UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO EM LEITURA: AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO EM LEITURA: AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M149f

Machado, Alessandra Pereira Gomes
Fluência em leitura oral e compreensão em leitura : automaticidade na decodificação para a compreensão leitora / Alessandra Pereira Gomes Machado ; orientadora Raquel Meister Ko. Freigat. – São Cristóvão, SE, 2018.
209 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Compreensão na leitura. 4. Leitura oral. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 37:028.1(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA PEREIRA GOMES MACHADO

FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO EM LEITURA: AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Aprovada em 13/07/2018.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG
Orientadora e Presidente - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. KÁTIA NAZARETH MOURA DE ABREU
Examinadora Externa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA
Examinadora Externa – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profa. Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
Examinadora externa ao Programa - Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras/UFS

Profa. Dra. TACYANA KARLA GOMES RAMOS
Examinadora interna - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profª. Dra. HEIKE SCHMITZ
Examinadora interna - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2018

Às vidas da minha vida.

Ismar,
Tudo fica cinza sem você!

Marvim e Vanessa,
Tesouros da minha vida, alegria do meu existir. Sou feliz por ter vocês!

Mamãe e papai (*in memoriam*),
O amor de vocês me fez. Muito obrigada!

Ricardo e Analice, Renata e Marcelo, Isabela e Júlio,
Rafael, Sofia, Eduardo, Jennifer, Lázaro,
É muito bom ter vocês!

Dona Cida (*in memoriam*) e Sr. Machado (*in memoriam*),
Me deram o amor da minha vida!

AGRADECIMENTO

Agradecer é valorizar o processo e deixar registrado, além da minha memória, as pessoas que estiveram ao meu lado durante essa trajetória de quatro anos do doutoramento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag, pela orientação eficiente, pela dedicação à pesquisa, pelos ensinamentos, por compartilhar conhecimentos e, sobretudo, por esse tema maravilhoso que tem me mostrado caminhos... O seu olhar no texto o enriquece, obrigada pela leitura, pelas correções e revisões! Muito obrigada pela oportunidade! Eu aprendi muito com você!

Aos professores do PPGED, obrigada por compartilhar conhecimento e momentos de crescimento.

Aos colegas de sala do doutorado, pelo convívio e estudo.

Às amizades construídas Ana Lúcia, Andréia, Andrea, Augusta, Bruno, Cristiane, Flávia, Graziele, Ionária, Jairton, Jaqueline, Jenilton, Josilene, Júnior, Lucas, Marlucy, Rayane, Rebeca, Sammela, Prof. Sandro, Thaís, Valéria, Verônica, Vitor, sem vocês seria muito mais difícil. Vocês fizeram a diferença!

À direção e aos colegas do Colégio de Aplicação pela oportunidade de me dedicar aos estudos de doutoramento, muito obrigada!

Aos professores e estudantes do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela e Colégio de Aplicação da UFS, pela riquíssima contribuição. Muito obrigada!

À mamãe e ao papai (*in memoriam*) por tudo que me ensinaram com muito amor e carinho.

A distância e a minha ausência serão recompensadas com muito mais amor, carinho e atenção.

Ismar, Marvim e Vanessa, essa vitória é de vocês!

RESUMO

A fluência em leitura oral é a habilidade de extrair informação da palavra escrita, demonstrando compreensão na leitura em voz alta. Os processos de leitura verificados na fluência em leitura oral atendem à automaticidade na decodificação da palavra escrita. Assumimos que os processos de decodificação com automaticidade são necessários para a compreensão da leitura. Assim, nosso objetivo foi identificar o comportamento dos perfis de leitores, na perspectiva assumida por Morais (1996). Para a avaliação da fluência em leitura oral, construímos um modelo de leitura, considerando o constructo teórico em que a automaticidade na decodificação é tratada como preditora na construção do sentido do texto. Esta abordagem de leitura pressupõe os modelos de dupla rota de leitura em voz alta (COLTHEART et al, 2001; COLTHEART, 2013), de compreensão de leitura (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014) e de monitoramento da compreensão da leitura (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008). Tomando como base os processos de leitura desse modelo, aferimos as três dimensões da fluência em leitura oral: precisão, velocidade e prosódia. Essas três dimensões, tomadas em conjunto, permitem identificar processos de automaticidade na decodificação que levam à compreensão da leitura. Para verificar a compreensão em leitura, construímos um teste baseado na matriz de referência de Língua Portuguesa e na escala de proficiência da Prova Brasil, utilizando itens dessa avaliação disponibilizados na Plataforma Devolutivas Pedagógicas. O teste de fluência em leitura oral baseou-se no método *Curriculum-Based Measurement* (DENO, 2003), atendendo aos procedimentos da análise de 1 minuto de leitura em voz alta de dois textos adequados ao nível de escolaridade do leitor. Participaram deste estudo 74 estudantes do 6º ano e 72 do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS). No início do ano letivo de 2016, o teste de compreensão de leitura foi aplicado de forma coletiva a todos os estudantes participantes presentes na escola, enquanto a sessão de gravação da leitura em voz alta foi realizada, individualmente, em ambiente controlado. O resultado do teste de fluência em leitura oral permitiu identificar três perfis de leitura que atendem a padrão de comportamento adequados aos processos de automaticidade, compreensão e monitoramento e velocidade de leitura que foram relacionados aos tipos de leitor aprendiz, hábil e fracassado (MORAIS, 1996). Os resultados apontam que os estudantes participantes estão no perfil 2 de leitura e apresentam características de leitor fracassado, uma vez não ter superado as condições da aprendizagem inicial da leitura, nos anos finais do ensino fundamental. O teste de compreensão de leitura aponta que os estudantes do 6º ano do Codap/UFS apresentaram resultados melhor do que os do CEMPP e que os estudantes do 9º ano de ambas as escolas não têm acompanhado o desenvolvimento em compreensão leitora de acordo com os anos de escolaridade. O teste estatístico de significância foi realizado para correlacionar os resultados de desempenho nos dois instrumentos aplicados. O Teste-t de Student apontou que os processos de automaticidade aferidos na fluência em leitura oral são preditores da compreensão em leitura. Assim, nossa hipótese de que a automaticidade no processo de decodificação da leitura é necessária para a compreensão do texto foi confirmada.

Palavras-chave: Leitura. Automaticidade na decodificação. Fluência em leitura oral. Compreensão leitora.

ABSTRACT

Oral reading fluency is the ability to extract information from the written word, demonstrating understanding in reading aloud. The reading processes verified in oral reading fluency attend to the automaticity in the decoding of the written word. We assume that decoding processes with automaticity are necessary for reading comprehension. Thus, our objective was to identify the behavior of readers' profiles, in the perspective assumed by Morais (1996). For the assessmentof oral reading fluency, we construct a reading model, considering the theoretical construct in which the automaticity in decoding is treated as a predictor in the construction of the text meaning. This reading approach presupposes the dual-rote reading aloud model (COLTHEART et al, 2001; COLTHEART, 2013), reading comprehension model (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014) and monitoring comprehension reading model (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008). Based on the reading processes of this model, we measured the three dimensions of oral reading fluency: accuracy, speed and prosody. These three dimensions, taken together, allow us to identify processes of automaticity in decoding that lead to a reading comprehension. To verify comprehension in reading, we constructed a test based on the reference matrix of Portuguese Language and on the proficiency scale of Prova Brasil, using items from this assessment made available in the Plataforma Devolutivas Pedagógicas. The oral reading fluency test was based on the Curriculum-Based Measurement method (DENO, 2003), taking into account the procedures of the analysis of 1 minute of reading aloud of two appropriated texts to the reader's level of education. Participants of this study were 74 students of the 6th grade and 72 of the 9th year of elementary education in two public schools in Sergipe: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) and Colégio de Aplicação da Universidade Federal deSergipe (Codap / UFS). At the beginning of the 2016 school year, the reading comprehension test was applied collectively for all participating students attending the school, while the reading aloud recording session was performed individually in a controlled ambience. The results of the oral reading fluency test allowed to identify three reading profiles that standards the appropriated behavior patterns to the automaticity, comprehension and monitoring processes and reading speed that were related to the types of learner, skilled and failed reader (MORAIS, 1996). The results indicate that the participating students are in reading profile 2 and presented characteristics of the failed reader, once they did not surpass the conditions of the initial reading learning, in the final years of elementary school. The reading comprehension test indicates that Codap / UFS 6th graders presented better results than CEMPP students and that 9th grade students from both schools did not follow development in reading comprehension according to the years of schooling. The statistical significance test was performed to correlate the performance results in both tests. Student t-test showed that the automaticity processes measured in oral reading fluency are predictors of reading comprehension. Thus, our hypothesis that automaticity in the process of decoding the reading is necessary for the comprehension of the text was confirmed.

Keywords: Reading. Automation in decoding. Oral reading fluency. Reading comprehension.

RESUMEN

La fluencia en lectura oral es la habilidad de extraer informaciones de la palabra escrita, demostrando comprensión en la lectura en voz alta. Los procesos de lectura verificados en la fluencia en lectura oral atienden a la automaticidad en la decodificación de la palabra escrita. Asumimos que los procesos de decodificación con automaticidad son necesarios para la comprensión de la lectura. Así, nuestro objetivo fue identificar el comportamiento de los perfiles de lectores, en la perspectiva asumida por Morais (1996). Para la evaluación de la fluencia en lectura oral, construimos en modelo de lectura, considerando el constructo teórico en que la automaticidad en la codificación es tratada como productora en la construcción del sentido del texto. Este abordaje de lectura presupone los modelos de dupla ruta de lectura en voz alta (COLTHEART et al, 2001; COLTHEART, 2013), de comprensión de lectura (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014) e de supervisión de la comprensión de la lectura (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008). Tomando como base los procesos de lectura de ese modelo, verificamos las tres dimensiones de la fluencia en lectura oral: precisión, velocidad e prosodia. Esas tres dimensiones, tomadas en conjunto, permiten identificar procesos de automaticidad en la decodificación que llevan a la comprensión de la lectura. Para verificar la comprensión en lectura, construimos un teste basado en la matriz de referencia de Lengua Portuguesa y en la escala de ensayo de aptitud de la Prova Brasil, utilizando ítems de esa evaluación disponibles en la Plataforma Devolutivas Pedagógicas. El teste de fluencia en lectura oral se basó en el método *Curriculum-Based Measurement* (DENO, 2003), atendiendo a los procedimientos del análisis de 1 minuto de lectura en voz alta de dos textos adecuados al nivel de escolaridad del lector. Participaron de este estudio 74 estudiantes del 6º año y 72 del 9º año de la enseñanza fundamental de dos escuelas públicas de Sergipe: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS). En el inicio del año lectivo de 2016, el teste de comprensión de lectura fue aplicado de forma colectiva a todos los estudiantes participantes presente en la escuela, mientras la sección de grabación de la lectura en voz alta fue realizada, individualmente, en ambientes controlados. El resultado del teste de fluencia en lectura oral permitió identificar tres perfiles de lectura que atienden al patrón de comportamiento adecuados al proceso de automaticidad, comprensión y supervisión y velocidad de lectura y presentan características de lector fracasado, una vez no haya superado las condiciones de aprendizaje inicial de la lectura, en los años finales de la enseñanza fundamental. El teste de comprensión de lectura apunta que los estudiantes del 6º año del Codap/UFS presentan resultados mejores que los del CEMPP y que los estudiantes del 9º año de ambas las escuelas no tienen acompañado el desarrollo en comprensión lectora de acuerdo con los años de escolaridad. El teste estadístico de significancia fue realizado para correlacionar los resultados de desempeño en los dos testes. El Teste-t de Student apuntó que los procesos de automaticidad verificados en la fluencia en lectura oral son predictores de la comprensión de la lectura es necesaria para la comprensión del texto fue confirmada.

Palabras-clave: Lectura. Automaticidad en la codificación. Fluencia en lectura oral. Comprensión lectora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica 15
Figura 2 – Modelo de leitura 37
Figura 3 – Contínuos de variação linguística 52
Figura 4 – Identificação dos parâmetros de análise da fluência no modelo de leitura 90

Foto 1 – Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela 112
Foto 2 – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe 113

Gráfico 1 – Proficiência em leitura na ANA – Sergipe (2014-2016) 16
Gráfico 2 – Proficiência em leitura na Prova Brasil - 5º ano do ensino fundamental de Sergipe 17
Gráfico 3 – Proficiência em leitura na Prova Brasil - 9º ano do ensino fundamental de Sergipe 18
Gráfico 4 – Descrição de três perfis de leitura. 130
Gráfico 5 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 1 132
Gráfico 6 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 2 136
Gráfico 7 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 3 139
Gráfico 8 – Desempenho de fluência em leitura oral por ano de escolaridade 143
Gráfico 9 – Distribuição de estudantes por porcentagem dos perfis de leitor e por escolaridade e escola 144
Gráfico 10 – Padrão de comportamento de leitura do 6º ano do ensino fundamental 145
Gráfico 11 – Padrão de comportamento de leitura do 9º ano do ensino fundamental 147
Gráfico 12 – Desempenho de fluência em leitura oral por escola participante 148
Gráfico 13 – Resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 9º ano - CEMPP e Codap 150
Gráfico 14 – Resultado do teste de leitura por ano de escolaridade 152
Gráfico 15 – Desempenho em leitura por ano de escolaridade e por escola 153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiência em leitura no Pisa – 2000 a 2015 23
Tabela 2 – Distribuição de itens do 5º ano disponíveis na Plataforma Devolutivas Pedagógicas..... 68
Tabela 3 – Distribuição de itens do 9º ano disponíveis na plataforma..... 78
Tabela 4 – Critérios para seleção dos textos nos livros didáticos..... 88
Tabela 5 – Desempenho do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil (CEMPP) 112
Tabela 6 – Desempenho do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil (Codap/UFS)..... 114
Tabela 7 – Participação dos estudantes nas duas coletas 115
Tabela 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa..... 115
Tabela 9 – Descrição de número de estudantes por escola e escolaridade por perfil de leitura..... 149
Tabela 10 – Resultado do Teste-t para correlação entre o desempenho em itens do teste padronizado com processos básicos de leitura e o desempenho em fluência em leitura oral..... 155
Tabela 11 – Resultado do Teste-t para correlação entre o desempenho de fluência em leitura oral e o desempenho da compreensão leitora..... 156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de velocidade na fluência em leitura oral de textos. 56
Quadro 2 – Principais alterações nas diretrizes da Prova Brasil....61
Quadro 3 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental....64
Quadro 4 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental....65
Quadro 5 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental....67
Quadro 6 – Caracterização do item 32 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 1, proficiência 125....69
Quadro 7 – Caracterização do item 16 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 2, proficiência 150....70
Quadro 8 – Caracterização do item 12 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 3, proficiência 175....71
Quadro 9 – Caracterização do item 221 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 4, proficiência 200....73
Quadro 10 – Caracterização do item 215 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 5, proficiência 225....74
Quadro 11 – Caracterização do item 467 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 6, proficiência 250....75
Quadro 12 – Caracterização do item 312 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 7, proficiência 275....76
Quadro 13 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental....77
Quadro 14 – Caracterização do item 151 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 1, proficiência 200....79
Quadro 15 – Caracterização do item 141 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 2, proficiência 225....80
Quadro 16 – Caracterização do item 346 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 3, proficiência 250....81
Quadro 17 – Caracterização do item 48 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 4, proficiência 275....81
Quadro 18 – Caracterização do item 143 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 5, proficiência 300....82
Quadro 19 – Caracterização do item 333 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 6, proficiência 325....83
Quadro 20 – Caracterização do item 341 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 7, proficiência 350....84
Quadro 21 – Seleção e descrição dos textos para leitura em voz alta....89
Quadro 22 – Avaliação da fluência em leitura oral (FLO)....106
Quadro 23 – Teste padronizado do 6º ano - caracterização de itens, proficiência e descritores....108
Quadro 24 – Teste padronizado do 9º ano - caracterização de itens, proficiência e descritores....109
Quadro 25 – Normas para transcrição....119
Quadro 26 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de automaticidade....124
Quadro 27 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de compreensão....127
Quadro 28 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de monitoramento....129
Quadro 29 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – DFG-6MEFE-05.16-V1-T1....134
Quadro 30 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – RTA-9MEFF-08.16-V1-T2....138
Quadro 31 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – SJSS-6MEFF-08.16-V1-T1....142
Quadro 32 – Relação de itens dos testes padronizados dos 6º e 9º ano que apresentam habilidade básica de leitura - localizar informação explícita no texto como foco na resolução do item....155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ana	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CBM	*Curriculum-Based Measurement*
CEMPP	Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela
Codap/UFS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fapitec	Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica de Sergipe
FLO	Fluência em leitura oral
G. A.	Ginásio de Aplicação
Gelins	Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Lamid	Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação
NRP/US	*National Reading Panel report*
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PNL	Plano Nacional de Leitura
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SN	Sintagma nominal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO DE LEITURA: AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DE LEITURA 28
2.1 Aprendizagem inicial da leitura 29
2.2 Automaticidade na decodificação 33
2.3 Compreensão leitora 35
2.4 Modelo de leitura 36
2.4.1 Modelo da dupla rota de leitura 38
2.4.2 Modelo de compreensão da leitura 42
2.4.3 Modelo de monitoramento da compreensão leitora: processos de metacognição 46
2.5 Fluência em leitura oral 48
2.5.1 Precisão 49
2.5.2 Velocidade 53
2.5.3 Expressão prosódica 57
2.6 COMPREENSÃO DE LEITURA 57
2.6.1 A Prova Brasil 58
2.6.1.1 Matriz de referência de Língua Portuguesa 63
2.6.1.2 Níveis de proficiência em Língua Portuguesa 66
2.6.1.2.1 Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental 66
2.6.1.2.2 Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental 77
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 87
3.1 TESTE DE FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL: MÉTODO CURRICULUM-BASED MEASUREMENT (CBM) 87
3.1.1 Seleção de textos para a leitura em voz alta 87
3.1.2 Parâmetros de análise da fluência em leitura oral 89
3.1.2.1 Parâmetros para análise da precisão 90
3.1.2.1.1 Fenômenos variáveis da fala – traço gradual e traço descontínuo 91
3.1.2.1.2 Hipercorreção 94
3.1.2.1.3 Erro de decodificação 96
3.1.2.1.4 Falta de conhecimento do sistema ortográfico 97
3.1.2.1.5 Ressilabação 98
3.1.2.1.6 Predições de leitura 99
3.1.2.1.7 Autocorreções 101
3.1.2.1.8 Repetições 101
3.1.2.2 Parâmetros para análise da prosódia 102
3.1.2.2.1 Pausas silenciosa e preenchida 102
3.1.2.2.1.1 Pausa silenciosa 103
3.1.2.2.1.2 Pausa preenchida 104
3.1.2.2.2 Mudança de fronteira 105
3.1.2.3 Parâmetros para análise da velocidade 105
3.2 TESTE DE COMPREENSÃO DE leitura 106
3.3 Amostra 110

3.3.1 Escolas 110
3.3.1.1 Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) 111
3.3.1.2 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS) 113
3.3.2 Participantes 114
3.4 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS TESTES 115
3.4.1 Aplicação do teste padronizado 116
3.4.2 Sessão de gravação da leitura em voz alta 117
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS 118
3.5.1 Tratamento dos dados de fluência em leitura oral 118
3.5.2 Tratamento dos dados de compreensão de leitura 119
3.6 APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL 119
3.6.1 Protocolo para aplicação da avaliação da fluência em leitura oral 120
3.6.2 Protocolo de registro dos processos de leitura 121
4 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO DE LEITURA: RESULTADOS 122
4.1 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL 122
4.1.1 Procedimentos para análise da fluência em leitura oral 122
4.1.1.1 Automaticidade na decodificação 122
4.1.1.2 Compreensão da leitura 125
4.1.1.3 Monitoramento da compreensão da leitura 128
4.1.2 Perfil de leitura 130
4.1.2.1 Perfil de leitura 1: leitor fracassado$_1$ 131
4.1.2.2 Perfil de leitura 2: leitor fracassado$_2$ 135
4.1.2.3 Perfil de leitura 3: leitor hábil 139
4.1.3 Perfil de leitura por escolaridade 143
4.1.3.1 Desempenho de fluência em leitura oral do 6º ano do ensino fundamental. 145
4.1.3.2 Desempenho de fluência em leitura oral do 9º ano do ensino fundamental. 146
4.1.4 Desempenho de fluência em leitura oral por escola 147
4.2 COMPREENSÃO LEITORA 150
4.2.1 Procedimentos para análise de desempenho dos estudantes em leitura 150
4.2.2 Desempenho em leitura por escolaridade 151
4.3 CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E O DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA 154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 158
REFERÊNCIAS 162
ANEXO A – TESTE PADRONIZADO – 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 176
ANEXO B – TESTE PADRONIZADO – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 185
ANEXO C – TEXTOS PARA LEITURA EM VOZ ALTA – 6º ANO 195
ANEXO D – TEXTOS PARA LEITURA EM VOZ ALTA – 9º ANO 197
ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA 199
ANEXO F – CARTA DE APRESENTAÇÃO 203
ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 204
ANEXO H – MATERIAL PARA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL 205

1 INTRODUÇÃO

Atuando como professora da educação básica em escola pública há mais de 20 anos, temos vivenciado a dificuldade em leitura dos estudantes. Uma dessas dificuldades é o fato de que muitos estudantes ainda fazem a leitura de palavra por palavra, processo básico indicativo do período de aprendizagem inicial da leitura, na fase da alfabetização, mas que ainda é identificado nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Essa dificuldade em leitura repercute nos resultados das avaliações em larga escala que objetivam avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, como a Prova Brasil de Língua Portuguesa e a Avaliação Nacional de Alfabetização, exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica

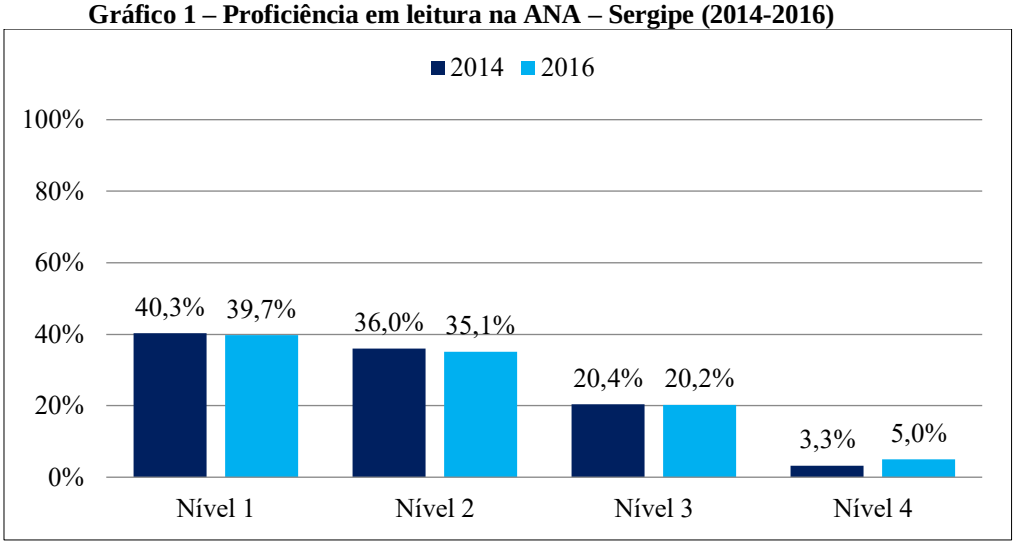
Fonte: Adaptado do Inep

Para entendermos os efeitos das dificuldades em leitura, apresentamos os últimos resultados publicados pelo Inep de duas avaliações censitárias que abrangem estudantes de escola pública da zona urbana e rural, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc), que avaliam o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

A ANA avalia bienalmente os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, ciclo de consolidação da alfabetização, e afere o nível de alfabetização e letramento em Língua

Portuguesa (leitura e produção escrita) e em Matemática.[1] No ciclo de alfabetização, deve ser assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas de leitura e escrita, como compromisso da escola de garantir o acesso aos saberes socialmente construídos (BRASIL, 1997). No entanto, os resultados de proficiência em leitura de 2014 e 2016 em Sergipe mostram, numa escala de proficiência[2] que vai até 4, sendo o nível 1 menos proficiente e o 4 mais proficiente, que há uma concentração maior de estudantes nos níveis de proficiência mais baixos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Proficiência em leitura na ANA – Sergipe (2014-2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep

Em 2016, os resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, aferidos por meio de tarefas de leitura e de produção escrita, dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas de Sergipe, apontam que apenas 5% apresentaram proficiência no nível 4. Na escala de proficiência, o nível 4 diz respeito aos estudantes que são capazes de, além de reconhecer aspectos linguísticos, inferir sentido de palavras e assunto em fragmentos de texto de extensão média da literatura infantil e estabelecer relações entre partes de um texto (BRASIL, 2016a). Essas habilidades estão relacionadas aos processos de compreensão de leitura.

A dificuldade de leitura diagnosticada nas séries iniciais persiste em estudantes dos ciclos finais do ensino fundamental, como podemos verificar nos resultados da Prova Brasil. Esta avaliação é aplicada bienalmente para todos os estudantes do 5º e 9º ano do ensino

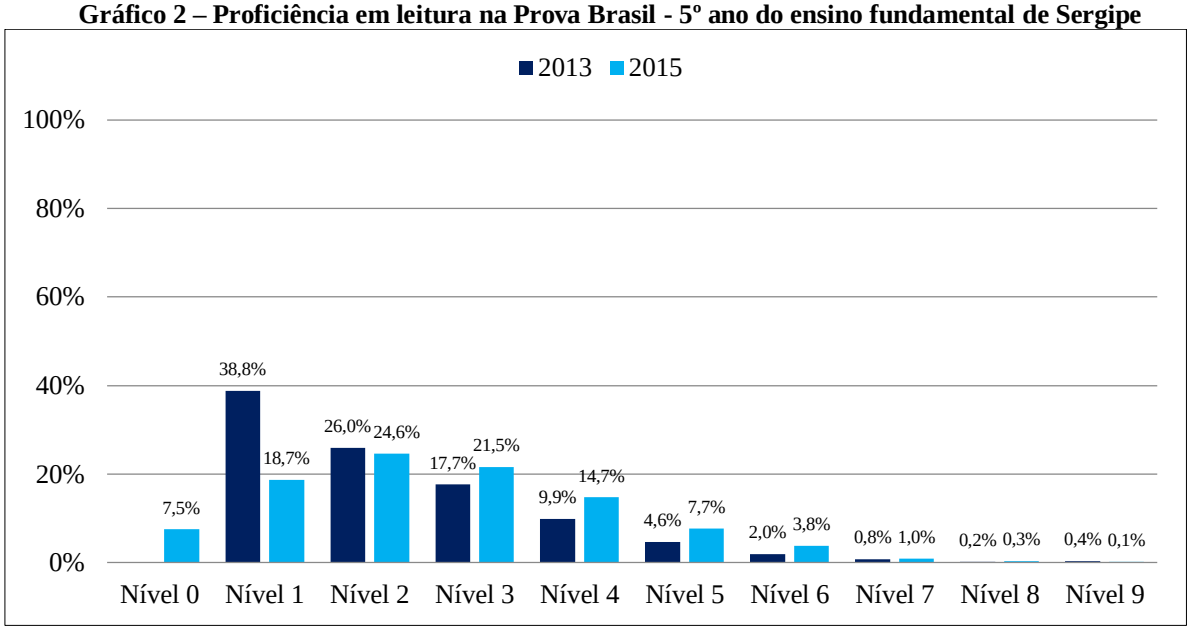
[1] A pesquisa de mestrado desenvolvida por José Junior de Santana Sá investiga a proficiência em leitura no ciclo final da alfabetização e o resultado da ANA.

[2] A escala de proficiência é composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores (BRASIL, 2013a). Este constructo será detalhado na subseção 2.6.1.2.

fundamental das escolas públicas das zonas rural e urbana, com intuito de apresentar um diagnóstico da qualidade da educação básica. Para a construção desse diagnóstico das unidades escolares, são aplicados testes de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas, respectivamente.

Em 2015, os resultados de proficiência em leitura da Prova Brasil das escolas públicas de Sergipe mostraram que, para o 5º ano do ensino fundamental, numa escala de proficiência que vai até o nível 9, a maior concentração de estudantes (24,6%) encontra-se no nível 2 (Gráfico 2). [3]

Gráfico 2 – Proficiência em leitura na Prova Brasil - 5º ano do ensino fundamental de Sergipe



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep

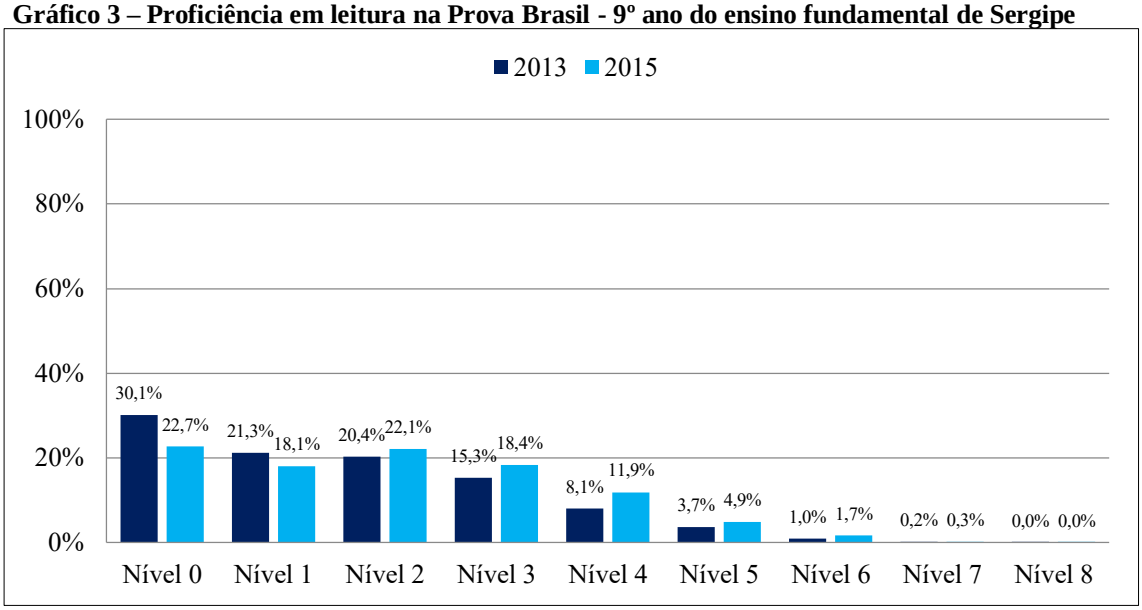
Ao final do 5º ano do ensino fundamental, os estudantes posicionados no nível 2 da escala de proficiência conseguem localizar informação explícita, identificar assunto principal e reconhecer finalidade do texto (BRASIL, 2013a). Essas habilidades de compreensão de leitura estão relacionadas a processos que exigem do estudante a leitura integral do texto para que possa, além de localizar informação no texto escrito, construir o sentido global do texto.

Apesar do desempenho de 2015 estar melhor do que o de 2013, os resultados apontam que ainda há defasagem na proficiência em leitura. Os resultados do 9º ano são pouco diferentes dos do 5º ano: as dificuldades de leitura que não foram superadas pelos estudantes nos anos iniciais continuam interferindo no desempenho de leitura, o que se reflete nos resultados dos testes das avaliações em larga escala.

[3] Em 2107, foi realizada a 9º edição da Prova Brasil, mas o resultado será divulgado somente em agosto de 2018, conforme Portaria nº 447, de 24/05/2017.

Na Prova Brasil aplicada em 2015, os resultados apontam que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas de Sergipe também estão com dificuldade nos processos de compreensão de leitura, uma vez que, numa escala de proficiência que vai até 8, a maior concentração de estudantes (mais de 62%), assim como no 5º ano, também se encontra abaixo do nível 2 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Proficiência em leitura na Prova Brasil - 9º ano do ensino fundamental de Sergipe



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep

O nível 2 da escala de proficiência do 9º ano indica que a maioria dos estudantes, no último ciclo do ensino fundamental, consegue ler textos simples, localizando informações explícitas e identificando o assunto ou a finalidade (BRASIL, 2013a). As habilidades de leitura nesse nível de proficiência exigem do estudante o desenvolvimento dos processos de compreensão de leitura, considerando a organização interna do texto, a percepção das relações entre as partes de um texto, além de habilidades relativas à compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados recursos linguísticos e textuais. O leitor precisa ter domínio dos processos de compreensão do texto para escolher a melhor estratégia de leitura para resolver o item do teste. No entanto, expressivo contingente de estudantes não atinge este nível, haja vista a concentração de desempenho no nível 1 e nível 0, prestes ao ingresso no ensino médio.

Os resultados das avaliações em larga escala evidenciam o problema (que não estamos conseguindo resolver) da precariedade do desenvolvimento da proficiência em leitura no ensino fundamental. Um ponto inquietante a ser observado é a quantidade de estudantes que alcançam o nível médio de proficiência nessas avaliações (3ºano – 35,1%, 5º ano – 14,7%, 9º ano – 11,9%), no decorrer dos anos escolares. O esperado era que ocorresse o contrário, quanto maior

o nível de escolaridade, mais proficiência em leitura, no entanto os resultados confirmam a assertiva de Morais (1996, p. 226): “as diferenças em leitura tendem a radicalizar-se no decorrer do tempo”, porque o acesso tardio às condições da aprendizagem inicial da leitura não permite recuperar o tempo perdido. Diante desses resultados, a questão norteadora do nosso estudo é: quais os perfis de leitor dos anos finais do ensino fundamental a escola pública está formando? Para identificarmos esses perfis, verificamos as orientações para o ensino de leitura no ensino fundamental em documentos oficiais.

Entendendo que a leitura envolve os processos de decodificação e compreensão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa, a leitura é concebida como um processo de compreensão da leitura, a qual trabalha com a construção de sentido do texto lido para a prática social do estudante. O processo de decodificação da palavra escrita é visto como algo superado pelo leitor experiente, que já consegue “analisar sua própria leitura [e] constatará que a decodificação é um dos procedimentos que utiliza quando lê” (BRASIL, 1998, p.41), reforçando que é preciso superar as “concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação” (BRASIL, 1998, p.42).

Nesta perspectiva de formação de leitores experientes, a orientação para o trabalho com leitura nos ciclos de alfabetização prevê que os procedimentos de decodificação estejam automatizados, para que os leitores experientes já possam usar as estratégias de antecipação e previsão, “que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado” (BRASIL, 1997, p. 40). Espera-se que o estudante aprenda a ler a partir de estratégias de inferências, suposições e conhecimento prévio do contexto; enfatizando que, mesmo nos primeiros ciclos, “as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração [decodificação] com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1997, p. 70).

Como podemos constatar, o conceito de leitura nos PCN está fundamentado nos processos de compreensão do texto, enquanto espera-se que o processo de decodificação esteja automatizado, uma vez que o leitor deve ter consciência desse processo e o usar conforme o objetivo e o grau de dificuldade do texto, não apresentando como instrução necessária, nem mesmo para os estudantes em fase de alfabetização, como preveem Ehri (2013) e Morais, Leite e Kolinsky (2013). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, a necessidade

de automatização e de decodificação já estão expressas de forma clara para a fase de alfabetização: “as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem [...] processo de ortografização em sua completude [e] pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 91).

A orientação para o ensino de leitura nos PCN está baseada nos pressupostos de leitura apresentados por Goodman (1967) para quem o leitor eficiente lê por meio de um jogo psicolinguístico de adivinhação (*a psycholinguistic guessing game*). Esta concepção de leitura considera que o leitor lê através de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação de pistas apoiadas no conhecimento linguístico e prévio, com objetivo de construção do significado. Estas pistas serão refutadas ou aceitas, conforme o contexto da leitura. Essa perspectiva de leitura é abordada nos PCN (BRASIL, 1997) como estratégia que o leitor experiente faz uso para construir o significado.

As relações entre leitura, ensino e avaliação no sistema educacional brasileiro têm sido alvo de diferentes estudos. A leitura enquanto processo de compreensão tem motivado estudos referentes à Prova Brasil e sobre a relação entre os documentos norteadores desta avaliação, como a matriz de referência (FUZA; MENEGASSI, 2008; 2009; BRIDOM; NEITZEL, 2014; MACHADO, 2017) e os itens do teste de Língua Portuguesa (SILVA; MENEGASSI, 2010). Esses estudos verificam a adequação entre o documento e a avaliação de leitura, assim como estudos sobre a avaliação de desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas (MATOS et al, 2017). Os estudos fazem referência à orientação do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula e a abordagem da leitura nos PCN e na Prova Brasil.

No entanto, os estudos que avaliam os processos de decodificação em leitura apresentam uma abordagem predominantemente clínica (PINHEIRO; NEVES, 2001; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; CAPOVILLA et al, 2004; CAPOVILLA; DIAS, 2007; SALLES; PARENTE, 2007; PINHEIRO; CUNHA; LÚCIO, 2008; ÁVILA et al, 2009; NASCIMENTO et al 2011; KAWANO et al, 2011; CAMPOS et al, 2012; SEABARA et al, 2012; KOMENO, 2015, dentre outros). Isto quer dizer que investigam as dificuldades de leitura e seus processos fora do ambiente escolar. Esses estudos são desenvolvidos na área da Psicologia Cognitiva e da Fonoaudiologia, a partir da análise de erros de decodificação da palavra escrita, que são cotejados aos processos cognitivos da leitura, com intuito de verificar os problemas no processamento de decodificação na leitura de palavras isoladas. Estes estudos dos processos de decodificação são realizados, em sua maioria, com estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, fase da educação em que os processos de alfabetização estão sendo

consolidados e a língua do meio familiar ainda é muito presente na fala do estudante e não é levada em consideração. A leitura em voz alta, nesses estudos, tem objetivo de identificar distúrbios decorrentes de processos cognitivos como a dislexia[4]. Assim, os diagnósticos de leitura nessa perspectiva de estudo do processo de decodificação da leitura têm sido apresentados como uma dificuldade individual do estudante, como um problema a ser medicamentalizado por profissionais especializados dessas áreas, incorrendo num processo de patologização da educação (FREITAG et al, 2014). Esses estudos não consideram a natureza variável da língua do estudante que implica no processamento cognitivo, mas também no processamento social, no contexto de aprendizagem da língua, que pode interferir no diagnóstico de forma menos imparcial da dislexia (FLÔRES, 2017).

Embora este tipo de abordagem traga contribuições específicas para o estudo em ambientes controlados, não atendem aos pressupostos de leitura dos PCN, que preveem o trabalho com textos e com o reconhecimento do vernáculo dos estudantes presente na sala de aula. Os PCN ressaltam que "não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados [...] pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto" (BRASIL, 1998, p. 23). O trabalho com a variação linguística decorrente da interação entre diferentes estudantes-leitores em sala de aula também está previsto nos PCN como objetivo do processo de ensino de Língua Portuguesa, quando preconizam "conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado" (BRASIL, 2000, p. 41), reconhecendo os fenômenos variáveis da fala dos estudantes leitores. Na BNCC (2017) também está previsto, nas competências para o ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, "compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos" (BRASIL, 2017, p. 85).

Os estudos de Salles (2005), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008) e Ávila et al (2009), que apresentam categorias de erros de decodificação na leitura de palavras isoladas, não preveem a heterogeneidade da língua e a variação linguística inerente à leitura (BRASIL, 1998; 2000;

[4] A dislexia é uma lesão que afeta a análise visual e causa dano, inevitavelmente, no exercício da capacidade de leitura. Há, pelo menos, dois tipos de dislexia adquirida (MORAIS, 1996). Para a Associação Brasileira de Dislexia, a dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002). Para compreender melhor, recomendamos a leitura de Morais (1996) e Dehaene (2012).

2017). Esses procedimentos de avaliação da área da saúde produzem diagnósticos ressaltando o problema de leitura em dificuldades cognitivas de aprendizagem do estudante, atendendo mais a um processo de patologização da leitura do que à verificação do uso da linguagem do estudante na automaticidade do processo de decodificação da palavra escrita. No entanto, essa abordagem de categorização de erros no processo de decodificação não significa que seja incompatível com a prática escolar, mas com a adequação à concepção de língua e de decodificação abordada nesta tese.

A fluência em leitura oral funda-se no conceito de leitura enquanto processos de decodificação com automaticidade que levam à compreensão do texto lido, considerando os aspectos de precisão, velocidade e prosódia da leitura. A coordenação dessas três habilidades na leitura em voz alta contribui para a compreensão do texto lido (RASINSKI, 2004a; 2004b; FUCHS et al, 2001), por isso é importante para a prática pedagógica.

No contexto internacional, nos Estados Unidos (EUA), a prática de diagnóstico da leitura a partir da avaliação da automaticidade na decodificação em voz alta faz parte do cotidiano escolar, como um processo de identificar o leitor fluente. Após o lançamento, em 2000, do *National Reading Panel report* (NRP/US), os educadores passaram a aferir o nível de fluência em leitura oral de estudantes do 1º ao 9º ano da educação básica, com intuito de direcionar a instrução adequada para dirimir a dificuldade em leitura (DENO, 2001; 2003; RASISNKI, 2000; 2004a; 2004b; RASISNKI et al, 2005; 2011; HASBROUCK; TINDAL, 2006).

Em Portugal, as pesquisas sobre leitura na perspectiva da automaticidade na decodificação se fortaleceram a partir de 2006, quando o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Leitura (PNL), com o objetivo de promover avaliações de leitura para assegurar aos estudantes a aquisição das competências básicas de leitura (automaticidade na decodificação) nas primeiras etapas da vida escolar, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulem, se multipliquem e se transformem em obstáculos quase intransponíveis (SIM-SIM; VIANA, 2007). Os estudos norte-americanos sobre fluência em leitura oral, apontados anteriormente, têm servido de base para pesquisadores portugueses da área da Psicologia Educacional (TRISTÃO, 2009; FERREIRA, 2009; COELHO, 2010; CASTANHEIRA, 2011; COLLUS, 2015), que vêm desenvolvendo estudos com estudantes do 2º ao 10º grau do ensino básico com objetivo de diagnosticar as competências básicas de leitura que levam à compreensão do texto lido.

Os resultados desse diagnóstico de leitura têm repercutido nas avaliações em larga escala que avaliam a proficiência na compreensão em leitura, revelados nos resultados do

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): não por acaso, Portugal alavancou seus resultados nesta avaliação depois da adoção de estratégias pedagógicas para a fluência em leitura, incluindo a avaliação da fluência em leitura oral. O Pisa, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia o nível de habilidade em matemática, leitura e ciências de estudantes de diferentes países. A avaliação ocorre a cada três anos para estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade que corresponde à conclusão do ensino fundamental no Brasil, e avalia, por amostragem, estudantes de escolas públicas e particulares. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.

A prova consta de questões objetivas de múltipla escolha e dissertativas e a cada edição uma das três áreas do conhecimento é enfatizada; em 2000 e 2009 o foco recaiu sobre o domínio de leitura. Na avaliação, é aferido processo de compreensão de leitura, que "refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade" (BRASIL, 2016b, p. 18). A avaliação verifica até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando os jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (BRASIL, 2016b).

Apesar de não ser um país-membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000. Considerando a perspectiva de diagnóstico do nível de leitura em Portugal, percebemos que os resultados nas avaliações do Pisa têm apresentado uma progressão no desenvolvimento da leitura, como podemos observar nos resultados de proficiência em leitura nas edições de 2000 a 2015 do PISA (Tabela 1).

Tabela 1 – Proficiência em leitura no Pisa – 2000 a 2015

	2000	**2003**	**2006**	**2009**	**2012**	**2015**
Estados Unidos	504	495	-	500	498	497
Portugal	470	478	472	489	488	498
Brasil	396	403	393	412	410	407

Fonte: Elaborada pela autora com dados do relatório do Pisa (BRASIL, 2016b)

Apresentamos os resultados norte-americanos e portugueses do Pisa, nas seis edições, para relacionar o tipo de diagnóstico de leitura e o progresso nesta avaliação em larga escala. Esses resultados do Pisa apontam o crescente desenvolvimento em leitura de Portugal, que apresentava média de 470 pontos em 2000 e obteve 498 em 2015. Portugal e Estados Unidos alcançaram a proficiência de nível 3, que concentra a maioria dos resultados dos países da OCDE. Nesse nível, o estudante já domina a localização de um ou mais fragmentos de informação, reconhece a ideia principal do texto, constrói relações de significado entre partes do texto e demonstra habilidades de compreensão que integra "diversas partes de um texto

visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase" (BRASIL, 2016b, p. 24). O estudante deve ter a habilidade de escolher estratégias de leitura que levam em consideração as partes relevantes do texto e de fragmentos de outros textos que poderão contribuir para a resolução do problema. Nas atividades de reflexão, é requerido do estudante a habilidade de comparar, contrastar e categorizar as informações para a compreensão do texto em relação ao conhecimento do cotidiano.

A média dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura no Pisa, em 2015, atingiu 407 pontos, valor significativamente inferior à média de Portugal e Estados Unidos, e que coloca os estudantes brasileiros abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania (BRASIL, 2016b). Na amostragem brasileira, em 2015, participaram 841 escolas e 23.141 estudantes, sendo que 51% desses ficaram abaixo do nível 2 na avaliação de leitura.

Relacionando o trabalho de avaliação da fluência em leitura oral realizado com estudantes norte-americanos e portugueses com os resultados do Pisa, podemos perceber diferenças no desenvolvimento de leitura entre esses países e os resultados nesta avaliação em larga escala. O diagnóstico dos processos de decodificação com automaticidade propicia o desenvolvimento dos processos de compreensão.

Compreendendo que a leitura envolve dois processos, decodificação e compreensão, e, para haver compreensão, é preciso haver decodificação, o processo de decodificação refere-se aos processos relacionados ao reconhecimento da palavra escrita que está na superfície do texto. É o modo específico de aquisição de informação, em que palavras e unidades de significado são reconhecidas como forma ortográfica e de pronúncia (MORAIS, 1996; DEHEANE, 2012). Esse processo, em leitores proficientes, é inconsciente e ocorre com precisão e automaticidade (LABERGE; SAMUELS, 1974).

Os processos de compreensão da leitura atendem à construção do significado da identificação da informação do texto escrito. Para compreender o texto, o leitor constrói uma representação mental desta informação do texto que envolve os processos de reconhecimento da palavra escrita, o conhecimento linguístico e o conhecimento prévio do leitor (conhecimento de mundo) (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014).

Considerando a relação intrínseca dos processos de decodificação e compreensão de leitura, defendemos que os processos de decodificação com automaticidade são necessários para a compreensão do texto lido. Na perspectiva de Morais (1996), o leitor aprendiz e principiante, que está desenvolvendo as condições da aprendizagem inicial da leitura, dentre elas a automatização dos processos de decodificação para o desenvolvimento das estratégias de

compreensão; o leitor hábil e experiente, que já tem os processos de decodificação automatizados, assim como os processos de compreensão; e o leitor fracassado, que não conseguiu desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura, teve o acesso tardio a essas o qual não permite recuperar o tempo perdido. Assim, o mau leitor aprende a ser mau leitor ou não-leitor, mais do que aprender a ler. Ele se desinteressa pela leitura tanto na escola quanto fora dela, porque já provou do fracasso na leitura (MORAIS, 1996).

De acordo com os PCN (1997; 1998), para o desenvolvimento dessas condições da aprendizagem inicial da leitura, existe um período no ciclo escolar destinado à conclusão dessa etapa que deve acontecer até o final do 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Caso essa condição não tenha sido realizada com sucesso, incorrerá no fracasso da leitura, abordado por Morais (1996).

Nesse cenário de dificuldade de leitura evidenciado pelos resultados da ANA, Prova Brasil e Pisa, apesar das orientações dos PCN para o trabalho com a leitura, é preciso questionar o porquê de estudantes do ciclo final do ensino fundamental ainda estarem apresentando dificuldades de leitura, que se refletem em resultados tão baixos nas avaliações de larga escala.

Partimos da tese de que quanto mais o leitor tem os processos de decodificação automatizados, melhor será o desempenho na compreensão de leitura. Assim, nossa hipótese é de que se o leitor não tem automaticidade no processo de decodificação, não terá bom desempenho em testes de compreensão de leitura.

Diante do exposto, nosso objetivo geral é identificar o comportamento dos perfis de leitores do ensino fundamental, na perspectiva colocada por Morais (1996) e anunciada nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Para atingir este objetivo, correlacionamos o desempenho dos estudantes em um teste de fluência em leitura oral, que afere os processos de decodificação com automaticidade, considerando os processos que podem ser verificados na leitura em voz alta, e em um teste de compreensão de leitura, nos moldes do que é realizado em um teste de Língua Portuguesa nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

No entanto, diferentemente da abordagem clínica dos estudos de tipificação do erro na decodificação da palavra escrita, a nossa proposta de estudo está alinhada aos pressupostos educacionais, em consonância às orientações dos PCN e BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, que consideram a língua como sistema variável e em contexto de uso. Consideramos essa variação inerente à própria língua presente na escola, que recebe estudantes de realidades sociolinguísticas diversas (LABOV; ROBINS, 1967; LABOV et al, 1998; LABOV; BAKER, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; GORSKI; FREITAG, 2007; 2013).

Para atender a essa diversidade, os PCN alinham-se à concepção de língua enquanto um sistema heterogêneo e variável para "dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico" (BRASIL, 1998, p. 60). Nesta concepção de língua, os PCN não trabalham com a noção de erro, mas de adequação do uso da língua ao contexto.

A partir da concepção de língua e de leitura discutida anteriormente, nossos objetivos específicos são:

- Verificar o nível de fluência em leitura oral a partir de parâmetros baseados no modelo de leitura.
- Verificar o nível de proficiência em leitura a partir de um teste padronizado de Língua Portuguesa baseado na Prova Brasil.
- Correlacionar o desempenho da fluência em leitura oral e da compreensão de leitura.

Este estudo está vinculado ao projeto "Acesso e Permanência na Educação Básica e na Educação Superior", sob a coordenação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag e desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem como objetivo construir um panorama de acesso e permanência à educação em relação ao desempenho e à proficiência na educação básica e no ensino superior em Sergipe (FREITAG, no prelo). Junto a este projeto de pesquisa, estão vinculados, no âmbito da educação básica, os seguintes estudos: investigação entre a proficiência em leitura no ciclo final da alfabetização e desempenho na ANA (SÁ, 2018); proficiência em leitura e resolução de problemas na Prova Brasil (MATOS, 2018); desempenho na prova de redação do ENEM (TELES, 2018); e questões de acesso e permanência no CODAP/UFS (BISPO, 2018). No âmbito da educação superior, a investigação entre a proficiência de leitura de estudantes da educação superior ingressantes e concludentes, por meio de Enem e Enade (ANDRADE, 2018); e questões de acesso e permanência relativas ao Pibid (JESUS, 2018). Resultados de investigações anteriores, relacionadas à proficiência em leitura e avaliações em larga escala em Sergipe, também nos subsidiaram nesta investigação, como os decorrentes do projeto "Ler + Sergipe: Leitura para o letramento e cidadania", financiado pelo programa Capes/Inep Observatório da Educação, com os trabalhos sobre desempenho em leitura na Provinha Brasil (ALMEIDA, 2012; SANTOS, 2014), e "Impacto da prova de redação do Enem no currículo escolar da rede estadual de Sergipe", financiado pela FAPITEC, com investigações sobre as competências linguísticas na prova de linguagens do ENEM (ANDRADE, 2015).

Esta tese atende a uma organização composta por cinco seções que se seguem a essa introdução, a qual apresenta a problematização, a tese e os objetivos que nortearam o estudo. A seção 2 apresenta o aporte teórico sobre leitura que evidencia que os processos de decodificação da leitura precisam estar automatizados para o leitor compreender o texto. A seção 3 apresenta

os procedimentos metodológicos deste estudo e descreve os procedimentos de elaboração dos testes, categorias de tipificação da leitura, escolha das escolas, aplicação dos testes e procedimentos de análise de dados. A seção 4 apresenta os resultados do teste de fluência em leitura oral e do teste de compreensão de leitura nos moldes da Prova Brasil e correlação entre os resultados desses dois instrumentos de análise a fim de identificar os perfis de leitores. E as considerações finais deste estudo estão apresentadas ao final do texto.

2 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO DE LEITURA: AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DE LEITURA

Nesta seção, discorremos sobre leitura na perspectiva da automaticidade na decodificação da palavra escrita como pré-requisito para a compreensão, a fim de apresentar um modelo de leitura que possibilita a análise da automaticidade a partir de parâmetros que refletem processos de compreensão de leitura.

Considerando que a leitura implica em habilidade específica de extração da informação e em habilidade de transformar a informação em processos que levam à compreensão, a habilidade específica diz respeito à capacidade de reconhecimento da palavra escrita. Os processos de reconhecimento de letras, sílabas e palavras impressas que estão na superfície do texto são entendidos como decodificação da palavra escrita e é o modo específico de aquisição de informação (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012). Os processos de compreensão envolvem a utilização dessa informação para construir uma representação coerente com o texto escrito (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Nesse processo de construção do sentido, o leitor que monitora a leitura tem maior domínio cognitivo do processo de compreensão de leitura (OAKHILL et al, 2005). Nesta tese, tratamos da capacidade de reconhecimento da palavra com automaticidade que leva à compreensão do texto lido (LABERGE; SAMUELS, 1974).

A fluência em leitura oral (FLO) é uma habilidade complexa que implica em várias tarefas para o leitor traduzir automaticamente palavras escritas em representações convergentes aos sons, acessando automaticamente representações lexicais, processando conexões dentro e entre orações, relacionando o significado do texto com informações prévias e fazendo inferências para fornecer informações que faltam (FUCHS et al, 2001). Os processos de leitura verificados na fluência em leitura oral atendem à automaticidade na decodificação da palavra escrita, enquanto a proficiência em leitura está associada aos processos de compreensão da leitura. A proficiência em leitura está relacionada à habilidade de estudantes na resolução de um teste de Língua Portuguesa, sendo a compreensão a concepção de leitura norteadora desse tipo de avaliação. A compreensão de um texto envolve, além de extrair a informação, ter vocabulário, domínio gramatical, conhecimento de mundo para transformar essa informação em sentido coerente com o texto escrito.

Para atender ao objetivo desta seção, apresentamos os processos de aprendizagem inicial de leitura que levam em consideração os processos da automaticidade em leitura. Nesta perspectiva, as subseções seguintes estão estruturadas para apresentar a construção de um

modelo de leitura que abarca o constructo teórico da automaticidade na leitura baseada na dupla rota de leitura em voz alta (COLTHEART et al, 2001), da compreensão de leitura (PERFETTI; STAFURA, 2014) e do monitoramento da compreensão de leitura (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008). Trabalhamos com o conceito de fluência em leitura oral, abordando as três dimensões (RASINSKI, 2004a), na perspectiva da teoria da automaticidade na decodificação da informação com menor esforço cognitivo, para que o leitor volte a atenção para a compreensão do texto (LABERGE; SAMUELS, 1974).

2.1 APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA

A aprendizagem inicial da leitura é a etapa em que o leitor aprende os processos de decodificação com automaticidade. O leitor iniciante precisa desenvolver esses processos que estão relacionados à "predominância de características que relaciona a conexão das palavras escritas com suas outras identidades na memória" (EHRI, 2013, p. 158). Na aprendizagem inicial da leitura, podemos identificar quatro fases do leitor iniciante:

1) Fase pré-alfabética – o leitor iniciante lê por pistas contextuais ou por pistas visuográficas. A leitura consiste na seleção de pista visual do tipo de letra ou em uma parte da palavra para memorizar a identificação dessa, comum na leitura de rótulos e símbolos do cotidiano. O leitor pode até conhecer as letras, mas não consegue ler a palavra desse rótulo fora do contexto (ex.: COCA COLA). Situação inversa pode acontecer na leitura de nomes próprios em que o leitor iniciante lê o seu nome e o dos colegas, mas não consegue identificar as letras, mostrando que há uma relação entre a forma visual da letra e do símbolo com o som. Nessa fase, a leitura de palavras novas ocorre mais pelo significado (conteúdo) do que pela correspondência entre letra e som, porque o leitor não possui o conhecimento para usar os grafemas e os fonemas correspondentes para fazer ligações alfabéticas (EHRI, 2013).
2) Fase alfabética parcial – o leitor, nessa fase, está desenvolvendo a consciência fonêmica para relacionar o som da fala com a escrita. Essa fase emerge quando o leitor consegue relacionar os fonemas aos grafemas com a pronúncia (oralidade) para lembrar de como se lê as palavras. A consciência fonêmica está em desenvolvimento, assim como a habilidade de decodificação, porque a relação grafema-fonema[5] acontece entre algumas letras limítrofes das palavras. Assim, a leitura que era por pistas visuais, dependente do contexto, é substituída pela leitura por pistas fonéticas, quando o leitor está adquirindo o conhecimento do sistema ortográfico e desenvolvendo a leitura de palavras que estão na memória lexical. O ensino de leitura que prevê o estudo das relações grafofonêmicas contribui para a superação dessa fase (EHRI, 2013).
3) Fase alfabética plena – a leitura, nessa fase, emerge com o desenvolvimento da habilidade de decodificação e do conhecimento grafofonêmico, em que o leitor acessa as palavras pela memória lexical que abarca as informações semânticas, ortográficas e fonológicas. Os leitores precisam desenvolver o conhecimento das relações grafofonêmicas, principalmente das vogais e da segmentação fonêmica, para a

[5] Grafema é o símbolo gráfico, o menor símbolo da escrita, e o fonema é a menor unidade sonora. Na Língua Portuguesa, nem toda relação grafofonêmica tem uma relação unívoca, a relação entre a letra e o som correspondente. Ex.: "chá".

aprendizagem do sistema ortográfico da língua. Nessa fase, é necessário que o ensino de leitura amplie o vocabulário do estudante (EHRI, 2013).

