



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DA FALA PARA A LEITURA EM VOZ ALTA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TIPOS
DE LEITURA E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA DE
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ JÚNIOR DE SANTANA SÁ

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DA FALA PARA A LEITURA EM VOZ ALTA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TIPOS
DE LEITURA E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA DE
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ JÚNIOR DE SANTANA SÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Subárea: Planejamento e Avaliação Educacional. Especialidade: Planejamento Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOSÉ JUNIOR DE SANTANA SÁ

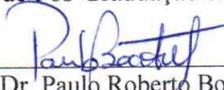
**“DA FALA PARA A LEITURA EM VOZ ALTA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, TIPOS DE
LEITURA E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA DE ALUNOS
DO 3º DO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

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

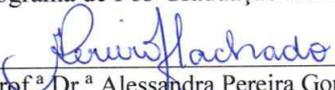
Aprovada em 21.02.2019



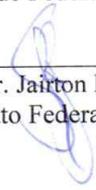
Prof.^a Dr.^a Raquel Meister Ko Freitag (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.^a Dr.^a Alessandra Pereira Gomes Machado
Universidade Federal de Sergipe/CODAP



Prof. Dr. Jairton Mendonça de Jesus
Instituto Federal de Sergipe/IFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

RESUMO

O processo de alfabetização é um dos períodos mais importantes da educação básica. Para muitas crianças, é quando se inicia o primeiro contato com a escrita. Aprender a ler com autonomia um sistema alfabético é a capacidade necessária para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, os últimos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) mostram que os alunos brasileiros estão concluindo a fase referente à consolidação da alfabetização sem conseguir ler e compreender textos simples. Em vista disso, Bortoni-Ricardo (2005) sugere que um dos fatores do baixo rendimento na alfabetização de crianças de classe menos favorecida é o fato de elas se defrontarem na escola com uma norma desconhecida, diferente do seu vernáculo. Por isso, quando se trata da aprendizagem inicial de leitura, devem ser consideradas também as diferenças dialetais dos aprendizes e do professor alfabetizador (FREITAG, 2011, 2013, 2015; FLÔRES, 2017, 2018). Estudos também têm verificado que fenômenos variáveis da fala podem ser transpostos para a leitura, principalmente os relacionados aos traços graduais, isto é, aqueles que estão presentes na fala de quase todos os brasileiros, como o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação, o /r/ em coda silábica (MACHADO, 2018b; AQUINO, 2011). A fim de contribuir com esta discussão, nesta pesquisa, temos como objetivo identificar a ocorrência de fenômenos variáveis da fala no gradiente de monitoramento estilístico e sua relação com os tipos de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Gina Franco, localizada em São Cristóvão/SE. Para isso, realizamos um acompanhamento longitudinal com uma turma no período de maio a dezembro de 2017, com a documentação da fala espontânea dos alunos, realização de atividades orais (narrativas, descrição e nomeação a partir de estímulos visuais), gravação de leitura em voz alta de textos escritos adequados ao currículo da turma e, por último, aplicamos um teste de compreensão leitora semelhante à ANA. Com base nas condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b;c), e a partir de gravações da leitura em voz alta identificamos os tipos de leitura dos estudantes. Também realizamos a análise dos fenômenos variáveis: apagamento do /d/ na sequência /ndo/, monotongação, ditongação e o apagamento do /r/ em coda silábica em três gradientes estilísticos: fala espontânea, atividades orais e leitura em voz alta. Constatamos que o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação e o apagamento do /r/ em coda silábica foram recorrentes tanto nas atividades orais quanto na fala espontânea. Na leitura em voz alta, o apagamento do /d/ e a ditongação apresentaram um maior percentual de não ocorrências do que a monotongação e o /r/ em coda silábica, que não se diferenciaram nos gradientes da fala espontânea e das atividades orais. Já sobre os resultados dos tipos de leitura dos 21 alunos da turma de 3º ano do ensino fundamental identificamos cinco tipos de leitura: seis alunos classificados com o tipo de leitura alfabética; seis caracterizados como leitura silábica; apenas dois alunos classificados com o tipo de leitura palavra por palavra e três alunos com o tipo de leitura hábil. Identificamos, também, quatro estudantes com o perfil de não leitura. Quanto ao teste de compreensão leitora, verificamos que existe relação positiva entre o tipo de leitura hábil e palavra por palavra com o desempenho no teste de compreensão leitora quanto aos escores e ao número de acertos. Os alunos cujo tipo de leitura está nos níveis mais avançados (hábil e palavra por palavra) são aqueles que acessam a rota lexical, o que foi evidenciado pela recorrência de traços graduais na sua leitura em voz alta; estes mesmos alunos também foram aqueles que obtiveram maior desempenho em teste de compreensão em leitura, tanto em escores, quanto em número de acertos. Concluímos, assim, que a presença de traços graduais na leitura em voz alta é uma pista preditiva do sucesso na aprendizagem inicial da leitura, e que um professor com treinamento sociolinguístico pode identificar, a partir do perfil de leitura, os alunos que ainda não estão acessando a rota lexical para a leitura.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem inicial da leitura; Tipos de leitura; Variação Linguística; Leitura em voz alta.

ABSTRACT

The literacy process is one of the most important periods of elementary school. For many children, it is the time when the first contact with writing begins. Learning to read in an autonomous way an alphabetic system is the needed skill for the development of learning. However, the last results from the National Assessment of Literacy (NAL) show that Brazilian students are finishing the stage of literacy consolidation without being able to read and comprehend simple texts. Because of that, Bortoni-Ricardo (2005) suggests that one of the factors related to lower class children's poor performance in literacy is the fact that they face an unknown norm in school which is different from their vernacular. Therefore, when regarding the initial learning of reading, the dialectal differences between the learners and the literacy teacher must also be considered (FREITAG, 2011, 2013, 2015; FLÔRES, 2017, 2018). Studies have also verified that variable speech phenomena may be transposed to the reading, mostly the ones related to gradual traces, i. e., the ones that are present in the speech of almost all Brazilians, as the deletion of /d/ in the sequence /ndo/, the monophthongization, the diphthongization, and the /r/ in syllable coda (MACHADO, 2018b; AQUINO, 2011). In order to contribute with this discussion, in this research, we aim at identifying the occurrence of variable speech phenomena in the stylistic monitoring gradient and its relation to the kinds of reading of third grade elementary school students from the city school Gina Franco, located in São Cristóvão-SE. For that, we longitudinally tracked the group from May to December in 2017, documenting students' spontaneous speech, their oral activities (narratives, description, and naming from visual stimuli), recordings of the reading aloud of written texts adequate to the group's curriculum, and, finally, we administered a reading comprehension test similar to NAL. Based on the necessary conditions to the initial learning of reading skills (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b;c) and from the recordings of the reading aloud, we identified students' kinds of reading. We also analyzed the variable phenomena: the deletion of /d/ in the sequence /ndo/, monophthongization, ditongação, and the deletion of /r/ in syllable coda in three stylistic gradients: spontaneous speech, oral activities, and reading aloud. We found that the deletion of /d/ in the sequence /ndo/, the monophthongization, the diphthongization, and the deletion of /r/ in syllable coda were recurrent both in the oral activities and in the spontaneous speech. In the reading aloud, the deletion of /d/ and the diphthongization presented higher percentage of non-occurrences than the monophthongization and the /r/ in syllable coda, which did not differ in the gradients spontaneous speech and oral activities. Concerning the kinds of reading, among the 21 students from the third grade of elementary school, we identified five kinds of reading: six students were classified in the alphabetical reading; six in the syllabic reading; only two in the word by word reading; and three students in the capable reading. We also identified four students in the non-reading profile. In relation to the comprehension test, we verified that there is a positive relation between the kind of capable reading, the word by word reading and the performance on the reading comprehension test concerning the scores and the number of right answers. The students whose kind of reading is in the most advanced levels (capable and word by word) are the ones who access the lexical route, which was evidenced by the recurrence of gradual traces in their reading aloud. These students were also the ones who got higher performance on the reading comprehension test, both in scores and in number of right answers. Therefore, we conclude that the presence of gradual traces in the reading aloud is a predictive clue of success in the initial learning of reading, and that from the reading profile a sociolinguistic trained teacher may identify the students who are not accessing the lexical route to the reading.

Key-words: Literacy; Initial learning of reading; Kinds of reading; Linguistic variation; Reading aloud.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Contínuos de variação linguística.	29
Figura 2: Modelo de rotas de leitura e tipo de leitura.	31
Figura 3: Item do teste de leitura (Caderno do Aluno).....	39
Figura 4: Item do teste de leitura (Caderno do Professor)	39
Gráfico 1: Proficiência em leitura na ANA – Sergipe (2016-2014).	12
Gráfico 2: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Leitura (prova objetiva).....	34
Gráfico 3: Percentual de ocorrência do apagamento do /d/ nos gradientes de monitoramento estilístico.	45
Gráfico 4: Percentual de ocorrência da monotongação nos gradientes de monitoramento estilístico.	47
Gráfico 5: Percentual de ocorrência da ditongação nos gradientes de monitoramento estilístico.	49
Gráfico 6: Percentual de ocorrência do /r/ em coda silábica nos gradientes de monitoramento estilístico.	50
Gráfico 7: Distribuição dos tipos de leitura.	53
Gráfico 8: Tipos de leitura e média de tempo de leitura em ms.	59
Gráfico 9: Tipo de leitura e o desempenho no TCL em acertos.	61
Gráfico 10: Tipo de leitura e o desempenho no TLC em escores.	62
Gráfico 11: Tempo de leitura, tipo de leitura e o desempenho no TCL em acertos.	62
Gráfico 12: Tempo de leitura, tipo de leitura e o desempenho no TCL em escores.	63
Gráfico 13: Apagamento do R em coda silábica, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.	64
Gráfico 14: Apagamento do /d/, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.	65
Gráfico 15: Ditongação, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.	66
Gráfico 16: Monotongação, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.	67
Quadro 1: Habilidades e competências em leitura esperadas para o 3º ano do ensino fundamental.	19
Quadro 2: Atividades da primeira coleta.	35
Quadro 3: Atividades da segunda coleta.	36
Quadro 4: Atividades da terceira coleta.....	37
Quadro 5: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	38
Quadro 6: Questões e habilidades de leitura.....	38
Quadro 7: Participação nas atividades.....	41

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ALiB – Atlas Linguístico do Brasil

BEV – *Black English Vernacular*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCL – Teste de Compreensão em Leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	16
2.1	Diretrizes para a alfabetização: aprendizagem inicial da leitura e consciência fonológica...	16
2.2	O reconhecimento das palavras escritas	21
2.2.1	Conhecimento do princípio alfabético	22
2.2.2	Conhecimento do código ortográfico da língua e do procedimento de decodificação..	23
2.2.3	Constituição do léxico mental ortográfico	24
2.3	Rotas de leitura.....	25
2.4	Aprendizagem inicial da leitura e a diversidade sociolinguística da língua falada	27
2.5	A proposta deste estudo.....	31
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1	A escola e os participantes da pesquisa.....	33
3.2	Seleção dos materiais E coletas.....	34
3.2.1	Primeira coleta.....	35
3.2.2	Segunda coleta.....	36
3.2.3	Terceira coleta	37
3.2.4	Quarta coleta	37
3.3	Tratamento dos dados.....	40
4	PERFIS DE LEITURA E DESEMPENHO	42
4.1	Fenômenos variáveis: da fala para a leitura	42
4.1.1	Apagamento do /d/ na sequência /ndo/.....	42
4.1.2	Monotongação.....	45
4.1.3	Ditongação	48
4.1.4	O /r/ em coda silábica.....	49
4.2	Tipos de leitura.....	51
4.2.1	Não leitura.....	53
4.2.2	Leitura alfabética.....	55
4.2.3	Leitura silábica.....	56
4.2.4	Leitura palavra por palavra.....	57
4.2.5	Leitura hábil	58

4.3	Desempenho dos leitores e os tipos de leitura.....	58
4.3.1	Tipos de leitura e tempo de leitura	59
4.3.2	Tipos de leitura e o desempenho no teste de compreensão em leitura.....	60
4.3.3	Tipos de leitura e os traços graduais da fala na leitura.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS		69
REFERÊNCIAS		73
ANEXO 1: MATERIAIS UTILIZADOS NA 1ª COLETA.....		78
ANEXO 2: MATERIAIS UTILIZADOS NA 2ª COLETA.....		79
ANEXO 3: MATERIAIS UTILIZADOS NA 3ª COLETA.....		81
ANEXO 4: TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA.....		84
ANEXO 5: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....		103

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um dos períodos mais delicados e importantes da educação básica. Para muitas crianças, é quando se inicia o primeiro contato com a escrita. Aprender a ler com autonomia um sistema alfabético é a capacidade necessária para o desenvolvimento da aprendizagem. Se as condições básicas da aprendizagem inicial da leitura não são consolidadas nos anos dedicados à alfabetização, haverá problemas na progressão escolar dos estudantes, que chegarão ao final do ensino fundamental com domínios insuficientes de leitura e compreensão de textos.

Hoje em dia, é muito comum, principalmente nos anos iniciais, atribuir patologias às crianças que não obtêm sucesso na aprendizagem da leitura. Em vista disso, “passou-se a “medicalizar” o fracasso, interpretando o desempenho indesejado do aluno como sintoma de possíveis doenças a serem diagnosticadas, sob o rótulo de “distúrbios de aprendizagem” (FREITAG et al, 2014, p. 48). Mesmo a criança apresentando inteligência normal, favorecimento físico, emocional ou social, ela recebe esse rótulo por apresentar dificuldades de aquisição de matéria teórica, como apontam as autoras.

Há uma lista de problemas linguísticos oriundos de patologias. Este não é o nosso foco, mas citamos o mais comum relacionado ao processo de alfabetização: a dislexia, por exemplo, que diz respeito a um distúrbio ou transtorno cognitivo no processamento da habilidade da leitura. Ela subdivide-se em dois tipos: a dislexia adquirida, causada necessariamente por lesão cerebral, mesmo depois da pessoa já ter aprendido a ler, e a dislexia de desenvolvimento, cujos sintomas aparecem no período da alfabetização, ou seja, são os impedimentos iniciais quanto à aquisição da capacidade de ler.

No entanto, exige-se bastante cuidado ao diagnosticar uma criança como sendo disléxica. Faz-se necessário avaliar um conjunto de fatores, dentre eles, tomar o devido conhecimento das suas condições de vida, se a família é formada apenas por não leitores, pessoas com baixo, ou nenhum, nível de escolaridade, o aprendiz pode apresentar comportamentos semelhantes aos de crianças disléxicas, mesmo sem possuir tal disfunção. Quando se trata do ensino-aprendizagem de leitura, devem-se considerar também as diferenças dialetais dos aprendizes e do professor alfabetizador (FLÔRES, 2017, 2018).

Na década de 60, diante dos baixos níveis de desempenho em leitura nas escolas de Nova Iorque, ao estudar o inglês vernáculo negro (BEV – *Black English Vernacular*) no centro-sul de Harlem, Labov (1972) questionava a respeito das diferenças dialetais e suas

possíveis relações com os problemas de leitura. Ou melhor, para o autor as principais causas do fracasso na leitura são os conflitos políticos e culturais em sala de aula e a consideração dos diferentes dialetos é importante porque são símbolos desses conflitos. A partir dessa perspectiva, considerando também as diferenças dialetais no português brasileiro,

é bem possível que parte dos dialetos sociais usados pela população brasileira possa dificultar o aprendizado da leitura, sobretudo, entre aprendizes de determinadas regiões e grupos sociais, uma vez que seu modo de falar usual pode criar empecilhos à abordagem do texto escrito (FLÔRES, 2018, p.150).

O estudante, ao chegar à escola, já tem competência comunicativa e gramatical em sua língua materna, quer dizer, é falante do português, uma língua heterogênea e variável. Por isso, é importante o professor reconhecer que cada aluno vem de uma realidade sociolinguística diferente e “essas diferenças irão se manifestar no modo como as crianças irão aprender o código escrito” (FREITAG, 2011, p. 1).

Por exemplo, um aluno residente na zona urbana de São Cristóvão/SE pode ter traços linguísticos da fala diferentes dos traços linguísticos da fala de um aluno morador da zona rural do mesmo município, porém ambos estudam na mesma escola e com a mesma professora. A título de exemplo, citamos um aluno do 3º ano do ensino fundamental (turma na qual acompanhamos e coletamos dados para esta pesquisa), um aluno participativo, sem nenhum desfavorecimento físico, que, ao se apresentar, sempre se identifica como *Frávio*, e não “Flávio”, do mesmo modo que fala *pranta* e não “planta”, *moiá* e não “molhar”, *brincano* e não “brincando”, *caxa* em vez de “caixa”.

Flávio advém de uma realidade sociolinguística cuja fala é marcada por traços descontínuos e graduais. Nos dois primeiros casos, *Frávio* e *pranta*, a troca do /l/ por /r/ nos encontros consonantais é conhecida como rotacismo. Em *moiá* — a troca do /l/ por /y/ em posição intervocálica denomina-se vocalização. Esses traços costumam ser associados a comunidades rurais, são estigmatizados socialmente e descontínuos, pois, à medida que nos aproximamos da zona urbana eles vão desaparecendo. Quanto ao apagamento do /d/ na sequência *ndo*, *brincano*, e a supressão da semivogal [y] no ditongo ai, *caxa* — monotongação, são traços considerados graduais, em razão de estar presente na fala de muitos brasileiros, tanto da zona rural como urbana (BORTONI-RICARDO, 2004).

No entanto, é na escola que estudantes como Flávio serão direcionados a aprendizagem de uma nova modalidade sistemática da língua, a começar pelas condições de aprendizagem da leitura. Como nas demais línguas alfabéticas, aprender a ler em português brasileiro é conhecer o princípio alfabético. A partir desse conhecimento, o alfabetizando

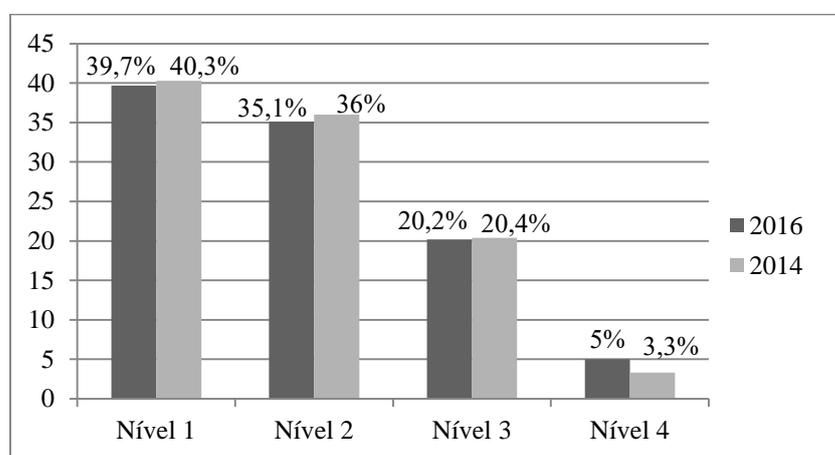
compreenderá que cada grafema representado por uma ou duas letras escritas corresponde a uma unidade sonora abstrata, o fonema. Porém,

se o processo de alfabetização se resumisse à conversão unívoca de fonemas e grafemas, o trabalho do professor seria muito mais simples. Ocorre que as normas ortográficas não obedecem ao *input* ao qual a criança está exposta, à sua variedade linguística (FREITAG, 2015, p. 49).

Tendo em vista o seu caráter convencional, conseqüentemente, muitos alfabetizados podem apresentar dificuldades para adquirir progressão no conhecimento do código ortográfico da língua. Bortoni-Ricardo (2005) acredita que um dos fatores do baixo rendimento na alfabetização de crianças de classe menos favorecida é o fato de elas se defrontarem na escola com uma norma desconhecida.

Esses baixos rendimentos repercutem nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que avalia o desempenho em língua portuguesa (leitura e escrita) de estudantes do 3º ano do ensino fundamental, ciclo de consolidação da alfabetização. A escala de proficiência dessa avaliação varia entre os níveis 1 e 4, sendo o nível 1 menos proficiente e o nível 4 mais proficiente.

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



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Inep.

Em Sergipe, os resultados de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental nos anos de 2016 e 2014 mostram que a maior concentração de estudantes se dá no nível 1, enquanto apenas 5% e 3,3% apresentaram nível maior de proficiência 4, conforme o gráfico 1. Em São Cristóvão/SE, município onde fica localizada a escola de realização desta pesquisa, o número de estudantes com nível 4 de proficiência baixou de 1,37% (2014) para 0,79% (2016), com uma maior concentração também no nível 1, 62,49% (2016). O nível 1 é caracterizado pela leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas

silábicas, enquanto o nível 4 corresponde a 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, 2018).

Os alunos com baixa compreensão leitora (nível 1), possivelmente, são aqueles os quais ainda não consolidaram as três condições básicas para a aprendizagem inicial da leitura: o conhecimento do princípio alfabético (correspondência entre grafemas e fonemas), a progressão no conhecimento ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação e a constituição do léxico mental ortográfico (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Em suma, são alunos que ainda não dominam a habilidade específica da leitura: o reconhecimento da palavra escrita com automaticidade. Logo, demonstram dificuldades para ler textos e, em razão disso, não alcançam o que a ANA prioriza, a compreensão em leitura (BRASIL, 2013).

Flôres (2018) considera que muitas crianças apresentam dificuldades de natureza ortográfica devido a uma maior influência do ambiente onde vivem, pois muitas delas ao ingressar na escola têm pouca ou nenhuma familiaridade com o texto escrito. Isto é, quanto mais distante a variedade dialetal do aprendiz estiver da variedade urbana de prestígio, mais distante da relação transparente com o código ortográfico da língua ensinado pela escola, e, por conseguinte, mais dificuldade ele pode ter para compreender as regras ortográficas. Por isso, no processo de alfabetização reintegra-se a importância de que ter conhecimento dos fenômenos variáveis na fala das crianças pode ajudar o professor a identificar e abordar com mais acerto problemas de aprendizado na leitura (FLÔRES, 2017).

Estudos têm verificado que fenômenos variáveis da fala podem ser transpostos para a leitura em voz alta, principalmente os relacionados aos traços graduais, quer dizer, os que estão presentes na fala de quase todos os brasileiros, como o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação, o /r/ em coda silábica. Em alguns contextos linguísticos a omissão ou adição de fonemas no ato da leitura não configura um erro de decodificação da palavra escrita, o leitor apenas pronuncia a palavra de acordo com a variedade linguística da sua comunidade, do seu dialeto (AQUINO, 2011). Ou melhor, ele lê a palavra escrita conforme pronunciaria em sua fala espontânea. Portanto, verificar os fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta pode também nos dar pistas acerca de qual rota de leitura os estudantes estão acessando, assim como indicativos do seu nível de compreensão leitora (MACHADO, 2018a; b). Diante disso, questionamos se há relação entre a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta, o tipo de leitura dos alunos e o desempenho em um teste de compreensão em leitura.

Para responder a essa pergunta, é necessário verificar como os alunos falam e como eles leem. Assim, em maio de 2017, iniciamos um acompanhamento longitudinal com a turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Gina Franco, localizada em São Cristóvão/SE. Coletamos amostras da fala espontânea dos alunos, desenvolvemos atividades orais (narrativas, descrições e nomeações a partir de estímulos visuais), gravamos leituras em voz alta de textos escritos e aplicamos um teste de compreensão leitora semelhante à ANA. Tanto nas narrativas orais quanto na descrição e/ou nomeação, os participantes poderiam usar a fala também de modo mais espontâneo ou monitorado.

Partimos da seguinte hipótese: em determinados contextos linguísticos possíveis de ocorrência dos fenômenos variáveis analisados, leitores hábeis têm maior possibilidade de transpor para a leitura em voz alta fenômenos variáveis pelo acesso da rota lexical. Do mesmo modo que podem apresentar maior consciência do monitoramento estilístico de acordo com cada gradiente, fazendo com que fenômenos recorrentes na fala espontânea tenham menor ocorrência na leitura em voz alta, por esta se tratar de um evento de letramento mediado pela língua escrita, o que exige do aluno maior atenção (BORTONI-RICARDO, 2004). Esses alunos também podem apresentar melhor desempenho no teste de compreensão em leitura.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a ocorrência de fenômenos variáveis da fala no gradiente de monitoramento estilístico (fala espontânea, atividades orais e leitura em voz alta), sua relação com os tipos de leitura e o desempenho no teste de compreensão leitora dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Gina Franco. Por sua vez, tem como objetivos específicos:

- Verificar fenômenos variáveis mais recorrentes na fala espontânea e na produção de atividades orais (narração, descrição e nomeação a partir de estímulos visuais);
- Verificar a ocorrência de fenômenos variáveis transpostos para a leitura em voz alta;
- Identificar os tipos de leituras dos alunos na turma do 3º ano;
- Correlacionar os dados da aprendizagem inicial da leitura com os dados de desempenho no teste de compreensão leitora.

Este estudo vincula-se ao projeto “Acesso e Permanência na Educação Básica e na Educação Superior”, sob a coordenação da Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, e desenvolve-se junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

Sergipe, cujo objetivo é 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.

Junto a este projeto de pesquisa, estão vinculados, no âmbito da educação básica, os seguintes estudos: Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil (MATOS, 2018); Fluência em leitura oral e proficiência em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora (MACHADO, 2018); Políticas públicas para o ensino médio: a perspectiva cidadã na redação do Enem (TELES, 2018); e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: entre excelência e referência (BISPO, 2018). No âmbito da educação superior, a investigação entre acesso e permanência na educação superior: correlações com a leitura e a escrita (ANDRADE, 2018), e questões de efeitos do Pibid nos cursos de licenciatura do campus professor Alberto Carvalho/UFS: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial (JESUS, 2018).

Este texto está organizado em três seções. Na introdução, apresentamos a problematização e os objetivos delimitados para o estudo. Na seção 2, discorremos acerca dos conceitos teóricos de alfabetização e leitura, com foco na habilidade de reconhecimento das palavras escritas e as condições necessárias para a aprendizagem de tal reconhecimento e, por fim, encerramos a seção com a relação entre a os contínuos da variação linguística e as rotas de leitura. Na seção 3, dedicamos a apresentação dos procedimentos metodológicos, a seleção de escolha dos materiais, assim como as devidas aplicações para as coletas de dados. Na seção 4, apresentamos os resultados referentes às ocorrências dos fenômenos variáveis na fala espontânea, nas atividades orais e na leitura em voz alta. Em seguida, descrevemos os tipos de leitura identificados na turma do 3º ano do ensino fundamental e suas relações com os resultados de desempenho dos estudantes no teste de compreensão leitora. Por último, as considerações acerca das relações entre a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta, o tipo de leitura dos alunos e o desempenho no teste de compreensão leitora.

