



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

LUCINETE RODRIGUES TAVARES ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA ORALIZADA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma proposta de intervenção com narrativas infanto-
juvenis**

BELEM- PARÁ
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS (PROFLETRAS)**



LUCINETE RODRIGUES TAVARES ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA ORALIZADA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma proposta de intervenção com narrativas infanto-
juvenis**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Mestrado em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, na área de concentração — “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira.

BELÉM-PARÁ
2023

LUCINETE RODRIGUES TAVARES ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LEITURA ORALIZADA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma proposta de intervenção com narrativas infanto-
juvenis**

Dissertação apresentada como requisito parcial ao Mestrado em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, na área de concentração — “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira.

Data de aprovação: __/__/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Márcia Andréa Almeida de Oliveira
(Orientadora-FALE/PROFLETRAS/UFPA)

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha
(Examinador interno – ProfLetras/UFPA)

Profa. Dra. Célia Zéri de Oliveira
(Examinadora externa – FALE/PPGL/UFPA)

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, Lorena e Lara, pela compreensão, incentivo e amor em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por toda a força e perseverança que me concedeu ao longo de toda essa caminhada. Deixo registrado também minha gratidão à minha família, aos meus irmãos, especialmente aos meus pais, Lucival e Laurentina, que nunca deixaram de me apoiar.

Ao meu esposo Jailson Daniel por todo carinho, paciência e compreensão, pois, inúmeras vezes, tive que me ausentar para que pudesse focar no desenvolvimento dessa pesquisa.

Sou grata às minhas filhas, Lorena e Lara, que mesmo sentindo minha ausência, nunca me deixaram desistir.

Agradeço à minha Orientadora Márcia Andrea Almeida pela sua dedicação e orientação. Sem a sua colaboração, sempre efetiva, esse trabalho jamais seria possível. Gratidão!

Meu muito obrigada aos meus colegas de trabalho, em especial à equipe gestora e coordenadora da Escola Municipal Profa. Georgina Rocha do Nascimento, que foram parceiras nos momentos que mais precisei. Agradeço a compreensão e colaboração nas liberações para cumprir as etapas desse Mestrado.

Agradeço a cada amigo e colega que, de alguma forma, contribuíram para que esse desafio fosse cumprido.

RESUMO

A leitura é uma prática indispensável para a formação integral de cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade. Nesse sentido, fazendo parte como mediadora desse processo e observando as inúmeras dificuldades que os alunos enfrentam para ler com fluência e compreender o sentido do texto, objetivamos nessa pesquisa demonstrar o efeito da compreensão oral de **textos lidos** no desenvolvimento da **fluência em leitura oral**. Como objetivos específicos, buscamos: verificar se o trabalho com o Sistema Narrativo-personagem (SNP) favorece a compreensão do texto lido; perceber em quais atividades os alunos demonstram mais compreensão do texto lido; e reconhecer se os alunos demonstram mais fluência em leitura oral após a implementação do SNP. Para realizar o estudo apresentado, partimos da perspectiva dialógica e sociointeracionista da linguagem, pois compreendemos a língua como atividade social e histórico-cultural (BAKHTIN, 2003). Além disso, tomamos como referencial teórico a concepção de gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2004), de **Circuito Mínimo de Atividade** (CMA) de Cordeiro e Liaudet (2021), de fluência em leitura oral de Martins e Capellini (2014), Puliezi e Maluf (2014), bem como de leitura de Koch (2008), Kleiman (1992) e Martins (2006). Como metodologia, recorreremos à **pesquisa-ação**, já que utilizamos como campo de estudo a nossa sala de aula, na qual a professora/ pesquisadora e os alunos são os participantes do processo de investigação científica. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os alunos tiveram avanços significativos no desenvolvimento dos componentes da fluência leitora (velocidade, precisão e prosódia). No entanto, o desempenho relacionado à compreensão oral foi pouco expressivo, devido às inúmeras carências apresentadas por eles, como: pouco apropriação de vocabulários, ineficiência na realização de inferências e ainda a pouca apropriação da estrutura linguística dos textos, entre outros. Embora não tenha havido melhoria na leitura de todos os participantes, verificamos que a intervenção com o dispositivo CMA teve um impacto positivo no desenvolvimento da compreensão leitora oral de alguns alunos. Através das atividades que envolveram interações entre aluno-professor e aluno-aluno, observamos melhorias na habilidade de construir inferências e reconstruir o significado não literal do texto, o que também aprimorou a compreensão do texto escrito.

Palavras-chave: Fluência em leitura oral. Compreensão leitora. Circuito Mínimo de Atividade

ABSTRACT

Reading is essential to the integral formation of critical and active citizens in the transformation of society. In this sense, by participating as a mediator in this process and observing the many difficulties students experience in reading and understanding the meaning of the text, in this research, we sought to demonstrate the effect of oral comprehension of read texts in the development of oral reading skills. As specific objectives, we aim to: verify whether the work with the Narrative-Character System promotes the understanding of the read text; Perceive activities where students demonstrate a better understanding of the read text ; Perceive activities where students demonstrate a better understanding of the text heard; and determine whether students demonstrate greater fluency in oral reading during the second fluency test. To carry out this study, we started from the dialogic and socio-interactive perspective of language, because we understand language as a social, cognitive and historical-cultural activity. Furthermore, we take as a theoretical reference the concept of language (BAKHTIN , 2003). In addition, we take as a theoretical reference the conception of textual genres by Dolz and Schneuwly (2004), Circuito Mínimo de Atividade (CMA) by Cordeiro and Liaudet (2021), fluency in oral reading by Martins and Capellini (2014), Puliezi and Maluf (2014), as well as reading Koch (2008), Kleiman (1992) and Martins (2006). As a methodology, we resorted to action research, since we use our classroom as a field of study, in which the teacher/researcher and the students are participants in the scientific investigation process. The results of this research showed that students made significant advances in the development of reading fluency components (speed, accuracy and prosody). However, the performance related to oral comprehension was not very expressive, due to the numerous shortcomings presented by them, such as: little appropriation of vocabularies, inefficiency in making inferences and even little appropriation of the linguistic structure of texts, among others. Although there was no improvement in reading for all participants, we found that the intervention with the CMA device had a positive impact on the development of oral reading comprehension in some students. Through activities involving interactions between student-teacher and student-student, we observed improvements in the ability to build inferences and reconstruct the non-literal meaning of the text, which also improved the understanding of the written text.

Keywords: Fluency in oral reading. Reading comprehension. Minimum Activity Circuit.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Modelos Interativos.....	25
QUADRO 02: Níveis de leitura conforme Martins (2006)	27
QUADRO 03: Níveis de leitura conforme Bezerra e Tabosa (2006)	29
QUADRO 04: Descrição dos níveis de compreensão de leitura.....	30
QUADRO 05: Quantidade de palavras lidas com fluência.....	36
QUADRO 06: Critérios para avaliação da leitura expressiva.....	39
QUADRO 07: Processos de leitura.....	43
QUADRO 08: Operadores de leitura da narrativa.....	49
QUADRO 09: Etapas da construção de um CMA.....	54
QUADRO 10: Modelo de Quadro SNP a ser preenchido.....	56
QUADRO 11: Síntese do questionário socioeconômico.....	63
QUADRO 12: Resultado do teste de fluência em leitura oral de texto.....	67
QUADRO 13: Resultado geral do teste de leitura oral de texto.....	69
QUADRO 14: Amostra de leitura fluente e não fluente.....	71
QUADRO 15: Amostra de trechos da leitura dos alunos fluentes.....	71
QUADRO 16: Quantidade de palavras lidas com fluência.....	72
QUADRO 17: Tipo de avaliação individual inicial de compreensão.....	79
QUADRO 18: Amostra das respostas orais de A2 e A3.....	80
QUADRO 19: Escolha da(s) personagem(ns) principal(is)- GRUPO A.....	82
QUADRO 20: Escolha da(s) personagem(ns) principal(is)- GRUPO B.....	84
QUADRO 21: Trechos das justificativas de escolhas das personagens.....	85
QUADRO 22: Trechos dos alunos sobre intenção das personagens.....	88
QUADRO 23: Exemplo do nível de compreensão de dois alunos nas avaliações do CMA.....	89
QUADRO 24: Exemplo 01-resposta de A4 (GRUPO A).....	92
QUADRO 25: Exemplo 02- resposta de A16 (GRUPO B).....	92
QUADRO 26: Quadro comparativo de respostas de A14 (GRUPO A).....	93
QUADRO 27: Quadro comparativo de respostas de A5 (GRUPO B).....	93
QUADRO 28: Resultado do reteste de fluência em leitura oral de texto.....	96
QUADRO 29: Cálculo da média individual dos participantes.....	104
QUADRO 30: Comparativo entre as médias gerais de expressividade.....	106
QUADRO 31: Comparativo de fluência na expressividade.....	107
QUADRO 32: Progressão de desempenho.....	112

QUADRO 33: Desempenho do Grupo A nos componentes de fluência.....	113
QUADRO 34: Amostra do aluno A14 (resposta oral).....	114
QUADRO 35: Desempenho do nível de compreensão- GRUPO B.....	116

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Sistema Narrativa Personagem.....	52
FIGURA 02: Imagens do livro <i>Quando o lobo tem fome</i>	75
FIGURA 03: Leitura em voz alta do livro <i>Quando o lobo tem fome</i>	77
FIGURA 04: Atividade inicial escrita da A14.....	78
FIGURA 05: Avaliação escrita de A15.....	79
FIGURA 06: Avaliação escrita de A17.....	80
FIGURA 07: Exemplos dos desenhos após a leitura do livro.....	81
FIGURA 08: Quadro sendo preenchido com os alunos e a professora/ pesquisadora.....	86
FIGURA 09: Quadro respondido.....	87
FIGURA 10: Modelo de análise da pontuação da velocidade de leitura.....	96
FIGURA 11: Amostra escrita do aluno A13.....	113

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 01: Relação Interativa entre os quatro pilares da proficiência em leitura.....	32
ESQUEMA 02: Visão Simplificada da Leitura.....	44
ESQUEMA 03: Fases do texto narrativo.....	48
ESQUEMA 04: Elementos da narrativa.....	50
ESQUEMA 05: Circuito Mínimo de Atividades.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01-Número total de acertos na decodificação de palavras.....	73
GRÁFICO 02- Escolha das personagens principais- GRUPO A.....	83
GRÁFICO 03- Escolha das personagens principais- GRUPO B.....	84
GRÁFICO 04- Comparativo na evolução de níveis compreensão- GRUPO A	90
GRÁFICO 05- Comparativo na evolução de níveis compreensão- GRUPO B.....	91
GRÁFICO 06- Comparação de médias de velocidade de leitura.....	97
GRÁFICO 07-Número de palavras lidas durante um minuto- GRUPO A.....	98
GRÁFICO 08-Número de palavras lidas durante um minuto- GRUPO B.....	100
GRÁFICO 09- Comparativo das médias do GRUPO A e do GRUPO B.....	101
GRÁFICO 10- Amostra de precisão de leitura individual dos alunos do GRUPO A.....	102
GRÁFICO 11- Amostra de precisão de leitura individual dos alunos do GRUPO B.....	103
GRÁFICO 12- Distribuição de alunos por nível de expressividade oral.....	107
GRÁFICO 13- Comparativo do número de acertos na leitura de palavras.....	109
GRÁFICO 14- Amostra das médias de fluência- GRUPO A.....	111
GRÁFICO 15- Amostra das médias de fluência- GRUPO B.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMA: Circuito Mínimo de Atividade.....	15
SNP: Sistema Narrativa -Personagens.....	15
VSL: Visão Simples de Leitura.....	16
PEDCo: Pesquisa de Engenharia Didática.....	18
SRP: Sistema narrativo-personagem.....	18
RMdP: Réseau Maison des Petits.....	18
BNCC: Base Nacional Comum Curricular.....	18
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.....	23
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.....	42
PP: professora Pesquisadora.....	47
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático.....	49
PNA: Política Nacional de Alfabetização.....	53
A: Aluno.....	55
CV: Consoante vogal.....	59
CVC: consoante vogal consoante.....	59
CVV: consoante vogal vogal.....	59
CCV consoante consoante vogal.....	59
VC: vogal consoante.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LEITURA: ELEMENTOS PARA COMPREENDÊ-LA	21
1.1 Concepção de leitura	21
1.2 Modelos de leitura	23
1.3 Níveis de leitura	26
1.4 Proficiência em leitura	31
2 COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA: FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL EM VOZ ALTA E A COMPREENSÃO ORAL	35
2.1 Componentes da leitura	35
2.2 Fluência em leitura oral e compreensão leitora	37
2.3 Compreensão oral e a compreensão leitora	42
3 O DISPOSITIVO DIDÁTICO “CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES”	46
3.2 Gêneros narrativos: definição e particularidades	46
3.3 O Sistema Narrativo-Personagem (SNP)	51
3.4 A organização do Circuito Mínimo de Atividades (CMA)	53
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	57
4.1 Tema	57
4.2 Delimitação do tema	57
4.3 Problema	57
4.4 Hipótese	57
4.5 Objetivos	57
4.5.1 <i>Objetivo geral</i>	57
4.5.2 <i>Objetivos Específicos</i>	57
4.6 Tipo de Pesquisa	58
4.7 O contexto da pesquisa	58
4.8 Participantes	60
4.8.1 <i>Alunos participantes</i>	60
4.8.2 <i>Professora-participante</i>	61
4.9 Instrumentos da pesquisa	62
4.9.1 <i>Questionário socioeconômico</i>	62

4.9.2 Testes de fluência em leitura oral	65
4.9.2.1 Teste de fluência em leitura oral de texto.....	65
4.9.2.2 Teste de fluência em leitura oral de palavras.....	65
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TESTES DE FLUÊNCIA EM LEITUR.....	67
5.1 A fluência em leitura oral: um primeiro olhar.....	67
5.1.1 Descrição e análise da fluência em leitura oral de texto.....	67
5.1.2 Descrição e análise do teste de fluência em leitura oral de palavras.....	72
6.2 A intervenção: descrição e análise do Circuito Mínimo de Atividades (CMA).....	75
6.2.1 A obra <i>Quando o lobo tem fome</i>	75
6.2.2 A implementação do Circuito Mínimo de Atividades(CMA).....	76
6.2.2.1 Fase 1: leitura em voz alta do livro <i>Quando o lobo tem fome</i>	76
6.2.2.2 Fase 2: Avaliação das capacidades individuais iniciais de compreensão.....	78
6.2.2.3 Fase 03: Seleção e desenho da(s) personagem(ns)principal(is) pelos alunos.....	81
6.2.2.4 Fase 04: Reconstrução coletiva do SNP da obra.....	86
6.2.2.5 Fase 05: Questões individuais de compreensão.....	92
6.3 A fluência em leitura oral: um segundo olhar.....	95
6.3.1 Descrição e análise da fluência em leitura oral de texto.....	95
6.3.1 Análise do reteste de fluência em leitura oral de palavras.....	108
6.4 O papel do CMA no desenvolvimento da fluência em leitura oral.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERENCIAS.....	122
ANEXOS.....	130
Texto do teste de fluência leitora.....	130
Capas do livro de autoria de Christine Naumann-Villemin.....	131
Produto pedagógico: proposta de CMA (baseado no livro <i>Quando o lobo tem fome</i>).....	132
Fluxograma do CMA resignificado.....	135
APÊNDICES.....	136
Ficha de análise de dados de fluência (Leitura de texto).....	136
Ficha individual de análise de dados de fluência leitora (leitura de palavras isoladas).....	137
Questionário sobre o gosto de leitura.....	138
Avaliações iniciais escritas do CMA.....	139
Transcrição das avaliações orais.....	142

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo que proporciona a descoberta de novos conhecimentos e favorece a condição necessária para exercermos nosso papel enquanto cidadãos e seres que questionam, que refletem sobre sua realidade social, econômica e cultural. Nesse sentido, a leitura nos leva a ter a plena participação no mundo da cultura escrita.