4) Fase alfabética consolidada – o leitor deve ter domínio das relações morfológicas e ortográficas para conhecer o maior número de palavras. Nessa fase, o ensino de leitura deve desenvolver o domínio do sistema ortográfico, principalmente da falta de transparência entre o sistema de escrita e a oralidade, e a automaticidade dos processos de decodificação (EHRI, 2013).

Na fase pré-alfabética, o processamento cognitivo da palavra escrita pelo leitor é de uma pseudoleitura, realizada por uma rota visual-semântica. Esta estratégia de leitura é conhecida também por logográfica (FRITH, 1985). Nas duas fases seguintes, alfabética parcial e plena, o leitor desenvolve a leitura pela rota fonológica, que associa as letras à pronúncia pela conversão dos grafemas em fonemas. O leitor iniciante utiliza estratégias de soletração na leitura, na fase caracterizada como alfabética (FRITH, 1985). Na fase alfabética consolidada, a aprendizagem da leitura progride das unidades fonêmicas para as morfêmicas e para a construção do léxico. O leitor consegue ler as palavras independentemente da complexidade das sílabas (regulares e irregulares), do tamanho da palavra ou se é uma palavra nova. Nesta fase, a leitura é pela rota lexical[6] e o conhecimento linguístico e os processos de decodificação da leitura devem estar automatizados. Essa fase é conhecida como ortográfica (FRITH, 1985), em que o leitor reconhece unidades lexicais com automaticidade.

O conhecimento do sistema ortográfico da língua (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012), a automaticidade na decodificação com menor esforço despendido para o reconhecimento da palavra escrita (LABERGE; SAMUELS, 1974) e o desenvolvimento do conhecimento linguístico (estrutura gramatical das frases) e extralinguísticos (experiência pessoal) (BARRERA; MALUF, 2003) são condições importantes e necessárias para a aprendizagem inicial da leitura. Além desses processos, a consciência fonêmica desenvolve a habilidade de ler as palavras escritas de acordo com a linguagem oral (BARRERA; MALUF, 2003; FLÔRES, 2018).

No entanto, essa abordagem do ensino de leitura para o desenvolvimento da automaticidade dos processos de decodificação no leitor iniciante não está prevista nos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa. Nos PCN, o ensino de leitura não prevê o desenvolvimento dos processos de decodificação com automaticidade nem a leitura em voz alta na formação do leitor iniciante, mas já o ensino e o desenvolvimento de processos de compreensão da leitura. Os PCN orientam para que os leitores iniciantes sejam capazes de

> ler, de maneira autônoma: [...] selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; [...] desenvolvendo sua

[6] O constructo das rotas fonológica e lexical é trabalhado na subseção 2.4.1.

> capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais - recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura (BRASIL, 1998, p. 50).

A orientação para o ensino de leitura nos PCN atende aos processos de seleção de pistas textuais e de construção de inferências que levam à compreensão do texto. Esses processos atendem aos pressupostos de leitura de Goodman (1967) para o leitor hábil, que já desenvolveu os processos de aprendizagem inicial da leitura, e pode escolher estratégias de leitura para a compreensão do texto. Essas estratégias correspondem a dois processos distintos de leitura: a leitura como um processo linear e sequencial – *bottom up* – e como seleção de pistas como a melhor estratégia para a compreensão de leitura – *top down*. Essas duas estratégias de leitura demonstram que para a compreensão da leitura não resulta da percepção precisa e da identificação de todos os elementos do texto, mas da habilidade de selecionar as pistas menos ou mais eficientes e de antecipar o que não foi visto, fazendo uso do conhecimento gramatical, linguístico e de mundo. Na leitura *top down*, a que atende à orientação para o ensino de leitura nos PCN, as inferências feitas pelo leitor demonstram domínio linguístico, por isso a possibilidade de criar hipóteses as quais poderão ser refutadas ou não. Nessa estratégia de leitura, o leitor realiza escolhas do campo de visualização para testar suas hipóteses (ex.: o título, as palavras-chave, os gráficos e as imagens). Para isso, o leitor deve ter um domínio linguístico e do contexto para conseguir elaborar hipóteses sem precisar da identificação linear das palavras (GOODMAN, 1967).

No entanto, nos PCN, não está previsto o ensino dos processos de automaticidade na decodificação o que pode estar repercutindo nos resultados da ANA, que avalia o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa de estudantes do ciclo final (3º ano) de alfabetização. Como vimos na introdução, os resultados de 2016 mostram que 39,7% desses estudantes sabem ler apenas palavras de sílabas canônicas e não canônicas. Nesse nível de escolaridade, a fase alfabética consolidada (EHRI, 2013) deveria estar plenamente desenvolvida.

Essa escolha teórica dos PCN para orientação do ensino de leitura não está levando em consideração os estudos da aprendizagem inicial da leitura (MORAIS, 1996; FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013) e está ignorando que existe uma etapa de leitor aprendiz que precisa ser desenvolvida para não promover o leitor fracassado.

O processo cognitivo de leitura alusivo ao “aprender a ler” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006) refere-se aos processos de reconhecimento da palavra escrita que precisam ser

automatizados para a compreensão de leitura e atende à proposta de leitura de Laberge e Samuels (1974), Morais (1996) e Dehaene (2012). Enquanto os processos de "ler para aprender" (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006), preconizados pelos PCN, atendem à perspectiva de Goodman (1967) para a leitura.

Na perspectiva da aprendizagem inicial da leitura, em "A arte de ler", Morais (1996) apresenta uma tipologia de leitores: aprendiz, hábil e fracassado. Os **leitores aprendizes** (ou **iniciantes**) estão na condição de "aprender a ler". A primeira condição da aprendizagem inicial da leitura atende à tomada de consciência do princípio alfabético da correspondência entre fonemas e grafemas que exige atividades de análise e de comparação de sílabas faladas e escritas que devem ser asseguradas na fase do "aprender a ler". Essa condição é necessária para adquirir progressivamente outras duas condições que atendem ao conhecimento do sistema ortográfico da língua e da construção do léxico mental ortográfico, domínios necessários para o desenvolvimento dos processos de decodificação com automaticidade para formar o leitor hábil. Isso quer dizer que uma condição depende da anterior, como nas fases da aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013).

Já o **leitor hábil** atingiu a maturidade plena de quem passou da aprendizagem inicial da leitura para leitor fluente (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). No Brasil, no fim do 3º ano do ensino fundamental, o estudante deve ser suficientemente eficiente para ler com fluência (BRASIL, 1998). A automaticidade na decodificação é condição para se tornar um leitor hábil, eficiente, experiente e proficiente, ou seja, um bom leitor. No entanto, é necessário desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura, conduzindo o leitor iniciante a descobrir o princípio alfabético, ensinar-lhe o código e a maneira de se servir dele.

E o **leitor fracassado** é aquele que não desenvolveu as condições necessárias da aprendizagem inicial da leitura na etapa adequada a esse processo e o acesso tardio a essas condições não permitem recuperar o tempo dessa aprendizagem, promovendo o leitor ao fracasso na leitura. É o leitor que não conseguiu desenvolver os processos do "aprender a ler", das habilidades específicas para o desenvolvimento cognitivo do processamento da informação utilizado na leitura, processos específicos desenvolvidos no leitor aprendiz que atingem a maturidade no leitor hábil. O nível da habilidade desenvolvida na aprendizagem inicial da leitura não distingue os bons leitores, no entanto, se não desenvolvido durante a aprendizagem da leitura, distingue, de maneira clara, os maus dos bons leitores (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Os tipos de leitores podem ser balizados a partir dos seus níveis de fluência em leitura oral, especificamente pelas pistas identificadas nos processos de automaticidade na

decodificação que levam à compreensão da leitura. Nas subseções seguintes, tratamos dos processos de leitura em voz alta que serviram para a construção do modelo de leitura.

2.2 AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO

A automaticidade é um conceito familiar em nosso cotidiano. Em nossos hábitos diários, realizamos atividades facilmente, com pouco esforço e atenção conscientes. Como exemplo, ao dirigir um carro, não nos preocupamos em pisar na embreagem, trocar a marcha e acelerar, simplesmente agimos automaticamente sem direcionar atenção, além de estarmos pensando em outras coisas que precisamos fazer, enquanto conduzimos o carro numa avenida movimentada. Isso é um exemplo de processamento automático, para um motorista proficiente.

A leitura é um exemplo eminente de automaticidade, para leitores hábeis: olhamos para uma página com palavras impressas e "vemos" seu significado sem muito esforço ou percepção consciente dos processos que derivam em significado (LOGAN, 1997).

A automaticidade na leitura em voz alta é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem se dedicar atenção cognitiva ou esforço para decodificá-las (LABERGE; SAMUELS, 1974). Isto significa que a habilidade de leitura é considerada automática, quando a atenção não é direcionada para o reconhecimento das palavras, mas para a construção do sentido do texto escrito. Nesta acepção, entende-se que podemos processar muitas coisas de cada vez, desde que não haja necessidade de despender atenção para cada uma delas. Esta concepção de leitura nos permite mostrar que para a compreensão do texto lido muitos outros processos interferem no desenvolvimento da habilidade específica de leitura.

Assim, o processo de decodificação transforma cada estímulo visual (a palavra escrita) através de uma série de estágios, envolvendo sistemas visual, fonológico, lexical e memória episódica (conhecimento adquirido, informações) até que ela seja finalmente compreendida no sistema de representação semântica. O processamento que ocorre em cada etapa supõe ser aprendido e o grau dessa aprendizagem é avaliado em relação ao uso da atenção no desenvolvimento da leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974). Leitores iniciantes ainda não têm esse processo automatizado, pois estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da leitura.

A teoria de LaBerge e Samuels (1974) sobre a automaticidade atribuiu um novo conceito para o processo de decodificação. Antes tratada como resultado imediato do reconhecimento de palavras, nesta perspectiva assume uma concepção de fluência em leitura oral em que o processamento das palavras (percepção visual e sonora e agrupamento de palavras) é realizado

num nível automático e atribuindo à capacidade cognitiva e de atenção dispendida no processo como tarefa importante para a compreensão do texto.

A partir dessa abordagem, vários estudos, voltados para o desenvolvimento da leitura, trataram da automaticidade em perspectivas diversas, mas todos voltados para compreender os processos de decodificação que possibilitam a compreensão do texto.

Para Morais (1996), a automaticidade é tratada como a capacidade de leitura, a qual está relacionada a aprender o sistema ortográfico e automatizar o processo de conversão grafofonológica. Se o leitor não domina essa capacidade, ela se torna um obstáculo para a decodificação e, consequentemente, para a compreensão do texto lido. Algumas condições são ressaltadas como necessárias para o desenvolvimento da automaticidade: o conhecimento do sistema alfabético ou "princípio de correspondência entre fonemas e grafemas" (ex.: complexas, deixa); o conhecimento da falta de transparência do sistema ortográfico, ou seja, quando um grafema tem possibilidades de realizações fonêmicas diferentes, dependendo do contexto e da posição (ex.: termo, afeto); e a construção do léxico mental ortográfico (como se fosse um dicionário mental). Essas condições fazem parte da capacidade de leitura que possibilita a automaticidade na decodificação em leitores hábeis (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

A abordagem de Dehaene (2012) sobre a automaticidade em leitura é na perspectiva de atividade cerebral. O processamento automático é explicado a partir da região cerebral occípto-temporal que desempenha essa tarefa de leitura com menor esforço cognitivo para liberar áreas a serem utilizadas no processamento da compreensão da leitura. Assim, na aprendizagem inicial da leitura, o cérebro é ativado para o desenvolvimento desse processo de leitura, ressaltando a importância de conhecer o sistema ortográfico da língua, como capacidade necessária a ser desenvolvida no cérebro.

Nessa abordagem cognitiva da leitura, alusiva ao "aprender a ler" com automaticidade no processo de decodificação, Ehri (2013) e Cagliari (2001), no português, ressaltam a necessidade do trabalho desse processo com os estudantes em período da aprendizagem inicial da leitura, que coincide com o período da alfabetização no sistema educacional brasileiro. Para o desenvolvimento da leitura, "o processo de decifração [que] está intimamente ligado à habilidade de segmentar a fala e a escrita e em associar unidades de escrita a unidades de fala" (CAGLIARI 2001, p. 56) precisa ser arduamente trabalhado pelos estudantes em período da alfabetização. Nessa fase da educação básica, Ehri (2013, p. 169) ressalta a importância do "reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem dedicar atenção ou esforço para decodificá-las".

Assim, “quando os processos de decodificação e compreensão são automáticos, a leitura parece ser ‘fácil’. Quando eles exigem atenção para completar suas tarefas, a leitura parece ser ‘difícil’”[7] (LABERGE, SAMUELS, 1974, p. 314, tradução nossa). LaBerge e Samuels (1974) explicam que essa dificuldade está relacionada ao processo de reconhecimento da palavra escrita. Na leitura de palavras frequentes[8] para o leitor, a palavra é processada a partir do léxico, que abarca as informações ortográfica, fonológica e semântica, e o processo de leitura exige menor esforço cognitivo, tornando a construção do sentido mais fácil. No entanto, na leitura de palavras novas ou pouco frequentes para o leitor, a leitura é processada no nível fonológico, que implica em uso da atenção para tentar recuperar da memória a relação grafofonológica. Esse processamento exige mais atenção do leitor, podendo tornar a leitura mais difícil e lenta. Esses dois processos dizem respeito ao modelo de dupla rota de leitura em voz alta, que foi representado por Coltheart et al (2001) com intuito de mostrar como é o processamento do reconhecimento do texto escrito na leitura em voz alta, que veremos na subseção 2.4.1. Antes, precisamos conceituar compreensão da leitura.

2.3 COMPREENSÃO LEITORA

A leitura vai além da decodificação da palavra escrita, consiste em construir um significado coerente com o texto escrito. Um bom leitor é um bom “compreendedor” de texto, porque a leitura envolve a habilidade de extrair o significado da informação adequado ao texto escrito. Esse processo abarca a capacidade de o leitor identificar palavras fluentemente e recuperar seus significados (PERFETTI et al, 2013).

Essa habilidade envolve processos complexos que exigem conhecimento prévio (conhecimento de mundo), conhecimento sintático-semântico e conhecimento de vocabulário. Esses processos de leitura integram-se após o reconhecimento da palavra escrita do texto (PERFETTI et al, 2013), ou seja, após a decodificação. Quando o leitor decodifica uma palavra com automaticidade, ele a conecta com uma representação mental coerente com o texto que é construída à medida que a leitura vai sendo desenvolvida. Para a compreensão bem-sucedida do texto, o processo de integração atende à construção de proposições coerentes ao texto (construção de inferências), ao monitoramento da compreensão da leitura e ao processamento sintático-semântico (*parse*r) do texto. Esses processos apresentam sucesso quando realizados de forma precisa adequada à palavra escrita.

---

[7] When the decoding and comprehension processes are automatic, reading appears to be “easy.” When they require attention to complete their operations, reading seems to be “difficult” (LABERGE; SAMUELS, 1974, p. 314).
[8] Palavras frequentes são aquelas que são vistas com maior frequência pelo leitor.

Para Kintsch e Rawson (2013), a representação mental ocorre no nível micro, que envolve a construção do significado a partir da palavra escrita no texto, e no nível macro, estabelecida pela relação de ideias entre partes diferentes do texto. Além desses níveis, a representação do texto atende ao modelo situacional, que acolhe a construção do significado em conformidade com o conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento de mundo adquirido. Essas representações são a base para a construção de inferências necessárias à compreensão do texto.

A construção de inferências e o monitoramento desse processo de construção do significado do texto são processos de compreensão da leitura (SMITH, 2004). A compreensão da leitura depende de processos de "adivinhação" e de previsão do que está por vir no texto (GOODMAN, 1967) e do conhecimento que temos do mundo, que está armazenado em nossa mente em esquemas mentais, que (re)formulamos constantemente para a construção do significado adequado ao texto escrito. Os processos inferenciais são características dos leitores fluentes que precisam desenvolver processos de metacognição (monitoramento), que é a consciência do processo de leitura, para monitorar os processos inferenciais de construção do significado adequado ao texto escrito (SMITH, 2004).

Os modelos de processamento da compreensão da leitura apresentam diferentes processos cognitivos que transformam as unidades linguísticas (palavras escritas) em significado na mente do leitor. Assumimos a premissa de que a leitura em voz alta pode auxiliar a identificar processos de compreensão que não foram bem-sucedidos durante a leitura, mas que foram realizados pelo leitor no processo de leitura.

A seguir, apresentamos o modelo de leitura para análise dos processos de leitura em voz alta que envolvem a automaticidade na decodificação, a compreensão leitora e o monitoramento da compreensão da leitura.

2.4 MODELO DE LEITURA

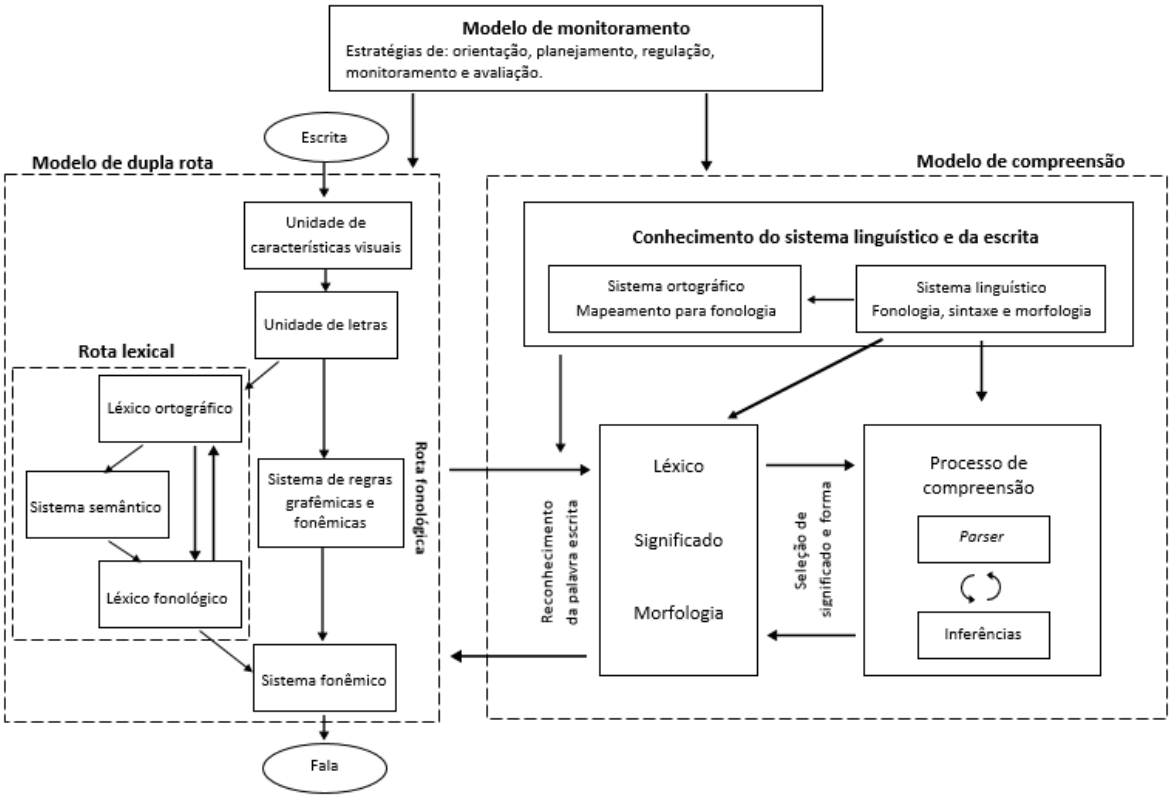
Como vimos, a decodificação com automaticidade na leitura é pré-requisito na construção do sentido do texto, ou seja, a compreensão (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Para o leitor construir uma representação mental da palavra escrita, esse processo ocorre em vários níveis, e a automaticidade na decodificação é o primeiro para que todos os outros processos possam ocorrer (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Para poder identificar os perfis de leitores, apresentamos um modelo de leitura que integra os processos de automaticidade na decodificação com os de compreensão, com a premissa de que o diagnóstico da automaticidade pode dar pistas de que o leitor está (ou

não) compreendendo o texto e monitorando o processo de compreensão da leitura. O monitoramento da compreensão de leitura refere-se a um conjunto de processos de controle metacognitivo que o leitor realiza enquanto lê, regulando e avaliando as inferências que levam à compreensão de textos (PERFETTI et al, 2013).

A Figura 2 representa esse modelo de maneira esquemática. Este modelo consistiu na adaptação dos modelos de *dupla rota de leitura em voz alta* (COLTHEART et al, 2001, COLTHEART, 2013), *compreensão de leitura* (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014) e *monitoramento da compreensão da leitura* (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008).

Na leitura em voz alta, para o leitor hábil, o sistema ortográfico e as relações grafofonêmicas da língua já são conhecidos e, num "passe de mágica" (parafraseando Goodman, 1967), o *input* visual (a palavra escrita) se transforma em leitura oralizada. Por trás desse processo mágico, há diversas tarefas sendo realizadas de forma automatizada para que aconteça esse "passe de mágica" da leitura do texto.

Figura 2 – Modelo de leitura



Fonte: Adaptado de Coltheart et al (2001); Perfetti e Stafura (2014); Efklides (2008)

Nas subseções seguintes, descrevemos detalhadamente as bases do modelo de leitura da figura 2. Iniciamos mostrando como ocorre o processamento da leitura no modelo de dupla rota da leitura em voz alta e como esse modelo possibilita identificar os processos de automaticidade na decodificação para a compreensão do texto.

2.4.1 Modelo da dupla rota de leitura

O modelo de dupla rota em cascata da leitura em voz alta (COLTHEART et al, 2001; COLTHEART, 2013) é um modelo computacional que testou o processamento cognitivo da leitura por meio de dois processos e foi considerado uma evolução computacional, porque conseguiu identificar como ocorrem os processos da leitura em voz alta (COLTHEART, 2013). O modelo consiste em duas rotas: a rota lexical (semântica e não semântica) e a rota fonológica (de conversão grafema-fonema). O modelo está em cascata, porque a ativação é encaminhada de um módulo para o seguinte, assim que um processo nesse módulo é iniciado, sem aguardar a conclusão do próprio processo.

Compreender o processo da leitura em voz alta pelo modelo de dupla rota de leitura em voz alta pode ser esclarecedor para identificar a automaticidade (ou a sua falta) na leitura.

Coltheart (2013) retrospecta que a primeira concepção da leitura deste modelo foi enunciada por Saussure, em 1922, para explicar as duas maneiras de leitura: para palavras novas, o leitor decodifica letra por letra, enquanto as palavras familiares são lidas de forma global, visualmente, sem preocupação com as letras individualmente. Esses processos de leitura foram tratados por Coltheart et al (2001) como modelo de dupla rota da leitura em voz alta (Figura 2). O modelo recebe esse nome devido à utilização de duas rotas cognitivas para o processamento de informação da palavra escrita à sua pronúncia, acessando a rota lexical e fonológica.

Para compreendermos melhor o processamento nessas duas rotas de leitura em voz alta, é necessário, primeiramente, entender o conceito de léxico. Lupker (2013, p. 57) explica que léxico ou memória lexical é como um dicionário mental onde estão organizadas todas as palavras que o leitor conhece. Dehaene (2012, p. 57) também faz uso dessa metáfora do dicionário para explicar as várias representações do léxico (ortográfico, fonológico). Assim, podemos dizer que léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a recepção e a produção da palavra escrita na leitura em voz alta.

Ilustrando esse modelo, conforme a figura 2, uma rota exige da palavra lida uma representação no *léxico ortográfico* e a outra é usada quando não há representação dessa palavra. O reconhecimento da palavra escrita inicia com o *input* visual (*unidades de características visuais* e *unidades de letras*), que é responsável por dois processos: construir representações das letras impressas, diferenciando umas das outras, e codificar as letras em

palavra. A partir desse reconhecimento, o leitor pode assumir uma rota lexical ou fonológica, o que depende da palavra e do nível de automaticidade em leitura.

No processamento da palavra escrita pela rota fonológica, o *input* visual envia informações diretamente para o *sistema de regras grafêmicas e fonêmicas*, que realiza a conversão dos grafemas em fonemas, e, para a articulação da fala, acessa o *sistema fonêmico*. Nesse processo, as letras são agrupadas em grafemas, sem levar em consideração a familiaridade da palavra ortográfica e o significado das palavras, mas a sua pronúncia (COLTHEART et al, 2001).

Quando o processamento da palavra escrita ocorre pela rota lexical, pressupõe-se uma leitura automatizada. O *léxico ortográfico* identifica se a representação construída pela sequência de letras forma uma palavra conhecida. Nele estão armazenadas todas as palavras familiares do leitor, no entanto, o significado é buscado no *sistema semântico*, que funciona como um repositório de todo conhecimento acerca do significado das palavras familiares. A pronúncia dessa palavra é acessada no *léxico fonológico*, que detém todas as informações sobre a pronúncia das palavras. Por fim, o *sistema fonêmico* é considerado um depósito de curto prazo, que armazena os fonemas das palavras recuperadas nos processos anteriores até a sua articulação (COLTHEART et al, 2001). Todo esse processo acontece em cascata, como foi explicado anteriormente, de forma que um acontece sem precisar que o anterior tenha sido concluído.

Nos estudos de Coltheart e seus colaboradores (2013) sobre o que o modelo de dupla rota de leitura consegue explicar sobre a leitura em voz alta, eles identificaram que:

> a) palavras de alta frequência são lidas em voz alta com mais rapidez do que palavras de baixa frequência;
> b) palavras são lidas em voz alta com mais rapidez do que não palavras[9];
> c) palavras regulares[10] são lidas em voz alta com mais rapidez do que palavras irregulares;
> d) o tamanho da vantagem da regularidade é maior para palavras de baixa frequência do que para palavras de alta frequência [...] (COLTHEART, 2013, p. 33).[11]

O leitor faz uso da rota fonológica quando a palavra analisada visualmente não está representada no *léxico ortográfico* e, consequentemente, não é reconhecida como palavra

[9] Não palavra ou pseudopalavra é a sequência de letras organizadas de acordo com a estrutura de uma palavra, mantendo relações de semelhança formal, mas não possui um significado, por exemplo “exercico”, “fetre” (COLTHEART, 2013).
[10] Nas palavras regulares, as letras (grafemas) sempre representam o mesmo som (fonema); nas irregulares, não há a correspondência letra-som explicada por regras ortográficas.
[11] Poderíamos acrescentar ainda que palavras são lidas em voz alta mais rápido em L1, língua materna, do que em L2, língua estrangeira (PORTO; FREITAG; TEJADA, 2018).

familiar e frequente. Acessando essa rota, pode ocorrer a pronúncia incorreta de palavras irregulares que não apresentam uma correspondência unívoca entre grafema e fonema, por exemplo, “complexa” e “chão”. Já as palavras regulares e transparentes[12] podem ser lidas com sucesso, por exemplo “bala”.

A rota fonológica é acessada por leitores que estão em período de aprendizagem inicial da leitura e em processo de desenvolvimento da automaticidade (como no período de alfabetização) ou quando leitores hábeis se deparam com uma palavra nova ou estrangeira e precisam fazer a correspondência grafofonêmica para decodificar essa palavra. Na leitura em voz alta, o acesso à rota fonológica possibilita identificar:

1) Erro de decodificação que pode ser realizado na leitura em voz alta de palavras que não são frequentes (quantidade de ocorrência na língua) para o leitor (SALLES; PARENTE, 2007; AQUINO, 2011);
2) Falta de conhecimento do sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB). No PB, há grafemas representados de forma biunívoca com seu correspondente fonêmico, como em “bala”, demonstrando uma relação transparente. No entanto, em algumas palavras, o sistema ortográfico do PB não é transparente, como nas palavras grafadas com “r” representadas por mais de um fonema em “rápido” e “caro”, ou ainda um fonema representado por grafemas diferentes em “xícara” e “chá”. O afastamento dessa transparência ortográfica do PB pode causar dificuldades na leitura de palavras que não são frequentes para o leitor que oraliza a palavra escrita tentando fazer a correspondência grafofonêmica, sem acessar o léxico, podendo ler a palavra de forma que não corresponda à escrita (MORAIS, 1996; DEHAENE, 2012; QUADRIO et al, 2016).

No acesso à rota lexical, geralmente utilizada por leitores hábeis, o leitor reconhece as palavras que estão armazenadas no léxico mental. A leitura de palavras familiares e frequentes é acessada de forma direta, porque a palavra escrita armazena todas as informações como em um dicionário. O leitor reconhece o léxico ortográfico (afeto), que armazena as informações do léxico fonológico (a pronúncia da palavra), o conhecimento gramatical (substantivo masculino) e semântico (sentimento terno de afeição por pessoa ou animal, amizade).

A ênfase do modelo centra-se na leitura pela rota lexical que possibilita demonstrar a leitura eficiente. O acesso a essa rota na leitura em voz alta possibilita identificar:

1) Fenômenos variáveis da fala transpostos para a leitura em voz alta, mostrando que o leitor conhece a palavra escrita porque é frequente para ele, por isso ele a oraliza em seu vernáculo (AQUINO, 2011; HORA; AQUINO, 2012; PINHEIRO et al, 2017; MACHADO, 2018).
2) Hipercorreção, decorrente de fenômenos variáveis da fala, ocorre devido à insegurança linguística que o falante, numa situação em que uma variedade é considerada de estigma em relação a uma de prestígio, tenta aproximar-se da variedade de prestígio cometendo

[12] Palavras que apresentam uma correspondência maximamente regular e biunívoca entre os grafemas e os fonemas. Por exemplo, na palavra “bala”, os fonemas não apresentam possibilidade de representações diferentes (DEHAENE, 2012, p. 49).

> exageros ou impropriedades (LABOV, 2008). Esses “exageros” são tratados como hipóteses malsucedidas (BORTONI-RICARDO, 2004).

Nos leitores aprendizes, a rota fonológica é mais usada do que a lexical, por isso a leitura é mais lenta. Nos leitores hábeis, a rota lexical é mais utilizada, apresentando uma leitura mais rápida e precisa. No entanto, o leitor hábil também faz uso da rota fonológica, quando lê uma palavra nova. O objetivo de leitura também envolve a escolha da rota de leitura, como na leitura para memorizar palavras novas ou estrangeiras, primeiramente, é acessada a rota fonológica. A mudança dos processos de leitura pelas rotas fonológica e lexical pode ser indício do desenvolvimento da leitura ao avançar nos estudos (PINHEIRO; CUNHA; LÚCIO, 2008).

Embora os estudos apoiados no modelo de dupla rota de leitura em voz alta apresentem um diagnóstico da automaticidade, as pesquisas da área da saúde realizam a avaliação de leitura em uma abordagem clínica e investigam os processos sem levar em consideração a heterogeneidade linguística presente na sala de aula, produzindo diagnóstico de patologias em leitura, como a dislexia. Esses estudos são desenvolvidos na área da Psicologia Cognitiva e da Fonoaudiologia, com base em pesquisas na análise de erro de decodificação da palavra escrita. Esses erros são verificados a partir do modelo de dupla rota da leitura em voz alta que avalia os processos cognitivos de decodificação da palavra escrita, com intuito de identificar os problemas no processamento de decodificação ortográfica na leitura de palavras isoladas.

Os estudos de Salles (2005), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008) e Ávila et al (2009) apresentam categorias de erros de decodificação na leitura de palavras isoladas. Os procedimentos de categorização e de tipificação dos erros de decodificação da palavra escrita na avaliação da leitura estão preocupados em diagnosticar dificuldade cognitiva de leitura do estudante, não considerando o uso da linguagem do estudante na automaticidade do processo de decodificação da palavra escrita (MACHADO, 2018). Para avaliação da leitura em voz alta, ressaltamos a importância da concepção de língua. Discutiremos sobre essa abordagem mais à frente.

Como demonstramos, o modelo de dupla rota em cascata de Coltheart et al (2001) e Coltheart (2013) permite aferir o processamento da leitura em voz alta a partir da automaticidade na decodificação ou a falta dela. Com intuito de identificar os processos da compreensão em leitura que demonstram a automaticidade na decodificação, adaptamos os pressupostos do modelo de dupla rota aos de compreensão de Perfetti e Stafura (2014), conforme apresentado na figura 2. Em seguida, mostramos os processos do modelo de compreensão que contribuem para identificar a automaticidade na leitura em voz alta.

2.4.2 Modelo de compreensão da leitura

Para ser um leitor hábil, ler não pode consistir somente no reconhecimento da palavra escrita, é necessário compreender o texto. A automaticidade na decodificação da palavra é o primeiro processo para o desenvolvimento da compreensão de leitura, que consiste na habilidade de extrair significado do texto e envolve processos complexos.

O modelo de compreensão proposto por Perfetti et al (2013) e Perfetti e Stafura (2014) estabelece a relação entre esses processos de leitura e permite verificar tarefas na leitura em voz alta que dão indícios da automaticidade na decodificação do modelo de dupla rota (COLTHEART et al, 2001) e da compreensão do texto, conforme esquematizado na figura 2.

Neste modelo de compreensão de leitura, a tarefa do leitor proficiente inicia com a decodificação do *input* visual com automaticidade. Este modelo de compreensão de leitura se sustenta a partir de três premissas:

> 1) Três classes de fontes de conhecimento são usadas na leitura: conhecimento ortográfico, conhecimento linguístico e conhecimento geral (conhecimento sobre o mundo e conhecimento dos gêneros textuais).
> 2) Os **processos de leitura – decodificação, identificação de palavras, recuperação de significado, construção de constituintes (orações), inferência e monitoramento de compreensão – usam essas fontes de conhecimento de duas maneiras restritas** (por exemplo, decodificação usa conhecimento ortográfico e fonológico, mas não conhecimento geral) e em formas interativas (por exemplo, inferência usa conhecimento geral e significado proposicional extraído de orações).
> 3) Estes processos ocorrem dentro de um sistema cognitivo que possui caminhos entre sistemas de memória perceptiva e de longo prazo e recursos de processamento limitados (PERFETTI; STAFURA, 2014, p 24-25, tradução e grifo nosso)[13].

Estas premissas estão relacionadas ao modelo de automaticidade na decodificação de LaBerge e Samuels (1974), e na necessidade do conhecimento alfabético, linguístico e do sistema ortográfico, demonstrados por Morais (1996) e Dehaene (2012) como processos necessários à automaticidade. No entanto, além dos processos de automaticidade, a compreensão do texto envolve construir significados para as palavras e adequá-las ao contexto (PERFETTI et al, 2013).

[13] 1. Three classes of knowledge sources are used in reading: linguistic knowledge, orthographic knowledge, and general knowledge (knowledge about the world, including knowledge of text forms, e.g., text genres). 2. The processes of reading - decoding, word identification, meaning retrieval, constituent building (sentence parsing), inferencing, and comprehension monitoring - use these knowledge sources in both constrained ways (e.g., decoding uses orthographic and phonological knowledge but not general knowledge) and in interactive ways (e.g., inferences use general knowledge and propositional meaning extracted from sentences). 3. These processes take place within a cognitive system that has pathways between perceptual and long-term memory systems and limited processing resources (PERFETTI; STAFURA, 2014, p. 24-25).

Para entendermos o processamento da compreensão na perspectiva da automaticidade da decodificação, adaptamos do modelo de Perfetti e Stafura (2014) os processos que nos permitem verificar pistas da compreensão na leitura em voz alta. Elucidando esses processos, conforme o modelo de compreensão no esquema da figura 2, depois do reconhecimento da palavra, a compreensão de texto exige a integração da palavra ao texto. Esse processo conecta a palavra com o *sistema ortográfico* para recuperar o conhecimento linguístico (*conhecimento do sistema linguístico*) e conhecimento prévio associados à memória de longo prazo.

Além da integração da palavra à oração, ocorre a integração do significado de cada palavra na representação semântica do texto. Esse processo integra o conhecimento semântico (*léxico*) e sintático (*sintaxe*) do nível da palavra ao contexto. Para chegar à compreensão, o leitor combina o significado das palavras e das orações à construção do sentido que vai acumulando com a leitura do texto. As estruturas de controle da compreensão (*monitoramento*) guiam os processos que respondem às limitações de recursos, regulando significados de palavras apropriados ao contexto do texto (PERFETTI; STAFURA, 2014).

Relacionando o processamento da compreensão da leitura com a automaticidade, as unidades de significado (*léxico ortográfico*) são escaneadas de uma só vez e organizadas como um todo de significado. Podemos exemplificar esse processo quando o estudante lê um texto cujo vocabulário é frequente para ele: o processamento da leitura se dá de forma mais automática nas percepções de cada unidade de palavras, mas se o estudante permanecer no nível da palavra, demandará mais esforço cognitivo de atenção. Se, no entanto, ele começa a organizar as palavras em blocos de sentido (*sistema linguístico – sintaxe*), à medida que ganha mais experiência nesses processos, a leitura progride. O desenvolvimento dessa habilidade de processamento sintático-semântico (*parser*) na leitura permite avançar de um nível básico de leitura para a construção de significado de frases (*processo de compreensão*), chegando aos processos de compreensão leitora (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014).

Nesses processos, a construção de representações do texto ocorre a partir da convergência entre a construção do significado do texto escrito e o conhecimento prévio do leitor. O processamento do texto vai sendo realizado durante a leitura e o leitor vai construindo proposições das ideias principais, retiradas das informações processadas do texto escrito, para a construção da ideia global do texto. Esse processo é realizado por meio de *inferências*. As inferências são a integração da representação da situação descrita pelo texto escrito com o conhecimento prévio relevante para a construção do significado (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 237). A construção do significado do texto só é possível se houver esse processamento da informação textual relacionada ao conhecimento prévio do leitor.

Inferências também são construídas a partir de predições que o leitor realiza com intuito de antecipar o que está por vir no texto escrito. As predições na leitura em voz alta são processos que o leitor realiza na busca de prever, antecipar e até mesmo adivinhar, o que está por vir no texto escrito. Esses processos consistem em procedimentos baseados em pistas linguísticas e no conhecimento prévio para compreender o texto.

Smith (2004) demonstra que as predições realizadas pelos leitores hábeis são mais precisas e rápidas, diferentemente dos leitores aprendizes, que estão muito preocupados com a decodificação da palavra do texto. Os leitores hábeis estão voltados para conhecer o que vem pela frente no texto, verificando os possíveis obstáculos que poderiam interferir na construção do significado. Assim, "predição é a eliminação prévia de uma alternativa improvável. É a projeção de possibilidades" (SMITH, 2004, p. 25, tradução nossa)[14]. Na realização de predições, o leitor elabora as ocorrências mais prováveis e decide entre as alternativas restantes até que a incerteza seja reduzida a zero.

Goodman (1967) trata esses processos como *a psycholinguistic guessing game* (um jogo de adivinhação psicolinguística). Isso não quer dizer que as estratégias de leitura sejam aleatórias ou descontroladas, mas atendem a um processo de seleção de pistas baseada nos elementos linguísticos do texto e no conhecimento prévio do leitor. Assim, na construção de predições de palavras na leitura em voz alta, as pistas linguísticas apoiam-se na estrutura do parágrafo, na composição morfológica da palavra anterior ou no seu campo semântico; as pistas semânticas podem se apoiar no contexto da frase ou do parágrafo anterior ou, ainda, na sequência das ideias apresentadas no texto. O controle (*monitoramento*) desses processos de inferência fica ativo nos leitores hábeis, que verificam a sua própria compreensão do texto e fazem reparos ou repetições para melhor adequar as inferências ao contexto (PERFETTI; STAFURA, 2014). Ou seja, os processos de predição estão apoiados em outros processos cognitivos que são importantes para o êxito na leitura, como o monitoramento da elaboração dessas predições para que estas sejam coerentes com o contexto do texto escrito.

Entender o processamento do modelo de compreensão de leitura em voz alta que demonstra a automaticidade na decodificação da palavra escrita, possibilita identificar:

1) Ressilabação que é um processo da oralidade que consiste no agrupamento de "constituintes em torno de picos de sonoridades, que projetam sílabas. Esses picos são em português necessariamente vogais (V)" (BISOL, 1996, p. 161). Esse conjunto de palavras formado pela junção das sílabas no processo de ressilabação representa um resultado de componente

[14] "Prediction is the prior elimination of unlikely alternatives. It is the projection of possibilities" (SMITH, 2004, p. 25).

sintático e semântico do texto na leitura em voz alta. Esse processo demonstra que o leitor tem conhecimento do sistema linguístico (*parser*);

2) Predições que são processos de leitura que o leitor realiza na busca de prever, antecipar e até mesmo adivinhar o que está por vir no texto escrito (GOODMAN, 1967; SMITH, 2004). O leitor baseia-se em pistas linguísticas e em seu conhecimento prévio, para a construção de inferências que levam a compreender o texto. Estas são identificadas de acordo com o nível de coerência gramatical e semântica da palavra escrita que conduzem à compreensão do texto lido.
3) Pausas silenciosas e preenchidas realizadas na leitura em voz alta. Para Scarpa e Fernandes-Svartsman (2012, p. 27), a pausa é um elemento prosódico que apresenta "valor tanto textual, de processamento da informação, como potencialmente sintático [...] Vista como uma das marcas formais de planejamento e processamento linguístico". A pausa silenciosa é "um período de inatividade vocal de certa duração embutido no fluxo da fala" (OLIVEIRA, 2002), enquanto pausas preenchidas são "sons que não configuram itens lexicalizados" e podem ser consideradas de hesitação ou disfluentes (ALMEIDA, 2009) e que apresentam um padrão de recorrência em fronteiras de constituintes (FREITAG; PINHEIRO; SILVA, 2017).

A identificação desses processos na leitura em voz alta pode dar pistas da compreensão leitora. Para Smith (2004), o leitor hábil é bom na construção de predições, as quais raramente o surpreendem. No entanto, para o leitor que não tem os processos de decodificação automatizados, como o leitor aprendiz, em processo de aprendizagem inicial da leitura, ou o leitor frustrado, a atenção volta-se para a palavra e não para os processos de construção do significado do texto, podendo incorrer em predições malsucedidas.

O leitor que se concentra em ler palavras individuais e não consegue ler por blocos de sentido coerentes com o texto ainda não automatizou os processos de decodificação da palavra escrita, por isso não consegue organizar a leitura por componentes sintáticos adequados à compreensão do texto lido. Isso fica evidenciado, por exemplo, nas pausas (silenciosas ou preenchidas) fora de lugar, na medida que, na fala, estas pistas prosódicas recaem sempre em fronteiras de constituintes sintáticos, e, por tabela, assim devem ocorrer na leitura, para balizar o *parsing* do ouvinte.

O modelo de compreensão de leitura de Perfetti e Stafura (2014) permite explicar os processos que evidenciam a automaticidade na decodificação para a construção da compreensão da leitura. Com intuito de verificar os processos de compreensão que decorrem da automaticidade, adaptamos esse modelo ao de Coltheart et al (2001), conforme o esquema da figura 2.

A seguir, mostramos como o modelo de monitoramento da compreensão da leitura pode contribuir para identificar a automaticidade na leitura em voz alta.

2.4.3 Modelo de monitoramento da compreensão leitora: processos de metacognição

O monitoramento da compreensão resulta de uma avaliação do grau de êxito das predições realizadas para a compreensão do texto, podendo ser utilizados processos de reparo que mostrem o envolvimento metacognitivo do leitor com o texto. Esse processo refere-se ao conjunto de habilidades metacognitivas[15] que permitem ao leitor avaliar os processos de compreensão da informação. Para Oakhill et al (2005), o monitoramento é uma habilidade essencial para uma leitura competente, como também uma habilidade que direciona os processos cognitivos do leitor na tentativa de dar sentido à informação textual recebida.

Esse processo permite verificar a construção da coerência local (texto escrito) e global (sentido) do texto, de forma a realizar reparos a partir da detecção de uma inconsistência na compreensão, como um sinal para reler e reparar (PERFETTI et al, 2013). Quando o leitor percebe dificuldades na leitura, ele escolhe estratégias para resolver o problema. No entanto, os leitores que não desenvolveram a habilidade cognitiva de monitoramento talvez nem consigam escolher e utilizar estratégias ou mesmo sequer consigam perceber inconsistência na compreensão (HODGES; NOBRE, 2012).

Os processos de monitoramento podem ser identificados na leitura em voz alta, como as estratégias de correção, repetição de parte do texto e realização da leitura em velocidade mais lenta. Na leitura silenciosa, essas estratégias também são utilizadas, no entanto, não podem ser identificadas "de oitiva", como na leitura em voz alta, somente com técnicas como o rastreamento ocular, a partir da análise dos movimentos oculares, como as sacadas, fixações e regressões (RAYNER, 1998; RAYNER et al, 2013; DEHEANE, 2012).

Os processos de monitoramento da leitura são realizados por leitores hábeis que possuem habilidades metacognitivas que permitem conhecer e utilizar recursos cognitivos para a avaliação dos processos de compreensão da leitura. A metacognição refere-se ao conhecimento e à consciência desse conhecimento. Os "processos metacognitivos são presumidos a tomar lugar quando pensamos sobre nosso próprio pensamento, por exemplo, quando refletimos se sabemos alguma coisa, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro" (SMITH, 2004, p. 29, tradução nossa)[16]. Esses processos são utilizados pelo leitor quando há o monitoramento de predições que não se confirmam com o texto; assim, a regulação ou o

[15] Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.
[16] Metacognitive processes are presumed to take place when we think about our own thinking, for example, when we reflect on whether we know something, whether we are leaning, or whether we have made a mistake (SMITH, 2004, p. 29).

controle metacognitivo possibilita corrigir e processar novamente para tentar adequar ao texto escrito.

Nesta perspectiva da consciência da compreensão da informação do texto lido, Karbalaei (2011, p. 6, tradução nossa)[17] mostra que o leitor utiliza processos metacognitivos na compreensão do texto lido quando ele desenvolve a consciência do processamento da compreensão. Isto quer dizer que "essencialmente, [...] aprendemos estratégias que apoiam nossa compreensão (nossa consciência de estratégias) e aprendemos a implementar essas estratégias de forma eficaz (nosso controle de estratégias)". Neste sentido, os processos metacognitivos servem à função de monitoramento e controle da leitura. Estas funções dizem respeito às habilidades metacognitivas que compreendem processos de orientação, planejamento, regulação do processamento cognitivo, monitoramento da execução da ação planejada e avaliação do resultado do processamento da tarefa (EFKLIDES, 2008).

Neste modelo de monitoramento da compreensão da leitura, com o uso de processo de avaliação e de planejamento da leitura em voz alta, o controle de habilidade metacognitiva pode ser identificado por:

1) Autocorreções que são processos metacognitivos de avaliação da leitura realizados pelo leitor. As autocorreções são consideradas hipóteses que não se confirmaram para o leitor, que está consciente do monitoramento da compreensão da leitura, e precisam ser corrigidas para a construção de predições que levam ao significado do texto. A formulação e reformulação de predições confirmam ou descartam as hipóteses para atender à compreensão da leitura.
2) Repetições que são processos metacognitivos de planejamento da leitura. No monitoramento da compreensão da leitura, as repetições consistem no processo de ler novamente a palavra como recurso para compreender de forma mais eficaz.

Os processos de predição são realizados com maior precisão pelos leitores hábeis, no entanto, os leitores preocupados diretamente com a palavra, com a atenção voltada para a decodificação, terão problemas com as predições e, consequentemente, com a compreensão (SMITH, 2004). Os leitores hábeis são mais precisos e detectam melhor os problemas de compreensão de leitura (OAKHILL et al, 2005).

Assim, no monitoramento da compreensão da leitura, processos metacognitivos de avaliação e planejamento na leitura em voz alta podem ajudar a aferir a automaticidade na decodificação que leva à compreensão do texto. Para mostrarmos a relação entre automaticidade e compreensão, adaptamos os processos de monitoramento aos modelos de

[17] Essentially, [...] we learn strategies that support our comprehension (our awareness of strategies) and we learn how to carry out these strategies effectively (our control of strategies) (KARBALAEI, 2011, p. 6).

dupla rota em cascata de Coltheart et al (2001) e de compreensão de leitura de Perfetti e Stafura (2014), conforme esquema da figura 2.

Apresentado o modelo de leitura que construímos para analisar a automaticidade na leitura em voz alta que reflete processos de compreensão do texto, discorremos sobre o conceito de fluência em leitura oral e as dimensões de análise (RASINSKI, 2004a), a partir do constructo teórico do modelo de leitura desta tese.

2.5 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

A fluência em leitura oral é uma habilidade complexa que implica em várias tarefas para o leitor traduzir automaticamente palavras escritas em representações convergentes aos sons, acessando automaticamente representações lexicais, processando conexões dentro e entre orações, relacionando o significado do texto com informações prévias e fazendo inferências para fornecer informações que faltam (FUCHS et al, 2001).

O modelo de leitura de LaBerge e Samuels (1974) acomoda a teoria do processamento automático no reconhecimento da palavra escrita com o mínimo de atenção ou capacidade cognitiva, para direcionar recursos para a compreensão da leitura. Assim, o leitor que tem os processos de decodificação automatizados faz uma leitura fluente e proficiente. Em contrapartida, a leitura laboriosa, lenta e difícil exige muito investimento consciente no processo de decodificação da superfície do texto e esgota os recursos cognitivos que deveriam ser investidos na compreensão do texto.

Nessa mesma perspectiva, Rasinski (2002, 2004a) afirma que a compreensão é o objetivo de toda leitura, por isso a importância da automaticidade na decodificação do texto escrito. Nessa abordagem da automaticidade para a compreensão do texto, a fluência em leitura oral é uma competência da leitura proficiente e pode servir como diagnóstico da compreensão de leitura de estudantes.

A fluência em leitura oral tem recebido especial atenção desde a publicação do *National Reading Panel report* (NRP, 2000)[18], que apresenta a fluência como uma habilidade relevante da proficiência em leitura para a compreensão do texto, a partir da identificação de processos na leitura em voz alta que demonstram a competência (ou a sua falta) em leitura. Esse estudo

[18] O *National Reading Panel* (NRP) é um relatório produzido pela Secretaria da Educação norte-americana e o *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), que teve como objetivo verificar as pesquisas e estudos que estavam sendo desenvolvidos sobre ensino e aprendizagem da leitura. O relatório concluiu que uma das competências básicas para o leitor hábil é a fluência em leitura oral (NRP, 2000).

ressaltou a necessidade do trabalho dessa habilidade em sala de aula como diagnóstico para o planejamento do ensino e aprendizagem da leitura.

Em Portugal, com o lançamento do Plano Nacional de Leitura, para atender ao objetivo de identificar procedimentos de verificação do nível de leitura de estudantes portugueses, Sim-Sim e Viana (2007) estabelecem a fluência como capacidade de leitura que deve ser consolidada nos anos iniciais de escolaridade, o que prevê a necessidade do desenvolvimento da automaticidade em leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974).

No Brasil, os estudos de avaliação da fluência em leitura oral ainda são incipientes. Almeida e Freitag (2012) compararam o desempenho de estudantes do 2º ano do ensino fundamental na Provinha Brasil, avaliação oficial que foi substituída pela ANA, com a fluência em narrativas orais e defendem que o diagnóstico favorece a identificação de avanços e retrocessos no acompanhamento individual de alfabetizandos no desenvolvimento da leitura. Vansiler (2015), Oliveira (2015) e Moutinho (2015) investigaram a fluência em leitura oral de estudantes paraenses do ensino fundamental e do ensino médio, baseada nos parâmetros de avaliação dos estudos norte-americanos, e sugerem o uso da avaliação da fluência em leitura oral para todas as etapas da educação básica e a importância da verificação das três dimensões da fluência em leitura oral.

Nessa perspectiva da fluência, para a análise da leitura em voz alta, três componentes são elementos-chave: precisão na decodificação da palavra, velocidade de leitura e uso apropriado da prosódia (RASINSKI, 2004a). Apresentamos, nas subseções seguintes, as características de cada um desses elementos.

2.5.1 Precisão

A precisão na leitura em voz alta refere-se à habilidade de decodificar a palavra escrita corretamente (RASINSKI, 2004a). Para a precisão de leitura, é necessário que o leitor tenha conhecimento do sistema alfabético e das relações de transparência do sistema ortográfico da Língua Portuguesa, além de ter um amplo vocabulário da língua (palavras frequentes). Nesta tese, assumimos que precisão é a decodificação com automaticidade adequada à palavra escrita.

A automaticidade na decodificação da palavra escrita sem esforço cognitivo ou atenção é uma importante habilidade para a precisão de leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974; FUCH et al, 2001; RASINSKI, 2004a). Na leitura em voz alta, o modelo da dupla rota permite identificar o processo cognitivo na decodificação da palavra (COLTHEART, 2013) que contribui para a precisão na leitura.

Na abordagem das rotas de leitura, estudos das áreas da Fonoaudiologia e Psicologia (SALLES; PARENTE, 2007; PINHEIRO; CUNHA; LÚCIO, 2008; ÁVILA et al, 2009; NASCIMENTO et al, 2011; KAWANO et al, 2011) avaliam a precisão na leitura a partir da identificação de erro de decodificação da palavra. Os procedimentos de avaliação da precisão na leitura constam da leitura em voz alta de palavras isoladas e pseudopalavras e são baseados em categorias de erros de decodificação.

No entanto, considerando o acesso à rota lexical e os fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta, identificamos a transposição desses fenômenos da fala para a leitura como palavras de alta frequência, porque são palavras familiares ao leitor (AQUINO, 2011; HORA; AQUINO, 2012; PINHEIRO et al, 2017; MACHADO, 2018). Isto significa que, quanto mais palavras do texto escrito fizerem parte do repertório linguístico dos leitores, mais a rota lexical é acessada. Desta forma, o leitor que faz uso dessa rota já conhece a palavra escrita e pode oralizá-la, conforme seu repertório linguístico, com maior precisão e rapidez.

Assumindo a concepção de língua como um sistema heterogêneo e sujeita a variações, a diversidade está presente na escola que recebe estudantes de realidades sociolinguísticas diferentes. Para atender a essa diversidade, os PCN para o ensino de Língua Portuguesa alinham-se à concepção de língua enquanto um sistema heterogêneo e variável para "dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico" (BRASIL, 1998, p. 60).

Nessa perspectiva de língua heterogênea, os PCN propõem livrar o ensino de Língua Portuguesa de alguns mitos, como forma "correta" de falar, "consertar" a fala do estudante, a fala "correta" é a que se aproxima da escrita, e almejam levar o estudante a saber escolher a forma de falar, considerando as características e as condições do contexto (BRASIL, 1998, p. 31). A proposta dos parâmetros não é trabalhar com a noção de erro, mas com a adequação de uso às circunstâncias do contexto.

Esta proposta contra o preconceito e as formas de oralidade e variedades não-padrão da língua prevê a ressignificação do erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias que o estudante traz de seu ambiente familiar. No que concerne às orientações para a leitura de textos escritos, os parâmetros propõem:

> leia, de maneira **autônoma**, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:[...]
> - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
> a) utilizar **inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem**; [...]

> d) integrar e sintetizar informações, **expressando-as em linguagem própria, oralmente** ou por escrito [...] (BRASIL, 1998, p. 50, grifo nosso).