2 ALFABETIZAÇÃO, APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Nesta seção, discorreremos sobre a concepção de alfabetização e de leitura que norteiam a pesquisa, discutimos as três condições necessárias para o desenvolvimento progressivo da habilidade específica da leitura, isto é, o reconhecimento das palavras escritas e, por último, a relação entre aprendizagem inicial da leitura, os contínuos de variação linguística e as rotas de leitura.

2.1 DIRETRIZES PARA A ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os anos iniciais do ensino fundamental podem ser entendidos como um dos períodos decisivos da educação básica. O contato e a consolidação com as condições básicas de aprendizagens da leitura traçam, de certa forma, o futuro escolar de cada alfabetizando. Entre as habilidades a serem desenvolvidas, a leitura é uma das mais complexas, além de ser a mais importante para a formação elementar dos discentes como um meio de desenvolvimento da capacidade de aprender, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96), em seu artigo 32, inciso I.

Quando nos referimos a alfabetizar as crianças, logo pensamos em ensiná-las a ler e escrever um sistema alfabético. Ser alfabetizado para a leitura é

possuir um nível mínimo de habilidade que permita ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade [...], mesmo sem compreender o que se lê ou conhecer o conteúdo do que se escreve, [...] este mínimo requer processos [...] de decodificação controlada e sequencial da escrita. São os «níveis básicos» da leitura [...]. Só depois de alguns anos de prática se atingem os «níveis hábeis», que correspondem à ativação automática de representações ortográficas lexicais (MORAIS, 2013b, p. 17).

Ainda conforme Morais (2013b), a alfabetização é um processo de aquisições sucessivas e práticas necessárias. Tais aquisições estão relacionadas à explicitação do princípio alfabético (consciência das relações grafemas-fonemas) e ao ensino das correspondências grafofonológicas (regras do código ortográfico da língua), a fim de alcançar a habilidade básica da leitura: a decodificação com automaticidade. Já a literacia, o que chamamos de letramento, para o autor, pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura. No sentido de prática produtiva da leitura, a literacia “varia segundo os conteúdos em que se exerce e segundo o aproveitamento que o sujeito de literacia, o «letrado», retira dela”

(MORAIS, 2013b, p. 18). Essa concepção é compartilhada por Soares (2016, p. 36), que aponta uma distinção entre “saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado”. Assim, para a autora, uma pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a ler e escrever, enquanto um indivíduo letrado é aquele que está inserido nas práticas sociais de leitura e escrita. Não iremos adentrar nesta discussão; assumimos neste trabalho a posição de que existe um processo de aprendizagem inicial da leitura, nos termos de Morais, Leite, Kolinski (2013), Morais (2013b; c) e Morais (1996).

Embora a leitura envolva dois processos (decodificação e compreensão), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa referentes aos ciclos iniciais da educação básica se baseiam em processos de compreensão leitora. Há uma sobrevalorização do trabalho com o texto e a construção do seu sentido, e não se atentam para a importância de outros mecanismos da leitura, citados acima. O objetivo da leitura é a compreensão, contudo, para que isso aconteça a decodificação automatizada precisa ser compreendida como um processo a ser desenvolvido no ensino e aprendizagem inicial da leitura.

Segundo os PCN, nos anos iniciais, “não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação”, pois “para aprender a ler [...] é preciso interagir com o texto escrito” (BRASIL, 1997, p. 42). A proposta fundamenta-se no texto como unidade básica do ensino e a construção do seu significado a partir do uso de estratégias de seleção, antecipação, inferências pelo contexto ou conhecimento prévio e verificação de suas próprias suposições (BRASIL, 1997).

Às vezes antecipamos ou predizemos o que vai ser lido, lemos um texto e interpretamos, estabelecemos associações, construímos raciocínio, fazemos inferências, evocamos imagens, até sonhamos acordados enquanto lemos. Entretanto, podemos também realizar tudo isso enquanto o livro está esquecido sobre a estante. Nesta atividade mental, nada é específico da leitura, pois essas operações cognitivas complexas são comuns tanto à linguagem oral quanto à escrita (MORAIS, 1996; GABRIEL, 2016). Para “interagir” com um texto escrito, antes é preciso saber reconhecer o conjunto de palavras que o compõem, e esse reconhecimento precisa ser de modo automático, assim, o leitor direcionará a sua atenção para a compreensão textual.

Em várias das suas páginas, os PCN insistem na recusa de instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e correspondências entre grafemas e fonemas, que possibilitam a progressão no conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação. Ou seja, é um processo de aquisições sucessivas e que

exigem práticas necessárias para alcançar a automaticidade na decodificação, vista como a base para a compreensão do texto escrito (LABERGE; SAMUELS, 1974; MORAIS, 1996; EHRI, 2013; MACHADO, 2018). Essa perspectiva está de um modo mais evidente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é avaliada pela matriz de referência da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Segundo a BNCC, as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização estão relacionadas à decodificação. Isto é, o documento reitera a importância de os estudantes conhecerem o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, processos que contribuirão para que a criança se torne alfabetizada e, a partir disso, consiga decodificar os grafemas (letras) nos sons (fonemas) da língua, o que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos fônicos maiores como sílabas e palavras (BRASIL, 2017).

Quanto à ANA, um dos seus objetivos é aferir o nível de alfabetização e letramento das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. A matriz de língua portuguesa foi elaborada a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento de várias universidades, bem como de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outras.

Segundo o documento básico da ANA, o teste avalia determinados produtos da leitura e da escrita próprios do letramento que se constrói na escola e segue o conceito de que a alfabetização e o letramento têm suas especificidades e são interdependentes.

A alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento, entendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso (BRASIL, 2013, p. 15).

O documento menciona a importância da apreensão do código alfabético e das normas ortográficas da língua. Porém, há uma ênfase em habilidades relacionadas à compreensão leitora. No quadro a seguir, apresentamos as principais habilidades de leitura previstas por documentos oficiais de orientação para o ensino, aprendizagem e avaliação da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Quadro 1: Habilidades e competências em leitura esperadas para o 3º ano do ensino fundamental.

ANA (2013)	BNCC (2017)	PCN (1997)
H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	Decodificação/Fluência de leitura; Formação de leitor; Compreensão; Estratégia de leitura. (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los.
H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica		
H3. Reconhecer a finalidade do texto		
H4. Localizar informações explícitas em textos		
H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos		
H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos Verbais		
H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal		
H8. Identificar o assunto de um texto		
H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos		

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao finalizar o 3º ano do ensino fundamental, fase de consolidação do processo de alfabetização, segundo os documentos mencionados no quadro acima, há uma previsão de que os alunos já tenham adquirido a habilidade básica da leitura, isto é, a decodificação com automaticidade, e estejam aptos a ler e compreender textos adequados ao seu nível de escolaridade. No entanto, como apresentamos na introdução, a ANA, ao avaliar os estudantes do estado de Sergipe e do município de São Cristóvão/SE, tem mostrado sistematicamente o insucesso do sistema na alfabetização, formando estudantes sem as competências e habilidades listadas no quadro 1.

Uma das causas específica para o insucesso no aprendizado da leitura nos anos iniciais da educação básica é a dificuldade no processamento fonológico, que inclui a consciência

fonológica, ocasionando obstáculos no progresso da decodificação. As dificuldades dos maus leitores, em comparação aos bons leitores, estão relacionadas principalmente à discriminação fonológica. A partir disso, os estudos sugerem o treino sistemático da consciência fonológica e o ensino explícito de correspondências entre grafemas e fonemas a fim de auxiliar os alunos a vencer o desafio da aprendizagem da linguagem escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1999; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; CAPOVILLA et al, 2004).

A manipulação do domínio da fonologia da língua exerce um papel importante na alfabetização, pois “não há leitura sem a intervenção de uma dimensão obrigatória da linguagem que a fonologia” (MORAIS, 2013b, p. 55). Por isso, o desenvolvimento da consciência fonológica, segundo Bortoni-Ricardo (2016), deve ser requisito para qualquer método de alfabetização. Caracterizada como a

consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores. A consciência fonológica envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar) mas também a capacidade de operar com essas sílabas ou fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprir, substituir, transpor) (MOOJEN et al 2001, p. 751).

A consciência fonológica “é um processo no qual estão envolvidos a atenção, a intencionalidade e o domínio de uma língua escrita, particularmente a alfabética” (SCLIAR-CABRAL, 2002, p. 150). Ter consciência das unidades menores dos sons da fala que compõem as palavras é uma condição para compreender o funcionamento do princípio alfabético subjacente à ortografia da língua portuguesa.

Apesar disso, tanto os PCN quanto a própria BNCC, documento mais recente, não consideram os dados de pesquisas experimentais que verificaram problemas na aprendizagem inicial da leitura e que não são contemplados nos documentos. Os PCN apenas preveem que os procedimentos relacionados à decodificação sejam ensinados e aprendidos em um ano,

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo (BRASIL, 1997, p. 27).

Porém, não se atentam para as condições que possibilitarão a aprendizagem da decodificação com automaticidade. Logo, os parâmetros referentes aos anos iniciais do ensino fundamental focam no uso de estratégias voltadas à compreensão leitora. Suas expectativas quanto ao ensino da leitura não condizem com um dos propósitos da alfabetização:

desenvolver a habilidade de decodificação da palavra escrita com automaticidade. Enquanto a BNCC prediz que a alfabetização seja o foco da ação pedagógica nos os dois primeiros anos do ensino fundamental. O trabalho se iniciará com a apropriação pelo aluno da ortografia do português escrito, o documento considera um processo longo e de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua (BRASIL, 2017). A seguir, trataremos sobre as condições necessárias para a aprendizagem do reconhecimento das palavras escritas.

2.2 O RECONHECIMENTO DAS PALAVRAS ESCRITAS

É bastante comum pedagogos e professores de modo geral, inclusive correntes teóricas, atribuírem o conceito de leitura ao seu objetivo, isto é, a compreensão: “ler é compreender”. De certa forma, quando lemos um texto nosso objetivo é apreender o seu sentido. Contudo, essa concepção pode conduzir a práticas de ensino, principalmente no processo de alfabetização, que recusam condições que também fazem parte do processamento em leitura. Por isso, antes de tratar das especificidades da leitura, apresentamos a definição pela qual este trabalho se guia:

A leitura é uma forma específica de processamento de informação, e a aprendizagem da leitura é, portanto, a aprendizagem desses processos. Em uma definição mais aprofundada, ler é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 17).

A leitura mobiliza um conjunto de conhecimentos, capacidades e processos que são comuns à compreensão vinculada, principalmente, à fala, mas também à escrita: inclui conhecimento do léxico, da morfologia, da sintaxe e da semântica, capacidade de raciocínio, atenção, memória de trabalho e memória de longo prazo, capacidades de análise e síntese. Entretanto, aprender a ler é adquirir uma habilidade específica, a habilidade de reconhecimento das palavras escritas. Essa habilidade é a base da leitura e o seu desenvolvimento é crucial para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo de modo geral (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b; c).

O que quer dizer esse reconhecimento das palavras escritas? O reconhecimento envolve ter acesso às informações na memória lexical de como a palavra é pronunciada e o seu significado. No início do processo de alfabetização, o nível de leitura da criança é determinado através do nível da habilidade de reconhecimento das palavras escritas. Se o aprendiz não alcança tal domínio, significa que não sabe ler, logo não entende o texto escrito. Morais, Leite, Kolinsky (2013) consideram que a dificuldade de compreensão na leitura de

um texto só pode estar em um déficit da habilidade de reconhecer a pronúncia e o significado das palavras escritas e/ou das capacidades linguísticas e cognitivas necessárias para compreensão da linguagem oral.

A evolução da aprendizagem da decodificação das palavras escritas envolve três condições, segundo Morais, Leite, Kolinsky (2013); Morais (2013b; c): 1) conhecimento do princípio alfabético; 2) conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação; e 3) constituição do léxico mental ortográfico. A partir dessas aquisições sucessivas e de práticas necessárias, a criança alcançará a habilidade de reconhecer as palavras escritas com automaticidade.

2.2.1 Conhecimento do princípio alfabético

Aprendemos a ler um sistema de escrita cuja linguagem se representa em um sistema particular, chamado alfabeto. “O alfabeto é um sistema de escrita fonográfico, isto é, ele representa a estrutura fonológica da linguagem oral, e o faz especificamente no nível dos fonemas” (MORAIS, 2013c, p. 6). Os fonemas são entidades abstratas das quais a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, ainda não está consciente.

A primeira condição é o ponto de partida, é quando o professor buscará desenvolver junto com a criança a compreensão do princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas. O pré-leitor precisa compreender que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras, os grafemas. Essa condição requer uma análise consciente da estrutura fonológica da fala combinada com a identificação de letras. A tomada de consciência das unidades da fala pelo alfabetizando não acontecerá de modo espontâneo e não tem nada a ver com inteligência, exige ajuda por meio de atividades apropriadas à análise e comparação de sílabas faladas e escritas (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Primeiro, é preciso que a criança adquira o conhecimento da identidade abstrata das letras, que é alcançada plenamente quando a criança consegue categorizar as formas maiúsculas e minúsculas, sua tipografia em diferentes fontes, inclusive a cursiva. Compreendendo que as diferentes fontes correspondem a uma mesma entidade representacional, ou seja, a letra como categoria. Nesse estágio, é importante ensinar para os leitores aprendizes não só o nome das letras, mas também o seu segmento fônico, pois muitos deles conhecem os nomes das letras antes de conhecer seus respectivos fonemas, e isso pode gerar dificuldades para compreender que a letra não corresponde a uma sílaba, mas a um componente da sílaba, que isoladamente, em muitos casos, é impronunciável. Como por

exemplo, as letras “f”, “s” e “m” têm justamente nomes que não começam pelo “som” que elas representam. (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Ainda sobre o nome e o segmento fônico das letras, o nome da letra D é “de”, para transmitir o seu valor fonológico dizem que o som de D é “de”, mas na verdade “de” é um segmento fônico, uma sílaba em que a vogal é reduzida. Se ensinarmos para a criança que DA é de + a, ela não vai ler “da”, mas sim “dea”. Ler “da” “implica ter tido a intuição de que a consoante representa não um som, mas um valor fonológico abstrato, um fonema” (MORAIS, 2013c, p. 7).

Morais, Leite, Kolinsky (2013) orientam que um dos pré-requisitos para que mais adiante o estudante consiga operar com eficiência o mecanismo de decodificação é o desenvolvimento da capacidade de identificar também os grafemas complexos como ch, nh, lh, ss, rr, sc, xc, am, in, e letras com diacríticos como ê, ã, à, cuja correspondência é apenas a um fonema. Desenvolver essa capacidade de reconhecimento da sequência das letras de uma palavra e o emparelhamento com os fonemas correspondentes são operações que intervêm no processo inicial da decodificação.

Dehaene (2012) considera essa condição decisiva, pois, é nessa operação que se deve focalizar todos os esforços, as correspondências necessitam ser ensinadas explicitamente e sem receio de repetições. Tanto Dehaene (2012) quanto Lemle (2009) aconselham que o ensino deve iniciar pelas correspondências mais simples e regulares, aquelas que se pronunciam sempre da mesma maneira, também chamadas de biunívocas (p, b, t, d, f, v, a), e progressivamente introduzir as irregulares e complexas.

2.2.2 Conhecimento do código ortográfico da língua e do procedimento de decodificação

Depois de compreender o princípio alfabético, ou principio de correspondência entre grafema e fonema. Moraes (2013b) aponta que a criança precisa progredir nos conhecimentos das correspondências, ou seja, se tornar capaz de associar os grafemas que encontra nas palavras aos seus respectivos fonemas e isso deve acontecer cada vez mais com rapidez e precisão, isto é, com automaticidade. Essa é a segunda condição, o conhecimento progressivo do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação.

O código ortográfico da língua é o conjunto de regras simples e complexas de correspondências grafofonológicas. As regras complexas são aquelas que dependendo da posição e do contexto a mesma letra pode corresponder a diferentes fonemas (*roupa, caro, sapo, casa*) e diferentes letras ao mesmo fonema (*chapéu, xarope, caça, cassa*). Quanto à

decodificação grafofonológica, mecanismo de leitura que se baseia no conhecimento das regras do código ortográfico da língua,

é intencional, controlada e progride ao longo da palavra, primeiro utilizando as unidades linguísticas menores, os grafemas e fonemas correspondentes, e depois unidades maiores, os encontros consonantais complexos, as rimas, as sílabas (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 23).

O alfabetizando precisa do domínio dessas representações — relação grafema-fonema, regras simples e complexas, os ataques consonantais complexos, as rimas, as sílabas — para o desenvolvimento da automaticidade na decodificação, e isso só é possível a partir da prática constante da leitura de textos propriamente adequados. Para alcançar essa condição o estudante deve, com a ajuda do professor, praticar, repetir e confrontar exemplos de palavras com correspondências simples e complexas. Segundo Morais, Leite, Kolinsky (2013), por volta do 1º ano do ensino fundamental, a decodificação já deveria permitir ler quase todas as palavras, enquanto no fim do 2º ano, ela deveria acontecer com bastante eficácia ao ponto de permitir uma leitura com certa fluência sem afetar a compreensão de textos escritos.

Além da aprendizagem explícita das regras do código ortográfico da língua, há também uma aprendizagem implícita, não consciente, que é realizada durante a prática da leitura. Esta “é um instrumento poderoso de aquisição das representações mentais das unidades grafofonológicas maiores do que o grafema-fonema” (MORAIS, 2013b, p. 69).

2.2.3 Constituição do léxico mental ortográfico

Ao passo que o leitor aprendiz adquiriu o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação, ele desenvolve a constituição do léxico mental ortográfico. Isto é, armazena no seu cérebro, de modo organizado, o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras, com suas respectivas pronúncias e significados. Estas representações estão relacionadas à nossa memória de longo prazo, e são acessadas automaticamente e sem nossa consciência dos processos que levam à identificação das palavras (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Logo no início dos primeiros meses de ensino e prática da leitura, algumas palavras curtas e frequentes já são lidas no modo automático e, aos poucos, isto vai acontecendo com várias outras palavras, “mas é geralmente no decurso do 3º ano que o léxico ortográfico se torna o mecanismo dominante na leitura” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 23).

Para que haja sequencialidade das condições apresentadas, uma depende da outra. Por isso, é importante, de início, conduzir a criança à compreensão do princípio alfabético

(primeira condição). A consciência das relações entre grafemas e fonemas é de muita importância para a progressão do conhecimento do código ortográfico da língua e do mecanismo da decodificação (segunda condição), e que este é crucial para desenvolver a leitura automática (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013, p. 23). Ao alcançar o nível hábil da leitura, os leitores direcionam sua atenção para a compreensão do texto. Por isso,

A automatização da identificação das palavras escritas é muito importante porque liberta recursos linguísticos e cognitivos para as operações de análise sintática e de integração semântica que fazem parte do processo de compreensão dos textos. Mas, para adquirirmos aquele mecanismo, temos de passar pela decodificação (MORAIS, 2013b, p. 69).

Segundo Laberge e Samuels (1974), o critério para verificar quando uma habilidade se torna automática é quando seu processamento se completa enquanto a atenção é direcionada para outra atividade. No caso da leitura, a aquisição da automaticidade é adquirida a partir do momento em que o leitor visualiza as palavras sem dedicar atenção ou esforço na decodificação e, imediatamente, reconhece suas pronúncias e seus respectivos significados. Isso é possível a partir de exposições sucessivas. A prática é o que leva à automaticidade. Em seguida, discutiremos as relações entre a aprendizagem inicial da leitura e as rotas de leitura.

2.3 ROTAS DE LEITURA

A aprendizagem inicial da leitura funda-se nos laços que a une à linguagem oral. Portanto, quando a criança está aprendendo a ler, ela aprende associar a forma ortográfica de cada palavra à sua forma fonológica. A obtenção da pronúncia é, de qualquer modo, a etapa crítica da leitura, porque ela permite realizar a convergência com a linguagem falada. (MORAIS, 1996; 2013c).

Da palavra escrita à leitura em voz alta, o aluno pode fazer uso de duas rotas: a fonológica e a lexical. Nesse sentido, as operações com a escrita começam desde o sistema visual, quando o olho, especificamente o centro da retina, chamado de fóvea, se desloca sobre a página e a cada pausa o leitor identifica os detalhes das letras do alfabeto, a posição de cada letra na palavra e faz seus devidos agrupamentos (SALLES; PARENTE, 2002; DEHAENE, 2012).

A rota fonológica, conforme Coltheart (2013), diz respeito ao uso do conhecimento das regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia. É o processo de conversão grafema-fonema para obter a pronúncia da palavra. Após ativar a representação ortográfica a sua forma fonológica, o leitor pode ter acesso ao significado. Essa rota nos

permite ler: a) palavras não familiares; b) pseudopalavras; c) precisão na leitura de palavras regulares, mas não de palavras irregulares.

Já a rota lexical significa procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequência de letras que formam palavras reais; essa procura não se dará no nível grafema-fonema, mas na palavra como um todo, permitindo o acesso a um dicionário mental onde está armazenado o significado das palavras (COLTHEART, 2013). Para compreender o que seria esse dicionário mental, Dehaene (2012) usa a seguinte metáfora: “nosso cérebro abriga uma biblioteca em muitos volumes, desde o guia ortográfico até o manual de pronúncia e o grande dicionário enciclopédico” (p. 57).

Através da leitura em voz alta e a partir do modelo de dupla rota, Coltheart (2013, p. 33) verificou 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.
- c) Palavras regulares 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 palavras de alta frequência.

A rota fonológica exerce um papel importante na aprendizagem inicial da leitura. As condições para a automaticidade da decodificação estão todas relacionadas a processos que envolvem o uso dessa rota. Para alcançar o nível automático da identificação das palavras escritas e usar a rota lexical, o aluno dependerá da repetição das operações conscientes da decodificação (MORAIS, 2013b).

O aluno que faz uso da rota lexical já alcançou o nível hábil da leitura, pois durante a sua realização, ele atua de modo inconsciente e automático as representações ortográficas, fonológicas e os significados das palavras armazenadas no seu léxico mental. Ele consegue reconhecer com maior rapidez palavras de alta frequência na língua. Para as palavras de baixa frequência, as que não fazem parte do seu léxico mental, o leitor usará a rota fonológica, que tem um papel crucial na decodificação de palavras novas. Desenvolver a capacidade de leitura pela rota lexical é importante porque libera recursos cognitivos e linguísticos para operar na análise sintática e na integração semântica que fazem parte do objetivo da leitura, a compreensão dos textos (MORAIS, 2013b).

A proposição de um modelo de rotas de leitura é uma construção teórica; na prática, não existem recursos para se medir como o leitor está lendo e que rotas está acessando. Nos valem de evidências indiretas, como a precisão, a expressividade prosódica e a velocidade

com que lê, o que nos dá perfis impressionísticos de leitor, como propõem Machado e Freitag (no prelo).

Um dos aspectos que é importante discutir na relação entre rotas e perfis de leitura é a questão da variação linguística e a precisão da leitura. Assumindo a perspectiva da diversidade linguística, a presença da variação na leitura não pode ser considerada erro, mas, sim, pista de acesso à rota lexical e, por conseguinte, da automaticidade na decodificação, um requisito da leitura. A seguir, contextualizamos a diversidade sociolinguística no processo de aprendizagem inicial da leitura, para, em seguida, apresentar nossa proposta de diagnosticar o perfil de leitura e seu desempenho em leitura em um teste padronizado aos moldes da ANA.

2.4 APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E A DIVERSIDADE SOCIOLINGUÍSTICA DA LÍNGUA FALADA

O processo de alfabetização assume dois propósitos no que diz respeito à relação entre a linguagem e a escola. Primeiro, contribuir para desenvolver os conhecimentos linguísticos e cognitivos que a criança traz ao entrar na escola, e, em segundo lugar, fazê-la adquirir a habilidade específica da leitura, a identificação das palavras escritas. Como vimos, esta habilidade é determinante para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo de modo geral (MORAIS, 2013b). Mas, quando se trata do processo da alfabetização e o ensino de leitura,

um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local (BRASIL, 2018, p. 88).

Essa variação no uso da língua está presente na sala de aula, e é nela onde estão alunos de diferentes realidades sociolinguísticas. Em consideração a essa diversidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o ensino de língua portuguesa aderem à perspectiva de língua como um sistema heterogêneo e variável desde os ciclos referentes aos anos iniciais da educação básica.

Para os PCN, a escola precisa desconstruir alguns mitos: o de que só existe uma forma “correta” de falar, a que se assemelha à escrita — do mesmo modo que a escrita é o espelho da fala e, por isso, é preciso “consertar” a fala das crianças para que elas não escrevam errado. Essas crenças, além de desconsiderar os diferentes modos de falar dos alunos, tratam as suas comunidades como inferiores. Nesse seguimento, o documento em questão não trabalha com a noção de erro, mas com a adequação da fala aos diferentes contextos de comunicação.

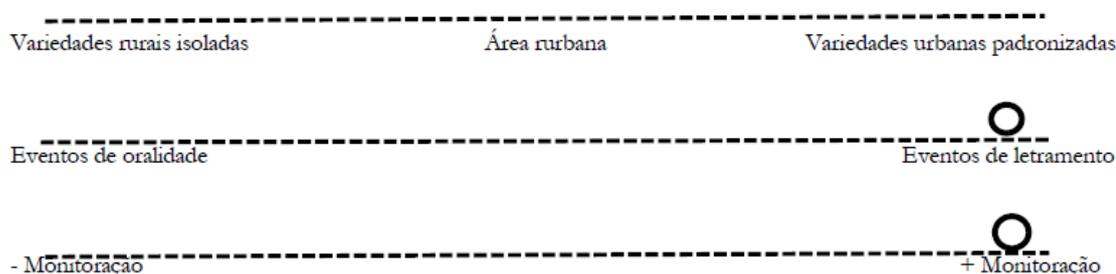
Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) quanto a Base Nacional Comum Curricular (2017) reconhecem que a Língua Portuguesa no Brasil se constitui de muitas variedades dialetais. Por isso, o ensino deve partir de uma perspectiva didática que tenha como “ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola” (BRASIL, 1997, p. 67), e, a partir deles, ensinar os usos da língua que ele ainda não conhece. Quer dizer, nos anos iniciais do ensino fundamental, aprofundam-se as experiências das crianças com a língua oral aprendida no convívio familiar (BRASIL, 2017).