As reflexões sobre a prática da leitura envolvendo os textos literários surgiram, inicialmente, a partir da minha¹ prática pedagógica enquanto professora do Ensino Básico, bem como da minha própria formação enquanto leitora. Sempre me questionei sobre como incentivar a leitura e a escrita dos alunos de modo mais contextualizado e que favorecesse a formação de leitores, pois sei que esses alunos, ao longo de seu processo de ensino, enfrentam muitas dificuldades, as quais, se não forem identificadas e amenizadas, podem acarretar o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, culminando, até mesmo, na evasão escolar.

A experiência profissional na função de coordenação pedagógica também me motivou na elaboração desse trabalho, pois, além de ter acesso mais diretamente aos baixos resultados das avaliações internas e externas do desempenho dos estudantes, deparava-me com alunos que, por algum motivo, estavam chegando ao Ensino Fundamental – anos finais com muitas dificuldades de leitura e de escrita. Muitos deles apresentavam poucas estratégias de leitura desenvolvidas, e a maioria lia de forma mecânica e superficial, procurando sempre pistas mais explícitas para responder às atividades de compreensão e interpretação do texto.

Dessa maneira, ficou bastante perceptível que ainda existiam lacunas abertas nesse processo de ensino e aprendizagem que não tinham sido preenchidas. Conforme Solé (1998, p.72) afirma, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes, entre outros. Essas habilidades, contudo, os alunos não demonstravam ter ou não dominavam ainda.

A experiência profissional como professora regente de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, e os constantes desafios para torná-los leitores proficientes contribuíram ainda mais para eu desenvolver essa pesquisa, já que entendo que não basta apenas

¹ Na introdução, uso a primeira pessoa do singular, porque fiz questão de marcar minha experiência como professora e os fatores que me levaram a escolher o tema desta pesquisa. Nos demais capítulos, utilizo a primeira pessoa do plural para chamar a atenção para a pesquisadora e dar um tom mais impessoal ao discurso, embora este esteja passado pelo EU, pesquisadora e professora.

dominar o código, é necessário que o aluno construa sentidos a partir do texto. Assim como Antunes (2003, p. 66), percebo que a

[...] atividade da leitura completa a atividade de produção escrita. E, por isso uma atividade de interação entre sujeitos supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Acredito, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos alunos podem estar fortemente interligadas com um contexto de atividades improdutivas e sem significado real para eles. Além disso, na realidade específica dessa escola na qual trabalho, ainda não há um projeto atual e específico ou proposta de intervenção que vise à ampliação das habilidades de leitura desses estudantes.

Portanto, esta pesquisa é de fundamental importância para que possamos observar e refletir sobre as contribuições das narrativas infantis para as práticas de leitura e do papel de atividades orais para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, que necessitam de se tornar leitores que compreendam o que leem e se posicionam sobre os conteúdos e posicionamentos contidos nos textos. Como meio para desenvolver a compreensão leitora dos alunos, Cordeiro *et al.* (2013), Cordeiro e Liaudet (2021), Aeby Daghé e Cordeiro (2020), e Oliveira e Cordeiro (*no prelo*), apresentam o dispositivo didático Circuito Mínimo de Atividades (doravante CMA), que se organiza em torno do Sistema narrativo-personagens (SNP) e tem como finalidade promover a compreensão oral das narrativas infanto-juvenis dos alunos.

Além disso, esta pesquisa também é relevante socialmente, já que seus resultados podem influenciar no modo como acadêmicos e professores da Educação Básica estão compreendendo ou podem compreender o trabalho com a leitura.

Reconhecendo, pois, a necessidade de realizar um trabalho para fomentar o desenvolvimento da compreensão de alunos participantes desta pesquisa, cujos níveis de leitura são muitos baixos, conforme resultados de testes em fluência em leitura oral (veja no capítulo 04), objetivo responder a esta pergunta de pesquisa: De que forma o trabalho com a implementação do dispositivo CMA contribui para o desenvolvimento da fluência em leitura oral? Para tanto, levo em consideração as pesquisas de Rasinski e Yong (2014), Martins e Capellini (2014), Puliezi e Maluf (2014), Cordeiro *et al.* (2013), Aeby Daghé e Cordeiro (2020), Cordeiro e Liaudet (2021), Oliveira e Cordeiro (*no prelo*); Daane *et al.* (2005), entre outros

Autores esses que demonstram que a compreensão oral favorece o desenvolvimento da fluência em leitura oral.

Defini como objetivo geral deste trabalho demonstrar **a influência da compreensão oral de textos lidos no desenvolvimento da fluência em leitura oral**, tomando como referência o posicionamento de Gough e Tumer (1986), os quais, ao tratarem da Visão Simples da leitura (VSL), afirmam ser a compreensão oral preditora da compreensão leitora. Como objetivos específicos, estabelecemos estes: (I) verificar se o trabalho com SNP favorece a compreensão do texto lido; (II) perceber em quais atividades os alunos demonstram mais compreensão do texto lido; (III) reconhecer se os alunos demonstram mais fluência em leitura oral durante o segundo teste de fluência. Para alcançarmos tais objetivos, procedemos da seguinte forma:

- Realizei um teste de fluência em leitura oral;
- Apliquei o CMA como dispositivo para incentivar a compreensão oral da leitura em voz alta de livros infanto-juvenis;
- Fiz novamente o teste em fluência em leitura oral;
- Comparei os resultados dos alunos em ambos os testes, tecendo considerações sobre o efeito do CMA no desenvolvimento de sua compreensão leitora;
- Apresentei como produto pedagógico o CMA resignificado conforme a realidade em que realizamos a pesquisa.

Com base nesses procedimentos, caracterizo a investigação feita como pesquisa-ação. Investigação-ação “é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445). Diante disso, a pesquisa-ação acontece a partir da identificação de uma necessidade que poderá ser explorada pelo pesquisador por meio de pesquisas bibliográficas, experimentos, entre outros.

Para Corrêa *et al.* (2018), a pesquisa-ação é como uma estratégia de intervenção social, que proporciona aos indivíduos a discussão e a reflexão sobre seus próprios problemas em busca de soluções possíveis. Dessa forma, essa metodologia contribui no sentido de permitir aos pesquisadores e aos indivíduos envolvidos na pesquisa interagirem e interferirem no seu próprio ambiente, sem, contudo, separar a pesquisa da ação pensada para a solução do problema, buscando a transformação da realidade. Escolhi, assim, a pesquisa-ação como método para esta investigação devido ao seu caráter qualitativo que proporciona condições ao professor de refletir sobre sua prática docente.

Também recorri à pesquisa bibliográfica, que consiste na pesquisa e leitura de material já publicado, constituído principalmente de: livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre o tema desta dissertação, com objetivo de colocar entrar em contato direto com parte do material já escrito sobre o assunto (PRODANOV, 2013), favorecendo o conhecimento de resultados de pesquisas já realizadas.

Este trabalho também envolveu a pesquisa de campo com observação participante, já que fiz aplicação do CMA em minha turma do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo este o contexto da pesquisa. Essa participação define esse estudo também como colaborativo, já que por meio da colaboração, eu e os participantes (alunos) atuamos em conjunto, no intuito de contribuir para a prática educativa. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração, uma vez que os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo.

Dessa maneira, esta pesquisa se caracteriza como uma investigação-ação, de campo, de base qualitativa, quantitativa e de cunho bibliográfico, versando sobre o processo de leitura e compreensão oral de textos lidos de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. É de base quantitativa por apresentar dados estatísticos relacionados aos componentes da compreensão leitora, oriundos de testes e retestes de leitura em voz alta de texto e palavras.

Quanto ao contexto da pesquisa, desenvolvi o estudo em uma escola municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental do município de Castanhal (Pará). Os participantes envolvidos foram 19 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, os quais ainda estavam consolidando suas aprendizagens anteriores e ampliando suas práticas de leitura e escrita de acordo com suas relações com os textos e com suas experiências de vida social.

Como referencial teórico, fundamento-me na concepção de linguagem de Bakhtin (2003), de gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004), de CMA de Cordeiro *et al.* (2013) e Cordeiro e Liaudet (2021), de leitura de Koch (2008), Kleiman (1992) e Martins (2006) e de fluência em leitura oral, de Martins e Capellini (2014), Puliezi e Maluf (2014), entre outros.

Considerando as contribuições de Bakhtin (2003) concebo neste trabalho a linguagem como parte crucial para a construção do contexto dialógico, pois é entre as trocas discursivas, entre o eu e o outro, que o ato de compreensão leitora se concretiza. Logo, tomando a leitura também como um ato de interação entre os indivíduos, Koch (2008) afirma que, para ocorrer a (re)construção dos sentidos do texto, é necessária a cooperação entre três elementos: leitor, texto e autor. Essa relação de cooperação mútua, de acordo com Nascimento (2011), é fundamental, pois, para que um leitor se torne protagonista do processo de compreensão, é

importante que ele aceite a colaboração dos outros, já que somente outra consciência pode compreender e atribuir sentido ao que o autor enunciou.

Ainda com relação à leitura, Koch (2008) faz-me compreender que ela é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, de seus conhecimentos linguísticos, entre outros. Dessa maneira, entendo que o processo de leitura não envolve apenas a decodificação de letras e frases, ou simplesmente a leitura em voz alta, sem uma função específica, mas corresponde a um processo complexo que envolve conhecimento das letras, das relações grafo-fonêmicas, do vocabulário, dos tipos e gêneros textuais, do conhecimento de mundo e das convenções da escrita.

Nesta dissertação, considero, assim como Antunes (2003), que, ao propor uma atividade de leitura, precisamos levar em consideração as experiências, as vivências dos alunos como ponto de partida, para que a leitura se torne significativa e com sentido para eles. Os trabalhos de Kleiman (2013) também são muito importantes para esse trabalho, já que em seus estudos ela considera que o ensino da leitura, para não se tornar incoerente, deve ser entendido como o ensino de estratégias de leitura, de uma parte, e como desenvolvimento das habilidades linguísticas, de outra. No que se refere ainda à base teórica deste trabalho, utilizo a perspectiva de gêneros textuais de Dolz e Schenewly (1999), os quais resgatam a proposta de gênero do discurso postulado por Bakhtin (2003). Entendo, portanto, que as atividades que são realizadas com a linguagem não podem ser efetivadas sem a presença dos gêneros, pois, conforme esses autores afirmam, estes são a realização prática daquilo que é a linguagem; logo, o gênero pode ser considerado um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHENEWLY, 1999, p. 97).

Levando em consideração a importância dos procedimentos e instrumentos de ensino que estimulam o desenvolvimento da prática de leitura, apoio-me igualmente nas noções constitutivas dos trabalhos desenvolvidos na Pesquisa de Engenharia Didática (PEDCo), realizada em Genebra pelo *Réseau Maison des Petits* (RMdP), sobre a compreensão do Sistema Narrativo-Personagem (SNP) para se chegar à compreensão do texto, por meio do dispositivo didático CMA.

No que se refere aos documentos que regem o currículo para o Ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, alinho-me aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a qual propõe que os conhecimentos sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão e as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do

desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Visando a apresentar os resultados da pesquisa realizada com os alunos de uma turma do 4 ° ano do Ensino Fundamental, organizo essa dissertação, para além da introdução e considerações finais, em cinco capítulos: *Leitura: elementos para compreendê-la*; *Componentes da compreensão leitora: fluência em leitura em voz alta e compreensão oral*; *A narrativas infanto-juvenis e o dispositivo didático “Circuito Mínimo de Atividades”*; *Metodologia da Pesquisa*; *Descrição e análise dos testes e do CMA aplicados*.

No capítulo 1, *Leitura: elementos para compreendê-la*, realizo discussões em torno das principais concepções de leitura que tomam como base o foco no texto, no autor e na interação texto-autor-leitor. Também utilizo como aporte teórico reflexões sobre os modelos descritivos do processo de leitura: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo. Abordo ainda os níveis de leitura, os quais são classificados como sensorial (referente aos sentidos humanos), emocional (referente ao que remete prazer, e responde a uma necessidade pessoal) e racional (a que é capaz de apreciar e produzir linguagem).

Já no capítulo 2, *Componentes da Compreensão leitora: fluência em leitura oral em voz alta e a compreensão oral*, apresento os cinco componentes de instrução da leitura e descrevo a relação entre fluência em leitura oral e compreensão leitora. Destaco também os processos e o modelo de leitura que envolvem a compreensão oral, bem como cito os aspectos importantes que existem na compreensão leitora.

No capítulo 3, *O dispositivo didático: “Circuito Mínimo de Atividades”*, realizo uma discussão sobre o gênero narrativo (classificação advinda da literatura), definindo suas características e particularidades e discorro sobre o CMA, apresentando seu conceito e sua organização em módulos de ensino-aprendizagem.

No capítulo 4, *Metodologia de Pesquisa*, apresento a metodologia da pesquisa, tecendo comentários sobre os tipos de pesquisa as quais recorreremos, o contexto, os participantes e o corpus da pesquisa.

No capítulo 05, *Descrição e análise dos testes de fluência em leitura*, apresentamos e discutimos os resultados dos testes de fluência aplicados para verificar a habilidade de leitura dos alunos.

No capítulo 06, *Descrição e análise do CMA e dos testes de fluência*, analisamos os resultados do CMA, bem como discutimos sobre os resultados dos testes de fluência realizados após a intervenção com o Circuito.

Nas considerações finais, teço reflexões sobre os resultados dos testes aplicados, bem como apresento as impressões sobre a atividade de intervenção desenvolvida e sintetizo as respostas às questões de pesquisas elaboradas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

1 LEITURA: ELEMENTOS PARA COMPREENDÊ-LA

Sabemos que tentar abranger os estudos sobre leitura e escrita se torna um trabalho bastante complexo, já que esses dois processos são amplos e envolvem vários aspectos que podem divergir ou se complementar nesta pesquisa. Dessa maneira, no intuito de tornar mais delimitado o nosso trabalho, tratamos dos aspectos mais específicos que envolvem o processo de leitura.