Tomando como base as orientações dos PCN (BRASIL, 1998) para o trabalho da leitura no ensino de Língua Portuguesa, entendemos que se o estudante ler "causô" em vez de "causou", não seria um problema de erro, mas um fenômeno variável da fala espontânea transposta para a leitura em voz alta (AQUINO, 2011; HORA; AQUINO, 2012; PINHEIRO et al, 2017; MACHADO, 2018).

O ensino de leitura que atende aos PCN e a essa natureza variável da língua que está presente em sala de aula está em consonância com a proposta de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52), que propõe a análise e o tratamento da variação linguística na sala de aula a partir de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento, de monitoração estilística. Esses contínuos são representados por uma linha imaginária e em cada extremidade está localizada uma modalidade variável, sustentada pela ideia de que o contínuo serve para mostrar que as fronteiras não são rígidas.

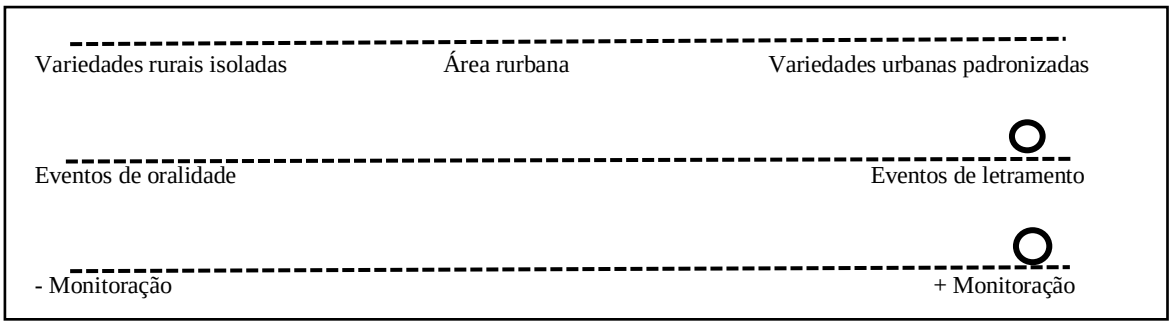
O contínuo de urbanização é representado, em um dos polos, pelas variedades rurais isoladas que representam a fala de moradores rurais ou de pessoas não escolarizadas; na outra extremidade do polo, pelas variedades urbanas padronizadas que receberam maior influência da língua padrão. Entre os polos, está a variedade rurbana que é formada pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, apesar de morarem em espaço urbano. O contínuo de oralidade-letramento é um evento que se apoia em um texto escrito. Isso significa que mesmo numa conversa com amigos, que é um evento de oralidade, num determinado momento em que um dos interlocutores declama uma poesia ou canta uma música, apoiado num texto escrito, acontece um evento de letramento. O estilo monitorado exige atenção e planejamento do falante. Nesse contínuo, o monitoramento acontece quando a situação exige, porque está num ambiente de letramento, como a sala de aula, ou diante de um interlocutor que exija mais formalidade, como o diretor da escola. De forma contrária, o estilo não monitorado ocorre em interações espontâneas, com o mínimo de atenção à forma escrita da língua (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52-62).

Esses contínuos compreendem a heterogeneidade da língua e a sua avaliação social, possibilitando identificar traços descontínuos, fenômenos que recebem maior estigma social, e traços graduais, presentes na oralidade de quase todos os brasileiros (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, a leitura em sala de aula, como qualquer outro evento apoiado em um texto escrito, é considerado um "evento de letramento". Esse evento compreende um "estilo

monitorado", porque requer planejamento e maior atenção ao texto escrito. Essa análise está representada nos contínuos expressos na figura 3.

Figura 3 – Contínuos de variação linguística



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52-62

Na análise da leitura em voz alta pelo contínuo rural-urbano, o leitor pode fazer uso de traços descontínuos e graduais do vernáculo brasileiro, dependendo do acesso à rota de leitura de palavras frequentes. Nos estudos sobre leitura e variação linguística, identificamos fenômenos variáveis transpostos para a leitura em voz alta.

O estudo realizado por Aquino (2011) com 30 estudantes dos 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, com objetivo de estabelecer uma tipologia de erros de leitura distribuída em duas categorias: erros influenciados pela variante dialetal e erros de decodificação, a autora verificou que os estudantes do 5º ano, os mais escolarizados de seu *corpus*, transpunham mais fenômenos variáveis da fala para a leitura do que os menos escolarizados. Ela identificou esse processo através do acesso à rota lexical, demonstrando que o leitor que já conhecia a palavra escrita e a oralizava em seu vernáculo, enquanto os estudantes dos 3º e 4º anos faziam uso da rota fonológica e decodificavam as palavras com todas as correspondências grafofonêmicas. Segundo a autora, esses "erros" não comprometeram negativamente o desenvolvimento da leitura. Na mesma linha, destacamos a abordagem de Pinheiro et al (2017) e Machado (2018), que tratam dos fenômenos de palatalização, queda do –r e –s finais e monotongação e evidenciam que os fenômenos não estigmatizados na fala da comunidade passam sistematicamente para a leitura, confirmando que podem ser uma pista para a identificação de leitores hábeis, por acessarem diretamente a rota lexical.

No entanto, nos estudos de fluência em leitura oral, a concepção de língua assumida é a da homogeneidade e a transparência com o sistema alfabético, taxando toda a realização oral que foge do padrão da escrita ortográfica como erro. Os estudos norte-americanos (RASISNKI, 2000, 2004a, 2004b; RASISNKI et al, 2005, 2011; HASBROUCK; TINDAL, 2006) e portugueses (TRISTÃO, 2009; FERREIRA, 2009; CASTANHEIRA, 2011) tomam como base na avaliação da precisão em leitura, entendida como a análise do processo de decodificação da

palavra escrita com automaticidade e com o mínimo de erro, os seguintes parâmetros: pronúncia errada, substituições, reversões e omissões (RASISNKI, 2004a). Nesta mesma perspectiva de erro e acerto, no estudo da fluência em leitura oral, Moutinho (2015) analisou a dimensão da precisão baseada nos parâmetros de Rasinski (2004a), na leitura em voz alta de três textos realizada por 46 estudantes do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém-PA.

Na área da Psicologia Cognitiva e da Fonoaudiologia, os estudos concentram-se na análise dos processos cognitivos subjacentes à habilidade de leitura, também considerando uma perspectiva de língua homogênea. Os estudos de Salles (2005), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008) e Ávila et al (2009) apresentam categorias de erros de decodificação na leitura de palavras isoladas que não levam em consideração a heterogeneidade da língua e os fenômenos variáveis do vernáculo. Esse tipo de avaliação de leitura não atende aos preceitos do ensino de língua heterogênea norteados pelos PCN e BNCC, que enfatizam a questão do tratamento da "adequação" do uso da língua em detrimento ao "erro".

Desenvolver a habilidade da precisão é necessário para a fluência em leitura oral, uma vez que a baixa precisão no reconhecimento da palavra escrita influencia de forma negativa na compreensão do texto. Assim, a falta de precisão na leitura leva à interpretação equivocada do texto (LABOV; BAKER, 2003; RASINSKI, 2004a).

A seguir, apresentamos as características da dimensão velocidade da fluência em leitura oral.

2.5.2 Velocidade

A velocidade de leitura é a habilidade de ler palavras e textos com a velocidade apropriada (RASINSKI, 2004a). A dimensão da velocidade na fluência em leitura oral é um parâmetro que permite verificar o número de palavras que o leitor lê em relação ao tempo gasto na leitura em voz alta.

A velocidade da leitura é uma dimensão da fluência em leitura oral, um importante critério da automaticidade, e relaciona-se à leitura lenta ou rápida (LOGAN, 1997). Quanto à automaticidade, a leitura lenta sugere que o leitor está direcionando recurso cognitivo e atenção para a decodificação da palavra; enquanto a leitura mais rápida pode ocorrer quando leitores realizam essa tarefa sem esforço consciente e uso da atenção à palavra escrita, podendo direcionar recursos cognitivos para a compreensão (LABERGE; SAMUELS, 1974). A leitura lenta, difícil e trabalhosa é um indicador de falta de fluência na leitura em voz alta e, consequentemente, interfere na compreensão, podendo desmotivar a leitura escolar ou por recreação. No entanto, a leitura muito rápida também não é sinal de compreensão do texto.

A prática de ler pode tornar o desempenho mais automatizado e, consequentemente, mais rápido. Assim, a velocidade de leitura aumenta ao longo do desenvolvimento e da prática de leitura, mas o melhor estágio para ampliar essa habilidade é no início da escolarização (LOGAN, 1997; EHRI, 2013).

Pesquisadores norte-americanos de fluência em leitura oral (DENO, 2001, 2003; HASBROUCK; TINDAL, 2006) desenvolveram níveis de fluência em leitura a partir da velocidade de leitura. Esses níveis são identificados pelo número de palavras lidas corretamente por minuto de leitura em voz alta, conforme o ano de escolaridade e o período letivo do ano escolar. Esse parâmetro de leitura atende à língua inglesa e a critérios de precisão numa concepção de língua homogênea, taxando toda variedade que foge ao padrão da escrita como erro.

A análise da velocidade como única dimensão da fluência em leitura oral não identifica o leitor fluente (KOMENO et al, 2015), assim como ensinar o estudante a ler muito rápido não significa necessariamente que ele será mais fluente ou melhor "compreendedor" (RASINSKI, 2000). No entanto, quando analisadas as três dimensões em conjunto, conforme o trabalho desta tese, o número de palavras por minuto pode ser indício de automaticidade (RASINSKI, 2004b; RASINSKI et al, 2005). Na decodificação com automaticidade, o reconhecimento da palavra escrita se torna mais rápido e mais preciso e direciona recurso cognitivo para centrar-se nos processos de compreensão do texto (LABERGE; SAMUELS, 1974).

Na verificação da velocidade em leitura, foram estabelecidos níveis de referência e esses níveis apresentam a velocidade em número de palavras lidas por escolaridade. No entanto, os estudos publicados sobre velocidade de leitura em voz alta de textos têm apresentado procedimentos de avaliação diferentes. Outra preocupação desses estudos encontra-se na apresentação de níveis esperados de velocidade de leitura estabelecidos oficialmente, como as Metas Curriculares de Língua Portuguesa (PORTUGAL, 2015), em Portugal, para estudantes leitores portugueses; e na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – CE, no Brasil. O Quadro 1 apresenta uma sumarização de estudos que mostram os níveis de velocidade **observados**, ou seja, resultados de pesquisas que apresentam a velocidade verificada na leitura em voz alta no Brasil e em Portugal; e os **desejáveis** são as metas curriculares que propõem a velocidade de leitura a ser alcançada pelo leitor, conforme a escolaridade.

Identificamos maior concentração de trabalhos voltados para os anos iniciais da educação básica. No entanto, os estudos apontam a necessidade de investigação de níveis de velocidade de leitura em estudantes com maior escolaridade, uma vez que a fluência em leitura oral aumenta à medida que os anos de escolaridade avançam (DENO, 2001; RASINSKI, 2004b;

HASBROUCK; TINDAL, 2006; FERNANDES; SIMÕES; QUERIDO; VERHAEGHE, 2015).

Quadro 1 – Níveis de velocidade na fluência em leitura oral de textos.

	Autores	País	Níveis de velocidade na fluência em leitura oral de textos										
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Observados	Ferreira (2009) ****	Portugal		45 (N=131)									
	Tristão (2009), Coelho (2010), Gonçalves (2011), Castanheira (2011), Simões (2012) *	Portugal		53,24 (N=21)	76,31 (N=4)	100 (N=89)	100,21 (N=102)			156,62 (N=30)		181,35 (N=28)	
	Sousa (2014); Fernandes, Simões, Querido, Verhaeghe (2015) *	Portugal					113 (N=25)	127 (N=27)		156,6 (N=30)	181,4 (N=28)		
	Carvalho, Pereira (2009) **	Portugal	31 (N=52)	74 (N=63)	86 (N=69)	101 (N=53)	119 (N=64)	130 (N=70)					
	Kawano, Kida, Carvalho, Ávila (2011) **	Brasil			43,3 (N=10)	47,6 (N=10)	60,5 (N=10)						
	Delissa, Navas (2013) ***	Brasil			40,06 (N=10)	64,48 (N=12)	83,27 (N=12)	84,21 (N=11)	96,29 (N=10)				
	Oliveira, Amaral, Picanço (2013), Oliveira (2015) *	Brasil										127,1 (N=76)	124,37 (N=88)
	Soares (2015) ****	Brasil					68,97 (N=20)						
	Santos (2015) *****	Brasil		86,83 (N=4)									113,71 (N=4)
Desejáveis	Metas curriculares de Língua Portuguesa (PORTUGAL, 2015)	Portugal	55	90	110	125	140	150					
	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – CE	Brasil	60	75 a 90	90 a 110	110 a 130	120 a 140						

* Número de palavras lidas corretamente por minuto.
** Número de palavras do texto multiplicado por 60s e dividido pelo tempo total de leitura por segundos.
*** Número de palavras lidas por minuto.
****Palavras lidas corretamente dividido pelo tempo de leitura multiplicado por 60
***** Palavras lidas multiplicado por 60 dividido pelo tempo de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora

2.5.3 Expressão prosódica

A prosódia na leitura é a habilidade de ler com expressão apropriada, ritmo e entoação, permitindo a construção do significado. Esse é o ponto que conecta a fluência à compreensão. Com a automaticidade na leitura, os leitores podem direcionar recursos cognitivos para a entoação apropriada, a ênfase em partes do texto, a construção de blocos de sentido e outros elementos de expressão oral, evidenciando a tarefa de construção do significado do texto (RASINSKI, 2004a). Assim, a leitura prosódica assemelha-se às características da língua falada (FUCHS et al, 2001).

Atingir as características da fala na leitura em voz alta parece ser o objetivo para compreender o texto. Para Cagliari (1992), a prosódia apresenta a função chave da compreensão, porque ela direciona o valor a ser atribuído às diferentes partes do texto, utilizando a entoação e as pausas adequadamente. Assim, os leitores com habilidade de utilizar esses aspectos prosódicos apropriadamente demonstram conhecer a sintaxe do texto aplicada à leitura em voz alta. Esses leitores realizam a leitura com precisão, velocidade e compreensão do texto (LEITE, 2012), o que pode ser percebido numa leitura fluente, em que o leitor reconhece as palavras com automaticidade, desenvolve a leitura numa velocidade adequada, demonstrando que está compreendendo o texto escrito.

A prosódia é a dimensão da fluência em leitura oral que mais evidencia a compreensão do texto, uma vez que o uso apropriado dos elementos prosódicos reflete que o leitor está entendendo o que está lendo, no entanto é ainda a dimensão menos trabalhada no diagnóstico da fluência (FUCH et al, 2001; RASINSKI, 2004a).

2.6 COMPREENSÃO DE LEITURA

Depois de apresentarmos os pressupostos teóricos de modelo de leitura para análise da fluência em leitura oral, nesta subseção apresentamos a configuração da Prova Brasil e a organização do teste padronizado de Língua Portuguesa para avaliar a compreensão de leitura nos moldes desta avaliação. Tomamos a Prova Brasil de Língua Portuguesa como parâmetro para a construção de um teste padronizado para aferir a compreensão de leitura, a fim de possibilitar a correlação entre o desempenho da fluência em leitura oral e o desempenho da compreensão de leitura dos participantes desta pesquisa. Ao identificar os perfis de leitores, esperamos evidenciar que o leitor fluente apresenta melhor desempenho num teste de compreensão de leitura do que o leitor não fluente.

Como vimos, a fluência em leitura oral está relacionada aos processos de leitura com automaticidade na decodificação, enquanto a proficiência verifica a habilidade do leitor na resolução de testes de compreensão de leitura. A proficiência está relacionada à concepção dos processos de leitura avaliados no teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil, que se "baseia em um desenho que associa a aprendizagem dos conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas no processo de construção do conhecimento" (BRASIL, 2015a).

Os conteúdos (tópicos) estão associados aos descritores da matriz de referência, que não devem ser confundidos com proposta curricular, mas com os conteúdos mínimos que o estudante deve ter desenvolvido nos ciclos finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental. A competência cognitiva relaciona-se à capacidade do estudante em mobilizar conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma a compreender o texto para resolver a situação apresentada nos itens do teste (BRASIL, 2015a). Essa competência associa-se aos pressupostos teóricos dos processos de compreensão de leitura de Goodman (1967) e Perfetti et al (2013).

Nas subseções seguintes, apresentamos o desenho da Prova Brasil, avaliação externa que tem a compreensão como concepção de leitura.

2.6.1 A Prova Brasil

A avaliação faz parte do nosso cotidiano, tanto escolar como em nossa vida. Avaliar as relações, o comportamento, as atitudes dos que nos cercam é um ato de julgamento de valor. A avaliação escolar também se encaixa nesse ato, porque avaliar é "um processo interpretativo, uma operação de leitura na qual as significações (e os julgamentos delas decorrentes) são construídos" (CUNHA, 1998, p. 117). Essa construção de julgamento de valor (avaliação) é o resultado da seleção das informações do objeto a ser avaliado e das normas que regem esse processo.

O processo de avaliação escolar consiste em julgamento de valor e atende a diferentes objetivos para verificação da aprendizagem, o que pode ser feito de três modos. A avaliação diagnóstica tem a função de verificar aprendizagens básicas necessárias à série que o estudante vai iniciar os estudos (SILVA, 2009). Esse tipo de avaliação deve ser realizado para contribuir na elaboração do planejamento do ano letivo e para adequar à necessidade de aprendizagem da turma em questão. A avaliação formativa tem o objetivo de aferir o nível de desenvolvimento do estudante no sentido de identificar as dificuldades e apontar as possíveis soluções para o progresso da aprendizagem (SILVA, 2009). Os resultados dessa avaliação devem servir para dar *feedback* do processo de aprendizagem aos estudantes, a fim de alcançar progresso e sucesso, e aos professores, para avaliarem o processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Por fim, a avaliação somativa “proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos” (FERNANDES, 2011, p. 90). Essa avaliação apresenta um resultado final, mas também classifica os estudantes. Como é de natureza normativa e atende a critérios pré-estabelecidos, compara as médias (aprendizagens) dos estudantes com a da norma estabelecida. Os resultados dessa avaliação fornecem informação não só a estudantes e professores, mas a toda comunidade escolar, coordenadores, diretores e pais de alunos. Enquanto os dois primeiros tipos de avaliação atendem à avaliação interna na escola, este último pode ser associado às avaliações externas.

As avaliações externas são de iniciativa federal e de alguns estados brasileiros, como São Paulo, conhecidas como avaliação em larga escala. Essa avaliação padronizada assume a prerrogativa de formular e implementar políticas públicas com objetivo de avaliar e monitorar a qualidade da educação básica. Além do papel político e da função social, as avaliações oficiais da educação básica têm o desafio de serem incorporadas ao cotidiano da escola e por toda a comunidade escolar (FREITAS, 2004).

No cenário nacional, o Inep é o órgão do Ministério da Educação responsável por formular e implementar essas avaliações educacionais. No contexto internacional, os indicadores de qualidade da educação são resultados das avaliações em larga escala organizadas pela OCDE que abarca mais de 70 países no processo. Essa onda de avaliação vem envolvendo todo sistema educacional e tem se voltado aos objetivos da avaliação somativa e a função formativa do ato de avaliar tem perdido seu valor em detrimento da mera classificação de escolas e sistemas educacionais. Entretanto, a essência de avaliar está no sentido de verificar para orientar o progresso da qualidade da educação (SILVA, 2009). Nesta perspectiva, Libâneo (2008, p. 177) defende que “a análise externa das questões educacionais é sumamente importante, elas nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas”, mas insiste que “[...] o processo educativo, o processo de ensino é endógeno, ele acontece de dentro para fora”. Assim, acreditando no papel da avaliação para a educação, a crescente motivação por essas avaliações em larga escala dos sistemas de ensino, que atendem aos propósitos da “administração e controle desses sistemas; demanda social de informação e prestação de contas; e novo modelo de gestão” (FREITAS, 2004, p. 665), pode contribuir para compreendermos os aspectos das avaliações externas e para fazermos da avaliação um processo a serviço das pessoas, das organizações e da própria sociedade (FERNANDES, 2011).

No âmbito da avaliação externa, as motivações legais que levaram o governo à adoção dessas avaliações se devem à necessidade de verificar a qualidade da educação em atendimento ao que está prescrito na Constituição Federal, conhecida como constituição cidadã (BRASIL,

1988), que prevê a educação para todos como direito social e essencial a todos os cidadãos. Com a universalização da educação, a necessidade de acompanhar e avaliar o sistema educacional levou à oficialização desse acompanhamento, que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB – (Lei nº. 9394/96), no artigo 87, que dispõe sobre a qualidade do ensino e a avaliação educacional. Os primeiros procedimentos para avaliação da educação foram previstos no Plano Nacional da Educação – PNE – (Lei nº 10.172 de 09/01/2001), que apresentava as metas e as estratégias, com prazo de cumprimento para 10 anos, as quais estabeleciam iniciativas de avaliação para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, com a intenção de eliminar as desigualdades históricas na educação brasileira. Em 2014, o planejamento foi renovado e a meta 7 do PNE (Lei nº 13.005, de 25/06/2014) trata do assunto de forma mais objetiva e clara, prevendo a avaliação da educação em todos os níveis e estabelecendo prazos para o cumprimento de metas. A estratégia 7.7 prevê que se deve "aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio" (BRASIL, 2014, p. 62).

Com o propósito de atingir as metas para a qualidade da educação nacional, as políticas públicas de avaliação passaram a fazer parte do cenário escolar. Como apresentamos na introdução, em âmbito nacional, na avaliação da educação básica, o Saeb é o primeiro sistema de avaliação, implementado nos anos de 1990, formado por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar **(**Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). Além dessas, fazem parte do sistema: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na educação básica; e como avaliação do ensino superior, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)[19].

Nesta tese, tratamos de uma avaliação do Saeb, a Prova Brasil, que é aplicada, bianualmente, para estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Foi instituída pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, sendo este o ano de sua primeira edição, e a cada dois anos é publicada uma portaria, garantindo sua continuidade. Esse formato a caracteriza como política de governo, porque não tem "força de lei", podendo ser suspensa ou modificada conforme as mudanças da política nacional, típicas de descontinuidades. Como exemplo dessas variações políticas, podemos citar a substituição da Provinha Brasil pela Ana.

[19] Essas avaliações estão sendo foco de estudo de pesquisadores do Gelins que compõem o projeto "Acesso e permanência na educação básica e superior". José Junior de Santana Sá (Mestrado em andamento) estuda a fluência em leitura oral e a proficiência em leitura no ciclo final da alfabetização na ANA e Sammela Rejane de Jesus Andrade (Doutorado em andamento) estuda sobre proficiência em leitura e escrita de universitários e as avaliações externas Enem e Enade que servem para avaliar ingressantes e formandos da universidade.

Por ser uma política de governo, várias alterações foram realizadas na Prova Brasil. O quadro 2 apresenta as principais reformulações nas sete edições (2005 a 2017).

Quadro 2 – Principais alterações nas diretrizes da Prova Brasil

Legislação	Orientações
Portaria nº 931, 21/03/2005	Institui o Saeb, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).
Portaria nº 47, 3/05/2007	Estabelece sistemática para a realização do Saeb, em 2007, determinando a aplicação dos instrumentos da Prova Brasil em escolas que **possuam pelo menos 20 alunos matriculados** em cada uma das turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental.
Portaria nº 87, 07/05/2009	Estabelece a sistemática para a realização do Saeb, no ano de 2009. Compõe o cálculo do Ideb.
Portaria nº 149, 16/06/2011	Estabelece sistemática para a realização do Saeb em 2011, determinando como **critério para divulgação dos resultados da Prova Brasil o mínimo de 50% de participantes** em relação ao número de matrículas declaradas no Censo Escolar.
Portaria nº 482, 7/06/2013	Estabelece as diretrizes do Saeb que **passa a ser composto por três processos de avaliação**: Aneb, Anresc/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana).
Portaria nº 304, 24/06/2013	Em caráter experimental, **teste de Ciências para o 9º ano do ensino fundamental**, implicando, neste caso, em dois dias de aplicação. **Mudança da escala de proficiência**.
Portaria nº 174, 13/05/2015	Estabelece as diretrizes do Saeb (Anresc e Aneb), para o ano de 2015.
Portaria nº 447, 24/05/2017	Estabelece o **aumento de 80% dos participantes** em relação ao Censo Escolar e **inclusão dos 3º anos do ensino médio na Prova Brasil e no cálculo do Ideb.**

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações do Inep

Ao longo das sete edições, foram realizadas alterações no conceito da política, que estão em negrito no quadro 2, e dizem respeito à participação das escolas e à divulgação dos resultados da avaliação do sistema educacional, além da reorganização da escala de proficiência, em 2013, estabelecendo para cada série/ano avaliada seu respectivo documento (a escala). A Prova Brasil utiliza instrumentos diversificados para apresentar os resultados por escola, município, estado, região e a nível nacional, tais como: questionários contextuais para gestores e professores dos ciclos finais do ensino fundamental, e exames de proficiência em Matemática, com ênfase em resolução de problemas, e em Língua Portuguesa, com foco em leitura. É realizada na forma de teste padronizado aplicado a estudantes dos ciclos finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental, a cada dois anos, como avaliação censitária de escolas da rede pública.

O resultado da Prova Brasil faz parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é um indicador de qualidade da educação básica que considera o fluxo escolar (promoção, reprovação e evasão) e a média de proficiência no teste da Prova Brasil.

Em 2015, foi criada pelo Inep a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que disponibiliza itens da Prova Brasil com intuito de aproximar as avaliações externas de larga escala ao

contexto escolar. Estes itens estão descritos e comentados por especialistas, para ajudar professores e gestores a planejarem ações e aprimorarem o aprendizado dos estudantes.

A Matriz de Referência é a base curricular de orientação para a construção dos itens dos testes padronizado de Língua Portuguesa e Matemática. Cada série/ano avaliado e área do conhecimento tem a sua matriz e a sua escala. A Escala de Proficiência apresenta as médias de proficiência que demonstram o desempenho, que atendem à habilidade mobilizada pelo estudante para resolver os itens que são tarefas do teste já aplicados e analisados estatisticamente (BRASIL, 2015a).

Os pressupostos teóricos subjacentes à avaliação de leitura na matriz de Língua Portuguesa atendem aos processos de compreensão da leitura. Na resolução dos itens, compostos de um texto, enunciado e quatro alternativas, o estudante mobiliza processos complexos que envolvem estratégias de seleção, antecipação e previsão (GOODMAN, 1967) apoiadas no conhecimento prévio e linguístico do leitor e na construção de inferências (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013), para a construção do significado e a adequada resolução do item.

A concepção de leitura aferida na Prova Brasil alinha-se à orientação do ensino de Língua Portuguesa prevista nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2017) que compreendem a leitura como processos mentais complexos para a realização e validação de inferências e antecipações e apropriação dos diferentes tipos de gêneros textuais.

A avaliação de leitura na Prova Brasil tem sido alvo de estudos (JUCHUM; GABRIEL, 2008; FUZA; MENEGASSI, 2008, 2009; SILVA; MENEGASSI, 2010) que verificam a relação entre o que está sendo proposto nos documentos norteadoras da avaliação de compreensão de leitura e o que está sendo avaliado nos itens do teste de Língua Portuguesa. Há ainda estudos (BRIDOM; NEITZEL, 2014; MATOS et al, 2017) que analisam o desenvolvimento de habilidades cognitivas baseadas na Taxonomia de Bloom e nos documentos norteadores da Prova Brasil (matriz e escala) a fim de verificar o alinhamento entre os documentos analisados e os itens dos testes. Como política de avaliação da qualidade da educação, os resultados da Prova Brasil devem suscitar discussões e reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (MACHADO, 2017).

Os resultados da Prova Brasil são divulgados no site do Inep e em forma de boletim para as escolas. Os boletins apresentam o desempenho por escola, a porcentagem de estudantes por nível de proficiência e a explicação de cada nível da escala de proficiência. Diferentemente do Enem, a Prova Brasil não disponibiliza resultados individuais das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática aferidas nos testes, por isso foi necessário construirmos um teste padronizado, semelhante ao da Prova Brasil, para nosso estudo.

Os resultados não são apresentados numa relação de erros e acertos dos itens, mas na perspectiva da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A escala de proficiência construída com base na TRI permite identificar o grau de dificuldade do estudante ao resolver o teste e a probabilidade de acerto nos itens do teste. Matos (2018) comparou o desempenho em leitura e em resolução de problemas, domínios do conhecimento avaliados na Prova Brasil, a partir de um teste padronizado elaborado com itens disponíveis na Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Os itens selecionados foram analisados na perspectiva da TRI e os resultados permitiram identificar os itens em que os estudantes apresentaram maior dificuldade para resolver, os itens fáceis que tiveram alto índice de acerto e a probabilidade de acerto do estudante com baixa habilidade, o conhecido "chute" (MATOS, 2018).

Como o objetivo é correlacionar o desempenho da fluência em leitura oral com o da compreensão de leitura, habilidade avaliada na Prova Brasil, apresentamos a Matriz de Referência e os descritores do teste de Língua Portuguesa, para identificar os descritores que atendem à compreensão de leitura, em especial, os que tratam de habilidades básicas de leitura, como localizar informações explícitas no texto.

2.6.1.1 Matriz de referência de Língua Portuguesa

A Matriz de Referência compreende as competências e habilidades da base curricular mínima esperada que o estudante tenha desenvolvido ao final de cada ciclo (5º e 9º ano) do ensino fundamental avaliado. Os objetivos da avaliação de Língua Portuguesa estão expressos pelas competências a serem avaliadas, que são os tópicos da matriz, e os descritores representam as habilidades esperadas que o estudante tenha alcançado ao final do ciclo avaliado. A construção desse documento baseou-se nos PCN, livros didáticos e currículos das secretarias estaduais e municipais de todo o país (BRASIL, 2009).

O enfoque dado à avaliação de Língua Portuguesa centra-se na leitura. A aferição da competência leitora atende aos objetivos propostos na matriz em cuja concepção pedagógica, para ser proficiente em leitura, o estudante deve saber interpretar textos de uso social, nos diferentes contextos e situações de comunicação do cotidiano, atendendo aos diferentes propósitos e leitores (BRASIL, 2009).

Assim, a construção dos itens do teste está baseada no texto, observando o prescrito pelos tópicos e descritores. A matriz apresenta seis objetivos (tópicos) a serem avaliados e um conjunto de habilidades esperadas dos alunos avaliados. Os seis tópicos são comuns para ambas as séries/anos avaliados, a saber: 1- Procedimentos de leitura; 2- Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3- Relação entre textos; 4- Coerência e

coesão no processamento do texto; 5- Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e 6- Variação linguística. Para a avaliação do 5º ano, são esperadas quinze habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

5º ano do ensino fundamental	
Competências **Objeto do conhecimento**	**Habilidades desenvolvidas pelos estudantes**
Tópicos	**Descritores**
1- Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2- Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3- Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
4- Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
6- Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL (2013, p. 8)

A matriz para avaliação do 9º ano apresenta vinte e uma habilidades esperadas a serem desenvolvidas pelos estudantes, conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental

9º ano do ensino fundamental	
Habilidades **Objeto do conhecimento**	**Competências desenvolvidas pelos estudantes**
Tópicos	**Descritores**
1- Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2- Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3- Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
4- Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
6- Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL (2013, p. 8)

Assim, os tópicos abarcam diferentes descritores e apresentam condições de leitura para a compreensão do texto, utilizando processos já automatizados e que nem sempre são conscientes pelo leitor.

A matriz está estruturada em dois campos de competência: as estratégias de leitura de diferentes gêneros textuais, que se referem aos tópicos 1, 2 e 3; e os três últimos, tópicos 4, 5 e 6, aos recursos linguísticos que contribuem para a construção dos gêneros textuais. O tópico 1 – Procedimentos de leitura – diz respeito a procedimentos de leitura basilares que abarcam os descritores que visam aos processos de localizar informações explícitas e implícitas do texto para se chegar à compreensão da leitura, além do entendimento de palavras e expressões necessárias para a compreensão da informação.

Os descritores servem de orientação para a construção dos itens dos testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Cada item do teste avalia uma única habilidade (descritor) que atende a um grau de complexidade cognitiva crescente, conforme o nível de proficiência por ele exigido. Esse nível está relacionado à escala de proficiência por série/ano avaliado.

2.6.1.2 Níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Avaliar a proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental nos testes da Prova Brasil atende ao propósito de aferir a proficiência em leitura. A proficiência é medida pela mobilização de estratégias de leitura de diferentes gêneros textuais e recursos linguístico-discursivos utilizados pelos estudantes na resolução de itens de um teste. O resultado dessa medida é a média de proficiência alcançada pelo estudante ao mobilizar a habilidade em leitura aferida pelo item do teste. Assim, proficiência está relacionada ao conjunto de habilidades em leitura acessadas na resolução dos itens da Prova Brasil que qualifica o estudante, conforme o desempenho no teste.

Primeiramente, apresentamos a escala de proficiência do 5º ano e os itens relacionados às proficiências dessa escala, disponíveis na Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Em seguida, apresentamos o mesmo para o 9º ano.

2.6.1.2.1 Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

Os testes de Língua Portuguesa avaliam a leitura, sendo a automatização de processos linguísticos preditora de sucesso (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa apresenta nove níveis a serem alcançados pelos estudantes do 5º ano, compreendendo os níveis de 0 a 9, com intervalos de 25 em 25 pontos, iniciando pela proficiência de 125 pontos até 325, apresentada no quadro 5.

Quadro 5 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

5º ano do Ensino Fundamental	
Nível	**Descrição das habilidades desenvolvidas**
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. • Identificar o tema de um texto. • Localizar elementos como o personagem principal. • Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagem em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.

5º ano do Ensino Fundamental	
Nível	**Descrição das habilidades desenvolvidas**
	• Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: BRASIL (2013, p. 18-19)

A proficiência em leitura dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental nos testes da Prova Brasil é apresentada baseada nesta escala. A Plataforma Devolutivas Pedagógicas disponibiliza um banco de itens utilizados em edições passadas por essa avaliação. A tabela 2 apresenta a relação de itens da plataforma por nível de proficiência do 5º ano.

Tabela 2 – Distribuição de itens do 5º ano disponíveis na Plataforma Devolutivas Pedagógicas.

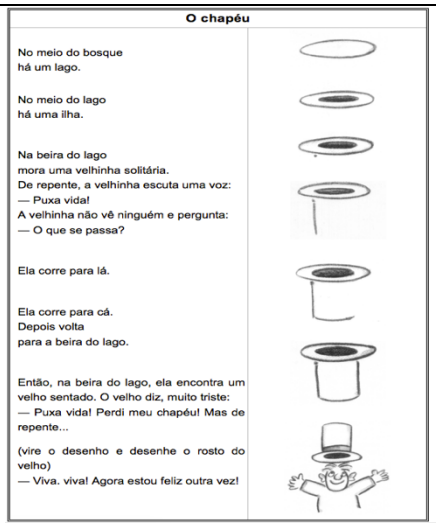
Itens do 5º ano	
Proficiência	Número de itens disponíveis
125	9
150	13
175	12
200	12
225	11
250	10
275	2
Total	**69**

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Como nosso objetivo é verificar a compreensão de leitura no teste padronizado nos moldes da Prova Brasil, mostramos como é aferida a compreensão de leitura nos testes de Língua Portuguesa: apresentamos os itens por nível de proficiência e habilidade avaliada relacionados aos descritores da matriz e diferenciamos os itens por proficiência de habilidades basilares de leitura daqueles itens que exigem processos mais complexos para compreensão da leitura. Os itens de Língua Portuguesa do 5º ano foram utilizados no teste padronizado para aferir a compreensão da leitura dos estudantes do 6º ano, como explicaremos na seção destinada aos procedimentos metodológicos.

Quadro 6 – Caracterização do item 32 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 1, proficiência 125

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**	
32	Nível 1 - 125	Explicar o motivo do comportamento de um personagem em um conto	
Gabarito	**Descritor**		**Teste padronizado**
Letra B	D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.		Item 1 – Bloco 3



(GUSTAVSSON, Per. Contos Desenhados. São Paulo: Callis, 2000. p. 5861 .)

O velho estava triste porque

(A) desconhecia a velhinha.
(B) havia perdido seu chapéu.
(C) morava no meio do bosque.
(D) tinha caído no lago.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 32, apresentado no quadro 6, avalia a habilidade do estudante estabelecer relação entre motivo e consequência dos fatos narrados. Os estudantes participantes foram solicitados a explicar a razão da tristeza do personagem. Para responder à questão, é necessário localizar a informação que está explícita no texto: "O velho diz, muito triste: Puxa vida! Perdi meu chapéu!". Na escala de proficiência, essa habilidade está no nível 1, proficiência 125. Este item adequa-se ao tópico 4, "Coerência e Coesão no Processamento do Texto", e a habilidade que o estudante precisou mobilizar é referente ao descritor D8, "Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto" (Quadro 3).

Nos itens do nível 1 de proficiência, como no exemplo do quadro 6, quanto ao suporte textual, predominam textos da ordem do narrar, como contos, tirinhas e fábulas; em seguida, da ordem do expor, como verbetes e artigos enciclopédicos; depois, os poemas; em menor escala e por último, tabelas, gráficos, instrucionais, cantigas e bilhetes. Os textos narrativos, muitas vezes são contos infantis, que apresentam ações cronologicamente em um mesmo eixo temporal e relacionadas entre elas. Além de textos narrativos, outros suportes são usados, como texto informativo, rótulos, história em quadrinhos, que requerem que o leitor estabeleça relação lógico-discursiva entre partes do texto. A temática é adequada à vivência da criança e ao universo infantil, o que facilita a compreensão do leitor dessa faixa etária, mesmo o texto

fazendo parte do universo literário infantil. A estrutura linguística atende à construção de períodos simples e na ordem direta, com uso de linguagem simples e fácil compreensão, e os recursos expressivos atendem aos verbos discendi e aos sinais de pontuação, como dois pontos, travessão, exclamação e interrogação e aspas para anunciar a fala de personagens. Quanto à complexidade do enunciado (comando) da tarefa a ser realizada, o estudante precisa localizar informações que estão expressas de forma explícita no enunciado, em alguma parte do texto e também pode estar no título.

Nesse nível de proficiência, a exigência maior para a resolução dos itens do teste está na localização de informações explícitas na superfície do texto, que exige do leitor a automaticidade e a precisão no processo de decodificação (LABERGE; SAMUELS, 1974), que são basilares para os processos de compreensão (PERFETTI; SATURA, 2014).

Quadro 7 – Caracterização do item 16 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 2, proficiência 150

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
16	Nível 2 - 150	Reconhecer o evento anunciado em carta institucional
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra B	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Item 21 – Bloco 4

Senhores Pais ou Responsáveis:

Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h.

Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais.

Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários.

Solicitamos a colaboração de Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra polivalente, o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos.

Contando com a participação de todos,

Antecipadamente agradece,

A Direção

O texto faz um convite para

(A) o aniversário do diretor.
(B) uma festa junina.
(C) um baile de máscaras.
(D) uma reunião de pais e mestres.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 16, apresentado no quadro 7, exige que o participante do teste reconheça o evento para o qual está sendo feito o convite, “uma festa junina”, informação explícita, no primeiro parágrafo. Na continuidade do texto, ele encontra, também, itens lexicais do campo semântico dessa tradição cultural (quadrilha, quentão, pipoca), o que ajuda a realizar a tarefa com sucesso. Para o estudante acertar esse item e alcançar a proficiência de nível 2, no valor de 150, ele precisou mobilizar a habilidade referente ao descritor D1, “Localizar informações explícitas em um texto”, referente à competência do tópico 1, “Procedimentos de leitura” (Quadro 3).

Nos itens do nível 2 de proficiência, predominam textos, também, da ordem do narrar, depois expor e poemas, acrescentando às narrativas as notícias, biografias e crônicas. Em relação ao nível 1, a mudança está na complexidade da linguagem, que apresenta termos e temas que fogem ao universo infantil, além da extensão dos textos, que podem ser mais longos. O gênero piada também aparece mais nesse nível de proficiência, requerendo do estudante a construção de inferências. Quanto à complexidade do enunciado, há a exigência da leitura integral do texto para a construção da ideia global do assunto tratado, para que o estudante consiga construir inferências sobre as informações do texto. O texto apresentado nesse nível, normalmente, pode ter sido utilizado no nível anterior, no entanto, a diferença está no comando do item que exige mais a construção de inferências para a compreensão do texto. Outro aspecto na complexidade do nível está nas alternativas (distratores) de resposta que exigem que o leitor retorne ao texto para confirmar as inferências construídas na compreensão do texto.

Nesse nível de proficiência, além dos conhecimentos linguísticos, sintáticos, morfológicos e semânticos, os processos de compreensão de leitura, como a construção de inferências e o conhecimento prévio (PERFETTI; SATURA, 2014), são requeridos do leitor na resolução dos itens do teste.

Quadro 8 – Caracterização do item 12 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 3, proficiência 175

<table>
<tr><td>Item</td><td>Nível de Proficiência</td><td colspan="2">Habilidade avaliada pelo Item</td></tr>
<tr><td>12</td><td>Nível 3 - 175</td><td colspan="2">Inferir o significado de expressão dita por personagem em conto</td></tr>
<tr><td>Gabarito</td><td colspan="2">Descritor</td><td>Teste padronizado</td></tr>
<tr><td>Letra A</td><td colspan="2">D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</td><td>Item 16 – Bloco 4</td></tr>
<tr><td colspan="4">O Saber da Vovó
Na noite chuvosa, Dona Carmelita se preocupava com Maurinho: febre alta, diarreia, boca seca, suores frios. O médico estava longe daquele sertão e remédios não havia em casa.
O que fazer? — pensou Dona Carmelita.
Logo ela se lembrou de como sua avó fazia quando ela era criança. Preparava um remedinho fácil: água, açúcar, sal, limão e amido de milho misturadinhos, e oferecia-lhe em bons goles. E assim foi feito...
Amanheceu. Maurinho dormia tranquilo e Dona Carmelita preparava, no fogão-a-lenha, um bom mingau de fubá e dizia:
— Esse é forte e dá sustança!

Que sentido tem a expressão usada por Dona Carmelita? “— Esse é forte e dá sustança!”
(A) Certeza do efeito do alimento para fortalecer seu filho.
(B) Dúvida de que o mingau recuperaria o menino.
(C) Incerteza do valor nutritivo do fubá.
(D) Satisfação em atender a vontade de Mauricinho.</td></tr>
</table>

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O estudante que acertou o item 12, apresentado no quadro 8, alcançou a proficiência de nível 3. Este item corresponde ao descritor D3, “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, referente à competência do tópico 1, “Procedimentos de leitura” (Quadro 3). Para resolver corretamente esse item, o estudante precisou buscar uma interpretação do trecho citado visando encontrar o significado da expressão “dá sustança”. A leitura do texto ajuda o estudante a

recolher informações que lhe possibilitam realizar a inferência sobre o significado da expressão e, ao final do trecho do texto, estabelecer relações de continuidade de sentido entre a fala “Esse é forte e dá sustança” e “um bom mingau de fubá”, o alimento para fortalecer o garoto. O conhecimento da palavra “sustança”, uma variante regional, embora presente na literatura, é um elemento a mais para inferir o significado da expressão.

No nível 3 de proficiência em leitura, os descritores relacionados à percepção das relações entre textos e partes de texto e às habilidades relacionadas à compreensão dos efeitos de sentido no uso de recursos linguísticos e expressivos estão mais presentes nos itens do teste. Estes descritores exigem do estudante habilidades de metalinguagem, ou seja, reflexão sobre a linguagem a partir de usos linguísticos e textuais.

No que se refere aos gêneros textuais, além dos trabalhados nos níveis anteriores, há os textos esquemáticos e os da ordem de instruir e prescrever. Nos itens desse nível de proficiência, há maior presença de dois textos ou trechos de textos, para que o leitor articule suas diferentes partes, estabeleça relações de adição, comparação, causa e consequência, além de retomada de sequenciação temporal, dentre outras relações sintático-semânticas. A complexidade do comando do item exige que o leitor sintetize a informação de cada texto apresentado no item, abstraia o tema ou a finalidade dos textos, compare as informações, identificando semelhanças e diferenças entre eles, para que possa escolher entre as alternativas apresentadas. É uma tarefa que exige competências mais complexas dos recursos linguísticos e sintático-semânticos, da construção de inferências e do conhecimento prévio para o processamento da leitura (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013).

Quadro 9 – Caracterização do item 221 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 4, proficiência 200

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
221	Nível 4 - 200	Reconhecer as personagens da narrativa em lenda
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra A	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	

O cantor das matas

O uirapuru é o cantor das florestas amazônicas. É um pássaro que tem um canto tão lindo, tão melodioso que os outros pássaros ficam quietos e silenciosos, só para ouvi-lo. O uirapuru tem a cor verde-oliva e a cauda avermelhada. Quando começa a cantar, toda a mata parece emudecer para ouvir seus gorjeios maravilhosos.

Por isso, os sertanejos acham que esse pássaro é um ser sobrenatural. Aliás, uirapuru quer dizer pássaro que não é pássaro. Depois de morto, seu corpo é considerado um talismã, que dá felicidade a quem o possui.

A lenda do uirapuru é interessante. Dizem que, no Sul do Brasil, havia uma tribo de índios cujo cacique era amado por duas moças muito bonitas.

Não sabendo qual escolher, o jovem cacique prometeu casar-se com aquela que tivesse melhor pontaria. Aceita a prova, as duas índias atiraram flechas, mas só uma acertou o alvo. Essa casou-se com o chefe da tribo.

A outra, chamada Oribici, chorou tanto que suas lágrimas formaram uma fonte e um córrego. Pediu ela a Tupã que a transformasse num passarinho para poder visitar o cacique, sem ser reconhecida. Tupã fez-lhe a vontade. Mas, verificando que o cacique amava a sua esposa, Oribici resolveu abandonar aqueles lugares. E voou para o Norte do Brasil, indo parar nas matas da Amazônia.

Para consolá-la, Tupã deu-lhe um canto melodioso. Por isso, ela vive a cantar para esquecer suas mágoas. E os outros pássaros, quando encontram o uirapuru, ficam calados, para ouvir suas notas maviosas.

Um poeta brasileiro exprimiu sua admiração pelo canto do uirapuru nestes versos:

O que mais no fenômeno me espanta
É ainda existir um pássaro no mundo
Que fique a escutar quando outro canta!

SANTOS, Theobaldo Miranda. Lendas e Mitos do Brasil. 13. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1993. p. 13-14

As personagens presentes na lenda do uirapuru são

(A) o cacique, as duas índias e Tupã.
(B) os sertanejos, o cacique e Oribici.
(C) o cacique, Oribici e um poeta.
(D) os índios, Tupã e a esposa do cacique.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Na escala de proficiência, a habilidade requerida para resolver o item 221 (Quadro 9) está no nível 4, proficiência 200. Esse item adequa-se ao tópico 1, “Procedimentos de leitura”, e a habilidade que o estudante precisou mobilizar é a referente ao descritor D1, “Localizar informações explícitas em um texto” (Quadro 3). Esse item avalia a habilidade de reconhecer as personagens de uma lenda. Esse tipo de texto contém os elementos tradicionais de uma narrativa, como personagens, tempo e espaço, complicação e desfecho. O estudante evidencia o domínio da habilidade testada com a identificação das personagens que estão em diferentes trechos do texto, algumas como protagonistas e antagonistas, que sustentam o eixo narrativo, e

outras como personagens secundárias. Para resolver esse item, o estudante precisa localizar a informação que está explícita, na superfície do texto, mas lê-lo identificando as personagens que desempenham diferentes funções.

Quadro 10 – Caracterização do item 215 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 5, proficiência 225

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
215	Nível 5 - 225	Inferir a relação lógico-semântica conectada pela conjunção em fragmento de reportagem
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra B	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Item 7 – Bloco 3

Carnaval à moda da selva.

Parintins, no coração da Amazônia, explode em cores e paixões para comemorar o boi-bumbá, uma festança de rara beleza que encanta os turistas.

É noite na floresta. A 420 quilômetros de Manaus, pelas águas do Rio Amazonas, um caldeirão azul e vermelho, com o formato estilizado de um boi, acende em Parintins. Tudo ao redor está escuro. Tum-tum-tum. Os surdos começam a marcar o ritmo. Entra na arena a marujada de guerra, a bateria do boi Caprichoso. As 15 mil pessoas que estão de azul cantam, gritam, agitam-se como as águas de uma pororoca. Na metade de lá das arquibancadas, a galera de vermelho, que torce para o outro boi, o Garantido, mantém-se num silêncio amazônico. É o início da festa do boi-bumbá, realizada todos os anos, entre 28 e 30 de junho, no coração da selva. Nas três noites de espetáculo, os dois bois revezam-se no bumódromo. E, num respeito assustador, há sempre silêncio de uma turma quando o adversário está evoluindo. Terminada a festa, o suspense: quem vencerá a disputa? O resultado foi anunciado: deu Caprichoso na cabeça. Apesar dos descontentes, a folia pede passagem e garante mais um dia de animação.

É quase um milagre que, numa cidade pobre como Parintins, com renda per capita de apenas um salário mínimo, se realize o magistral espetáculo de cor, luz e som do boi-bumbá.

ÉPOCA, Rio de Janeiro: Globo, n. 7, 6 julho, 1 998. (Fragmento)

"As 15 mil pessoas que estão de azul cantam, gritam, agitam-se COMO as águas de uma pororoca."
Nesta frase, a relação estabelecida por meio da palavra COMO é de

(A) causa.
(B) comparação.
(C) contraposição.
(D) tempo.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

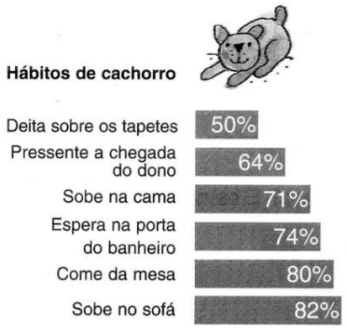
O item 215 (Quadro 10) apresenta o fragmento de uma reportagem, publicada numa revista de grande circulação, sobre uma comemoração festiva da tradição cultural no norte do país. Para o estudante resolver o item com êxito, a habilidade exigida é a inferência da relação lógico-semântica da palavra "COMO" que está destacada no enunciado do item (comando da questão). Para resolver o item com êxito, o estudante deve interpretar a relação semântica de comparação que o conector "como" estabelece entre as ideias. É uma atividade de leitura que requer o conhecimento sintático-semântico sobre coesão textual no processamento da leitura.

Na escala de proficiência, a habilidade está no nível 5, proficiência 225. Este item adequa-se ao tópico 4, "Coerência e coesão no processamento do texto", e a habilidade que o estudante precisou mobilizar é a referente ao descritor D12, "Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc" (Quadro 3).

Quadro 11 – Caracterização do item 467 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 6, proficiência 250

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
467	Nível 6 - 250	Relacionar informações verbais e não verbais em gráfico de barra
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra D	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	Item 8 – Bloco 3

Observe a figura.



Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa, o mais comum é

(A) deitar sobre os tapetes.
(B) subir na cama.
(C) comer sobre a mesa.
(D) subir no sofá.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 467, apresentado no quadro 11, avalia a habilidade do estudante identificar, nas barras do gráfico, o percentual mais alto de frequência dos hábitos de cães, conforme o enunciado da questão. Ele lê integralmente o texto e localiza onde se encontra a informação solicitada, na barra com maior comprimento, que representa 82% da preferência do animal. Para responder à questão é necessário relacionar informação do texto multimodal (gráfico), explícita no texto, com o enunciado do item.[20] Na escala de proficiência, essa habilidade está no nível 6, proficiência 250. Este item adequa-se ao tópico 2, "Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto", e a habilidade que o estudante precisou mobilizar é a referente ao descritor D5, "Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)" (Quadro 3).

[20] Embora esteja no teste de Língua Portuguesa, este item se aproxima de itens do teste de Matemática da Prova Brasil, evidenciando não só que as distâncias entre os campos do saber não são polarizadas, como costuma-se pensar, mas que a habilidade de leitura está relacionada com a resolução de problemas de tal modo que, para resolver problemas matemáticos, é preciso ser leitor proficiente, como demostrou Matos (2018), ao relacionar a nota no teste padronizado de Língua Portuguesa com a nota no teste de Matemática.

Quadro 12 – Caracterização do item 312 do 5º ano de Língua Portuguesa - Nível 7, proficiência 275

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
312	Nível 7 - 275	Inferir o efeito de sentido do emprego de pontuação em poema
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra D	D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Item 6 – Bloco 3

O que disse o passarinho

Um passarinho me contou
que o elefante brigou
com a formiga só porque
enquanto dançavam (segundo ele)
ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
que o jacaré se engasgou
e teve de cuspi-lo inteirinho
quando tentou engolir,
imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou
que o namoro do tatu e a tartaruga
deu num casamento de fazer dó:
cada qual ficou morando em sua casca
em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

(PAES, José Paulo. O que disse o passarinho. In: ____. Um passarinho me contou. São Paulo: Editora Ática, 1.996.)

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a foca...” sugere que o passarinho

(A) está cansado.
(B) está confuso.
(C) não tem mais fofocas para contar.
(D) ainda tem fofocas para contar.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

A habilidade avaliada no item 312 (Quadro 12) refere-se ao processo de construção de inferência em relação ao efeito de sentido decorrente do uso de reticências neste poema. Os recursos de pontuação são expressivos e ultrapassam os aspectos puramente gramaticais. Eles suprem na escrita elementos da fala, como ênfase, pausa, continuidade e interrupção, e expressam diferentes intenções do locutor. Para obter êxito neste item, o estudante deve saber que a função das reticências é indicar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término da frase, ela fica subentendida, para ser suprida pela imaginação do leitor. Neste poema, as reticências sugerem que o personagem “ainda tem fofocas para contar”, que pode ser deduzida pela repetição de “me contou”, expressão associada culturalmente à fala de quem tem curiosidade pela vida alheia. O estudante que acertou esse item alcançou a proficiência de nível

7, no valor de 275. Este item corresponde ao descritor D14, “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, referente à competência do tópico 5, “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” (Quadro 3).

Apresentada a escala de proficiência e exemplificados os tipos de itens de Língua Portuguesa do 5º ano por nível de proficiência, a caracterização da proficiência em leitura é dada pelo conjunto de habilidades que o estudante já possui para ler o texto de diferentes gêneros textuais e responder ao enunciado de uma questão com quatro alternativas.

2.6.1.2.2 Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental

A escala de proficiência do 9º ano segue os mesmos intervalos de 25 pontos, iniciando em 200 pontos até 375, distribuídos em oito níveis de 1 a 8. Cada item da prova recebe uma proficiência adequada às habilidades esperadas pelo estudante em conformidade com a escala e a série/ano, expressa no quadro 13.

Quadro 13 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental

9º ano do Ensino Fundamental	
Nível	**Descrição das habilidades desenvolvidas**
Nível 1* Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e *charges*, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, *charges* e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em *charges* e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

9º ano do Ensino Fundamental	
Nível	**Descrição das habilidades desenvolvidas**
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e *charges*. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em *charges*, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

*A descrição da escala do 9º ano se inicia no Nível 1, pois a Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0.

Fonte: BRASIL (2013, p. 25-26)

Os resultados da Prova Brasil são expressos por meio dessa escala de proficiência, que não utiliza uma relação direta com a quantidade de acertos no teste, mas em informações previamente estabelecidas pelo nível de proficiência de cada item do teste e a habilidade do estudante em responder esse item, por meio da TRI, como já explicamos. A tabela 3 apresenta a relação de itens da Plataforma Devolutivas Pedagógicas por nível de proficiência para avaliar o 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 3 – Distribuição de itens do 9º ano disponíveis na plataforma

Proficiência	Número de itens disponíveis
200	7
225	18
250	16
275	17
300	16
325	11
350	4
Total	**89**

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Assim como para o 5º ano, os itens de Língua Portuguesa do 9º ano serviram para a organização do teste padronizado para aferir a proficiência em leitura. A seguir, apresentamos

itens disponíveis na plataforma por nível de proficiência e habilidade avaliada e relacionamos aos descritores da matriz.