Tais documentos reconhecem e respeitam as variedades linguísticas do português falado e, assim, apresentam como proposta de ensino outros modos e usos da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, especialmente em situações comunicativas formais que as crianças ainda não conheçam. Um ponto importante que não é apresentado e discutido nos documentos é a relação entre o sistema de escrita ensinado pela escola e o modo como o aluno fala. Essa relação pode, inclusive, ajudar a explicar as dificuldades na aprendizagem inicial da leitura.

A questão que não é explicitada é como apresentar uma proposta de avaliação de leitura que contemple a diversidade sociolinguística da língua falada — “variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto de informalidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37) — e a homogeneidade da língua escrita que é cultivada na escola? Destaque-se que, dentre as avaliações oficiais de língua portuguesa, como a Prova Brasil, a variação linguística é conteúdo programático; já na Provinha Brasil, a qual foi substituída pela ANA, a variação linguística foi barrada, com a rigorosa seleção de contextos linguísticos categóricos (FREITAG, 2015).

No entanto, não são todos os traços variáveis da língua que são aceitos na escola. A diversidade sociolinguística da língua falada presente em sala de aula reflete a diversidade linguística brasileira. Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma sistematização de informações sobre a variação linguística a partir de três contínuos: o de urbanização, o da oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Tais contínuos são representados por linhas imaginárias e, em cada extremo, está localizada uma variável sustentada pela ideia de que não há fronteiras bem demarcadas de um ponto a outro. Este modelo tem sido, sistematicamente, assumido para explicar a diversidade linguística no campo educacional (ver, por exemplo, Andrade e Freitag (2016), e o tratamento da variação linguística no Enem).

Figura 1: Contínuos de variação linguística.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52-62)

No primeiro contínuo, o de urbanização, imaginemos que de um lado da linha estão os falares das variedades rurais isoladas devido às dificuldades geográficas e à falta de meios de comunicação. Do outro lado, estão os falares das variedades urbanas, cuja influência é a dos processos de padronização da língua, como a imprensa, escolas, universidades. “No âmbito dessas instituições, são usados preferencialmente estilos monitorados da língua tanto na modalidade escrita quanto na oral.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Entre elas se localiza a área rurbana, que diz respeito àquelas pessoas de origem rural que migraram para a zona urbana e preservam antecedentes culturais, principalmente os traços linguísticos, conforme ilustra a figura 1.

O segundo contínuo, de oralidade-letramento, por sua vez, é caracterizado por eventos de comunicação: a) se há mediação da língua escrita, denomina-se de evento de letramento; b) quando não há influência direta da escrita, é chamado de evento de oralidade. Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) ressalta que “as fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Nesses tipos de eventos, as pessoas tomam como base um texto escrito, que pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido lido ou estudado antes. Enquanto uma conversa entre amigos numa mesa de bar é um evento de oralidade, porém, se de repente um dos interlocutores declama um poema recolhido de suas leituras, ou profere um trecho do seu livro preferido, o evento passa a ter influências de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por último, o contínuo de monitoração estilística diz respeito às interações absolutamente espontâneas com um mínimo de atenção, bem como àquelas previamente planejadas, as quais exigem muita atenção do falante. Buscamos nos monitorar linguisticamente de acordo com a exigência da situação, em conversas com interlocutores que têm ascendência sobre nós, numa entrevista de emprego, numa audiência com um juiz, na apresentação de seminários, por exemplo. Há três fatores que nos levam a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A mesma pessoa pode alternar o estilo para

mais monitorado ou menos monitorado em função do alinhamento que assume em relação ao tópico e ao interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2004).

Os contínuos apresentados compreendem tanto a heterogeneidade da língua quanto a sua avaliação social. Com base nos contínuos, podemos identificar que as pessoas localizadas em cada um dos pontos da linha fazem usos distintos da língua por diversos fatores (grupos etários, sexo/gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, rede social). Alguns traços da fala são mais característicos da variedade linguística dos polos rurais, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 53), “esses traços têm uma distribuição *descontínua* porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas”, são traços estigmatizados socialmente e recebem avaliação negativa nas comunidades urbanas (rotacismo, vocalização). Há também outros traços que estão presentes na fala de quase todos os brasileiros, e esses são chamados de graduais (apagamento do /d/ na sequência /ndo/, monotongação, ditongação, apagamento do /r/ em coda silábica). No que diz respeito à leitura em voz alta de textos escritos, a presença destes traços graduais não sugere erro de precisão, mas sim o acesso da rota lexical, ao invés da rota fonológica, o que daria pistas da automaticidade do processo. Por outro lado, a realização transparente ao código ortográfico, sem monotongação em *cenoura*, por exemplo, pode sinalizar o acesso da rota fonológica, ao invés da rota lexical. Ou o aluno pode estar se monitorando, uma vez que a atividade requer mais monitoração, por se tratar de um evento de letramento e mediado pela língua escrita.

Aquino (2011), ao estudar o processo de decodificação na leitura oral, estabeleceu uma tipologia de erros de leitura distribuída em duas categorias: erros influenciados pela variante dialetal e os erros de decodificação. Os dados para a análise compreenderam o processo de leitura oral de um texto, realizada por 30 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Os resultados relativos aos erros decorrentes da variante dialetal mostraram alta ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura dos alunos, assim como indicaram indícios de uso das duas rotas (fonológica e lexical) nos três anos de escolaridade. O 3º e 4º anos deram preferência à estratégia fonológica; já no 5º ano houve indícios de preferência pela rota lexical. A autora enfatiza que os erros influenciados pela variante dialetal do aluno não comprometem negativamente a leitura; por outro lado, os erros de decodificação têm uma forte influência na qualidade da leitura do texto e, conseqüentemente, prejudicam a compreensão (AQUINO, 2011).

Machado (2018b) analisou fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta de 74 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que verificar qual a rota de leitura os estudantes acessam pode nos dar pistas acerca da proficiência em leitura; os

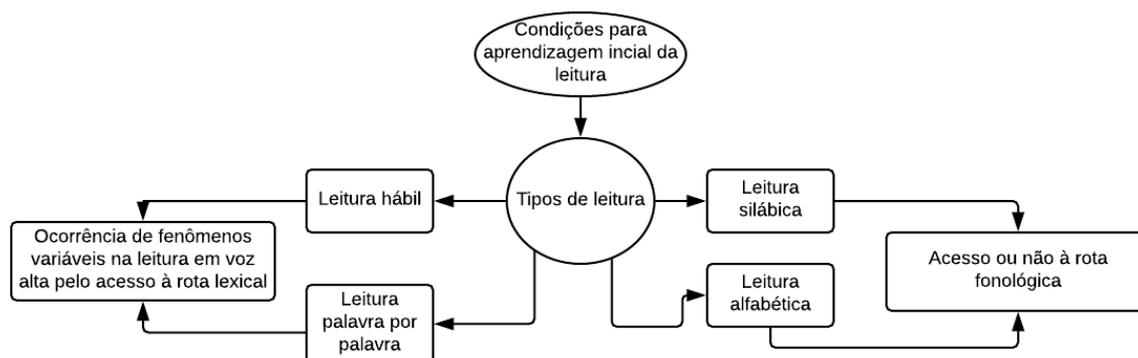
resultados apontam a transposição de fenômenos variáveis para a leitura em voz alta dos estudantes, sugerindo o uso da rota lexical como explicação para tal transposição: “o leitor faz uso de seu repertório linguístico para tentar compreender o texto lido, demonstrando ser um leitor proficiente” (MACHADO, 2018b, p. 225). Perante o exposto, logo mais, apresentamos a proposta deste estudo.

2.5 A PROPOSTA DESTE ESTUDO

Assumimos, neste estudo, que as pistas de acesso à rota lexical permitem verificar a eficiência da leitura. Mesmo estando em um evento de letramento, atividade apoiada em um texto escrito e no qual se espera um estilo monitorado, pelo fato de o leitor acessar automaticamente as palavras em sua memória, é esperado que ele transponha para a leitura em voz alta fenômenos variáveis da fala, principalmente os traços graduais, que estão presentes na fala de quase todos os brasileiros. Por exemplo: está escrito “brincando”, “três”, “cenoura”, “comer”, mas ele pode ler *brincano* (apagamento do /d/ na sequência /ndo/), *treis* (ditongação), *cenora* (monotongação), *comê* (apagamento do /r/ em coda silábica). Não podemos taxar essas realizações como erro de decodificação, e sim assumir que essa transposição não afeta negativamente o desenvolvimento, a fluência e a compreensão da leitura, assim como pode nos dar pistas acerca da proficiência em leitura (AQUINO, 2011; MACHADO, 2018b).

Considerando a relação entre as rotas fonológica e lexical e os fenômenos variáveis da fala, partimos do pressuposto que é preciso identificar o tipo de leitura dos alunos. Tal identificação pode ser feita através das condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura apresentadas por Morais, Leite, Kolinsky (2013), Morais (2013b; c), e, a partir dos tipos de leitura que o estudante realiza (tipo de leitor), podemos ter pista de qual rota de leitura o aluno tem acesso.

Figura 2: Modelo de rotas de leitura e tipo de leitura.



Fonte: Elaborada pelo autor

No esquema da figura 2, os alunos que já alcançaram os tipos de leitura hábil e palavra por palavra são aqueles cujo processo de decodificação foi automatizado, possivelmente fazem mais uso da rota lexical, o que pode ser evidenciado pela transposição de fenômenos variáveis da fala para a leitura em voz alta, dando, inclusive, pistas acerca da sua compreensão leitora.

Os alunos que realizam a leitura alfabética ou silábica podem ou não ter acesso à rota fonológica, e ainda não têm acesso à rota lexical, pois: 1) ainda não desenvolveram a consciência fonológica e não conhecem o princípio do sistema alfabético, responsável por introduzir gradativamente o leitor aprendiz no domínio do sistema de escrita; 2) conhecem as letras apenas pelos seus respectivos nomes e por isso têm dificuldade em estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas, principalmente nas correspondências grafema-fonema com mais de uma correspondência sonora; e) fazem leitura silábica, decodificam lentamente, têm dificuldade para entender a palavra. Nestes casos, o aluno ainda não faz uso nem da rota fonológica, pois não desenvolveu condições para isso.

Neste estudo, propomos um perfil de leitura a ser aplicado aos estudantes, a partir dos parâmetros presença de traços graduais na leitura em voz alta e tempo de leitura; para validá-lo, comparamos os resultados do perfil de leitura dos estudantes com seu desempenho em um teste padronizado, aos moldes da ANA. O detalhamento dos procedimentos metodológicos para a implementação desta proposta é apresentado na seção a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. A coleta foi dividida em duas etapas: a primeira diz respeito às gravações das amostras da fala espontânea, atividades orais (narrativas, descrições e nomeações a partir de estímulos visuais) e das leituras em voz alta dos estudantes. Na segunda etapa, aplicamos um teste de compreensão em leitura semelhante à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

3.1 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

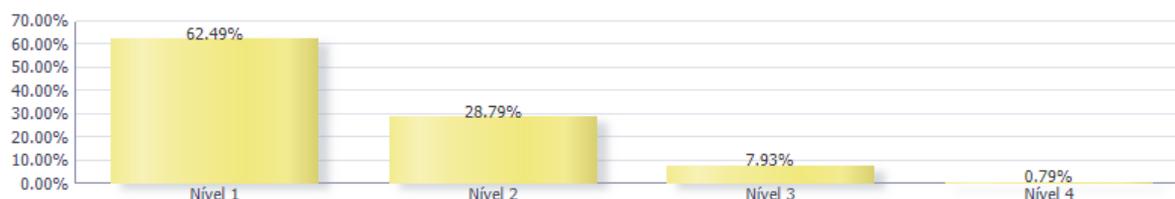
A amostra de dados para esta pesquisa foi constituída com base na coleta realizada em uma escola da rede municipal de São Cristóvão/SE, a Escola Municipal Gina Franco, situada na Rua João Bebe Água, próxima à Praça São Francisco, centro histórico da cidade. Em 2017, a escola atendeu aproximadamente 605 alunos, 179 dos anos iniciais, 1º ao 5º ano, 426 dos anos finais, 6º ao 9º ano. Desses, 40% são oriundos da zona urbana e 60% da zona rural, vindos do loteamento Lauro Rocha, Recanto dos Passarinhos e dos povoados Pedreiras, Colônia Miranda, Colina, Timbó, Parque Santa Rita.

Quanto à estrutura física, o prédio da escola passou por uma reforma no início de 2018, portanto, encontra-se em um bom estado de conservação, com dez salas de aula, uma biblioteca, cozinha para preparação da merenda escolar, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores, bem como segue adequação às normas de acessibilidade.

O indicador de fluxo para 2017 verificou que a cada 100 alunos 30 não foram aprovados, e a taxa de rendimento para os anos iniciais foi de 63,9% e 67,5% para os anos finais. O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o de 2015, cujo resultado foi 3,0, a escola não alcançou a meta projetada (3,6). Em 2017, o número de participantes no Saeb foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

Embora a escola tenha participado das três aplicações da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA — 2013, 2014 e 2016), nos boletins de desempenho por escola, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não constam os resultados referentes ao teste de compreensão em leitura. Sendo assim, no gráfico 2 mostraremos a distribuição percentual dos estudantes por nível de desempenho no município de São Cristóvão/SE na última aplicação da ANA no teste de leitura.

Gráfico 2: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Leitura (prova objetiva)



Fonte: Dados do Inep

No município de São Cristóvão/SE, em 2016, 64,49% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental ficaram no nível 1; 28,79% no nível 2; 7,93% no nível 3; e apenas 0,79% alcançaram o nível 4. Tanto no estado de Sergipe quanto no município de São Cristóvão/SE, nesse ano, houve uma maior concentração de alunos nos níveis 1 e 2. Visto que, no município em questão, o percentual de estudantes no nível 1 foi bastante expressivo, 62,49%. Este nível é caracterizado pela leitura de palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas.

Os participantes desta pesquisa foram os estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Selecionamos o 3º ano por se tratar da fase de consolidação do processo de alfabetização. Em 2017, estavam matriculados na turma 29 alunos, porém apenas 21 frequentavam as aulas, dentre eles, oito meninas e 14 meninos, cujas idades variavam entre oito e 12 anos. Alguns deles são oriundos da cidade, outros de povoados. Apenas 55,2% dos alunos estavam de acordo com a idade-ano de escolaridade. No final do ano letivo, somente 65,6% da turma foram aprovados para o ano seguinte.

Os estudantes participaram de quatro coletas em diferentes momentos, realizadas durante o turno regular das aulas, no período matutino. Todos aceitaram participar da pesquisa e, para isso, foi necessário que algum responsável por cada criança assinasse um termo de consentimento livre e esclarecido. Os procedimentos da coleta de dados têm parecer do comitê de ética em pesquisa, CAAE 2.008.797 (Anexo 5).

3.2 SELEÇÃO DOS MATERIAIS E COLETAS

Os materiais das coletas foram todos selecionados de acordo com os objetivos previamente definidos. A fim de verificar a ocorrência de fenômenos variáveis na fala espontânea das crianças, em uma conversa individual, pedimos para que cada um relatasse sobre a sua rotina escolar (o que mais gostava da escola e o porquê), o seu dia a dia após o turno das aulas e o que costumava fazer nos finais de semana. Além disso, solicitamos a produção de narrativas orais, a partir de estímulos visuais (história em quadrinhos), com o intuito de verificar a expressão oral dos alunos, eles observavam atentamente cada quadrinho,

conferiam a sequencialidade e planejavam a narrativa. Ainda fizeram parte das atividades orais a descrição e nomeação de imagens, uma vez que cada estímulo apresentado proporcionava a ocorrência de algum fenômeno variável estudado nesta pesquisa.

Para identificar os tipos de leitura dos alunos da turma e a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura, coletamos amostras da leitura em voz alta de textos escritos que atendiam ao nível de escolaridade dos estudantes, selecionados a partir de livros didáticos do 3º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016, que não foram utilizados pela professora em suas aulas. Com exceção de um texto da primeira coleta e outro da segunda que foram selecionados de um site de histórias infantis. Também elaboramos frases curtas com contextos linguísticos que proporcionavam a ocorrência de fenômenos variáveis na leitura em voz alta. Por último, com o objetivo de apresentar resultados do desempenho dos alunos em compreensão leitora aplicamos um teste de leitura aos moldes da ANA.

Todas as coletas aconteceram no turno da manhã no horário em que a turma estava em aula com a professora regente. As gravações das leituras em voz alta, das atividades orais (narrativas, descrição e nomeação de imagens) e da fala espontânea dos alunos foram coletadas individualmente em uma sala reservada pela diretora da escola. Bem como o autor deste estudo teve a ajuda de uma participante do grupo de pesquisa nas três primeiras coletas, ou seja, ela conduzia os alunos ao ambiente reservado para a realização das gravações e, logo após, acompanhava-os de volta à sala de aula.

3.2.1 Primeira coleta

Quadro 2: Atividades da primeira coleta.

DATA	ATIVIDADES	MATERIAIS
10 de maio de 2017: Primeira coleta	1ª Narrativa oral; 2ª Leitura em voz alta.	1 - História em quadrinhos; 2 - Narrativa escrita: Os meninos e a rã. (Anexo 1).

A primeira coleta, conforme sistematizado no quadro 2, ocorreu no dia 10 de maio de 2017, com o objetivo de verificar como as crianças usavam a língua em duas atividades orais. Cada aluno foi encaminhado a uma sala reservada e, inicialmente, o pesquisador apresentou a primeira proposta que dizia respeito à produção de uma narrativa oral a partir de uma história em quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa (Anexo 1). Essa atividade exigia atenção e planejamento. Por isso, a cada aluno foi dado um tempo para observar a

imagem, reconhecer o personagem envolvido, o que ele fazia e por quê. Em seguida, contou a história, que foi devidamente gravada.

A segunda proposta se referiu à leitura em voz alta de uma pequena narrativa escrita *Os meninos e a rã* (Anexo 1). Primeiramente, o estudante fez a leitura silenciosa, e, logo após, em voz alta para que fosse executada a segunda gravação. Nesta primeira coleta, tivemos a participação de 18 alunos.

Nesse primeiro momento, por estar iniciando a aproximação com os alunos, percebemos que as crianças estavam tímidas, o que descaracterizou o clima natural da coleta, ocasionando uma falta de interação com o pesquisador. Então, sob o consentimento da professora, começamos a frequentar a turma do 3º ano. Durante um período (maio a outubro de 2017), foram desenvolvidas algumas atividades, a fim de conhecermos e nos familiarizarmos às crianças. Alguns livros infantis foram distribuídos, houve organização de rodas de leitura, proporcionando momentos em que os alunos contavam histórias, bem como o acompanhamento das aulas da professora, ajudando-a quando solicitava dos alunos a leitura em voz alta, individualmente ou para a turma. Esse acompanhamento nos possibilitou um melhor entrosamento com os alunos, o que contribuiu para as próximas coletas.

3.2.2 Segunda coleta

Quadro 3: Atividades da segunda coleta.

DATA	ATIVIDADES	MATERIAIS
09 de novembro de 2017: Segunda coleta	1ª Conversa; 2ª Narrativa oral; 3ª Leitura em voz alta.	2 - Estímulos visuais; 3 - Narrativas escritas: O céu está caindo; O cão e o osso. (Anexo 2).

A segunda coleta aconteceu no dia 09 de novembro de 2017, a partir de três atividades. A primeira foi a realização de uma conversa inicial com o intuito de gravar a fala espontânea dos estudantes. Pedimos para que cada um deles falasse sobre a sua rotina escolar (o que mais gostava da escola e o porquê), o seu dia a dia após o turno das aulas e o que costumava fazer nos finais de semana. Esta foi, inclusive, uma excelente estratégia para deixá-los mais à vontade e naturalizar a situação. Em um segundo momento, assim como na coleta anterior, entregamos a cada aluno uma folha apenas com estímulos visuais (Anexo 2) para que, depois de alguns minutos de observação, o aluno desenvolvesse uma narrativa oral. Por último, dessa vez sem a leitura silenciosa antes, solicitamos a leitura em voz alta de duas

pequenas narrativas escritas (3), *O céu está caindo* e *O cão e o osso* (Anexo 2). Apenas 17 alunos participaram da segunda coleta.

3.2.3 Terceira coleta

Quadro 4: Atividades da terceira coleta.

DATA	ATIVIDADES	MATERIAIS
13 de dezembro de 2017: Terceira coleta	1ª Nomeação/descrição de imagens; 2ª Leitura de frases; 3ª Leitura em voz alta.	1 - Estímulos visuais; 2 - Frases escritas; 3 - Narrativa escrita: <i>A gulosa disfarçada</i> . (Anexo 3).

Durante as coletas, continuamos com o acompanhamento da turma para manter contato com os alunos. Na terceira coleta realizada no dia 13 de dezembro de 2017, o pesquisador iniciou mostrando aos alunos uma sequência de imagens (Anexo 3) e pediu para que cada um dos estudantes as nomeassem e descrevessem as ações ilustradas. Logo após, foram apresentadas frases escritas e solicitada a leitura em voz alta (Anexo 3). A coleta foi finalizada, também sem a leitura silenciosa antes, com a leitura em voz alta de uma narrativa escrita, *A gulosa disfarçada* (Anexo 3). Participaram dessa coleta 19 alunos. Assim como nas duas coletas anteriores, lembramos que cada aluno foi encaminhado a uma sala reservada para a efetuação das gravações individuais.

3.2.4 Quarta coleta

Nesta etapa, aplicamos um Teste de Compreensão em Leitura (TCL) semelhante à ANA, elaborado pela Editora Moderna (Anexo 4), tendo em vista que até o momento desta aplicação os testes anteriores da ANA não estavam disponíveis no site do Inep, como acontece com a *Provinha Brasil*, também aplicada na alfabetização. O teste foi aplicado pelo pesquisador, e com a ajuda da professora da turma, no dia 19 de dezembro de 2017, na última semana de aula do ano letivo. Ao contrário das coletas anteriores, a aplicação do teste foi coletiva.

Ressaltamos que a ANA é uma avaliação externa, aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, cujo objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento. No caso de língua portuguesa, o teste é composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita, sua matriz de referência está dividida em dois eixos: o da leitura e o da escrita, conforme apresenta o quadro 5.

Quadro 5: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

<p>Eixo estruturante: Leitura</p>	<p>Habilidades: H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica H3. Reconhecer a finalidade do texto H4. Localizar informações explícitas em textos H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal H8. Identificar o assunto de um texto H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos</p>
<p>Eixo estruturante: Escrita</p>	<p>Habilidades: H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada</p>

Fonte: BRASIL, 2013, p. 17

A matriz abrange diferentes níveis que vão desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos. Entretanto, considera-se que, dentre os conhecimentos e habilidades avaliados, o peso maior está nas habilidades de compreensão e escrita de textos, e não nos conhecimentos relativos ao uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras isoladas (BRASIL, 2013).

O teste elaborado pela Editora Moderna também contém 17 questões de múltipla escolha e 3 de produção escrita. Nele, a distribuição das habilidades de leitura da matriz de referência da ANA se dá da seguinte maneira:

Quadro 6: Questões e habilidades de leitura.

Questão 1: H1	Questão 7: H7	Questão 13: H7
Questão 2: H2	Questão 8: H5	Questão 16: H5
Questão 3: H3	Questão 9: H6	Questão 17: H6
Questão 4: H2	Questão 10: H8	Questão 18: H8
Questão 5: H4	Questão 11: H9	Questão 19: H9
Questão 6: H4	Questão 12: H3	

Fonte: Elaborado pelo autor

Isto é, todas as habilidades do eixo de leitura da matriz de referência são contempladas nas questões do teste da Editora Moderna. Com exceção da habilidade 1, avaliada somente na questão 1, as demais habilidades são avaliadas em duas questões. O teste é composto por dois cadernos, o do professor e o do aluno.

É importante que professor/aplicador tenha conhecimento das orientações gerais do caderno do professor, observe o caderno do aluno e considere o modo como os itens foram apresentados para os discentes. Para entender a forma de aplicação, é preciso conhecer os três tipos de comandos das questões: tipo 1 – totalmente lidas pelo professor/aplicador: questões cujos comandos e alternativas devem ser totalmente lidos por você; tipo 2 – parcialmente lidas pelo professor/aplicador: questões nas quais você lerá apenas os comandos ou um deles; e tipo 3 – lidas pelos alunos individualmente: questões em que você apenas deverá orientar os alunos a lerem sozinhos os textos, os enunciados e as alternativas.

Figura 3: Item do teste de leitura (Caderno do Aluno)



Fonte: Editora Moderna

Figura 4: Item do teste de leitura (Caderno do Professor)

Questão 3

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Leia o texto.

Venha comemorar meus 2 aninhos!

Data: 24/02/11
Às 18:00 h
Rua das Flores, nº1
Salão de Festas

GABRIEL

Esse texto foi escrito para

A) CONVIDAR PARA O BATIZADO DO GABRIEL.

B) FAZER PROPAGANDA DE UMA LOJA INFANTIL.

C) PUBLICAR A FOTO DO GABRIEL NUMA REVISTA.

D) CONVIDAR PARA O ANIVERSÁRIO DO GABRIEL.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa pode não ter atentado para o fato de que, no texto, há menção à comemoração dos dois anos do Gabriel.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa atentou apenas para a foto do garoto e, provavelmente, imaginou que pudesse ser uma propaganda de uma loja infantil.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, é possível que o aluno tenha considerado somente a foto do Gabriel e pensado que pudesse ser para a publicação em uma revista.
(D)	Resposta correta: O aluno que marcou essa alternativa entendeu corretamente que o texto é um convite do aniversário do garoto Gabriel.

Comentário: H3 – Reconhecer a finalidade do texto.
O item avalia a habilidade do aluno de reconhecer a finalidade de textos diversos, no caso o de um convite de aniversário.

Fonte: Editora Moderna

As questões do teste seguem os tipos de comando 2 e 3, são elaboradas a partir de uma imagem, texto verbal e não verbal ou texto apenas escrito, com quatro alternativas e apenas uma correta. A presença do megafone, no caderno do professor, indicará todas as vezes que o enunciado/comando da questão será lido pelo professor/aplicador. Esses enunciados lidos, comumente, não constam no caderno do aluno, como podemos observar nas figuras 3 e 4.