Cabe ressaltar que temos a compreensão que o ato da leitura, assim como o ato da escrita, precisa ser estimulado satisfatoriamente para que se torne uma vivência diária na rotina dos alunos e seja visto como uma experiência prazerosa, que traz novos saberes e motiva atitudes que podem contribuir na formação de leitores. Conforme Solé (1998) afirma, a aprendizagem da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e quem não chega a aprendê-la acaba sendo excluído das variadas situações comunicativas e/ou sociais.

Neste capítulo, realizamos discussões em torno das três concepções de leitura que tomam como base o foco no texto, no autor e na interação texto-autor-leitor. Também utilizamos como aporte teórico reflexões sobre os modelos descritivos do processo de leitura: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo. Abordamos ainda os níveis de leitura, os quais são classificados como sensorial, emocional e racional, e as características de um indivíduo proficiente em leitura.

1.1 Concepção de leitura

Como mencionado acima, neste trabalho, discorreremos sobre três concepções de leitura: (i) a leitura como extração de significados do texto; (ii) leitura como compreensão do pensamento do autor e; (iii) leitura como reconstrução de sentidos por meio da interação entre texto, autor e leitor.

A primeira concepção, que tem como foco o texto, corresponde ao reconhecimento pelo leitor do sentido das palavras e estruturas do texto. Menegassi (2010) explica que, para essa concepção, a leitura é uma atividade que exige do leitor atenção principal ao texto, levando em consideração sua linearidade linguística, já que as informações estão todas presentes na estrutura textual.

A segunda concepção, que tem o foco no autor, como a própria nomenclatura esclarece, compreende o ato de ler como atividade de captação das ideias do autor. Nessa concepção as experiências e os conhecimentos do leitor não são levados em consideração.

Para Menegassi (2010), nessa referida concepção, o autor, ao utilizar o texto, é visto como um “ego” que constrói uma representação mental da escrita e objetiva que essa representação seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. Conforme Geraldi (1984) destaca, essa concepção de leitura está atrelada a compreensão de linguagem como representação do pensamento.

Tanto na concepção que tem o foco o autor quanto naquela que tem como foco o texto, “[...] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento de reprodução de informações textuais” (MENEGASSI, 2010, p.170). Em outras palavras, o leitor só se atenta ao que está exposto linguisticamente no texto.

Colello (2010), reiterando o ponto de vista de Menegassi (2010), afirma que as duas concepções citadas anteriormente estão alicerçadas na crença da imobilidade linguística, ou seja, pela rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo “preto no branco”. Dessa maneira, desde os primeiros anos escolares, o estudante que tem acesso a um ensino pautado em uma dessas concepções acredita que seu papel é o de apenas reter informações, transitando passivamente pela escrita, não sendo desafiado a interpretar o mundo, incorporando seus próprios pontos de vista durante o ato de ler. Esse ponto de vista também é compartilhado por Fuza (2010), a qual afirma que, apesar da importância da formação de leitores que dialoguem com o texto, com o outro e consigo mesmo, o trabalho realizado no contexto educacional, não visa ao desenvolvimento desse leitor crítico.

A terceira concepção, que tem como foco a interação entre autor-texto-leitor, como destacam Koch (2008) e Antunes (2003), compreende que os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que faz parte do texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam neste jogo de reconstrução de sentido e das intenções previstas pelo texto. Desse modo, entendemos que, ao propor uma atividade de leitura, precisamos levar em consideração o contexto em que esse aluno está envolvido e conhecer suas experiências, suas vivências para que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra e para que se torne significativa para os estudantes.

Ainda sobre um ensino de leitura significativo, Kleiman (2013) considera que este, para não se tornar incoerente, deve ser compreendido, além do ensino da relação entre

grafema/ fonema do sistema de escrita. Deve envolver também o ensino de estratégias de leitura, que promovam o desenvolvimento das habilidades textuais e discursivas

Portanto, de acordo com a terceira concepção que considera a leitura como um processo interativo, o leitor atribui significado ao texto a partir dos acontecimentos prévios que fazem parte de sua memória, a qual se forma também na escola e, principalmente, fora dela (MENEGASSI, 2010). Assim, o sentido do texto é construído na interação entre o texto, o autor e o leitor, que aporta seus conhecimentos prévios. Trata-se de um processo interativo estabelecido pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor, as múltiplas vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados (COLELLO, 2010).

Nessa concepção, a leitura é considerada como atividade de produção de sentidos e os indivíduos são vistos como “atores sociais”. A construção dos sentidos se dá por meio de um processo dialógico entre texto-leitor-autor e os “outros”. Os posicionamentos de cada participante desse processo são negociados e interligados de forma a criar outros modos de pensar, entender e julgar as informações do texto (SILVA; BATISTA-SANTOS, 2018).

Igualmente, de acordo com Panichella (2015), o leitor, nessa concepção, deve mesclar os conhecimentos prévios adquiridos na sua história de leitor com as informações presentes no texto, pois essa condição é essencial para a compreensão, já que o ideal é não se apoiar em apenas um dos níveis de informação, nem acreditar apenas nas suas hipóteses e suposições. O leitor deve realizar a integração entre as fontes visuais proporcionadas pelo texto, seus conhecimentos e intenções do autor.

Ainda na concepção interativa de leitura, há a presença de um processo híbrido das concepções anteriores, ou seja, a atividade de leitura parte do princípio de que tanto texto quanto autor são fundamentais para a atividade de leitura, não havendo hierarquia de importância entre eles (BATISTA- SANTOS, 2018).

1.2 Modelos de leitura

Vários autores, ao longo do tempo, tentaram criar modelos descritivos do processo de leitura, os quais correspondem a cada uma das concepções de leitura apresentadas acima. Esses modelos, de acordo com Silveira (2012), são: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Por meio deles, podemos conhecer as operações cognitivas que envolvem a leitura, a forma como a informação escrita é transformada em sentido pelo leitor.

Landim (2017), em sua pesquisa, utilizando os estudos de Leffa (1996), Kleiman (1992), Solé (2003), entre outros, detalha as características de cada modelo. O primeiro modelo,

designado como ascendente ou *bottom-up*, envolve práticas de leitura que enfatizam o processamento ascendente do texto, ou seja, a leitura é tida “[...] como um processo de extração de significado do texto; constitui-se numa leitura linear, minuciosa e vagarosa, em que todas as pistas visuais são utilizadas [...]” (LANDIM, 2017, p.31).

Para Silveira (2012, p.13), nesse modelo, a leitura é caracterizada como:

um processo que se inicia com a identificação das letras, delas passamos para a identificação das sílabas, das sílabas para as palavras e da palavra para a frase, construindo um processo linear e hierarquizado que se inicia com processos psicológicos primários e acaba com processos cognitivos de ordem superior. Para estes modelos o contexto não influencia o leitor.

Silva e Batista-Santos (2018), considerando as características desse processo, expõe certa preocupação ao utilizarmos esse tipo de modelo cognitivo para ensinar, já que corremos o risco de formar leitores passivos e manietados ao texto, pois a compreensão e a interpretação não dependem apenas das informações nele contidas.

Dessa forma, percebemos que os mecanismos atrelados a esse modelo cognitivo limitam a reflexão do leitor, já que há somente a preocupação de localizar e retirar do texto as compreensões superficiais, prontas e acabadas.

O modelo *top-down* ou modelo descendente, segundo Landim (2017), é um modelo que se caracteriza como um movimento não linear que faz uso de informações não visuais. O leitor responde às limitações do texto, complementando as lacunas com base em seu conhecimento de mundo, em suas experiências de leitura.

Kato (2002), ao abordar esse modelo, afirma que uma vez que o leitor faz deduções e interpreta as unidades implícitas no texto lido, os conhecimentos obtidos anteriormente contribuem para que compreenda o que lê. O modelo *top-down*, assim, apresenta-se oportuno para a aprendizagem da leitura, por propiciar que o leitor faça levantamento de hipóteses, a partir de pistas linguísticas e, acrescentamos, não linguísticas.

Por sua vez, os modelos interativos, de acordo com Silveira (2012, p. 14), partem do seguinte pressuposto:

de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, esses conhecimentos permitem ou não compreender a forma como o autor de um texto fez a sua codificação. Estes modelos propõem a utilização de estratégias dos dois modelos anteriormente descritos. Estas estratégias devem ser usadas em simultâneo e em interação, em função do tipo de texto, da frase ou da palavra que a criança tenha para ler. Consideram que tanto o sistema visual para identificar palavras familiares como o sistema de correspondência grafo-fonológica devem ser utilizados e são ativados dependendo de a criança ter de

identificar palavras familiares ou não familiares. Uma vez que dão grande importância aos conhecimentos prévios do leitor, explicam, dessa forma, as diferenças individuais entre leitores.

Solé (1998, p.24) explica os mecanismos envolvidos no processo de leitura segundo os modelos interativos. A autora afirma que ao ler a pessoa observa as letras, palavras, frases; ou seja, todos os elementos que configuram o texto. Portanto, nesse estágio da leitura a pessoa está utilizando-se do modelo ascendente, gerando expectativas, e dessa maneira a informação processada funciona como *input* levando o leitor para níveis mais elevados. Ao mesmo tempo, o leitor aplica seus conhecimentos ao escrito (modelo descendente), ou seja, o texto gera expectativas em nível semântico que guiam a leitura, dessa forma utiliza o texto para confirmação do que já sabe. Sendo assim, os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos interagem para que o leitor construa a compreensão do material escrito.

Dessa maneira, a leitura é vista como um processo interativo quando os diversos conhecimentos do leitor são acionados e começam a interagir até este chegar à compreensão do que está sendo lido. Acreditamos que esse modelo favorece significativamente a formação de leitores, já que ao chegar ao estágio mais elevado da compreensão leitora, a interatividade² ocorre plenamente, ou seja, a cada nova leitura, o estudante consegue processar os outros demais textos referentes ao mesmo assunto (SCHUTZ; MÉA; GONÇALVES, 2009).

É importante explicar que, de acordo com Sousa e Rodrigues (2020), não devemos reduzir os modelos interativos a um modelo pronto e acabado, já que, baseando-se em Grabes (1998), os referidos autores afirmam que existem cinco modelos interativos, os quais são pontuadas por autores que enfatizam certa supremacia do movimento ascendente ou descendente dentro do próprio modelo interativo. No quadro 1, resumimos os cinco modelos interativos mencionados pelos autores.

Quadro 01: Modelos interativos

MODELO	AUTORIA	CONTRIBUIÇÃO
Automático de processamento	La Berge e Samuels (1974)	Defende que leitores fluentes têm a capacidade de reconhecer a maioria das palavras lidas automaticamente, dando margem para a liberação de espaço cognitivo, proporcionado ao leitor a

² Consiste no leitor saber associar diferentes textos, conhecimentos e imagens, compreendê-lo e conseguir expressar sua opinião sobre o assunto (SCHUTZ; MÉA; GONÇALVES, 2009, p.58).

		elaboração do significado durante a leitura.
Interativo-compensatório	Stanovich (1980)	Ênfase ao processo de reconhecimento de palavras e tem como premissa o uso de estratégias de leitura.
Interativo-ativação	Rumelhart e McClelland (1981)	Foco na compreensão e não na seletividade ou predição de palavras.
Cooperação bilateral	Taylor e Taylor (1983)	Faz um paralelo entre o processamento rápido (usado para identificação de informações similares e padrões familiares) e lento (usado para ordenar ou classificar as informações encontradas na tentativa de fazer diferenciações).
Eficiência verbal	Perfetti (1985)	Defende que a leitura é determinada por três pilares: o acesso ao léxico, a integração de proposições e a construção do modelo textual.

Fonte: Baseado em Sousa e Rodrigues (2020, p. 1392).

É importante destacar que cada um desses modelos traz contribuições e nenhum anula o outro. Esta pesquisa se alinha com a interação das estratégias utilizadas o modelo interativo, pois consideramos que a leitura não está atrelada apenas a compreensão do código ou a retirada de informações do texto, também não se limita somente ao conhecimento de mundo do leitor. A leitura envolve a interação entre esses dois componentes.

Assim, na perspectiva interativa um bom leitor é aquele que é eficiente tanto em decodificar o texto escrito quanto em interpretar bem o texto, ou seja, é “[...] aquele que tem suas habilidades de reconhecimento automático de palavras e que tem boa sensibilidade para fazer ativações(mentais) pertinentes [...]” (SOUZA; RODRIGUES, 2020, p.1392). Comprendemos diante disso que esse leitor não considera apenas os elementos linguísticos evidentes na superfície do texto, mas também considera as práticas comunicativas, culturais e sociais dos indivíduos.

1.3 Níveis de leitura

Para Martins (2006), o leitor pouco se detém ao funcionamento do ato de ler, mas, quando ele se propõe a refletir sobre esse processo, percebe que há três níveis de leitura, os

quais estão inter-relacionados, mesmo que um predomine em certas ocasiões, e relacionados às experiências, expectativas e necessidades.

Os três níveis de leituras são nomeados como: leitura sensorial, leitura racional e leitura emocional. Vejamos as caracterizações de cada nível no quadro abaixo:

Quadro 02: Níveis de leitura conforme Martins (2006).

NÍVEL	CARACTERIZAÇÃO
Leitura sensorial	É a leitura que acontece desde muito cedo e está presente por toda a nossa vida. O uso dos cinco sentidos (visão, tato, audição, olfato e o gosto) para ler ao mundo acontece de forma natural; assim, gostar de um livro pela capa ou se incomodar por que um livro apresenta tipos de letras e cores que não lhe agradam, marca essa abordagem sensorial. Essa leitura através dos sentidos para as crianças revela um prazer único, relacionado com sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (expressão mais espontânea).
Leitura racional	A leitura nesse nível enfatiza o intelectualismo ³ e tende a ser unívoca. Também tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio. Em outras palavras, a leitura racional transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões. Tem um lado positivo e outro negativo. Como aspecto positivo apresenta a reflexão racional do texto, favorecendo questionamentos tanto da individualidade quanto dos significados dentro do contexto social. Assim, essas reflexões podem inclusive mudar e melhorar situações na vida em sociedade. Por outro lado, o aspecto negativo envolve um tipo de leitura focado no distanciamento do leitor e limitação da leitura ao texto escrito.
	Nesse nível é preciso considerar a leitura como algo que pode ou não provocar

³ Doutrina que afirma a preeminência e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade (MARTINS, 2006, p.63).