Quadro 14 – Caracterização do item 151 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 1, proficiência 200

<table>
<tr><th>Item</th><th>Nível de Proficiência</th><th colspan="2">Habilidade avaliada pelo Item</th></tr>
<tr><td>151</td><td>Nível 1 - 200</td><td colspan="2">Inferir o efeito de sentido gerado pelo uso de ponto de exclamação em fragmento de conto de fadas.</td></tr>
<tr><th>Gabarito</th><th colspan="2">Descritor</th><th>Teste padronizado</th></tr>
<tr><td>Letra D</td><td colspan="2">D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</td><td>Item 20 – Bloco 4</td></tr>
<tr><td colspan="4">O SAPO
Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.
ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.
Na frase “Você vai virar um sapo!”, o uso do ponto de exclamação realça o tom de
(A) dúvida.
(B) temor.
(C) inveja.
(D) ameaça.</td></tr>
</table>

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O estudante que acertou o item 151 (Quadro 14) obteve nível 1, proficiência 200. Este item adequa-se ao tópico 5, “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, e à habilidade de “Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, referente ao descritor D17 (Quadro 4). Esse item avalia a habilidade de inferir o efeito de sentido gerado pelo uso de sinais de pontuação, no caso específico, o ponto de exclamação. O texto base é um fragmento de um conto de fadas. Com base em conhecimento linguístico-discursivo de que esse sinal de pontuação é utilizado para conferir ao enunciado uma entoação exclamativa, o estudante deve saber que ele pode atribuir diferentes significados, em função do contexto. A tarefa proposta é a de inferir o sentido de ameaça com que ele foi utilizado na fala da bruxa ao lançar o feitiço sobre o príncipe.

Quadro 15 – Caracterização do item 141 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 2, proficiência 225

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
141	Nível 2 - 225	Interpretar texto com auxílio de material gráfico em notícia
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra C	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Item 4 – Bloco 3

A foto abaixo chama a atenção para uma cena incomum.

Instituto Sou da Paz propõe, no Vale do Anhagabaú, centro de SP, o desarmamento da população expondo vários pares de calçados de vítimas da violência.

Disponível em http://www.uol.com.br/folha/galeria/index.shtml Acesso em: 20 jul. 2002.

Segundo o texto, pode-se afirmar que os sapatos em exposição na fotografia

(A) foram enviados para os moradores do Vale do Anhangabaú.
(B) foram perdidos nas ruas do centro da cidade de São Paulo.
(C) pertenciam às pessoas que foram mortas em São Paulo.
(D) são parte das doações feitas pelo Instituto Sou da Paz.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

No item 141, apresentado no quadro 15, que tem como texto base um fragmento de notícia, a imagem é ilustrativa, porque reitera as informações veiculadas pelo texto verbal. As palavras-chave que encaminham a leitura da notícia são “desarmamento” e “vítimas de violência”, o que permite inferir que os donos dos calçados foram mortos por armas de fogo de forma violenta. O título “Ato pela paz” contribui, também, para a leitura da notícia. O estudante precisa mobilizar vocabulário, localizar as informações explícitas no texto referenciadas na imagem e marcar a alternativa adequada. O estudante que acertou esse item alcançou a proficiência de nível 2, no valor de 225, ele precisou mobilizar a habilidade referente ao descritor D4, “Inferir uma informação implícita em um texto.”, referente à competência do tópico 1, “Procedimentos de leitura” (Quadro 4).

Quadro 16 – Caracterização do item 346 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 3, proficiência 250

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**	
346	Nível 3 - 250	Inferir efeito de humor em anedota	
Gabarito	**Descritor**		**Teste padronizado**
Letra D	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		Item 16 – Bloco 4

SAÚDE

Um turista pergunta a um morador de uma cidadezinha:

— O clima aqui é bom?

— Se é! Quando eu cheguei aqui meus olhos não se abriam, não tinha um fio de cabelo, não falava e tinha de ser carregado de um lado para outro.

— Incrível a sua recuperação! E há quanto tempo o senhor está nessa cidade?

E o outro com ares de gozador:

— Eu nasci aqui!

(Autor anônimo)

O efeito humorístico desse texto está centrado na frase

(A) "O clima aqui é bom?"
(B) "Quando eu cheguei aqui".
(C) "meus olhos não se abriam".
(D) "Eu nasci aqui".

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 346 (Quadro 16) avalia a habilidade de inferir o recurso que está na superfície do texto responsável por tentar despertar o humor. O gênero textual utilizado no item é a anedota. Para a realização da tarefa de leitura, as informações estavam explícitas no texto e o estudante precisou identificar o trecho que subverte a sequência lógica dos acontecimentos e inferir o efeito de humor criado. Os estudantes que alcançaram o nível 3, proficiência 250, precisaram mobilizar a habilidade do descritor D16 - "Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados" correspondente ao tópico 5 "Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido" (Quadro 4).

Quadro 17 – Caracterização do item 48 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 4, proficiência 275

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**	
48	Nível 4 - 275	Sintetizar as informações contidas no texto para compor uma definição em divulgação científica	
Gabarito	**Descritor**		**Teste padronizado**
Letra A	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		Item 25 – Bloco 4

Os Asteroides

Entre Marte e Júpiter encontramos uma faixa de pequenos corpos, provavelmente originados em explosões planetárias, que gravitam em torno do Sol. O maior destes asteroides pode ser visto a olho nu e recebe o nome de Vesta.

Calcula-se em mais de 1.600 o número de asteroides existentes.

Novo Atlas Geográfico Mundial. São Paulo: Editora Michelany Ltda, 1993.

De acordo com o texto, a definição de asteroide é

(A) corpos formados por restos de planetas.
(B) planetas situados entre Marte e Júpiter.
(C) atividade de gravitar em torno do Sol.
(D) explosões de gases existentes na Terra.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O estudante que acertou o item 48 (Quadro 17) alcançou o nível 4, proficiência 275. Este item adequa-se ao tópico 1, "Procedimentos de leitura", e à habilidade de "Localizar informações explícitas em um texto", referente ao descritor D1 (quadro 4) e avalia a habilidade do estudante localizar a informação explícita no texto que atenda à proposta de sintetizar essa

informação apresentada em um fragmento de texto de divulgação científica para compor uma definição provável. O texto é curto, claro, direto e objetivo. A linguagem referencial e denotativa é predominante e essa temática pode ser de interesse do público participante do teste. O texto base é um trecho que apresenta a definição do termo "asteroide" deduzida com base na junção de aspectos como tamanho, origem, movimento e quantidade.

Quadro 18 – Caracterização do item 143 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 5, proficiência 300

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
143	Nível 5 - 300	Reconhecer diferentes formas de abordar o mesmo tema com base na comparação de textos do gênero reportagem
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra D	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	Item 9 – Bloco 3

Texto I - Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 1 9 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II - Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

23% lavam o rosto várias vezes ao dia
21 % usam pomadas e cremes convencionais
5% fazem limpeza de pele
3% usam hidratante
2% evitam simplesmente tocar no local
2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

(A) semelhantes.
(B) preconceituosos.
(C) contrários.
(D) complementares.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 143 (Quadro 18) avalia a habilidade do estudante reconhecer diferentes formas de abordar o mesmo tema com base na análise de dois textos, que têm temática que pode ser de interesse desses estudantes participantes da avaliação – as formas de tratamento de acne, problema comum à maioria dos adolescentes. Pela estrutura de ambos os textos, parece que fazem parte da mesma reportagem: no primeiro, apresentam-se dados estatísticos de uma pesquisa sobre o modo como os jovens tratam o problema; no segundo, listam-se as formas de tratamento tradicionalmente utilizadas, com seus respectivos percentuais de escolha. Como o

enunciado não explicita qual aspecto deve servir de base para essa comparação, cabe ao participante inferir qual das alternativas apresentadas é a mais plausível, já que elas abordam aspectos distintos dos textos: temática e posicionamento. O estudante que acertou esse item obteve nível 5, proficiência 300. Este item adequa-se ao tópico 3, "Relação entre textos", e à habilidade de "Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido", referente ao descritor D20 (Quadro 4).

Quadro 19 – Caracterização do item 333 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 6, proficiência 325

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
333	Nível 6 - 325	Inferir relação de causalidade entre informações contidas em receita
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra C	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	

Melthiolate

A próxima vez em que você sofrer um corte pequeno e não tiver um antisséptico por perto, corra para o armário da cozinha. Cientistas da Universidade Penn State, na Pensilvânia, descobriram que o mel (aquele mesmo que você come com iogurte e aveia) age como barreira contra possíveis infecções causadas pelo corte. Além de impedir a formação de bactérias, acelera o processo de cicatrização. Lave bem o corte, lambuze com um pouco de mel e cubra com uma gaze. Repita três vezes.

VOCÊ S.A. São Paulo: Editora Abril, Abril de 2000, p. 131.

Pelo texto, pode-se perceber uma relação de causa-consequência entre

(A) antisséptico e gaze.
(B) mel e possíveis infecções.
(C) corte e formação de bactérias.
(D) cozinha e iogurte e aveia.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 333, apresentado no quadro 19, avalia a habilidade de inferir uma relação implícita de causalidade entre partes de um texto. Essa habilidade está relacionada ao processo de leitura, que permite reconstruir as relações lógico-semânticas que conferem coerência ao texto. Quando essas relações não estão explicitadas, é necessário construir inferências coerentes ao contexto para se obter êxito na leitura. O gênero textual atende ao receituário de remédio caseiro de forma clara e objetiva, no entanto, a relação de causalidade entre "corte" e "formação de bactérias", apresentada para a resolução do item no enunciado, deve ser deduzida pelo estudante, devido ao seu caráter implícito. Com base nesses dados, esse item adequa-se ao tópico 4, "Coerência e coesão no processamento do texto", e à habilidade de "Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto", referente ao descritor D11 (Quadro 4). Assim, o estudante que acertou esse item obteve nível 6 e proficiência 325.

Quadro 20 – Caracterização do item 341 do 9º ano de Língua Portuguesa - Nível 7, proficiência 350

Item	**Nível de Proficiência**	**Habilidade avaliada pelo Item**
341	Nível 7 - 350	Inferir o efeito de sentido decorrente da repetição de uma expressão em poema
Gabarito	**Descritor**	**Teste padronizado**
Letra C	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Item 7– Bloco 3

Trem de Ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai, seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso

Muita força
Muita força
Muita força
Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa. São Paulo: José Aguilar Editora, 1967.

Os três primeiros versos do poema dão uma ideia de que o trem está

(A) em pleno movimento.
(B) com defeito.
(C) iniciando a partida.
(D) parando.

Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O item 341 (Quadro 20) avalia a habilidade de inferir o efeito de sentido decorrente da repetição de uma expressão em um poema. O gênero textual, na função poética, evidencia a repetição de expressões e palavras para passar a mensagem desejada. O autor utiliza palavras no sentido conotativo, por exemplo, na escolha da expressão “café com pão”, repetida nos

versos, como recurso para provocar efeitos sonoros e rítmicos que imitam o barulho do trem. Inferir a ideia passada pela repetição desse verbo é a habilidade requerida para obter êxito na resolução do item e alcançar o nível 7 da proficiência 350. As informações estavam de forma implícita no texto e o leitor teve que acessar a habilidade do descritor D3 "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão" que se adequa ao tópico 1, "Procedimentos de leitura" (quadro 4).

Em relação aos níveis de proficiência das escalas do 5º e 9º ano, a partir da proficiência de nível 200, para ambas as escalas, o processo de compreensão de leitura envolve a mobilização de habilidades mais complexas para a compreensão do texto. Os descritores avaliados nos itens mostram que a habilidade para compreender o texto decorre da leitura integral do texto e da relação do todo com as partes, levando em consideração a complexidade da questão a ser resolvida no item. Assim, o desenvolvimento da competência leitora está estritamente relacionado à facilidade de empregar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação de pistas apoiadas no conhecimento linguístico e prévio, com intuito de construir o sentido do texto (GOODMAN, 1967; BRASIL, 1997). Dessa forma, quanto mais proficiente for o leitor, mais estratégias de leitura ele utilizará em busca do êxito na compreensão do texto e na resolução do item.

Em relação aos descritores, espera-se que a habilidade relacionada ao D1 – Localizar informações explícitas em um texto – seja de domínio do leitor, por ser um procedimento de leitura básico do tópico 1. Isso não significa que essa habilidade não seja requerida na leitura e na resolução dos itens de níveis de proficiência mais elevados, mas esta é acionada sempre em conjunto com outras habilidades mais complexas, não sendo priorizada ou tomada como foco da leitura.

Outro aspecto a ser considerado na análise da avaliação da proficiência diz respeito aos textos presentes nos níveis de proficiência mais elevados. Não há restrição do gênero por nível, no entanto, o vocabulário, a estrutura sintática e a temática não atendem ao universo do cotidiano do estudante, assim como a linguagem no sentido conotativo mais presente nesses níveis requer do estudante um conhecimento lexical maior e a construção de inferências coerentes com o texto escrito, pois há mais presença de informações implícitas nos textos.

Assim, as tarefas exigidas para a resolução dos itens de níveis de proficiência mais elevados exigem do leitor que a competência básica de leitura, a automaticidade na decodificação de leitura, esteja desenvolvida para a compreensão do texto e a resolução dos itens do teste (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014).

Os níveis de proficiência avaliados nos itens dos testes do 5º e 9º ano do ensino fundamental nos permitiram organizar o teste padronizado nos moldes da Prova Brasil, com

intuito de correlacionar o desempenho de compreensão de leitura com o desempenho de fluência em leitura oral, para identificar os perfis de leitores. Ao relacionarmos os pressupostos de leitura da fluência em leitura oral e da compreensão de leitura, entendemos que, se o leitor, neste ciclo do ensino fundamental, despender atenção nos processos de decodificação, não terá recursos cognitivos para realizar os processos complexos exigidos na compreensão do texto escrito (LABERGE; SAMUELS, 1974), que são necessários para a resolução de itens do teste das avaliações em larga escala, a exemplo da Prova Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, mostrando as fases da pesquisa, desde a coleta e produção de dados até os procedimentos para organização desses.

Para a avaliação da fluência em leitura oral e da compreensão de leitura foram aplicados dois testes para estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe, Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap-UFS), com objetivo de verificar se os processos de leitura da fluência em leitura oral são preditores da compreensão de leitura.

A seção está organizada da seguinte forma: descrição dos testes de fluência em leitura oral e de compreensão de leitura; apresentação da amostra e do *locus* da pesquisa; explicação dos procedimentos de aplicação dos testes; e discriminação do tratamento de dados

3.1 TESTE DE FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL: MÉTODO CURRICULUM-BASED MEASUREMENT (CBM)

O método *Curriculum-Based Measurement* – CBM – (DENO, 2003) é usado na avaliação da fluência em leitura oral (RASINSKI, 2004a, 2004b; HASBROUCK; TINDAL, 2006), respeitando os seguintes procedimentos:

a) texto adequado ao nível de escolaridade do leitor;
b) leitura em voz alta de dois textos;
c) mensuração para análise de 1 minuto de leitura em voz alta.

A análise de um minuto da leitura em voz alta consiste em verificar a leitura a partir do início, ou seja, quando o leitor começa a ler até completar 1 minuto.

O método CBM atende ao propósito de que pesquisadores e professores possam usar o método na coleta de leitura. Foi utilizado por Vansiler (2015), Moutinho (2015) e Oliveira (2015), no português, motivo pelo qual o adotamos para nossa análise.

3.1.1 Seleção de textos para a leitura em voz alta

Os textos utilizados para a leitura em voz alta dos informantes desta pesquisa para avaliação da fluência em leitura oral atendem ao nível de escolaridade do estudante participante, pois foram selecionados a partir de livros didáticos dos 6º e 9º anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011. Foram delimitados os livros do PNLD 2011, porque nossa

pesquisa começou em 2014 e nossa escolha residiu em não usar livros que a escola tivesse adotado naquele ano. Portanto, decidimos utilizar os livros do processo seletivo anterior, conforme está expresso:

LD01 - BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. 6º ano. São Paulo: Ática, 2009.
LD02 - SOARES, Magda. **Português:** uma proposta para o letramento. 9º ano. 1. Ed. SP: Moderna, 2009.
LD03 e LD04 - CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 6º ano/ 9º ano. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2009.

Para fins de delimitação de quais textos deveriam ser selecionados, fizemos, primeiramente, a escolha de ser um texto em prosa, por entender que a leitura de textos em versos leva em consideração outros padrões estilísticos (rimas) e estruturais (verso e estrofe). Assim, para a seleção dos textos em prosa, usamos os seguintes critérios adaptados e apoiados em Aquino (2011) e Vansiler (2015):

C1. Ser um texto compatível com o nível de escolaridade dos leitores (CBM);
C2. Haver elementos linguísticos passíveis de uso variável na oralidade;
C3. Haver elementos linguísticos do cotidiano dos estudantes leitores, como também elementos novos;
C4. Ser um texto relativamente curto, mas, ao mesmo tempo, com tamanho suficiente para garantir a espontaneidade da leitura;
C5. Palavras comuns e não muito longas;
C6. Ordem direta das sentenças;
C7. Textos sem passagens com diálogos;
C8. Ser um texto com temática adequada;
C9. Evitou-se nomes próprios, siglas, palavras estrangeiras e números grandes (1920).

A partir dos nove critérios apresentados acima, chegamos ao seguinte resultado, expresso na tabela 4.

Tabela 4 – Critérios para seleção dos textos nos livros didáticos

	Total de textos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	Resultado
LD 01	8	8	8	8	8	8	8	3	1	1	A menina e as balas
LD 02	17	17	17	17	12	10	9	7	3	1	O tempo e você
LD 03	9	9	9	9	7	7	7	5	4	1	Que saudade da professorinha
LD 04	33	33	33	33	33	33	33	31	13	1	Loucura mansa

Fonte: Elaborado pela autora

Selecionamos dois textos (Anexo C e D) para a sessão de gravação da leitura em voz alta para estudantes dos 6º e 9º anos do ensino fundamental, descritos no quadro 21.

Quadro 21 – Seleção e descrição dos textos para leitura em voz alta

Série/Ano	Texto e autor	Descrição	Livro didático
Texto 1 6º ano	A menina e as balas Georgina Martins	O texto é um conto cuja temática aborda sobre uma criança que vende doces numa praça onde muitas outras crianças brincam. O trecho do texto selecionado tem 222 palavras.	LD 01
Texto 2 6º ano	Que saudade da professorinha Paulo Freire	O conto aborda sobre a experiência de uma criança que entra na escola aos 6 anos. O trecho do texto apresenta 200 palavras.	LD 03
Texto 1 9º ano	O tempo e você Alexander Martins Vianna	O texto informativo trata da temática da diferença entre gerações de jovens e adultos. O trecho do texto selecionado para a leitura tem 200 palavras.	LD 02
Texto 2 9º ano	Loucura mansa José Mindlin	O texto expositivo aborda sobre o gosto de ler livros. O trecho do texto apresenta 215 palavras.	LD 04

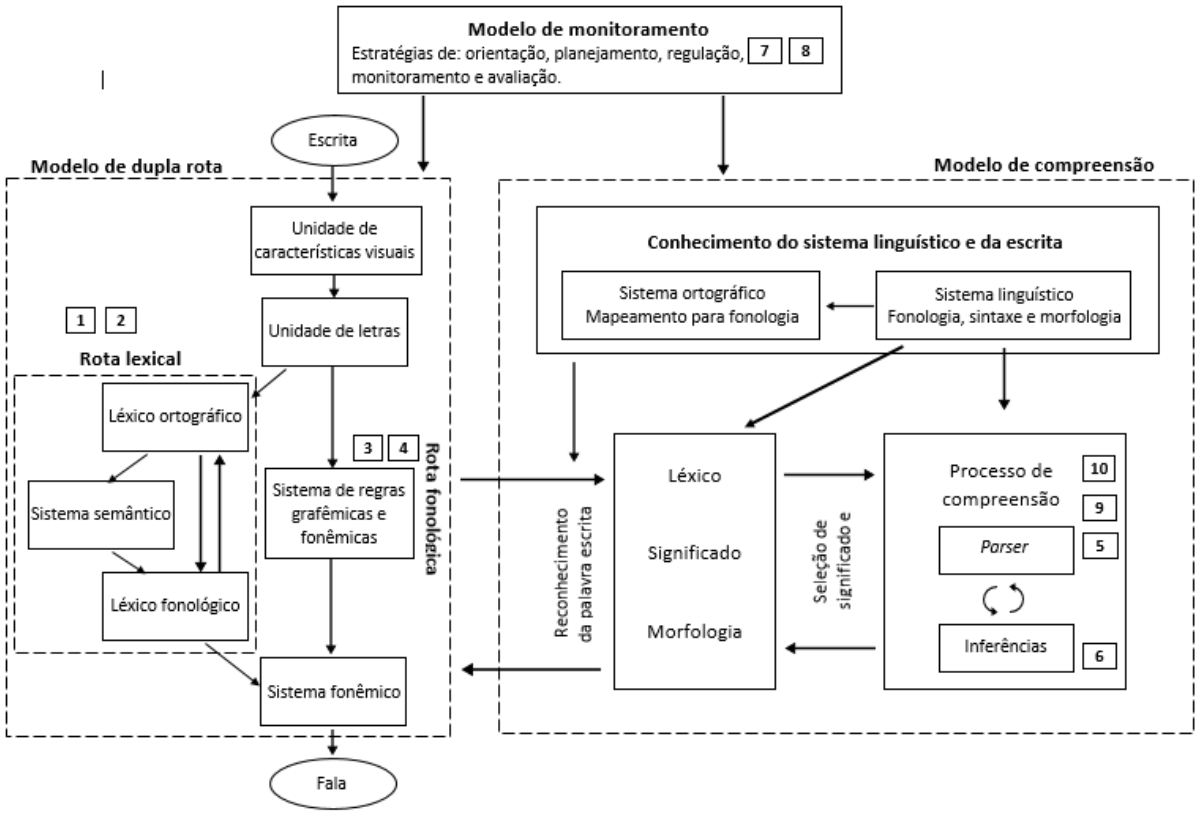
Fonte: Elaborado pela autora com dados da tese

Os textos foram formatados em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento 1,5, com o trecho do texto delimitado por uma margem. A formatação do texto é importante para que as ocorrências de translineação e a diagramação não interfiram no processo de leitura.

3.1.2 Parâmetros de análise da fluência em leitura oral

Assumimos a premissa de que as três dimensões da fluência em leitura oral, tomadas em conjunto, levam à compreensão do texto. Com intuito de verificar a fluência em leitura oral a partir dessas dimensões, adotamos o modelo de leitura apresentado na subseção 2.4, para identificar os processos de automaticidade na decodificação na leitura em voz alta dos estudantes participantes desta pesquisa. No fluxograma esquemático do modelo de leitura (Figura 2), identificamos os processos de leitura em voz alta com números, conforme apresentado na figura 4, e relacionamos na legenda, de acordo com o parâmetro da fluência em leitura oral.

Figura 4 – Identificação dos parâmetros de análise da fluência no modelo de leitura



Fonte: Adaptado de Coltheart et al (2001); Perfetti e Stafura (2014); Efklides (2008)

Legenda:

Parâmetros de precisão	Parâmetros de prosódia
1. Fenômenos variáveis da fala: traço gradual e traço descontínuo	9. Pausas silenciosa e preenchida
2. Hipercorreção	10. Mudança de fronteira
3. Erro de decodificação	
4. Falta de conhecimento do sistema ortográfico	
5. Ressilabação	
6. Predições	
7. Autocorreções	
8. Repetições	

Os parâmetros de análise das dimensões da fluência em leitura oral são apresentados com base no modelo de leitura. Considerando que a automaticidade na decodificação pode ser preditora da compreensão de leitura, o controle dos processos nos três parâmetros da fluência em leitura oral pode auxiliar a identificar o perfil do leitor.

3.1.2.1 Parâmetros para análise da precisão

Com intuito de verificar os pressupostos da automaticidade na decodificação da leitura em voz alta, o modelo de dupla rota da leitura permite identificar processos que nos dão pistas de precisão ou da falta desta na leitura, a saber: fenômenos variáveis da fala (traço gradual e traço descontínuo), hipercorreção, processos indicativos de acesso à rota lexical; erro de

decodificação e falta de conhecimento da transparência do sistema ortográfico, são processos que indicam acesso à rota fonológica. Estes processos serão apresentados nas subseções seguintes.

3.1.2.1.1 Fenômenos variáveis da fala – traço gradual e traço descontínuo

Nesta tese, foram controlados sete fenômenos variáveis da fala que são transpostos para a leitura em voz alta: monotongação, ditongação, alçamento de vogais átonas, apagamento do R em coda silábica, apagamento do /d/ no grupo –ndo, concordância nominal e palatalização progressiva.

Para a análise dos traços graduais e descontínuos, baseamo-nos no contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2004) e em pesquisas que verificaram os contextos de variação de fala espontânea e controlada (leitura). Os fenômenos variáveis que embasaram a análise de traços graduais de natureza fonológica foram monotongação, ditongação e alçamento de vogais átonas.

O estudo do processo de monotongação com dados de fala espontânea tem sido abordado por vários estudiosos. Para compreendermos esse processo, primeiramente, temos que identificar o que é um ditongo. O ditongo é formado por uma sequência de segmentos representada por vogal e semivogal ou glide pronunciada numa mesma sílaba. A semivogal ou glide é a vogal sem proeminência de acento nos ditongos. Neste sentido, ditongo "consiste de uma sequência de segmentos vocálicos sendo que um dos segmentos é interpretado como vogal e o outro como um glide" (SILVA, 2015, p. 94). Numa sequência de vogal-glide, o ditongo é denominado de decrescente, como em "causou" formado por dois ditongos decrescentes /au/ e /ow/. Segundo Câmara Júnior (1991), o apagamento da semivogal de um ditongo decrescente oralizado pode produzir um monotongo (/ow/ para /o/) no português. A monotongação é o processo em que a vogal não apresenta mudança de qualidade (SILVA, 2015). Esse processo ocorre com o apagamento das semivogais "i" e "u" de ditongos, representadas fonologicamente pelos glides /y/ e /w/, respectivamente, na oralização da palavra escrita com ditongo, como em "dinhêro" ao invés de "dinheiro" e "hôve" no lugar de "houve".

Nesta tese, tomamos como base os estudos com dados de fala espontânea de Carvalho (2007), com informantes recifenses; de Jesus et al (2010), com dados de universitários de Itabaiana/SE; e estudos com dados de leitura de Aquino (2011), Hora e Aquino (2012); e Pinheiro et al (2017) e Machado (2018), cujos estudos foram realizados com parte dos dados de leitura em voz alta desta tese. Os resultados dessas pesquisas sinalizam a monotongação de /ey/ e /ow/ como fenômenos graduais, sendo o ditongo /ow/ com maior ocorrência de

apagamento do glide. Na análise sociolinguística das variáveis sociais, foi constatado que esse fenômeno não sofre estigmatização.

A ditongação é a transformação de uma vogal em ditongo, sendo um fenômeno essencialmente de realização na fala. Em sílabas travadas por /S/, acrescenta-se /y/ a palavras terminadas em /e/ e /a/, como em "através" lido como "atraveis" e "mais" ao invés de "mas". Os estudos de ditongação que serviram de base na análise desta tese são de fala espontânea de Aragão (2014) e Silva (2013); e estudos com dados de leitura de Aquino (2011) e Hora e Aquino (2012). Os resultados mostraram que a ditongação na fala espontânea não se caracteriza como um fenômeno regional, mas está no vernáculo do brasileiro e o registro coloquial e informal favorece a ocorrência do fenômeno. Como traço gradual, foi constatado que o fenômeno é transposto para a leitura em voz alta de estudantes do ensino fundamental (AQUINO, 2011).

O terceiro fenômeno variável da fala de natureza fonológica é o alçamento de vogais átonas. O alçamento vocálico é caracterizado pela elevação do traço das vogais médias [e] e [o] que se realizam como vogais altas [i] e [u], como em "docis" no lugar de "doces" e "mesmu" ao invés de "mesmo". Os estudos de Vieira (2014), Paim e Anjos (2015) e Freitag, Santana, Andrade, Sousa (2016), com dados de fala espontânea de informantes, respectivamente, do Espírito Santo (Atlas Linguístico do Espírito Santo e do ALiB), de Salvador-BA (dados do ALiB) e de estudantes do ensino médio de escola pública de Aracaju-SE, embasaram nossa análise. Os resultados dessas pesquisas sugerem que o fenômeno está presente na fala de todos os brasileiros e que não há avaliação social estigmatizada, considerado, portanto, como traço gradual.

O fenômeno variável de natureza morfológica, apagamento do R em coda silábica no final (e no meio de sílaba, mas com natureza apenas fonológica), foi analisado baseado nos estudos de Mollica e Fernandez (2003), Reis e Dias (2006), Oushiro e Mendes (2014) e Araújo et al (2016), com dados de fala espontânea e controlada (leitura); e, com dados de leitura em voz alta, de Araújo et al (2016); e Pinheiro et al (2017) e Machado (2018), que utilizaram dados de leitura oral desta tese. Os resultados desses estudos apontam que o apagamento do R em coda silábica de verbo no infinitivo é um fenômeno verificado na fala espontânea brasileira, como em "para podê comê todos os doces" ao invés de "para poder comer todos os doces" e não sofre estigma social. O apagamento em nomes, como em "amor" e "escolar", lidos como "amô" e "escolá", também são recorrentes no vernáculo brasileiro, realizações caracterizadas, portanto, como traço gradual. No entanto, em sílaba medial a ocorrência é menor e a avaliação social aponta para a estigmatização, caracterizada como traço descontínuo.

O apagamento do /d/ na sequência “ndo”, como morfema de gerúndio pode ser realizado como [no], por meio de um processo fonológico, recorrente na variedade falada em algumas regiões do Brasil. Assim, formas verbais como “olhando” e “aprendendo” podem ser pronunciadas como “olhano” e “aprendeno”. Os estudos com dados de fala espontânea de Ferreira et al (2012), Nascimento, Araújo e Carvalho (2013) e Freitag et al (no prelo) sugerem a recorrência do apagamento do /d/ em morfema de gerúndio, como um caso de variação estável, caracterizada como traço gradual. Quanto à conservação de /d/ em segmentos “ndo” em fala de estudantes universitários e do ensino médio, os estudos sugerem efeito de monitoramento. Nos estudos desse fenômeno na leitura, Aquino (2011), Hora e Aquino (2012) e Freitag et al (no prelo), identificaram a transposição do fenômeno variável da fala para leitura, esse último estudo analisou a fala de estudantes de ensino médio e universitários de Aracaju/SE. Nas palavras que tenham a sequência “ndo”, como em “mundo” e “quando”, os estudos sugerem maior conservação do /d/ nas ocorrências, ainda que o apagamento também aconteça.

Apresentados os fenômenos com maior ocorrência de traços graduais, descrevemos os fenômenos sociolinguísticos variáveis que sofrem estigma social, apesar de estarem presentes na fala dos brasileiros, caracterizados como traços descontínuos.

O fenômeno variável de concordância nominal de número foi analisado como traço descontínuo na realização de marca de plural nos elementos do sintagma nominal (SN), na fala espontânea. Nesse fenômeno de natureza sintática, a realização da marca de plural nos elementos do SN é regra geral na concordância nominal da Língua Portuguesa, quando o núcleo estiver no plural, como em “os doces”. A concordância consiste em adequar os itens determinantes à palavra determinada, no entanto, no vernáculo brasileiro, “os doce” tem se tornado uma regra variável, uma vez que há a possibilidade de não ocorrer a flexão de todos os elementos do sintagma. Tomamos por base os estudos de Scherre (1997) e Scherre e Naro (1998, 2006) que têm pesquisado sobre a flexão de número do SN com dados de fala espontânea de falantes do Rio de Janeiro e mostraram que a alternância de itens flexionados se deve não só à eliminação da redundância das regras. Os estudos de Aquino (2011) com dados de leitura mostraram que as formas variantes da fala são transpostas para a leitura.

A palatalização é um fenômeno variável da fala espontânea de natureza fonológica. A propriedade articulatória da palatalização ocorre com as consoantes oclusivas dentais /t/ e /d/ que apresentam dois pontos distintos de articulação: alveolar e dental. A consoante que exibe a propriedade secundária de palatalização apresenta um efeito auditivo de sequência de consoante seguida ou precedida de /i/ (SILVA, 2015). A variação fonológica ocorre em palavra como “muito”, em que o fonema /t/ pode ser pronunciado como /muiʧu/, com a realização de oclusiva

alveolar africada em ambiente progressivo. Essa realização do som ocorre em diferentes comunidades de prática em Sergipe, no entanto recebe um julgamento social negativo (RIBEIRO; CORRÊA, 2018). Esse fenômeno da palatalização progressiva é alvo de vários estudos com dados de fala espontânea (FREITAG; SANTANA; ANDRADE; SOUSA, 2016; EVANGELISTA et al, 2016; SOUZA, 2016; RIBEIRO; CORRÊA, 2018) que mostram essa realização da palatalização, mas que é tida como desprestigiada socialmente. E de estudos com dados de leitura em voz alta (PINHEIRO; SILVA, 2016; PINHEIRO et al, 2017), cujos dados fazem parte da amostra desta tese, mostram que a palatalização progressiva é transposta para a leitura. Assim, esse fenômeno é caracterizado como traço descontínuo, uma vez que faz parte do vernáculo do sergipano, mas é visto como um estereótipo negativo.

Retomando os pressupostos dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e o modelo de rotas de leitura de Coltheart (2001), a realização na leitura em voz alta de fenômenos variáveis caracterizados seja como graduais ou descontínuos demonstra o acesso à rota lexical, explicado pelas palavras de alta frequência para o leitor. Essa rota de leitura é acessada, porque as palavras fazem parte do repertório linguístico e, consequentemente, de seu vernáculo. Essa rota de leitura possibilita explicar que essas palavras são lidas em voz alta com mais rapidez e precisão de leitura. No entanto, a realização de traços descontínuos na leitura sugere menor atividade metacognitiva de monitoramento ao contexto da situação, já que a leitura é um evento de letramento, e, por isso, mais monitorada.

Apresentados os contextos dos fenômenos variáveis da fala que caracterizam os traços graduais e descontínuos analisados na leitura em voz alta do *corpus* deste estudo, em seguida, tratamos do processo de hipercorreção na leitura em voz alta.

3.1.2.1.2 Hipercorreção

O processo de hipercorreção está relacionado aos fenômenos variáveis da fala. Esse processo é decorrente da insegurança linguística que o falante, numa situação em que uma variedade é considerada de estigma em relação a uma de prestígio, tenta aproximar-se da variedade de prestígio, cometendo exageros ou impropriedades (LABOV, 2008). Esses "exageros", na nossa perspectiva de análise, são tratados como hipóteses de antecipação ou predições malsucedidas do ponto de vista de adequação à norma (BORTONI-RICARDO, 2004).

No sentido de uso consciente da aplicação equivocada de regra que ultrapassa o uso habitual do vernáculo, Eckman et al (2013) conceituam hipercorreção como:

> A hipercorreção envolve a conscientização por parte dos falantes de variedades linguísticas que estão associadas a diferentes graus de prestígio. O uso de determinada forma por um falante de uma variedade de menor prestígio com o intuito de fazê-la coincidir com o padrão de maior prestígio, pode resultar em uma ultrapassagem desta variedade, ocasionando, portanto, em uma forma "errada"', ou, na verdade, em um exemplo de hipercorreção[21] (ECKMAN et al, 2013, p. 257-258, tradução nossa).

Bortoni-Ricardo (2004) identificou ocorrências de hipercorreção relacionadas a falantes que monitoravam a fala em ambientes formais e decorrentes de uma hipótese de antecipação malsucedida. Segundo a autora, quando o estudante suprime o R de coda de infinitivo na escrita, é em decorrência da variedade da fala. No entanto, quando o leitor, num contexto em que o verbo deveria estar conjugado e acrescenta o morfema R de infinitivo, está cometendo hipercorreção.

Na leitura em voz alta, no contínuo de letramento em estilo monitorado, apresentamos o exemplo de hipercorreção que faz parte de nosso *corpus*, vejamos o excerto (1):

> (1) dejejar que muitas mais pessoas possam também **desfrutar**-lo (NNS-9MEFF-08.16-V1-T2) [22].

De acordo com a norma padrão, o verbo "desfrutar" acompanhado do pronome proclítico perde a desinência de infinitivo, mas o estudante do 9º ano leu **desfrutar**-lo, com a realização não prevista do infinitivo, ocasionando em hipercorreção.

Uma outra situação de hipercorreção da leitura pode ser identificada no excerto (2):

> (2) ela chegava mais tarde mas nunca faltava... devia ter uns oito anos e às vezes **destraía-se**... olhando as crianças brincarem (ECSS-6MEFF-08.16-V1-T1).

O estudante do 6º ano, numa situação consciente de tentar ser o mais adequado à norma padrão, faz uso de uma hipótese malsucedida de alçamento de vogal que ocasiona em hipercorreção ao ler "**destraía-se**" no lugar de "distraía-se".

Nesse tipo de leitura em voz alta, o leitor acessa a rota lexical, demonstrando que as palavras são frequentes e fazem parte de seu repertório linguístico.

Em seguida, apresentamos dois processos (erro de decodificação e falta de conhecimento do sistema ortográfico) que demonstram o acesso à rota fonológica do modelo de rotas de leitura de Coltheart (2001).

---

[21] Hypercorrection involves awareness on the part of speakers of language varieties that are associated with differing degrees of prestige. The rendition of a form by a speaker of a less prestigious variety in an attempt to have it match a more prestigious pattern, but which in the process overshoots the mark and thereby results in an 'incorrect' form, is thus an instance of hypercorrection (ECKMAN et al, 2013, p. 257-8).

[22] A edição dos áudios está explicada no tratamento dos dados, na subseção 3.5.1. O áudio da leitura está disponível, clique na identificação do leitor para ouvi-lo.

3.1.2.1.3 Erro de decodificação

No processo de decodificação com automaticidade, o leitor fluente acessa a palavra escrita pela rota lexical, que concentra todas as informações ortográfica, fonológica e semântica, tornando a leitura mais fácil. Esse processo ocorre com as palavras frequentes do repertório linguístico do leitor, como no excerto (3):

> (3) ((quando)) quando eu era menina queria **tê** uma fábrica de doces só para **comê** todos os doces que eu quisesse... naquela época eu era muito pobre e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para **comprá** doces (ALMF-6MEFF-08.16-V1-T1).

Em (3), o leitor do 6º ano conhece todas as palavras e a leitura se dá pela rota lexical, uma vez que ocorre o apagamento do R em coda de infinitivo dos verbos (traço gradual) “ter”, “comer” e “comprar” lidos como “tê”, “comê” e “comprá”.

No entanto, se o leitor precisa direcionar a atenção para a palavra escrita, podemos identificar o acesso à rota fonológica, em que há uma maior preocupação com a relação grafofonêmica da palavra e a leitura torna-se lenta e difícil. Esse processo pode ocorrer com as palavras que não fazem parte do repertório linguístico do leitor, portanto, não são frequentes ou são palavras irregulares, como no excerto (4):

> (4) todos os dias a menina estava... lá... vendia doce... na porta de uma lanchonete... perto de uma... pra-ci-nha {**pracilha**} onde brincava... (brincam)... quase todos as crianças... da... redos-... /redon-... deza (BRVS-6MEFF-08.16-V1-T1).

Em (4), o leitor do 6º ano acessa a rota fonológica para decodificar as palavras que não são frequentes, como a palavra “pracinha”. No reconhecimento da palavra escrita, o estudante faz uma leitura grafofonêmica das sílabas “pra-ci-nha”, mas ao ler a palavra, não a tem em seu léxico mental e pronuncia “pracilha”.

Nesse tipo de leitura em voz alta, em que não há o reconhecimento da palavra escrita de modo a construir um significado coerente com a escrita, consideramos como um erro de decodificação. Essa dificuldade está relacionada ao processo de decodificação e aponta que no reconhecimento da palavra escrita não foram processadas as informações ortográfica, fonológica e semântica de forma conjunta, comprometendo o processo de construção semântica. O acesso à rota fonológica na decodificação desta palavra nova ou pouco frequente para o leitor não contribuiu para decodificar a palavra conforme a escrita.

Apresentada a situação em que controlamos o erro de decodificação na leitura em voz alta, passamos a tratar da falta de conhecimento do sistema ortográfico pelo leitor, o que interfere na automaticidade da leitura.

3.1.2.1.4 Falta de conhecimento do sistema ortográfico

A ortografia de uma língua alfabética é definida pelas letras e sons e seus correspondentes grafofonêmicos. As línguas que têm um sistema ortográfico transparente são aquelas em que há maior correspondência biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. O sistema ortográfico de algumas línguas, no entanto, apresenta uma relação menos direta com a fonologia. Assim, as palavras escritas neste sistema não podem ser pronunciadas prontamente, relacionando grafemas a fonemas, mas requerem do leitor conhecimento morfêmico e semântico. Morais (1996) e Dehaene (2012) ressaltam que a falta de conhecimento da transparência do sistema ortográfico interfere na automaticidade da decodificação em leitura.

No PB, temos grafemas que são representados de forma biunívoca com seu correspondente fonêmico, como em "bala", demonstrando uma relação transparente do sistema ortográfico. No entanto, em algumas palavras, o sistema ortográfico do PB não é transparente, como nas palavras grafadas com "r" representadas por mais de um fonema em "redondeza" e "gerações", ou ainda um fonema representado por grafemas diferentes, como em "nasci" e "experiência".

O afastamento da transparência ortográfica da língua e a falta de conhecimento desse sistema ortográfico pode causar dificuldades na leitura de palavras que não são frequentes para o leitor, como no excerto (5):

> (5) é claro que eu... uso... esse **térmo**... professorinha como muito afeto (MBAL-6TEFE-05.16-V1-T2).

O estudante do 6º ano leu a palavra "termo" (vogal média alta) como "térmo" (vogal média baixa). As vogais tônicas orais são basicamente idênticas para todos os dialetos do português, no entanto, são passíveis de variação (SILVA, 2015). Na leitura em voz alta, é possível identificar quando o leitor não conhece essa variação do sistema ortográfico da língua.

Em outro excerto, podemos verificar a falta de conhecimento da transparência do sistema ortográfico do PB na leitura:

> (6) e claro que eu uso esse termo professorinha com muito **afêto**... chamava-se Eunice... **Vasconcêlos** (JLVS-6MEFE-05.16-V1-T2).

Em (6), podemos identificar a falta de conhecimento do sistema ortográfico na variação da vogal /e/ na palavra “afeto”. Assim, por não ser uma palavra frequente para esse estudante do 6º ano, a decodificação é pelo acesso à rota fonológica e não ao significado dessa palavra, interferindo na compreensão do texto.

Apresentados os parâmetros de análise da precisão que auxiliaram na identificação da automaticidade na decodificação pelo modelo de dupla rota de leitura, em seguida tratamos dos parâmetros de precisão pelo modelo de compreensão em leitura, expresso no fluxograma da figura 4.

3.1.2.1.5 Ressilabação

Para entendermos o processo de ressilabação, primeiramente, faz-se necessário compreender a formação das sílabas que são constituídas de vogal (V) e consoante (C), sendo a vogal obrigatória e ocupando o núcleo da sílaba (SILVA, 2015). A ressilabação é um processo da oralidade que consiste no agrupamento de “constituintes em torno de picos de sonoridades, que projetam sílabas. Esses picos são em português necessariamente vogais (V)” (BISOL, 1996, p. 161). Assim, a ressilabação segue os mesmos princípios da silabação. A diferença é que a silabação ocorre no componente lexical, responsável pela formação dos itens lexicais. Já a ressilabação ocorre no componente pós-lexical, isto é, no resultado da sintaxe (BISOL, 1996) e pode ser identificada na leitura em voz alta.

O leitor que realiza a ressilabação na leitura em voz alta demonstra conhecer a sintaxe da língua, por esse processo desempenhar uma importante função de juntar os termos que fazem parte de um mesmo bloco semântico-sintático. A análise desse processo da oralidade verificou o conhecimento do leitor na formação de unidades de sentido que envolve o processo de *parser* do modelo de compreensão de leitura (PERFETTI; SATURA, 2014).

Vejamos um excerto do *corpus* desta tese em que o leitor ressilabou os termos que ocorrem dentro de um sintagma nominal:

> (7) **todozos** dias (as) a menininha estava lá vendia doces na porta de uma lanchonete (ALMF-6MEFF-08.16-V1-T1).

No excerto (7), no sintagma “todos os dias”, a juntura de “todos os” ocorre por meio de processo de reestruturação silábica. Na ressilabação de “S” em coda com o clítico[23] pós-lexical “os”, o [s] passa a ocupar o ataque com características de [z], permitindo identificar a junção.

[23] Clítico diz-se de vocábulo átono que, num enunciado, se integra fonologicamente à palavra anterior ou posterior, formando uma sílaba desta palavra (pronomes oblíquos, preposições, conjunções, artigos etc.).

Esse processo de ressilabação entre o quantificador e o determinante deve ser realizado na leitura em voz alta do leitor proficiente por compor uma estrutura sintática indissociável. A ressilabação também possibilita distinguir a realização da concordância nominal de número entre os elementos e o núcleo de um SN.

Outro contexto em que a ressilabação demonstra conhecimento sintático do leitor, mas que pode ou não ocorrer está ilustrado no excerto (8):

> (8) devia **terunzoito** anos e às vezes distraía-se olhando as crianças brincarem (GHFSL-6MEFF-08.16-V1-T1).

A ressilabação é resultado da juntura entre o verbo "ter" e o determinante e o nome "uns oito". A ressilabação de R em coda se dá pela reestruturação da sílaba em que o "r" não seria pronunciado (traço gradual de R em coda de infinitivo), mas devido ao clítico "uns" pode ocorrer a junção no *parser* do verbo e seu objeto direto. A ressilabação de "S" em coda de "uns" com o número "oito" não poderia deixar de ocorrer, uma vez formar uma unidade de sentido "uns oito anos" (objeto direto, constituinte menor). O leitor que não realiza ressilabação neste contexto sinaliza que não está realizando *parsing* adequado para o processamento das informações sintáticas, o que pode sinalizar problemas na compreensão.

Esse processo é explicado pelo *parser* do constituinte menor da frase. Considerando um dos estágios do processamento do *parser*, na análise da estrutura sintática da sentença, o processamento ocorre primeiramente no nível da palavra e sucessivamente até a construção do significado. No entanto, a ideia básica do *parser* é de que as unidades maiores de processamento resistem a interrupções[24] (HARLEY, 2009, p. 294). Isto quer dizer que as unidades de constituintes menores não aceitam pausa, nem na fala espontânea (FREITAG; PINHEIRO; SILVA, 2017), nem na leitura.

Após apresentação de como foi controlada a análise da ressilabação na leitura em voz alta com intuito de identificar pistas do conhecimento linguístico e da realização do *parsing* necessários à compreensão do texto, tratamos do parâmetro da precisão que identifica os processos de predições malsucedidas que nos fornecem indícios de compreensão de leitura.

3.1.2.1.6 Predições de leitura

As predições na leitura em voz alta são considerados processos de leitura que o leitor realiza na busca de prever, antecipar e até mesmo adivinhar o que está por vir no texto escrito. Esses processos consistem de procedimentos em que o leitor baseia-se em pistas linguísticas e

[24] The basic idea was that major processing units resist interruptions (HARLEY, 2009, p. 294).

em seu conhecimento prévio, construindo inferências para compreender o texto. Os processos de predição devem ser realizados com a maior precisão para a construção do significado do texto, no entanto, os leitores preocupados diretamente com a palavra, isto é, com a atenção voltada para a decodificação, terão problemas com a realização de predição e, consequentemente, com a compreensão (GOODMAN, 1967; SMITH, 2004).

Esses processos são tratados por Goodman (1967), como vimos, como um jogo de adivinhação psicolinguística. Não quer dizer que esse jogo de adivinhação seja um procedimento impulsivo e aleatório. A seleção de pistas apoia-se nos elementos linguísticos do texto escrito e no conhecimento prévio que o leitor dispõe na construção do significado do texto. Na leitura de um conto narrativo, por exemplo, a predição de uma palavra pode estar apoiada no contexto da frase anterior, na sequência de fatos anteriores, na estrutura do parágrafo, na composição morfológica de uma palavra anterior ou no campo semântico da qual faz parte.

Elegemos quatro situações de estratégias de predição cuja análise tomou como base a interpretação utilizada pelo teste Cloze na compreensão do texto para avaliar a habilidade do participante em prever as palavras omitidas pelo uso de seu conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas (ABREU et al, 2017). A análise dessas predições na leitura em voz alta foi possível devido à ocorrência de predições não exitosas, por isso conseguimos identificá-las, envolvendo elementos linguísticos e semânticos:

1) Mesma classe gramatical e mesmo campo semântico – predições em que a palavra oralizada pertença à classe gramatical e ao campo semântico da palavra escrita. Ex.: a leitura de “menina” no lugar de “menininha. Essa predição é a mais próxima da palavra escrita o que possibilita a construção de significado coerente com o texto.
2) Mesma classe gramatical e campo semântico diferente – predições em que a palavra oralizada seja da mesma classe gramatical da palavra escrita, mas que faça parte de outro campo semântico. Ex.: “matéria” lida como “matemática”. Esse tipo de predição interfere na construção do significado, uma vez que a palavra lida não tem relação semântica com a escrita, apesar de ser da mesma classe gramatical.
3) Classe gramatical diferente e mesmo campo semântico – predições em que a palavra oralizada não faça parte da mesma classe gramatical da palavra escrita, mas seja do mesmo campo semântico. Ex.: leitura de “escola” no lugar de “escolar”. Esse tipo de predição abre possibilidade para a construção semântica mais próxima da palavra escrita.
4) Classe gramatical e campo semântico diferentes – predições em que a palavra oralizada não pertença nem à classe nem ao campo semântico da palavra escrita. Ex.: “primeira” lida como “minha”. Essa predição interfere na construção do significado, uma vez que a palavra lida não tem relação nem semântica nem gramatical com a escrita.

Estabelecemos a distinção entre os tipos de predições por campo semântico com intuito de mostrar que a predição do leitor atende ao sentido do texto, mesmo não lendo a palavra com todas as realizações grafofonêmicas. Essa estratégia permite identificar processos realizados pelo leitor na tentativa de construir um significado coerente com o texto escrito. No entanto, se

a predição ativada pelo leitor não atende ao campo semântico, apesar de ser da mesma classe gramatical, o sentido construído não leva à compreensão do texto escrito. Por exemplo, na leitura do excerto (9):

> (9) nos finais de semana ela chegava mais tarde mas nunca **falava** (DMSS-6MEFF-08.16-V1-T1).

O estudante do 6º ano leu o verbo "falava" no lugar de "faltava", construindo uma informação que não atende ao sentido do texto e interferindo na compreensão.

Apresentado o processo de predições malsucedidas na leitura em voz alta, tratamos das autocorreções e repetições que fazem parte dos processos metacognitivos de monitoramento da compreensão da leitura.

3.1.2.1.7 Autocorreções

As autocorreções são processos metacognitivos realizados pelo leitor para corrigir predições malsucedidas, consideradas hipóteses não confirmadas na construção do significado do texto. Esses processos são realizados quando o leitor está monitorando a leitura para compreensão do texto e faz reparos no sentido de adequá-las ao texto escrito (EFKLIDES, 2008).

Na análise do monitoramento da leitura, as autocorreções realizadas pelo leitor na leitura em voz alta mostram que o leitor está consciente de que a palavra pronunciada não atendeu ao significado do texto. Esses processos foram controlados, como podemos verificar no excerto (10):

> (10) eles às vezes **(entram)** seu... estranham seus gostos musicais... vocabulário (ASB-9MEFF-08.16-V1-T1).

O leitor do 9º ano leu o verbo "entram" e, consciente da predição malsucedida, realiza a tarefa metacognitiva de corrigir o verbo e ler "estranham" para adequar à palavra escrita, com intuito de compreender o texto.

Em seguida, tratamos do processo metacognitivo que consiste em repetições de palavras ou de parte delas que contribuem para a compreensão da leitura.

3.1.2.1.8 Repetições

Na leitura, as repetições fazem parte dos processos metacognitivos de planejamento do monitoramento da compreensão do texto (EFKLIDES, 2008). O monitoramento permite que o leitor verifique a construção do significado do texto, caso este não esteja adequado pode realizar

repetições que consistem no processo de ler novamente a palavra ou parte desta como recurso para planejar e compreender de forma mais eficaz o texto. A formulação e reformulação de predições confirmam ou descartam as hipóteses para atender à compreensão da leitura. O excerto (11) da leitura em voz alta exemplifica esse processo:

(11) minha alfabetização... não... me foi nada **enfa-... enfado-... enfadonha** (ECSS-6MEFF-08.16-V1-T2).

A repetição de partes da palavra "enfadonha" demonstra o processo metacognitivo de planejamento de busca na memória lexical dessa palavra que parece ser não frequente para o leitor do 6º ano. A ocorrência desse processo se deve ao monitoramento da compreensão do texto.

Apresentados os parâmetros de análise da precisão na fluência em leitura oral que possibilitaram verificar a realização de processos que não levaram ao êxito da construção do significado do texto pelo modelo de compreensão e de monitoramento da compreensão da leitura, tratamos dos parâmetros da prosódia na leitura.

3.1.2.2 Parâmetros para análise da prosódia

Para verificar os pressupostos da automaticidade na decodificação, o modelo proposto para compreensão da leitura permite identificar processos dos quais o leitor faz uso na leitura em voz alta que sugerem a construção do significado do texto.

Como já destacamos, a dimensão da prosódia na fluência em leitura oral é a mais diretamente relacionada à compreensão, no entanto é a que tem menos estudos (FUCHS et al, 2001; RASINSKI, 2004a). A leitura fluente em voz alta apresenta apropriada prosódia, a qual é marcada pelo leitor que realiza as pausas nos locais apropriados, colaborando para a compreensão do texto para quem lê e ouve.

O parâmetro prosódico analisado nesta tese consta da pausa e sua interferência na realização do *parsing* sintático e na marcação de fronteira.

Com intuito de verificar os pressupostos da automaticidade na decodificação da leitura em voz alta, controlamos a realização ou não de pausas para a construção do significado: pausa silenciosa e preenchida e mudança de fronteira.

3.1.2.2.1 Pausas silenciosa e preenchida

A pausa é um elemento prosódico que apresenta um valor tanto textual, de processamento da informação, como sintático. Segundo Scarpa e Fernandes-Svartsman (2012),

quando funciona como marca de processamento linguístico, relaciona-se à sintaxe e pode ocorrer em três lugares no enunciado: 1) fronteiras de constituintes maiores (entre orações e entre sujeito e predicado); 2) entre um determinante e o núcleo do sintagma; e 3) em correções de falsos começos e repetições.

As pausas ocorridas em 1) são consideradas adequadas e fluentes. No entanto, se o leitor desobedece o momento adequado de pausa, como em 2) e 3), configura-se como disfluente ou de hesitação. Scarpa (1995, p. 171) esclarece que "trechos fluentes são os já ajeitados, conhecidos, analisados ou, na maioria dos casos, congelados, vêm em bloco. Os disfluentes são aqueles em construção, instáveis, com tentativas infrutíferas de segmentação em blocos prosódicos."

Na análise de falantes em entrevistas sociolinguísticas, Freitag, Pinheiro e Silva (2017) identificaram que há correlação entre o tipo de fronteira em que ocorre a pausa e a duração desta, assim como as pausas identificadas como repetições, correções, falsos começos e tomada/retomada do falante estão relacionadas ao processamento, sinalizando um planejamento *on-line*, ambiente em que pode ocorrer pausas preenchidas. Assim, este tipo de pausa "não necessariamente são disfluências, pois as pausas não são aleatoriamente distribuídas em domínios prosódicos, e não ocorrem em certos pontos do enunciado prosódico" (FREITAG; PINHEIRO; SILVA, 2017, p. 122). Isto significa que a pausa preenchida pode funcionar como processo de planejamento na fala entre interlocutores. Na leitura em voz alta, em que a estrutura sintática já está organizada, a ocorrência desse tipo de pausa também é considerada uma pista do processo metacognitivo de monitoramento da leitura, atuando no processo de planejamento junto com as repetições e, no processo de avaliação da leitura, com os reparos, para adequar ao texto escrito. Porém, são consideradas disfluentes se ocorrerem em contextos inapropriados, apresentados acima.

3.1.2.2.1.1 Pausa silenciosa

A pausa silenciosa é definida como o período de silêncio durante a fala, ocorrido entre vocalizações com duração de 250 milissegundos (ms) (OLIVEIRA, 2002), como ponto de corte para cotação do silêncio em nosso estudo. Tomamos esse parâmetro por ser possível identificar a pausa silenciosa além de uma análise acústica auxiliada por programa como Elan (WITTENBURG et al, 2006) ou Praat (BOERSMA; WEENINK, 2009).