Na turma do 3º ano do ensino fundamental, aplicamos o teste seguindo rigorosamente as orientações do caderno do professor (ver anexo 4). De início, motivamos os alunos a fazerem a avaliação, explicamos que seria uma atividade diferente e, para compreendê-la, seria necessário seguir atentamente todas as nossas orientações. Em seguida, distribuímos cópias dos cadernos para cada aluno presente na sala, pedimos que escrevessem o nome na linha que consta na capa do caderno, aqueles com dificuldade de escrever o nome, o pesquisador escreveu por eles. Avisamos aos participantes que só abrissem o caderno quando déssemos a devida permissão. Logo após, solicitamos a abertura da primeira página e aguardo das orientações para mudar de página. Na primeira página do caderno há uma questão exemplo, aproveitamos para orientá-los a responder às demais questões.

Na realização do exemplo, explicamos que aquela era uma questão modelo, lemos o seu enunciado e ressaltamos que a realização da leitura do comando seria apenas de duas vezes, principalmente quando iniciássemos o teste. Esclarecemos que para cada questão havia somente uma resposta correta, ou seja, eles deveriam marcar um “X” apenas no quadradinho no qual tivesse a resposta adequada e sem falar a resposta em voz alta, assim como não era permitido virar/olhar para os lados. Após a resolução do exemplo, circulamos entre as carteiras a fim de verificar se os alunos entenderam as orientações dadas anteriormente.

As orientações e explicações necessárias foram oferecidas sempre para o conjunto da turma, com o intuito de não privilegiar um aluno em detrimento de outro. Explicamos ainda que ao terminassem de responder cada item, aguardassem em silêncio até que todos também tivessem respondido, não passassem para a página seguinte antes de receber nossa autorização. Ainda avisamos que se não soubessem a resposta de alguma questão, não deveriam marcar o “X”, podendo deixá-la em branco.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

A partir da constituição das amostras de gravações efetuadas nas três primeiras coletas e da seleção dos fenômenos controlados, o próximo procedimento foi transcrever os áudios no programa ELAN (WITTENBURG et al, 2006) que possibilitou revisitar os dados várias vezes, no sentido de apurar as análises. Logo após, codificamos todos os contextos possíveis

de ocorrências dos fenômenos variáveis graduais na fala espontânea dos alunos, nas atividades orais e na leitura em voz alta.

Em seguida, os dados codificados foram submetidos a um tratamento estatístico por meio do programa estatístico R (RDevelopment Core Team, 2018), com a finalidade de obtermos a ocorrência e o percentual em cada gradiente estilístico (fala espontânea, atividades orais e leitura em voz alta).

Nem todos os estudantes participaram de todas as coletas, o quadro 7 apresenta a distribuição dos alunos nas atividades realizadas.

Quadro 7: Participação nas atividades.

Aluno	Fala espontânea	Atividades orais	Leitura em voz alta	TCL
<i>AngM</i>	X	X	X	X
<i>AliM</i>	X	X	X	X
<i>LuiF</i>	X	X	X	
<i>Bru F</i>	X	X	X	X
<i>CalM</i>	X	X	X	X
<i>CarM</i>		X	X	X
<i>CriM</i>		X	X	X
<i>FlaM</i>	X	X	X	
<i>GabF</i>	X	X	X	X
<i>GeoM</i>	X	X	X	X
<i>GerM</i>		X	X	X
<i>HebM</i>		X	X	X
<i>KaiM</i>	X	X	X	X
<i>LauF</i>	X	X	X	X
<i>LucM</i>	X	X	X	X
<i>MarF</i>	X	X	X	X
<i>NayF</i>	X	X	X	X
<i>PauM</i>	X	X	X	X
<i>RafF</i>	X	X	X	X
<i>RayF</i>	X	X	X	
<i>WelM</i>	X	X	X	X

Quanto ao teste, registramos numa planilha as repostas dos itens, levando em consideração as respostas registradas na cópia do teste de cada aluno. Computamos os acertos para gerar a nota individual de cada participante. Também computamos o tempo médio da leitura em voz alta de cada discente nas três primeiras coletas para possibilitar o cálculo da correlação entre o tipo de leitura e o desempenho em leitura no teste padronizado, o tempo de leitura em voz alta e a taxa de traços graduais na leitura em voz alta.

4 PERFIS DE LEITURA E DESEMPENHO

Nesta seção, inicialmente, apresentamos os resultados referentes às ocorrências dos fenômenos variáveis nos gradientes de monitoramento estilísticos: fala espontânea, atividades orais (produção de narrativas, descrição/nomeação através de estímulos visuais) e na leitura em voz alta. Posteriormente, descrevemos os tipos de leituras dos alunos da turma do 3º ano do ensino fundamental e a sua correlação com o desempenho no teste de compreensão leitora.

4.1 FENÔMENOS VARIÁVEIS: DA FALA PARA A LEITURA

Neste estudo, analisamos quatro fenômenos sociolinguístico variáveis no português brasileiro: o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação e o apagamento do /r/ em coda silábica. Geralmente, as pesquisas realizadas estudam tais fenômenos nos contextos de fala espontânea ou controlada (leitura em voz alta). No entanto, nossa proposta diz respeito ao estudo destes fenômenos variáveis em três gradientes de monitoramento estilístico: fala espontânea, atividades orais desenvolvidas por meio de estímulos visuais e leitura em voz alta de textos escritos.

Os dados apresentados nos gradientes de monitoramento estilístico da fala espontânea e atividades orais são referentes aos 21 alunos da turma, enquanto na leitura em voz alta os dados dizem respeito apenas aos alunos cujo tipo de leitura foi o hábil e palavra por palavra. Uma vez que nesse gradiente estamos analisando dados de realização de leitura que houve transposição de traços graduais da fala para a leitura em voz alta. Logo, os alunos classificados nos demais perfis de leitura (não leitura, alfabética e silábica) não conseguiram ler os textos ao menos acessando a rota fonológica. A seguir, descrevemos cada fenômeno nos gradientes controlados e seus resultados, em direção ao perfil de leitura.

4.1.1 Apagamento do /d/ na sequência /ndo/

O fenômeno em análise diz respeito ao apagamento da oclusiva dental /d/ pela nasal alveolar /n/ na sequência /ndo/, como nas formas do gerúndio: brincando ~ *brincano*, comendo ~ *comeno*, dormindo ~ *dormino*. Cristófar-Silva (1996) restringe o apagamento do /d/ às formas nas quais o /ndo/ ocorre como gerúndio. Nos exemplos: 1) Eu estou *vendo* você; 2) Eu *vendo* livros, segundo a autora, em 1 pode ocorrer o apagamento do morfema /d/, enquanto em 2 se manterá. Logo, o apagamento do morfema /d/: “a. aplica-se a uma categoria gramatical (gerúndio); b. requer informação fonológica (seq. cons) e morfológica (gerúndio); c. não implica reorganização lexical” (CRISTÓFARO-SILVA, 1996, p. 64). Assume essa

mesma posição Perini (2010, p. 353), “outras palavras terminadas em – *ndo* mantêm o [d]: *quando*, *Fernando*, *lindo*, *dividendo* não se pronunciam **quano*, **Fernano*, **lino*, **divideno*.”¹

O apagamento do /d/ nas formas de gerúndio é bastante frequente em diversas realidades sociolinguísticas. Ao estudarem tal fenômeno na fala de rio-pretenses (SP), nas variáveis sociais, Ferreira, Tenani e Gonçalves (2012, p. 181) apontam que “a forma reduzida do gerúndio está mais presente na fala dos mais novos, na dos menos escolarizados e na dos homens.” A essas mesmas considerações chegaram Araújo e Aragão (2016), partindo de dados de 104 informantes do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), provenientes de 13 capitais brasileiras, 9 da região nordeste e 4 da região sudeste. As autoras verificaram que os homens tanto do nordeste quanto do sudeste são fortes aliados do apagamento do /d/. Em ambas regiões, os menos escolarizados beneficiaram muito a não aplicação do morfema /d/.

Freitag, Cardoso e Pinheiro (2018) analisaram esse fenômeno na fala de estudantes do ensino médio e da cidade de universitários de Aracaju/SE. Os autores obtiveram os seguintes resultados: as mulheres e estudantes do ensino superior são os que mais tendem a conservar o /d/ em segmentos *ndo*, sugerindo que há efeito de monitoramento.

Normalmente, o apagamento de /d/ é associado à avaliação social negativa, mesmo que esteja abaixo do nível da consciência social. Aquino (2011), ao estudar e tipificar erros de leitura nos anos iniciais, encontrou percentual maior de apagamento da oclusiva no 4º ano, o que a surpreendeu, pois esperava um decréscimo do apagamento com o avanço da escolaridade. Podemos interpretar esse resultado de outra forma: o fato de este fenômeno passar também para a leitura, uma situação de maior formalidade e monitoramento, especialmente nos anos iniciais, sinaliza que os leitores em processo de aprendizagem estão acionando a rota lexical.

Na nossa amostra, foram validados 395 contextos na sequência /*ndo*/. Além dos verbos no gerúndio, consideramos palavras de outras classes gramaticais, que também foram analisadas nos estudos de Mollica e Mattos (1992) e de Freitag, Cardoso e Pinheiro (2018). Assim, distribuímos os dados em três categorias gramaticais: nomes, conector e verbos.

¹ Embora não seja o foco de nosso trabalho discutir a dimensão da regra, se morfológica como propõe Cristófaros-Silva (1996) ou fonológica, é importante destacar que é possível ocorrer o apagamento do /d/ em outros contextos gramaticais que não o gerúndio, embora com frequência mais reduzida, como apontam Mollica e Mattos (1992), na fala do Rio de Janeiro, e Freitag, Cardoso e Pinheiro (2018), na fala de universitários de Sergipe.

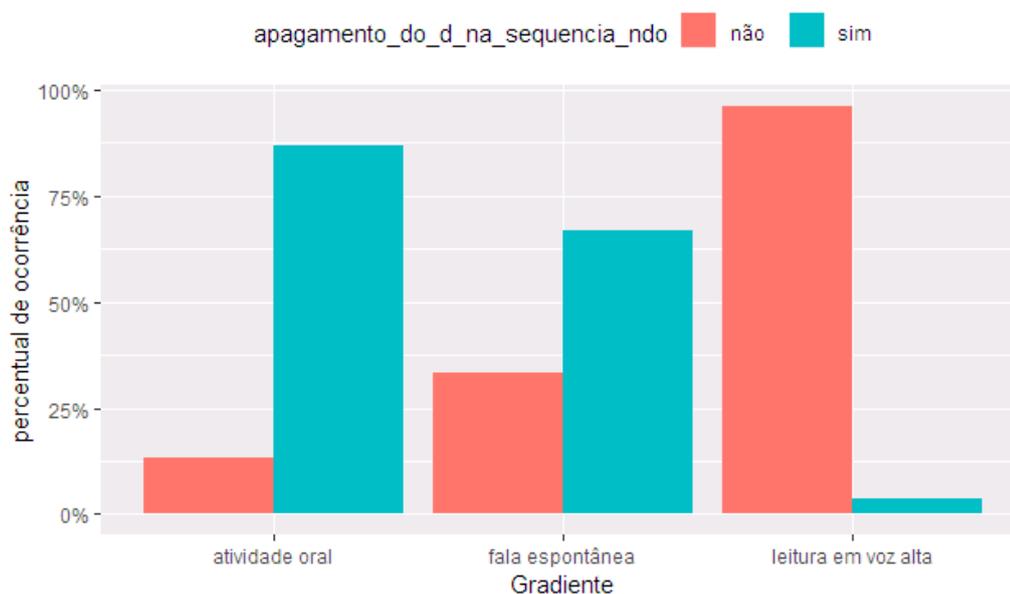
Tabela 1: Categoria gramatical e o apagamento do /d/ na sequência /ndo/.

Classe	Ocorrências	Percentual
<i>Nomes</i>	1/14	7%
<i>Conector</i>	5/31	16%
<i>Verbos</i>	259/350	80%

Nos itens de base nominal, incluímos os 11 contextos do substantivo comum *mundo*, 2 do nome próprio *Fernando*, e 1 do numeral *segundo*, resultando 14 dados. Em conector, incluímos os 31 dados referentes à palavra *quando*. Na categoria verbo, temos 350 contextos de verbos na forma do gerúndio. Como podemos observar na tabela 1, em Nomes e Conector predominaram a manutenção do morfema /d/, houve apenas uma ocorrência do seu apagamento no substantivo próprio *Fernando*, equivalente a um percentual de 7%, e cinco no conectivo *quando*, correspondentes a um percentual de 16%. A categoria dos verbos é a que apresenta o maior número de ocorrências, de 350 contextos há um percentual de 80% de apagamento do morfema /d/. Isso se explica porque “os verbos em geral costumam ser o conjunto de itens a sofrer processo de inovação fonológica” (MOLLICA; MATTOS, 1992, p. 58). Segundo as autoras, o mesmo não acontece com os nomes, conjunções ou verbos no presente do indicativo cujo /d/ faça parte do radical, nesses contextos há uma maior resistência ao apagamento. Resultado semelhante foi obtido no estudo de Freitag, Pinheiro e Cardoso (2018), que analisam a fala sergipana, o que sugere que o resultado obtido em nossa amostra, quando aos condicionamentos linguísticos, segue a deriva da língua.

Quanto ao fator estilístico, apresentados no Gráfico 3, o apagamento do /d/ na sequência /ndo/ foi mais recorrente no gradiente de monitoramento estilístico da atividade oral, com 228 ocorrências de 263 contextos, equivalentes a um percentual de 86,69%; seguido do gradiente de fala espontânea com 34 ocorrências de apagamento do morfema /d/ em 51 contextos, equivalentes a um percentual de 66,67%. Considerando os dois gradientes de monitoramento estilísticos cujo foco é a fala dos estudantes e a categoria dos verbos no gerúndio com a maior ocorrência do apagamento do morfema /d/, nossos resultados seguem a mesma tendência dos estudos que verificaram este fenômeno apenas no gerúndio dos verbos na fala de outros grupos específicos (cf. FERREIRA; TENANI, 2009; FERREIRA; TENANI; GONÇALVES, 2012; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2017).

Gráfico 3: Percentual de ocorrência do apagamento do /d/ nos gradientes de monitoramento estilístico.



Diferentemente da fala espontânea e da atividade oral, na leitura em voz alta prevaleceu a manutenção do /d/: de 81 dados apenas 3, equivalentes a 3,70%, apresentaram o apagamento. Isto é, os alunos que fizeram a leitura em voz alta dos textos escritos mantiveram o morfema /d/ nos contextos possíveis da variação, inclusive nos verbos no gerúndio, mesmo ocorrendo o apagamento em quase todos os contextos na sua fala espontânea e nas atividades orais. Por se tratar de um evento de letramento mediado pela língua escrita, o gradiente estilístico exige do aluno maior atenção e monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004), isso nos dá pistas de que os leitores hábeis podem ter se monitorado estilisticamente.

Quanto aos alunos que realizaram a leitura dos textos no tipo palavra por palavra, são leitores que ainda estão consolidando o conhecimento do código ortográfico da língua e o processo de decodificação (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Estes alunos tendem a prestar atenção em todos os segmentos que compõem as palavras: no caso dos contextos linguísticos do /d/ na sequência /ndo/, estes leitores pronunciariam todos os segmentos das palavras sem o apagamento ou acréscimo de algum elemento, ou seja, a leitura foi realizada pela rota fonológica.

4.1.2 Monotongação

A monotongação consiste na redução da semivogal dos ditongos, sejam eles crescentes (negócio ~ *negoçu*, polícia ~ *poliça*, indivíduo ~ *individu*, espécie ~ *especi*), decrescentes (caixa ~ *caxa*, ameixa ~ *amexa*, cenoura ~ *cenora*) ou nasais (pegaram ~ *pegaru*, ontem ~

onti). Dentre os três tipos, nesta pesquisa, selecionamos as ocorrências dos ditongos crescentes e decrescentes.

Jesus, Santos e Oliveira Santos (2010) observaram a frequência da monotongação na fala de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (Campus Professor Alberto Carvalho, em Itabaiana/SE), e constataram que houve uma maior frequência do fenômeno em situação espontânea do que quando foram submetidos à leitura. Embora Machado (2018b) tenha observado o mesmo fenômeno com dados da leitura oral e identificou em seus resultados que houve a realização da monotongação na leitura em voz alta de alunos do 6º ano, independentemente, dos contextos dos ditongos (“ei” e “ou”). Em relação à percepção da monotongação, na mesma comunidade de fala (estudantes da Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana/SE), Araújo e Borges (2018) realizaram um teste que aponta que, tendo consciência ou não da redução da semivogal no ditongo decrescente, os estudantes apresentam posicionamento positivo quanto ao fenômeno e acreditam que ele acontece independentemente de a pessoa ser escolarizada ou não. Já o mesmo não acontece com a redução no ditongo crescente: os estudantes têm uma visão negativa desse fenômeno e acreditam que as pessoas podem sofrer alguma coerção social, corroborando, assim, com os resultados dos estudos sociolinguísticos de que os fenômenos mais salientes são os mais estigmatizados.

Na nossa amostra, foram codificados 457 dados com possibilidade de ocorrência da monotongação, dos quais 98% são ditongos decrescentes (*ai, ei, ou*) e apenas 2% de ditongos crescentes (*io, ie*).

Tabela 2: Distribuição de ocorrências dos ditongos crescentes e decrescentes na amostra.

	Ocorrência	Percentual
Ditongo crescente	<i>Ie</i>	1/1 100%
	<i>Io</i>	8/8 100%
	<i>Ai</i>	56/73 77%
Ditongo decrescente	<i>Ei</i>	62/94 66%
	<i>Ou</i>	239/281 85%

Nos nove dados dos ditongos crescentes, todos na fala espontânea, a monotongação foi categórica. Em situação de maior monitoramento, como no excerto (1), em que o aluno está contando a história a partir do estímulo visual:

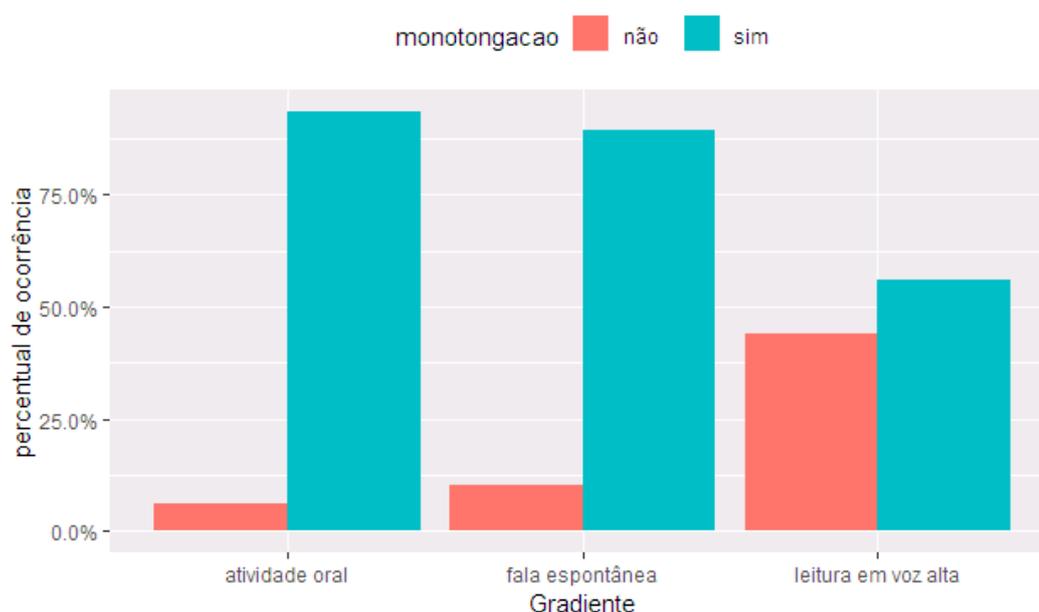
(1) (...) a menina tá brincando de daquele *negócio* que sei lá esqueci o nome. (KAIM)

E também na fala, como no excerto (2), em que o aluno está relatando o que costuma fazer na escola e por isso é levado para a secretaria:

(2) (...) eu apronto no *colégio* pego os caderno do povo pra esconder. (FLAM)

Nos ditongos decrescentes, a maior ocorrência da monotongação em relação a não ocorrência deu-se no contexto *ou* (85%), seguindo dos ditongos *ai* (77%), por último, nos contextos *ei* (66%), tabela 2. Este padrão segue a mesma tendência de condicionamento linguístico encontrada no estudo anterior, na mesma comunidade (JESUS et al. 2010). No gráfico 4, vemos a distribuição do percentual de ocorrência da monotongação nos três gradientes de monitoramento estilísticos: fala espontânea, atividades orais e leitura em voz alta.

Gráfico 4: Percentual de ocorrência da monotongação nos gradientes de monitoramento estilístico.



A monotongação foi recorrente nos três gradientes de monitoramento estilístico. No gradiente de atividade oral, o fenômeno teve 178 ocorrências, correspondentes a 93,68% de percentual, de 190 contextos possíveis. No gradiente de fala espontânea, houve 103 ocorrências do fenômeno, com percentual de 89,57%, em 115 contextos. E no gradiente de leitura em voz alta o fenômeno de monotongação obteve um percentual de não ocorrência bem próximo ao de ocorrências, tendo ocorrido em 85 de 152 contextos possíveis, em um percentual de 55,92%. Os nossos resultados corroboram com a hipótese levantada por Veado (1983, p. 211), de que “a redução do ditongo não é marcador de idade, nem de sexo, nem de classe social, mas, possivelmente, de um estilo”.

Relacionando os resultados verificados nos três gradientes de monitoramento estilísticos, por se tratar de um fenômeno bastante recorrente na fala espontânea e nas atividades orais, o ditongo decrescente *ou* teve ocorrência categórica, enquanto o ditongo *ai* e *ei* obtiveram uma ocorrência quase categórica. Podemos dizer que na leitura, diante dos contextos linguísticos com possibilidades de ocorrências da monotongação, os leitores

proficientes acessaram a rota lexical e demonstraram automaticidade no reconhecimento das palavras escritas, procurando as palavras em seu léxico mental, no qual contém seus conhecimentos acerca das grafias e pronúncias da sequência de letras que formam palavras reais, logo essa procura não acontece no nível grafema-fonema, mas na palavra como um todo (COLTHEART, 2013). Isto “nos mostra que o leitor conhece as palavras lidas, internalizou as regras dos fenômenos variáveis e acessou o léxico de forma direta, mostrando automaticidade no processo de decodificação do texto lido” (MACHADO, 2018b, p. 209).

4.1.3 Ditongação

Enquanto na monotongação há o apagamento da semivogal nos ditongos, a ditongação consiste na formação de um ditongo a partir do acréscimo da semivogal, os fonemas /s/ e /z/ em posição final das palavras são favorecedores da ditongação: vez ~ *veys*, dez ~ *deys*, arroz ~ *arroys*, fez ~ *feys*, mas ~ *mays*, atrás ~ *atrays*, nós ~ *nois*.

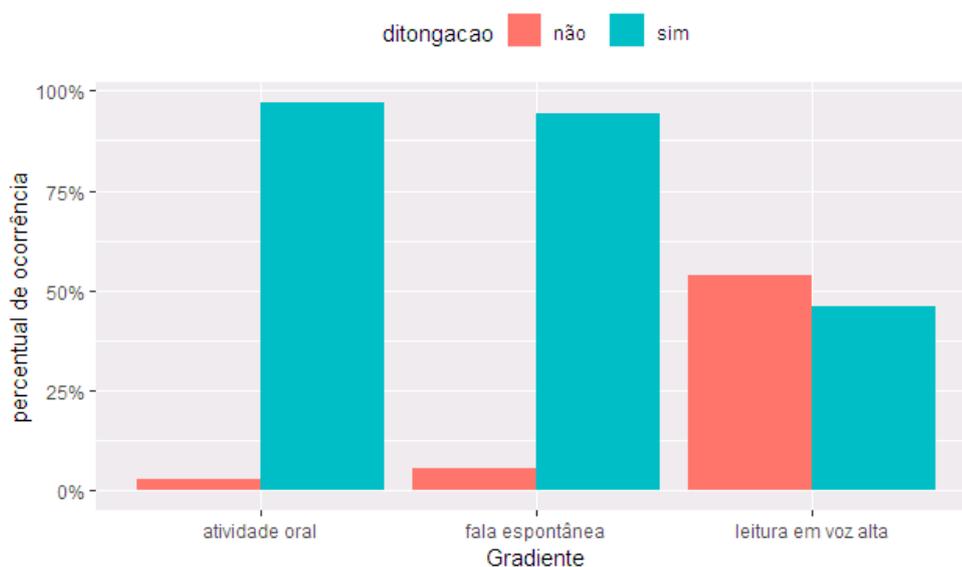
A ditongação é a transformação de uma vogal em ditongo, nas sílabas travadas por /S/ é acrescentado um /y/ em palavras terminadas em /e/ e /a/. Ex: mês /*meis*/, mas /*mais*/, através /*atraveis*/.

Silva (2013) observou que, embora seja um fenômeno cuja manifestação aconteça em diferentes regiões do território brasileiro, é fortemente favorecido em algumas áreas, enquanto não é em outras.

O nível ou registro que mais favorece a ditongação é o coloquial, informal, familiar, mesmo com informantes de maior escolarização (ARAGÃO, 2014). Nos estudos de Aquino (2011) e Hora e Aquino (2012), com dados de leitura oral de alunos do 3º ao 5º anos, os estudantes mais escolarizados, ou seja, os do 5º ano foram os que mais usaram a forma ditongada, o que nos dá suporte para nossa hipótese de que a realização deste tipo de fenômeno na leitura em voz alta seja uma pista de acesso à rota lexical, e, por conseguinte, configure maior automaticidade na decodificação e, como sugere Machado (2018b), indício de compreensão.

Na nossa amostra, codificamos 120 contextos possíveis de ocorrência da ditongação. Dentre eles, estão apenas palavras monossílabas (36) e dissílabas (84) terminadas em *s* e *z*, esses são dois contextos linguísticos que influenciam a ocorrência do fenômeno (ARAGÃO, 2014).

Gráfico 5: Percentual de ocorrência da ditongação nos gradientes de monitoramento estilístico.



De acordo com a distribuição do percentual de ocorrências nos três gradientes de monitoramento estilístico ilustrada no gráfico 5, a ditongação foi quase categórica tanto no gradiente de atividade oral, com 34 ocorrências (de 35 contextos) e percentual de 97,17%, quanto no de fala espontânea, com 33 (de 35 contextos possíveis de ocorrência) e percentual de 94,29%. Ao contrário desses gradientes, no de leitura em voz alta, o percentual de não ocorrência foi superior ao de ocorrências, tendo este último sido de 46% representando 23 ocorrências de 50 contextos possíveis de ditongação.