<p style="text-align: center;">Leitura emocional</p>	<p>empatia, participação afetiva; muitas vezes, levando o leitor a se sentir a própria personagem. Essa leitura, frequentemente, é vista como uma leitura de passatempo ou uma leitura de evasão, já que o leitor tende a se entregar ao universo do texto, desligando-se das circunstâncias concretas e imediatas. Essa visão denota certo menosprezo por esse nível de leitura quando, na realidade, deveria levar a uma reflexão profunda. Esse olhar parte da visão de que a leitura emocional é apenas uma distração. O menosprezo refere-se ao fato de se pensar que o leitor emocional não está atento ao que ler e não é capaz de refletir sobre o que está expresso no texto. Nesse nível, a leitura é mais mediatizada pelas experiências prévias, pelas vivências passadas do leitor, tendo um caráter retrospectivo implícito.</p>
--	--

Fonte: Baseado em MARTINS (2006, p.40-67).

Após especificar cada um dos níveis de leitura, Martins (2006, p.77) esclarece que eles são inter-relacionados, ocorrendo de forma simultânea, mesmo havendo predomínio de um ou de outro:

Deve, pois ficar claro não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta se suceder a racional, o que se relaciona com o processo de amadurecimento do homem. Porém, como quis mostrar aqui, são a história, a experiência e as circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido, no decorrer do processo, que podem evidenciar um certo nível de leitura.

Assim como Martins (2006), Bezerra e Tabosa (2006) afirmam que há três níveis de leitura, os quais devem ser alcançados por um leitor proficiente. Os níveis são: explícito, implícito e metaplícito. Cada nível apresenta suas peculiaridades, as quais serão esclarecidas no quadro resumo abaixo:

Quadro 03: Níveis de leitura conforme Bezerra e Tabosa (2006)

NÍVEL DE LEITURA	COMO OCORRE	HABILIDADE(S) REQUERIDAS
Explícito	De modo automático, através do reconhecimento imediato dos sentidos das palavras e das frases.	Decifração do léxico; familiaridade com as palavras lidas; leitura fluente; associação na ordem gramatical em que aparecem; e interpretação referencial concreta.
Implícito	Por meio da inferência, a partir de pistas textuais dadas. Relaciona-se ao que não está linguisticamente posto no texto.	Associar automaticamente quais os dados que não estão claramente expressos; realizar inferências; reconhecer pressupostos do texto; reconhecer subtendidos; ter atenção voltada para as ideias mais amplas; e entender a maneira de se expressar do autor.
Metaplícito	Por meio da capacidade de reconstruir o contexto.	O conhecimento do contexto, condições de se estabelecer relações intertextuais, capacidade de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações do texto, a compreensão das intenções do autor, o conhecimento da língua como reflexo do conhecimento da sociedade, reconhecimento de elementos estéticos, morais etc. de cada época, posicionamento crítico diante do lido e a identificação das possibilidades de leitura do texto.

Fonte: Baseado em Bezerra e Tabosa (2006, p.4).

É necessário salientar que os autores citados acima também explicam que esses níveis estão relacionados a competências e habilidades de leitura, presentes em testes de avaliação em larga escala. Como exemplo, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁴.

Landim (2017, p.42), utilizando uma forma mais simples para explicar o entendimento de um contexto, afirma que a compreensão de um texto acontece em dois níveis:

um mais superficial e um mais profundo. No primeiro caso, trata-se de fazer uma leitura atenta e localizar no texto as principais informações que ele apresenta. Para

⁴ Tradução de Programme for International Student Assessment (INEP)

cumprir essa etapa, fazemos algumas perguntas bem objetivas sobre o texto, exigindo apenas que retomemos o texto para localizá-las. As respostas estão explícitas em diferentes partes do texto. O segundo nível exige que o leitor desempenhe tarefas mais complexas. Depois do mapeamento feito no nível anterior, o leitor passa a estabelecer relações, fazer inferências, desenvolver raciocínio lógico sobre determinadas questões.

No entanto, há outros autores que defendem a existência de níveis de compreensão de leitura, dividindo-os em até cinco níveis. Por exemplo, Casas (1988) *apud* Silveira (2012) afirma que há quatro níveis: o literal, interpretativo, avaliativo e apreciativo. Vejamos a que cada um se refere no quadro abaixo:

Quadro 04: Descrição dos níveis de Compreensão de leitura

NÍVEL DE COMPREENSÃO	DESCRIÇÃO
Nível literal	Refere-se à leitura e à memorização de fatos e detalhes existentes no texto, que se relacionam com os conhecimentos prévios do leitor. Quando o leitor não consegue fazer uma compreensão literal, é porque sente dificuldade em compreender palavras e frases, em recordar fatos e detalhes, em depreender a ideia principal e em sintetizar o conteúdo do texto.
Nível interpretativo	Apresenta relação com a capacidade de realizar interpretação de ideias do texto de acordo com as suas vivências e não de acordo com a mensagem desse texto. O leitor que não consegue realizar inferências, compreender relações, distinguir a realidade de ficção ou extrair conclusões é um leitor que não atinge este nível de compreensão de leitura. O nível de compreensão avaliativa está atrelado a capacidade do leitor em expressar suas opiniões e, fazer juízos de valor de sua autoria.
Nível apreciativo	Refere-se à forma como o leitor se sente afetado pelo conteúdo do texto que lê. Ao compreender o texto, o leitor então avalia o conteúdo, posicionando-se sobre o texto.

Fonte: Baseado em Silveira (2012, p.19)

Ressaltamos que as classificações que serão pontuadas na análise dos dados será a de Bezerra e Tabosa (2006) por conter elementos que já fazem parte de uma avaliação em larga escala como as inferências, o conhecimento sobre o contexto, as intenções do autor, entre outros.

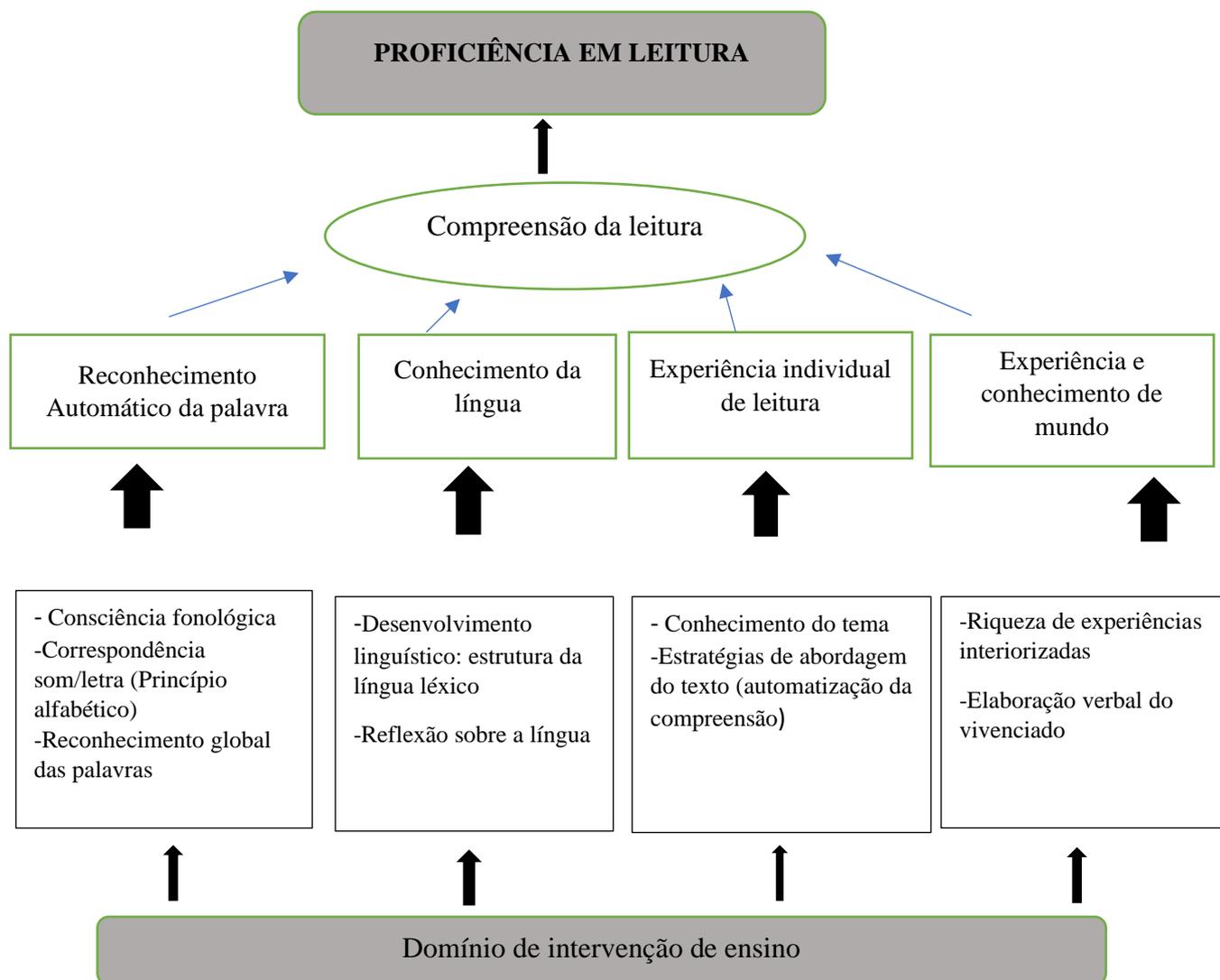
1.4 Proficiência em leitura

Como vimos, a reconstrução de sentidos é um processo que se desenvolve quando a leitura está ocorrendo e envolve diferentes níveis de processamento. A compreensão, portanto, não pode ser caracterizada como um produto estático; pelo contrário, ela acontece à medida que o texto é lido. É importante enfatizar ainda que “[...] a compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos **leitor** e **texto** e se determinadas condições estiverem presentes [...]” (LEFFA, 1996, p.17, grifo nosso), pois além da interação entre quem lê e o que se lê, é necessário, por exemplo, que haja um objetivo, uma intenção para se realizar a leitura, o que contribuirá para a compreensão.

Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007) afirmam que leitor proficiente⁵ é aquele que (1) reconhece automaticamente as palavras; (2) possui conhecimentos linguísticos; (3) aporta sua experiência de vida na leitura; e (4) considera seu conhecimento de mundo na leitura, como demonstrado no esquema 01.

⁵ Os autores utilizam o termo fluência em leitura. Como neste trabalho, compreendemos que a fluência em leitura oral é parte dos componentes da compreensão leitora, para se referir a um bom leitor, usamos a palavra proficiência.

Esquema 01: Relação Interativa entre os quatro pilares da proficiência em leitura



Fonte: Adaptado de Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007, p.10)

Tomando esses pilares como referência, podemos afirmar que um leitor proficiente é aquele que realiza todas as etapas citadas acima de forma automática e eficiente. Em síntese, com base em Duke e Pearson (2002, p. 205-206), bons leitores apresentam as seguintes características:

- São leitores ativos;
- Possuem objetivos claros, desde o início da leitura; eles constantemente avaliam o texto e se sua leitura está cumprindo os seus objetivos;

- Normalmente examinam o texto antes de ler, observando aspectos como a estrutura, as seções que podem ser mais relevantes para seus objetivos de leitura;
- Frequentemente fazem previsões sobre o que está por vir;
- Leem seletivamente, tomando decisões continuamente sobre sua leitura – o que ler com atenção, o que ler rapidamente, o que não ler, o que reler e assim por diante;
- Constroem, revisam, questionam os sentidos que atribuem ao que leem conforme avançam na leitura;
- Tentam determinar o significado de palavras desconhecidas e conceitos com base no próprio texto; lidam com inconsistências ou lacunas quando necessário;
- Extraem, comparam e integram seu conhecimento prévio com o conteúdo do texto;
- Pensam sobre os autores do texto, seu estilo, crenças, intenções, meio histórico e assim por diante;
- Monitoram a compreensão do texto, fazendo ajustes na sua leitura sempre que necessário;
- Avaliam a qualidade e o valor do texto e reagem a ele de maneira variável, tanto intelectual quanto emocionalmente;
- Leem diferentes tipos de texto de maneira diferente;
- Prestam atenção ao cenário e às personagens ao ler narrativas;
- Frequentemente constroem e revisam os resumos que fizeram ao ler textos expositivos.

Para bons leitores, o processamento do texto ocorre não apenas durante a “leitura” como tradicionalmente definimos, mas também durante pequenas pausas tomadas durante a leitura, mesmo depois que a própria “leitura” começou, mesmo depois que a “leitura” cessou. A compreensão é, portanto, uma atividade demorada, contínua, complexa, mas que para bons leitores é satisfatória e produtiva.

Na compreensão leitora, há dois aspectos importantes a apresentar: a ativação do conhecimento existente e a construção do conhecimento do novo. Essa compreensão é extremamente influenciada pela habilidade que o leitor tem para decodificar um texto e sua familiaridade com o assunto nele tratado. A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre determinado assunto que lhe permite fazer inferências para relacionar diferentes partes do texto (AQUINI, 2006).

Para Barboza e Pereira (2014), a compreensão leitora não pode ser ensinada explicitamente, já que ocorre a partir das práticas envolvendo a leitura e é considerada como uma busca pelo sentido. Segundo os autores, a maneira como se compreende algo em

determinado momento pode se tornar inadequado mais tarde, já que utilizamos a competência lexical, o conhecimento sintático e o semântico.

Considerando o que foi dito sobre concepções de leitura, os modelos e os níveis de leitura e refletindo sobre a problemática desta pesquisa, entendemos que leitores proficientes não utilizam apenas a decodificação das palavras para compreender um texto. Pelo contrário, em interação com essa habilidade, eles fazem uso das estratégias de leitura, bem como utilizam suas experiências de mundo para construir os sentidos do texto. Conforme Navas, Pinto e Delissa (2009) afirmam: para se tornar um leitor proficiente, o indivíduo necessita de boa representação fonológica das palavras, assim como habilidade de processamento rápido delas, pois, assim que tiverem esses dois processos consolidados, a compreensão será alcançada. Além disso, o leitor proficiente é aquele que se posiciona diante do que lê, o que Bakhtin (2003) denomina de compreensão ativa.

Pensamos assim que, para formarmos bons leitores, é necessário promovermos atividades e implementarmos estratégias que contemplem os diferentes domínios de intervenção de ensino mencionados por Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007, p.10). Compreendemos que para se tornar um bom leitor é necessário ter acesso e praticar o reconhecimento dos elementos de diferentes competências que estruturam o texto e que facilitam a compreensão de quem está lendo.

2 COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA: FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL EM VOZ ALTA E A COMPREENSÃO ORAL

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos, de forma geral, os componentes da leitura e, depois, discorreremos mais especificamente sobre fluência em leitura oral e compreensão oral.