Enquanto componente de estrutura sintática na leitura em voz alta, controlamos o local onde o leitor não pode realizar uma pausa silenciosa, porque demonstrava falta de conhecimento

sintático e semântico no processamento de blocos de sentido que interferem na compreensão do texto. Vejamos a realização de pausa no meio de constituinte menor no excerto (12):

> (12) é um amor que vem desde a infância que me **tem... (312ms) acompanhado** a vida inteira (MWSS-9TEFE-05.16-V1-T2).

O leitor do 9º ano realizou uma pausa silenciosa maior que 250ms ao ler a forma verbal composta "tem acompanhado" separada por uma pausa de 312ms, realizando uma pausa silenciosa maior que o esperado. Esse tempo de processamento sugere que o leitor não organizou a leitura em blocos de significado, realizando pausa silenciosa em local indevido, o que pode evidenciar dificuldade na construção do significado do texto.

Podemos verificar em outro excerto a realização de pausa silenciosa maior que 250ms, considerada inadequada para o leitor fluente:

> (13) a primeira... (0,340) presença... (0,530) **em meu... (310ms) aprendizado** escolar (ISP-6MEFE-05.16-V1-T2).

Na leitura em voz alta de (13), o leitor do 6º ano realizou uma pausa silenciosa de 310ms entre o determinante (meu) e o núcleo do sintagma nominal (aprendizado), demonstrando dificuldade no processamento sintático do sintagma "em meu aprendizado escolar". Esse tipo de pausa é considerado de hesitação, por ocorrer em local sintaticamente indevido.

As pausas controladas configuram-se como uma desobediência à organização de blocos sintáticos prosódicos, realizadas entre determinante e núcleo de sintagma, consideradas, portanto, disfluentes ou de hesitação.

3.1.2.2.1.2 Pausa preenchida

A pausa preenchida indica que o leitor "preenche o tempo com sons que não configuram itens lexicalizados" (ALMEIDA, 2009, p. 109), como "ah", "eh", "oh", "né", "af". Esse tipo de pausa configura hesitação e demonstra correção da leitura ou mesmo como uma interação com o pesquisador, solicitando confirmação de uma predição realizada na leitura em voz alta. Este tipo de pausa ocorre dentro de frases e entre elas. Vejamos no excerto (14) um marcador de correção de pausa preenchida:

> (14) minha alfabetização não me foi nada... (0,660) {afadonha}... (0,390) en- **oh** /enfadonha (GWSP-6MEFE-05.16-V1-T2).

O leitor percebeu que havia cometido um erro de decodificação ao ler "enfadonha" e fez uma expressão exclamativa, utilizando o marcador de correção "oh", caracterizado como

pausa preenchida entre determinante de núcleo de sintagma, considerada disfluente, no intuito de corrigir a leitura.

Delineados os pressupostos para análise das pausas silenciosa e preenchida como marcadores prosódicos da leitura em voz alta, apresentamos, a seguir, a mudança de fronteira como parâmetro prosódico da fluência em leitura oral.

3.1.2.2.2 Mudança de fronteira

O tom atribuído ao final de fronteira se associa fonologicamente ao limite de uma frase, demarcado pelo ponto final do texto escrito e pelo limite de fronteira de constituinte prosódico (ALVES, 2007). No entanto, quando o leitor não realiza a pausa silenciosa, indicativa da fronteira de constituinte, ocorre uma mudança de fronteira no limite prosódico. Essa ausência de pausa silenciosa pode interferir na construção de inferências malsucedidas em relação ao texto escrito e, consequentemente, na compreensão do texto. Vejamos o excerto (15):

> (15) não brincava (0,230) s-... (0,428) só vendia... (0,341) **doces mesmo... (440ms) porque** ela... (0,160) não era... (0,252) mora-... (0,329) moradora... (DFG-6MEFE-05.16-V1-T1).

De acordo com o texto escrito, o leitor deveria ter lido “só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora”, realizando um tom de fronteira ascendente e identificando o limite dessa fronteira. No entanto, ele muda o limite da fronteira para depois do “mesmo”, incorrendo em mudança semântica.

Apresentados os pressupostos da automaticidade na decodificação a partir do modelo de compreensão da leitura na verificação dos marcadores prosódicos (pausa e mudança de fronteira), a seguir, tratamos do último parâmetro de análise da fluência em leitura oral controlado neste estudo, a velocidade.

3.1.2.3 Parâmetros para análise da velocidade

A dimensão da velocidade na fluência em leitura oral é um parâmetro que permite verificar o número de palavras que o leitor lê em relação ao tempo gasto na leitura em voz alta e se essa leitura está colaborando para a compreensão do texto.

Os parâmetros de análise da velocidade de Deno (2003), Rasinski (2004a) e Hasbrouck e Tindal (2006) divergem da análise dos estudos da área da saúde, como Kawano et al (2011), Nascimento et al (2011), Cunha et al, (2012) e Komeno et al (2015). O primeiro verifica a velocidade de leitura a partir do número de palavras lidas corretamente, ou seja, o total de palavras lidas menos os erros cometidos em precisão. A outra maneira de aferir a velocidade é

avaliada pelo número de palavras lidas por minuto multiplicado por 60 segundos e dividido pelo tempo total de leitura em segundos (leitura de palavras isoladas ou de texto), não relacionando as dimensões de precisão com as de velocidade.

Nesta tese, a velocidade de leitura foi controlada pelo número de palavras ortográficas do texto lidas em 1 minuto de leitura em voz alta. Esse parâmetro foi estabelecido com intuito de verificar se a quantidade de palavras lidas contribui para a automaticidade na decodificação e a compreensão do texto, baseado na análise do modelo de leitura (figura 2).

Apresentados os processos de leitura analisados nas três dimensões da fluência em leitura oral, o parâmetro para diagnóstico de leitura que permite identificar o perfil de leitor está expresso no quadro 22:

Quadro 22 – Avaliação da fluência em leitura oral (FLO)

$$FLO = \frac{\text{nº de palavras lidas em 1 minuto + todos os processos realizados, conforme os pesos}}{\text{nº de palavras lidas em 1 minuto}}$$

Fonte: Elaborado pela autora

O cálculo da FLO, nesta tese, atende ao número de palavras lidas em 1 minuto, somado aos processos realizados pelo leitor na leitura em voz alta, respeitados os pesos de cada um. Esse parâmetro permitiu identificar o perfil de leitor.

Na subseção seguinte, apresentamos a elaboração do teste padronizado de Língua Portuguesa para aferirmos a compreensão de leitura de forma individual.

3.2 TESTE DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Na organização dos itens disponibilizados na Plataforma Devolutivas Pedagógicas (Tabelas 2 e 3), a leitura é pré-requisito no teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil, como previsto nos documentos norteadores desta avaliação (BRASIL, 1997, 2009). Tomamos como base na organização dos testes os descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa para a seleção dos itens, em especial o tópico 1, “Procedimentos de leitura”, que apresenta as habilidades básicas de leitura, que requer do leitor a automaticidade nos processos de decodificação.

Partindo do pressuposto de que as avaliações em larga escala se propõem a apresentar resultados da proficiência em leitura, relacionada à aprendizagem de conteúdos linguísticos-discursivos e à aquisição de competências e habilidades cognitivas no desenvolvimento da escolaridade, construímos um teste padronizado nos moldes da Prova Brasil. A elaboração

desse teste seguiu a matriz de referência, atendendo aos descritores que associam conteúdos e objetivos educacionais de aprendizagem que sinalizam as habilidades aferidas.

Para a organização dos testes de compreensão de leitura para os 6º e 9º anos do ensino fundamental, foram selecionados os itens disponíveis na plataforma. Como teste piloto, primeiramente, foi elaborado um teste com objetivo de verificar a calibragem das questões e aplicado a estudantes que não participaram desta pesquisa. Essa atividade serviu para testar o instrumento e identificar os itens que apresentaram alta incidência de acerto ou de erro e problema de gabarito.

Este teste foi aplicado no Colégio de Aplicação, no ano letivo de 2015, em uma turma do 6º ano e do 9º ano, séries/anos que não participaram da coleta no ano letivo de 2016. A aplicação dos testes foi realizada com os estudantes presentes dessas duas séries/anos e possibilitou realizar a testagem dos itens e identificar três itens do teste do 6º ano que apresentaram 100% de acerto nos itens 10, 11 e 12 e problema de gabarito no item 6. Esses itens foram substituídos por outros que não apresentaram mais problema.

O teste padronizado para o 6º ano[25] tem 22 questões distribuídas em dois blocos e para o 9º tem 26 questões, também, divididas em dois blocos, um de Língua Portuguesa e um de Matemática. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática foram elaborados em parceria com Andrea Maria dos Santos Matos, que comparou o desempenho em leitura e em resolução de problemas na Prova Brasil (MATOS, 2018). Na organização do teste, foi realizado um estudo da matriz de referência, da escala de proficiência e dos itens da Prova Brasil baseado nos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom revisada (KRATHWOH, 2002) com intuito de organizar de forma consciente os objetivos (habilidades) a serem avaliados nos itens do teste padronizado. Esse modelo de análise tem sido usado em estudos com outras avaliações em larga escala (SILVA; MARTINS, 2014; BRIDON; NEITZELI, 2014; CARVALHO et al, 2015; CINTRA et al, 2016; PONTES JÚNIOR et al, 2015).

O uso desse modelo de análise atende a uma descrição clara e precisa sobre o desempenho e a competência do comportamento pretendido pelo professor que o estudante deve alcançar ao final da tarefa. Na perspectiva da psicologia da aprendizagem, a taxonomia é de fundamental importância para a compreensão das etapas do processo de aprendizagem e serve de orientação para auxiliar no planejamento das atividades de sala de aula, interpretar o nível de aprendizagem dos alunos e compreender o nível cognitivo de atividades educacionais

[25] Embora a Prova Brasil seja aplicada nos ciclos finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental, em virtude da organização das redes de ensino, a aplicação do teste ocorreu em turmas do 6º ano. Na subseção 3.3.1, apresentamos as justificativas do *locus* da pesquisa.

(BLOOM et al, 1976). Na educação, “decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421).

A fim de garantir a confiabilidade e a fidedignidade do teste e dos resultados de proficiência em leitura, foram estabelecidos critérios de seleção dos itens disponíveis na Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que estão descritos e especificados no estudo de Matos (2018), que também realizou a calibragem dos itens segundo o modelo da TRI. Em seu estudo, Matos (2018) comparou o desempenho dos estudantes no teste de Matemática com o de Língua Portuguesa; neste, vamos correlacionar o desempenho dos estudantes no mesmo teste de Língua Portuguesa com o seu desempenho no teste de fluência em leitura oral, como especificado em 3.1.

A estrutura do teste do 6º ano do ensino fundamental (Anexo A) está caracterizada no quadro 23.

Quadro 23 – Teste padronizado do 6º ano - caracterização de itens, proficiência e descritores

Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**	**Nível 5**	**Nível 6**	**Nível 7**
125	150	175	225	250	275
TP1- Item 32 T4 – D8	TP2- Item 209 T2 – D9	TP4- Item 211 T2 – D5	TP7- Item 215 T4 – D12	TP8- Item 467 T2 – D5	TP6- Item 312 T5 – D14
TP3- Item 227 T4 – D7	TP5- Item 206 T4 – D8	TP11- Item 36 T3 – D15		TP9- Item 460 T1 – D1	TP15- Item 15 T1 – D6
TP10- Item 316 T6 – D10	TP14- Item 462 T1 – D6	TP16- Item 12 T1 – D3			
TP12- Item 208 T1 – D6	TP19- Item 11 T1 – D4	TP17- Item 458 T1 – D11			
TP13- Item 210 T1 – D1	TP20- Item 13 T1 – D4	TP22- Item 243 T4 – D2			
TP18- Item 229 T1 – D1	TP21- Item 16 T1 – D1				
Total 6	**6**	**5**	**1**	**2**	**2**

TP- Teste Padronizado; T- Tópico; D- Descritor; Item- referência da plataforma.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

O teste do 6º ano do ensino fundamental tem 22 itens, sendo a concentração de maior número desses itens nos níveis 1 e 2 com proficiência referente a 125 e 150, respectivamente. Os tópicos da matriz foram atendidos, sendo o tópico 1, procedimentos de leitura, com maior número de descritores.

O teste do 9º ano do ensino fundamental (Anexo B) tem 26 itens, caracterizados no quadro 24.

Quadro 24 – Teste padronizado do 9º ano - caracterização de itens, proficiência e descritores

Nível 1 200	**Nível 2** 225	**Nível 3** 250	**Nível 4** **275**	**Nível 5** **300**	**Nível 6** **325**	**Nível 7** **350**
TP1 - Item 356 T6 – D13	TP4 - Item 141 T2 – D5	TP15 - Item 338 T4 – D15	TP10 - Item 144 T3 – D20	TP9 - Item 143 T3 – D20	TP8 - Item 288 T2 – D12	TP7 - Item 341 T1 – D3
TP2 - Item 483 T1 – D6	TP5 - Item 329 T1 – D1	TP16 - Item 346 T5 – D16	TP17 - Item 336 T4 – D7	TP11 - Item 149 T1 – D3	TP13 - Item 324 T3 –D21	
TP3 - Item 484 T1 – D4	TP6 - Item 321 T3 – D21	TP24 - Item 487 T2 – D12	TP18 - Item 340 T5 – D18			
TP20 - Item 151 T5 – D17	TP12 - Item 337 T4 – D15		TP19 - Item 345 T5 – D16			
TP21 - Item 289 T2 – D12	TP14 - Item 490 T4 – D10		TP25 - Item 48 T1 - D1			
	TP22 - Item 51 T1 – D3		TP26 - Item 489 T4 – D2			
	TP23 - Item 140 T2 – D12					
Total 5	**7**	**3**	**6**	**2**	**2**	**1**

TP- Teste Padronizado; T- Tópico; D- Descritor; Item- referência da plataforma.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Os itens do teste do 9º ano do ensino fundamental concentraram-se, também, no tópico 1, procedimentos de leitura, com maior número de descritores do teste padronizado. Dos 26 itens, a concentração de maior número está nos níveis 2 e 4 com proficiência referente a 225 e 275, respectivamente.

Como não há uma distribuição harmônica da quantidade de itens por nível de proficiência na Plataforma Devolutiva Pedagógicas (Tabelas 2 e 3) e conforme discutimos na subseção 2.6.1.2, os níveis de proficiência da escala de Língua Portuguesa que mobilizam habilidades mais complexas referentes aos processos de compreensão de leitura de referenciação, seleção, antecipação e previsão, estão presentes a partir do nível 200 destas escalas. Assim, para correlacionar fluência em leitura oral e proficiência em leitura, os itens referentes aos processos básicos de leitura, como localizar informação explícita no texto, adéquam-se aos processos de decodificação com automaticidade, que são basilares para a compreensão da leitura.

Na perspectiva de leitura assumida nesta tese, o processo de automaticidade na decodificação é basilar e preditor para o desenvolvimento dos processos de compreensão da leitura. Assim, os itens de proficiência em leitura que mais se adéquam aos processos de leitura avaliados na fluência em leitura oral atendem à competência do tópico 1, Procedimentos de leitura, e ao descritor de processos básicos de leitura que são necessários à compreensão do texto, como a habilidade de localizar informações explícitas que estejam disponíveis na

superfície do texto e que exijam do leitor processos basilares na leitura, como vocabulário e conhecimento linguístico-discursivo.

Na subseção seguinte, apresentamos o *locus* de realização deste estudo e os estudantes que participaram desta amostra.

3.3 AMOSTRA

Iniciamos a caracterização do *locus* de realização deste estudo, apresentando as escolas que acolheram nossa proposta de estudo e os grupos de estudantes que participaram dos testes.

3.3.1 Escolas

Para participarem deste estudo, as escolas precisavam atender ao que está prescrito para a realização da Prova Brasil que aplica teste para turmas com mais de 20 alunos dos ciclos finais (5º e 9º ano) do ensino fundamental (BRASIL, 2009, 2013, 2016). Como a rede pública estadual de Sergipe está sendo reestruturada para atender à legislação que prevê o ensino fundamental como responsabilidade do munícipio (Lei 9394/1996), as escolas estaduais não oferecem turmas de 5ºano e estão, gradativamente, diminuindo a oferta de turmas do 6º ano, enquanto as municipais ainda não ofertam turmas do 9º ano do ensino fundamental. Assim, a aplicação do teste numa escola que tivesse turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental não foi possível, por isso, selecionamos escolas que tivessem turmas do 6º e 9º ano do ensino fundamental.

Assim, elegemos critérios para a delimitação das escolas participantes: o primeiro requisito era ter turmas dos 6º e 9º anos do ensino fundamental, porque esses ciclos correspondem aos anos de entrada e saída dessa etapa da educação básica. O segundo requisito era pertencer à rede pública de ensino. Como as escolas particulares participam por adesão da Prova Brasil, foram descartadas do escopo do nosso trabalho.

Estabelecidos os requisitos acima, optamos por dois estabelecimentos de ensino da rede pública: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS). Ambos foram escolhidos por serem locais de fácil acessibilidade para coleta de dados. O primeiro, porque, nos anos de 2015 a 2017, o CEMPP participou do projeto Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE[26] financiado pela Fundação de Apoio à

[26] Coordenado pelas Profª Dras. Eva Maria Siqueira Alves, Raquel Meister Ko. Freitag, Sônia de Souza Mendonça Menezes, contemplado pelo Edital CAPES/FAPITEC/SE N° 05/2014. O objetivo deste projeto de estruturação de Núcleo de Ciência, Tecnologia e Inovação na Educação Básica é, a partir da identificação de valores, práticas e produções culturais no entorno de quatro comunidades escolares, propiciar o desenvolvimento de tecnologias

Pesquisa e Inovação Tecnológica de Sergipe (Fapitec). Esse projeto estava vinculado ao Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação (Lamid) da UFS, assim como ao trabalho de pesquisa desta tese. Contamos, portanto, com melhor acesso para a realização da coleta de dados.

A acessibilidade ao segundo *locus* escolhido, Codap/UFS, deve-se ao fato da autora desta tese fazer parte do seu corpo docente, também se agrega relevante interesse neste espaço, uma vez que funciona como laboratório de práticas da universidade. Outra justificativa para o estudo no colégio se deu devido à mudança da forma de ingresso de alunos no Codap/UFS, a partir de 2010, passou a ser por meio de Sorteio Público de vagas. Com o sorteio, a heterogeneidade de habilidades educacionais dos estudantes tornou-se presente na sala de aula como nas escolas públicas estaduais. O acompanhamento do desempenho da leitura em voz alta no Codap também atende à mudança de perfil da escola, de excelência para referência, como defende Bispo (2018).

A seguir, apresentamos os espaços de realização da pesquisa e as diferenças de perfil dos informantes, caracterizando cada uma das instituições de ensino que fazem parte deste estudo.

3.3.1.1 Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP)

O Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) está localizado no Conjunto Augusto Franco, no bairro Farolândia, em Aracaju. Fundada em 1985, a escola atende estudantes não só do bairro, mas de outros, como: Santa Tereza, Santa Maria, Mosqueiro, Robalo, Aruana, Atalaia, Coroa do Meio, João Alves e São Conrado.

sociais, entendendo tal conceito como técnicas e metodologias que possibilitem ser apropriadas por essas comunidades de modo a representar soluções para a melhoria das condições dos estudantes envolvidos.

Foto 1 – Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A escola oferece ensino regular nos níveis fundamental e médio da educação básica, organizados nos turnos da manhã, da tarde e da noite; mas só nos turnos matutino e vespertino funcionam o ensino fundamental regular. Em 2016, o ano letivo iniciou em 25/04/2016 e terminou em 15/03/2017. Segundo informações coletadas diretamente com a direção da escola, o número total de alunos matriculados em 2016 foi de 746, sendo 308 nos anos finais do ensino fundamental e 438 no ensino médio. A escola possui biblioteca com espaço adequado e amplo acervo, quadra poliesportiva coberta, sala de vídeo e de informática, espaço para fazer as refeições e pátio para o momento de recreação e de socialização. A área administrativo-pedagógica comporta secretaria escolar, salas da direção e dos professores.

A escola participou de todas as edições da Prova Brasil e obteve os resultados de proficiência em leitura (Língua Portuguesa) apresentados na tabela 5:

Tabela 5 – Desempenho do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil (CEMPP)

Ano	Língua Portuguesa – 9º ano
2005	227,23
2007	217,47
2009	225,80
2011	227,57
2013	221,34
2015	242,77

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep

Como podemos verificar na tabela 5, o desempenho em proficiência em leitura é abaixo do esperado para estudantes do 9º ano, apesar da melhora no desempenho na edição de 2015, fazendo com que o CEMPP passasse do nível 1 para o 2, no que concerne à proficiência, como discutimos na subseção 2.6.1.2.2, esse nível consiste em proficiência de níveis básicos de leitura

que não atendem a processos complexos da compreensão de leitura para o último ciclo (9º ano) do ensino fundamental.

3.3.1.2 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS)

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS) é da rede pública federal de ensino, fundado em 1959 como Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia e Educação de Sergipe e, em 1992, vincula-se à Pró-Reitoria de Graduação da UFS (Resolução nº11/1992/CONEPE/UFS).

Localizado no *Campus* Universitário Prof. José Aloísio de Campos, no município de São Cristóvão, o Codap/UFS possui turmas de educação básica do ensino regular, atendendo estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A instituição funciona também como laboratório para os alunos das diversas licenciaturas e demais cursos da universidade realizarem seus estágios de observação e regência para a prática docente e, também, desenvolverem ações de extensão e pesquisas.

Foto 2 – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em 2016, o início do letivo foi em 11/07/2016 e o término em 20/04/2017. Nesse ano, foram matriculados 425 alunos, sendo 244 nos anos finais do ensino fundamental e 181 no ensino médio. O Codap/UFS tem em sua infraestrutura: biblioteca comunitária; laboratórios de informática, ciências, química e física e matemática; salas de estudo de francês, filosofia e história da educação; quadra poliesportiva coberta e pátio para recreação e socialização. No setor administrativo-pedagógico, há salas para atendimento pedagógico, direção, secretaria escolar e sala dos professores. Como o colégio está localizado no *campus* universitário, os

estudantes têm acesso a outros ambientes, como: biblioteca central, refeitório e um amplo espaço de convivência com a diversidade presente na universidade.

A primeira participação do Codap/UFS na Prova Brasil foi em 2007. Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil apontam que houve decréscimo em 2013 (Tabela 6).

Tabela 6 – Desempenho do 9º ano em Língua Portuguesa na Prova Brasil (Codap/UFS)

Ano	Língua Portuguesa – 9º ano
2007	281,33
2009	304,57
2011	314,10
2013	282,66
2015	289,68

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep

Em 2010, mudou a forma de ingresso no Codap/UFS[27], como apresentamos acima, essa reforma apresentou mudanças na clientela assistida no colégio, que repercutiu nas avaliações em larga escala como a Prova Brasil. Apesar disso, os resultados apontam para uma melhora na proficiência em leitura em 2015. Mesmo assim, o Codap/UFS se manteve no nível 4 de proficiência em leitura.

3.3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são estudantes dos ciclos finais (6º e 9º anos) do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe, CEMPP e Codap/UFS.

No CEMPP, há duas turmas de 6º ano (matutino e vespertino) e quatro do 9º ano (duas em cada turno). Em 2016, a escola atendeu a 308 estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental, sendo 63 estudantes dos 6º anos, 34 da turma A e 29 da B; e 116 estudantes dos 9º anos, distribuídos em quatro turmas: 35 da turma A, 34 da B, 25 da C e 22 da D.

No Codap/UFS, o ensino fundamental funciona no turno matutino, com duas turmas de 6º ano e duas de 9º ano. Em 2016, foram 244 estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental, sendo 60 nos 6º anos e 60 nos 9º anos, divididos nas turmas A e B.

Os estudantes que participaram das duas coletas, resolução do teste padronizado e leitura em voz alta de dois textos, estão relacionados na tabela 7. Todos os estudantes participantes deste estudo aceitaram participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento (na subseção 3.4 apresentamos os procedimentos de coleta).

[27] O Colégio de Aplicação e a forma de ingresso é alvo do estudo de Bispo (2018) que discute o acesso, a permanência e o sucesso na escola pública.

Tabela 7 – Participação dos estudantes nas duas coletas

Turma	Teste Padronizado		Leitura em voz alta	
	CEMPP	**Codap**	**CEMPP**	**Codap**
6º ano A	29	27	20	28
6º ano B	21	30	14	20
9º ano A	26	28	12	24
9º ano B	21	15	12	21
9º ano C	18	-	15	-
9º ano D	11	-	10	-
Total	**126**	**100**	**83**	**93**

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

A participação dos estudantes na resolução do teste padronizado foi maior nas duas escolas. Como a coleta de dados aconteceu em datas diferentes, para correlacionar o desempenho de fluência em leitura oral à proficiência em leitura é necessário que os informantes tenham participado dos dois momentos de coleta. Assim, os participantes que fizeram parte desta pesquisa estão discriminados na tabela 8.

Tabela 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Turma	CEMPP				Codap/UFS			
	Nº Participantes	Sexo		Idade	Nº Participantes	Sexo		Idade
		Feminino	Masculino			Feminino	Masculino	
6º ano A	18	10	8	10 a 13	23	13	10	10 a 13
6º ano B	13	5	8	10 a 14	20	10	10	10 a 12
9º ano A	9	4	5	13 a 15	23	7	16	13 a 17
9º ano B	7	6	1	13 a 17	12	6	6	13 a 15
9º ano C	12	10	2	14 a 16	-	-	-	-
9º ano D	9	3	6	14 a 19	-	-	-	-
Total	**68**	**38**	**30**		**78**	**36**	**42**	

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Assim, a amostra desta pesquisa é constituída por 68 participantes do CEMPP e 78 do Codap/UFS, totalizando 146 participantes. Desses, 74 estudantes são dos 6º anos e 72 são dos 9º anos. O *corpus* da pesquisa é composto de 292 arquivos de áudios de leitura em voz alta de dois textos, sendo que 148 áudios são de estudantes participantes dos 6º anos e 144 do 9º ano.

3.4 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS TESTES

Os procedimentos de coleta de dados têm parecer do comitê de ética em pesquisa, CAAE 2.008.797 (Anexo E). A aplicação dos testes foi realizada no início do ano letivo de 2016, em dois momentos diferentes. A primeira etapa atende à aplicação do teste padronizado semelhante à Prova Brasil para atender ao objetivo de produzir dados de compreensão de leitura e de resolução de problemas, este último atende aos objetivos da tese de doutorado de Matos (2018). A segunda etapa é referente à sessão de gravação da leitura em voz alta com objetivo de produzir dados de fluência em leitura oral. Os dados foram compartilhados, contribuindo nas discussões dos trabalhos, e a coleta foi otimizada, diminuindo o impacto no cotidiano da escola, além dos custos e do tempo.

Os procedimentos de coleta seguiram os seguintes passos: apresentação do projeto de tese e de coleta aos gestores (Anexo F) e professores das escolas. Com a aceitação da proposta e o apoio dos professores para a realização do projeto, apresentamos os objetivos e os procedimentos de coleta de dados aos estudantes e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G) para o registro do assentimento de participação que resguardava a privacidade dos informantes e assegurava a confidencialidade dos dados.

Explicados os procedimentos iniciais da coleta de dados, descrevemos os procedimentos de aplicação do teste padronizado e da sessão de gravação da leitura em voz alta para a produção e geração dos dados desta tese.

3.4.1 Aplicação do teste padronizado

A aplicação do teste padronizado foi realizada de forma coletiva, com todos os estudantes dos 6º e 9º anos presentes na escola, e ocorreu em dois momentos. No CEMPP, a aplicação do teste padronizado ocorreu, em 02/05/2016. A aplicação do instrumento foi realizada de forma coletiva, na sala de aula de cada turma, no horário de aula previamente acordado entre direção escolar e professores. Para a aplicação do instrumento, participaram dois documentadores, em cada sala de aula. [28]

No Codap/UFS, a coleta foi realizada no dia 29/07/16. A aplicação do instrumento, também ocorreu de forma coletiva, no auditório do colégio, com os estudantes presentes na escola. Primeiramente, participaram as duas turmas dos 6º anos e, logo em seguida, as duas dos 9º anos. O teste foi aplicado por duas documentadoras e auxiliadas pela professora do 6º ano de Língua Portuguesa do Codap/UFS, Eccia Alécia Barreto de Jesus. [29]

A duração da aplicação foi de 2h30minutos, atendendo ao protocolo da Prova Brasil, e foram dadas as seguintes orientações: o cuidado na resolução das questões; a resolução do teste iniciava ao comando do aplicador, acatando o tempo estipulado de 25 minutos, por bloco de questões; a marcação das questões no gabarito atendeu ao momento estipulado pelo aplicador, obedecendo o tempo para a resolução de cada bloco do teste; o cuidado para a marcação do gabarito. Todos os estudantes que estavam presentes nas duas escolas participaram da coleta.

[28] Integrantes do projeto "CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE": Grasiele Santos Catete, Ionária Santos da Silva, Jenilton Lima Santos, Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo, Rayane Rocha Quirino, Victor Renê Andrade Souza; e doutorandas e membros do Gelins: Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, Andrea Maria dos Santos Matos e Marlucy Mary Gama Bispo.
[29] Doutorandas e membros do Gelins: Marlucy Mary Gama Bispo e Sammela Rejane de Jesus Andrade.

3.4.2 Sessão de gravação da leitura em voz alta

A sessão de gravação da leitura em voz alta de dois textos seguiu os procedimentos para a documentação linguística, conforme as diretrizes de Freitag (2014; 2017), e foi realizada de forma individual, em ambiente reservado, previamente agendado com a coordenação das escolas. Os espaços eram climatizados e prezava pela privacidade, mas o som próprio da escola de ensino fundamental não pôde ser abafado, a escola seguia seu ritmo. Durante a gravação, o estudante ficou sentado numa cadeira e, à sua frente, aproximadamente a 70 cm de distância, o gravador posicionado em cima da carteira. Foi utilizado o gravador digital H4n Pro Digital Handy Recorder 4 Canais.

No CEMPP, a coleta foi realizada no dia 18/05/2016, nos dois turnos, e todos os estudantes dos 6º e 9º anos presentes na escola participaram da sessão de gravação. A coleta foi previamente agendada com a coordenação da escola que disponibilizou três salas. Nesse dia, participaram da coleta nove documentadores[30].

No Codap/UFS, a coleta foi realizada, no turno da manhã, em dois dias diferentes, previamente agendados com a coordenação do colégio. No primeiro dia, 18/08/2016, foram realizadas as gravações com as duas turmas dos estudantes dos 6º anos e, no dia 19/08/2016, com os dos 9º anos. Essas datas foram previamente agendadas com a coordenação do colégio que disponibilizou duas salas de aula reservadas para que pudesse realizar a coleta de forma individualizada. Nesta coleta, contamos com a colaboração de quatro documentadores[31].

Os documentadores foram previamente treinados para atender aos seguintes procedimentos:

1- Receber o estudante de forma tranquila e calma, estabelecendo um clima de empatia.
2- Solicitar que o estudante assine a lista de presença.
3- Observar e marcar na ficha controle os itens determinados (identificação de sexo e idade).
4- Tranquilizar os estudantes sobre a realização dos procedimentos de gravação de áudio, estabelecendo um clima de tranquilidade e de naturalidade.

Para iniciar o procedimento de gravação, o documentador tomou as seguintes precauções:

1- Avisar o estudante antes de ligar o aparelho gravador.
2- Explicar que a gravação da leitura em voz alta de dois textos seria sem interrupção.

[30] Membros do projeto "CTI-EB Desenvolvimento de Tecnologias Sociais para Formalização e Ressignificação de Práticas Culturais em Aracaju/SE": Grasiele Santos Catete, Ionária Santos da Silva, Jenilton Lima Santos, Lucas Santos Silva, Luna Costa Araújo, Rayane Rocha Quirino, Victor Renê Andrade Souza; e a doutoranda Andrea Maria dos Santos Matos.

[31] Bolsistas do Programa de Iniciação Científica: Elioenai Martins Dias, Paula Yasmin Gois e Janiele Santos Pires; e a doutoranda Andrea Maria dos Santos Matos.

3- Ressaltar para o estudante as condições de privacidade da coleta, para que fique tranquilo.
4- Deixar claro para o estudante que a leitura do texto deve ser feita como se estivesse lendo para si mesmo, pois não se trata de competição ou avaliação, mas de uma coleta de leitura.
5- Para iniciar a sessão de coleta, deve explicar que o estudante vai fazer a leitura em voz alta, sem interrupção e que deve ler somente o texto que está delimitado pela margem.
6- O estudante terá acesso ao texto somente no momento de iniciar a leitura.
7- Durante a leitura, foi orientado ao documentador para tomar as seguintes precauções:

a) não interromper a leitura em voz alta do estudante;
b) não corrigir ou fazer qualquer comentário sobre a leitura;
c) caso o estudante tenha dificuldade na leitura do texto, como não conseguir ler alguma palavra, espere três segundos e indique para prosseguir a leitura;
d) não emitir qualquer comentário sobre a leitura, não rir ou demonstrar sentimentos de insatisfação;
e) finalizado o procedimento, agradecer o estudante pela participação e colaboração com a pesquisa.

No protocolo de gravação, o documentador fez as seguintes declarações antes da leitura de cada texto:

a) apresentação do documentador (nome completo);
b) indicação da data da coleta;
c) nome da escola;
d) nome do estudante leitor (o nome constante na lista de presença);
e) identificação do texto (número do texto, título e autor).

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após a aplicação dos testes de fluência em leitura oral e compreensão de leitura, realizamos o tratamento dos dados. Relacionamos os participantes dos testes padronizados aos áudios da leitura em voz alta de dois textos. Apresentamos, primeiramente, a realização do tratamento dos dados de fluência em leitura oral, em seguida, do teste padronizado.

3.5.1 Tratamento dos dados de fluência em leitura oral

Na catalogação dos áudios, primeiramente, verificamos se a leitura dos dois textos atendia a 1 minuto de leitura em voz alta, conforme estabelece o método CBM (DENO, 2003), contando a partir do início da leitura pelo estudante. Em seguida, catalogamos todos os áudios seguindo o critério: as iniciais do nome do estudante, o ano escolar (6º ou 9º ano), o turno que estuda (Manhã ou Tarde), o nível escolar (Ensino Fundamental), a rede da instituição de ensino (Estadual ou Federal), a data da visita (mês e ano), a indicação da visita (Visita 1), a identificação do texto (Texto 1 ou 2): APGM-6MEFF-08.16-V1-T1.

Após a identificação, os arquivos foram editados no *software Audacity* para atender a 1 minuto de leitura e transcritos os áudios no programa ELAN (WITTENBURG et al, 2006) que

possibilitou revisitar os dados várias vezes, no sentido de apurar as análises, e exportar os dados em txt e TextGrid para a análise das pausas prosódicas. Seguimos as normas para transcrição ortográfica adotadas pelo Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013, 2014), adaptadas para essa pesquisa, conforme quadro 25:

Quadro 25 – Normas para transcrição

Ocorrência	Símbolos	Exemplos
Final de 1 minuto de leitura	]	
Pausas	...	Todos os dias... a menininha... estava lá
Leitura silábica	-	pra-ci-nha
Autocorreção	/	menina/menininha
Nomes próprios	Iniciais maiúsculas	chamava-se Eunice Vasconcelos
Números	Por extenso	a década de vinte
Incompreensão do que ouviu	( )	
Palavras não dicionarizadas	{ }	griações, permanecente

Fonte: Adaptada de Freitag (2013)

Após a transcrição, construímos o modelo de análise e passamos à audição para a análise da fluência em leitura oral. Todos os dados foram registrados no instrumento de avaliação da fluência em leitura oral, uma planilha de Excel, para a realização de testes estatísticos e construção de gráficos para análise dos resultados e construção dos perfis de leitores.

3.5.2 Tratamento dos dados de compreensão de leitura

Após conferir os gabaritos com os respectivos testes padronizados de Língua Portuguesa dos estudantes participantes, validamos os testes e construímos um banco de dados do desempenho por estudante a partir do nível de proficiência de cada item, conforme a Plataforma das Devolutivas Pedagógicas.

Os itens do teste de Língua Portuguesa atendiam à seguinte estrutura: texto, enunciado ou comando da questão e quatro alternativas, sendo somente uma alternativa correta (cf. subseção 3.2). Registramos numa planilha Excel as respostas dos itens, as quais foram levadas em consideração o registro no gabarito do estudante participante.

Para verificar a correlação de desempenho entre os testes, foram separados os itens de proficiência basilar de compreensão de leitura, como “localizar informação explícita no texto escrito”, daqueles itens que exigem processos mais complexos.

3.6 APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos para a realização de diagnóstico de fluência em leitura oral pelo professor, em sala de aula.

A leitura em voz alta, como atividade de sala de aula, pode ser vista como um procedimento de avaliação diagnóstica de leitura para o professor verificar as dificuldades de

leitura. Esse processo exige uma leitura linear e precisa, em que todas as letras e as palavras devem ser reconhecidas como forma ortográfica e com significado e pronúncia adequados durante a leitura para o desenvolvimento da automaticidade na decodificação (MORAIS, 1996). Essa prática é mais comum nos ciclos de alfabetização, mas pode ser uma prática para o diagnóstico do perfil de leitor.

A fluência em leitura oral é aferida por meio da leitura em voz alta e o procedimento de diagnóstico pode ser realizado pelo professor, atendendo aos protocolos de aplicação que descrevemos nas subseções seguintes.

3.6.1 Protocolo para aplicação da avaliação da fluência em leitura oral

Essa avaliação diagnóstica objetiva aferir o nível de fluência em leitura oral de estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O método CBM (DENO, 2003) é empregado no diagnóstico da fluência em leitura oral e atende aos procedimentos estabelecidos na subseção 3.1.

Para o sucesso dessa avaliação de diagnóstico, o professor deve receber formação e seguir os procedimentos listados:

1) A sessão de diagnóstico de leitura deve ser realizada num ambiente reservado e de forma individual.
2) Os materiais (Anexo H) necessários para a execução dessa sessão são:

    a) Texto do estudante;
    b) Ficha de registro dos processos de leitura;
    c) Ficha de avaliação da fluência em leitura oral;

3) O professor deve receber o estudante de forma tranquila e calma, estabelecendo um clima de empatia.
4) É importante ressaltar para o estudante que a leitura do texto deve ser feita como se estivesse lendo para si mesmo, pois não se trata de competição ou avaliação, mas de um registro para o acompanhamento do desenvolvimento de leitura.
5) Deve ser explicado ao estudante o procedimento que vai ser seguido, para que fique claro para ele a realização da avaliação de diagnóstico.
6) Para iniciar o diagnóstico de leitura, o professor deve explicar que o estudante vai fazer a leitura em voz alta, sem interrupção e que deve ler somente o texto que está delimitado pela margem.
7) O professor vai deixar claro para o estudante que durante a leitura fará anotações.
8) O estudante terá acesso ao texto somente no momento de iniciar a leitura.
9) Durante a leitura, o professor deve tomar as seguintes precauções:

    a) não interromper a leitura em voz alta do estudante;
    b) não corrigir ou fazer qualquer comentário sobre a leitura;
    c) caso o estudante tenha dificuldade na leitura do texto, como não conseguir ler alguma palavra, espere três segundos e indique para prosseguir a leitura;
    d) não emitir qualquer comentário sobre a leitura, não rir ou demonstrar sentimentos de insatisfação;

e) finalizado o procedimento, agradecer o estudante pela participação.

Após a sessão da leitura em voz alta de todos os estudantes da turma, o professor deverá preencher a ficha de avaliação e registrar todas as observações necessárias para identificar o perfil de leitor desses estudantes.

3.6.2 Protocolo de registro dos processos de leitura

Durante a leitura em voz alta do estudante, o professor realiza o registro dos processos de leitura. Estabelecemos símbolos para os processos de leitura, no sentido de facilitar o registro e a identificação rápida dos processos de leitura.

Esse processo também exige um protocolo de anotação e muita atenção do professor para os procedimentos:

1) O professor deve acompanhar a leitura em voz alta e realizar o registro, conforme orientação da Ficha de registro dos processos.
2) Os símbolos para identificação dos processos de leitura devem ser marcados abaixo das palavras que atendem à realização na leitura em voz alta do leitor.
3) Após a leitura em voz alta do texto, o professor deve fazer a cotação dos processos na ficha de Avaliação da fluência em leitura oral.
4) Para o preenchimento dessa ficha de avaliação, o professor deve observar os processos de precisão e prosódia e identificar o número de realizações por processos na leitura em voz alta de cada estudante.
5) Identificação do padrão de comportamento de leitura e do perfil de leitor.

Seguindo os protocolos de avaliação da fluência em leitura oral, o professor tem um diagnóstico da automaticidade na decodificação da leitura. Esse diagnóstico possibilita adequar o conteúdo de Língua Portuguesa às dificuldades identificadas na leitura em voz alta.

Sugerimos a avaliação de diagnóstico no início do ano letivo, para identificar o perfil de leitor, e no final do ano letivo, para verificar se as atividades realizadas e os conteúdos trabalhados contribuíram para o desenvolvimento da leitura dos estudantes. Apesar dos estudos de Rasinski (2004a, 2004b) e Deno (2001, 2003), sobre periodicidade do diagnóstico, sugerirem a avaliação ao final das unidades didáticas, que correspondem a três avaliações conforme a organização curricular norte-americana.

Em seguida, apresentamos os resultados dos testes de fluência em leitura oral e de compreensão de leitura com objetivo de comprovar que a automaticidade na decodificação da leitura é preditora da compreensão de leitura.

4 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E COMPREENSÃO DE LEITURA: RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos processos de leitura em voz alta que possibilitaram o diagnóstico de leitura e a identificação do perfil de leitor.

Primeiramente, descrevemos como controlamos os processos de leitura baseados no modelo de leitura; a partir desta análise, apresentamos os três perfis de leitores e como são os processos de leitura em cada um deles e como esses perfis se distribuem na amostra da pesquisa. Finalizamos a seção apresentando a correlação entre o desempenho nos testes de fluência em leitura oral, baseado no modelo de leitura, e de compreensão leitora, nos moldes da Prova Brasil.

4.1 FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

As três dimensões da fluência em leitura oral (FLO) – precisão, velocidade e prosódia – permitem identificar processos de decodificação com automaticidade que levam à compreensão da leitura. Com o propósito de analisar a fluência em leitura oral baseada no modelo de leitura delineado na subseção 2.4, apresentamos os procedimentos de análise desse modelo de análise que permitiram identificar o perfil de leitor dos estudantes dos ciclos finais (6º e 9º ano) do ensino fundamental.

4.1.1 Procedimentos para análise da fluência em leitura oral

Descrevemos os procedimentos de tratamento dos processos de leitura e a análise desses processos baseados no modelo de leitura. Iniciamos a descrição pelo modelo de automaticidade na decodificação da palavra escrita.

4.1.1.1 Automaticidade na decodificação

Como já apresentamos, o processo basilar para a compreensão do texto lido é a automaticidade na decodificação da palavra escrita (LABERGE; SAMUELS, 1974; PERFETTI et al, 2013). Para identificar esse processo, os participantes leram dois textos em voz alta que permitiram controlar cinco processos de leitura: traço gradual, traço descontínuo, hipercorreção, erro de decodificação e falta de conhecimento do sistema ortográfico do PB (cf. subseção 3.1.2.1).

Foi construído um instrumento para o registro da realização desses processos na leitura em voz alta dos estudantes. Controlamos a realização dos traços graduais que não foram

transpostos para a leitura e a realização dos demais processos na leitura em voz alta. Atribuímos peso para cada processo controlado, conforme a importância desse para a identificação da automaticidade. Assim, traços graduais e descontínuos e hipercorreção receberam ponto positivo, porque demonstram acesso à rota lexical, possibilitando identificar maior automaticidade na leitura de palavras frequentes para o leitor. No entanto, erro de decodificação e falta de conhecimento do sistema ortográfico do PB receberam pontuação negativa por demonstrarem acesso à rota fonológica em um contexto não esperado, o que possibilita identificar a falta de automaticidade. Os resultados das médias de realização desses processos podem sugerir como cada leitor faz o processamento da leitura em voz alta dos dois textos lidos.

A cotação desses processos de automaticidade na leitura em voz alta de dois textos dos participantes da pesquisa está exemplificada no quadro 26. Os processos de automaticidade da FLO apresentados neste quadro são referentes ao padrão de comportamento dos leitores (estudantes participantes desta pesquisa) do perfil 1 que será detalhado na seção 4.1.2.

Quadro 26 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de automaticidade

	Pesos	**0,1**	**0,1**	**0,1**	**-1**	**-1**		
Série	Arquivo de áudio	Traço gradual	Traço descontínuo	Hipercorreção	Erro de decodificação	Falta de conhecimento do sistema ortográfico	Médias	Velocidade
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T1	3	1		6		-5,6	47
6	SDPAM-6TEFE-05.16-V1-T2	8			5		-4,2	79
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T2				3	3	-6	54
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T2	1	4		7		-6,5	110
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T2	6			3		-2,4	70
6	LCB-6TEFE-05.16-V1-T2	4			2	1	-2,6	135
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T1	1	1		1	1	-1,8	60
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T2	11	1		5		-3,8	61
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T1	1			4		-3,9	79
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T1		4		1		-0,6	62
6	SOG-6MEFF-08.16-V1-T2	3	1		4		-3,6	48
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T1		3		2	1	-2,7	65
6	BRVS-6MEFF-08.16-V1-T2	1			1		-0,9	41
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T2		4		4		-3,6	80
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T2	4			2		-1,6	69
6	BCCCS-6MEFE-05.16-V1-T2	2			2		-1,8	82
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T1		2				0,2	83
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T1		6		2		-1,4	56
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T2	1	2	1	6		-5,6	77
6	KLCL-6MEFF-08.16-V1-T2	2	1		4		-3,7	70
9	LMVSA-9TEFE-05.16-V1-T1				7		-7	73
6	JVNG-6MEFF-08.16-V1-T2	3	2		5		-4,5	91
9	VAS-9MEFF-08.16-V1-T2	1	4		3	1	-3,5	127
	Médias	3,25	2,57		3,59	1,4	-3,35	74,74

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Os processos de automaticidade realizados na leitura em voz alta foram identificados pelo número de ocorrência na leitura por texto e por estudante. A célula que estiver em branco significa que não teve ocorrência do processo na leitura em voz alta. As médias correspondem à soma conforme a interferência do peso de cada processo para a automaticidade.

Os processos de leitura descritos no quadro 26 demonstram que alguns leitores não passam para a leitura em voz alta traços graduais da fala, mas transpõem para a leitura os traços descontínuos. Podemos sugerir que há no texto palavras frequentes, no entanto, os leitores cometeram erros de decodificação (3,59 – maior incidência de processos analisados) e falta de conhecimento do sistema ortográfico do PB. A velocidade desse grupo de leitores alcançou a média de 74,74 (desvio padrão = 23,56). A média de velocidade relacionada aos processos de

automaticidade sugere que esses leitores apresentam uma leitura laboriosa e difícil, apesar da diferença entre a máxima = 135 e a mínima = 41 de palavras lidas por minuto.

O padrão de comportamento da leitura em voz alta representado pelo grupo de leitores no quadro 26 mostra que falta automaticidade na decodificação da palavra escrita. Entre os estudantes das duas escolas participantes, há 13 leitores do 6º ano e 10 do 9º ano do ensino fundamental com esse perfil de leitura.

4.1.1.2 Compreensão da leitura

A compreensão da leitura é a construção do significado do texto e implica em processos complexos de leitura (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Na leitura em voz alta, na perspectiva da automaticidade na decodificação, o modelo de leitura permitiu verificar cinco processos que dão pistas de compreensão de leitura para avaliação da fluência em leitura oral: predições, ressilabação, pausa silenciosa, pausa preenchida e mudança de fronteira (cf. subseção 3.1.2).

Na realização de predições na leitura em voz alta, há duas possibilidades de construção desses processos para o leitor hábil e o fracassado. As predições realizadas pelo leitor hábil, no sentido de prever e antecipar o que está por vir no texto, são bem-sucedidas, tanto que ele constrói um significado coerente com o texto. Esse tipo de predição não é possível identificar, porque o leitor hábil obteve êxito e elas não são perceptíveis na leitura em voz alta. O leitor fracassado, aquele que não desenvolveu as condições da aprendizagem inicial da leitura, não consegue prever e antecipar o que está por vir no texto pelas pistas linguísticas e semânticas, porque ele não consegue criar essas possibilidades por estar com os recursos cognitivos voltados para a decodificação da palavra escrita, o que também não permite identificar predições, porque nem sequer são construídas pelo leitor. As predições que conseguimos registrar são as que não foram exitosas.

Elegemos quatro situações de análise de processos de predições na leitura em voz alta, abarcando elementos linguísticos e semânticos. Esses processos são as tentativas do leitor em construir um significado coerente com o texto, no entanto são processos em que o leitor não obteve êxito, por isso foram possíveis de serem identificados, a saber: mesma classe gramatical e mesmo campo semântico, mesma classe gramatical e campo semântico diferente, classe gramatical diferente e mesmo campo semântico, e classe gramatical e campo semântico diferentes (cf. subseção 3.1.2.1.6). Para cada tipo de predição controlada atribuímos um peso, conforme a importância desse processo para a identificação da construção do significado do texto e da automaticidade na leitura. Como são processos em que o leitor não obteve sucesso,

todos receberam valor negativo, sendo as predições de maior peso negativo aquelas sem relação com o mesmo campo semântico da palavra escrita.

A ressilabação e as pausas silenciosas na leitura em voz alta possibilitaram identificar que o leitor consegue organizar o texto em bloco semântico-sintático (cf. subseção 3.1.2). Controlamos as ressilabações que não foram realizadas e as pausas acima de 250ms realizadas em locais que não poderiam ocorrer na leitura em voz alta, entre determinante e núcleo de sintagma. Todas as pausas preenchidas consideradas disfluentes (SCARPA, 1995) foram registradas. A mudança de fronteira foi controlada na leitura em que o leitor não respeitou o ponto final de uma frase, como sinal de conclusão da ideia apresentada, e o início de uma nova construção do autor, interferindo, assim, no significado do texto. A ressilabação foi o único processo que recebeu valor positivo, porque o leitor não ressilabar não significa que não conheça os processos sintático-semânticos da escrita.

A cotação desses processos que nos dão pistas da compreensão na leitura em voz alta de dois textos dos participantes da pesquisa está exemplificada no quadro 27. Os processos de compreensão de leitura na FLO apresentados são referentes ao padrão de comportamento dos leitores (estudantes participantes desta pesquisa) do perfil 1 que será detalhado na seção 4.1.2.

Quadro 27 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de compreensão

	Pesos	**-0,2**	**-0,5**	**-0,5**	**-1**	**0,1**	**-0,5**	**-0,5**	**-1**	
Série	Arquivo de áudio	Mesma classe e campo	Mesma classe Campo diferente	Classe diferente Mesmo campo	Classe e campo diferentes	Ressilabação	Pausa silenciosa	Pausa preenchida	Mudança de fronteira	Médias
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T1	3	1		3		4		1	-7,1
6	SDPAM-6TEFE-05.16-V1-T2	3	2	1	7	3	1		3	-12,3
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T2	3	3	1	1	6	2			-4
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T2	10	2	1	5		4		2	-12,5
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T2	7	5	1	5	5	3		1	-11,4
6	LCB-6TEFE-05.16-V1-T2	6	5		18	1			1	-22,6
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T1	13			4	2	3			-7,9
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T2	5		1	3	5	1		1	-5,5
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T1	11			4	1	3			-7,6
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T1	3	3	1	1	1	4		2	-7,5
6	SOG-6MEFF-08.16-V1-T2	1	1			5	5			-2,7
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T1	4	3		1	2	3			-4,6
6	BRVS-6MEFF-08.16-V1-T2	5	1	1	2	3	2			-4,7
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T2	5	1		1	1	7		2	-7,9
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T2	4	1		2		1		1	-4,8
6	BCCCS-6MEFE-05.16-V1-T2	4		1	5	5	2			-6,8
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T1	3	5	1	3	2	4		1	-9,4
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T1	4			1	2	3		2	-5,1
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T2				1	1	3		1	-3,4
6	KLCL-6MEFF-08.16-V1-T2				3	5	1			-3
9	LMVSA-9TEFE-05.16-V1-T1	1				2	2			-1
6	JVNG-6MEFF-08.16-V1-T2	8		1	2	7				-3,4
9	VAS-9MEFF-08.16-V1-T2	8			4	2	1		1	-6,9
	Médias	12,43				3,05	2,81		1,46	-7,05

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Controlamos a quantidade de realização dos processos de compreensão na leitura em voz alta que foram identificados pelo número de ocorrência por estudante e por texto lido. O processo que estiver em branco no instrumento de cotação dos dados significa que não foi realizado na leitura em voz alta. As médias correspondem à soma das ocorrências, levando em consideração os pesos de cada processo.

Os processos de compreensão na leitura em voz alta (Quadro 27) demonstram que os leitores fizeram muitas predições malsucedidas, isto significa que não há precisão na leitura e, consequentemente, afeta a construção do significado adequado ao texto escrito. As predições identificadas (média = 12,43, desvio padrão = 1,8) mostram que o leitor está tentando adivinhar

o que está escrito, ao contrário de reconhecer a palavra escrita e integrá-la ao texto com significado adequado. Os processos de ressilabação, pausa silenciosa e mudança de fronteira demonstram que os leitores não conseguem organizar o texto em blocos de sentido para construir o significado. Esses processos estão relacionados ao conhecimento sintático-semântico. Não houve ocorrência de pausas preenchidas nesse grupo de leitores.

4.1.1.3 Monitoramento da compreensão da leitura

O monitoramento da compreensão da leitura é um processo metacognitivo, em que o leitor, conscientemente, avalia o sucesso das predições realizadas para a construção do significado do texto e realiza reparos na identificação de incoerências na compreensão, relendo e reparando essas inconsistências (SMITH, 2004; OAKHILL, 2005; EKFLIDES, 2008; PERFETTI et al, 2013). O leitor fracassado pode não ter desenvolvido essa habilidade metacognitiva e não consiga nem identificar problemas na compreensão do texto nem realizar esses processos de monitoramento (HODGES; NOBRE, 2012).

Controlamos as autocorreções e as repetições de palavras e de parte delas como processos de avaliação e planejamento da compreensão, respectivamente, na leitura em voz alta, como processos de monitoramento da compreensão da leitura. As autocorreções receberam valor positivo, por realizar reparos para a construção do significado do texto, enquanto as repetições receberam valor negativo por não contribuírem para a compreensão do texto, mas como processos de planejamento da leitura (cf. subseção 3.1.2).

A cotação desses processos que nos dão pistas do monitoramento da compreensão da leitura em voz alta de dois textos dos participantes da pesquisa está exemplificada no quadro 28. Os processos de monitoramento da compreensão de leitura na FLO apresentados são referentes ao padrão de comportamento dos leitores (estudantes participantes desta pesquisa) do perfil 1 que será detalhado na seção 4.1.2.

Quadro 28 – Instrumento de avaliação da fluência em leitura oral – processos de monitoramento

	Pesos	**0,1**	**-0,5**	
Série	Arquivo de áudio	Autocorreção	Repetição	Médias
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T1			0
6	SDPAM-6TEFE-05.16-V1-T2	1	4	-1,9
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T2	7	4	-1,3
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T2	4	8	-3,6
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T2	4	1	-0,1
6	LCB-6TEFE-05.16-V1-T2	4	1	-0,1
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T1	2	3	-1,3
6	DFG-6MEFE-05.16-V1-T2	1	3	-1,4
9	LVFB-9MEFE-05.16-V1-T1	2	4	-1,8
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T1	2	2	-0,8
6	SOG-6MEFF-08.16-V1-T2		1	-0,5
6	CRMS-6MEFF-08.16-V1-T1	1	4	-1,9
6	BRVS-6MEFF-08.16-V1-T2	3	1	-0,2
9	CSS-9MEFE-05.16-V1-T2	1		0,1
9	EPS-9MEFE-05.16-V1-T2	1	6	-2,9
6	BCCCS-6MEFE-05.16-V1-T2	1	4	-1,9
6	IJFR-6TEFE-05.16-V1-T1	2	3	-1,3
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T1	6	1	0,1
9	JLFG-9TEFE-05.16-V1-T2	5	2	-0,5
6	KLCL-6MEFF-08.16-V1-T2	2	3	-1,3
9	LMVSA-9TEFE-05.16-V1-T1	4		0,4
6	JVNG-6MEFF-08.16-V1-T2		2	-1
9	VAS-9MEFF-08.16-V1-T2	2	5	-2,3
	Médias	2,75	3,1	-1,12

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Foram registradas todas as ocorrências dos processos de monitoramento na leitura em voz alta dos dois textos realizada pelos estudantes. As médias correspondem à soma, respeitando os pesos de cada processo.