Acreditamos que os leitores hábeis e palavra por palavra estavam monitorando a leitura, por estar diante de um evento que exige atenção e planejamento do leitor, quer dizer, de maior monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004). Bem como os contextos linguísticos possíveis de ocorrer a ditongação na leitura em voz alta dos textos, geralmente, foram palavras curtas (mas, vez, mês, fez, arroz, vocês) o que possibilita aos leitores se atentarem para cada segmento que as compõem.

4.1.4 O /r/ em coda silábica

A não realização do /r/ é um fenômeno recorrente na maioria dos dialetos brasileiros, assim como em todos os extratos sociais (SOARES; LEITE, 2017). O apagamento do rótico em coda silábica é o processo no qual a pessoa apaga o /r/ em coda silábica em nomes, por exemplo, conversa /conve(*)sa/, curso /cu(*)so/. Mas, também ocorre o apagamento do /r/ em coda silábica em verbos no infinitivo “para podê fazê todas as tarefas” e não “para poder fazer todas as tarefas”. Araújo et al (2016), Pinheiro et al (2017) e Machado (2018b) verificaram**

que tal fenômeno ocorre com bastante frequência na leitura oral de alunos. Os resultados apontaram que a classe gramatical dos verbos propicia uma maior ocorrência do apagamento do /r/.

Dos 432 dados codificados, o apagamento do /r/ em coda silábica na fala espontânea, nas atividades orais e na leitura em voz alta foi verificado nos contextos da posição da sílaba, isto é, no meio (coda interna, sorvete, árvore) e no final das palavras (coda externa, brincar, comer, mulher, qualquer), e nas classes gramaticais dos verbos e não verbos.

Tabela 3: Distribuição de ocorrências do tipo de coda.

	Ocorrência	%
Coda interna	51/60	85%
Coda externa	351/372	94%

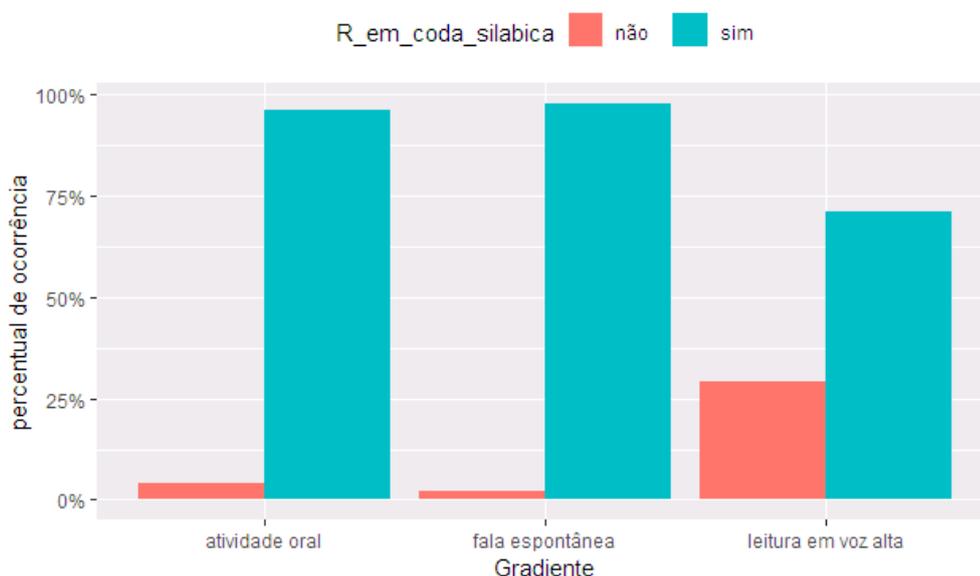
O apagamento do /r/ em coda silábica, no contexto da posição, apresentou o maior percentual na coda externa com 94% de ocorrências (brincar, qualquer, mulher, flor, por favor, lugar, escorregador, senhor) como podemos perceber na tabela 3.

Tabela 4: Distribuição de ocorrências na classe gramatical

	Ocorrência	%
Verbos	302/316	96%
Não verbos	100/116	86%

Quanto à classe gramatical, a perda do /r/ foi mais comum nos verbos, com 96% de ocorrências, tabela 4. Tais resultados seguem a mesma tendência de outros estudos (MONARETTO, 2000; MOLLICA; FERNANDEZ, 2003; REIS; DIAS 2006; OUSHIRO; MENDES, 2014).

Gráfico 6: Percentual de ocorrência do /r/ em coda silábica nos gradientes de monitoramento estilístico.



Em relação ao gradiente de monitoramento estilístico, os resultados do gráfico 6 mostra que os alunos realizaram mais o apagamento do /r/ em coda silábica no gradiente de fala espontânea com 232 ocorrências, equivalentes a um percentual de 97,89%, em 237 contextos possíveis; seguido do de atividade oral, com 121 ocorrências, correspondentes a 96,3%, em 126 contextos possíveis; e do gradiente estilístico de leitura em voz alta com 49 ocorrências, 71,1% de 89 contextos com possibilidade de ocorrência

Na leitura em voz alta, os resultados sugerem que os alunos assimilaram a variante consolidada na fala espontânea e nas atividades orais, quer dizer, o apagamento do /r/ nos contextos internos e externos, nos verbos e não verbos. Portanto, diante desses contextos linguísticos que favorecem a ocorrência do fenômeno em questão, na leitura em voz alta, ao acessar a rota lexical o leitor, a partir do reconhecimento visual das palavras escritas, procura em seu léxico mental o conhecimento sobre a grafia e a pronúncia da palavra e lê em voz alta como pronuncia em sua fala espontânea (COLTHEART, 2013; AQUINO, 2011).

4.2 TIPOS DE LEITURA

Retomando a subseção 2.2, Reconhecimento das palavras escritas, vimos que um dos principais objetivos da aprendizagem inicial da leitura é o desenvolvimento da habilidade de reconhecer as palavras escritas. Para isso, são necessárias três condições: i) conhecimento do princípio alfabético; ii) conhecimento do código ortográfico da língua e do procedimento de decodificação; e iii) constituição do léxico mental ortográfico (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b; c).

De não leitor, como muitos estudantes chegam à escola, a leitor hábil, há uma etapa do leitor iniciante, essa etapa é crucial, pois se as condições básicas da aprendizagem inicial da leitura não são adquiridas nos anos dedicados à alfabetização, haverá problemas na progressão escolar das crianças.

Os leitores iniciantes são aqueles que estão no processo de adquirir o conhecimento do princípio alfabético, isto é, a compreensão de que os fonemas são representados por letras e grupos de letras. Nesse estágio, é importante também o leitor iniciante: conhecer a identidade abstrata das letras (maiúsculas, minúsculas; tipografia em diferentes fontes); conhecer não só o nome das letras, mas também os seus segmentos fônicos; desenvolver a capacidade de identificar grafemas complexos (ch, nh, lh, ss, rr, sc, xc, am, in). Essas operações intervirão na progressividade do conhecimento do código ortográfico da língua e no processo de decodificação (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b).

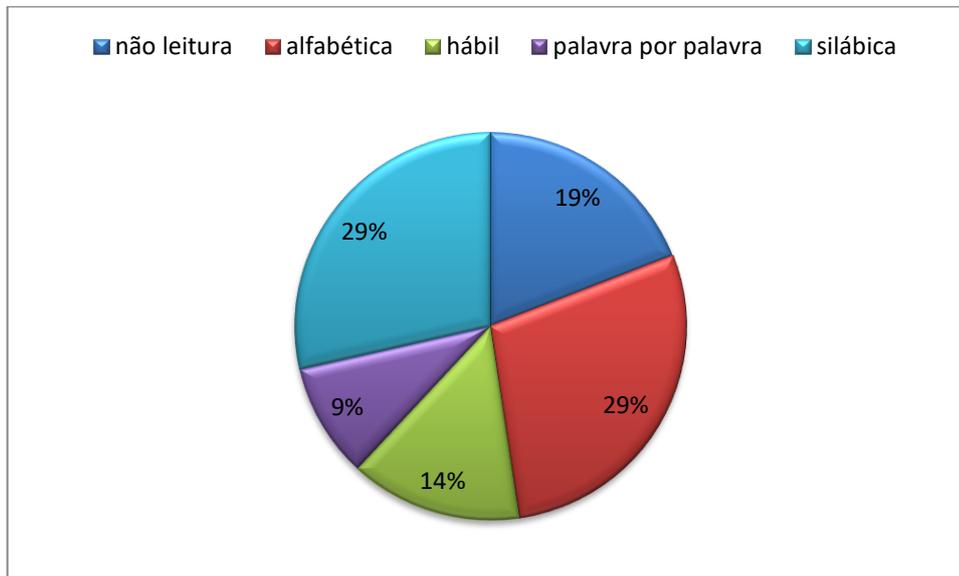
O leitor hábil é aquele que adquiriu o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, assim como o progresso do conhecimento do código ortográfico da língua e a automaticidade no processo de decodificação, tem acesso à pronúncia e ao significado das palavras automaticamente, sem a consciência das operações mentais que realiza para ler (MORAIS, 2013b).

Por fim, existe também o não leitor, quer dizer, aquele que não desenvolveu as condições fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura, uma vez que, no processo de alfabetização, o nível de leitura da criança é determinado através do nível da habilidade de reconhecimento das palavras escritas (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Sem esse domínio, a criança não avança e uma das consequências é a não obtenção de êxito em atividades de compreensão na leitura de textos escritos e, logo, não acompanha os colegas que estão em níveis de leitura mais avançados, por exemplo.

A partir da análise da leitura em voz alta de dois textos, por alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental, Machado (2018, p.127) identificou três perfis de leitura em seu estudo: perfil 1, perfil 2 e perfil 3. O perfil 1, classificado com base em Morais (1996) como fracassado₁, exibe um padrão de leitura com “falta de automaticidade, muitos processos de compreensão malsucedidos e falta de monitoramento da compreensão da leitura”. Conforme a autora, nesse perfil, há uso da rota fonológica, o que pode ser verificado pelo fato de que “o leitor não faz uso do seu repertório 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” (MACHADO, 2018, p.129). Já o perfil 2, classificado como fracassado₂, tem um padrão que demonstra uma melhoria, em comparação ao perfil fracassado₁, pois o leitor realiza menos predições malsucedidas e mais reparos nas que ocorrem, por realizar processos de monitoramento da compreensão, mas ainda há falta de automaticidade na decodificação, o que requer “condições de desenvolvimento do léxico mental para ter automaticidade no reconhecimento da palavra escrita” (MACHADO, 2018, p.132). E o perfil 3, classificado como hábil, apresenta um padrão de leitura com menos predições malsucedidas e monitoramento da compreensão da leitura, bem como com automaticidade na decodificação, identificada “pelo uso de seu repertório linguístico, transpondo traços graduais para a leitura em voz alta” (MACHADO, 2018, p.137).

Considerando as propostas de Morais (1996) e a de Machado (2018), estabelecemos, a partir da leitura em voz alta dos estudantes, 5 tipos de leitura na turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Gina Franco: não leitura, leitura alfabética, leitura silábica, leitura palavra por palavra e leitura hábil, cujos percentuais são ilustrados no gráfico 7.

Gráfico 7: Distribuição dos tipos de leitura.



Diferentemente de Moraes (1996), nos referimos a um tipo de leitura e não a um tipo de leitor. Pois, entendemos que a leitura é um processo, e neste processo há etapas de leitura.

4.2.1 Não leitura

Dos 21 alunos da turma, quatro não realizaram as atividades de leitura em voz alta, e identificamos que não sabiam ler.

Por não saber ler, assumimos o aluno que se recusava a participar das atividades de leitura tanto nas coletas quanto em sala de aula quando a professora solicitava, ressalvamos que houve um período no qual acompanhamos a turma (maio a outubro de 2017). Vejamos os exemplos, excerto (3) e (4), de alunos em não leitura em um dos momentos da 2ª coleta, quando o pesquisador os convida para fazer a leitura em voz alta do texto *O cão e o osso* (anexo 2):

- (3)DOC: você poderia ler esse texto aqui?
LUI: eu não sei ler assim eu não consigo não
DOC: consegue reconhecer aqui essa letra?
LUI: uma bola isso eu não sei
DOC: oh a primeira letra dessa palavra você conhece?
LUI: não sei não
DOC: e essa daqui olhe ((RUÍDO))
LUI: bola
DOC: sabe que letra é essa? essa?
LUI: bola
DOC: e aqui?
LUI: sei não
DOC: e essa letra você conhece?
LUI: não

DOC: por exemplo essa palavra aqui olhe você conhece?

LUI: não

Ao apontar para o título do texto, excerto (3), e perguntar para a aluna se ela reconhecia a primeira letra, ela disse que era uma bola, depois para a letra *c* da palavra *cão*, afirmou que não sabia. Nas duas últimas letras também da palavra *cão*, a aluna continuou dizendo que era uma “bola”. A aluna está em uma fase pré-alfabética, esperada para outro nível que não o 3º ano do ensino fundamental, e suas habilidades de leitura se resumem a comparar as letras *a* e *o* a um objeto.

O excerto (4) também é de um aluno em não leitura:

(4)DOC: você sabe ler?

FLA: um pouco só

DOC: vamos lá né vamo lá tentar bom por exemplo pegando aqui olhe ((RUÍDO)) você poderia ir lendo o que você consegue e eu vou acompanhando aqui?

FLA: o... cê... dê... e... fê... guê... agá... i.. jota... cá... lê... como é o nome dessa letra mesmo?

DOC: leia só o que você souber

FLA: aqui é ene né? aqui né i?

DOC: leia só o que você souber o que você não souber você pode pular

FLA: a... be... cê... dê... e... fê... gue... agá... i... i... i... jota... u... ((RUÍDO)) u... xi... fa...

DOC: você reconhece essa letra?

FLA: é um ene? um pe?

Embora no início o aluno tenha dado pistas de que faria uma leitura alfabética, isto é, soletrando cada letra das palavras do texto, *o... cê...*, após alguns segundos de pausa, começou a falar a sequência do nome das letras do alfabeto. Depois, apontou para uma das palavras do texto e perguntou que letra era aquela. Não obtendo a resposta por parte do documentador, prosseguiu dizendo os nomes das letras mais uma vez na ordem alfabética, agora começando pela letra *a*.

O documentador volta para o título do texto, *O cão e o osso*, e pergunta para o aluno se ele reconhecia a primeira letra, a criança questiona: *é um ene? um pê?* Isso demonstra que o aluno apenas memorizou a sequência do nome das letras do alfabeto, porém quando tais letras não estão na ordem, ele nos deu pistas de que não consegue reconhecê-las.

Na aprendizagem inicial da leitura, o reconhecimento das letras (grafemas) e seus segmentos fônicos (sons) é a primeira condição que introduzirá a criança no processo de descoberta dos mecanismos da escrita. Porém, estes alunos ainda não conseguem: i) diferenciar letras de outros símbolos (p. ex. excerto (3)); ii) identificar as letras e seus respectivos nomes. Uma vez que é bastante comum nesse processo inicial as crianças aprenderem primeiro os nomes das letras e depois os seus segmentos fônicos.

De modo geral, o tipo de leitura dos alunos descritos nos excertos (3) e (4) e os demais classificados como em situação semelhante, ainda não atingiram o conhecimento do princípio alfabético, primeira condição necessária para a aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

4.2.2 Leitura alfabética

Classificamos como em leitura alfabética os seis alunos da amostra que reconhecem apenas as letras ou algumas delas. Temos, no excerto (5), um dos tipos de leitura alfabética:

(5)ALI: Ó... ca... a... ó... caua... é ó... ó... cê... cê... ó...
 U... nê... dê... i... a... u... nê... ca... ó... ca... ((RUÍDO)) aó... ia... a... tê... rê... a... vê... é... cê...
 cê... a... nê... dê... ó... u... nê... a... ((RUÍDO)) pê... ó... nê... tê... ca... rê... rê... ((RUÍDO)) é...
 guê... a... nê... dê... ó... u... nê... ó... cê... cê... ó... nê... a... be... ó... ó... ca...
 Ó... lê... guê... a... nê... dê... ó... pê... a... rê... a... bê... a... i... xis... ó... vê... iu... cê... u... a... pe...
 rê... o... pê... rê... i... a... i... nê... a... guê... é... nê... rê... é... f- f- fo... vi... ê... tê... nê... a... a...
 guê... u... a...
 Pê... é... nê... cê... a... nê... dê... o... vê... é... rê... ó... u... tê... rê... ó... ca... ca... ó... cê. ó, bê, i, cê,
 ó, u... lê, lê... ó... guê... ó... ó... cê... cê... ó... é... pê... ó... cê... a... lê... a... tê... i... rê...
 Nê... a... lê... pê... rê... é... né... a... bê... rê... iu... a... bê... ó... ca... cê... u... ó... cê... cê... ó... cê...
 a... iu... nê... a... guê... u... a... é... cê... pê... rê... dê... u... pê... a... rê... a... cê... é... nê... pê... rê.

Ao ler o texto *O cão e o osso*, o aluno soletra cada letra que compõe as palavras do texto. No início, ainda no título, houve a tentativa de ler a palavra *cão*, porém não conseguiu, mesmo sendo uma palavra curta. Como podemos observar, o aluno ainda estava no nível do nome das letras, inclusive, ainda confundia o nome de algumas, por exemplo, nas palavras que têm a letra *m*, soletrava *nê*: uma ~ u... nê... a..., imagem ~ i... nê... a... guê... é... nê..., a letra *s*, soletrava como *cê*: osso ~ ó... cê... cê... ó..., a letra *h*, como *guê*: Olhando ~ Ó... lê... guê... a... nê... dê... ó...

Ao contrário do leitor do excerto (6), que soletrou as letras que formam cada palavra do texto, demonstrando não conhecer o nome de apenas algumas. O tipo de leitor alfabético que prevaleceu na amostra foram aqueles que disseram somente o nome das letras referentes às vogais e a algumas consoantes:

(6)LUC: eu não conheço todas as letra não
 DOC: diga só as que você souber
 LUC: u... dê... i... a... u... a... o... i... a... a... tê... a... é... a... dê... u... a... tê... cê... a... é... guê...
 a... dê... o... u... o... o... a... bê... cê... a...

No processo inicial da aprendizagem da leitura, é comum o professor focar no nome das letras, por isso muitas crianças conhecem o nome de certas letras antes de conhecer os seus respectivos sons, para Morais (1996, p. 272),

o conhecimento dos nomes das letras tem o risco de criar dificuldades para a compreensão do fato de que a letra não corresponde a uma sílaba mas a um componente da sílaba, impronunciável isoladamente em muitos casos. Em particular, as letras consonânticas, “f”, “s”, “m”, têm justamente nomes que não começam pelo “som” que elas representam.

Assim, para cada letra, o aluno pode conhecer o seu nome, mas é preciso também o conhecimento do seu valor fonológico, ou melhor, o seu som. À luz dos estudos sobre aprendizagem inicial da leitura, defendemos que é preciso desenvolver no aprendiz iniciante a consciência de que as palavras são formadas por diferentes fonemas (sons) ou grupos de fonemas e que podem ser segmentadas em unidades menores, o que é decorrente da consciência fonológica. A capacidade de operar com essas sílabas ou fonemas —contar, segmentar, unir, adicionar, suprir, substituir, transpor— contribuirá de modo mais eficiente no desenvolvimento da primeira condição necessária para a criança adentrar e desvendar o mundo da escrita, isto é, na obtenção do conhecimento e da compreensão do princípio alfabético, ou o princípio de correspondência entre grafemas e fonemas (MOOJEN et al 2001; MORAIS, 2013b).

No 3º ano do ensino fundamental, ano em que realizamos o nosso estudo, esta habilidade deve estar consolidada; este tipo de leitura está assimétrico com o que se espera de habilidades nesta etapa de escolarização.

4.2.3 Leitura silábica

A leitura silábica é caracterizada pelos alunos que leem sílaba por sílaba das palavras, apresentam dificuldades e despendem esforços para entender algumas sílabas, por isso, decodificam lentamente e cometem muitos erros de decodificação. Na turma do 3º ano, identificamos seis alunos que fizeram a leitura dos textos silabicamente. O excerto (7) ilustra um exemplo recorrente no que diz respeito às crianças com este tipo de leitura:

(7) ANG: Ó c-é-u es- tá ca- in- in- do

E- ra era né uma vera uma ga- lin- éle.. i... na... né? lin- a uma galinha né que as ã-ã-ã- dó vo vê a né da- va dava si- ca- do si- ca- sico- ciscando né? é is bo is xo né?

DOC: pode continuando

ANG: aqui né? daqui né?

ANG: ((RUÍDO)) de aqui né bode uma ju- ju- ju- ã- ja- não uma ja- bu- ti- ca- da- jabutica- be- bê- i- ro né tá certo?

DOC: ((RUÍDO)) continue

ANG: aqui né que o a- qua- quê u a ene quan- to quanto uma ju- lé- ja- bu- ti- ca- di- bi- bi- bin- ó binho né? eis- co- ca escola né? ca- eh ca- i- u caiu bê é bê aqui é um eme né? bê... ê... vou ler mais não.

Foram poucas as palavras do texto decodificadas corretamente (entendendo o corretamente como a decodificação transparente do código, sem considerar variação linguística): *o céu está caindo, era, galinha, ciscando*, na primeira frase o leitor aprendiz lê sílaba por sílaba e não retoma a fim de conferir quais eram as palavras, como acontece com *era, galinha* e *ciscando*, nestas, a criança lê sílaba por sílaba, se embaraça em algumas, mesmo assim, em seguida, retoma e lê a palavra inteira. Há uma lentidão do leitor para identificar algumas letras e sílabas, principalmente em vocábulos de maior extensão. Uma característica comum nesses leitores é a insegurança no reconhecimento de letras e sílabas, como podemos observar no excerto acima quando o aluno tenta ler a palavra *galinha, ciscando, baixo, ga- lin- éle.. i... na... né? si- ca- do si- ca- sico- ciscando né? é is boi s xo né?* A todo o momento, ele recorre auxílio para ter certeza se estava lendo corretamente.

4.2.4 Leitura palavra por palavra

Os dois alunos da turma que realizaram esse tipo de leitura leram palavra por palavra do texto, é bastante comum pausar entre uma palavra e outra, leram a palavra inteira e não sílaba por sílaba, embora em algumas palavras a leitura seja silábica, decodificaram com poucos erros e reconheceram muitas palavras automaticamente. No excerto (8), temos um exemplo deste tipo de leitura:

(8) CAL: O são e osso... um dia... um cão... ai ia... atravessando... uma... ponte... carregando... um osso... na boca... olha- olhando para... baixo... viu sua... (propria) própria... imagem... refletida... na ((RUÍDO)) água... pensando... ver... outro... cão... condições (né) (logo)... ossosso... e... pôs... a... latir... mal porém... a- briu... a boca... seu... pro- pró- prio osso... caiu na... água... e se... perdeu... para... sempre...

O aluno inicia a leitura do texto cometendo um erro de decodificação, lê a palavra *cão* como *são*. No entanto, em seguida lê a mesma palavra sem erro de decodificação, há pausas entre uma palavra e outra, porém quando há duas palavras curtas que estão próximas ele lê sem dar pausas.

Esses leitores já alcançaram as duas primeiras condições da aprendizagem inicial da leitura, o conhecimento do princípio alfabético, relação grafema-fonema, e demonstram progresso no conhecimento do código ortográfico e domínio dos procedimentos de decodificação na leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Este tipo de leitura deve ter alguma relação com o tempo despendido no processo, como veremos a seguir.

4.2.5 Leitura hábil

A leitura hábil é aquela em que os alunos, diante de textos adequados ao seu nível de escolaridade, ativam de modo inconsciente e automático as representações ortográficas e fonológicas das palavras (MORAIS, 2013b). Na turma, identificamos três alunos nesse nível de leitura. No excerto (9), temos um exemplo de leitura hábil.

(9)BRU: O cão e o osso

Um dia um cão ia atravessando uma ponte... carregando um osso na boca... olhou para baixo... viu sua própria imagem refletida na água... pensando ver outro cão () () o- osso e pôs a latir... mal porém abriu a boca... seu próprio osso caiu na água e se perdeu para sempre.

A leitura realizada pelo leitor hábil, ao contrário dos outros tipos de leitura, é feita por blocos de palavras, reconhece as palavras como constituintes de uma sentença, sem nenhum ou pouco embaraço, há algum ritmo, sem gaguejar, os erros são compatíveis com o nível de escolaridade do estudante (ALMEIDA, 2012). Leitores nesse nível são os que têm maiores possibilidades de compreender o que leem. Porém, para alcançar esse tipo de leitura o estudante precisa ter desenvolvido as condições anteriores, quer dizer, o domínio do princípio alfabético, relação grafema-fonema, assim como ter adquirido progresso no conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Esperamos encontrar neste tipo de leitura as maiores taxas de ocorrência de traços variáveis graduais da fala que passam para a leitura.

4.3 DESEMPENHO DOS LEITORES E OS TIPOS DE LEITURA

A leitura em voz alta é um dos melhores meios para identificar os procedimentos de leitura de uma criança, “os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças, em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código etc)” (CHARTIER, 2007, p. 180). A partir da leitura em voz alta, podemos verificar quais condições da aprendizagem inicial da leitura as crianças já dominam, qual o seu tipo de leitura e quanto tempo elas levam para ler textos escritos adequados ao seu nível de escolaridade.

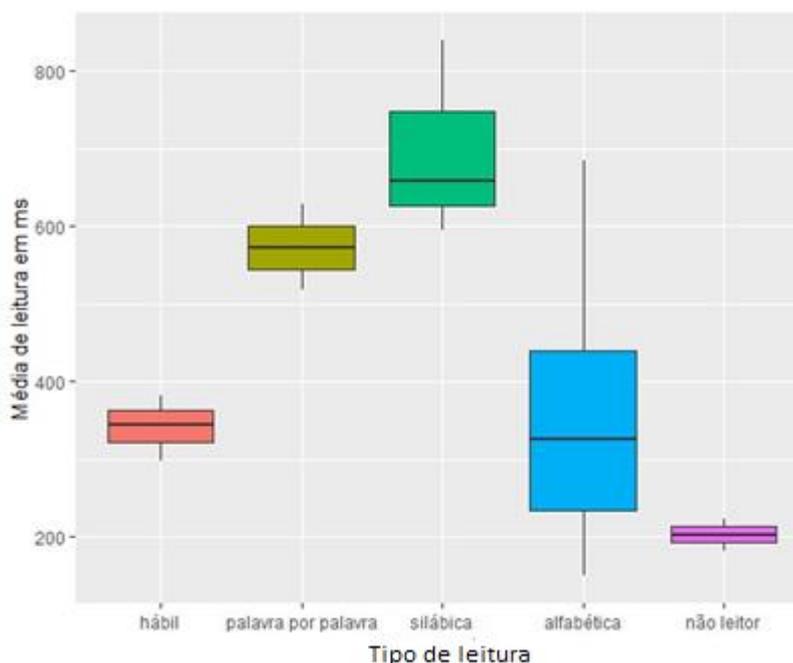
Para medir o desempenho dos leitores e a sua relação com os tipos de leitura, consideramos os parâmetros do tempo de leitura, ocorrência de traços graduais da fala e desempenho no teste de compreensão leitora.