2.1 Componentes da leitura

Conforme Brasil (2019), o processo de alfabetização para ser exitoso necessita se basear em evidências científicas mais atuais. Assim, consultando os diversos documentos de políticas públicas, como o *Painel Nacional de Leitura*,⁶ publicado no ano 2000, e o *Educação de Qualidade começando pelo começo* (publicado pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo em 2004), percebemos que há o registro de cinco componentes essenciais para desenvolver a leitura no processo de alfabetização, mas, devido a pesquisas recentes, o componente *produção escrita* também é adicionado aos componentes que servem de apoio às boas práticas de alfabetização. Os componentes são:

- Consciência fonêmica;
- A instrução fônica sistemática;
- A fluência em leitura oral;
- O desenvolvimento de vocabulário;
- Compreensão de textos;
- Produção escrita.

A consciência fonêmica está relacionada ao conhecimento consciente dos fonemas e à capacidade de manipulá-los intencionalmente, ou seja, consiste em entender que as letras são representações de fonemas que podem sofrer variação conforme a variedade da língua falada.

A instrução fônica sistemática permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas. Não é um método de ensino, mas se mostra eficaz quando envolve um plano contendo um conjunto selecionado de fonemas-grafemas, organizados em uma sequência lógica (BRASIL, 2017).

Para Abreu e Guaresi (2019), bem como para Martins e Capellini (2014), o leitor, quando está iniciando seu processo de aprendizagem de leitura, utiliza a maior parte da atenção

⁶ Termo original: *National Reading Panel*.

na conversão grafofonêmica⁷; conseqüentemente, o tempo para a compreensão fica bem reduzido. No entanto, conforme a progressão da trajetória escolar, há a automaticidade do reconhecimento visual das palavras, melhorando, assim, a compreensão leitora.

A fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, acurácia⁸ e prosódia. Essa habilidade diminui a carga de decodificação, liberando a memória de quem lê, proporcionando ao leitor se dedicar a construção dos sentidos do texto. Brasil (2017) destaca o número médio de palavras que precisam ser lidas com fluência em cada ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), conforme exposto no quadro 05.

Quadro 05: Quantidade de palavras lidas com fluência

Ano (Ensino Fundamental)	Número médio de palavras lidas por minuto
1º	60
2º	80
3º	90
4º	100
5º	130

Fonte: BRASIL (2017, p.34).

O desenvolvimento do vocabulário é um componente que pode interferir na compreensão de texto, pois os leitores iniciantes utilizam seu vocabulário oral para entenderem as palavras presentes no texto escrito. Logo, é recomendável que as crianças, antes mesmo de ingressarem no Ensino Fundamental, sejam expostas a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia, por meio de atividades que as levem a adquirir vocabulário usado em um campo de atividade, por exemplo, palavras relacionadas a profissão do bombeiro, de motorista, de mecânico, entre outros.

A compreensão de textos é um processo intencional e ativo que não resulta da decodificação, pois é possível compreender sem ler ao se considerar imagens que acompanham o texto verbal, como também é possível ler sem compreender quando ocorre apenas a decifração. No entanto, a capacidade de decodificação é determinante para a aquisição de fluência em leitura oral e para ampliação do vocabulário, os quais estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão (BRASIL, 2017). A leitura individual,

⁷ Define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

⁸ A acurácia refere-se à habilidade de ler de forma correta e com precisão (ALVES *et al.* 2021, p.2).

exclusivamente de um texto verbal, é impossível sem o reconhecimento do sistema de escrita da língua em que ele está escrito.

O último componente, o qual diz respeito à produção escrita, envolve tanto a habilidade de escrever palavras, quanto a de produzir textos. O progresso dessa habilidade abrange diferentes níveis e se consolida à medida que as crianças avançam na alfabetização e na literacia. A produção escrita refere-se também à aquisição das regras ortográficas.

2.2 Fluência em leitura oral e compreensão leitora

Sim- Sim, Duarte e Micaelo (2007) em suas pesquisas enfatizam que a compreensão da leitura é um procedimento que abrange conhecimentos sobre a própria língua do leitor, sobre a vida, natureza dos textos e sobre processos e estratégias específicas, para que se obtenha algum significado da informação registrada de forma escrita. Sendo assim, para se ter um bom nível de compreensão leitora, é necessário que haja um bom desempenho desses fatores, os quais devem ser contemplados nas estratégias de ensino e de aprendizagem realizadas em sala de aula.

Puliezi e Maluf (2014) destacam que um dos marcos mais relevantes na concepção contemporânea sobre a fluência leitora está relacionado à publicação de LaBerge e Samuels (1974). Para esses estudiosos, a explicação para que muitos leitores apresentem uma baixa compreensão está relacionada com o investimento da maioria dos recursos cognitivos em aspectos superficiais da leitura, destinando-se, dessa forma, poucos à construção do sentido. Como exemplo desses aspectos superficiais, podemos citar quando o leitor foca apenas na decodificação de palavras de forma lenta, trabalhosa e consciente.

LaBerge e Samuels (1974) descrevem um modelo de processamento da informação em leitura, no qual a informação visual é transformada por meio de uma série de estágios de processamento envolvendo os sistemas de memória visual, fonológica e episódica, até que seja finalmente compreendida no sistema semântico. De acordo com Rasinski (2014), o processamento que ocorre em cada estágio é considerado aprendido e o grau desse aprendizado é avaliado com relação a dois critérios: *precisão* e *automaticidade*. No nível de precisão do desempenho, a atenção é considerada necessária para o processamento; no nível automático, não é.

É importante dizer que, mesmo depois da publicação do trabalho de LaBerge e Samuels (há 40 anos) e das recentes pesquisas (MARTINS; CAPELLINI (2014), PULIEZE; MALUF (2014), NAVAS; PINTO; DELISSA (2009)) ainda não há uma definição clara e consensual

sobre o que é fluência em leitura oral. Muitos pesquisadores, por exemplo, relacionam fluência com leitura rápida, precisa e com prosódia apropriada (PULIEZI; MALUF, 2014).

Essa constatação é marcada em vários trabalhos como os de Moutinho (2016) que afirma que a leitura fluente é aquela que envolve três dimensões: Precisão⁹, velocidade¹⁰ e expressividade¹¹. Quase que com as mesmas palavras, Alves e Celeste (2019) também conceituam a fluência leitora como a capacidade de ler com precisão, rapidez e expressividade. Refletindo sobre esse ponto de vista, podemos dizer, em outras palavras, que um leitor fluente é aquele que consegue caminhar pelo texto sem precisar fazer grandes pausas na leitura para conseguir processar e entender o que está escrito.

A fluência seria a ponte que liga a capacidade de decodificar com a capacidade de compreender. Carvalho e Pereira (2009) explicam que essa ponte é vista quando os leitores mais fluentes são capazes de identificar as palavras com rapidez, o que lhes permite fazer ligações entre as ideias do texto e entre o texto e seus conhecimentos anteriores. São capazes de decodificar e compreender ao mesmo tempo, o que não acontece com leitores menos fluentes.

Rasinski (2014) afirma que a fluência em leitura envolve dois componentes principais: reconhecimento automático das palavras e expressividade na leitura oral. O reconhecimento automático das palavras refere-se à habilidade de decodificar palavras com facilidade, o que permite destinar a energia cognitiva para a compreensão, objetivo final da leitura. O outro componente da fluência trata da recitação, elocução ou expressão. Leitores e falantes fluentes que falam ou leem oralmente com expressão apropriada compreendem com mais intensidade o sentido do texto. Leitores que leem com boa expressão oral tendem a apresentar uma melhor compreensão do texto lido silenciosamente.

Picanço e Vansiler (2014) confirmam que a leitura expressiva é uma maneira de o leitor demonstrar os significados apreendidos do texto. Essa leitura se refere ao agrupamento adequado das palavras, na qual o leitor deve fazer o uso correto da estrutura entonacional da língua, com pausas, ênfases em locais específicos e mantendo um ritmo consistente. Logo, leitores fluentes tendem a incorporar características prosódicas ou melódicas da língua falada: acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado e pausas.

Spinillo, De Paula e Miller (2021) explicam que a precisão e o automatismo servem de base para a prosódia, sendo necessário que o leitor disponha de menos tempo e atenção na

⁹ Habilidade de decodificar as palavras sem cometer erros. (MOUTINHO, 2016)

¹⁰ Habilidade de ler palavras automaticamente, ou seja, com o mínimo de recurso atencional. (MOUTINHO, 2016)

¹¹ Habilidade de ler textos com entonação, ênfase, ritmo e fraseamento corretos (MOUTINHO, 2016).

decodificação para se voltar com mais engajamento nos aspectos expressivos do que é lido. As autoras também esclarecem que a prosódia se tornou constitutiva da fluência quando o texto passou a ser considerado como um todo, e, dessa forma, houve a possibilidade de fazer a distinção entre a fluência na perspectiva da avaliação de leitura de listas de palavras e fluência na perspectiva da avaliação de leitura de textos.

Com base em suas pesquisas, Spinillo, De Paula e Miller (2021) afirmam que a prosódia é a melodia do discurso, fato que tende a modificar o significado dos enunciados. Dessa maneira, a prosódia torna-se importante tanto no discurso oral como também na leitura em voz alta, já que o texto se torna mais natural e compreensível para o ouvinte. Além disso, elas consideram que a prosódia está claramente associada à compreensão de textos. Dessa maneira, mencionam que é importante que sejam explorados e lidos, em sala de aula, textos com diferentes elementos prosódicos, como narrativas, poemas, roteiros teatrais etc.

Picanço e Vansiler (2014), baseando-se nas propostas de Fountas e Pinnell (2006), Rasinski (2004) e Zuttel e Rasinski (1991), avaliam a leitura expressiva em três dimensões: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo. Cada dimensão pode ser avaliada isoladamente em quatro níveis, representados pelos valores de 1 a 4. Cada dimensão e cada grau de fluência é detalhado no quadro abaixo a seguir:

Quadro 06: Critérios para avaliação da leitura expressiva

DIMENSÃO	NÍVEIS
<p style="text-align: center;">Entonação e Ênfase</p> <p>(refere-se ao modo como o leitor usa a variação de voz (tom, altura e volume) para refletir o significado do texto)</p>	<p>Nível 01: Quase nenhuma variação de voz: o leitor não utiliza expressividade, lendo o texto sem entusiasmo e com pouco esforço para fazer o texto soar de forma natural.</p> <p>Nível 02: Pouca evidência de variação na voz: o leitor lê de forma natural em boa parte do texto, embora ainda tenha uma leitura inexpressiva em alguns momentos. O volume de voz é geralmente apropriado na maior parte do texto.</p> <p>Nível 03: pouca evidência de variação na voz: o leitor lê de forma natural em boa parte do texto, embora ainda tenha uma leitura inexpressiva em alguns momentos. O volume de voz é geralmente apropriado na maior parte do texto, e o leitor enfatiza alguns trechos ou palavras.</p> <p>Nível 04: Quase toda a leitura é caracterizada pela variação na voz: lê com boa expressividade e entusiasmo; soa com língua natural na maior parte da leitura; é capaz de variar a expressão e o</p>

	volume da voz para dar ênfase de acordo com sua interpretação do trecho.
<p style="text-align: center;">Fraseado</p> <p>(refere-se ao modo como o leitor agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado, as unidades entoacionais).</p>	<p>Nível 01: Quase não preserva a sintaxe original do texto: o leitor tem pouca noção de fronteira de frases, sentenças e orações; ainda exhibe leitura “palavra por palavra”, sem atentar para a pontuação, ênfases ou entonação.</p> <p>Nível 02: Preserva um pouco da sintaxe original do texto: lê em frases maiores (três a cinco palavras) na maior parte do tempo, porém tem dificuldade em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, usando indevidamente a entonação, sem se autocorriger.</p> <p>Nível 03: Controle maior da sintaxe original do texto: consegue ler em unidades maiores, respeitando grande parte da pontuação; apresenta ainda dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, mas consegue se autocorriger algumas vezes. A ênfase e entonação são razoáveis e usadas para marcar as fronteiras de grupos entonacionais maiores.</p> <p>Nível 04: Preserva quase toda a sintaxe original do texto: o leitor respeita, principalmente, as unidades das cláusulas e sentenças, com a devida atenção à expressividade; quase toda a leitura reflete a pontuação e o significado do texto. Erros podem ocorrer, mas são imediatamente corrigidos, na maioria das vezes. Soma-se a isso o fato de a leitura soar como língua natural.</p>
<p style="text-align: center;">Fluidez no ritmo</p> <p>(O leitor fluente lê de forma natural, com padrão rítmico consistente e o mínimo de dificuldade).</p>	<p>Nível 01: Ritmo lento e trabalhoso: o leitor exhibe várias interrupções extensas, hesitações, falsos começos, dúvidas na leitura de palavras, repetições e /ou múltiplas tentativas.</p> <p>Nível 02: Ritmo moderadamente lento: encontra vários pontos difíceis no texto, onde ocorre interrupções (algumas prolongadas), hesitações, repetições etc., de forma frequente, desordenada.</p> <p>Nível 03: Ritmo com mistura de leitura rápida e lenta: faz interrupções ocasionais, porém causadas por dificuldades com palavras e/ou estruturas específicas.</p> <p>Nível 04: Ritmo conversacional consistente: lê de uma forma natural, com o mínimo de interrupções. As dificuldades com palavras e estruturas específicas são resolvidas rapidamente,</p>

	sem quebrar o ritmo da leitura e, geralmente, por meio da autocorreção.
--	---

Fonte: Adaptado de Picanço e Vansiler (2014, p.161).

As autoras para calcularem o nível final de leitura dos alunos, integram as três dimensões e realizam a média variável entre elas. Dessa maneira, a leitura dos alunos pode ser evidenciada como uma leitura não fluente, pouco fluente ou fluente. Vejamos:

Média de 1 a 2: leitura não fluente: leitura é monotônica e inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso, há muitos erros no agrupamento de palavras e muitas pausas em locais inadequados, hesitações, repetições, dúvidas ou erros na leitura de palavras etc., com perdas no significado geral do texto; autocorreção é rara ou ausente.

Média de 2,1 a 3: leitura pouco fluente: pode oscilar entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta, demonstra alguma atenção à pontuação e à sintaxe do texto, mas ainda exhibe erros de agrupamento de palavras e algumas pausas indevidas, hesitações e repetições; há poucos ajustes na entonação para transmitir o significado; autocorreção é eventual.

Média de 3,1 a 4: leitura fluente: leitura é feita em grandes unidades sintáticas (sentenças e orações), respeitando a pontuação e a sintaxe originais do texto, há ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto; o leitor mantém um bom ritmo na leitura a soar como língua natural e quase sempre se automonitora quanto aos deslizes, corrigindo-os imediatamente.

(PICANÇO, VANSILER, 2014, p. 164-165).