Os processos de leitura apresentados no quadro 28 demonstram que os leitores não desenvolveram os processos metacognitivos de avaliação das predições realizadas para a construção do sentido do texto. Eles fizeram muitas predições malsucedidas, conforme está expresso no quadro 27, mas realizaram poucos reparos (autocorreções) dessas predições (média = 2,75, desvio padrão = 1,8). Identificamos mais processos de planejamento da leitura (repetição) (média = 3,1, desvio padrão = 1,86) do que reparos em predições não exitosas, demonstrando falta de automaticidade na decodificação.

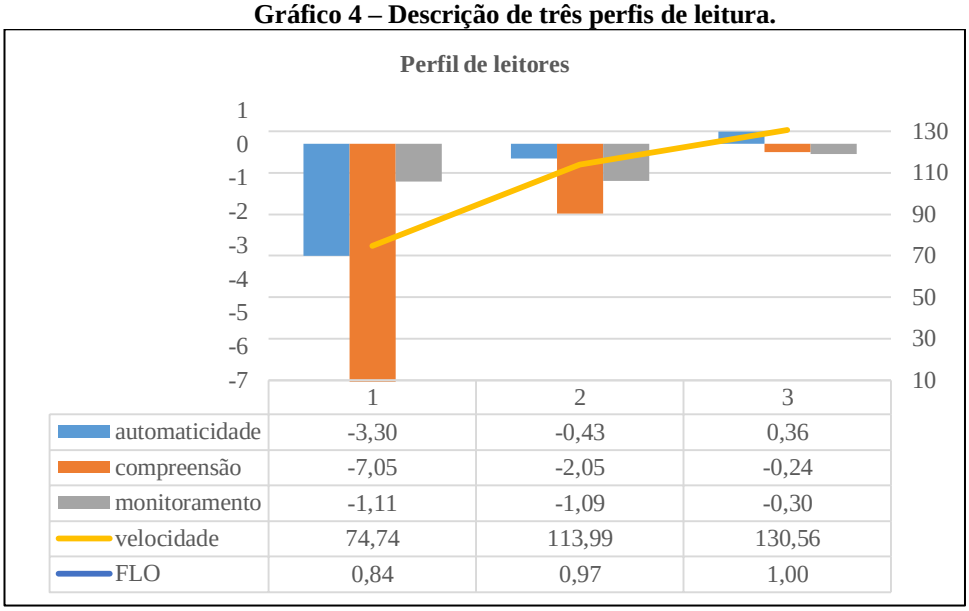
Os resultados dessas análises permitiram construir três perfis de leitores que, na avaliação da fluência em leitura oral, refletem processos de decodificação automatizada, de

compreensão da leitura e de monitoramento da compreensão da leitura baseados no modelo de leitura. A seguir apresentamos e discutimos esses perfis.

4.1.2 Perfil de leitura

Os resultados da avaliação da fluência em leitura oral se agrupam em três perfis de leitura. Após a análise da leitura em voz alta de dois textos por estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe, os perfis de leitura apresentados no gráfico 4 foram descritos, atendendo ao padrão de comportamento dos leitores nos processos de automaticidade, compreensão e monitoramento.

Gráfico 4 – Descrição de três perfis de leitura.



	1	2	3
automaticidade	-3,30	-0,43	0,36
compreensão	-7,05	-2,05	-0,24
monitoramento	-1,11	-1,09	-0,30
velocidade	74,74	113,99	130,56
FLO	0,84	0,97	1,00

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Os perfis de leitura atendem a um padrão de comportamento de leitura que relaciona os processos do modelo de leitura – automaticidade, compreensão e monitoramento – com as dimensões da fluência em leitura oral – precisão, velocidade e prosódia.

O gráfico 4 descreve os três perfis de leitura que apresenta a média de realização de processos por modelo de leitura e a média da velocidade. O padrão de comportamento de leitura do perfil atende à média de ocorrência dos processos controlados. Cada perfil de leitura abarca a média da fluência em leitura oral alcançada pelos estudantes:

1) Perfil 1 – média de FLO entre 0,72 a 0,90; o padrão de leitura desse perfil demonstra falta de automaticidade, muitos processos de compreensão malsucedidos e falta de monitoramento da compreensão da leitura. A velocidade de leitura demonstra ser lenta e laboriosa. O tipo de leitor que se adéqua a esse padrão de leitura atende ao leitor fracassado (cf. subseção 2.1) que não desenvolveu as condições necessárias à aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Se fossem estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental,

este perfil seria de um leitor iniciante. No entanto, considerando que os estudantes participantes deste estudo são dos anos finais do ensino fundamental, este perfil corresponde a um leitor fracassado, que não desenvolveu as condições necessárias à aprendizagem inicial da leitura (MORAIS, 1996).

2) Perfil 2 – média de FLO entre 0,91 a 0,99; o padrão de leitura desse perfil demonstra que os processos de leitura melhoraram, em relação ao perfil 1, mas ainda há falta de automaticidade na decodificação, realizam mais reparos nas predições malsucedidas, porque há realização de processos de monitoramento da compreensão da leitura. Este perfil de leitura também se adéqua ao leitor fracassado (cf. subseção 2.1), mas em um nível mais acima do que o anterior, que ainda está no processo de desenvolvimento de rotas lexicais e do léxico mental (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Este perfil de leitor também é considerado fracassado por serem leitores dos anos finais do ensino fundamental e não apresentarem as condições necessárias à aprendizagem inicial da leitura (MORAIS, 1996).
3) Perfil 3 – média de FLO entre 1,0 a 1,02; o padrão de leitura desse perfil demonstra que os leitores direcionam a atenção para a compreensão da leitura, realizando processos de predição de leitura para a compreensão do texto de forma exitosa e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito. Os leitores deste perfil adéquam-se ao leitor hábil, proficiente e fluente (cf. subseção 2.1). Eles desenvolveram todas as condições dos processos do modelo de leitura para ler com automaticidade, demonstrando eficiência e fluência na leitura em voz alta (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

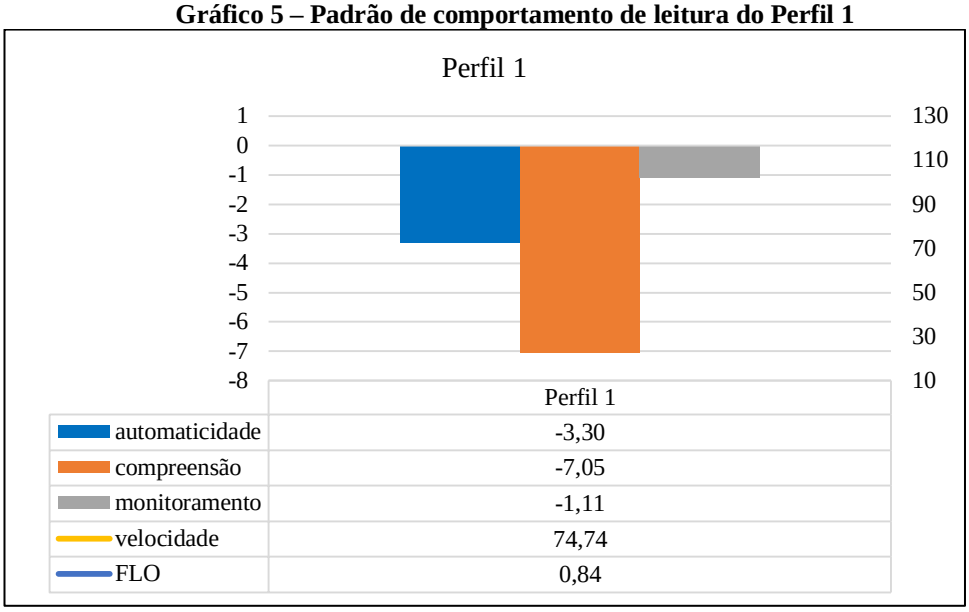
Os perfis 1 e 2 de leitor, assemelham-se ao que Morais (1996) define como leitor fracassado, uma vez não ter desenvolvido as condições da aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), o que é incompatível com o nível de escolaridade dos participantes deste estudo (anos finais do ensino fundamental).

Esse resultado permitiu identificar a fluência em leitura oral dos estudantes participantes deste estudo. A seguir, apresentamos cada perfil de leitura e descrevemos os processos que nos possibilitaram chegar a esse padrão de comportamento de leitura.

4.1.2.1 Perfil de leitura 1: leitor fracassado$_1$

O primeiro perfil de leitura abrange os leitores que obtiveram média geral entre 0,72 a 0,90 na fluência em leitura oral, baseada na análise dos processos do modelo de leitura. Os estudantes que fazem parte desse padrão de comportamento de leitura não têm os processos de leitura automatizados, sinalizando uma falha na aprendizagem inicial da leitura. A atenção está voltada para a decodificação da palavra escrita e os recursos cognitivos não se voltam para a compreensão do texto lido, assim os processos de predição de leitura para a compreensão do texto não são exitosos e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão não avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito. O gráfico 5 descreve esse padrão de leitor.

Gráfico 5 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 1



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

A automaticidade na decodificação é o processo basilar para o leitor fluente (LABERGE; SAMUELS, 1974; PERFETTI et al, 2013). Se esse processo de leitura ainda não está automatizado todos os outros que dependem dele ficam comprometidos, por isso a compreensão do texto e o monitoramento da compreensão não contribuem para a leitura eficiente. A falta de automaticidade é demonstrada pelo acesso à rota fonológica (COLTHEART, 2013), uma vez que este leitor não faz uso do seu reportório linguístico, identificado pela transposição de fenômenos variáveis da fala para a leitura, porque a palavra do texto não é familiar e frequente para este leitor. Acessando essa rota, este leitor pode cometer mais erros de decodificação e demonstrar falta de conhecimento do sistema ortográfico do PB. Esses processos da aprendizagem inicial da leitura (desenvolvimento do léxico mental e conhecimento do sistema ortográfico do PB) são condição para a automaticidade (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Os processos de compreensão (PERFETTI; STAFURA, 2014) são ativados na leitura em voz alta, mas são tentativas malsucedidas. As inferências para a construção do significado do texto são realizadas através das predições que o leitor faz, tentando antecipar e prever o significado do texto. Esses processos são baseados em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor. Como a identificação das palavras do texto já estão comprometidas pela falta de automaticidade, esse processo de predições também fica prejudicado. Assim, as predições realizadas não são exitosas para a compreensão do texto, apesar de o leitor fazer muitas tentativas para compreender o texto escrito.

O leitor concentrado em ler a palavra escrita tem dificuldade de organizar a leitura em blocos de sentido coerente com o texto escrito. Esse processo foi identificado por elementos prosódicos que têm a função de ajudar a construir o significado do texto (SCARPA, 1995). As pausas realizadas na leitura em voz alta mostraram que o leitor desse perfil de leitura apresenta dificuldade na organização sintático-semântica, pois faz pausas em locais que não podem ocorrer (SCARPA; FERNANDES-SVARTSMAN, 2012).

Nesse perfil de leitor, a velocidade de leitura variou (mínima = 41 e máxima = 135), mostrando que tanto a leitura muito lenta quanto muito rápida não contribui para a automaticidade e, consequentemente, para a compreensão do texto. O leitor que leu mais palavras por minuto realizou muitas predições (N = 29), sendo a maioria delas de campo semântico diferente da palavra do texto (N = 18), e fez poucos reparos (N = 4). Enquanto o leitor que leu 41 palavras, realizou poucas predições malsucedidas (N = 9), sendo a maioria delas do mesmo campo semântico da palavra do texto (N = 5) e fez reparos (N = 3). Esse resultado de velocidade sugere que há relação entre a FLO e a compreensão do texto.

Para exemplificar o padrão de leitura do perfil 1, apresentamos a transcrição da leitura do texto 1 do leitor do 6º ano do CEMPP, em (16), cuja nota na fluência em leitura oral foi 0,72:

(16) todos os dias a meninas estava lá... vendia... do-... do-... doce... na porta de uma... {**la-chonete**}... **preto**... de uma **gracinha**... onde... brincava... {**craci**}... bran-... /{graci}... todas a... {griações}... da **reton-... {re-ton-testa}... {re-ton-testa}** (que nome é esse tia?) **re-... ton-... re-... to-...** {**retontessa**} **mas** ela... não brincava s-... só vendia... doces mesmo... porque ela... não era... mora-... moradora... **do... {baíro}**... paí-... {par-... íro}... /{bárrio} sempre chegava por... volta das... g-... {grando}] DFG-6MEFE-05.16-V1-T1

Esta leitura é prototípica do perfil 1, leitor fracassado$_1$. Os processos de decodificação não estão automatizados, identificados pelo pouco uso de seu repertório linguístico, não transpondo traços graduais e descontínuos para a leitura em voz alta, como a ditongação do "mas" para "mais". Cometeu erros de decodificação, como em "lachonete" no lugar de "lanchonete", "craci" ao invés de "quase"; e leu algumas palavras de forma silabada, demonstrando falta de familiaridade e de frequência dessas palavras em seu léxico mental, como a palavra "redondeza".

O quadro 29 representa a cotação das ocorrências dos processos de automaticidade, monitoramento e compreensão da leitura do estudante do 6º ano do ensino fundamental, participante deste estudo.

Quadro 29 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – DFG-6MEFE-05.16-V1-T1

DFG-6MEFE-05.16-V1-T1	Arquivo de áudio		
3	Traço gradual	0,1	Automaticidade
1	Traço descontínuo	0,1	
	Hipercorreção	0,1	
6	Erro de decodificação	-1	
	Falta de conhecimento sistema ortográfico	-1	
-5,6	Médias		
	Autocorreção	0,1	Monitoramento
	Repetição	-0,5	
	Médias		
47	Velocidade		
3	Mesma classe e campo	-0,2	Compreensão
1	Mesma classe Campo diferente	-0,5	
	Classe diferente Mesmo campo	-0,5	
3	Classe e campo diferentes	-1	
	Ressilabação	0,1	
4	Pausa silenciosa	-0,5	
	Pausa preenchida	-0,5	
1	Mudança de fronteira	-1	
-7,1	Média		
0,72	Fluência em leitura oral		

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Como o leitor estava com a atenção voltada para a superfície do texto, os recursos cognitivos não acionaram os processos de compreensão, fez poucas predições (N = 7) e estas foram malsucedidas e sem reparos (N = 0), porque os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão também não foram acessados, quando leu “preto” ao invés de “perto” e “gracinha” no lugar de “pracinha”. O leitor fez pausas silenciosas (N = 4) em locais inadequados, demonstrando falta de conhecimento da organização sintático-semântico do texto escrito, por isso não leu em blocos de sentido, como podemos identificar no trecho “ela... não era... mora-... moradora... do... (0,527ms) {baíro}”. Na leitura desse trecho, a pausa silenciosa acima de 250ms entre o determinante “do” e o determinado “bairro”, exemplifica essa situação. A mudança de fronteira realizada por este leitor no trecho “ela... não brincava s-... só vendia...

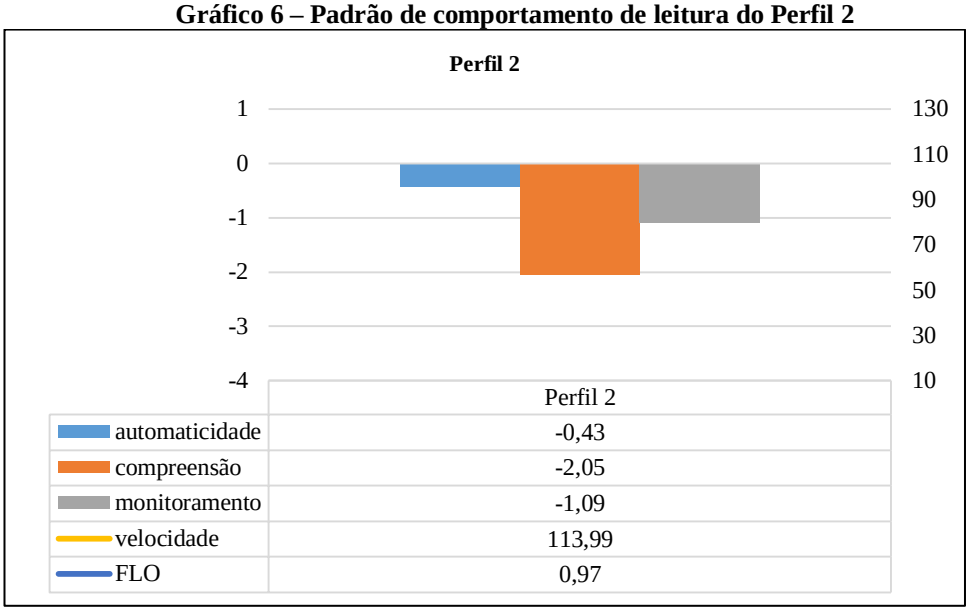
doces mesmo... porque ela...” mostra a mudança de sentido por não ter feito pausa depois de “só vendia doces”, que encerra a ideia desta frase antes do ponto final, para iniciar uma nova ideia apresentada pelo autor em “Mesmo porque ela [...]”. Esta realização de mudança de fronteira foi recorrente na amostra.

Este leitor leu 47 palavras em 1 minuto das 222 palavras do texto 1. A velocidade de leitura demonstra a falta de automaticidade na decodificação da palavra escrita, por isso a leitura lenta, trabalhosa e de palavra por palavra. Esse leitor classifica-se como leitor fracassado, uma vez não ter desenvolvido as condições da aprendizagem inicial da leitura, apesar de estar cursando o 6º ano do ensino fundamental. Para resolver essa defasagem na leitura, precisam ser realizadas atividades para o desenvolvimento da consciência fonêmica, do léxico mental e da automaticidade na decodificação da palavra escrita (EHRI, 2013).

4.1.2.2 Perfil de leitura 2: leitor fracassado$_2$

Os leitores que alcançaram média geral entre 0,91 a 0,99 na fluência em leitura oral fazem parte do perfil de leitura 2, leitor fracassado$_2$. Os leitores que apresentam esse padrão de comportamento de leitura avançaram no processo de decodificação com automaticidade, em relação ao grupo do perfil 1 (Gráfico 5). No entanto, esses leitores ainda estão com a atenção voltada para a decodificação da palavra escrita, realizam menos predições improdutivas e fazem mais reparos das predições malsucedidas para tentar construir o significado do texto. Apesar dos estudantes participantes serem do 6º e 9º ano do ensino fundamental, eles apresentam características do leitor iniciante, que está em processo de desenvolvimento da aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). O padrão de comportamento da leitura desse perfil demonstrou que são necessárias as condições de desenvolvimento do léxico mental para ter automaticidade no reconhecimento da palavra escrita. O gráfico 6 representa o padrão de leitura do perfil 2, leitor fracassado$_2$.

Gráfico 6 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 2



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Em relação ao leitor do perfil 1, o padrão de leitura do perfil 2 apresentou melhoras na fluência em leitura oral. Esses leitores estão acessando mais a rota lexical (COLTHEART, 2013), indício de automaticidade, e cometendo menos erros de decodificação. Esses processos mostram que o leitor domina melhor o sistema ortográfico do PB e tem um repertório linguístico maior, palavras frequentes e familiares.

Os processos para construção do significado do texto estão sendo usados com mais sucesso, porque o leitor faz menos predições malsucedidas e acessa mais o processo metacognitivo para reparar as inferências que não condizem com o texto escrito, avaliando e corrigindo a leitura em voz alta.

A velocidade de leitura variou (mínimo = 49 e máximo = 182). Os leitores que leram menos palavras por minuto fizeram uma leitura em voz alta com menos erros de decodificação, realizaram predições mais adequadas ao texto escrito e avaliaram essas predições, fazendo reparos durante a leitura, demonstrando desenvolvimento de processos metacognitivos. A leitura mais lenta demonstrou que o leitor usou de forma mais adequada os processos de decodificação, compreensão e monitoramento da compreensão. Na leitura mais rápida, o leitor cometeu mais erros de decodificação e fez mais predições malsucedidas com menos reparos na leitura em voz alta.

Para exemplificar o padrão de leitura do perfil 2, apresentamos a transcrição da leitura do texto 2 do leitor do 9º ano do Codap/UFS, em (17), cuja nota na fluência em leitura oral foi 0,97:

(17) pra mim é difícil falar simplesmente difícil falar simplesmente de gostos pe-... pelos livros porque em matérias de livros meu caso é muito mais grave é um amor que vem desde a infância que tem... tem com acompanhado a vida inteira e ainda acima disto... é incurável não se trata por isso de um interesse periférico e o prazer... que me tem proporcionado em todo este longo percurso faz com que eu tenha procurado {permanecente} desejar... que muito mais pessoas possam também desfrutá-lo daí eu aproveitar... qualquer oportunidade que me surja e está e-... /essa espero que seja uma delas para inocular o vírus do amor ao livro em todos os possíveis leitores que já não tenham adquirido anteriormente o prazer que o livro pode trazer... tem múltiplos aspectos o primeiro fundamental... que é óbvio mas muita gente... não se dá conta disso é a leitura através do qual se estabelece um contato com o mundo exterior que abre para o leitor horizontes i- ili- {iliminados} o livro informa distrai enriquece o es-... o espírito põe a imaginação em movimento provoca tanto a reflexão quanto emoção] RTA-9MEFF-08.16-V1-T2

Essa é a leitura prototípica do padrão de comportamento da leitura do perfil 2, leitor fracassado$_2$. Os processos de decodificação se mostram mais automatizados, transpondo traços graduais e descontínuos para a leitura em voz alta, o que demonstra o uso de seu repertório linguístico e que dispõe de mais vocabulário (AQUINO, 2011; MACHADO, 2018; FLÔRES, 2018). Como traço gradual, temos os exemplos de monotongação “inteira” lida como “intêra”, e, como traço descontínuo, o apagamento do R em coda silábica no meio de palavra, em “proporcionado” lida como “propocionado”. Também cometeu erro de decodificação, quando leu “permanecente” no lugar de “permanentemente”.

Como os processos de decodificação estão mais automatizados, o leitor fracassado$_2$ pôde voltar atenção para os processos de compreensão e monitoramento da compreensão. Podemos identificar esses processos na realização de predição malsucedida com reparo. Na realização da predição inconsistente com o texto escrito, verificamos no trecho “e está e-... /essa espero que seja uma delas”, o leitor demonstrou estar monitoramento conscientemente o processo de construção do significado, ao corrigir “está” por “essa” na leitura em voz alta. Apesar de “essa” ser da mesma classe gramatical e do mesmo campo semântico e não interferir na compreensão do texto, não foi uma leitura precisa com a palavra escrita “esta”.

Nesse perfil de leitura, o leitor demonstra mais conhecimento da organização sintático-semântico do texto em relação ao perfil anterior, e faz a leitura por blocos de sentido (SCARPA, 1995). Neste exemplo, não fez pausa silenciosa acima de 250ms em local indevido nem mudança de fronteira. Leu 175 palavras em 1 minuto das 215 palavras do texto 2. A velocidade de leitura permitiu identificar que esse leitor controlou os processos de compreensão e de monitoramento, permitindo avançar na leitura.

O quadro 30 descreve a cotação dos processos de automaticidade, monitoramento e compreensão para identificação da fluência em leitura oral do leitor participante.

Quadro 30 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – RTA-9MEFF-08.16-V1-T2

RTA-9MEFF-08.16-V1-T2	Arquivo de áudio		
5	Traço gradual	0,1	Automaticidade
4	Traço descontínuo	0,1	
	Hipercorreção	0,1	
2	Erro de decodificação	-1	
	Falta de conhecimento sistema ortográfico	-1	
-5,6	Médias		
2	Autocorreção	0,1	Monitoramento
3	Repetição	-0,5	
-1,3	Médias		
175	Velocidade		
3	Mesma classe e campo	-0,2	Compreensão
1	Mesma classe Campo diferente	-0,5	
	Classe diferente Mesmo campo	-0,5	
2	Classe e campo diferentes	-1	
	Ressilabação	0,1	
	Pausa silenciosa	-0,5	
	Pausa preenchida	-0,5	
	Mudança de fronteira	-1	
-3,1	Média		
0,97	Fluência em leitura oral		

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

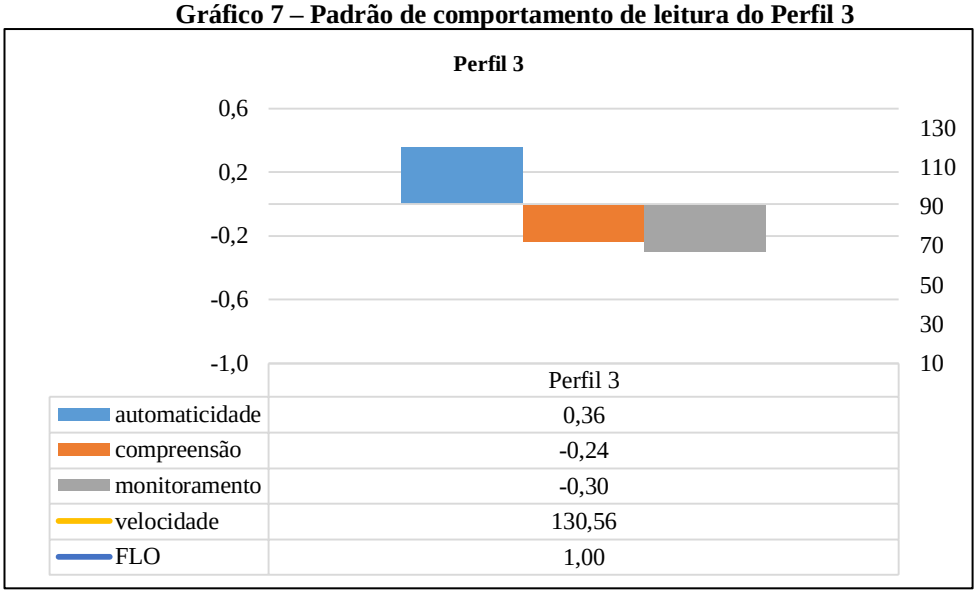
Verificamos que o leitor realizou processos de automaticidade com valor negativo, fenômenos variáveis (N = 9) e fez menos uso de processos que têm peso negativos, como erro de decodificação (N = 2), demonstrando progresso nos processos de automaticidade. Como os recursos cognitivos não estão voltados para a superfície do texto, esse leitor realiza alguns processos de compreensão e de monitoramento (LABERGE; SAMUELS, 1974). O leitor fracassado$_2$ tem desempenho melhor do que o fracassado$_1$, mas ainda encontra-se na fase de aprendizagem inicial da leitura, o que é incompatível com seu nível de escolarização (anos finais do ensino fundamental).

4.1.2.3 Perfil de leitura 3: leitor hábil

O perfil de leitura 3 atende ao leitor hábil que compreende os leitores que obtiveram média geral de 1,00 a 1,02 na fluência em leitura oral, baseada na análise dos processos do modelo de leitura. Os estudantes que apresentam o padrão de comportamento de leitura desse perfil têm os processos de decodificação automatizados. Estes leitores direcionam a atenção para a compreensão e o monitoramento da compreensão da leitura, realizando os processos de predição de leitura para a construção do sentido do texto de forma mais exitosa e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito.

Os leitores que têm o padrão de comportamento do perfil 3 são caracterizados como leitores hábeis. Eles atingiram a maturidade plena da aprendizagem inicial da leitura e são considerados leitores fluentes (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013) e direcionam a atenção para a compreensão e o monitoramento da compreensão da leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974). Os leitores hábeis são mais precisos na leitura e identificam as inconsistências nas inferências que interferem na construção do sentido do texto (OAKHILL et al, 2005). O gráfico 7 descreve o padrão de comportamento da leitura do perfil 3.

Gráfico 7 – Padrão de comportamento de leitura do Perfil 3



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Conforme identificamos no gráfico 7, o processo de decodificação já está automatizado (média = 0,36, desvio padrão = 0,39). Nesse perfil de leitura, o leitor acessa mais a rota lexical, comete menos erros de decodificação e demonstra maior conhecimento do sistema ortográfico do PB (cf. subseção 2.4.1). Esses processos são condição para a automaticidade (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

O leitor hábil realiza inferências de forma mais exitosa, como num jogo psicolinguístico de adivinhação (GOODMAN, 1967), antecipando e prevendo o significado da palavra escrita. Este tipo de inferência não é perceptível na leitura em voz alta. Já as predições malsucedidas em relação ao texto escrito são corrigidas pelo leitor que está monitorando os processos de compreensão da leitura de forma mais consciente, por isso o leitor deixa mais pistas de reparos do que predições (EFKLIDES, 2008).

O leitor demonstra maior conhecimento sintático-semântico, lendo por blocos de sentido (SCARPA, 1995). O controle dos processos de ressilabação e as pausas realizadas na leitura em voz alta mostra que o leitor hábil apresenta maior domínio dos processos sintático-semânticos relacionados à construção do significado do texto.

Nesse perfil de leitor, a velocidade de leitura variou (mínimo = 74 e máximo = 177), mostrando que o leitor sabe usar estratégias para adequar a velocidade da leitura aos processos de compreensão e monitoramento da compreensão da leitura.

Para exemplificar o padrão de leitura do perfil 3, apresentamos a transcrição da leitura do texto 1 do leitor do 6º ano do Codap/UFS (18), cuja nota na fluência em leitura oral foi 1,00:

> (18) todos os dias a menininha estava lá... vendia doces na porta de uma lanchonete... perto de uma pracinha... onde brincam quase todas as crianças... da redondeza... mas ela não brincava... só vendia doces... mesmo porque ela não era moradora do bairro... sempre chegava por volta das... quatro da tarde e ficava até os doces... acabarem... nos finais da se-/de semana ela chegava mais tarde... mas nunca faltava... devia ter uns {oitos} an- anos e... às vezes distraía-se... olhando as crianças brincarem... quando eu era menina... queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces ... que eu quisesse... naquela época eu era muito pobre... e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces... a menininha não comia nenhum... ficava lá até vender todos] SJSS-6MEFF-08.16-V1-T1

Essa leitura é prototípica do perfil 3. Os processos de decodificação estão automatizados, identificados pelo uso de seu repertório linguístico, transpondo traços graduais para a leitura em voz alta, como o apagamento do R em coda de infinitivo dos verbos “ter”, “poder comer” e “vender” lidos como “tê”, “podê comê” e “vendê” (AQUINO, 2011; FLÔRES, 2018; MACHADO, 2018). Também não cometeu erros de decodificação, demonstrando ter vocabulário e conhecimento do sistema ortográfico do PB (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Com o processo de decodificação automatizado, o leitor hábil direciona os recursos cognitivos para os processos de compreensão, assim, fez predições exitosas e as inconsistentes em relação à palavra escrita foram reparadas, porque os processos metacognitivos de

monitoramento da compreensão também foram acessados (OAKHILL et al, 2005). O leitor fez pausas silenciosas em locais adequados, demonstrando conhecimento da organização sintático-semântico, por isso leu em blocos de sentido (SCARPA, 1995), como podemos identificar em todo o decorrer da leitura, como no trecho “mas ela não brincava... só vendia doces... mesmo porque ela não era moradora do bairro...”. As pausas realizadas por este leitor atenderam ao texto escrito, demonstrando conhecimento sintático-semântico.

Este leitor leu 126 palavras em 1 minuto das 222 palavras do texto 1. A velocidade de leitura demonstra a automaticidade nos processos de decodificação, compreensão e monitoramento da compreensão da leitura. Assim, este tipo de leitura se aproxima mais da fala, com entoação e ritmo adequados, porque o leitor está realizando a leitura para “aprender a ler” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006).

O quadro 31 descreve a cotação dos processos de leitura realizados pelo estudante na leitura em voz alta para avaliação da fluência em leitura oral.

Quadro 31 – Registro de avaliação da fluência em leitura oral – SJSS-6MEFF-08.16-V1-T1

SJSS-6MEFF-08.16-V1-T1	Arquivo de áudio		
	Traço gradual	0,1	Automaticidade
	Traço descontínuo	0,1	
	Hipercorreção	0,1	
	Erro de decodificação	-1	
	Falta de conhecimento sistema ortográfico	-1	
	Médias		
1	Autocorreção	0,1	Monitoramento
2	Repetição	-0,5	
-0,9	Médias		
126	Velocidade		
1	Mesma classe e campo	-0,2	Compreensão
	Mesma classe Campo diferente	-0,5	
	Classe diferente Mesmo campo	-0,5	
	Classe e campo diferentes	-1	
3	Ressilabação	0,1	
	Pausa silenciosa	-0,5	
	Pausa preenchida	-0,5	
	Mudança de fronteira	-1	
0,1	Média		
1,00	Fluência em leitura oral		

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

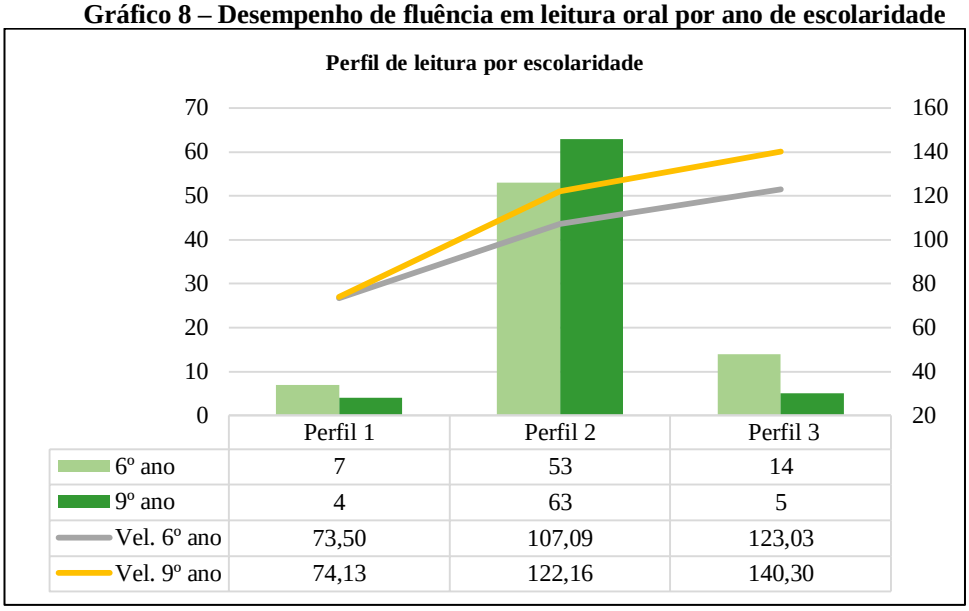
No registro do quadro 31, é possível identificar a automaticidade na decodificação, uma vez não haver ocorrências. A predição malsucedida, que faz parte da mesma classe gramatical e campo semântico da palavra do texto, foi reparada “nos finais da se- / de semana...”. Esses processos demonstram que o leitor hábil tem automaticidade na decodificação, voltando os recursos cognitivos para a construção do significado do texto e o monitoramento da compreensão da leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974).

Este perfil de leitor atende ao padrão esperado para todos os estudantes ao final do terceiro ano do ensino fundamental, fase em que o processo de aprendizagem inicial da leitura deveria estar concluído, como evidencia Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

4.1.3 Perfil de leitura por escolaridade

A fim de verificar o perfil de leitura por ano de escolaridade, calculou-se a média da fluência em leitura oral da leitura dos dois textos por estudante e agrupou por perfil de leitura, ver gráfico 8. Participaram 74 estudantes do 6º ano e 72 do 9º ano do ensino fundamental das duas escolas públicas de Sergipe.

Gráfico 8 – Desempenho de fluência em leitura oral por ano de escolaridade



	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
6º ano	7	53	14
9º ano	4	63	5
Vel. 6º ano	73,50	107,09	123,03
Vel. 9º ano	74,13	122,16	140,30

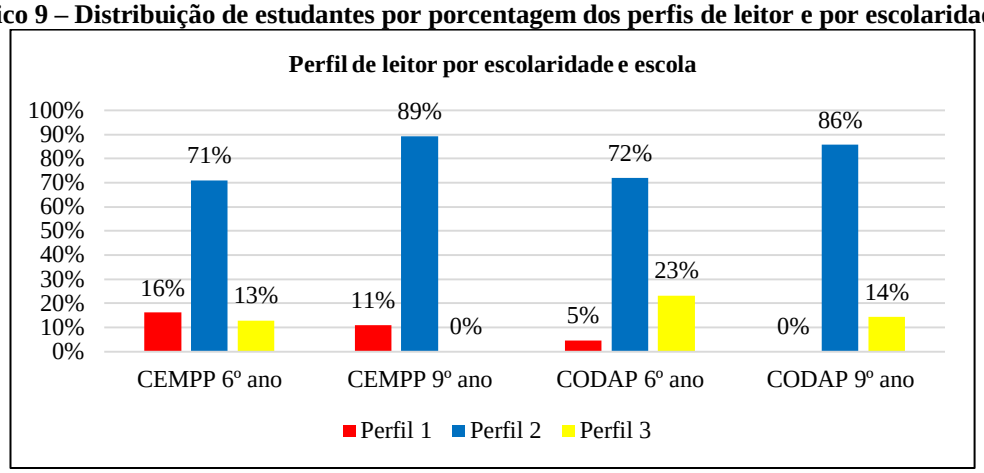
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

O gráfico 8 expressa o resultado do padrão de comportamento de leitura dos estudantes das duas escolas que mostra a concentração no perfil 2 de leitura. Nesse padrão de leitura, os leitores apresentam características do leitor aprendiz, que precisa desenvolver processos da aprendizagem inicial da leitura que não foram consolidados (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). No entanto, já estão no segundo ciclo do ensino fundamental, etapa em que a aprendizagem inicial da leitura é dada como superada; por isso, esse padrão de leitura indica que estes são leitores fracassados.

O número de palavras lidas em voz alta por minuto mostra que a progressão escolar contribui para o incremento na velocidade de leitura: estudantes do 9º ano leem mais palavras por minuto (média = 122,16; desvio padrão= 22,99) do que estudantes do 6º ano (média = 107,09; desvio padrão = 23,96).

O gráfico 9 apresenta a distribuição de estudantes por porcentagem dos perfis de leitor e por escolaridade e escola.

Gráfico 9 – Distribuição de estudantes por porcentagem dos perfis de leitor e por escolaridade e escola



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

A distribuição dos estudantes do 6º ano de ambas as escolas por perfil de leitor apresenta semelhanças, uma vez encontrarmos os três padrões de comportamento de leitura; a diferença aparece na porcentagem de leitores por perfil. No CEMPP, 16% dos leitores ingressam nos anos finais do ensino fundamental sem os processos de leitura automatizados, sinalizando uma insuficiência na aprendizagem inicial da leitura. A atenção está voltada para a decodificação da palavra escrita e os recursos cognitivos não são direcionados para a compreensão do texto lido, assim os processos de predição de leitura para a compreensão do texto não são exitosos e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão não avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito.

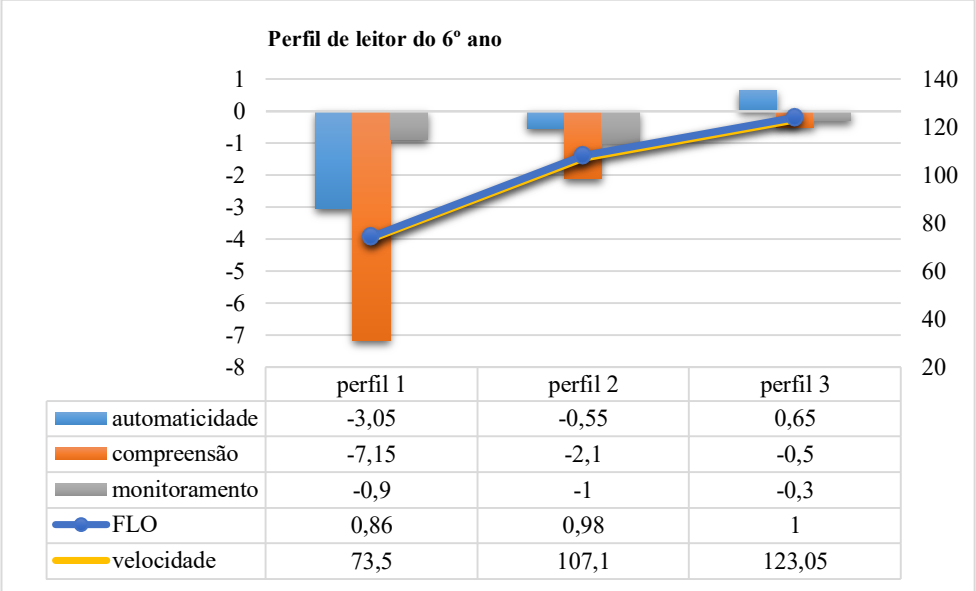
Já entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, os perfis de leitor apresentam distribuição diferente. No CEMPP, não identificamos leitores no perfil 3, mostrando que o progresso na escolaridade não superou a dificuldade de leitura que o estudante apresenta ao ingressar na escola, devido à concentração de leitores fracassados, por estarem nos anos finais do ensino fundamental sem terem consolidado a aprendizagem inicial da leitura. No Codap, 14% dos leitores do 9º ano apresentaram padrão de comportamento de leitura do perfil 3, demonstrando que têm os processos de decodificação automatizados. Estes leitores direcionam a atenção para a compreensão e o monitoramento da compreensão da leitura, realizando os processos de predição de leitura para a construção do sentido do texto de forma mais exitosa e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito.

Em seguida, apresentamos os resultados do perfil de leitor da amostra por nível de escolaridade (6º e 9º ano do ensino fundamental).

4.1.3.1 Desempenho de fluência em leitura oral do 6º ano do ensino fundamental

No 6º ano, 9,46% dos estudantes apresentaram padrão de comportamento de leitura do Perfil 1, leitor fracassado$_1$. A velocidade de leitura (média = 73,5; desvio padrão = 23,56) é mais lenta e a tarefa se mostra laboriosa. A fluência em leitura oral (média = 0,86; desvio padrão = 0,03) mostra que esses leitores não têm o processo de decodificação automatizado, realizam muitas predições malsucedidas e fazem poucos reparos. Esses estudantes são considerados leitores fracassados (MORAIS, 1996), por não terem desenvolvido os processos de aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), apesar de estarem nos anos finais do ensino fundamental. O gráfico 10 descreve esse padrão de comportamento de leitura.

Gráfico 10 – Padrão de comportamento de leitura do 6º ano do ensino fundamental



	perfil 1	perfil 2	perfil 3
automaticidade	-3,05	-0,55	0,65
compreensão	-7,15	-2,1	-0,5
monitoramento	-0,9	-1	-0,3
FLO	0,86	0,98	1
velocidade	73,5	107,1	123,05

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

No perfil 2, leitor fracassado$_2$, 71,62% dos estudantes do 6º ano apresentaram padrão de comportamento da leitura em voz alta que demonstra melhora em relação ao perfil 1 e mostra que os estudantes avançaram no processo de automaticidade na decodificação, fazem menos predições malsucedidas e reparam mais as inferências que não contribuem para a construção do sentido do texto. A velocidade de leitura (média = 107,1; desvio padrão = 25,39) apresenta variabilidade. Isto significa que a leitura lenta contribui para menos erros de decodificação, mais predições adequadas ao texto escrito e realização de reparos durante a leitura. A fluência em leitura oral (média = 0,98; desvio padrão = 0,02) aponta que o padrão de comportamento de leitura desses estudantes também é considerado fracassado, por estarem nos anos finais do ensino fundamental e não terem consolidado os processos de aprendizagem inicial da leitura (MORAIS, 1996).

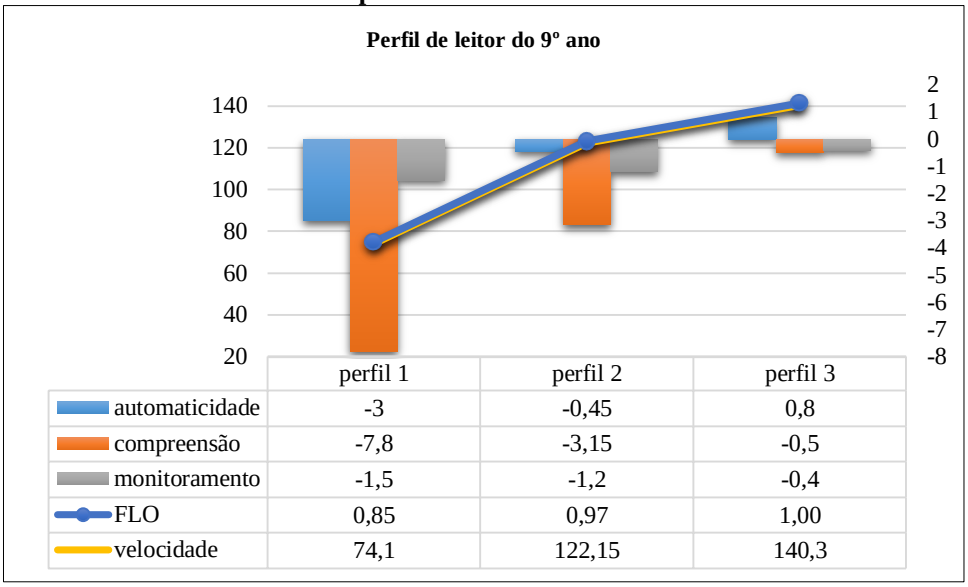
No perfil 3, leitor hábil, 18,92% dos estudantes apresentam padrão de comportamento de leitores hábeis. O desempenho da fluência em leitura oral (média = 1,0; desvio padrão = 0,00) é indicativo de automaticidade na decodificação da leitura, demonstrando eficiência e fluência na leitura em voz alta. Este seria o padrão de leitura esperado para todos os estudantes que estão concluindo a etapa de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental para progresso da escolarização. A velocidade de leitura (média = 123,05; desvio padrão = 20,71) mostra que o número de palavras lidas por minuto é maior em relação aos outros perfis e que a leitura desse padrão de comportamento desenvolveu todas as condições dos processos do modelo de leitura para ler com automaticidade, demonstrando eficiência e fluência na leitura em voz alta (MORAIS, 1996).

4.1.3.2 Desempenho de fluência em leitura oral do 9º ano do ensino fundamental

Dos 72 estudantes do 9º ano do ensino fundamental das duas escolas públicas, 11% dos estudantes do 9º ano, leitores do CEMPP, apresentaram padrão de comportamento de leitura do Perfil 1, fracassado$_1$. Os estudantes do 9º ano do Codap/UFS não apresentaram padrão de comportamento de leitura deste perfil. A velocidade (média = 74,1; desvio padrão = 13,85) demonstra uma leitura lenta e dificultosa. A fluência em leitura oral (média = 0,85; desvio padrão = 0,03) foi mais baixo do que a média dos estudantes do 6º ano (cf. subseção 4.1.3.2), confirmando a constatação de Morais, Leite e Kolinsky (2013) de que o nível da habilidade desenvolvida na aprendizagem inicial da leitura não distingue os bons leitores, no entanto, se não desenvolvida na fase certa (até o 3º ano da alfabetização) distingue, de maneira clara, os "maus" dos "bons" leitores.

O gráfico 11 apresenta os padrões de comportamento dos leitores do 9º ano de ambas as escolas.

Gráfico 11 – Padrão de comportamento de leitura do 9º ano do ensino fundamental



	perfil 1	perfil 2	perfil 3
automaticidade	-3	-0,45	0,8
compreensão	-7,8	-3,15	-0,5
monitoramento	-1,5	-1,2	-0,4
FLO	0,85	0,97	1,00
velocidade	74,1	122,15	140,3

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

O perfil 2, leitor fracassado$_2$, representa 87,5% dos estudantes do 9º ano. A velocidade (média = 122,15; desvio padrão = 22,99) e FLO (média = 0,97; desvio padrão = 0,03) demonstram que os leitores avançaram no processo de decodificação com automaticidade, fazem predições ainda malsucedidas, mas monitoram a leitura, realizando autocorreções nas inferências que não contribuem para a compreensão do texto.

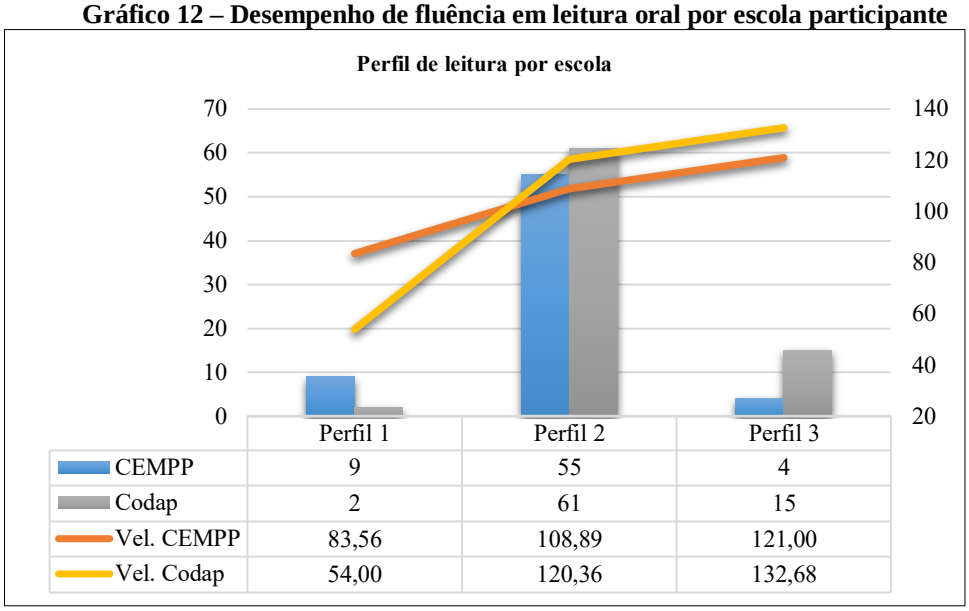
No perfil 3, leitor hábil, 14% dos leitores, estudantes do Codap/UFS, apresentaram bom desempenho na leitura em voz alta (média de FLO = 1,0; desvio padrão = 0,00). O comportamento padrão de leitura desse perfil indica que os processos de decodificação já estão automatizados, que o leitor realiza menos predições malsucedidas e que a metacognição está mais ativa para monitorar e reparar os processos de compreensão da leitura que não condizem com o texto escrito. A velocidade de leitura (média = 140,3; desvio padrão = 7,79) mostra progresso com o desenvolvimento da escolaridade. Os leitores do 9º ano do CEMPP não apresentam padrão de comportamento de leitura do perfil 3.

Em seguida, apresentamos os resultados de fluência em leitura oral por escola.

4.1.4 Desempenho de fluência em leitura oral por escola

Duas escolas públicas de Sergipe participaram desta pesquisa. O CEMPP tinha duas turmas do 6º ano e quatro de 9º ano do ensino fundamental, totalizando 68 estudantes participantes. O Codap/UFS tinha duas turmas por ano de escolaridade, perfazendo um total de 78 estudantes participantes. O gráfico 12 apresenta o desempenho de fluência em leitura oral em três perfis de leitura.

Gráfico 12 – Desempenho de fluência em leitura oral por escola participante



	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
CEMPP	9	55	4
Codap	2	61	15
Vel. CEMPP	83,56	108,89	121,00
Vel. Codap	54,00	120,36	132,68

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Em ambas as escolas, o padrão de comportamento de leitor está concentrado no perfil 2, leitor fracassado$_2$. Nesse perfil, a leitura está com o processo de automaticidade melhor, mas ainda apresenta estudantes que voltam a atenção para o processo de decodificação. O Codap/UFS tem 79% dos estudantes dessa amostra nesse perfil de leitura, sendo 31 estudantes do 6º ano e 30 do 9º ano do ensino fundamental. O CEMPP tem 80% dos estudantes dessa amostra com esse padrão de comportamento de leitura, sendo 22 estudantes do 6º ano e 33 do 9º ano do ensino fundamental.

No perfil 1, leitor fracassado$_1$, que abarca os leitores que não têm o processo de decodificação automatizado, há mais estudantes do CEMPP (N = 9), sendo 5 estudantes do 6º ano e 4 do 9º ano do ensino fundamental. No Codap/UFS, há dois estudantes do 6º ano com esse padrão de comportamento de leitura.

O perfil 3, leitor hábil, apresenta os leitores com padrão de comportamento de leitura que já têm os processos de decodificação automatizados, podendo direcionar os recursos cognitivos para a compreensão do texto e o monitoramento da compreensão da leitura (LABEGER; SAMUELS, 1974), assim como ler mais palavras por minuto, melhorando a velocidade da leitura. O Codap/UFS é a escola que apresenta maior quantidade de estudantes (N = 15) com esse padrão de leitura, sendo 10 estudantes do 6º ano e 5 do 9º ano do ensino fundamental. No CEMPP, 2 estudantes do 6º ano apresentam esse padrão de leitura e nenhum estudante do 9º ano. O leitor desse perfil é caracterizado como leitor hábil e fluente (MORAIS, 1996). A velocidade de leitura em relação ao perfil de leitor entre as escolas mostra que o perfil 3 de leitor, que tem os processos de leitura mais automatizados, lê mais palavras por minuto.

A análise da fluência em leitura oral por escola e por escolaridade permitiu construir um retrato da leitura, mostrando a diferença de desenvolvimento do processo de automaticidade na leitura, principalmente nas turmas de 9º ano do ensino fundamental. A tabela 9 representa a descrição desse diagnóstico dos processos de leitura.

Tabela 9 – Descrição de número de estudantes por escola e escolaridade por perfil de leitura

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
CEMPP 6º ano	5	22	4
CEMPP 9º ano	4	33	
CODAP 6º ano	2	31	10
CODAP 9º ano		30	5

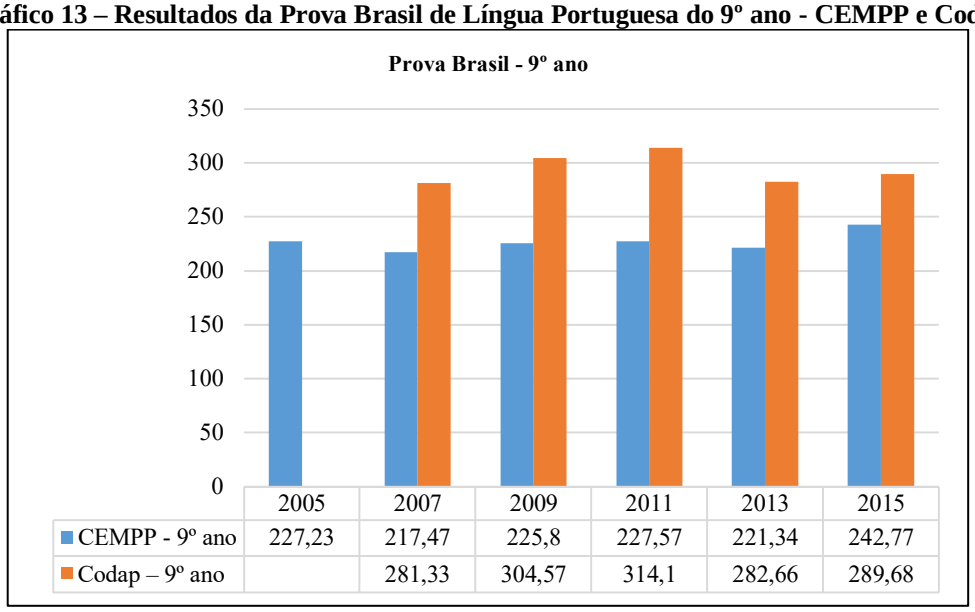
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Na descrição por número de estudantes e por perfil de leitura (Tabela 9), identificamos estudantes do 9º ano do CEMPP, concluintes do ensino fundamental, que ainda não conseguem ler com automaticidade para despender atenção cognitiva na construção do significado do texto (LABEGER; SAMUELS, 1974). Esse padrão de comportamento de leitura caracteriza o leitor como frustrado (MORAIS, 1996), por estar nos anos finais do ensino fundamental e não ter consolidado as condições necessárias da aprendizagem inicial da leitura (cf. subseção 2.1). Já no Codap/UFS, não há ocorrência de estudantes com esse padrão de leitura, demonstrando que há estudantes desta escola que desenvolveram os processos de decodificação com automaticidade e conseguiram direcionar os recursos cognitivos para os processos de compreensão da leitura (LABEGER; SAMUELS, 1974). Estes leitores são caracterizados como hábeis e fluentes (MORAIS, 1996).