4.3.1 Tipos de leitura e tempo de leitura

O tipo e o tempo de leitura são variáveis relacionadas ao processo de automaticidade na decodificação. Isto é, estudantes que ainda não desenvolveram a habilidade de reconhecimento da palavra escrita com automaticidade levarão mais tempo para fazer a leitura de um texto escrito, e por conta disso apresentarão dificuldade para compreender o que foi lido.

O gráfico 8 apresenta a média do tempo de leitura em voz alta em função dos tipos de leitura dos alunos da turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Gina Franco.

Gráfico 8: Tipos de leitura e média de tempo de leitura em ms.



Os alunos em não leitura tiveram mediana entre 100ms e 200ms, estes tiveram acesso aos textos, porém logo no início deram pistas de que não sabiam ler, como vimos nos excertos (3) e (4) e a atividade foi encerrada; por isso, o tempo foi menor do que os demais. Os alunos cuja leitura é hábil apresentaram uma mediana de 300ms para a leitura dos textos; os alunos do tipo de leitura classificado como palavra por palavra tiveram mediana de 500ms. Os estudantes destes dois últimos tipos de leitura foram os únicos que leram todos os textos apresentados no momento de cada coleta. Houve uma distribuição assimétrica entre os alunos do tipo de leitura silábica, com tempo máximo 800ms e mínimo 600ms, estando sua mediana concentrada nesse último quartil. Isto se explica pelo fato de que alguns alunos aceitaram ler apenas um texto, enquanto outros liam todos os textos apresentados. Os leitores que fizeram o tipo de leitura alfabética também tiveram distribuição assimétrica, com tempo máximo de

600ms e mínimo de 100ms, estando a mediana concentrada em 300ms, isso se explica porque houve aqueles que desistiram da leitura logo no início, outros no meio da leitura e alguns foram até o final do primeiro texto apresentado nas coletas. Logo, podemos verificar que a leitura hábil demanda menos tempo do que as demais leituras (palavra por palavra, silábica e alfabética). Assim, observar o tempo que um estudante leva para ler um texto pode dar predição sobre seu desempenho na atividade de leitura.

4.3.2 Tipos de leitura e o desempenho no teste de compreensão em leitura

Nesta seção, apresentamos os resultados referentes ao desempenho dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Gina Franco que foram avaliados por um Teste de Compreensão em Leitura (TCL) semelhante à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Assim como as demais avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ANA também contribui com indicadores para as escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, o teste busca aferir o nível de alfabetização e letramento das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de ensino das instituições às quais estão vinculadas. Então, a ANA é realizada anualmente e tem como objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do EF; ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7).

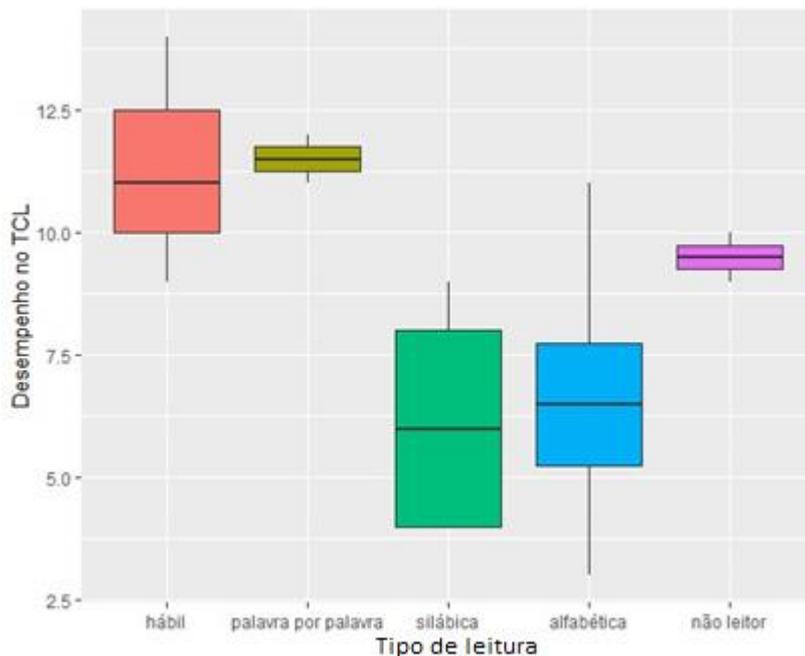
Para aferir os níveis de alfabetização e letramento são aplicados testes de língua portuguesa e matemática. No caso de língua portuguesa, o teste é composto por 17 questões objetivas de múltipla escolha e 3 questões de produção escrita. No que diz respeito à aferição das condições de oferta, são aplicados questionários aos professores e gestores das escolas que ofertam o ciclo de alfabetização.

O teste de língua portuguesa é elaborado a partir de dois eixos estruturantes: o da leitura e o da escrita. Os eixos abrangem diferentes níveis, que vão desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação e leitura de textos, e incluem um conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas necessárias à proficiência em leitura e escrita esperadas para o 3º ano do ensino fundamental. A escala de desempenho varia de um nível menor, até 425 pontos, para um nível maior, que pode ultrapassar 625 pontos.

Inspirado na ANA, o Teste de Compreensão Leitora (TCL) é composto por 20 questões, 17 referentes à leitura e 3 à escrita. Para o nosso objetivo de estudo, utilizamos

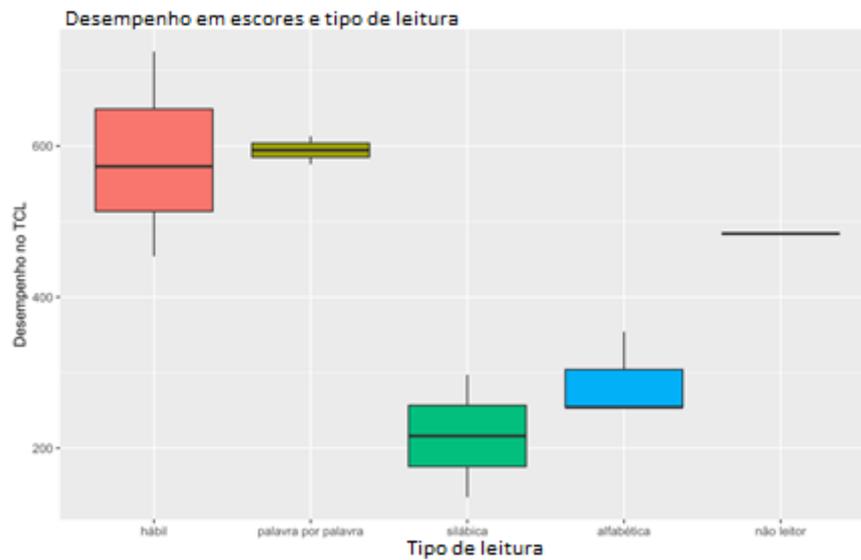
apenas as respostas referentes às questões que dizem respeito à leitura. As questões estão divididas em três níveis: fácil, médio e difícil. No gráfico 9, apresentamos o tipo de leitura dos estudantes e o desempenho no teste de compreensão em leitura quanto à média de acertos (em número de questão).

Gráfico 9: Tipo de leitura e o desempenho no TCL em acertos.



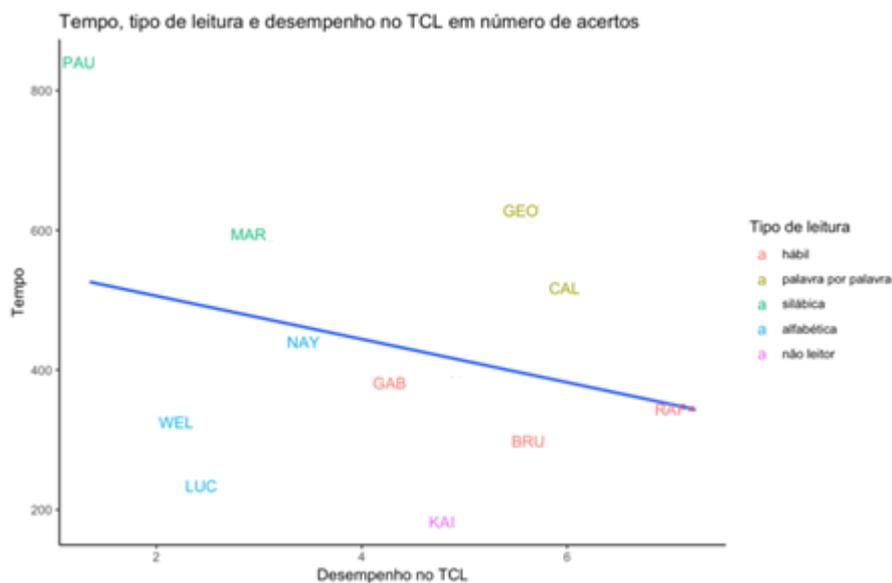
Quanto ao desempenho no TCL e o tipo de leitura, os alunos cuja leitura é hábil a mediana de acertos foi 10; a dos alunos do tipo de leitura palavra por palavra foi acima de 10; aqueles do tipo de leitura silábica alcançaram média 5,0; do tipo de leitura alfabética obtiveram média acima de 5,0 acertos; e os alunos em não leitura atingiram média próxima de 10 acertos. Essa distribuição também pode ser observada no gráfico 10 a partir do desempenho em scores.

Gráfico 10: Tipo de leitura e o desempenho no TLC em escores.



Cabe ressaltar que a média apresentada pelos não leitores não condiz com a realidade, estes alunos ainda não atingiram as condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura, visto que numa análise qualitativa foi possível verificar que estes não acertaram as questões referentes às habilidades mais básicas do teste: H1— ler palavras com estrutura silábica canônica; H2 — ler palavras com estrutura silábica não canônica; e H4 — localizar informações explícitas em textos. Assim como os alunos que realizaram o tipo de leitura denominado como alfabética que obtiveram uma média de acertos acima de 5,0, porém também foram os alunos que apresentaram um baixo rendimento nas questões de habilidades básicas.

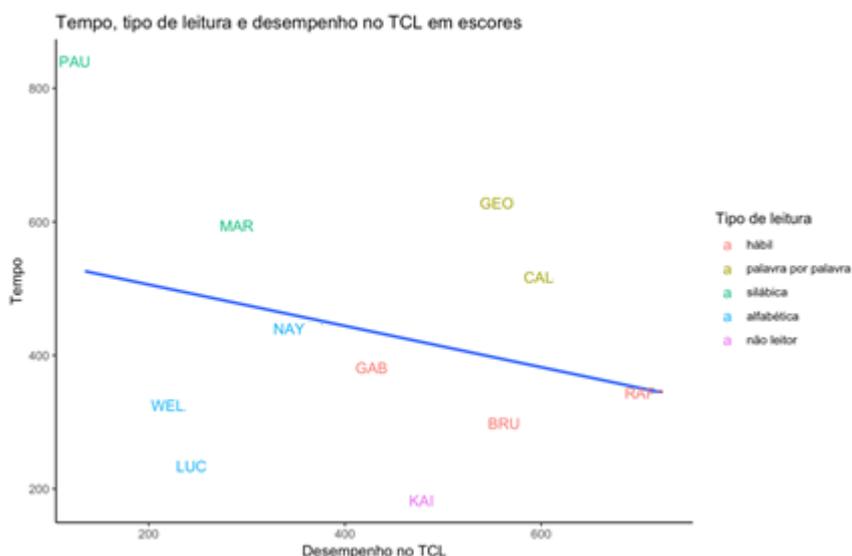
Gráfico 11: Tempo de leitura, tipo de leitura e o desempenho no TCL em acertos.



No gráfico 11, os alunos destacados em vermelho, tipo de leitura hábil, apresentaram desempenho de acertos entre 4 e 7 no teste de compreensão leitora e o tempo de leitura próximo a 400ms; enquanto os destacados em verde, do tipo de leitura palavra por palavra, obtiveram um total de acertos próximo a 6 e realizaram a leitura em, aproximadamente, 600ms; o aluno em rosa, que representa o tipo não leitura, teve número de acertos próximo a 6 e tempo de leitura de, aproximadamente, 200ms; os destacados em azul, do tipo de leitura alfabética, acertaram entre 3 e 4 questões e tiveram tempo de leitura entre 300ms e 500ms; e os estudantes destacados em verde, aqueles com o tipo de leitura silábica, tiveram entre 1 e 3 acertos e tempo de leitura superior a 800ms.

Com exceção do aluno que representa o tipo não leitura, cujo menor tempo não se refere à velocidade em leitura, mas ao fato de não ter prosseguido com a leitura, pois este não apresenta nenhuma das condições necessárias referentes à aprendizagem inicial da leitura, sua nota no teste não corresponde, de fato, ao seu desempenho em compreensão leitora. A partir desses resultados, é possível verificar que os alunos que obtiveram maior quantidade de acertos no TCL, foram os que apresentaram os tipos de leitura hábeis e palavra por palavra, assim como leram os textos em menor quantidade de tempo. Essa distribuição também pode ser observada no gráfico 12 por meio do desempenho em scores.

Gráfico 12: Tempo de leitura, tipo de leitura e o desempenho no TCL em scores.

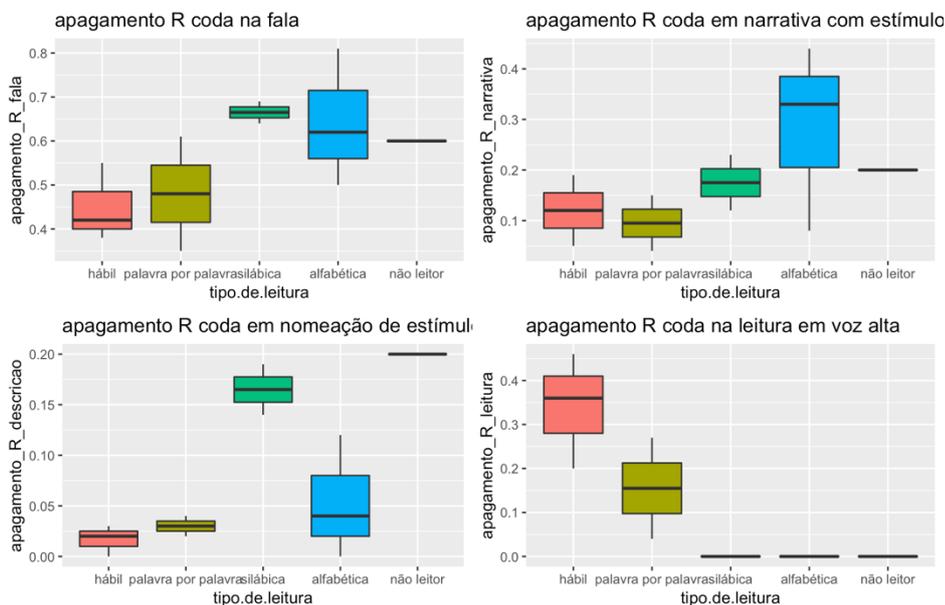


4.3.3 Tipos de leitura e os traços graduais da fala na leitura

A partir do contexto dos traços graduais na fala, nesta dissertação, verificamos a ocorrência de quatro fenômenos variáveis que, a depender do tipo de leitura, podem ser transpostos para a leitura em voz alta, nos dando pistas acerca da rota de leitura acessada pelo

leitor e de sua compreensão leitora. Os fenômenos controlados foram o apagamento do /d/ no segmento *ndo*, a monontogação, a ditongação, o R em coda silábica.

Gráfico 13: Apagamento do R em coda silábica, contínuo de monitoramento e tipo de leitura.



Observando o fenômeno do apagamento do /r/ em coda silábica nos diferentes contínuos de monitoramento e sua relação com os tipos de leitura, gráfico 13, vemos que no gradiente de fala espontânea os leitores do tipo de leitura silábica apresentaram mediana de maior realização (0.7); seguidos dos alunos do tipo de leitura alfabética, cuja distribuição foi assimétrica (realização mínima de 0.6, máxima de 0.8 e mediana de 0.7); os do tipo não leitura apresentaram mediana entre 0.6 e 0.7; os estudantes do tipo de leitura palavra por palavra mínimo de 0.4, máximo de 0.7 e mediana em 0.5; e daqueles com o tipo de leitura hábil com mínimo de 0.4, máximo de 0.6 e mediana em 0.5.

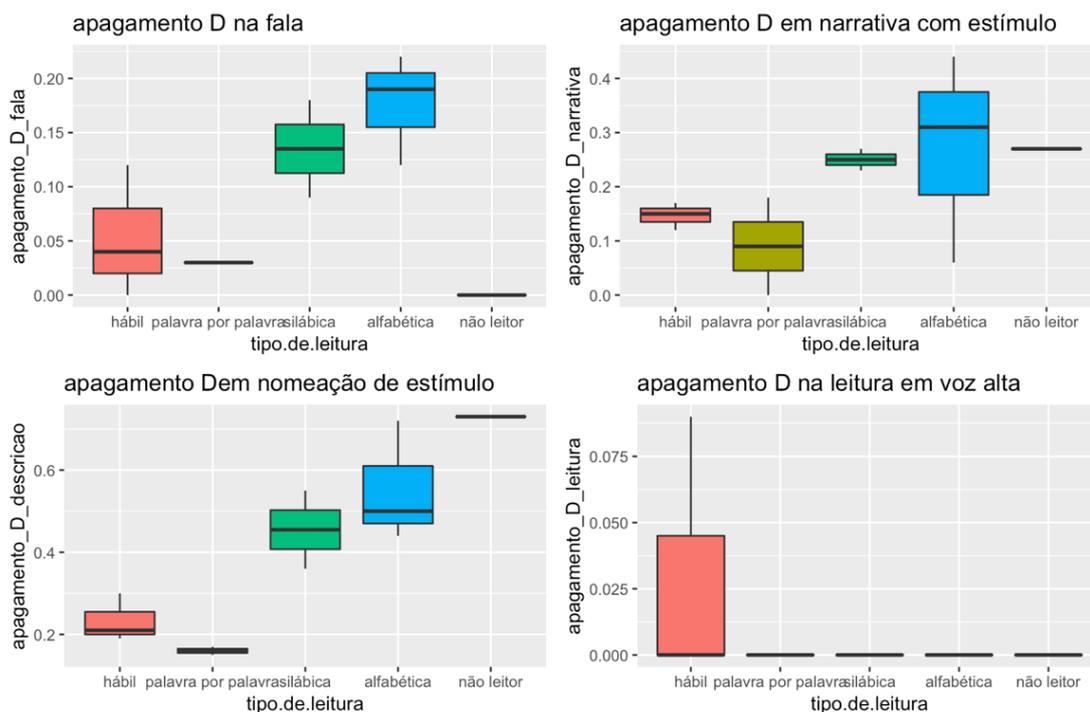
Também nas narrativas com estímulo, parte do gradiente apresentado como de atividade oral, os alunos com leitura silábica tiveram mediana mais alta de apagamento do r, neste caso, de 0.4, sendo o mínimo de 0.1 e o máximo acima de 0.4; os que tiveram a não leitura apresentaram mediana entre 0.2 e 0.4; os de leitura silábica tiveram mediana de 0.2 e mínimo e máximo de 0.2 e 0.3, respectivamente; os de leitura hábil tiveram mediana de 0.2, mínimo de 0.1 e máximo de 0.2; e os alunos com leitura palavra por palavra tiveram mínimo de 0.1, máximo de 0.2 e mediana de 0.1.

Nas nomeações de estímulos, também apresentadas como parte do gradiente de atividade oral, os alunos que apresentaram a não leitura tiveram maior realização do fenômeno com mediana de 0.20, os de leitura silábica, também, com realização em 0.20 e

com máxima neste valor e mínima em 0.15; seguidos dos alunos com a leitura palavra por palavra e hábil que tiveram mediana em 0.05.

Já no gradiente de leitura em voz alta, os estudantes com o tipo de leitura hábil apresentaram maior ocorrência do fenômeno, com mediana de 0.3, mínimo também em 0.3 e máximo em 0.4; seguido dos alunos com o tipo palavra por palavra com mediana em 0.2, mínimo em 0.1 e máximo em 0.3; e os demais tipos apresentam mediana em 0 nesse gradiente, uma vez que nos demais tipos de leitura não possibilitou verificar buscas nas transcrições para a ocorrência do fenômeno. Assim, verificamos que o fenômeno do apagamento do /r/ em coda silábica ocorreu nos gradientes envolvendo a fala espontânea e as demais atividades orais de todos os alunos da turma. No gradiente leitura em voz alta, temos pistas de que os tipos de leitura hábil e palavra por palavra assimilaram a variante consolidada na fala espontânea e nas atividades orais (narrativas, descrição e nomeação) e diante desses contextos linguísticos dão pistas de que acessam a rota lexical e transpõe para a leitura as variantes da fala.

Gráfico 14: Apagamento do /d/, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.



Sobre o apagamento do /d/ na sequência /ndo/ em relação aos tipos de leituras nos diferentes gradientes de monitoramento estilístico, gráfico 14, percebemos que na fala espontânea os leitores com o tipo de leitura alfabética apresentaram maior uso do fenômeno (mediana de 0.20); seguidos daqueles com o tipo de leitura silábica (mediana de 0.15); os estudantes dos tipos de leitura hábil e palavra por palavra (medianas de 0.05); e dos que não

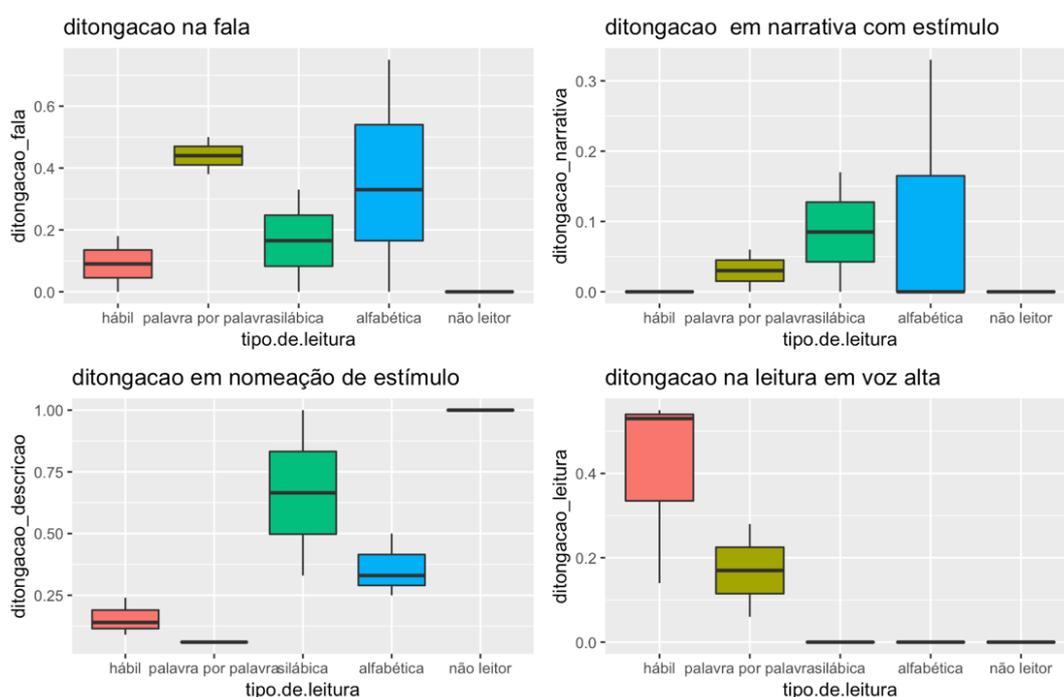
realizaram a não leitura com mediana em 0, isso se explica pelo fato de que na fala espontânea desses alunos não aparece contextos linguísticos possíveis do apagamento do /d/.

Na narrativa com estímulo, parte do gradiente apresentado como atividade oral, os alunos do tipo de leitura silábico apresentam maior ocorrência do fenômeno (mediana de 0.4); seguidos dos que apresentaram a não leitura e a leitura silábica com medianas de 0.3; dos leitores com o tipo hábil com mediana de 0.2 e daqueles com a leitura palavra por palavra com 0.1 de mediana.

Já na nomeação de estímulo, também parte do gradiente apresentado como atividade oral, os alunos classificados no tipo não leitura apresentaram mediana de 0.6; seguidos daqueles com os tipos de leitura alfabética e silábica (medianas de 0.4); os do tipo de leitura hábil com mediana 0.2; e dos leitores que realizaram o tipo de leitura palavra por palavra com mediana abaixo de 0.2.

Já no gradiente de leitura em voz alta, apenas os alunos do tipo de leitura hábil apresentaram a realização do fenômeno com distribuição assimétrica de mínima 0.000 e máxima de 0.075. Embora os leitores do tipo hábil e palavra por palavra apresentaram o apagamento do morfema /d/ nos demais gradientes de monitoramento estilístico, na leitura em voz alta prevaleceu a manutenção. O que nos dá pistas do monitoramento estilístico por parte destes leitores.

Gráfico 15: Ditongação, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.