Sabendo um pouco mais sobre a importância da expressividade para a compreensão leitora, ressaltamos o que Colombo e Carnio (2017) explicam, isto é, que a compreensão é um processo complexo que envolve as habilidades cognitivas e metacognitivas e possibilita a aquisição de novos conhecimentos, ampliação lexical e sucesso acadêmico. Para que se alcance um nível proficiente de leitura, é necessário domínio dos mecanismos de decodificação, associado à capacidade¹² da compreensão do material lido. A compreensão envolve várias habilidades entre elas: a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio (LEITE, 2012).

É importante dizer que o estudo sobre a fluência leitora ainda é o que menos recebe atenção nos estudos científicos e práticas pedagógicas em nosso país (ALVES; CELESTE, 2019), embora Gomes (2017) afirme que atualmente tem surgido uma crescente demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social. Tal demanda não se restringe ao contexto brasileiro, mas também ao contexto mundial, que hoje coloca o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial, das capacidades de leitura, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e ao exercício efetivo da cidadania.

¹² Capacidade e habilidade são termos utilizados como sinônimos neste trabalho.

De acordo com a revisão da literatura, podemos afirmar que o processo de leitura não envolve apenas a decodificação de letras de forma artificial e mecânica. Esse processo também envolve a compreensão do que está sendo lido. Para tanto, há elementos imprescindíveis para que os alunos dominem com propriedade a habilidade de ler e compreender um texto de forma que se torne um leitor proficiente¹³. Reconhecendo a complexidade envolvida na leitura, seu ensino precisa proporcionar o desenvolvimento de habilidades referentes à fluência em leitura oral.

2.3 Compreensão oral e a compreensão leitora

A compreensão oral para Cubillo, Keith e Salas (2005 *apud* LEHTO, 2017) é um processo mental invisível em que as pessoas devem discriminar os diferentes sons, compreender o vocabulário e as estruturas gramaticais, interpretar a ênfase e a intenção.

Whorall e Cabell (2016) diante dos resultados de seus estudos concluem que a linguagem oral abrange um conjunto de habilidades entre elas: vocabulário (receptivo e expressivo), conhecimento sintático e processos do discurso narrativo (compreensão e narrativa) e tem um efeito sobre a aquisição da leitura durante a fase inicial da aprendizagem e nos estágios posteriores de leitura quando o foco está na compreensão.

Lervag, Hulme e Melby-Lervag (2018) afirmam que ainda há poucos estudos que examinaram e especificaram outras habilidades relacionadas à linguagem como preditoras da compreensão oral. Para esses autores, embora a compreensão oral pareça ser uma influência crucial na compreensão da leitura, de acordo com os pressupostos de Gough e Tunmer (1986), a natureza das habilidades de linguagem que fornecem as bases para a compreensão oral precisa ser esclarecida. Há evidências que sugerem que o conhecimento do vocabulário é um fator crítico na influência na compreensão oral.

Além disso, uma outra habilidade cognitiva que está claramente relacionada com habilidades de linguagem é a capacidade de fazer inferências a partir de textos falados. Tem sido sugerido que as habilidades inferenciais são críticas para o desenvolvimento da compreensão oral (LERVAG; HULME; MELBY- LERVAG, 2018, p.1822).

Como percebemos, há o envolvimento de vários processos que proporcionam uma correta compreensão do texto. Assim, de acordo com Lehto (2017), a criança ao adentrar no processo de Ensino Básico passa por vários processos, que diz respeito à compreensão, tais como: microprocessos, macroprocessos, processos de integração, elaboração e metacognitivos.

¹³ É aquele que faz uso apropriado dos processos (ascendente e descendente), o que torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso (KATO, 1995, p.53).

Apresentamos o resumo desses processos no abaixo:

Quadro 07: Processos de leitura

PROCESSOS	OCORRÊNCIAS
Microprocessos	Reconhecimento de palavras. Leitura de grupo de palavras. Microseleção.
Processos de Integração	Utilização de referentes. Utilização de conectores. Inferências baseadas em esquemas.
Macroprocessos	Identificação das ideias principais. Resumo. Utilização da estrutura do texto.
Processos de elaboração	Previsões. Imagens mentais. Resposta afetiva. Ligação com os conhecimentos. Raciocínio.
Processos metacognitivos	Identificação da perda da compreensão. Reparação da perda da compreensão.

Fonte: adaptado de Lehto (2017, p.17).

Quanto a compreensão leitora, Carvalho (2022, p. 72) a considera como

(...) um conjunto de habilidades de entender a linguagem escrita, de construir sentidos a partir da relação do leitor (com seus saberes, experiências, habilidades e estratégias) com o texto (objeto linguístico e cultural, portador de significado), num processo ativo, interativo e multifacetado em uma dada situação/ condição ou contexto de leitura (condições motivacionais, ambientais, circunstanciais, psicológicas, sociais e físicas do leitor).

Ao refletir sobre esses fatos mencionados por Carvalho (2022) entendemos que a compreensão de leitura ocorre quando o leitor relaciona suas experiências individuais com o texto, realizando reflexões e dando sentido ao que o texto propõe.

Toledo (2021) explica que, nos últimos cinquenta anos, pesquisadores e professores têm se debruçado sobre o tema, buscando entender os processos cognitivos e as habilidades envolvidas nesse processo. Eles também buscaram desenvolver modelos que expliquem o desenvolvimento da compreensão.

Oliveira e Mota (2017) exemplificam alguns modelos como: o Modelo de Kintsch que propõe que a compreensão do texto ocorre em diferentes níveis de análise, que se relacionam para promoverem a compreensão; e o modelo de eficiência verbal de Perfeti, o qual considera a decodificação eficiente uma necessidade para o processo cognitivo, para as operações

cognitivas que ocorrem em outros níveis de análise na compreensão do texto (por exemplo, sintático-semântico, inferenciais etc.)

Segundo as autoras, um modelo que tem sido revisado recentemente é o *Simple View of Reading* ou Modelo Simples de Leitura, (VSL), proposto por Gough e Tunmer (1986) e Hoover e Gough (1990). Segundo esse modelo, a compreensão de leitura é o produto de duas habilidades distintas: a decodificação (habilidade de ler palavras com acurácia¹⁴) e a compreensão linguística.

Dessa forma, Gough e seus colaboradores propõem um modelo matemático que sugere que tanto a decodificação quanto a compreensão oral podem variar entre 0 e 1. Assim, se a decodificação for 0 e a compreensão oral for 1, a compreensão de texto ficaria totalmente prejudicada. Variações entre 0 e 1, nesses escores, levariam a desempenhos diferentes na compreensão de leitura e explicariam as diferenças individuais no desempenho dos alunos (MOTA, 2015).

Toledo (2021), em outras palavras, resume a fórmula do modelo VSL: a compreensão leitora é o resultado da decodificação de palavras vezes (X) a linguagem oral, ou seja, envolve o vocabulário receptivo e o produtivo. Vejamos no esquema abaixo:

Esquema 02: Visão Simplificada da Leitura (VSL).



Fonte: Toledo (2021, p.2).

No esquema acima, o campo "identificação de palavras escritas" refere-se à decodificação, a qual pode ocorrer pela leitura de pseudopalavras impressas, lidas por meio das regras de correspondência grafema-fonema ou pelo reconhecimento de palavras pela rota lexical. O campo da "linguagem oral" (ou compreensão linguística) refere-se à capacidade de

¹⁴ Habilidade, cujo desenvolvimento baseia-se fundamentalmente no conhecimento das correspondências entre as letras e os sons, e na consciência fonológica. (CARDOSO- MARTINS; NAVAS, 2016, p. 20)

interpretar frases e discursos apresentados oralmente. Na ausência de qualquer uma dessas habilidades, o desenvolvimento da leitura não ocorreria (OLIVEIRA; MOTA, 2017).

Para Oliveira e Mota (2017), a decodificação e a compreensão oral são dois processos que não dependem um do outro para contribuir na compreensão leitora. No entanto, na ortografia da Língua Inglesa, a decodificação é mais influente, mas em ortografias mais transparentes¹⁵, a compreensão oral possui uma contribuição mais importante no desenvolvimento da leitura¹⁶.

As referidas autoras, por meio de suas pesquisas, comprovam e afirmam que o modelo VSL explica a compreensão de leitura no Português do Brasil, já que a decodificação e a compreensão linguística correlacionaram-se de forma e significativa com a compreensão leitora, medida pelo teste da PROLEC e de CLOZE: “quanto melhor a compreensão oral e o reconhecimento de palavras melhor eram a compreensão de textos dos estudantes” (OLIVEIRA; MOTA, 2005, p. 317).

Nesse sentido, entendemos que a compreensão oral possui uma relação bastante significativa com a compreensão leitora, já que aspectos da compreensão oral como reconhecimento de vocabulário e habilidades para construir inferências são cruciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura.

¹⁵ O Português Brasileiro é considerado uma língua de caráter ortográfico próximo da transparência, uma vez que existe uma correspondência relativamente regular, sistemática e biunívoca, entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos discretos (GOULART, *et al.*2020, p.1)

¹⁶ A contribuição da compreensão oral, no Português, pode ser um tanto maior ou menor do que a decodificação. Essa é uma questão empírica que precisa ser estudada, sobretudo no campo da avaliação da compreensão leitora (MOTA, 2015, p.349).

3 O DISPOSITIVO DIDÁTICO “CIRCUITO MÍNIMO DE ATIVIDADES”

Neste capítulo, apresentamos particularidades sobre os gêneros narrativos, além de abordar as narrativas infanto-juvenis, a fim de situar o leitor em relação à intervenção realizada na turma do 4º ano do Ensino Fundamental e ao produto pedagógico proposto. Igualmente, discorreremos acerca do SNP e da organização do CMA.

3.2 Gêneros narrativos: definição e particularidades

De acordo com Tofalini (2000), os gêneros, ou estilos, literários, inicialmente demarcados com nitidez, sofreram mudanças ao longo da história. A reflexão teórica grega (Platão e Aristóteles) distinguia os gêneros baseando-se na caracterização da linguagem poética. No livro da *República* de Platão, encontra-se a primeira referência à questão dos gêneros.

Para entendermos melhor, Pase e da Cruz (2012, p.117) explicam que:

A necessidade de expressar-se é inerente ao homem, com isso, desde os primórdios, primeiramente pela expressão oral e mais tarde pela escrita foi possível transmitir seus feitos, suas histórias, ideias de forma criativa, imaginativa, sensível. Por fim, ao materializar essa expressão, através da palavra, foi criado o que nomeamos de literatura. Está além de perpetuar saberes, culturas, existências, sentimentos, religiões, transmite e perpetua de geração em geração toda uma gama de informações, interlocuções a que chamamos de obras literárias.

Segundo Tofalini (2000), Platão estabelece três categorias de gênero: a poesia épica, a poesia lírica e a poesia dramática. Para ele, os poetas imitam apenas um mundo aparente (mimesis/imitação das coisas). Em contrapartida, na teorização a partir da *Poética* de Aristóteles, há o reconhecimento de três formas fundamentais do fazer poético: o lírico, o épico e o dramático.

Costa e Oliveira (2009) explicam que dos três gêneros literários, a poesia foi a que adquiriu mais tardiamente destaque e identidade. É apenas no Renascimento que ela ganhará estatura parecida com a do gênero épico e do gênero dramático. O caráter discursivo do gênero literário é que lhe dá identidade e, ao mesmo tempo, submete-se às transformações históricas, enquanto arte humana.

O trabalho com os gêneros literários, em sala de aula, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa constitui sentido de forma específica de representação e estilo, em que predominam a força criativa da imaginação

e a intenção estética. Porém, não se trata de uma simples fantasia, imaginação e pura ludicidade. Não se pode observar também o texto literário como uma distorção da realidade ou mesmo um afastamento dela. É possível perceber que o trabalho com tais gêneros, dentro do contexto escolar, possibilita a interação entre o aluno e o mundo, melhor dizendo, os mundos possíveis (DENIZ *et al.*, 2017).

Santos (2015, p. 42) nos permite refletir sobre a nossa prática de ensino quando menciona que ao inserirmos os textos literários em nossas aulas, desmitificam-se algumas crenças sobre o seu uso, as quais são:

A primeira é que o texto literário (TL) é fundamental para ensinar cultura. Para propor atividades específicas sobre cultura qualquer outro texto literário ou não-estaria perfeito, porque todos os textos são produzidos dentro de um contexto sócio-histórico e adquire os sentidos da cultura que o produziu. Assim, sendo todo texto uma ferramenta para o ensino das questões culturais e não só o literário. A segunda é a visão de que o gênero literário é difícil de ser trabalhado (...) por último, há o fato de o professor não considerar o TL como um texto autêntico. Essa crença leva-o a pensar que esse não é produto de um ato de comunicação.

O gênero narrativo, ainda segundo Costa (2007), apresenta uma variedade de tipos cuja construção específica deve ser do conhecimento do professor, para que as propostas de atividades e de avaliações possam estar adequadas à concepção de discurso literário escolhido.

Usando o termo gênero narrativo para incluir os gêneros discursivos que se caracterizam predominantemente pela presença do tipo narrativo, apresentamos três significações de narrativa, de acordo com Reuter (1996):

- A narrativa é um enunciado narrativo, isto é, um tipo de discurso que se confunde total ou parcialmente com a obra.
- A narrativa é uma série de acontecimentos, de episódios reais ou fictícios independentemente de toda referência estética.
- A narrativa é um ato, o ato do narrador que conta um ou diversos acontecimentos.

O referido autor também divide as características da narrativa em três grupos, os quais são: conteúdo, técnica e o sentido da obra. No entanto, optando pela maneira mais simples, afirma que a narrativa é uma *história*, uma *forma* e um *sentido*. É história para contar quando há um ou mais acontecimentos que serão restituídos por meio de personagens que evoluem num espaço e num tempo particular em função de modos de ser e de pensar. É uma forma porque os acontecimentos só podem ser narrados por meio de um código de linguagem oral ou escrito e, dependendo do grau mimético, podem ser expressos por três formas: o narrado, o mostrado e o

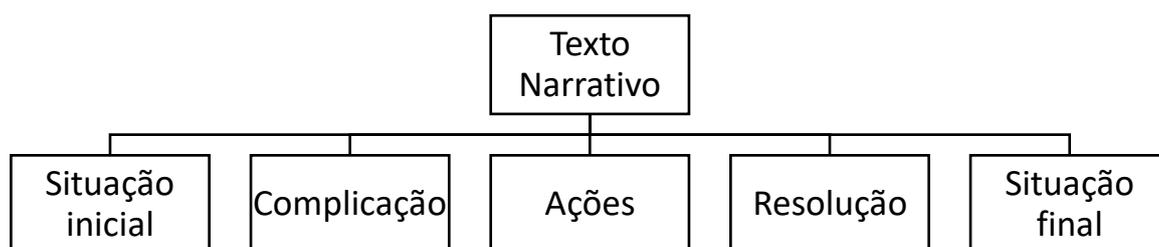
falado. É um sentido, pois em cada fato contado esconde-se uma intenção do autor, a qual pode estar explícita ou implícita no texto.