A aferição dos processos de decodificação com automaticidade que levam à compreensão da leitura (LABEGER; SAMUELS, 1974) possibilitou identificar no segundo ciclo do ensino fundamental leitores hábeis e fluentes (MORAIS, 1996), que usam processos de compreensão da leitura de forma mais eficiente, mas também leitores em dois níveis de frustração, que não automatizaram a decodificação na aprendizagem inicial da leitura, processo previsto para ser concluído ao final do 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, fase da alfabetização (BRASIL, 1997), e aferido pela avaliação ANA.

A comparação entre os perfis de leitores e as escolas sugere que há relação entre automaticidade na leitura e compreensão de leitura aferida no teste de Língua Portuguesa nos moldes da Prova Brasil. A concentração de leitores fracassados – por estarem nos anos finais do ensino fundamental sem terem consolidado a aprendizagem inicial da leitura – pode ser uma pista para entender os resultados obtidos na Prova Brasil que afere leitura. O gráfico 13 apresenta os resultados do 9º ano do CEMPP e do Codap/UFS na Prova Brasil.

Gráfico 13 – Resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 9º ano - CEMPP e Codap



	2005	2007	2009	2011	2013	2015
CEMPP - 9º ano	227,23	217,47	225,8	227,57	221,34	242,77
Codap – 9º ano		281,33	304,57	314,1	282,66	289,68

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep

Ao correlacionar os resultados expressos no gráfico 13, compreensão de leitura aferida na Prova Brasil, aos resultados da fluência em leitura oral, tabela 9, podemos sugerir que esses resultados confirmam a nossa hipótese de que se o leitor não tem automaticidade no processo de decodificação, não terá bom desempenho em testes de compreensão de leitura.

Em seguida, apresentamos os resultados de compreensão de leitura aferidos no teste padronizado nos moldes da Prova Brasil.

4.2 COMPREENSÃO LEITORA

Nesta subseção, apresentamos os resultados da compreensão de leitura de estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe que foram avaliados pelo teste padronizado nos moldes da Prova Brasil e que participaram do teste de fluência em leitura oral. Esse resultado possibilitou aferir a compreensão leitora baseada na escala de proficiência de Língua Portuguesa da referida avaliação.

Primeiramente descrevemos os resultados por escolaridade e por escola e, em seguida, estabelecemos a correlação entre o desempenho de fluência em leitura oral e o desempenho de compreensão leitora.

4.2.1 Procedimentos para análise de desempenho dos estudantes em leitura

A compreensão de leitura foi aferida a partir de um teste padronizado nos moldes da Prova Brasil. Os testes foram construídos com itens disponibilizados na Plataforma Devolutivas Pedagógicas. No teste de leitura do 6º ano do ensino fundamental, foram utilizados os itens do

5º ano e o modelo de teste (22 itens divididos em dois blocos) desta série/ano avaliada (cf. subseção 3.2). O teste do 9º ano do ensino fundamental foi organizado conforme o padrão da série/ano avaliada (26 itens divididos em dois blocos).

A metodologia de ancoragem de itens determina os níveis de proficiência da escala. Cada nível é caracterizado pela análise dos itens em conjunto, considerando três parâmetros na TRI: 1) "a" – parâmetro de discriminação; 2) "b" – população pesquisada; 3) "c" – alta probabilidade de acerto ao acaso. Assim, a proficiência é medida a cada aplicação da Prova Brasil, considerando o conjunto de informações das duas séries avaliadas. No entanto, para aferir a compreensão leitora desta amostra, verificamos o número de acertos por série/ano dos estudantes participantes deste estudo e a proficiência foi analisada por item discriminado na Plataforma das Devolutivas Pedagógicas.

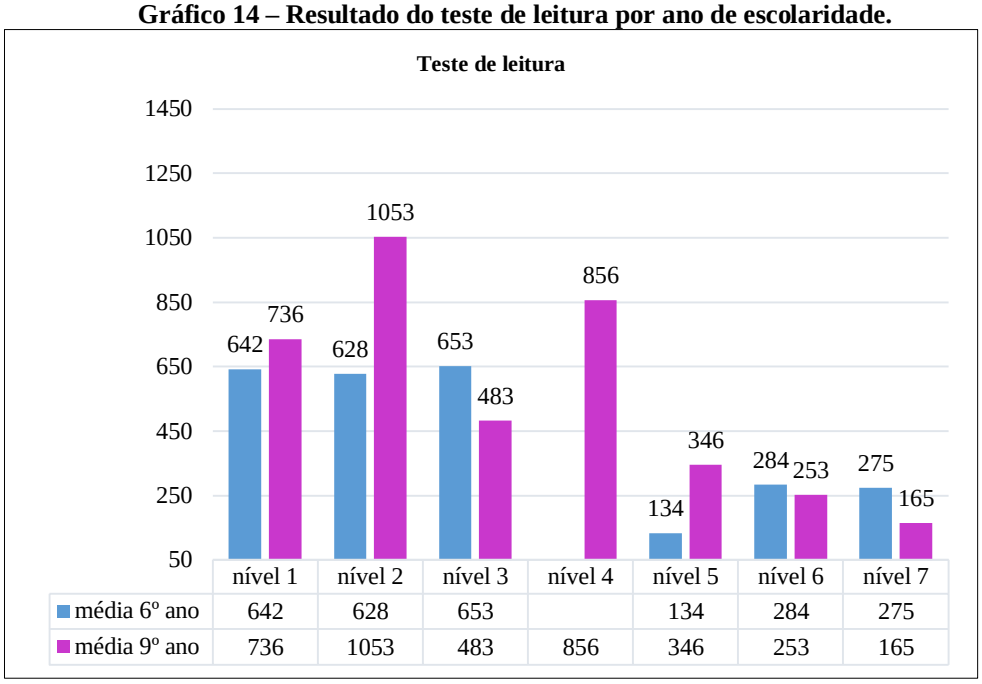
Os níveis de proficiência dos itens são expressos por meio de verbo e complemento que atendem à habilidade esperada que o estudante desenvolveu na resolução do item. Esses níveis estão ordenados pela complexidade da habilidade, isto é, da mais simples à mais complexa. Além disso, os níveis estão organizados de forma hierárquica e cumulativa, ou seja, uma habilidade mais simples, do nível mais baixo, é pré-requisito para a próxima habilidade mais complexa (BRASIL, 2009).

Cada item do teste padronizado tem um nível de proficiência (valor). Esse nível refere-se à habilidade que o estudante mobilizou para resolvê-lo. A proficiência em leitura na Prova Brasil é o resultado da soma dos níveis de proficiência por item do teste padronizado. O resultado por desempenho no teste de compreensão de leitura está apresentado por escolaridade e por escola, por meio das médias alcançadas por acerto nos itens, conforme o nível de proficiência e a porcentagem de acertos por nível de proficiência.

4.2.2 Desempenho em leitura por escolaridade

Os resultados do gráfico 14 são relativos ao teste padronizado de Língua Portuguesa aplicado aos estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe.

Gráfico 14 – Resultado do teste de leitura por ano de escolaridade.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Participaram 74 estudantes do 6º ano e 72 do 9º ano do ensino fundamental das duas escolas públicas de Sergipe. O resultado aponta que os itens que demandam habilidades básicas de leitura concentram maior média de acertos para as duas séries/anos avaliadas, enquanto os itens de nível mais complexo de leitura poucos estudantes desenvolveram a habilidade para resolvê-los.

No teste padronizado do 6º ano, a soma de todos os itens por nível de proficiência totaliza 3.800 pontos no teste. Se um estudante acertou todos os itens de nível 1, ele alcançou 750 pontos; no nível 2, 900 pontos; no nível 3, 875 pontos; no nível 4, não foram selecionados itens; no nível 5, 225 pontos; no nível 6, 500 pontos; e no nível 7, 550 pontos. Após verificar a média por nível de proficiência, a maior média de acerto do 6º ano (653 pontos) está no nível 3 (875 pontos), isto significa que, dos cinco itens desse nível de proficiência do teste padronizado, os estudantes acertaram, em média, 3 itens.

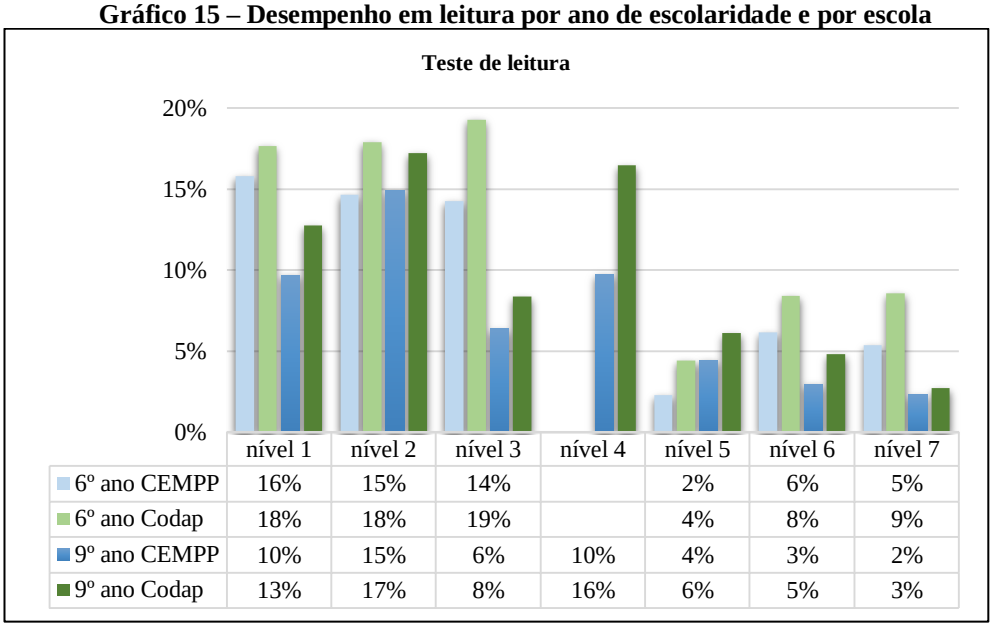
O teste padronizado do 9º ano totaliza 6.575 pontos, somando todos os itens por nível de proficiência. Se o estudante participante acertou todos os itens do nível 1 de proficiência em leitura, ele alcançou 1.000 pontos; no nível 2, 1.575 pontos; no nível 3, 750 pontos; no nível 4, 1.650 pontos; no nível 5, 600 pontos; no nível 6, 650 pontos; e no nível 7, 350 pontos. Observada a média de acerto desses estudantes, verificamos que os acertos se concentram no nível 2 (1.053 pontos).

Os resultados apontam que o desempenho nos testes de leitura dos estudantes do 9º ano é melhor do que os do 6º ano nos níveis mais baixos de proficiência. Nos níveis mais altos, 6 e

7, respectivamente, 253 e 165, o desempenho em leitura é menor do que o dos estudantes do 6º ano, 284 e 275, respectivamente. O resultado do teste de leitura do 9º ano aponta que estes estudantes não têm acompanhado o desenvolvimento em compreensão leitora de acordo com os anos de escolaridade. Os resultados da Prova Brasil corroboram essa situação de dificuldade de leitura. Esses resultados assemelham-se ao leitor fracassado apontado por Morais (1996), uma vez que esses leitores não demonstram ter desenvolvido todas as condições da aprendizagem inicial da leitura, as quais possibilitam o desenvolvimento de processos mais complexos de leitura

Os resultados do desempenho em leitura por ano de escolaridade e por escola está expresso no gráfico 15.

Gráfico 15 – Desempenho em leitura por ano de escolaridade e por escola



	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	nível 5	nível 6	nível 7
6º ano CEMPP	16%	15%	14%		2%	6%	5%
6º ano Codap	18%	18%	19%		4%	8%	9%
9º ano CEMPP	10%	15%	6%	10%	4%	3%	2%
9º ano Codap	13%	17%	8%	16%	6%	5%	3%

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Os resultados apontam que o melhor desempenho no teste de leitura para o 6º e 9º ano do ensino fundamental é do Codap/UFS, em que 19% dos estudantes do 6º ano estão no nível 3 e 17% do 9º ano no nível 2. Ambas as escolas estão no nível 2 de proficiência em leitura para o 9º ano. No CEMPP, os estudantes do 6º ano (16%) estão no nível 1 de proficiência em leitura.

Os itens do nível 1 de proficiência em leitura apresentam textos com linguagem adequada à realidade do estudante, não exigindo um amplo conhecimento de vocabulário. Os enunciados cobram a tarefa de localizar informações explícitas no texto escrito e as alternativas não apresentam complexidade. A habilidade requerida para a resolução dos itens desse nível atende a processos basilares da compreensão da leitura, como reconhecer a palavra escrita no texto (PERFETTI; SATURA, 2014). No entanto, os processos de decodificação devem estar

automatizados para que o estudante consiga realizar essa tarefa básica de compreensão da leitura (LABERGE; SAMUEL, 1974).

No nível 2 de proficiência em leitura, a resolução de itens requer a leitura integral do texto, a relação entre causa e consequência, a construção de inferências para extrair informações implícitas do texto. Os enunciados apresentam uma complexidade maior e as alternativas requerem que volte ao texto ou em parte dele. Para a resolução dos itens desse nível, há uma exigência maior da habilidade na compreensão do texto. Nesse nível, além do conhecimento linguístico exigido no nível anterior, requer desenvolvimento dos processos de construção de inferências e conhecimento prévio (PERFETTI; SATURA, 2014).

Os resultados apontam que os níveis que apresentam maior concentração de acertos nos itens requerem dos estudantes desenvolvimento de processos básicos de leitura. No entanto, exigem que a aprendizagem inicial de leitura esteja consolidada (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013) e que os processos de decodificação estejam automatizados para que o leitor possa direcionar recursos cognitivos para a compreensão da leitura (LABERGE; SAMUEL, 1974).

Em seguida, apresentamos os resultados da correlação entre os testes de fluência em leitura oral e de compreensão leitora.

4.3 CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL E O DESEMPENHO EM COMPREENSÃO LEITORA

Como o objetivo desse estudo é verificar a relação entre a automaticidade no processo de decodificação e a compreensão de leitura, realizamos o Teste-t de Student para analisarmos a significância dos processos de automaticidade aferidos na avaliação da fluência em leitura oral correlacionados ao desempenho dos estudantes no teste de compreensão de leitura nos moldes da Prova Brasil. Os processos de decodificação com automaticidade são necessários para a compreensão do texto lido, ou seja, se o estudante apresenta bom desempenho na fluência em leitura oral terá bom desempenho em testes de compreensão leitora, não sendo possível que ocorra o contrário.

Para verificarmos essa hipótese, primeiramente realizamos o Teste-t de Student com a média de desempenho nos itens do teste padronizado que atendem ao descritor de habilidades básicas de compreensão da leitura (Tópico 1 - Procedimentos de leitura, D1 – Localizar informações explícitas em textos) e com a média de fluência em leitura oral nas três dimensões avaliadas (precisão, velocidade e prosódia). O propósito dessa correlação consiste em comprovar a tese de que a fluência em leitura oral é basilar para a compreensão do texto. Assim,

os itens que apresentam esse descritor como foco na resolução do item dos testes padronizados do 6º e 9º ano do ensino fundamental foram selecionados para verificar a significância dessa correlação de desempenho na leitura e estão relacionados no quadro 32.

Quadro 32 – Relação de itens dos testes padronizados dos 6º e 9º ano que apresentam habilidade básica de leitura - localizar informação explícita no texto como foco na resolução do item

6º ano	9º ano
1, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 21	4, 5, 11, 12, 14, 18, 20, 22, 25
Total **9**	**9**

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Foram selecionados nove itens de cada teste. A tabela 10 descreve o resultado do teste estatístico Teste-t de Student com dados de fluência em leitura oral e compreensão de leitura por escolaridade (6º e 9º ano do ensino fundamental) e por escola (CEMPP e Codap).

Tabela 10 – Resultado do Teste-t para correlação entre o desempenho em itens do teste padronizado com processos básicos de leitura e o desempenho em fluência em leitura oral

Habilidade	Série Escola	N	Média	t	p-value
FLO	6º ano CEMPP	31	0,96	15,32	< 0,01
Compreensão		31	977		
FLO	9º ano CEMPP	37	0,95	16,90	< 0,01
Compreensão		37	1253		
FLO	6º ano CODAP	43	0,98	29,59	< 0,01
Compreensão		43	1210		
FLO	9º ano CODAP	35	0,98	19,34	< 0,01
Compreensão		35	1570		
FLO	CEMPP	68	0,95	21,61	< 0,01
Compreensão		68	1127		
FLO	CODAP	78	0,98	29,07	< 0,01
Compreensão		78	1371		
FLO	Amostra	146	0,97	34,62	< 0,01
Compreensão		146	1258		

Teste t- correlação é significante com $p < 0,05$
FLO – fluência em leitura oral

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Observando o p-valor na correlação entre os itens do teste padronizado que aferem habilidades básicas em leitura e a fluência em leitura oral, podemos verificar que a correlação é significante com $p < 0,05$. Para a tarefa de resolver itens que exigem habilidade básica de compreensão de leitura é necessário ter bom desempenho em fluência em leitura oral. Em todas as correlações estabelecidas com o Teste-t, por escolaridade (6º e 9º ano do ensino fundamental), escola (CEMPP e Codap) e amostra (total de estudantes participantes), o resultado do teste estatístico aponta a necessidade de ter processos de decodificação automatizados para ter um bom desempenho em testes de compreensão de leitura, mesmo na resolução de itens que exigem a habilidade básica de localizar informação explícita no texto.

Num segundo momento, para verificar a relação de significância entre fluência em leitura oral e todos os itens do teste padronizado que aferem habilidades diferentes de

compreensão de leitura, realizamos o Teste-t com a média de desempenho em compreensão de leitura (acertos nos itens do teste padronizado) e com a média de fluência em leitura oral nas três dimensões avaliadas (precisão, velocidade e prosódia). A tabela 11 descreve os resultados deste teste estatístico.

Tabela 11 – Resultado do Teste-t para correlação entre o desempenho de fluência em leitura oral e o desempenho da compreensão leitora

Habilidade	Série Escola	N	Média	t	p-value
FLO	6º ano	31	0,96	< 0,01	< 0,01
Compreensão	CEMPP	31	1198		
FLO	9º ano	37	0,95	1,69	< 0,01
Compreensão	CEMPP	37	2852		
FLO	6º ano	43	0,98	1,68	< 0,01
Compreensão	CODAP	43	1506		
FLO	9º ano	35	0,98	1,69	< 0,01
Compreensão	CODAP	35	3758		
FLO	CEMPP	68	0,95	1,67	< 0,01
Compreensão		68	2098		
FLO	CODAP	78	0,98	1,66	< 0,01
Compreensão		78	2517		
FLO	Amostra	146	0,97	1,65	< 0,01
Compreensão		146	4338		

Teste t- correlação é significante com $p < 0,05$
FLO – fluência em leitura oral

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa

Observando o p-valor ($p < 0,05$) em todas as possibilidades de comparação do desempenho, por escolaridade (6º e 9º ano do ensino fundamental), escola (CEMPP e Codap) e amostra (desempenho de todos os estudantes participantes), podemos verificar que a correlação é significativa entre a fluência em leitura oral e a compreensão de leitura. Isto significa que para o estudante ter um bom desempenho num teste de compreensão leitora ele precisa, necessariamente, ser um leitor fluente, ainda mais na resolução de itens que exigem habilidades mais complexas de compreensão de leitura, como construção de inferências, conhecimento prévio e conhecimento sintático-semântico, morfológico e ortográfico (PERFETTI; STAFURA, 2014).

Estabelecer a correlação entre os desempenhos de habilidades diferentes de leitura permitiu comprovar a nossa hipótese de que sem o desenvolvimento dos processos basilares de leitura aferidos na avaliação da fluência em leitura oral, o estudante não apresenta bom desempenho em testes de compreensão de leitura. No entanto, não podemos predizer uma nota para o desempenho em avaliações de larga escala que avaliam processos de compreensão de leitura, como a Prova Brasil, porque, além desses processos, avalia a proficiência em leitura que atende à análise dos itens em conjunto, considerando habilidades desenvolvidas na resolução dos itens.

A correlação entre os resultados de fluência em leitura oral e de compreensão de leitura também nos permitiu relacionar a escala de proficiência da Prova Brasil com os perfis de leitura. Assim como a escala apresenta níveis progressivos de proficiência em leitura, o padrão de comportamento dos perfis de leitura a partir da análise da fluência em leitura oral também apresenta o desenvolvimento de processos de leitura baseados no modelo de leitura que demonstram o progresso do leitor e característica de tipos de leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresentou como objetivo geral identificar o comportamento dos perfis de leitores do ensino fundamental, na perspectiva apresentada por Morais (1996), considerando que a automaticidade na decodificação, com menor esforço cognitivo, dá pistas da compreensão leitora (LABERGE; SAMUELS, 1974).

Para a identificação do perfil de leitor, construímos um modelo de leitura que considerou o constructo teórico em que a automaticidade na leitura é tratada como preditora na construção do sentido do texto (SMITH, 2004; PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Isto significa que para o leitor construir uma representação mental da palavra escrita, esse processo ocorre em vários níveis e a automaticidade na decodificação é o primeiro para que todos os outros processos possam ocorrer (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014). Este modelo consistiu na adaptação dos modelos de dupla rota de leitura em voz alta (COLTHEART et al, 2001; COLTHEART, 2013), compreensão de leitura (PERFETTI et al, 2013; PERFETTI; STAFURA, 2014) e monitoramento da compreensão da leitura (OAKHILL et al, 2005; EFKLIDES, 2008). Este modelo permitiu aferir as três dimensões da fluência em leitura oral, precisão, velocidade e prosódia, tomando como base processos de automaticidade, de compreensão e de monitoramento da compreensão na leitura em voz alta.

Para a análise da fluência em leitura oral, assumimos a língua como um sistema heterogêneo e que esta é sujeita a variações que estão presentes na sala de aula, atendendo às orientações dos PCN (1997) e da BNCC (2017) para o ensino de Língua Portuguesa. Essa concepção de língua, possibilitou analisar a leitura em voz alta em consonância com os pressupostos teóricos que propõem a análise da variação linguística a partir dos contínuos de urbanização, oralidade-letramento e monitoração-estilística de Bortoni-Ricardo (2004). Em contraponto aos estudos de fluência em leitura oral que atendem à língua como sistema homogêneo, taxando toda variedade que foge ao padrão da escrita como erro (RASISNKI, 2000, 2004a, 2004b; RASISNKI et al, 2005, 2011; HASBROUCK; TINDAL, 2006; TRISTÃO, 2009; FERREIRA, 2009; CASTANHEIRA, 2011). O constructo teórico que assumimos possibilitou identificar processos de automaticidade na leitura em voz alta com o uso de palavras frequentes do vernáculo do leitor transpostas para a leitura em voz alta. Outro contraponto de nossa análise estende-se aos estudos de avaliação dos processos de decodificação na leitura de palavras isoladas realizados na área da Psicologia Cognitiva e da Fonoaudiologia (SALLES, 2005; PINHEIRO; CUNHA; LÚCIO, 2008; ÁVILA et al, 2009) baseados na análise dos processos cognitivos subjacentes à habilidade de leitura. Esses estudos

atendem à categorização de tipificação de erros cognitivos de leitura e identificação de estudantes que apresentam patologias no processo de leitura.

O modelo de leitura permitiu identificar três perfis de leitor. Esses perfis atendem a padrão de comportamento nos processos de automaticidade, compreensão e monitoramento e velocidade de leitura. Na perspectiva da aprendizagem inicial da leitura, tomamos como base para a caracterização dos perfis de leitor desta tese a tipologia de leitor apresentada por Morais (1996): aprendiz, hábil e fracassado.

O perfil 1 de leitor atende ao padrão de comportamento de leitura, que não tem os processos de decodificação automatizados, e apresenta características de leitor fracassado (MORAIS, 1996), porque não desenvolveu as condições da aprendizagem inicial da leitura, apesar de estar nos anos finais do ensino fundamental. A velocidade de leitura é lenta e dificultosa ou rápida, não contribuindo para a automaticidade na decodificação e, consequentemente, para a compreensão leitora. Esse tipo de leitor está com a atenção voltada para a decodificação da palavra e os recursos cognitivos não são acessados para a compreensão do texto lido, assim os processos de predição de leitura para a compreensão do texto não são exitosos e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão não avaliam essas predições nem realizam reparos adequados ao texto escrito.

No perfil 2 de leitor, os leitores que apresentam esse padrão de comportamento de leitura avançaram no processo de decodificação com automaticidade, em relação ao perfil 1, mas apresentam características de leitor fracassado por estarem nos anos finais do ensino fundamental. Ainda estão com a atenção voltada para a decodificação, realizam menos predições improdutivas e fazem mais reparos das predições para tentar construir o significado do texto. A velocidade de leitura desse perfil de leitor, também, variou quanto ao número de palavras lidas por minuto. A leitura mais lenta contribuiu para menos erros de decodificação, mais predições adequadas ao texto escrito e realização de reparos durante a leitura. Assim, a leitura mais lenta demonstrou que o leitor usou de forma mais adequada os processos de decodificação, compreensão e monitoramento da compreensão. Já na leitura mais rápida, o leitor cometeu mais erros de decodificação e fez mais predições malsucedidas com menos reparos na leitura em voz alta. Esse tipo de leitura, também, caracteriza o leitor fracassado (MORAIS, 1996), porque não desenvolveu os processos do “aprender a ler” que atendem às condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura, apesar de estar nos anos finais do ensino fundamental.

O perfil 3 de leitor apresenta um padrão de comportamento de leitura que têm os processos de decodificação automatizados. Os leitores desse perfil direcionam a atenção para a

compreensão e o monitoramento da compreensão da leitura, realizando os processos de predição de leitura para a compreensão do texto de forma exitosa e os processos metacognitivos de monitoramento da compreensão avaliam essas predições com reparos adequados ao texto escrito. Esse tipo de leitor desenvolveu as condições da aprendizagem inicial da leitura para o leitor fluente e hábil (MORAIS, 1996).

A identificação do perfil do leitor por meio do teste de fluência em leitura oral possibilita que o professor realize, em sala de aula, um diagnóstico de leitura de seus alunos. Os resultados desta tese apontam um desafio para o professor dos anos finais do ensino fundamental que recebem alunos que não desenvolveram os processos da aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; MORAIS, 1996; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), mas que precisam galgar degraus mais alto da escolaridade, demonstrando progresso na compreensão de leitura, assim como para os professores dos anos iniciais, responsáveis pela aprendizagem inicial da leitura.

Para verificar a compreensão leitora dos estudantes do ensino fundamental, o teste padronizado de Língua Portuguesa baseado na Prova Brasil, apontou que os estudantes participantes do 6º ano do ensino fundamental estão no nível 3, por alcançarem a maior média de acertos (653 pontos) dos itens do teste nesse nível. Já os estudantes do 9º ano, a média de acerto dos itens foi verificada no nível 2.

Esse resultado de compreensão de leitura está em conformidade com as avaliações em larga escala e mostra que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental não têm acompanhado o desenvolvimento em compreensão leitora de acordo com os anos de escolaridade. Isto significa que os estudantes não estão acompanhando o progresso de leitura no desenvolvimento da escolarização.

Ao correlacionar fluência em leitura oral e compreensão leitora, realizamos um teste estatístico de significância para correlacionar os resultados do desempenho em leitura. O Teste-t de Student demonstrou estatisticamente que os processos de automaticidade aferidos na fluência em leitura oral são preditores para a compreensão de leitura.

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

Os perfis de leitor dos anos finais do ensino fundamental formados pela escola pública identificados neste estudo nos permitem levantar pontos para reflexão:

1) As condições para aprendizagem inicial da leitura precisam ser trabalhadas para o desenvolvimento dos processos de automaticidade na decodificação como premissa para a compreensão leitora;
2) A avaliação da fluência em leitura oral, enquanto teste de diagnóstico do perfil de leitor, pode contribuir para o planejamento pedagógico do professor e para o desenvolvimento de atividades específicas para atender à formação de leitores hábeis e fluentes da escola pública.

Espero com os resultados encontrados neste estudo que a avaliação de diagnóstico da fluência em leitura oral adentre os muros da escola, para contribuir no diagnóstico de leitura de nossos alunos. Os parâmetros dessa avaliação permitem fazer um diagnóstico da leitura dos estudantes que pode contribuir para o planejamento pedagógico do professor adequado às necessidades de aprendizagem da leitura da turma e por aluno.

Como professora da educação básica, desejo que meus colegas se encantem (como eu estou) com a possibilidade de identificar as dificuldades de leitura de nossos alunos por meio da fluência em leitura oral e que possamos construir um novo retrato da leitura no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Nazareth Moura de et al. O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 3, p. 1767-1799, 2017.

ALLINGTON, Richard L. **Fluency**: Still waiting after all these years. 2006.

ALMEIDA, Ayane Nararela Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. fluência em leitura oral. **Signo**, v. 37, n. 63, p. 98-110, 2012.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/Se. 2012. Dissertação (Metrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ALMEIDA, Vanessa Borges de. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **ALFA**: Revista de Linguística, v. 53, n. 1, 2009.

ALVES, Luciana Mendonça et al. Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, p. 197-204, 2009.

ALVES, Luciana Mendonça. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 2007, 283 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. **Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Uma proposta de tipologia de erros de leitura**: análise sociolinguística e cognitiva. 2011, 156 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ALIB, Projeto. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. **XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina**: ALFAL, 2014.

ARAÚJO, Luna Costa, et al. Processos fonológicos que passam da fala para a leitura: apagamento do /R/ em posição final de palavra na leitura oral. **Sociolinguística e Dialetologia**: anais eletrônicos Gelne, p. 291-302, 2016.

ÁVILA, Clara Regina Brandão de et al. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, p. 320-325, 2009.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia:** reflexão e crítica, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BASARAN, Mustafa. Reading Fluency as an Indicator of Reading Comprehension. **Educational Sciences**: Theory and Practice, p. 2287-2290, 2013.

BISOL, Leda. O sândi e a ressilabação. **Letras de hoje**, v. 31, n. 2, 1996.

BISPO, Marlucy Mary Gama. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**: entre excelência e referência. 2018, 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais.** 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer (version 5.1.15). Retrieved August 30, 2009. Disponível em: http//: www.praat.org/ .

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. 6º ano 5ª série. São Paulo: Ática, 2006. p. 122-123.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**.

BRASIL. **Língua portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Devolutivas pedagógicas das avaliações em larga escala**. Brasília, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Desempenho da sua escola**. Prova Brasil, 2015b. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel educacional estadual**. ANA, 2016a. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/ana>. Acesso em: abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental: Terceiro e Quartos Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, n. 55, seção 1, 22/03/2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de Hoje**, v. 36, n. 3, p. 47-66, setembro, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de estudos Lingüísticos**, v. 23, p. 137-151, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Leitura e alfabetização. **Cadernos de Estudos lingüísticos**, v. 3, p. 6-20, 1982.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 20 ed., 1991.

CAMPOS, Ana Maria Gomes; PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. A consciência fonológica, a consciência lexical e o padrão de leitura de alunos com dislexia do desenvolvimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 89, p. 194-207, 2012.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fônico e global de alfabetização. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 2, n. 3, p. 68-97, 2002.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **PsicoUSF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **PsicoUSF**, v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CARVALHO, Anabela de Oliveira Duarte da Cruz; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins. O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. **Psychologica**, [S.l.], n. 51, p. p. 283-305, jun. 2009.

CARVALHO, Raquel Almeida de Carvalho et al. Taxonomia de Bloom e Enem: análise dos itens de Língua Portuguesa. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais, p. 1092-1111, 2015.

CARVALHO, Solange Carlos de. **Estudo variável do apagamento dos ditongos decrescentes orais em falantes do Recife.** 2007, 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2007.

CASTANHEIRA, António José Alexandre. **Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 5º ano de escolaridade.** 2011, 49 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 6º ano. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 9º ano. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CINTRA, Elaine Pavini; JUNIOR, Amaury Celso Marques; SOUSA, Eduardo Carvalho de. Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de Química presentes no ENEM de 2009 a 2013. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 707-725, 2016.

COELHO, Joana Rita Quaresma. **Estimulação da fluência oral: proposta de actividades e estudo exploratório**. 2010, 54 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

COLLUS, Jorge André Rocha Alves Soveral. **Impacto da fluência de leitura e da metacompreensão na compreensão da leitura.** 2015, 28 p. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Universidade do Minho, Braga. 2015.

COLTHEART, Max et al. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204, 2001.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A Ciência da Leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Câmara de Educação Básica** (CBE). Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005. Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, n. 09, p. 105-133, 1998.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 799-807, 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELLISA, Paula Roberta Rocha; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. p. 342-350, 2013.

DENO, Stanley L. Developments in curriculum-based measurement. **The Journal of Special Education**. p. 184-192, 2003.

DENO, Stanley L., et al. Using curriculum-based measurements to establish growth standards for students with learning disabilities. **School Psychology Review** p. 507-524, 2001.

ECKMAN, Fred R.; IVERSON, Gregory K.; SONG, Jae Yung. The role of hypercorrection in the acquisition of L2 phonemic contrasts. **Second language research**, v. 29, n. 3, p. 257-283, 2013.

EFKLIDES, Anastasia. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. **European Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 277-287, 2008.

EHRI, Linnea C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 153-172.

EVANGELISTA, Flávia Regina de Santana; SANTANA, Rebeca Rodrigues de; ANDRADE, Thaís Regina Conceição de. Palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ antecedidas por glide em São Cristóvão/SE. **Revista SOCIODIALETO**, v. 6, n. 18, maio, 2016.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In: Fialho, I.; Salgueiro, H. **Turma Mais e sucesso escolar:** contributos teóricos e práticos. Évora. CIEPUE. Universidade de Évora. p. 81-107, 2011.

FERNANDES, Sandra; SIMÕES, Cristina; QUERIDO, Luís; VERHAEGHE, Arlette. Fluência na Leitura Oral de Texto e de Palavras: Estudo Transversal com Adolescentes Portugueses. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 39, p. 113-124, 2015.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Jesuelem Salviani; TENANI, Luciani Ester; GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. O morfema de gerúndio 'ndo' no Português Brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. **Letras & Letras**, p. 167-188, 2012.

FERREIRA, Rui Daniel Silvestre. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais**: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º CEB. 2009, 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura e Sistema de Escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, p. 105-125, 2017.

FLÔRES, Onici Claro. Leitura e consciência linguística. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 1, p. 149-157, 2018.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. **Working Papers em Lingüística**, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko et al. Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar. **Revista Fórum Identidades**, v. 15, p. 41-59, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SANTANA, C. C. de; ANDRADE, T. R. C. de; SOUSA, V. S. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. **Sociolinguística e política linguística:** olhares contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016. p. 141-160.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SOUZA, Gládisson Garcia Aragão. O caráter gradiente vs. discreto na palatalização de oclusivas em Sergipe. **Tabuleiro de Letras**, v. 10, n. 2, p. 78-89, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa**. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko; PINHEIRO, Bruno Felipe Marques; SILVA, Lucas Santos. Análise variacionista de pausas preenchidas em fronteiras de constituintes. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; LUCENTE, Luciana. (Org.). **Prosódia da fala**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 117-132.

FREITAG, Raquel Meister Ko et al. **Saliência na conservação de /d/ no segmento /ndo/: efeitos sociais e estilísticos.** (No prelo)

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Acesso, permanência e qualidade na educação básica e na educação superior** (No prelo).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. **Surface dyslexia**, v. 32, n. 1, p. 301-330, 1985.

FUCHS, Lynn S., et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific studies of reading**, v. 5. n. 3. p. 239-256, 2001.

FUZA, Angela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da concepção de leitura na Prova Brasil. In: **II Congresso Nacional de Linguagens em Interação**. 2008. p. 2777-2789.

FUZA, Angela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas e Letras**. v. 10, n. 18, 1º sem, p. 13-32, 2009.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicológo, 2003. p. 19-63.

GONÇALVES, Maria Dulce Miguéns. Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. In: **VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica**. 2011.

GOODMAN, Kenneth S. Reading a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, p. 126-135, 1967.

GORSKI, Edair M.; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.). **Ensino de português**: demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125.

GORSKI, Edair M.; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS, Marco Antônio; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EdUFRN, 2013. p. 11-51.

HARLEY, Trevor A. **The phychology of language**: from data to theory. 3ed. Phychology Press: New York, 2009.

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

HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas; NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 476-490, 2012.

HORA, Dermeval da; AQUINO, Maria de Fátima S. Da fala para a leitura: análise variacionista. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 56, n. 3, p. 1099-1115, 2012.

JESUS, Agnaldo Almeida de; SANTOS, Cristiane dos; SANTOS, Moniza de Oliveira. O processo de monotongação na fala dos estudantes universitários–UFS/Itabaiana: uma abordagem sociolinguística. **ENILL**: anais eletrônicos, v. 01, 2010.

KARBALAEI, Alireza. Metacognition and reading comprehension. **Íkala**, Medellín, v. 16, n. 28, p. 5-14, Aug. 2011.

KAWANO, Cinthya Eiko et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2011. p. 9-18

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 227-244.

KOMENO, Eliana Matiko et al. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estud. psicol.** (Campinas), v. 32, n. 3, p. 437-447, 2015.

KRATHWOHL, David R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LABERGE, David; SAMUELS, S. Jay. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive psychology**, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974.

LABOV, William; ROBINS, Clarence. **A note on the relation of reading failure to peer-group status in urban ghettos.** Columbia Univ., New York, 1967.

LABOV, William et al. A graphemic-phonemic analysis of the reading errors of inner city children. **Unpublished manuscript Retrieved.** June, v. 6, p. 1-17, 1998.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Parábola Ed., 2008.

LABOV, William; BAKER, Bettina. What is a reading error? **Applied Psycholinguistics**, v. 31, n. 4, p. 735-757, 2010.

LEITE, Camila Tavares. **A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOGAN, Gordon D. Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. **Reading & Writing Quarterly:** Overcoming Learning Difficulties, v. 13, n. 2, p. 123-146, 1997.

LUPKER, Stephen J. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 57-78.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. Concepções sobre o ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução e transformação social. In: SILVA, Leilane Ramos da & FREITAG, Raquel Meister Ko. **Linguagem e Representação Discursiva II:** outros estudos. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 117-134.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Língua portuguesa:** incluir e participar para exercer a cidadania. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. PROVA BRASIL: UMA LEITURA DA AVALIAÇÃO. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. Variação linguística e leitura: fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta. **A Cor das Letras**, v. 19, n. 4, Especial, p. 196-218, 2018.

MATOS, Andrea Maria dos Santos et al. Desenvolvimento cognitivo e avaliações em larga escala: um estudo da aplicação da taxonomia revisada de Bloom na Prova Brasil. **11º Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, São Cristóvão, SE: CBPD, 2017.

MATOS, Andrea Maria dos Santos. **Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; FERNANDEZ, Camille de Miranda. Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real. **Revista de Letras**, v. 1, n. 25, 2003.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. **Alfabetização no século XXI:** Como se aprende a ler e a escrever, 2013. p. 17-48.

MOUTINHO, Michaell Gadelha. **A Precisão na Fluência em Leitura Oral:** avaliando a leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Comunicação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NASCIMENTO, Katiene Rozy Santos do; ARAÚJO, Aluiza Alves de; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. A redução do gerúndio no falar popular de Fortaleza: um olhar variacionista. **Revista Veredas**, v. 17, n. 2, p. 398-413, 2013.

NASCIMENTO, Tânia Augusto et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **J. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, v. 23, n. 4, p. 335-343, 2011.

NATIONAL READING PANEL (NRP/US/US); NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH; HUMAN DEVELOPMENT (US). **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: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, 2000.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; PINTO, Joana Cecilia Baptista Ramalho; DELLISA, Paula Roberta Rocha. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 3, p. 553-559, 2009.

OAKHILL, Jane; HARTT, Joanne; SAMOLS, Deborah. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. **Reading and writing**, v. 18, n. 7-9, p. 657-686, 2005.

OLIVEIRA, Elisangela R.; AMARAL, Shirlene Betrice G.; PICANÇO, Gessiane. Velocidade e precisão na leitura oral: identificando alunos fluentes. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, 2013.

OLIVEIRA, Elisangela Ribeiro de. **A Estratégia da Velocidade na Fluência em Leitura Oral: um diagnóstico em seis escolas da região metropolitana de Belém.** 2015, 90 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém 2015.

OLIVEIRA, Miguel. Pausing strategies as means of information processing in spontaneous narratives. In: **Speech Prosody 2002,** International Conference. 2002.

OUSHIRO, Livia; MENDES, Ronald Beline. O apagamento de (-r) em coda nos limites da variação. **Revista Veredas**, v. 18, n. 2, p. 251-266, 2014.

PAIM, Marcela Moura Torres; ANJOS, Vitor Meneses dos. O alçamento das vogais médias pretônicas em Salvador (BA). **Caderno de Letras**, n. 24, p. 139-151, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATTOS, Maria José Marinho Viana de. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 115-131.

PERFETTI, Charles A.; GOLDMAN, Susan R.; HOGABOAM, Thomas W. Reading skill and the identification of words in discourse context. **Memory & Cognition**, v. 7, n. 4, p. 273-282, 1979.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 245-265.

PERFETTI, Charles; STAFURA, Joseph. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014.

PINHEIRO, Ângela Maria V.; CUNHA, Carolina Rezende da; LÚCIO, Patrícia Silva. Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-138, 2008.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; NEVES, Rui Rothe. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, 2001.

PINHEIRO, Bruno Felipe Marques; SILVA, Lucas Santos. Processos fonológicos que passam da fala para a leitura: palatalização das oclusivas alveolares na leitura oral dos alunos do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Aracaju/SE. **Sociolinguística e Dialetologia**: anais eletrônicos Gelne, 2016. p. 313-326.

PINHEIRO, Bruno Felipe Marques; SILVA, Lucas Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Velocidade de leitura na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do Enem em estudantes do ensino médio. (No prelo)

PINHEIRO, Bruno Felipe Marques et al. Processos fonológicos que passam da fala para a leitura. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; ROIPHE, Alberto. (Org.). **Leitura, escrita e literatura: interseções e convergências**. São Cristóvão: EdUFS, 2017. p. 10-25.

PLAUT. David C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 42-56.

PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Itens de educação física do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) via taxonomia de Bloom. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais, 2015. p. 1626-1643.

PORTO, Maria Augusta Rocha; FREITAG, Raquel Meister Ko; TEJADA, Julian. Tempo da leitura silenciosa e em voz alta com jovens, envelhescentes e pessoas da terceira idade. **Letras de Hoje**, v. 53, p. 100-108, 2018.

PORTUGAL, Ministério da Educação e Ciência. **Programa e metas curriculares de português do ensino básico,** 2015.

QUADRIO, Andreia Cardozo; MOLLICA, Maria Cecilia de Magalhães; MELO, Luciana de. Ortografia opaca e transparente na escrita de escolares. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Cadernos do CNLF**, vol. XX, nº 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. p. 120-134.

RASINSKI, Timothy V. Commentary: Speed does matter in reading. **The Reading Teacher,** v. 54, n. 2, p. 146-151, 2000.

RASINSKI, Timothy V. Assessing Reading Fluency. **Pacific Resources for Education and Learning (PREL)**. 2004a.

RASINSKI, Timothy. Creating fluent readers. **Educational Leadership,** v. 61, n. 6, p. 46-51, 2004b.

RASINSKI, Timothy V. et al. Is reading fluency a key for successful high school reading? **Journal of Adolescent & Adult Literacy,** v. 49, n. 1, p. 22-27, 2005.

RASINSKI, Timothy V. et al. The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. **Reading Psychology,** v. 32, n.1, p. 75-97, 2011.

RAYNER, Keith. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. **Psychological bulletin**, v. 124, n. 3, p. 372, 1998.

RAYNER, Keith; JUHASZ, Barbara J.; POLLATSEK, Alexander. Movimentos oculares durante a leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 97-116.

REIS, Mariléia; DIAS, Almerinda Bianca Batti. A vibrante final de infinitivo na fala de crianças em fase final de aquisição da linguagem: o efeito cumulativo de natureza fonomorfossintática sobre o fonema /r/. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 7, agosto de 2006.

RESA. Examples of Curriculum-Based Measurement Probes Field Guide to RtI Prepared by Wayne County RtI/LD Committee. 2007.

RIBEIRO, Cristiane Conceição de Santana; CORRÊA, Thaís Regina de Andrade. Avaliação social da palatalização de/t, d/em Sergipe. **A Cor das Letras**, v. 19, n. 4, Especial, p. 109-123, 2018.

SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série**: abordagem neuropsicológica cognitiva. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: reflexão e crítica.** Porto Alegre. v. 20, n. 2 (maio/ago. 2007), p. 220-228, 2007.

SANTOS, Alcione. **O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2015.

SANTOS, Marcos Suel dos. Erros de decodificação no reconhecimento da palavra na leitura em voz alta. **Anais eletrônicos**: IX Seminário Nacional sobre ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura. Campina Grande, 2015.

SANTOS, Solange dos. **Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2014.

SCARPA, Ester Mirian. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, jul./dez., p. 163-184, 1995.

SCARPA, Ester Mirian; FERNANDEZ-SVARTSMAN, Flaviane. A estrutura prosódica das disfluências em português brasileiro. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 54, n. 1, p. 25-40, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Concordância nominal e funcionalismo. **ALFA**: Revista de Linguística, v. 41, n. 1, p. 181-206, 1997.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. **Dialetologia, geolingüística, sociolingüística**, v. 5, p. 509-523, 1998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, v. 10, n. 18, p. 107-129, 2006.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas**, v. 2, p. 24-33, 2008.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras. **Psico-USF**, v. 17, n. 2, p. 273-283, 2012.

SILVA, Amanda dos Reis. Distribuição diatópica da ditongação em sílabas travadas por /S/ nas capitais brasileiras: notícias preliminares. **Revista Inventário**, 13 ed., p. 1-16, jul./dez., 2013.

SILVA, Ana Maria da; MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. **Entretextos**. Londrina: v. 10, n. 1, p. 264-284, jan./jun., 2010.

SILVA, António Carvalho da. A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português. **Diacrítica, Ciências da Linguagem**, nº 23, p. 1-33, 2009.

SILVA, Thaís Cristófaro. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10 ed., Contexto: São Paulo, 2015.

SILVA, Vailton Afonso da; MARTINS, Maria Inês. Análise de questões de Física do Enem pela taxonomia de Bloom revisada. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, 2014.

SIMÕES, Edlia; MARTINS, Margarida Alves. Avaliação da leitura oral de palavras: Análise da tipologia de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade. In: **XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía, XI**. 2011. p. 3467-3478.

SIMÕES, Graça Cristina Correia Gomes Teixeira. **Fluência na leitura oral e a sua relação com o conhecimento do vocabulário em leitores adolescentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2012.

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

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, v. 1, n. 28, 2006.

SMITH, Frank. **Understanding reading:** A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Routledge, 2004.

SOARES, Letícia Nazário. **Fluência leitora e compreensão textual**: um estudo correlacional a partir da psicopedagogia. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento. 8ª série. São Paulo: Moderna, 2002

SOUSA, João Miguel Baptista de. **Avaliação da fluência da leitura em alunos do 2º ciclo:** metas curriculares para a velocidade da leitura. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2014.

SOUZA, Gládisson Garcia Aragão. **Palatalização de oclusivas alveolares em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2016.

STAHL, Katherine A Dougherty. Applying new visions of reading development in today's classrooms. **The Reading Teacher**. v. 65, n. 1, p. 52-56, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014.** São Paulo: Editora Moderna, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2013-14.** São Paulo: Editora Moderna, 2015.

TRISTÃO, Flora Saudan Correia. **Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

VANSILER, Nair Daiane de Souza Sauaia. **Expressividade oral e fluência em leitura**: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém. 2015.

VIEIRA, Shirley. A variação das vogais pretônicas e seus reflexos na sala de aula. **Revista SOCIODIALETO,** v. 5, nº 13, jul., 2014.

WITTENBURG, P. et al. Elan: a professional framework for multimodality research. **Proceedings of LREC**, p. 1556-1559, 2006.

ANEXO A – TESTE PADRONIZADO – 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro(a) Aluno(a),

Você está recebendo um caderno de itens de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Resposta.

Comece escrevendo seu nome completo, série e turma:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Série, Turma

Siga as seguintes instruções:

Leia com atenção antes de responder e marque sua resposta neste caderno.

Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um **X** na opção que você escolher como certa.

Procure não deixar questão sem resposta.

Você terá 25 minutos para responder cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.

Quando for autorizado pelo aplicador, transcreva suas respostas para a Folha de Resposta, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

BLOCO 3 – LÍNGUA PORTUGUESA

1

O chapéu

No meio do bosque
há um lago.

No meio do lago
há uma ilha.

Na beira do lago
mora uma velhinha solitária.
De repente, a velhinha escuta uma voz:
— Puxa vida!
A velhinha não vê ninguém e pergunta:
— O que se passa?

Ela corre para lá.

Ela corre para cá.
Depois volta
para a beira do lago.

Então, na beira do lago, ela encontra um velho sentado. O velho diz, muito triste:
— Puxa vida! Perdi meu chapéu! Mas de repente...

(vire o desenho e desenhe o rosto do velho)
— Viva. viva! Agora estou feliz outra vez!

(GUSTAVSSON, Per. Contos Desenhados. São Paulo: Callis, 2000. p. 5861 .)

O velho estava triste porque

(A) desconhecia a velhinha.
(B) havia perdido seu chapéu.
(C) morava no meio do bosque.
(D) tinha caído no lago.

2

Saudade

Filisbino Matoso andava que era uma tristeza só. Não queria nada com a vida nem aceitava consolo de ninguém.
Quem passasse lá pelas bandas do Sítio da Purunga Sonora ia ouvir os lamentos do moço.

— Ai! Como sofro! Sem minha querida Florisbelta não posso viver. De que me vale este lindo sítio com lago, se estou nadando em lágrimas?

Todos que moravam no Purunga Sonora e nos arredores sabiam da história da Florisbelta. Era o grande amor de Filisbino Matoso. A choradeira havia começado com o raiar do sol, quando a tal Florisbelta, sem avisar ninguém, resolvera tomar o caminho da cidade.

SALLOUTI, Elza Césari. O bilhete que o vento levou. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1991.

A finalidade do texto é

(A) ensinar uma receita.
(B) ensinar um jogo.
(C) contar uma piada.
(D) contar uma história.

3

FURNARI, Eva. A bruxinha encantadora e seu secreto admirador. Gregório. São Paulo, Paulinas, 1 983.

O passeio da personagem foi interrompido porque

(A) o pneu do carro furou.
(B) o carro, de repente, enguiçou.
(C) acabou a gasolina do carro.
(D) o carro parou na faixa de pedestres.

4

Na palavra Historinha, do penúltimo quadrinho, falta uma letra porque
(A) a palavra foi escrita errada.
(B) a letra foi usada como pneu.
(C) a palavra foi dividida em sílabas.
(D) a vogal foi trocada por uma consoante.

5

BANDEIRA, Pedro. Ler é gostoso!. São Paulo: Moderna.1 994.

Pela ilustração, podemos afirmar que

(A) o patinho feio está muito triste.
(B) os patinhos estão fazendo uma algazarra enorme.
(C) o patinho feio está chamando pela mãe.
(D) os patinhos estão muito assustados.

6

O que disse o passarinho

Um passarinho me contou
que o elefante brigou
com a formiga só porque
enquanto dançavam (segundo ele)
ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou
que o jacaré se engasgou
e teve de cuspi-lo inteirinho
quando tentou engolir,
imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou
que o namoro do tatu e a tartaruga
deu num casamento de fazer dó:
cada qual ficou morando em sua casca
em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão-marinho e a foca...

Xô xô, passarinho, chega de fofoca!

(PAES, José Paulo. O que disse o passarinho. In: ____. Um passarinho me contou. São Paulo: Editora Ática, 1.996.)

A pontuação usada no final do verso “e que o leão-marinho e a foca...” sugere que o passarinho

(A) está cansado.
(B) está confuso.
(C) não tem mais fofocas para contar.
(D) ainda tem fofocas para contar

7

Carnaval à moda da selva.

Parintins, no coração da Amazônia, explode em cores e paixões para comemorar o boi-bumbá, uma festança de rara beleza que encanta os turistas.

É noite na floresta. A 420 quilômetros de Manaus, pelas águas do Rio Amazonas, um caldeirão azul e vermelho, com o formato estilizado de um boi, acende em Parintins. Tudo ao redor está escuro. Tum-tum-tum. Os surdos começam a marcar o ritmo. Entra na arena a marujada de guerra, a bateria do boi Caprichoso. As 15 mil pessoas que estão de azul cantam, gritam, agitam-se como as águas de uma pororoca. Na metade de lá das arquibancadas, a galera de vermelho, que torce para o outro boi, o Garantido, mantém-se num silêncio amazônico. É o início da festa do boi-bumbá, realizada todos os anos, entre 28 e 30 de junho, no coração da selva. Nas três noites de espetáculo, os dois bois revezam-se no bumódromo. E, num respeito assustador, há sempre silêncio de uma turma quando o adversário está evoluindo. Terminada a festa, o suspense: quem vencerá a disputa? O resultado foi anunciado: deu Caprichoso na cabeça. Apesar dos descontentes, a folia pede passagem e garante mais um dia de animação.

É quase um milagre que, numa cidade pobre como Parintins, com renda per capita de apenas um salário mínimo, se realize o magistral espetáculo de cor, luz e som do boi-bumbá.

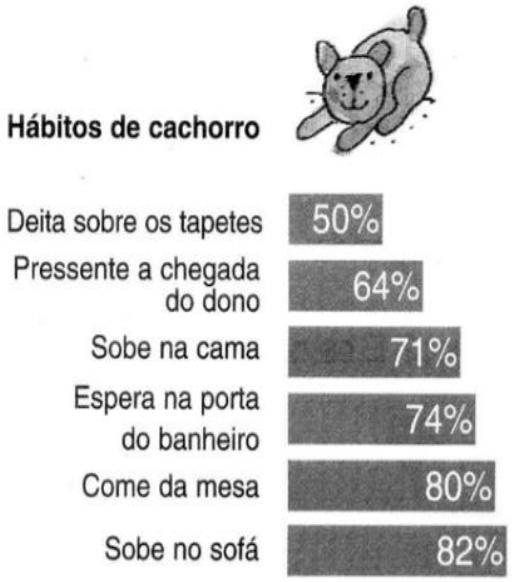
ÉPOCA, Rio de Janeiro: Globo, n. 7, 6 julho, 1 998. (Fragmento)

"As 15 mil pessoas que estão de azul cantam, gritam, agitam-se COMO as águas de uma pororoca."

Nesta frase, a relação estabelecida por meio da palavra COMO é de

(A) causa.
(B) comparação.
(C) contraposição.
(D) tempo.

8
Observe a figura.



Entre os hábitos dos cachorros apontados na pesquisa, o mais comum é

(A) deitar sobre os tapetes.
(B) subir na cama.
(C) comer sobre a mesa.
(D) subir no sofá.

9
Leia o trecho.

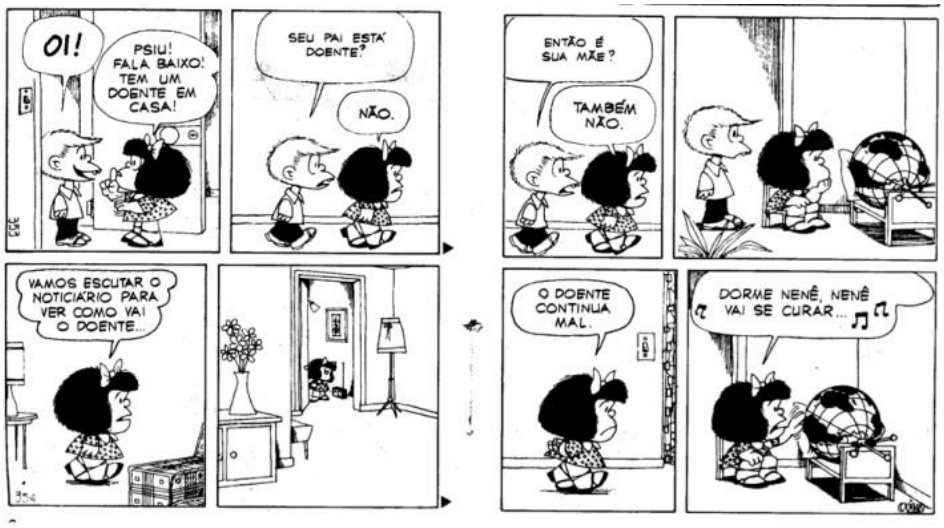
Desde que o astrônomo Galileu Galilei apontou, em 1.610, sua luneta em direção a Júpiter e descobriu quatro de seus 1 6 satélites, este planeta tem sido a maior fonte de fascínios para os cientistas.