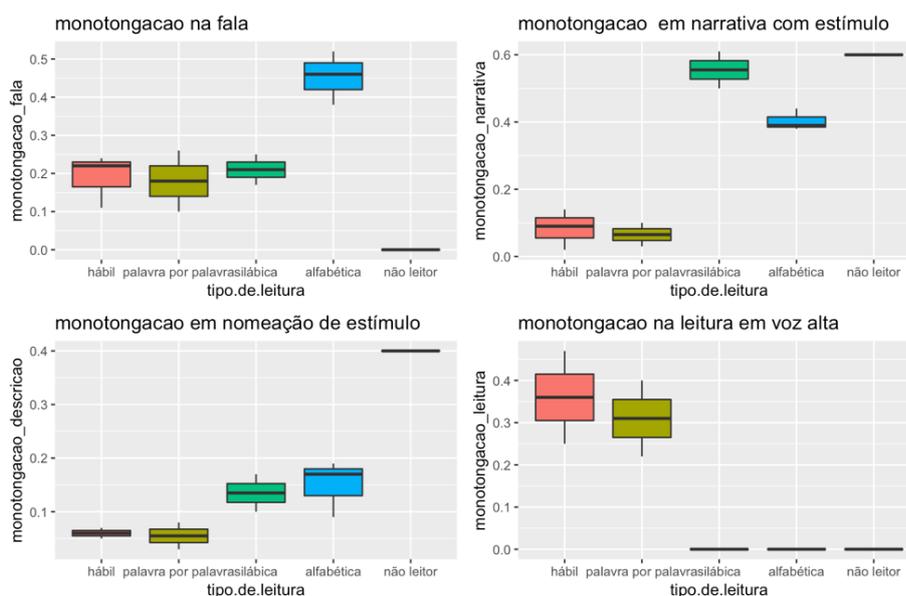


Em relação ao fenômeno de ditongação nos diferentes gradientes de monitoramento estilístico e os tipos de leitura, gráfico 15, verificamos que na fala espontânea, os alunos que realizaram a leitura palavra por palavra obtiveram a maior taxa de ocorrência (mediana em 0.4); seguidos dos que têm a leitura alfabética, que apresentaram distribuição bastante assimétrica com mínimo de 0.0, máximo de 0.6 e mediana em 0.2; os de leitura hábil e silábica que tiveram medianas de 0.2, e os classificados em não leitura não apresentaram ocorrências nesse gradiente, devida à ausência de contextos linguísticos que proporcionassem tal ocorrência.

Já na narrativa com estímulo, os alunos dos tipos de leitura silábica e palavra por palavra tiveram medianas de 0.1; os de leitura alfabética apresentaram distribuição bastante assimétrica com mínimo em 0.0, máximo em 0.3 e mediana 0; e os da não leitura e da leitura hábil não apresentaram ocorrências de ditongação. Na nomeação com estímulo, os alunos que realizaram a não leitura apresentaram maior uso da ditongação (mediana em 1.00); seguidos dos classificados em leitura silábica (mediana em 0.75); leitura alfabética 0.50 de mediana; e leitura hábil e palavra por palavra com 0.25.

Enquanto no gradiente de leitura em voz alta, os alunos do tipo de leitura hábil apresentaram mediana de 0.4 para a realização do fenômeno e a leitura palavra por palavra 0.2 de mediana.

Gráfico 16: Monotongação, contínuo de monitoramento e tipo de leitor.



Quanto à monotongação nos gradientes estilísticos e sua relação com os tipos de leitura, gráfico 16, identificamos que, no gradiente de fala espontânea, os alunos do tipo de leitura alfabética tiveram a maior taxa de ocorrência (mediana de 0.5); seguidos dos alunos

cujos tipos de leitura hábil e silábica (medianas em 0.3); da palavra por palavra (0.2); e os alunos da não leitura não realizaram ocorrências nesse gradiente.

Já na narrativa com estímulo, as taxas mais altas de ocorrência do fenômeno são as dos alunos da não leitura e daqueles com o tipo de leitura silábica com medianas de 0.6; seguidos do tipo alfabética (mediana de 0.4) e dos tipos hábil e palavra por palavra medianas (0.2). Já na nomeação de estímulo, os alunos que apresentaram mais ocorrências de monotongação são os classificados com não leitura (mediana de 0.4); seguidos dos tipos alfabética e silábica (medianas em 0.2); e dos leitores com os tipos de leitura hábil e palavra por palavra cujas medianas foram de 0.1.

No gradiente de leitura em voz alta, as taxas de monotongação foram mais altas nos alunos com os tipos de leitura hábil e palavra por palavra com medianas em 0.4. Podemos dizer que nesse gradiente, diante dos contextos linguísticos com possibilidades de ocorrências da monotongação, os leitores proficientes acessam a rota lexical e leem tais contextos como pronunciam na fala espontânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar a ocorrência de fenômenos variáveis da fala no gradiente de monitoramento estilístico (fala espontânea, atividades orais e leitura em voz alta) e sua relação com os tipos de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Gina Franco. Para tanto, tivemos como pressupostos teóricos da aprendizagem inicial da leitura (MORAIS, 1996; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS, 2013b; MORAIS, 2013c); A relação entre variação linguística e aprendizagem da leitura nos anos iniciais (FLÔRES, 2017; 2018; FREITAG 2011; 2015); contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004); rotas de leitura (COLTHEART, 2013).

Estudos têm verificado que fenômenos variáveis da fala podem ser transpostos para a leitura em voz alta, principalmente os relacionados aos traços graduais, isto é, aqueles que estão presentes na fala de quase todos os brasileiros, como o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação, o /r/ em coda silábica. Segundo Aquino (2011, p. 65), em alguns contextos linguísticos a omissão ou adição de fonemas no ato da leitura não configura um erro de decodificação da palavra escrita, o leitor apenas pronuncia a palavra de acordo com o seu dialeto. Quer dizer, ele lê a palavra escrita conforme pronunciaria em sua fala espontânea.

Portanto, verificar os fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta pode também nos dar pistas acerca de qual rota de leitura os estudantes estão acessando, assim como indicativos do seu nível de compreensão leitora (MACHADO, 2018b). Diante dessas constatações, apresentamos o seguinte questionamento: há relação entre o tipo de leitura dos alunos, a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta e seu desempenho em um teste de compreensão em leitura?

Tivemos como hipótese que há relação entre a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta, o tipo de leitura dos alunos e o desempenho em um teste de compreensão em leitura, pois quanto mais avançado o tipo de leitura em voz alta dos alunos maior o uso da rota lexical, com possibilidade de fenômenos variáveis da fala passarem para a leitura, mas também leitores em níveis mais avançados podem apresentar maior consciência do monitoramento estilístico de acordo com o contexto e o interlocutor, fazendo com que fenômenos recorrentes na fala espontânea ocorram menos na leitura em voz alta, por esta se tratar de um evento de letramento mediado pela língua escrita, o que exige do aluno maior

monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004), e esses alunos também podem apresentar melhor desempenho no teste de compreensão em leitura.

Nessa seção de considerações finais, retomamos os resultados obtidos, bem como o que foi discutido em cada uma das seções elaboradas para cumprir ao objetivo proposto e responder ao questionamento norteador desta pesquisa.

Na seção 2, apresentamos a concepção de alfabetização e leitura que norteia a pesquisa, discutimos as três condições necessárias para o desenvolvimento progressivo da habilidade específica da leitura, isto é, o reconhecimento das palavras escritas e, por último, a relação entre aprendizagem inicial da leitura, os contínuos de variação linguística e as rotas de leitura.

Já na seção 3, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Assim como as duas etapas da coleta de dados: a primeira diz respeito às gravações das amostras da fala espontânea, das atividades orais (as narrativas, descrições e nomeações orais a partir de estímulos visuais) e das leituras em voz alta dos estudantes. Na segunda etapa, aplicamos um teste de compreensão em leitura semelhante à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Na seção 4, inicialmente, apresentamos os resultados referentes às ocorrências dos fenômenos variáveis (apagamento do /d/ na sequência /ndo/, monotongação, ditongação e r em coda silábica) nos gradientes de monitoramento estilísticos: fala espontânea, atividades orais (produção de narrativas, descrição/nomeação através de estímulos visuais) e na leitura em voz alta. Em seguida, descrevemos os tipos de leituras dos alunos da turma do 3º ano do ensino fundamental e a sua correlação com o desempenho no teste de compreensão leitora.

Sobre os resultados dos fenômenos controlados nos gradientes de monitoramento estilísticos, constatamos o apagamento do /d/ na sequência /ndo/, a monotongação, a ditongação e o apagamento do /r/ em coda silábica foram recorrentes no gradiente de monitoramento estilístico referente às atividades orais e à fala espontânea, enquanto na leitura em voz alta prevaleceu a manutenção do /d/. Isto é, os alunos que realizaram a leitura em voz alta dos textos escritos mantiveram o morfema /d/ nos contextos possíveis da variação, inclusive nos verbos no gerúndio, o que nos dá pistas acerca do monitoramento estilístico e uso da rota fonológica; o fenômeno da monotongação também foi recorrente nos três gradientes de monitoramento estilístico, mas na leitura em voz alta obteve um percentual de não ocorrência bem próximo ao de ocorrência. Enquanto o fenômeno da ditongação foi quase categórico tanto na fala espontânea quanto nas atividades orais, no entanto, na leitura em voz alta o percentual de não ocorrência foi superior ao de ocorrências; e o fenômeno do

apagamento do /r/ em coda silábica foi recorrente nos três gradientes de monitoramento estilístico. Esses resultados mostram uma maior ocorrência dos fenômenos controlados nas atividades orais e na fala espontânea e uma redução na leitura em voz alta. Acreditamos que por este último se tratar de um evento de letramento mediado pela língua escrita, o gradiente estilístico exige do aluno maior atenção (BORTONI-RICARDO, 2004), isso nos dá pistas de que os leitores hábeis podem ter se monitorado estilisticamente.

Já sobre os resultados dos tipos de leitura dos 21 alunos da turma de 3º ano do ensino fundamental identificamos, com base nas condições necessárias para a aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS 2013b; c) e a partir de gravações da leitura em voz alta dos estudantes, 5 tipos de leitura: não leitura, com a qual foram classificados 4 dos 21 alunos da turma estudada; leitura alfabética, na qual estão inseridos os 6 alunos da amostra que reconheciam apenas as letras ou algumas delas; leitura silábica, que é caracterizada pelos 6 alunos que leram sílaba por sílaba das palavras, apresentaram dificuldades e bastante esforço para entender algumas sílabas, por isso, decodificaram lentamente e cometeram muitos erros de decodificação; no tipo leitura palavra por palavra, quanto aos 2 leitores classificados nesse tipo, é bastante comum pausar entre uma palavra e outra, leram a palavra inteira e não sílaba por sílaba, embora em algumas palavras a leitura seja silábica, decodificaram com poucos erros e já reconheciam muitas palavras automaticamente, estes já alcançaram as duas primeiras condições da aprendizagem inicial da leitura, isto é, têm conhecimento do princípio alfabético, relação grafema-fonema, assim como demonstra progresso no conhecimento do código ortográfico e domínio dos procedimentos de decodificação na leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Classificamos 3 alunos com o tipo de leitura hábil, ou seja, aqueles que ativam de modo inconsciente e automático as representações ortográficas e fonológicas das palavras (MORAIS, 2013b).

A partir desses resultados, é possível responder o questionamento que norteou esta pesquisa: há relação entre o tipo de leitura dos alunos e a ocorrência de fenômenos variáveis da fala na leitura em voz alta e seu desempenho em um teste de compreensão em leitura. Pois, conforme a hipótese apresentada, verificamos que os alunos cujo tipo de leitura foi a hábil e palavra por palavra através do acesso à rota lexical, apresentaram fenômenos da fala transpostos para a leitura nos contextos referentes à monotongação e ao apagamento do /r/ em coda silábica. Enquanto nos contextos referentes ao apagamento do /d/ na sequência /ndo/ e na ditongação, o percentual de não ocorrência foi superior ao de ocorrências, o que nos dá pistas acerca do monitoramento. Esses alunos cujo tipo de leitura está nos níveis mais

avançados (hábil e palavra por palavra) são também os que obtiveram maior desempenho em teste de compreensão em leitura, pois são os que alcançaram as condições para aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; MORAIS 2013b; MORAIS, 2013c), assim como são os que apresentaram consciência de monitoramento estilístico em diferentes gradientes.

Concluimos, assim, que a presença de traços graduais na leitura em voz alta é uma pista preditiva do sucesso na aprendizagem inicial da leitura, e que um professor com treinamento sociolinguístico pode identificar, a partir do perfil de leitura, os alunos que ainda não estão acessando a rota lexical para a leitura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. S.; OLIVEIRA, A. J. Você fala cantano? Uma análise do apagamento em /d/ em gerúndios no falar de Maceió/AL. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 200-209, jan/jun. 2017.
- ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos. **A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/Se.** 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2012.
- ANDRADE, S. R de J.; FREITAG, R. M. Ko. Gêneros textuais e variação linguística na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do Enem. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 4, p. 71-82, 2016
- AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura: análise sociolinguística e cognitiva.** João Pessoa. 2011. (Tese de Doutorado).
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ALIB, Projeto. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística Y Filología de América Latina: ALFAL**, 2014.
- ARAÚJO, A. S., & BORGES, D. K. V. (2018). Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco. **Tabuleiro de Letras**, 12(2), 97-113.
- ARAÚJO, A. A.; ARAGÃO, M. S. S. Uma fotografia sociolinguística da redução do gerúndio com base nos dados do atlas linguístico do Brasil. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 10, n. 16, p. 8-23, 2016.
- AQUINO, Maria de Fátima de Souza. **Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura: análise sociolinguística e cognitiva.** João Pessoa. 2011. (Tese de Doutorado).
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v. 9 n.18, p. 201-220, 2006.
- BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 235 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997. 144p.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Phonological awareness training: effects onmetaphonological, reading and spelling skills in Brazilian children. **Brazilian Journal of Dysmorphology and Speech-Hearing Disorders**, v. 3, p.45-66, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.13, n.1, p.7-24, 2000.

CAPOVILLA, F., A. G. S. C. Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 2, N.1, 1º semestre de 2002.

CAPOVILLA et al. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

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.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonologia: por uma análise integrada à morfologia e à sintaxe. **Cadernos do Departamento de Letras Vernáculas**, Minas Gerais, v. 2, p. 56-65, 1996.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura e Sistema de Escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, 2017.

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.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. E. A redução do gerúndio à luz da Fonologia Lexical. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 38, p. 59-68, 2009.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. E.; GONÇALVES, S. C. L. O Morfema do Gerúndio “ndo” no Português Brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. **Letras & Letras**, v. 28, n. 1, p. 167-188, 2012.

- FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura e Sistema de Escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, 2017.
- FLÔRES, Onici Claro. Leitura e consciência linguística. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 1, p. 149-157. 2018.
- FREITAG, R. M. K.. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. **Nucleus**, v. 8, n. 1, abr. 2011.
- FREITAG, R. M. K.; SOARES R, M. M. A Provinha Brasil na visão dos professores. *Prolíngua (João Pessoa)*, v. 8, p. 3-18, 2013.
- FREITAG, Raquel Meister Ko et al. Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar. **Revista Fórum Identidades**, 2014.
- FREITAG, R. M. Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização. **Interfaces Científicas - Educação**, 3(3), 43-54. 2015.
- FREITAG, Raquel Meister Ko et al. Saliência na conservação de /d/ no segmento /ndo/: efeitos sociais e estilísticos. **Gragoatá**, Niterói, v.23, n46, p. 654-678, mai-ago, 2018.
- GABRIEL, R., J. MORAIS e R. KOLINSKY. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro** v. 69, nº1, p. 061-078, Florianópolis, jan/abr 2016
- 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; OLIVEIRA SANTOS, Moniza de. O processo de monotongação na fala dos estudantes universitários–UFS/Itabaiana: uma abordagem sociolinguística. **ENILL: anaiseletrônicos**, v. 01, 2010.
- LABERGE, D.; SAMUELS, S. A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, 6, 293-323, 1974
- LABOV, William. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.
- LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**/Miriam Lemle.-[17ed.] São Paulo; Ática, 2009.
- MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão leitora: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018a.
- Moderna (2016). **Simulado para monitoramento da aprendizagem**. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Língua Portuguesa. Caderno do Professor.

Moderna (2016). **Simulado para monitoramento da aprendizagem**. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Língua Portuguesa. Caderno do Aluno.

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, 2018b.

MOLLICA, M. C. de M.; FERNANDEZ, C. de M. Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 25, n. 1-2, p. 94-98, jan.-dez. 2003.

MOLLICA, M. C. M.; MATTOS, P. B. Pela conjugação das abordagens variacionista e difusionista. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 1, p. 53-64, 1992.88, 2012.

MONARETTO, V. N. DE O. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais da fala do sul do Brasil. **Letras de Hoje**, v. 35, n. 1, p. 275-284, mar. 2000.

MOJEEN et al. Avaliação metafonológico: resultados de uma pesquisa. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 36. nº 3. p. 751-756. setembro 2001.

MORAIS, José. 2013b. **Alfabetizar em Democracia**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

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**, p. 17-48, 2013.

MORAIS, José. **Criar leitores para uma sociedade democrática**. Signo, 38, Especial: 2-28, jul. dez. 2013c.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

OUSHIRO, Livia; MENDES, Ronald Beline. O apagamento de (-r) em coda nos limites da variação. **Revista Veredas**, v. 18, n. 2, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PINHEIRO, Bruno Felipe Marques; SILVA, Lucas Santos; ARAUJO, Lunna Costa; QUIRINO, Rayane, SOUZA, Vitor Renê; FREITAG, Raquel Meister Ko. Processos fonológicos que passam da fala para a leitura. In: Isabel Cristina Michelin de Azevedo; Alberto Roiphe. (Org.). **Leitura, escrita e literatura: interseções e convergências**. São Cristóvão: EdUFS, 2017, p. 10-25.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Viena: R Foundation for Statistical Computing, 2018.

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 fonomorfo sintática sobre o fonema /r/. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 7, agosto de 2006.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice M. Pimenta. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun. 2002

SILVA, Amanda dos Reis. Distribuição diatópica da ditongação em sílabas travadas por /S/ nas capitais brasileiras: notícias preliminares. **Revista Inventário**, 13^a ed., jul./dez., 2013.

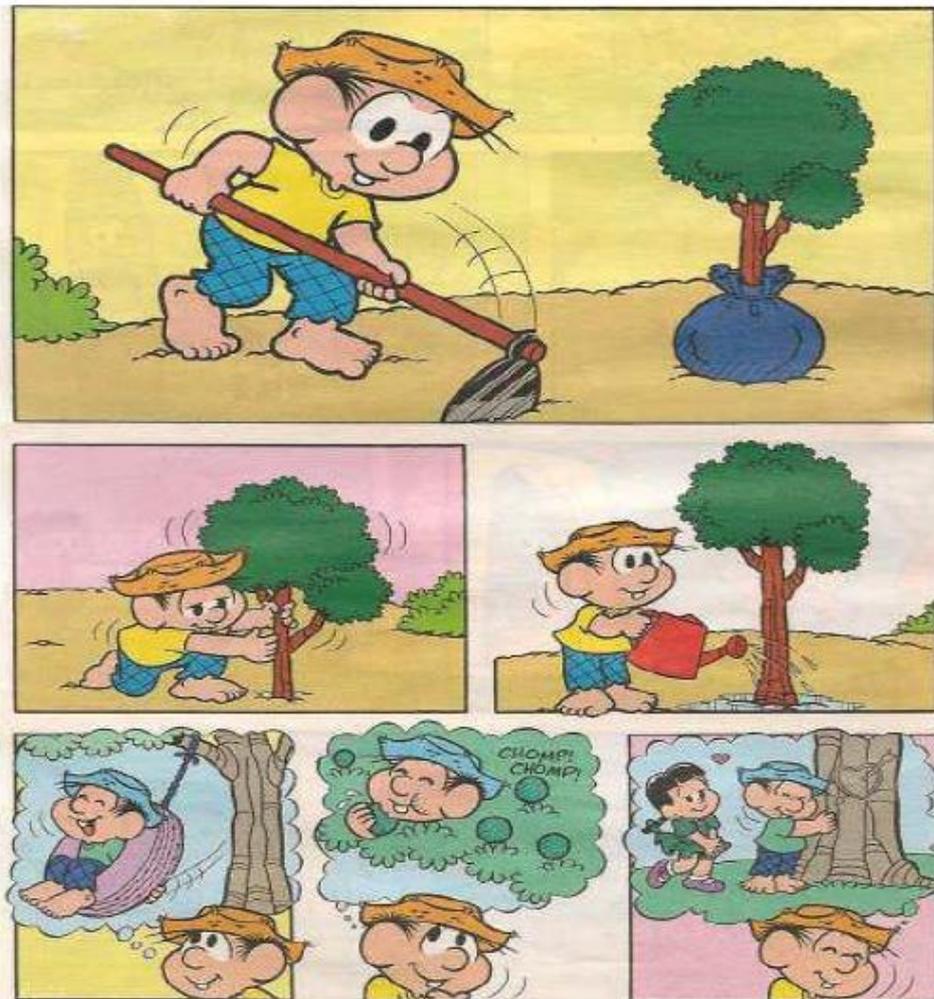
SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros/Magda Soares. – 3. Ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 128p. 2016.

SOARES, R. A.; LEITE, C. M. B. Um estudo do processo de apagamento de /R/ em função de fatores de ordem estrutural-contextual. In: Anais do **III Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos e do III Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso**. Orgs.: PACHECO, V.; DA SILVA, E. G.; SAMPAIO, N. F. S; SILVA, M. da C. F.; MILANEZ, N. Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2007

VEADO, Maria A. Redução de ditongo – uma variável sociolingüística. **Ensaio de Lingüística**, Belo Horizonte (MG), ano V, nº 9, pp. 209 –229, dez., 1983.

WITTENBURG, P. et al. Elan: a professional framework for multimodality research. In: **Proceedings of LREC**. 2006.

ANEXO 1: MATERIAIS UTILIZADOS NA 1ª COLETA

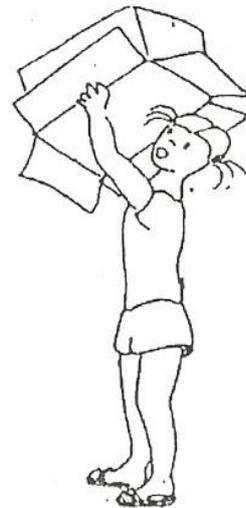
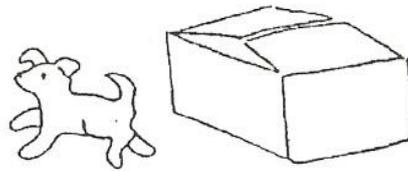
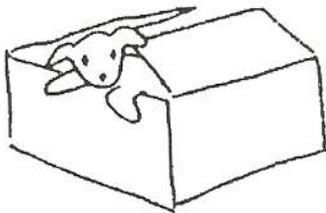


Os meninos e a rã

Uns meninos malvados estavam brincando na beira de um lago quando viram algumas rãs nadando no raso. Para se divertir, começaram a jogar pedras nas rãs e mataram várias. Cansada daquela história, uma das rãs colocou a cabeça para fora da água e disse:

- Chega, chega! Por favor! O que para vocês é distração, para nós é a morte!

ANEXO 2: MATERIAIS UTILIZADOS NA 2ª COLETA



O céu está caindo

Era uma vez uma galinha que andava ciscando embaixo de uma jabuticabeira, quando uma jabuticabinha seca caiu bem em cima da sua cabeça. A galinha assustou-se e pensou: “Meu Deus! O céu está caindo”. E saiu correndo, espavorida.

O cão e o osso

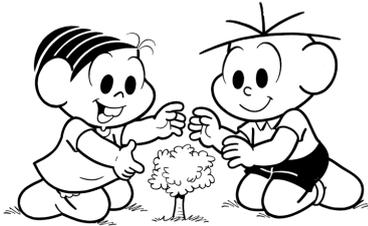
Um dia, um cão ia atravessando uma ponte, carregando um osso na boca.

Olhando para baixo, viu sua própria imagem refletida na água.

Pensando ver outro cão, cobiçou-lhe logo o osso e pôs a latir.

Mal, porém, abriu a boca, seu próprio osso caiu na água e se perdeu para sempre.

ANEXO 3: MATERIAIS UTILIZADOS NA 3ª COLETA



Dezembro é o mês do natal.

Renata fez arroz doce para vender.

Maria gosta de sorvete de ameixa.

Eu gosto de bolo de cenoura com cobertura de chocolate.

O leite é uma das melhores fontes de cálcio.

O meu biscoito preferido é o de morango.

A sala de aula está toda molhada de água.

Aquela é a mulher que mora próximo à minha casa.

Era uma pedra diferente, parecia coisa de outro mundo.

Enquanto elas estavam brincando, Rosana continuava lendo.

Flamengo é um bairro da zona sul do Rio de Janeiro.

Ela ganhou uma flor em comemoração ao seu dia.

A gulosa disfarçada

Era uma vez uma mulher muito gulosa, que não queria que ninguém soubesse disso. Assim, comia sempre às escondidas. Porém, como ela vivia engordando, o marido desconfiou. Um dia, ele fingiu sair de casa, mas ficou espiando pela janela.

A mulher, pensando estar sozinha, fez um bolo com uma grossa cobertura de creme e o devorou. Depois almoçou um frango ensopado inteirinho. À tarde, assou finos biscoitos e fritou uma dúzia de pastéis, deixando-os bem sequinhos, e comeu tudo, sem deixar uma só migalha.

Dali a pouco o marido apareceu. Porém, embora tivesse chovido o dia inteiro, ele não estava molhado. A mulher estranhou:

- Puxa, como é que, com essa chuva tão forte, você não se molhou?

E ele respondeu:

- Pois veja você! Se a chuva fosse grossa como a cobertura do bolo que você devorou, eu teria ficado ensopado como o frango que você almoçou. Mas como a chuva foi fina como os biscoitos que você lanchou, eu fiquei sequinho como os pastéis que você fritou.

A mulher entendeu o recado e nunca mais fez as coisas às escondidas.

ANEXO 4: TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA

3

LEITURA
CADERNO DO PROFESSOR
VOLUME 1



SIMULADO
AVALIAÇÃO
NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO

ORIENTAÇÕES GERAIS

- Motive os alunos a fazerem o simulado. Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações.
- Distribua cópias dos cadernos para os alunos.
- Peça aos alunos que escrevam o nome na linha que consta na capa do caderno.
- Caso haja alunos que ainda tenham dificuldade em escrever o nome, avise que você o escreverá para eles.
- Diga aos alunos que só abram o caderno quando você pedir que o façam.
- Peça aos alunos que abram a primeira página do caderno e aguardem a sua orientação para mudar de página.
- Na primeira página do aluno há um exemplo de questão. Aproveite esse momento para ensiná-los a responder às questões.