Voltando-se para as narrativas infantis, Cabral, Farias e Mouzinho (2012) afirmam que elas abrangem várias espécies literárias, as quais podem ser agrupadas quanto à origem em:

- Folclóricas: incluem-se as histórias criadas coletivamente pelo povo em diferentes épocas, como: fábulas, contos populares, lendas, contos de fadas tradicionais.
- Artísticas: são as obras escritas por autores identificados nominalmente, incluindo contos de fadas modernos, textos infantis que, por sua brevidade, simplicidade de enredo e relação estreita entre discurso e imagem, são nomeados como histórias curtas e narrativas formadas apenas por imagens.

Letho (2017), baseando-se na revisão da literatura, apresenta a estrutura da narrativa em cinco fases. Vejamos essas fases no esquema abaixo:

Esquema 03: Fases do texto narrativo.



Fonte: Letho (2017, p.33).

Observando esse esquema percebemos que há a criação da situação inicial, e posteriormente, surge um problema que provoca às ações das personagens. Essas mesmas ações contribuem para que haja a resolução do problema que termina numa situação final, normalizando a situação-problema.

De maneira geral, o texto narrativo é caracterizado pelas personagens que se situam no tempo e no espaço em que decorre a história. Assim, Letho (2017) esclarece que o narrador não é o centro das atenções, mas são as coisas, os lugares, as personagens e os acontecimentos.

Franco-Júnior (2003) explica que a partir das contribuições dos formalistas russos, complementadas com contribuições de outros teóricos, a narrativa pode ser analisada descritivamente utilizando-se os seguintes operadores de leitura da narrativa: fábula, trama, intriga, estória e enredo. Vejamos a especificidade de cada conceito no quadro abaixo:

Quadro 08: Operadores de leitura da narrativa

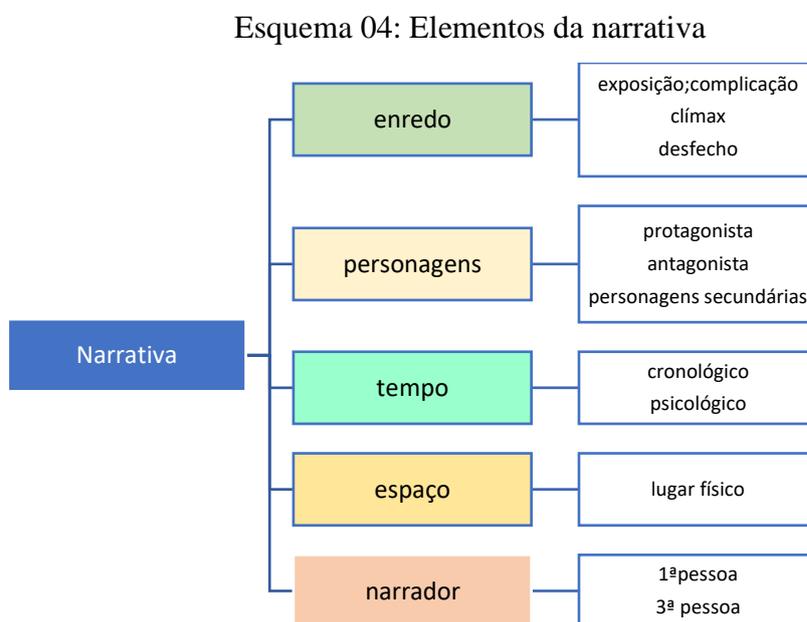
CONCEITO	ESPECIFICAÇÃO
FÁBULA	Compreende os acontecimentos ou fatos comunicados pela narrativa, ordenados, lógica e cronologicamente, numa sequência nem sempre correspondente àquela por meio da qual eles são apresentados no texto, ao leitor. Exige do leitor a capacidade de realizar uma síntese da história narrada.
TRAMA	É o modo como a história narrada é organizada sob a forma de texto, ou seja, ela é a própria construção da narrativa. Diferente da fábula, não é passível de síntese. Ela é identificada quando o leitor investiga e define as relações que unem os diversos elementos, que articulados com a escrita, compõem o texto narrativo.
INTRIGA	Diz respeito ao conflito de interesses que caracteriza a luta das personagens numa determinada narrativa. Está relacionada, portanto, com a noção de conflito dramático, que é desenvolvido a partir das ações das personagens (...).
ESTÓRIA	Usado tanto para identificar a história narrada pelo texto narrativo como, muitas vezes, para identificar a síntese de tal história.
ENREDO	Termo criado para identificar o modo como uma história é construído por meio de palavras e, portanto, organizada sob a forma de texto. Corresponde, de fato, ao conceito de trama utilizado pelos formalistas russos.

Fonte: Baseado em Franco-Júnior (2003, p.36-37).

Sabendo as definições de cada componente apresentado acima, Franco- Júnior (2003) esclarece que o conceito de fábula e trama se encontram de certa forma nos conceitos de *estória* e *enredo*. No entanto, é comum encontramos textos em que os dois termos *estória* e *enredo* estabelecem um contraste semelhante ao estabelecido entre a fábula e a trama (FRANCO-JÚNIOR, 2003, p.37).

O referido autor também esclarece que o conceito de *estória* é utilizado tanto para identificar a história narrada como, muitas vezes, é utilizado para identificar a síntese dessa história. Já, o conceito de *enredo* foi originalmente criado para identificar o modo como uma história é construído por meio de palavras e organizado sob a forma do texto.

Gancho (1991) na obra *Como analisar narrativas* apresenta cinco componentes que são essenciais para a existência do gênero narrativo: enredo, personagens; tempo, espaço e narrador. Cada um desses componentes apresenta tipos que se diferem nas suas diferentes características. Vejamos um esquema resumo desses componentes abaixo:



Fonte: adaptado de Gancho (1991).

De maneira resumida, utilizando ainda os pressupostos de Gancho (1991), faremos uma breve apresentação de dois elementos que consideramos importantes para desenvolvermos a análise da intervenção realizada com o SNP: Enredo e personagem.

O enredo é o conjunto dos fatos de uma história (é conhecido por muitos nomes: intriga, ação, trama, história). Esses fatos são estruturados pelo conflito, o qual pode ser qualquer

componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. O conflito determina as partes do enredo, os quais são:

- Exposição: Apresenta os fatos iniciais da história;
- Complicação: é onde se desenvolve o conflito ou conflitos;
- Clímax: Ponto onde o conflito chega a seu ponto máximo;
- Desfecho: é a solução do(s) conflito(s), boa ou má. É onde se terá um desfecho feliz, trágico, cômico etc.

Quanto ao elemento personagem podemos dizer que é um ser fictício que participa ativamente do enredo, agindo ou falando. Quanto ao eu papel no enredo, a personagem pode ser classificada como: protagonista (personagem principal da história, que poderá apresentar características de herói ou anti-herói); antagonista (personagem que se opõe ao protagonista); personagens secundárias (personagens que apresentam uma participação menor ou menos frequente no enredo, podendo desempenhar um papel de ajudante do protagonista ou do antagonista).

É importante destacar que a compreensão do gênero literário narrativo desempenha um papel essencial na compreensão oral e leitora dos textos narrativos. A compreensão do SNP é especialmente relevante nesse sentido, pois permite uma melhor apreciação e interpretação das histórias. Ao compreendermos as características e estruturas dos gêneros literários narrativos, podemos desenvolver habilidades mais avançadas de compreensão, tanto na forma oral quanto na leitura dos textos narrativos.

3.3 O Sistema Narrativo-Personagem (SNP)

O SNP é uma ferramenta didática que contribui para o ensino e aprendizagem da compreensão em leitura de livros infanto-juvenis. Conforme Oliveira e Cordeiro (*no prelo*), o trabalho com o SNP, por meio da compreensão da dinâmica da narrativa, favorece o contato com o sentido do texto e com o sentido das imagens presentes nos livros infanto-juvenis. Além disso, também propicia a reconstrução e apropriação progressiva das interrelações dialéticas entre a trama, as intenções, as ações e os sentimentos das personagens.

De acordo com Cordeiro e Daghe (2020), o SNP é constituído pelas interações entre os sistemas triádicos das diferentes personagens que intervêm na construção da narrativa e na construção da intriga. Ou seja, “cada personagem forma, (...), um sistema triádico definido pelas

relações dialéticas entre suas intenções, seus sentimentos e suas ações que interage, num movimento constante, com os sistemas triádicos dos outros personagens, no escopo de um sistema mais amplo” (CORDEIRO; LIAUDET, 2021, p.03, tradução nossa). Vejamos, o SNP esquematizado na figura abaixo:

Figura 01: Sistema narrativa-personagens



Fonte: Cordeiro e Daghé (2020, p. 410).

Observando esse esquema que representa o SNP, percebemos que esse sistema é permeado pela construção e resultado das inter-relações entre as personagens (P) e que a apropriação dessas inter-relações favorece o desenvolvimento da capacidade de compreensão pelos alunos.

Cordeiro e Daghé (2020) confirmam que a identificação das personagens e de seu papel na construção da narrativa constitui uma referência para o ensino da compreensão em leitura, no entanto. Oliveira e Cordeiro (*no prelo*) ressaltam que as capacidades de identificar e relacionar a compreensão com as intenções, ações e sentimentos das personagens ocorre de forma progressiva e não de forma imediata. Nesse sentido, defendem a ideia de que o trabalho com o SNP precisa começar desde a Educação Infantil e permanecer ao longo da escolaridade, com incentivos na leitura de textos com nível de complexidade cada vez maior.

Cordeiro e Liaudet (2021) esclarecem que, de forma mais precisa, o ensino por meio da SNP implica a realização de atividades escolares que permitam aos alunos identificarem as personagens e se apropriarem dos elementos que caracterizam o SNP do livro infanto-juvenil lido pelo professor, o qual ocupa o papel de mediador para o desenvolvimento das capacidades de compreensão de seus alunos.

Considerando esse importante papel do professor no desenvolvimento do SNP, corroboramos com Cordeiro e Liaudet (2021) quando afirmam que o professor é uma peça fundamental no sistema didático, pois seu objetivo é possibilitar mudanças nas diversas funções psíquicas do aluno, ou seja, transformações no seu modo de pensar, falar, agir, através de ferramentas que representam algum sentido (semióticas).

3.4 A organização do Circuito Mínimo de Atividades (CMA)

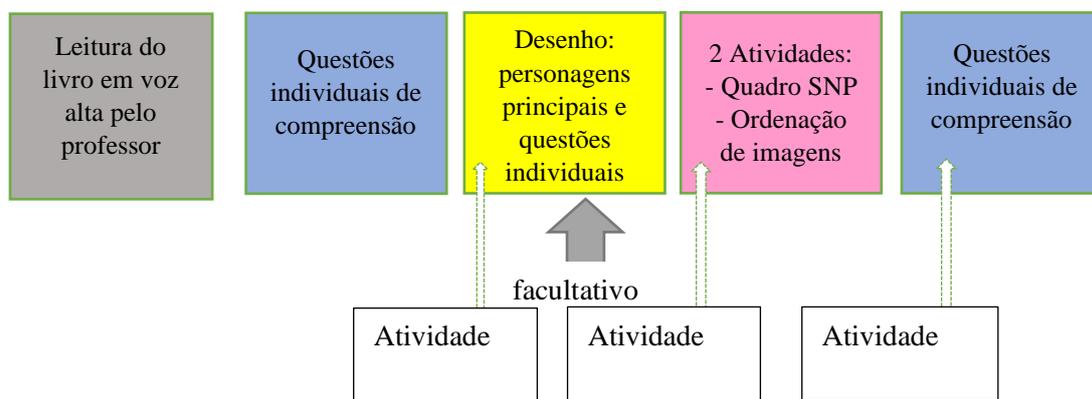
Considerando ainda as contribuições de Cordeiro e Liaudet (2021), podemos esclarecer que o Circuito Mínimo de Atividades (CMA) é um dispositivo elaborado no âmbito de um projeto de pesquisa de engenharia didática desenvolvido no período de 2014 a 2018, que contou com a participação de pesquisadoras da Universidade de Genebra e de professoras do Ensino Fundamental da rede pública do cantão de Genebra (Suíça). Trata-se de um dispositivo didático que apresenta uma curta sequência de atividades que visa à compreensão fina dos componentes e da dinâmica do SNP, isto é, dos elementos textuais e icônicos que contribuem para a construção da intriga na narrativa presente em livros infanto-juvenis.

A compreensão dos contos do patrimônio cultural tem sido uma parte mais ou menos contínua do ensino do francês. Pesquisadores de referência para o ensino inicial da leitura consideram que a compreensão de textos e o conhecimento da cultura escrita desempenham um papel central na aprendizagem desse processo. Também defendem que a compreensão de textos deve favorecer a construção de significados, apresentando aos alunos uma leitura interpretativa. Salientam ainda que a leitura de contos tradicionais em sala de aula se adequa perfeitamente a esse propósito.

O CMA é composto por seis etapas (representadas no esquema 03) e permite ao professor realizar um trabalho interpretativo em conjunto com os alunos, em função de suas necessidades, e de coletar traços orais, iconográficos e/ou escritos relativos à maneira como estes (re)constróem sua compreensão do SNP ao longo das atividades (CORDEIRO, LIAUDET, 2021).

Esse modelo interpretativo parte do pressuposto de que o conhecimento aprofundado de diversos gêneros e variações de linguagem textuais favorecem a elaboração dos horizontes de expectativas do leitor e a formulação de hipóteses. Assim, tende a privilegiar o regresso ao texto, à colocação do texto em palavras, enquanto elemento regulador da construção do sentido (CORDEIRO *et al.*, 2013).

Esquema 05: Circuito Mínimo de Atividades



Fonte: Cordeiro e Liaudet (2021, p.5).

Apresentamos o passo a passo de cada etapa no quadro resumo abaixo:

Quadro 09: Etapas de construção de um CMA.

ETAPAS DO CMA	FASES	DESCRIÇÃO
AVALIAÇÃO INICIAL	Leitura do livro (ou texto) em voz alta pelo professor	Nessa fase, há a seleção da narrativa pelo professor, atentando para a presença de trama e ações cronológicas na narrativa. O professor realiza a leitura em voz alta chamando a atenção dos alunos para as imagens, aguardando comentários e reações espontâneas.
	Avaliação da capacidade inicial de compreensão dos alunos	Pode ser realizada de forma oral ou por respostas escritas de perguntas relacionadas ao SNP do texto. As perguntas são realizadas de forma individual. Outra possibilidade de avaliação é solicitar desenhos sobre as personagens principais e pedir que os alunos justifiquem suas respostas

MÓDULO DE APRENDIZAGEM	Aplicação de duas atividades progressivas ¹⁷	Reconstrução do SNP utilizando um quadro na lousa ou numa lousa interativa digital (atividade obrigatória). Ordenação das principais imagens da história por grupos de alunos, ou ainda, realização do “Ditado ao adulto”.
AVALIAÇÃO FINAL	Avaliação individual do progresso do aluno	Questionar individualmente os alunos com as mesmas perguntas realizadas na avaliação inicial.