Fonte: ISTOÉ, nº. 1.403, p.43, ago.1 996.

O texto afirma que

(A) em 1 61 0 Galileu Galilei descobriu quatro satélites de Júpiter.
(B) Galileu Galilei descobriu os 1 6 satélites de Júpiter.
(C) Júpiter tem sido motivo de preocupação de Galileu Galilei.
(D) os 1 6 satélites de Júpiter foram descobertos em 1.610.

10



LAVADO, Joaquim (QUINO). **Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes. p. 8-9.

A conversa no primeiro quadrinho mostra que as personagens são

(A) amigas.
(B) desconhecidas.
(C) importantes.
(D) grosseiras.

11

Convite I

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98
Horário: 20 horas
Local: Rua Vitório Maçola, 515

Conto com sua presença!

Cristiana

Convite II

Fábio Silva *Dolores Silva*	*José Santos* *Lúcia Santos*

Convidam para o casamento de seus filhos

Luciana e Paulo

a realizar-se às dezoito horas do dia vinte e oito de fevereiro de mil novecentos e noventa e oito, na Rua das Rosas, número cem.

Rua Correia, 20 *Lapa*	*Rua Luz, 30* *Bom Retiro*

(SARMENTO, Leila Lauar. Oficina de Redação. São Paulo: Editora Moderna. p. 61.)

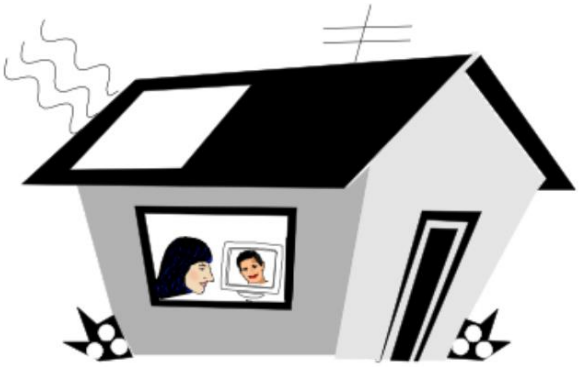
Na comparação dos convites, notamos que

(A) os dois convidam para o mesmo tipo de festa.
(B) os dois convidam para tipos diferentes de festas.
(C) no primeiro, mais de uma pessoa faz o convite.
(D) no segundo, apenas uma pessoa faz o convite.

BLOCO 4 – LÍNGUA PORTUGUESA
12
Soluções Caseiras

Se você já se ligou na importância de economizar energia, tome nota de dicas muito simples do que é possível fazer em casa para evitar o desperdício de eletricidade:

Durante o dia, procure abrir as cortinas e as janelas para não ter de acender a luz. E na hora de escolher uma lâmpada, as fluorescentes são bem mais econômicas que as incandescentes, aquelas redondinhas comuns em qualquer lugar.

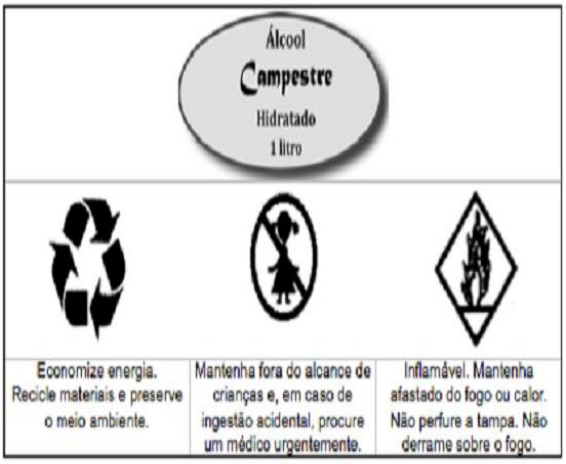


Ciência Hoje das crianças. Rio de Janeiro: SBPC, Ano 11, jul., 1 998.

Nesse texto, o autor faz recomendações sobre

(A) a economia de energia.
(B) as fontes de energia.
(C) as vantagens da eletricidade.
(D) os riscos da eletricidade.

13
O rótulo abaixo é de um frasco de álcool. Leia, com muita atenção, as recomendações nele contidas.



O rótulo mostra que o álcool deve ser usado

(A) perto do fogo e perto das crianças.
(B) longe do fogo e próximo das crianças.
(C) próximo das crianças e perto do fogo.
(D) longe das crianças e longe do fogo.

14
O cantor das matas

O uirapuru é o cantor das florestas amazônicas. É um pássaro que tem um canto tão lindo, tão melodioso que os outros pássaros ficam quietos e silenciosos, só para ouvi-lo. O uirapuru tem a cor verde-oliva e a cauda avermelhada. Quando começa a cantar, toda a mata parece emudecer para ouvir seus gorjeios maravilhosos.

Por isso, os sertanejos acham que esse pássaro é um ser sobrenatural. Aliás, uirapuru quer dizer pássaro que não é pássaro. Depois de morto, seu corpo é considerado um talismã, que dá felicidade a quem o possui.

A lenda do uirapuru é interessante. Dizem que, no Sul do Brasil, havia uma tribo de índios cujo

cacique era amado por duas moças muito bonitas.

Não sabendo qual escolher, o jovem cacique prometeu casar-se com aquela que tivesse melhor pontaria. Aceita a prova, as duas índias atiraram flechas, mas só uma acertou o alvo. Essa casou-se com o chefe da tribo.

A outra, chamada Oribici, chorou tanto que suas lágrimas formaram uma fonte e um córrego. Pediu ela a Tupã que a transformasse num passarinho para poder visitar o cacique, sem ser reconhecida. Tupã fez-lhe a vontade. Mas, verificando que o cacique amava a sua esposa, Oribici resolveu abandonar aqueles lugares. E voou para o Norte do Brasil, indo parar nas matas da Amazônia.

Para consolá-la, Tupã deu-lhe um canto melodioso. Por isso, ela vive a cantar para esquecer suas mágoas. E os outros pássaros, quando encontram o uirapuru, ficam calados, para ouvir suas notas maviosas.
Um poeta brasileiro exprimiu sua admiração pelo canto do uirapuru nestes versos:

O que mais no fenômeno me espanta
É ainda existir um pássaro no mundo
Que fique a escutar quando outro canta!

SANTOS, Theobaldo Miranda. Lendas e Mitos do Brasil. 13. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1993. p. 13-14

O assunto principal do texto "O cantor das matas" é

(A) as crendices sertanejas.
(B) a importância das lendas.
(C) a beleza do canto do uirapuru.
(D) as cores das penas do uirapuru

15
O texto pode ser dividido em três partes. A segunda parte é a mais longa, começa no 3° parágrafo e termina no final do 6°. Qual o título mais adequado para essa parte?

(A) Uirapuru, pássaro da felicidade.
(B) O cantor dos pássaros.
(C) As características do uirapuru.
(D) A origem do canto do uirapuru.

16
O Saber da Vovó

Na noite chuvosa, Dona Carmelita se preocupava com Maurinho: febre alta, diarréia, boca seca, suores frios. O médico estava longe daquele sertão e remédios não havia em casa.

O que fazer? — pensou Dona Carmelita.

Logo ela se lembrou de como sua avó fazia quando ela era criança. Preparava um remedinho fácil: água, açúcar, sal, limão e amido de milho misturadinhos, e oferecia-lhe em bons goles. E assim foi feito...

Amanheceu. Maurinho dormia tranqüilo e Dona Carmelita preparava, no fogão-a-lenha, um bom mingau de fubá e dizia:

— Esse é forte e dá sustança!

Que sentido tem a expressão usada por Dona Carmelita?

"— Esse é forte e dá sustança!"

(A) Certeza do efeito do alimento para fortalecer seu filho.
(B) Dúvida de que o mingau recuperaria o menino.
(C) Incerteza do valor nutritivo do fubá.
(D) Satisfação em atender a vontade de Mauricinho.

17
O Descobrimento do Brasil visto pelos indígenas

Este branco intruso diz que foi ele quem descobriu o Brasil.
Assim que as crianças aprendem nas escolas de branco.
Mas os brancos não descobriram o Brasil!
Os índios já moravam nesta terra! Por isso, um índio Kaimbé falou assim, na assembléia do povo Xokó:
"O BRASIL NÃO FOI DESCOBERTO
O BRASIL FOI ROUBADO!"

PAULA, Eunice Dias de e outros. História dos Povos Indígenas 500 anos de luta no Brasil, Editora Vozes. CIMI.

O texto acima nos fala de um fato histórico muito importante: O Descobrimento do Brasil.

Os índios, nativos da terra, têm sua própria opinião a respeito deste fato. Qual é a opinião deles?

(A) Os brancos viviam no Brasil, e os índios roubaram suas terras.
(B) Os brancos descobriram o Brasil e os índios.
(C) Os índios viviam no Brasil e dividiram as terras amigavelmente.
(D) Os índios já viviam no Brasil e tiveram suas terras roubadas.

18
Princesa Linda Laço-de-fita

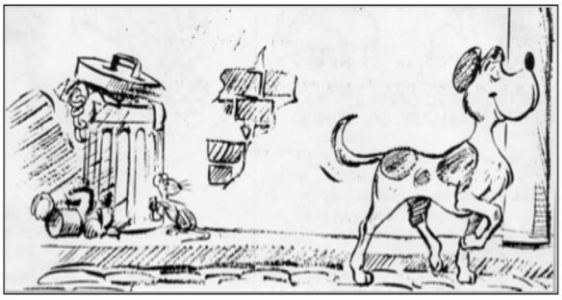
Sempre foi linda, vestiu roupas lindas e morou num quarto lindo, de um castelo lindíssimo, no reino de Flax. Passou a vida na janela desse quarto, recebeu visitas de príncipes que vinham de muito longe e de bem perto também para pedi-la em casamento. Mas, sendo linda como era, e muito vaidosa da própria lindeza, não aceitava nenhum pedido, pois nenhum príncipe era forte, rico ou... lindo o suficiente para se casar com ela. Com o passar dos anos, os príncipes cansaram desse papo-furado e desistiram de pedi-la em casamento. Hoje em dia, ela já está bem velhinha, ainda linda, uma linda velhinha. Sozinha, na janela, espera algum príncipe passar e parar para conversar.

SOUZA, Flávio de. *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*. São Paulo: FTD, 1 989.

A história se passa em

(A) um reino.
(B) uma vila.
(C) uma cidade.
(D) uma igreja.

19
NOME, COLEIRA E LIBERDADE



Eu sempre me orgulhei da condição de vira-lata.
Sempre fui um cachorro de focinho para cima.
Fujo de pedrada, que eu não sou besta.
Fujo de automóvel, que não sou criança.
Trato gente na diplomacia: de longe!
Não me deixo tapear.
Comigo não tem "não-me-ladres"...
Se preciso, eu ladro e mordo!
Se preciso, eu ladro e mordo!
E coleira, aceitar eu não aceito, de jeito nenhum!

Quando vejo certos colegas mostrando com orgulho aquela rodela imbecil no pescoço, como se fosse não coleira, mas colar, chego a ter vergonha de ser cão.

Palavra de honra!
A coleira é o dono!
A coleira é escravidão!
Coleira é o adeus à liberdade!
Dirão vocês: a coleira pode livrar o cachorro da carrocinha.
Posso falar com franqueza?

Cachorro que não sabe fugir da carrocinha pelas próprias patas, que não é capaz de autografar a canela de um caçador com os próprios dentes, não tem direito de ser cão.

E é por isso que eu sempre fui contra o nome que os homens me impingem. Porque é símbolo, também, de escravidão.

LESSA, Orígenes. Podem me chamar de bacana. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1 977, p. 25-28.

No texto o cão é

(A) covarde.
(B) livre.
(C) tolo.
(D) envergonhado.

20
A casa do meu avô
Ricardo Azevedo

Vou tomar um trem agora
Vou pegar um avião
Vou de ônibus, de carro
De barco, vou de charrete
De lambreta, motoneta
Patinete, bicicleta
Se precisar, vou a pé
Pra casa do meu avô

In: A casa do meu avô. São Paulo, Melhoramentos, 1.986.

Quem vai à casa do avô, no poema, é

(A) o pai.
(B) os filhos.
(C) os avós.
(D) o neto.

21
Senhores Pais ou Responsáveis:

Como é de conhecimento de todos, nossa escola promove habitualmente uma festa junina que, neste ano, será realizada no próximo dia 15, a partir das 10h.

Haverá barracas de comes e bebes, churrasco, cachorro quente, pipoca, algodão doce, quentão, vinho quente e refrigerantes. Haverá também barracas para divertimentos, especialmente das crianças, pescaria, argolas, tiro ao alvo, coelhinho, e todas aquelas brincadeiras tradicionais.

Cada uma das classes apresentará uma dança apropriada para a ocasião e, no final, após a coroação da Miss Caipira, faremos uma grande quadrilha, com os Professores e Funcionários.

Solicitamos a colaboração de Pais e Alunos. Quanto maior for a arrecadação com a venda de votos, oferecimento de prendas e movimentação das barracas, maior será o benefício para a escola. Pretendemos ampliar nossa área de esportes, com a construção de uma quadra polivalente, o que, sem dúvida, trará benefícios para os alunos.

Contando com a participação de todos,
Antecipadamente agradece,

A Direção

O texto faz um convite para

(A) o aniversário do diretor.
(B) uma festa junina.
(C) um baile de máscaras.
(D) uma reunião de pais e mestres.

22
São Paulo, 23 de Junho de 2000.

Prezado Senhor,

Comunicamos que já foi providenciado o encerramento da sua conta corrente, conforme sua solicitação.

Colocamos a nossa equipe à sua disposição para esclarecer possíveis dúvidas.

Atenciosamente,

Édson Perin
Superintendente Comercial

Pelo tema da carta, pode-se perceber que ela se destina a um

(A) amigo ausente.
(B) colega de trabalho.
(C) cliente bancário.
(D) familiar de férias.

ANEXO B – TESTE PADRONIZADO – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro(a) Aluno(a),

Você está recebendo um caderno de itens de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Resposta.

Comece escrevendo seu nome completo, série e turma:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Série, Turma

Siga as seguintes instruções:

Leia com atenção antes de responder e marque sua resposta neste caderno.

Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um **X** na opção que você escolher como certa.

Procure não deixar questão sem resposta.

Você terá 25 minutos para responder cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.

Quando for autorizado pelo aplicador, transcreva suas respostas para a Folha de Resposta, utilizando caneta de tinta azul ou preta.

BLOCO 3 – LÍNGUA PORTUGUESA

1

Viva!!! Férias!!!

Que tal juntar a galera e preparar uma viagem divertida sem gastar muito dinheiro? Arrume as mochilas e corra para um camping. Além do descanso e da bagunça, você curte cachoeiras, praias e trilhas. O site Acampar dá o telefone e endereço de campings em todo o país e manda sugestões de roteiros com fotos e previsão de tempo. Para os marujos de primeira viagem, há uma seção que ensina a preparar a bagagem. Divirta-se!

www.acampar.net/(português) (Revista da Web, dez. 1999. p. 1 40.)

O texto se destina a um grupo de

(A) viajantes marinheiros.
(B) biólogos marinheiros.
(C) agentes de viagens.
(D) estudantes jovens.

2

IRENE NO CÉU

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:
— Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
— Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Manuel Bandeira

O assunto do poema é

(A) a revolta de Irene com São Pedro.
(B) o encontro de Irene com São Pedro.
(C) a impaciência de São Pedro com Irene.
(D) a discussão de Irene e São Pedro.

3

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manoel. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Ática, 1985

O que motivou o bicho a catar restos foi

(A) a própria fome.
(B) a imundície do pátio.
(C) o cheiro da comida.
(D) a amizade pelo cão.

4

A foto abaixo chama a atenção para uma cena incomum.

FOLHA.com | Ato pela paz

Moacyr Lopes Junior/Folha Imagem

Instituto Sou da Paz propõe, no Vale do Anhagabaú, centro de SP, o desarmamento da população expondo vários pares de calçados de vítimas da violência.

Disponível em http://www.uol.com.br/folha/galeria/index.shtml Acesso em: 20 jul. 2002.

Segundo o texto, pode-se afirmar que os sapatos em exposição na fotografia

(A) foram enviados para os moradores do Vale do Anhangabaú.
(B) foram perdidos nas ruas do centro da cidade de São Paulo.
(C) pertenciam às pessoas que foram mortas em São Paulo.
(D) são parte das doações feitas pelo Instituto Sou da Paz.

5

NITERÓI

Liliane Schowb

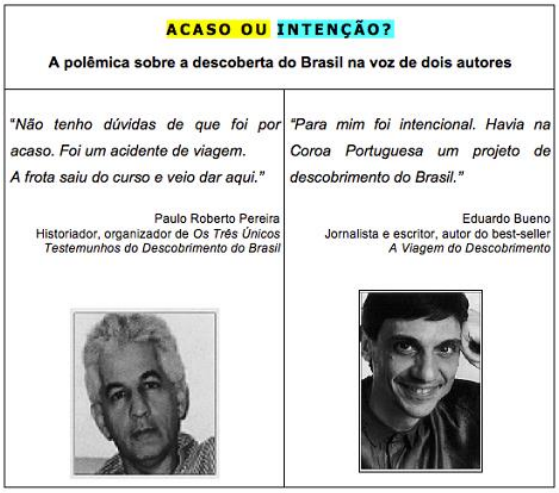
Passear em Niterói pode ser muito divertido para as crianças, principalmente nos fins de semana, quando as barcas estão vazias. O trajeto leva 20 minutos e as saídas são entre 6h e 23h. As embarcações têm capacidade para 2.000 pessoas e a passagem custa R$ 3,00. Este serviço regular entre as duas cidades completou 1 55 anos no mês passado e, no Museu das Barcas, em Niterói, foi organizada uma mostra comemorativa que contou um pouco de sua história.

("Curtindo perto do Rio". Jornal do Brasil, 05/12/97)

De acordo com o texto, os passeios em Niterói serão mais agradáveis nos finais de semana porque

(A) há mais saídas à tarde.
(B) as barcas estão vazias.
(C) as embarcações têm capacidade para 2000 pessoas.
(D) a viagem é mais longa.

6



Comparando a opinião dos dois autores, pode-se afirmar que elas são

(A) complementares.
(B) contrárias.
(C) preconceituosas.
(D) semelhantes.

7

Trem de Ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai, seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso

Muita força
Muita força
Muita força
Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto

Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa. São Paulo: José Aguilar Editora, 1.967.

Os três primeiros versos do poema dão uma idéia de que o trem está

(A) em pleno movimento.
(B) com defeito.
(C) iniciando a partida.
(D) parando.

8
Confuso

Luiz Fernando Veríssimo

O Consumidor acordou confuso. Saíam torradas do seu rádio-despertador. De onde saía então - quis descobrir - a voz do locutor? Saía do fogão elétrico, na cozinha, onde a Empregada, apavorada, recuara até a parede e, sem querer, ligara o interruptor da luz, fazendo funcionar o gravador na sala. O Consumidor confuso sacudiu a cabeça, desligou o fogão e o interruptor, saiu da cozinha, entrou no banheiro e ligou seu barbeador elétrico. Nada aconteceu. Investigou e descobriu que a sua Mulher, na cama, é que estava ligada e zunia como um barbeador. Abriu uma torneira do banheiro para lavar o sono do rosto. Talvez aquilo tudo fosse só o resto de um pesadelo. Pela torneira jorrou café instantâneo.

Confuso, o Consumidor escovou os dentes com o novo desodorante e sentou na tampa da privada - fazendo soar a campainha da porta - para pensar. Acendeu um batom Roxo Purple, nova sensação, da Mulher. O que estaria acontecendo? Resolveu telefonar para o Amigo. Saiu do banheiro e foi para a sala.

Quando girou o disco do telefone, a televisão a cores começou a funcionar. Pensou com rapidez. Foi até o televisor e, no selecionador de canais, discou o número do Amigo. Saiu laranja do telefone. Apagou o batom num cinzeiro e voltou para o quarto. A Mulher acabava de acordar e, sonolenta, caminhava na direção do banheiro. Viu a Mulher fechar a porta do banheiro e dali a pouco ouviu a campainha da porta tocar de novo. Esperou. Quando a Mulher abriu a porta do banheiro e, confusa, lhe disse "Querido..." ele antecipou:

— Já sei. Saiu café da torneira da pia.

(In: Para gostar de ler. vol. 7. Crônicas. São Paulo, Ática, 1.981.)

A finalidade do texto é
(A) informar a troca de funções dos eletrodomésticos.
(B) instruir como lidar com utilidades domésticas.
(C) satirizar a situação do consumidor em geral.
(D) contar uma história verdadeira.

9
Texto I

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne

(Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 1 9 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

23% lavam o rosto várias vezes ao dia
21 % usam pomadas e cremes convencionais
5% fazem limpeza de pele
3% usam hidratante
2% evitam simplesmente tocar no local
2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda. Revista Veja. Out. / 2001, p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

(A) semelhantes.
(B) preconceituosos.
(C) contrários.
(D) complementares.

10

As pesquisas de ambos os textos sobre o problema da acne revelam que os jovens

(A) vão ao médico com freqüência.
(B) não sabem como resolver o problema.
(C) usam os produtos certos para curar a acne.
(D) não se preocupam com a doença.

11

A MULA-SEM-CABEÇA

— Onde houver um pequeno ajuntamento de casas rodeando uma igreja, com noites silenciosas e escuras, haverá casos de aparição da Mula-sem-cabeça.
Dizem que é uma mulher que namorou um padre e, por isso, foi castigada. Toda passagem da noite de quinta para sexta-feira, ela vai até uma encruzilhada e ali acontece o encantamento. Depois, tem que percorrer sete freguesias ao longo daquela noite. (Freguesias eram pequenos povoados, no Brasil de antigamente.)

Mas veja que estranho: "Mula-sem-cabeça" é só o nome desse mito. Na verdade, de acordo com as histórias que o povo conta, ela aparece como um animal inteiro, forte, lançando fogo pelas narinas e pela boca, onde tem freios de ferro. Nas noites de cumprir sua punição, ouve-se o seu galope violento, acompanhado de longos relinchos. Em alguns momentos, soluça como uma pessoa quando chora. Ninguém põe o pé fora de casa nessas noites.

Se alguém, bastante corajoso, tirar os freios de sua boca, o encanto se quebrará, e a Mula-sem-cabeça voltará a ser gente, livre para sempre da maldição que a castiga.

XAVIER, Marcelo. A mula-sem-cabeça. In: ____. Mitos: o folclore do Mestre André. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1 997. p. 22.

Em “Se alguém, bastante corajoso, tirar os freios de sua boca, o encanto se quebrará”,

o trecho “o encanto se quebrará” significa o mesmo que
(A) a Mula-sem-cabeça morrerá.
(B) a mulher poderá namorar o padre.
(C) o castigo deixará de existir.
(D) o objeto se fará em pedaços.

12
Um filho fez o seguinte pedido a seu pai:

Gostaria que você me mandasse uma grana para comprar uma moto, assim ganharei tempo no trânsito. Não se preocupe porque o trânsito é tranqüilo, moto é um meio de transporte rápido e seguro, além de ser econômico. Vê se me ajuda porque andar a pé é um saco!

Beijos para você para a velha e para a Aninha.
Marcelo

A argumentação usada por Marcelo para conseguir a moto foi a da

(A) saudade de todos e da cidade.
(B) agitação da vida na cidade.
(C) rapidez, segurança e economia.
(D) facilidade na aquisição da moto.

13
Texto I
A lei de doação presumida não aumentou o número de doadores de órgãos. Em alguns lugares esse número, inclusive, diminuiu. Em parte, isso se deve à insegurança da população quanto à retirada de órgãos, principalmente no que diz respeito à constatação da morte. Para que as doações efetivamente aumentem, é preciso criar campanhas educativas conscientizando a população de que a morte encefálica é cientificamente determinada.

Além disso, é necessário sensibilizar a sociedade, lançando campanhas de apelo emocional, que façam as pessoas entenderem que um dia elas podem vir a precisar de uma doação.

Adaptado de: Doar é preciso, Jornal O Tempo. Belo Horizonte, 1 8 ago.1 998. Caderno Opinião. p.7

Texto II
Segundo informações que obtive, houve uma queda nas doações de órgãos, pelo fato de terem sido impostas à sociedade. A médio prazo, pode ser que venha a melhorar, desde que haja uma divulgação em massa sobre transplantes e doações. A população é solidária com o sofrimento alheio. Mas falta também estrutura nos hospitais para se fazer os transplantes: é um problema político e econômico que afeta o setor da saúde.

Adaptado de: Doar é preciso, Jornal O Tempo. Belo Horizonte, 1 8 ago.1 998. Caderno Opinião, p. 7.

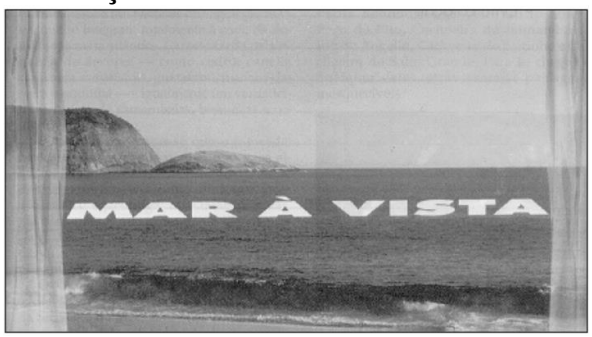
Os dois textos tratam da doação de órgãos. Só um deles, porém, destaca

(A) a importância de campanhas esclarecedoras.
(B) a queda no número de doadores.
(C) a imposição das doações por lei.
(D) as dificuldades do setor da saúde.

BLOCO 4 – LÍNGUA PORTUGUESA

14

A FUNÇÃO DA ARTE



Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

ROXO, Maria do Rosário e Vitória Wilson. Entre textos. V. 4, Editora Moderna.

Os acontecimentos foram iniciados pelo fato de

(A) o pai levar o filho para o sul.
(B) o garoto não conhecer o mar.
(C) pai e o filho viajarem juntos.
(D) o garoto ficar emocionado.

15

"D. Helder não era ouvido no Brasil, **porque a imprensa estava sob censura**."

A relação estabelecida pela oração sublinhada é de

(A) causa.
(B) concessão.
(C) lugar.
(D) tempo.

16

SAÚDE

Um turista pergunta a um morador de uma cidadezinha:

— O clima aqui é bom?

— Se é! Quando eu cheguei aqui meus olhos não se abriam, não tinha um fio de cabelo, não falava e tinha de ser carregado de um lado para outro.

— Incrível a sua recuperação! E há quanto tempo o senhor está nessa cidade?

E o outro com ares de gozador:

— Eu nasci aqui!

(Autor anônimo)

O efeito humorístico desse texto está centrado na frase

(A) "O clima aqui é bom?"
(B) "Quando eu cheguei aqui".
(C) "meus olhos não se abriam".
(D) "Eu nasci aqui".

17

Trabalho, no mundo de hoje, não conhece geografia. As relações trabalhistas, antes perenes e objetivas, hoje se mostram em constante processo de mutação, rápidas e dinâmicas. Já vai longe o tempo em que um trabalhador iniciava e concluía sua carreira sob o teto de uma mesma empresa, assim como já ficou na história a relação quase automática entre diploma e emprego. A remodelação tecnológica e administrativa das empresas exige hoje um novo perfil de trabalhador e põe a descoberto as falhas graves de um país que veio, ao longo das

últimas décadas, descuidando da educação básica de suas crianças e de seus cidadãos.

Folha de S. Paulo, 13 mar 1999.

A tese defendida no texto é a de que

(A) o cuidado com a educação básica repercute na qualidade do trabalho.
(B) existe uma relação quase automática entre diploma e emprego.
(C) as empresas precisam passar por reformas tecnológicas e administrativas.
(D) o trabalhador deve fixar-se sob o teto de uma mesma empresa.

18
HIERARQUIA

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas. Ainda com as palavras da mulher o aborrecendo, o leão subitamente se defrontou com um pequeno rato, o ratinho menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente para fugir, o leão gritou: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o. O rato correu o mais que pôde, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que Vossa Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar agora mesmo com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!"

MORAL: Afinal, ninguém é tão inferior assim.
SUBMORAL: Nem tão superior, por falar nisso.

Millôr Fernandes. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

"**Miserável** criatura, **estúpida**, **ínfima**, **vil**, **torpe**: não conheço na criação nada mais **insignificante** e **nojenta**."

Os termos sublinhados têm o objetivo de

(A) demonstrar a consideração do leão pelo rato.
(B) retratar todos os defeitos que o rato possui.
(C) dar ênfase ao desprezo do leão pelo rato.
(D) indicar que o leão conhece muitos adjetivos.

19
Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.

PAES, José Paulo. Inutilidade. É isso ali. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.

Esse texto provoca um efeito humorístico porque

(A) fala de coisas do nosso cotidiano.
(B) explora os diferentes significados das palavras.
(C) traz informações velhas e redundantes.
(D) relembra cenas de nossa infância.

20
O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.

Na frase “Você vai virar um sapo!”, o uso do ponto de exclamação realça o tom de

(A) dúvida.
(B) temor.
(C) inveja.
(D) ameaça.

21
Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. SP: Abril, 8 jul. 1998. p. 40-41.

O texto tem como finalidade

(A) convencer.
(B) informar.
(C) instruir.
(D) recomendar.

22
BRINQUEDOS INCENDIADOS

Uma noite houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus brinquedos. Nós, crianças, conhecíamos aqueles brinquedos um por um, de tanto mirá-los nos mostruários uns, pendentes de longos barbantes; outros, apenas entrevistos em suas caixas.

(…)

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós, brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes!

MEIRELES, Cecília. Janela Mágica. São Paulo: Moderna. p. 13-14

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra bazar tem, como uma de suas significações, o seguinte sentido: “loja de comércio de objetos variados”. Com base nessa informação e na leitura do texto, podemos concluir que

(A) no bazar incendiado só havia brinquedos.
(B) o bazar incendiado ficava num galpão.
(C) no bazar havia brinquedos e outras coisas.
(D) o bazar não comercializava brinquedos.

23
Senhora Professora,

Estou enviando este bilhete pelo Rodrigo, amigo do Ricardo, meu filho, porque não posso ir até a escola para conversar com a Senhora. Preciso informar que meu filho está com as duas pernas engessadas, o que o impedirá de comparecer às aulas por um mês, no mínimo.

Gostaria que a Senhora enviasse as lições e um roteiro do que ele precisa estudar durante esse tempo. O Rodrigo, que é nosso vizinho, poderá trazer e levar os exercícios feitos. Assim meu filho não vai ficar todo esse tempo sem nota, arriscando perder o ano.
Se eu conseguir alguém que fique cuidando um pouco dele, vou até aí, para conversar pessoalmente com a Senhora.

Agradeço por sua atenção e compreensão.

Regina da Silva.

A finalidade do primeiro parágrafo do texto é fazer

(A) uma comunicação.
(B) um pedido.
(C) um agradecimento.
(D) um comentário.

24
NO MUNDO DOS SINAIS

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível! Clareia o dia.

O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, Jornal do Telecurso.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

(A) “os mandacarus se erguem”
(B) “aroeiras expõem seus galhos”
(C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
(D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

25
Os Asteróides

Entre Marte e Júpiter encontramos uma faixa de pequenos corpos, provavelmente originados em explosões planetárias, que gravitam em torno do Sol. O maior destes asteróides pode ser visto a olho nu e recebe o nome de Vesta.

Calcula-se em mais de 1.600 o número de asteróides existentes.

Novo Atlas Geográfico Mundial. São Paulo: Editora Michelany Ltda, 1 993.

De acordo com o texto, a definição de asteróide é

(A) corpos formados por restos de planetas.
(B) planetas situados entre Marte e Júpiter.
(C) atividade de gravitar em torno do Sol.
(D) explosões de gases existentes na Terra.

26
No texto, a palavra **que** (3ª linha) refere-se a

(A) Marte e Júpiter.
(B) pequenos corpos.
(C) planetas.
(D) Vesta.

ANEXO C – TEXTOS PARA LEITURA EM VOZ ALTA – 6º ANO

Texto 1

A menina e as balas

Georgina Martins

Todos os dias a menininha estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma pracinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem.

Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse; naquela época eu era muito pobre, e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces. A menininha não comia nenhum. Ficava lá até vender todos. Será que algum dia ela já desejou ter uma fábrica de doces só pra ela?

Todas as vezes que eu passava por ela pensava nessas coisas. Eu também desejava ter uma fábrica de leite condensado, só para poder furar todas as latinhas que quisesse. Eu sempre gostei de furar latinhas de leite condensado, e quando sobrava algum dinheiro lá em casa, minha mãe dava um jeito de comprar uma latinha de leite condensado. Mas, como ela não sabia cozinhar, nunca preparava nada com as latinhas, e eu furava todas, sempre escondido dela, que fingia não saber.

MARTINS, Georgina. **No olho da rua - historinhas quase tristes**. São Paulo: Ática, 2003. p. 36-43

Texto 2

Que saudade da professorinha

Paulo Freire

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Paulo Freire. Nova Escola, nº 81.

ANEXO D – TEXTOS PARA LEITURA EM VOZ ALTA – 9º ANO

Texto 1

O tempo e você

Alexander Martins Vianna

[...]

À medida que as sociedades tornam-se mais complexas e centralizadas, quando aumenta a especialização das tarefas e das carreiras profissionais, a preparação necessária ao desempenho das atividades adultas fica mais prolongada e difícil. Crianças e jovens são isolados dos círculos adultos. Essa vida social cria uma "cultura jovem" diferente do mundo adulto. Nessas sociedades, os jovens seriam pessoas biologicamente maduras, mas socialmente imaturas.

Em casa, desde cedo, quando você entendeu que tem pais e que seus pais têm pais, já estava aprendendo que há uma diferença de idade entre seus pais e seus avós. Mais do que um contraste cronológico, você começa a perceber que há diferenças de comportamentos, gostos musicais e valores entre seus pais e avós. Você mesmo já não concorda com tudo aquilo que seus pais dizem, e eles às vezes estranham seus gostos musicais, vocabulário, idéias de beleza etc.

As diferenças de gosto, valores, idéias políticas e até mesmo de técnicas usadas em trabalhos e diversões definem uma geração. Seus avós, seus pais e você são de gerações distintas. Para os estudos de população feitos por historiadores, geógrafos e antropólogos, em geral, convencionase chamar o espaço de tempo entre 25 e 30 anos de uma geração.

Ciência Hoje na Escola, 7: Tempo e Espaço, Rio de Janeiro, 1999, p. 6-7.

Texto 2

Loucura mansa

José Mindlin

Para mim é difícil falar simplesmente de gosto pelos livros, porque em matéria de livros meu caso é muito mais grave: é um amor que vem desde a infância, que me tem acompanhado a vida inteira, e ainda acima disto, é incurável. Não se trata por isso de um interesse periférico, e o prazer que me tem proporcionado em todo este longo percurso faz com que tenha procurado, permanentemente, desejar que muito mais pessoas possam também desfrutá-lo. Daí eu aproveitar qualquer oportunidade que me surja (e esta espero que seja uma delas) para inocular o vírus do amor ao livro em todos os possíveis leitores que já não o tenham adquirido anteriormente.

O prazer que o livro pode trazer tem múltiplos aspectos. O primeiro, fundamental, que é óbvio, mas muita gente não se dá conta disso, é o da leitura, através da qual se estabelece um contato com o mundo exterior que abre, para o leitor, horizontes ilimitados. O livro informa, distrai, enriquece o espírito, põe a imaginação em movimento, provoca tanta reflexão como emoção, é, enfim, um grande companheiro. Companheiro ideal, aliás, pois está sempre à disposição, não cria problemas, não se ofende quando é esquecido, e se deixa retomar sem histórias, a qualquer hora do dia ou da noite que o leitor deseja.

José Mindlin. In: A paixão pelos livros. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fluência em leitura
Pesquisador: Alessandra Pereira Gomes Machado
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 65781617.1.0000.5546
Instituição Proponente: Universidade Federal de Sergipe
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.008.797

Apresentação do Projeto:
O referido projeto de pesquisa de doutorado trata da análise do nível de fluência em leitura oral e proficiência em leitura na prova Brasil de língua portuguesa: Perspectiva de avaliação.

Objetivo da Pesquisa:
- elaborar um caderno de itens com as questões disponibilizadas no site das Devolutivas Pedagógicas, baseado na Prova Brasil;
- aplicar um teste baseado na Prova Brasil;
- fazer uma coleta de amostra de leitura oral de dois textos adequados à série/ano desses estudantes no início do semestre letivo;
- gravar áudios da leitura oral desses textos;
- editar e transcrever um minuto da leitura oral por texto dos áudios gravados;

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 **E-mail:** cephu@ufs.br

- analisar um minuto de leitura oral para identificar as dimensões da fluência em leitura oral;
- para a dimensão da precisão, tipificar e contar os erros de decodificação ortográfica (ÁVILA et al, 2009, p. 322);
- para a dimensão da velocidade, contar o número de palavras lidas corretamente e correlacionar à tabela de normas de velocidade para os anos/séries do Ensino Fundamental (HASBROUCK; TINDAL, 2006, p. 639);
- para a dimensão da prosódia, identificar, quantificar e medir a duração das pausas em fronteiras sintáticas e não sintáticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, podendo acontecer de os estudantes ficarem tímidos durante a gravação da leitura oral e não resolverem o teste baseado na Prova Brasil. Para minimizar esse risco, a pesquisadora tranquilizará o estudante com palavras de motivação e mostrará que estão numa sala privativa, que não será divulgado o nome ou qualquer outro dado da pesquisa que o identifique, além de deixar clara a participação voluntária, que a qualquer momento ele pode sair e parar a gravação.

Benefícios:

Esta pesquisa apresenta benefícios para o estudante, o professor e o processo de ensino e aprendizagem. A proficiência em leitura do estudante será identificada nas análises da leitura oral para que ele conheça as dificuldades e potencialidades do seu desempenho em leitura oral. O professor poderá acompanhar o desenvolvimento em leitura individual e por turma. Essa proposta de avaliação contribuirá com o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante a qual avaliará 230 alunos de escolas públicas entre o sexto e nono anos e serão coletados dados sobre: gravação de áudio de leitura oral e aplicação de testes baseados na prova Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de anuência:encontra-se de acordo com o proposto e autorizada;

Folha de Rosto: Encontra-se de acordo com a resolução 466/12;

TCLE: Não apresenta os riscos e benefícios para o participante da pesquisa, os quais estão descritos no projeto versão platbr;recomendamos coloca-los antes da apresentação aos

participantes da pesquisa;
Orçamento: apresentado sem especificação dos itens de custeio;
Cronograma: adequado

Recomendações:

- o TCLE deve conter riscos e benefícios para o investigado, mesmo que mínimos devem estar claros no TCLE, recomendamos coloca-los antes da apresentação aos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-É de responsabilidade do pesquisador colocar os riscos e benefícios no TCLE antes de apresenta-lo aos participantes da pesquisa, conforme descritos na versão plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade do pesquisador colocar os riscos e benefícios no TCLE antes de apresenta-lo aos participantes da pesquisa, conforme descritos na versão plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_874581.pdf	03/03/2017 16:57:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	03/03/2017 16:56:53	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Alessandra.pdf	02/03/2017 19:30:36	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
Outros	Caderno_9.docx	02/03/2017 19:04:33	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
Outros	Caderno_6.docx	02/03/2017 19:03:42	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Portela.pdf	02/03/2017 17:52:57	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Codap.pdf	02/03/2017 17:52:31	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	02/03/2017 17:46:12	Alessandra Pereira Gomes Machado	Aceito

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARACAJU, 10 de Abril de 2017

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 **E-mail:** cephu@ufs.br

ANEXO F – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

À Diretora do Colégio
Ilma. Sra. Professora

Nós, Profª. Andrea Maria dos Santos Matos e Profª. Alessandra Pereira Gomes Machado, doutorandas do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS, orientadas pela Profª. Draª. Raquel Meister Ko Freitag, vimos por meio desta solicitar a autorização da escola para realizar um estudo sobre Leitura.

Para tanto, será necessária a colaboração dos professores dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e a participação dos alunos dessas turmas, após a autorização dos respectivos pais.

Nosso objetivo é coletar amostras de leitura (resolução de prova e medição de fluência em leitura oral) dos alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental para analisarmos a correlação entre o nível de fluência em leitura oral e o resultado da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

A metodologia de coleta constará de duas visitas (julho/2016 e maio/2017) início e final do ano letivo de 2016. O processo de coleta consta da participação de todos os alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental para, primeiramente, resolverem uma prova, construída a partir de questões da Prova Brasil (disponíveis no site http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia) e, em seguida, teremos uma sessão de gravação de leitura oral de um texto, com duração de aproximadamente 5 minutos por aluno. Nesse dia, uma equipe de pesquisadores, orientandos da Profª. Draª. Raquel, auxiliará na coleta de dados.

O material coletado será analisado somente por membros da equipe de pesquisa e os resultados obtidos serão publicados, mas os alunos não terão os nomes divulgados.

A pesquisa poderá apresentar benefícios para a comunidade escolar ao compartilhar os resultados com a gestora, a coordenação pedagógica e os professores para a identificação das dificuldades e potencialidades em leitura dos alunos envolvidos na pesquisa, para, assim, uma ação mais eficaz na resolução da dificuldade em leitura desses.

Estamos disponíveis para a realização das ações planejadas e para o esclarecimento de qualquer dúvida da comunidade escolar (gestor, professor, aluno e pais) no âmbito da realização do projeto.

Esperamos poder contar com sua permissão para o desenvolvimento da pesquisa na escola.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Aracaju, 17 de junho de 2016

Profª. Andrea Maria dos Santos Matos
(amatosao@yahoo.com.br – 99934-7412)

Profª. Alessandra Pereira Gomes Machado
(alessandrasje@hotmail.com – 99626-9186)

Profª. Draª. Raquel Meister Ko Freitag
Orientadora

ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Nós, Profª. Andrea Maria dos Santos Matos e Profª. Alessandra Pereira Gomes Machado, doutorandas do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS, orientandas da Profª. Drª. Raquel Meister Ko Freitag, estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre leitura com os estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela.

Nosso objetivo é coletar amostras de leitura (resolução de prova e medição de fluência em leitura oral) para analisarmos a correlação entre o nível de fluência em leitura oral e o resultado da Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Os dados coletados serão analisados somente por membros da equipe de pesquisa e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, mantendo em sigilo a identidade dos estudantes. Em nenhum momento os nomes serão divulgados.

Solicitamos a participação de seu(sua) filho(a), estudante do ( ) 6º ano ou ( ) 9º ano do Ensino Fundamental deste Colégio.

Se houver qualquer dúvida sobre a realização da pesquisa ou a participação de seu(sua) filho(a), entre em contato para o devido esclarecimento.

Esperamos poder contar com a permissão da participação de seu(sua) filho(a) para o melhor desenvolvimento da pesquisa na escola.

Agradecemos a atenção e a colaboração.

Aracaju, 25 de abril de 2016

Profª. Andrea Maria dos Santos Matos
(amatosao@yahoo.com.br – 99934-7412)

Profª. Alessandra Pereira Gomes Machado
(alessandrasje@hotmail.com – 99626-9186)

Eu (pais e/ou responsáveis) _____ dou consentimento para meu(minha) filho(a) _____ participar da pesquisa sobre leitura.

Aracaju, _____de _____ de 2016 _____

assinatura de um dos responsáveis

ANEXO H – MATERIAL PARA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL

Protocolo para avaliação da fluência em leitura oral

Caro colega Professor(a),

Este instrumento tem como finalidade verificar a fluência em leitura oral e o perfil de leitor de estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Para o sucesso desta avaliação, apresentamos alguns procedimentos que devem ser seguidos:

1- A sessão de leitura em voz alta deve ser realizada num ambiente reservado e de forma individual.
2- Os materiais necessários para a execução da sessão são:

a) o texto do estudante;
b) a ficha de registro da avaliação de fluência em leitura oral,
c) o texto do professor para registro dos processos de leitura;
d) um gravador (ou o gravador do celular).

3- O professor deve receber o estudante de forma tranquila e calma, estabelecendo um clima de empatia.
4- É importante ressaltar para o estudante que a leitura do texto deve ser feita como se estivesse lendo para si mesmo, pois não se trata de competição ou avaliação, mas de uma coleta de leitura.
5- Deve ser explicado ao estudante o objetivo dessa coleta e o procedimento que vai ser seguido, para que fique claro para ele a realização da avaliação de diagnóstico.
6- Para iniciar a sessão de coleta, o professor deve explicar que o estudante vai fazer a leitura em voz alta, sem interrupção e que deve ler somente o texto que está delimitado pela margem.
7- O professor vai deixar claro para o estudante que durante a leitura fará anotações.
8- O estudante terá acesso ao texto somente no momento de iniciar a leitura.
9- Durante a leitura, o professor deve tomar as seguintes precauções:

a) não interromper a leitura em voz alta do estudante;
b) não corrigir ou fazer qualquer comentário sobre a leitura;
c) caso o estudante tenha dificuldade na leitura do texto, como não conseguir ler alguma palavra, espere três segundos e indique para prosseguir a leitura;
d) não emitir qualquer comentário sobre a leitura, não rir ou demonstrar sentimentos de insatisfação;
e) finalizado o procedimento, agradecer o estudante pela participação.

10- Após a sessão de gravação com todos os estudantes, o professor deverá preencher o quadro de avaliação e registrar todas as observações necessárias para identificar o perfil de leitor por estudante.

Ficha de registro dos processos de leitura

Estudante: _____ Série/Ano: ____ Turma: ____

Orientações para a observação da leitura em voz alta:

1- O professor deve acompanhar a leitura em voz alta e realizar o registro dos processos no texto do professor.
2- Os símbolos para identificação dos processos de leitura devem ser marcados abaixo das palavras que atendem à realização na leitura em voz alta do leitor.
3- Cronometrar um 1 minuto de leitura e marcar com um colchete ( ]).
4- Após a leitura em voz alta do texto, o professor deve fazer a cotação dos processos na ficha de Avaliação da fluência em leitura oral.
5- Para o preenchimento dessa ficha de avaliação, o professor deve observar os processos de precisão e prosódia e identificar o número de realizações por processos para cada estudante.
6- Identificar a velocidade de leitura através do número de palavras ortográficas do texto lidas em 1 minuto de leitura em voz alta.
7- Identificar o padrão de comportamento de leitura e das características do leitor.
8- Verificar a fluência em leitura oral através do parâmetro estabelecido no quadro abaixo:

$$FLO = \frac{\text{nº de palavras lidas em 1 minuto + todos os processos realizados, conforme os pesos}}{\text{nº de palavras lidas em 1 minuto}}$$

Relação de símbolos para registro de processos de leitura:

Símbolo	**Processo**
O	Traço gradual que não passou para a leitura
□	Traço descontínuo ou gradual estigmatizado que passou para a leitura
∞	Ressilabação que não ocorreu na leitura
Δ	Erro de decodificação
▼	Falta de conhecimento do sistema ortográfico
h	Hipercorreção
( )	Autocorreções realizadas
(( ))	Repetições realizadas
	Predições realizadas:
[vv]	Mesma classe gramatical e mesmo campo semântico
[vx]	Mesma classe gramatical e campo semântico diferente
[xv]	Classe gramatical diferente e mesmo campo semântico
[xx]	Classe gramatical e campo semântico diferentes
PP	Pausa preenchida
F	Mudança de fronteira

Ficha de avaliação da fluência em leitura oral[32]

Dimensão da precisão

Estudantes	Precisão											
	Fenômenos variáveis		Hipercorreção	Ressilabação	Erros de decodificação	Falta de conhecimento do sistema ortográfico	Predições				Correções	Repetições
	Traço gradual	Traço descontínuo					Mesma classe gramatical e mesmo campo semântico	Mesma classe gramatical e campo semântico diferente	Classe gramatical diferente e mesmo campo semântico	Classe gramatical e campo semântico diferentes		
Pesos	0,1	0,1	0,1	-1	-1	-0,2	-0,5	-0,5	-1	0,1	0,1	-0,5

Fenômenos variáveis da fala – Traço gradual é o fenômeno variável que está no vernáculo do brasileiro e não sofre estigma social. **Traço descontínuo** é o fenômeno que sofre estigma social, no entanto está presente na fala dos brasileiros. Fenômenos controlados: alçamento de vogais átonas, palatalização regressiva, monotongação, ditongação, apagamento do R em coda silábica, concordância nominal, ditongação e apagamento do /d/ no segmento -ndo).

Hipercorreção - está relacionada aos fenômenos variáveis da fala. Esse processo é decorrente da insegurança linguística que, numa situação em que uma variedade é considerada de estigma em relação a uma de prestígio, o falante tenta aproximar-se da variedade de prestígio cometendo exageros ou impropriedades (LABOV, 2008). Esses "exageros" são tratados como hipóteses malsucedidas (BORTONI-RICARDO, 2004). Ex.: dejejar que muitas mais pessoas possam também **desfrutar**-lo (NNS-9MEFF-08.16-V1-T2).

Ressilabação - segue os mesmos princípios da formação silábica (CV), no entanto a silabação ocorre no componente lexical, responsável pela formação dos itens lexicais. Já a ressilabação ocorre no componente pós-lexical, isto é, no resultado da sintaxe (BISOL, 1996). Ex.: **todozos** dias (as) a menininha estava lá (ALMF-6MEFF-08.16-V1-T1).

Erro de decodificação – ocorre quando não há o reconhecimento da palavra escrita, isto significa que não foram processadas as informações ortográfica, fonológica e semântica de forma conjunta da palavra escrita. Ex.: perto de uma... pra-ci-nha (**pracilha**) onde brincava... (BRVS-6MEFF-08.16-V1-T1).

Falta de conhecimento do sistema ortográfico - as línguas que têm um sistema ortográfico transparente são aquelas em que há maior correspondência biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. O afastamento dessa transparência ortográfica da língua pode causar dificuldades na leitura de palavras que não são frequentes para o leitor. Ex.: eu uso esse termo professorinha com muito **afêto**... chamava-se Eunice... **Vasconcêlos** (JLVS-6MEFE-05.16-V1-T2).

Predições - na leitura em voz alta, são consideradas estratégias de leitura que o leitor realiza na busca de prever, antecipar e até mesmo adivinhar o que está por vir no texto escrito. Essas estratégias consistem em procedimentos em que o leitor baseia-se em pistas linguísticas e em seu conhecimento prévio, fazendo inferências para compreender o texto lido. Elegemos quatro situações, envolvendo os elementos linguísticos e semânticos para controlar as predições:

[32] MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura:** automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018.

1) Mesma classe gramatical e mesmo campo semântico – predições em que a palavra oralizada pertença à classe gramatical e ao campo semântico da palavra escrita. Ex.: a leitura de “menina” no lugar de “menininha”.
2) Mesma classe gramatical e campo semântico diferente – predições em que a palavra oralizada seja da mesma classe gramatical da palavra escrita, mas que faça parte de outro campo semântico. Ex.: “matéria” lida como “matemática”.
3) Classe gramatical diferente e mesmo campo semântico – predições em que a palavra oralizada não faça parte da mesma classe gramatical da palavra escrita, mas seja do mesmo campo semântico. Ex.: lê “escola” no lugar de “escolar”.
4) Classe gramatical e campo semântico diferentes – predições em que a palavra oralizada não pertença nem à classe nem ao campo semântico da palavra escrita. Ex.: “primeira” lida como “minha”.

Autocorreções - na leitura em voz alta, são processos metacognitivos considerados como hipóteses que não se confirmaram para o leitor e precisam ser corrigidas para a construção de inferências que levam ao significado do texto lido. Ex.: eles às vezes **(entram)** seu... estranham seus gostos musicais... vocabulário (ASB-9MEFF-08.16-V1-T1).

Repetições - são processos metacognitivos de planejamento da leitura. Consistem no processo de ler novamente a palavra ou parte desta como recurso para compreender o texto de forma eficaz. Ex.: minha alfabetização... não... me foi nada **enfa-... enfado-... enfadonha** (ECSS-6MEFF-08.16-V1-T2).

Dimensão da prosódia

Estudante	Análise da leitura prosódica		
	Pausa silenciosa	Pausa preenchida	Mudança de fronteira
Pesos	-0,5	-0,5	-1

Pausa silenciosa - é definida como o período de silêncio durante a fala, ocorrido entre vocalizações com duração de 250ms (OLIVEIRA, 2002), como ponto de corte para cotação do silêncio em nosso estudo. Enquanto componente de estrutura sintática na leitura em voz alta, controlamos o local onde o leitor não pode realizar uma pausa silenciosa, porque demonstra dificuldade no processamento de blocos de sentido para a compreensão do texto. Ex.: a primeira... (0,340) presença... (0,530) **em meu... (0,310) aprendizado** escolar (ISP-6MEFE-05.16-V1-T2).

Pausa preenchida - a pausa preenchida indica que o leitor “preenche o tempo com sons que não configuram itens lexicalizados” (ALMEIDA, 2009), como “ah”, “eh”, “oh”, “né”. Esse tipo de pausa pode configurar uma correção da leitura ou mesmo como uma interação com o pesquisar, solicitando confirmação de uma predição realizada na leitura em voz alta. Ex: minha alfabetização não me foi nada... (0,660) {afadonha}... (0,390) en- oh /enfadonha (GWSP-6MEFE-05.16-V1-T2).

Mudança de fronteira - o tom de fronteira se associa fonologicamente ao limite de uma frase, demarcado pelo ponto final do texto escrito e pelo limite de fronteira de constituinte prosódico (ALVES, 2007). No entanto, quando o leitor não realiza a pausa silenciosa, indicativa da fronteira de constituinte, ocorre uma mudança de fronteira no limite prosódico. Essa ausência de pausa silenciosa pode interferir na construção de inferências coerentes com o texto escrito e, consequentemente, na compreensão do texto. Ex.: não brincava (0,230) s-... (0,428) só vendia... (0,341) doces mesmo... (0,440) porque ela... (0,160) não era... (0,252) mora-... (0,329) moradora... (DFG-6MEFE-05.16-V1-T1).

Velocidade da leitura – registrar o número de palavras ortográficas lidas pelo estudante. Esse registro consiste em identificar, no texto, até onde o leitor conseguiu ler em 1 minuto de leitura em voz alta.

Padrão de comportamento da leitura do estudante:

1) **Perfil 1** – média de fluência em leitura oral entre 0,72 a 0,90; o padrão de leitura desse perfil demonstra falta de automaticidade, muitos processos de compreensão malsucedidos e falta de monitoramento da compreensão da leitura. A velocidade de leitura demonstra ser lenta e laboriosa. O tipo de leitor que se adéqua a esse padrão de leitura atende ao leitor fracassado que não desenvolveu as condições necessárias à aprendizagem inicial da leitura (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).
2) **Perfil 2 –** média de fluência em leitura oral entre 0,91 a 0,99; o padrão de leitura desse perfil demonstra que os processos de leitura melhoraram, em relação ao perfil 1, mas ainda há falta de automaticidade na decodificação, realizam mais reparos nas predições malsucedidas, porque há realização de processos de monitoramento da compreensão da leitura. Apesar de estarmos trabalhando com estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental, o padrão de comportamento desse perfil de leitura se adéqua ao leitor aprendiz. Ele ainda está no processo de desenvolvimento do léxico mental (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).
3) **Perfil 3** – média de fluência em leitura oral entre 1,0 a 1,02; o padrão de leitura desse perfil demonstra que os leitores desenvolveram a automaticidade na decodificação e o monitoramento da compreensão da leitura e realizam menos predições malsucedidas. O padrão de comportamento desse perfil de leitura adéqua-se ao leitor hábil. Ele desenvolveu todas as condições dos processos do modelo de leitura para ler com automaticidade, demonstrando eficiência e fluência na leitura em voz alta (FRITH, 1985; EHRI, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Características do tipo de leitor:

O **leitor hábil** (perfil 3) atingiu a maturidade plena que passou da aprendizagem inicial da leitura para o leitor fluente. Em português, no fim do 3º ano do ensino fundamental o estudante deve ser suficientemente eficiente para ler com fluência (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). A automaticidade na decodificação é condição para se tornar um leitor hábil. No entanto, é necessário, desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura, conduzindo o leitor iniciante a descobrir o princípio alfabético, ensinar-lhe o código e a maneira de se servir dele.

O **leitor fracassado** (perfis 1 e 2) não passou pelas condições necessárias da aprendizagem inicial da leitura. Ele não conseguiu desenvolver os processos do "aprender a ler", das habilidades específicas para o desenvolvimento cognitivo do processamento da informação utilizado na leitura, processos específicos desenvolvidos no leitor aprendiz que atingiram a maturidade no leitor hábil (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).