Na realização do exemplo, observe os seguintes procedimentos:

- ✓ Leia o enunciado da questão e ressalte que você repetirá a leitura duas vezes.
- ✓ Leia o enunciado da questão mais vezes, caso necessário, porém avise aos alunos que, quando iniciarem o teste, você só poderá repetir a leitura duas vezes.
- ✓ Esclareça que existe apenas uma resposta correta para cada questão.
- ✓ Diga a eles para marcarem um "X" apenas no quadradinho que tiver a resposta correta e sem dizer a resposta em voz alta.
- ✓ Enquanto os alunos esperam os demais colegas terminarem de responder, você pode deixá-los colorir os desenhos das questões.
- ✓ Circule entre as carteiras e verifique se os alunos compreenderam que deverão marcar o "X" somente em um quadradinho.
- ✓ Após a resolução do exemplo, terá início a aplicação do teste. Avise aos alunos que a atividade irá começar.
- ✓ As orientações e explicações que se fizerem necessárias deverão ser oferecidas sempre para o conjunto da turma, a fim de não privilegiar um aluno em detrimento de outro.
- ✓ Lembre-se de que este é o momento para esclarecer todas as dúvidas dos alunos.

Durante a aplicação da questão-exemplo, lembre os alunos de que eles deverão responder às questões sozinhos, sem dizer a resposta em voz alta ou tentar ver a resposta do colega.

Ao terminarem de responder, peça que aguardem em silêncio até que todos tenham respondido e que não passem para a página seguinte antes de receberem seu pedido para fazê-lo.

Diga aos alunos que, se não souberem a resposta, não devem marcar o "X", podendo deixar a questão em branco.

Questão-exemplo

Este é o exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolvê-lo junto com eles.

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

 Observe a figura.



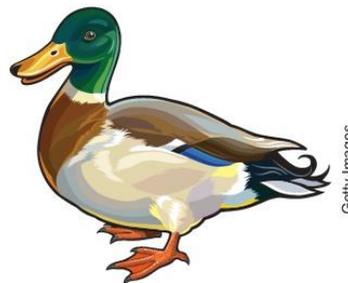
 Risque o quadradinho em que aparece o nome da figura.

- A) BOLO
- B) BOLA
- C) BALA
- D) BULE

Questão 1

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Observe a figura.



 Risque o quadradinho em que aparece o nome da figura.

- A) GATO
 B) GALO
 C) PATO
 D) RATA

Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa provavelmente não notou que, nela, a primeira letra está trocada, o que faz com que a palavra designe outro ser.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa opção possivelmente não notou que as duas consoantes estão trocadas, o que faz com que a palavra nomeie outro ser.
(C)	Resposta correta: A palavra que representa a figura é “pato”; e o aluno que selecionou essa opção demonstrou ter a habilidade de ler palavras com estrutura silábica canônica.
(D)	Resposta incorreta: Nesse caso, é provável que o aluno não tenha notado a troca de uma consoante e de uma vogal, o que faz com que a palavra designe outro substantivo.
Comentário: H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônica. O item avalia a habilidade do aluno de reconhecer, entre várias palavras com estrutura silábica canônica parecida, a que representa a figura apresentada (pato).	

Questão 2

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Risque o quadradinho onde se lê o nome da figura abaixo.**



- A) BARCO
 B) BRAÇO
 C) ABRAÇO
 D) BRANCO

Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente não notou a inversão da ordem da segunda e da terceira letra na primeira sílaba e a troca do Ç pelo C na segunda sílaba.
(B)	Resposta correta: O aluno que fez essa escolha demonstrou ter desenvolvido a habilidade de ler palavras com estrutura silábica não canônica, pois a palavra que representa o desenho é mesmo braço.
(C)	Resposta incorreta: Ao fazer essa opção, possivelmente o aluno não notou a inicial que indica palavra diferente da que está representada na imagem.
(D)	Resposta incorreta: Nessa alternativa, há uma letra a mais no final da primeira sílaba (N) e a troca do Ç pelo C, e o aluno que assinalou essa opção provavelmente não atentou para isso.
Comentário: H2 – Ler palavras com estrutura silábica não canônica. O item avalia a habilidade do aluno de ler palavras com estrutura silábica não canônica, como é o caso da palavra <i>braço</i> , cuja primeira sílaba é uma sílaba complexa.	

Questão 3

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto.**



Venha comemorar
meus 2 aninhos!

Dia: 2/4/2011
Às 18:00 h
Rua das Flores, nº 1
Salão de Festas

GABRIEL

 **Esse texto foi escrito para**

- A) CONVIDAR PARA O BATIZADO DO GABRIEL.
- B) FAZER PROPAGANDA DE UMA LOJA INFANTIL.
- C) PUBLICAR A FOTO DO GABRIEL NUMA REVISTA.
- D) CONVIDAR PARA O ANIVERSÁRIO DO GABRIEL.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa pode não ter atentado para o fato de que, no texto, há menção à comemoração dos dois anos do Gabriel.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa atentou apenas para a foto do garoto e, provavelmente, imaginou que pudesse ser uma propaganda de uma loja infantil.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, é possível que o aluno tenha considerado somente a foto do Gabriel e pensado que pudesse ser para a publicação em uma revista.
(D)	Resposta correta: O aluno que marcou essa alternativa entendeu corretamente que o texto é um convite de aniversário do garoto Gabriel.
<p>Comentário: H3 – Reconhecer a finalidade do texto. O item avalia a habilidade do aluno de reconhecer a finalidade de textos diversos, no caso o de um convite de aniversário.</p>	

Questão 4

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Risque o quadradinho onde aparece o nome da figura.



Getty Images

- A) CARRO
B) CARO
C) BARRO
D) ARO

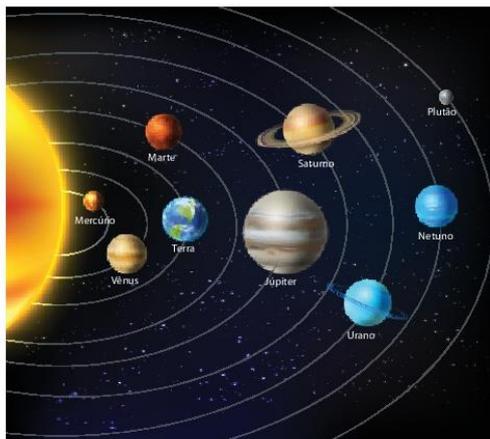
Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta correta: O aluno que optou por essa alternativa demonstrou ter desenvolvido a habilidade de ler palavras com estrutura silábica não canônica, pois a palavra que representa o desenho é mesmo "carro".
(B)	Resposta incorreta: É possível que o aluno tenha confundido a palavra <i>caro</i> com a palavra <i>carro</i> pelo fato de ainda não conseguir diferenciar o registro gráfico que marca a variação fonética entre <i>rr</i> e <i>r</i> .
(C)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa pode não ter identificado a diferença entre barro e carro, pois a distinção ocorre apenas pela variação na primeira letra.
(D)	Resposta incorreta: Nessa alternativa, falta o <i>c</i> inicial e um <i>r</i> . É possível que o aluno que assinalou ainda não tenha desenvolvido a habilidade aferida pela questão, encontrando-se, inclusive, numa fase de transição entre as hipóteses silábica e alfabética.

Comentário: H2 – Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
O item avalia a habilidade do aluno de ler palavras com estrutura silábica não canônica, como é o caso da palavra *carro*, cuja segunda sílaba é uma sílaba complexa.

Questão 5

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 De acordo com o texto, qual é o planeta mais próximo do Sol?



Getty Images

- A) TERRA
 B) SATURNO
 C) MERCÚRIO
 D) VÊNUS

Nível de dificuldade: fácil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que selecionou essa alternativa provavelmente desconsiderou as informações do texto e apontou o planeta Terra como sendo o mais próximo do Sol por saber que é nesse planeta que vivemos.
(B)	Resposta incorreta: Nesse caso, é possível que o aluno não tenha entendido a pergunta, ou, de fato, não tenha conseguido localizar a informação no texto.
(C)	Resposta correta: O aluno que marcou essa opção já desenvolveu a habilidade requerida, uma vez que Mercúrio é mesmo o planeta mais próximo do Sol.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa possivelmente confundiu-se ao olhar o texto e pensou que Vênus seja o planeta mais próximo do Sol.
Comentário: H4 – Localizar informações explícitas em um texto. O item avalia a capacidade do aluno de localizar informações explícitas em um texto. Nesse caso, a de que o planeta mais próximo do Sol é Mercúrio.	

Questão 6

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto.**



Reprodução

Disponível em: <<http://www.nogirodacidade.com.br/2014/11/belo-jardim-inicia-campanha-de.html>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

 **O texto é uma campanha de vacinação. Uma das doenças combatidas nessa campanha é:**

- A) GRIPE.
- B) HEPATITE.
- C) POLIOMIELITE.
- D) DENGUE.

Nível de dificuldade: médio

Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa possivelmente tem ouvido falar bastante da vacinação contra gripe e achou que fosse esse o caso, demonstrando não ter desenvolvido a habilidade requerida.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente tem visto muitos anúncios relativos à campanha de vacinação contra hepatite e pensou que essa fosse uma das doenças combatidas na campanha de que trata o texto.
(C)	Resposta correta: Nesse caso, o aluno já desenvolveu a habilidade requerida, tendo em vista que a poliomielite é mesmo uma das doenças explicitamente citadas no texto.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa possivelmente deixou-se levar pelos anúncios sobre a dengue e teve dificuldades para compreender o texto.

Comentário: H4 – Localizar informações explícitas em um texto.

O item avalia a habilidade do aluno de localizar informações explícitas em um texto. Nesse caso, a de que uma das doenças combatidas por essa campanha de vacinação era a poliomielite.

Questão 7

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Disponível em: <<http://www.nogirodacidade.com.br/2014/11/belo-jardim-inicia-campanha-de.html>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

De acordo com o texto, na frase “Proteja seu maior tesouro”, a expressão “seu maior tesouro” significa:

- A) SEU FILHO.
 B) SEU DINHEIRO.
 C) SUAS JOIAS.
 D) SUA FORTUNA.

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta correta: O aluno que assinalou essa alternativa conseguiu realizar corretamente a inferência de que o tesouro aqui refere-se a filho(s).
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente associou tesouro a dinheiro, sem considerar, por exemplo, a finalidade do texto.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, o aluno provavelmente associou tesouro, pirata e barco pirata a joias.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa possivelmente deixou-se levar pela palavra <i>tesouro</i> e pelos desenhos de pirata e barco pirata, acreditando, então, tratar-se de uma fortuna.
<p>Comentário: H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. O item avalia a habilidade do aluno de realizar inferências a partir da leitura de um texto multimodal como esse, em que a palavra <i>tesouro</i> se articula com o desenho do personagem pirata e o do barco pirata, cujo sentido é o de que o(s) filho(s) é(são) o bem mais precioso que se tem.</p>	

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto para responder às questões 8, 9 e 10.**

O LIVRO MISTERIOSO

Quando a mãe da Sofia obrigou-a a arrumar o sótão, a menina fez uma careta que durou uns 10 minutos. Só até o momento em que descobriu um enorme livro de capa grossa e páginas amareladas. Desinteressou-se logo das limpezas, largou a vassoura e sentou-se no chão. «Que livro seria aquele?» Parecia antigo, mas só havia uma maneira de descobrir. Abriu-o e desvendou os segredos que ele estava disposto a revelar-lhe. As palavras sussurravam uma estória inacabada. Sofia sorriu.

Disponível em: <http://jardimdemuitaspalavras.blogspot.com.br/2012/10/mini-contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015. (Adaptado)

Questão 8

As páginas do livro estavam **amareladas**, porque elas eram:

- A) NOVAS.
- B) PINTADAS.
- C) VELHAS.
- D) DESENHADAS.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa pode ter pensado que o livro era novo e que tinha páginas coloridas, como são as páginas de muitos livros infantis.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente associou amareladas a pintadas de amarelo.
(C)	Resposta correta: Nesse caso, o aluno compreendeu corretamente que o significado de amareladas, nesse contexto, era velhas.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa possivelmente pensou que as páginas do livro fossem desenhadas e pintadas de amarelo.
Comentário: H5 – Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. O item avalia a habilidade do aluno de compreender o sentido de palavras, no caso a palavra <i>amareladas</i> , que, no contexto, significa que as páginas do livro estavam velhas e ficaram amareladas com o passar do tempo.	

Questão 9

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

De acordo com o texto, qual era a única maneira de Sofia descobrir que livro era aquele?

- A) PERGUNTAR PARA A SUA MÃE.
 B) ROUBAR O LIVRO.
 C) PERGUNTAR PARA A PROFESSORA.
 D) LER O LIVRO.

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa não inferiu corretamente o que está no texto e, provavelmente, achou que a mãe deveria saber que livro era aquele.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa pode ter achado que roubar o livro poderia dar mais tempo para a menina descobrir que livro era aquele.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, o aluno possivelmente acredita que professoras saibam tudo a respeito de livros e que essa seria uma boa opção para desvendar que livro era aquele.
(D)	Resposta correta: O aluno que marcou essa alternativa inferiu corretamente que a alternativa apresentada no texto para a descoberta de que livro era aquele era lê-lo.
Comentário: H6 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. O item avalia a habilidade do aluno de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; no caso, para descobrir que livro era aquele, Sofia teria de estar disposta a lê-lo.	

Questão 10

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

O assunto principal desse texto é a:

- A) LIMPEZA DO SÓTÃO.
- B) CARETA DE SOFIA.
- C) MENINA QUE NÃO GOSTAVA DE LER.
- D) DESCOBERTA DE UM LIVRO NOVO.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa não entendeu que a limpeza do sótão foi só o motivo que levou Sofia a descobrir o livro.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa acreditou, erroneamente, que o mais importante da história foi a raiva de Sofia ao receber a ordem de limpar o sótão, o que a levou a fazer uma careta.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, o aluno não compreendeu que Sofia gostava de ler e ficou feliz ao descobrir no sótão um livro que não conhecia.
(D)	Resposta correta: O aluno que marcou essa alternativa identificou o assunto principal do texto: o fato de Sofia descobrir um livro novo para ler.

Comentário: H8 – Identificar o assunto de um texto.
O item avalia a habilidade do aluno de identificar o assunto de um texto. Nesse caso, o assunto principal era a descoberta de um livro novo por Sofia.

Questão 11

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o texto.

A menina era só alegria.

Era a primeira vez que iria à cidade, vender o leite de sua querida vaquinha.

Colocou sua melhor roupa, um belo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

5 Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata.

A menina também não conseguia parar de pensar.

“Vou vender o leite e comprar ovos, uma dúzia.”

“Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.”

“Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”

10 “Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para botar ovos.”

“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”

“Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.”

“Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e...”

15 A menina estava tão distraída em seus pensamentos, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Moral da história:

Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.

Disponível em: <http://crescendoeaprendendo.blogspot.com.br/2007/01/contos-infantis.html>. Acesso em: 2 fev. 2015.

De acordo com o texto, complete a frase: “Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um:

A) OVO.”

B) GALO.”

C) LEITÃOZINHO.”

D) CABRITINHO.”

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: Como a menina vinha pensando em várias coisas, entre elas, em ovos, o aluno pode ter se confundido e achado que ela venderia os leitõezinhos e ficaria com um ovo.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa baseou-se, possivelmente, no fato de que a menina vinha pensando, entre outras coisas, em galos e achou que, vendendo os leitõezinhos, ela ficaria com um galo.
(C)	Resposta correta: Nesse caso, o aluno compreendeu corretamente que o termo omitido referia-se a leitãozinho, marcado pelo elemento coesivo “um”.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa pode ter se confundido pelo fato de a menina ter pensado em cabritinhos e achou que, ao vender os leitõezinhos, ficaria, ao menos, com um cabritinho.

Comentário: H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

O item avalia a habilidade do aluno de estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos. Nesse caso, a omissão da palavra *leitãozinho* se dá pelo fato de ela ser facilmente subtendida pelo contexto.

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto.**

Não desvie o olhar.



Fique atento. Denuncie.

PROTEJA

nossas crianças e
 adolescentes da violência.

Procure o Conselho Tutelar ou disque 100.

Reprodução

Disponível em: <<http://www.radiomargarida.org.br/2013/01/28/governo-lanca-campanha-nacional-de-carnaval-pelo-fim-da-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes/#sthash.MFe5uNHg.dpbs>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

Esse texto foi escrito para incentivar as pessoas a:

- A) PROTEGEREM OS MACACOS DA EXTINÇÃO.
 B) PROTEGEREM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA VIOLÊNCIA.
 C) DENUNCIAREM ATOS DE VIOLÊNCIA CONTRA OS MACACOS.
 D) DENUNCIAREM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa alternativa provavelmente apenas notou os macacos e a palavra <i>proteja</i> , e pensou que pudesse se tratar de um apelo para a proteção dos macacos.
(B)	Resposta correta: O aluno que marcou essa opção entendeu corretamente que a finalidade do texto é incentivar as pessoas a protegerem crianças e adolescentes da violência.
(C)	Resposta incorreta: Nesse caso, é possível que o aluno tenha atentado apenas para os macacos e para as palavras <i>denuncie</i> e <i>violência</i> , e deduzido que o texto foi escrito para incentivar denúncias de atos de violência contra os macacos.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa pode ter contemplado apenas as palavras <i>denuncie</i> , <i>crianças</i> e <i>adolescentes</i> , e pensado que pudesse se tratar de um pedido para denunciá-los.
Comentário: H3 – Reconhecer a finalidade do texto. O item avalia a habilidade do aluno de reconhecer a finalidade de textos diversos, no caso o de uma campanha para incentivar as pessoas a protegerem crianças e adolescentes da violência.	

Questão 13

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Observe a imagem.



 A imagem e o texto querem dizer que a leitura nos faz:

- A) ENVELHECER E IR PARA O MAR EM BUSCA DE TESOUROS.
 B) USAR A IMAGINAÇÃO E APRENDER SOBRE LUGARES NOVOS.
 C) EXPLORAR O FUNDO DO MAR PARA CONHECER DIVERSOS ANIMAIS.
 D) FICAR ENTEDIADO E SAIR DE CASA PARA CONHECER NOVOS LUGARES.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente se ateu à imagem do velho explorador no barquinho e não associou à imagem da menina, bem como ao texto.
(B)	Resposta correta: O aluno que assinalou essa alternativa conseguiu inferir pela relação entre os elementos verbais e não verbais que a leitura nos faz usar a imaginação e aprender sobre lugares novos, como se viajássemos.
(C)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente associou incorretamente o termo <i>viagem</i> à imagem que contempla o fundo do mar e animais marinhos.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa provavelmente não foi capaz de identificar pela expressão da menina que ela não está entediada, além disso se ateu à ideia de viagem em um contexto restrito à ideia de sair de casa.
<p>Comentário: H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. O item avalia a habilidade do aluno de realizar inferências a partir da leitura de um texto multimodal. A articulação entre linguagem verbal e não verbal indica que a leitura nos faz usar a imaginação e aprender sobre lugares novos, como se viajássemos.</p>	

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto para responder às questões 16 e 17.**

O burro na pele do leão

Era uma vez um burro que estava cansado de ser um burro. Como não tinha tamanho para ser um elefante, muito menos uma girafa, decidiu ser um leão. Aquele era um burro sortudo, pois no mesmo dia encontrou uma pele de leão na mata. Então vestiu a pele e foi passear pela floresta.

A cada passo que dava, ele se sentia como o verdadeiro rei das selvas. Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida. E, pela primeira vez na vida, ele não teve de ouvir piadas sobre burros.

No dia seguinte, encontrou o seu dono e resolveu pregar-lhe uma peça. Avançou em sua direção e urrou como um leão.

Bem... ele tentou urrar como um leão, mas zurrou como um burro. O homem desconfiou e, observando-o melhor, descobriu que o estranho animal tinha orelhas grandes e pontudas. Orelhas de burro!

— Isso está me cheirando a tramoia! Esse deve ser o burro Adamastor, que fugiu ontem do sítio — esbravejou o homem. Num gesto rápido, puxou a pele do leão.

— Ah, eu sabia... Pois agora você vai conhecer o maior domador de leões de todos os tempos!

Então, o homem colocou a pele de leão sobre o lombo do burro e, montado sobre o bicho, trotou para casa, chicoteando o animal com força.

— Eiaaaa! Eiaaaa! Eiaaaa!

Não basta mudar a aparência se a natureza permanece a mesma.

Disponível em: http://www.bomjesus.br/virtudes/fabulas_exibir.vm?id=20715801. Acesso em: 24 fev. 2015.

Questão 16

“— Isso está me cheirando a tramoia!” A palavra **tramoia**, nesse trecho, significa:

- A) SURPRESA
 B) LOUCURA
 C) NOVIDADE
 D) TRAPAÇA

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que selecionou essa opção provavelmente pensou que o burro quis fazer uma surpresa para o seu dono fingindo ser um leão.
(B)	Resposta incorreta: Nesse caso, é possível que o aluno tenha considerado que o homem possa ter achado que o burro estivesse ficando louco ao fingir ser um leão.
(C)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa alternativa pode ter pensado que o homem achou que o burro vestido de leão fosse uma novidade.
(D)	Resposta correta: O aluno que assinalou essa alternativa compreendeu de forma correta o significado da palavra <i>tramoia</i> .
<p>Comentário: H5 – Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. O item avalia a habilidade do aluno de compreender o sentido de palavras e expressões. No caso, a palavra <i>tramoia</i> tem o significado de trapaça, já que o burro quis trapacear, fingindo ser um leão.</p>	

Questão 17

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

O burro vestiu a pele do leão porque:

- A) ACHAVA O LEÃO UM ANIMAL MAIS BONITO DO QUE ELE.
- B) ESTAVA CANSADO DAS GOZAÇÕES E DE LEVAR PESO EM SEU LOMBO.
- C) QUERIA FAZER UMA SURPRESA PARA O SEU DONO.
- D) QUERIA VER SE OS OUTROS ANIMAIS PERCEBERIAM O SEU TRUQUE.

Nível de dificuldade: médio	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: O aluno que optou por essa alternativa pode ter essa opinião a respeito desses animais e achado que fosse esse o motivo de o burro querer se passar por um leão.
(B)	Resposta correta: O aluno que assinalou essa opção inferiu corretamente o motivo pelo qual o burro vestiu a pele do leão.
(C)	Resposta incorreta: É possível que o aluno tenha se baseado no fato de que o burro quis pregar uma peça em seu dono, embora não fosse esse o elemento motivador de ele ter vestido a pele do leão.
(D)	Resposta incorreta: O aluno que marcou essa opção possivelmente baseou-se no fato de que o texto conta a reação dos outros animais: "Ninguém zombou dele ou pensou em usar o seu lombo para carregar sacos de comida" e achou que a intenção do burro fosse ver se eles perceberiam o seu truque.
Comentário: H6 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. O item avalia a habilidade do aluno de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. No caso, o motivo de o burro ter querido vestir a pele do leão.	

Questão 18

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Indispensável para viver

A água é uma substância indispensável para a vida. Quando a quantidade de água do nosso organismo fica baixa, podemos apresentar um quadro de desidratação. Alguns de seus sintomas são: fraqueza, aceleração do coração e ressecamento da pele, deixando a pessoa debilitada.

Água potável é o nome dado àquela água que não tem cheiro (inodora), não tem cor (incolor) e não tem gosto (insípida). Para o consumo, ela deve possuir essas qualidades e se apresentar preferencialmente fresca, ou com temperatura agradável.

Disponível em: <<http://www.escolakids.com/agua-potavel.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015. (Excerto adaptado)

O assunto principal do texto é a:

- A) ÁGUA.
 B) DESIDRATAÇÃO.
 C) ACELERAÇÃO DO CORAÇÃO.
 D) FRAQUEZA.

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta correta: O aluno que marcou essa alternativa identificou que o assunto principal do texto é a água.
(B)	Resposta incorreta: O aluno que assinalou essa opção pode ter pensado que o ponto mais importante do texto seja a desidratação, causada pela baixa quantidade de água no organismo.
(C)	Resposta incorreta: Como o texto trata dos sintomas da desidratação, e a aceleração do coração é um deles, o aluno pode ter achado que esse era o assunto principal do texto.
(D)	Resposta incorreta: O aluno pode ter se baseado no fato de que o texto diz que um dos sintomas da desidratação é a fraqueza.
Comentário: H8 – Identificar o assunto de um texto. O item avalia a habilidade do aluno de identificar o assunto de um texto. Nesse caso, o assunto principal é a água.	

Questão 19

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Qual a diferença entre cereal e grão?

Cereal é um tipo específico de planta – quando falamos de cereal, estamos nos referindo à planta toda. Já o grão é a semente que o cereal produz. Fácil assim. Os cereais são um tipo de gramínea, uma família de plantas que reúne mais de 6 mil espécies em todo o planeta, como o trigo, a aveia e a cevada. Todos eles podem ser moídos e virar farinha, dando origem a outros alimentos, como o pão e a cerveja. Agora que a gente já desfez a confusão entre os dois termos, vale a pena acabar com uma outra bagunça: plantas como feijão, ervilha e amendoim não podem ser chamadas de cereais – portanto, suas sementes não são grãos. A razão é bem simples: eles não fazem parte da família das gramíneas – são, na verdade, da família das leguminosas. Aí, a regra é até mais simples: as sementes do feijão, da ervilha e do amendoim chamam-se apenas...
10 sementes.

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-a-diferenca-entre-cereal-e-grao>>. Acesso em: 9 fev. 2015. (Excerto)

“**Eles** não fazem parte da família das gramíneas.”, na sétima linha do texto, a palavra destacada refere-se a:

- A) CEREAIS.
B) TRIGO, AVEIA E CEVADA.
C) GRÃOS.
D) FEIJÃO, ERVILHA E AMENDOIM.

Nível de dificuldade: difícil	
Alternativas	Justificativas
(A)	Resposta incorreta: Como o texto trata de cereais e de grãos, o aluno pode ter se confundido e achado que esse trecho faz referência aos cereais.
(B)	Resposta incorreta: Nesse caso, o aluno não compreendeu que trigo, aveia e cevada são tipos de cereais e, portanto, fazem parte da família das gramíneas.
(C)	Resposta incorreta: Pela proximidade do pronome em destaque <i>eles</i> à palavra <i>grãos</i> (masculino plural) no texto, o aluno pode ter se confundido e assinalado essa opção.
(D)	Resposta correta: O aluno que selecionou essa alternativa compreendeu corretamente que o pronome destacado refere-se a “feijão, ervilha e amendoim”.
Comentário: H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos. O item avalia a habilidade do aluno de estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos. Nesse caso, o pronome “eles” retoma as palavras <i>feijão, ervilha e amendoim</i> .	

ANEXO 5: PARECER DO 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
FUNDAÇÃO 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 a 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: Santatório

CEP: 49.090-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br