Fonte: Baseado em Oliveira e Cordeiro (no prelo).

Com relação as atividades desenvolvidas no único módulo de aprendizagem presente no CMA, pontuamos algumas considerações:

Para iniciar a atividade de realização coletiva no quadro SNP (quadro 10), o professor fará quatro perguntas fundamentais, as quais são:

- Quem são as personagens;
- O que desejam (suas intenções);
- O que fazem (suas ações);
- O que sentem (seus sentimentos).

Ao trabalhar o CMA em sala de aula, o professor não precisa, necessariamente, seguir a ordem da esquerda para a direita e de cima para baixo, pois o preenchimento do quadro 10 é feito de forma dinâmica, levando em consideração as respostas dos alunos às perguntas feitas pelo professor e dos comentários realizados pela turma em relação aos diferentes componentes do SNP (CORDEIRO, LIAUDET, 2021).

¹⁷ A definição da segunda atividade a ser incluída no módulo de aprendizagem depende do perfil do alunado e de suas necessidades de aprendizagem observadas na avaliação inicial.

Quadro 10 - Modelo de Quadro SNP a ser preenchido

PERSONAGENS	O QUE DESEJAM	O QUE FAZEM	O QUE SENTEM

Fonte: Adaptado de Cordeiro e Liaudet (2021, p.11).

Quanto à atividade nomeada como Ditado ao adulto, podemos explicar que consiste numa situação didática em que os alunos ditam, oralizando-o, um texto “escrito”. Seu objetivo é favorecer o acesso à compreensão de um texto narrativo pela reconstrução do mundo imaginário criado pelo autor. Nessa atividade, o professor escreve o texto ditado pelos alunos na lousa, mediando a produção escrita (OLIVEIRA; CORDEIRO, *no prelo*).

Ao finalizar as atividades do módulo, o professor realiza a avaliação final, no intuito de verificar se os alunos obtiveram progressos quanto à habilidade de reconhecer as relações, as intenções, nem sempre expostas, pelas personagens, desenvolvendo, dessa forma, a compreensão leitora.

Analisando as etapas e atividades que envolvem a realização do CMA compreendemos que essa ferramenta, que é bastante simples e favorece o diálogo entre professor e aluno, poderá se tornar um importante aliado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, o qual não envolve apenas as habilidades conceituais, mas também mobiliza outros elementos como: reconhecer intenções, sentimentos dos personagens; inferir as consequências e causas das ações; identificar, discutir ou produzir outro desfecho e intriga para a narrativa selecionada, entre outros.

Reconhecendo que o CMA é um dispositivo com cunho interpretativo que serve para mediar o trabalho do professor, possibilitando atividades que incentivam as capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à oralidade, realizamos uma intervenção, utilizando esse dispositivo, como meio para analisarmos a capacidade de compreensão oral de alunos que estão desenvolvendo ainda a fluência em leitura oral.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a nossa pesquisa, bem como as motivações e o que nos levaram a escolher o tema. Discorreremos também sobre os tipos e os instrumentos de pesquisa mobilizados para a geração dos dados, além de dissertar a respeito do corpus, dos participantes e do contexto da pesquisa.

4.1 Tema

O tema geral da pesquisa desenvolvida é a fluência em leitura oral.

4.2 Delimitação do tema

Levando em consideração as amplas possibilidades que o trabalho com leitura nos proporciona, optamos por investigar de que forma o aluno poderá desenvolver a fluência em leitura, levando em consideração o trabalho com a compreensão oral de textos narrativos (histórias infantis).

4.3 Problema

O desafio desta pesquisa é responder a seguinte pergunta: De que forma o trabalho com a compreensão oral contribui para o desenvolvimento da fluência em leitura oral?

4.4 Hipótese

A compreensão oral é uma variável facilitadora da fluência em leitura oral.

4.5 Objetivos

4.5.1 Objetivo geral

Demonstrar a influência da compreensão de textos lidos no desenvolvimento da fluência em leitura oral.

4.5.2 Objetivos Específicos

- Verificar se o trabalho com o SNP favorece a compreensão do texto lido;
- Verificar em quais atividades os alunos demonstram mais compreensão do texto lido;

- Verificar se os alunos demonstram mais fluência em leitura oral durante o segundo teste de fluência.

4.6 Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação de base qualitativa e quantitativa, pois para desenvolvê-la reunimos os dados coletados por meio da aplicação de testes e questionários aos participantes, bem como apresentamos a análise desses dados, os quais permitem compreender a complexidade referente à compreensão leitora. Além disso, realizamos uma pesquisa de campo com observação participante, já que para aplicação da intervenção foi necessária a participação do pesquisador e fizemos um levantamento bibliográfico para conhecer os trabalhos já existentes sobre o tema. A participação do professor pesquisador (PP) define essa pesquisa-ação também como colaborativa, já que por meio da colaboração, temos o intuito de contribuir para uma prática que vise ao desenvolvimento da fluência em leitura oral, um dos elementos relacionados à compreensão leitora. Para Tripp (2005), a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração, uma vez que os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo.

4.7 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profa. Georgina Rocha do Nascimento. Essa Instituição, local de trabalho da pesquisadora, desde 2010, foi fundada em 15 de setembro de 1984 e está localizada na rua Rui Luiz de Almeida, S/N, no bairro Saudade I, no município de Castanhal, no Estado do Pará.

Conforme dados registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no período de 1985 a 1992, a escola ofertou o supletivo de 1ª e 2ª etapas, sendo ampliada a oferta de 3ª e 4ª etapas em 1993, e a partir desse ano passou a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Porém, na gestão da professora Rosa Maria Moreira, em 1994, a EJA deixou de ser ofertada na escola.

É importante também mencionar que no período de 1986 a 1996 funcionou a pré-escola, porém de 1997 a 2000 não foi mais ofertada essa modalidade. Somente em 2010 a escola passou novamente a ofertar a Educação Infantil, que foi autorizada somente em 2013 por meio da Resolução 79-A/13, para receber alunos da faixa etária de 04 e 05 anos.

A partir desse contexto, a escola passou a ser denominada legalmente de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Georgina Rocha Nascimento. Porém no ano de 2017 a escola não ofertou a Educação Infantil, oferecendo essa modalidade apenas no ano letivo de 2018.

Após os 23 anos de existência a escola, ela foi reconstruída no período de 10 de junho de 2008 até 05 de fevereiro de 2009, e deu-se continuidade ao ano letivo anterior nessa mesma data. A reinauguração ocorreu no dia 12 de fevereiro de 2009, já na administração do Prefeito Hélio Leite da Silva. No ano de 2012, a Escola passou por um processo de ampliação de algumas salas e a construção do ginásio poliesportivo. A inauguração desses espaços ocorreu no dia 22 de maio de 2012. No ano de 2018, a escola teve a pintura do prédio revitalizada.

Pontuamos que o ano de 2022 foi o último ano em que a escola ofertou a modalidade da Educação Infantil. Neste ano (2023), a escola atende apenas do 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental.

O espaço físico total da escola é de 765 m². Ela é constituída dos seguintes espaços: uma sala de diretoria com almoxarifado; uma sala da secretaria com arquivo; uma sala da coordenação pedagógica; uma copa; uma área de serviço; um depósito de merenda; um departamento de materiais de limpeza; cinco banheiros, sendo um masculino com quatro boxes, um feminino com quatro boxes, ambos para alunos; dois banheiros para funcionários, sendo um feminino e um masculino e um banheiro adaptado para alunos com deficiência. A escola possui ainda 10 salas de aula, uma sala do professor estruturada com um computador e uma impressora, uma sala de leitura, uma sala para ser usada como sala de informática, reuniões etc., um ginásio poliesportivo, o qual possui três salas que servem como sala de almoxarifado, sala para materiais das aulas de educação física e sala para instrumentos da banda marcial. A escola também possui pátio coberto, mesas no refeitório e bicicletário.

A escola participa de projetos governamentais de assistência ao educando, tais como: Merenda Escolar (PNME), Livro Didático (PNLD), Bolsa Família (PBF) e Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Ensino Fundamental I, compreendido como a segunda etapa da Educação Básica, foi implantado nessa instituição de ensino em 1985. A escola foi construída com a finalidade de atender crianças dessa etapa de ensino, em especial crianças de 1º ao 5º ano. Entretanto no ano de 2010, a escola passou a ofertar turmas do 6º ao 9º ano. No período de 2014 a 2017 não foi ofertado o 9º ano, sendo reimplantado em 2018.

Para o público de 1º ao 5º ano, a carga horária corresponde a quatro horas diárias e nesses horários são ofertadas as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Arte e Ensino Religioso, Educação Física, Libras, Espanhol e Cidadania e Educação ambiental. Esta última é constituída de duas aulas semanais, ofertadas durante a hora atividade dos docentes titulares das turmas. Há três turmas do 4º ano, sendo duas ofertadas no turno da manhã e a outra, no turno da tarde. As aulas de Português nessas turmas são ministradas durante três dias na semana, totalizando uma carga horária semanal de 4 horas e 50 minutos.

4.8 Participantes

4.8.1 Alunos participantes

Realizamos a pesquisa em uma turma de 35 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Castanhal, com faixa etária entre 9 a 11 anos. Todos os alunos residem nas proximidades da escola (bairros Saudade e Pantanal). Oriundos de uma comunidade de baixa renda, seus pais exercem funções como: autônomos, operários, diaristas, do lar, pequenos comerciantes, e ainda há aqueles que estão passando pelos percalços do desemprego.

Podemos afirmar que a comunidade, na qual esses alunos vivem, é marcada pela desigualdade social, onde há fatores agravantes como violência e uso de drogas. Vale ressaltar que essa desigualdade não se expressa apenas nos níveis social e econômico, mas também se manifesta na esfera cultural. Tal fato se evidencia, por exemplo, na ausência de não vivenciarem e não frequentarem teatros, cinemas e outras manifestações artísticas e culturais.

Esses alunos, em sua grande maioria, estão matriculados na escola desde a Educação Infantil, fato que corrobora para um diálogo maior entre família e escola. No entanto, ainda há muitas dificuldades em envolver os pais e responsáveis em todas as ações desenvolvidas pela escola. Cabe dizer que esses alunos ainda estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e, conseqüentemente, enfrentam dificuldades que podem ser amenizadas com a exploração de atividades significativas de leitura.

Ao longo do convívio com a turma, percebemos que a turma é bastante heterogênea com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, já que há alunos com diferentes níveis de escrita

e leitura, tais como: silábico, silábico-alfabético e alfabético.¹⁸ Verificamos que há doze alunos no nível silábico, seis alunos no nível silábico-alfabético e dezessete no nível alfabético.

4.8.2 Professora-participante

Neste trabalho, por se tratar de uma pesquisa-ação, incluímos como participante a autora desta dissertação por ela exercer tanto o papel de pesquisadora como de interventora.

Participando das vivências dessa turma acima descrita, está a professora titular e pesquisadora, a qual leciona há 13 anos na Educação Básica: Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública municipal de Castanhal/Pa. O gosto pela leitura lhe acompanha, desde muito cedo, pois, na sua infância seu pai sempre costumava contar histórias orais que envolviam mistérios e fantasia.

Quanto à sua formação acadêmica, a PP no ano de 2000 concluiu o curso do Magistério. Durante a sua experiência com as práticas vivenciados nesse curso, a pesquisadora teve o desafio de alfabetizar a sua avó, de 70 anos, que sonhava em ler e escrever.

Em 2003, iniciou sua graduação em Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, na Universidade Federal do Pará (Campus Belém). Em 2008, a PP concluiu o curso de graduação, no entanto, não deu prosseguimento a sua segunda habilitação, pois, teve que dar prioridade a uma nova função: ser mãe.

Em 2010, tornou-se professora concursada, dos Anos Iniciais, do município de Castanhal e sua primeira experiência profissional foi com alunos da Educação Infantil. Em 2012, tornou-se Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI e, em 2014, obteve o título de Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FUNPAC.

Em 2018, atuou como formadora de professores pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com essa experiência, a PP teve contato com muitas realidades das escolas municipais de Castanhal, as quais despertaram o desejo em buscar por alternativas que

¹⁸ Essa classificação é de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979.) No nível silábico, a criança tenta dá valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra numa frase dita. O nível silábico-alfabético é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outra permanece silábico. Percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e posteriormente que existem sílabas com mais de duas letras, tem dificuldades em separar palavras quando escreve frase ou texto. No nível alfabético, o aluno já domina a relação existente entre letra- sílaba-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos (NOGUEIRA; SILVA, 2014, p.03-04)

melhorassem ou amenizassem as dificuldades de leitura que os alunos enfrentam, desde o início do processo de alfabetização.

Em 2019, formou-se em Pedagogia pela UNICESUMAR e atuou como coordenadora pedagógica na escola onde trabalha. Nessa nova realidade, a PP enfrentou muitos desafios que novamente revelavam-lhe ser necessário ir em busca de uma nova formação, a qual pudesse ampliar seus olhares enquanto professora e pesquisadora. Em 2021, graduou-se em Letras (habilitação em Língua Inglesa) pela UNICESUMAR e, atualmente, está cursando o Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da Educação Especial, pois já atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola onde, atualmente, está lecionando no 4º ano do Ensino Fundamental.

4.9 Instrumentos da pesquisa

Os dados dos testes de fluência em leitura oral apresentados nessa pesquisa foram coletados durante o período do ano letivo de 2022. Os dados dos testes e da atividade desenvolvida no CMA foram gravados por meio de áudios, vídeos e fotos. Todos os participantes tiveram o *Termo de Participação* devidamente assinados pelos seus responsáveis.

No intuito de responder ao problema de pesquisa, bem como alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, nesta seção apresentamos o questionário socioeconômico aplicado, o teste de fluência em leitura oral de texto, o teste de fluência em leitura oral de palavras (ambos aplicados antes e depois da implementação do CMA) e o CMA.

4.9.1 Questionário socioeconômico

Para conhecermos o contexto dos alunos envolvidos nessa pesquisa, aplicamos um questionário socioeconômico com 36 (trinta e seis) questões objetivas que envolviam a realidade social e econômica, bem como suas experiências e interesses enquanto leitores. Os alunos foram orientados a realizar o questionário com o responsável de sua família, já que havia dados específicos que apenas os responsáveis poderiam informar.

Para complementar esse questionário, foi realizado um questionário de sondagem simplificado (vide apêndice) com seis questões objetivas relacionadas com as preferências de leitura dos alunos, bem como seu contato com o gênero poema, já que selecionamos um texto desse gênero para o teste de fluência em leitura oral, por considerarmos mais adequado para situações de leitura em voz alta.

Ressaltamos que dos 35 alunos matriculados apenas 19 alunos participaram e tiveram seus dados coletados durante as atividades desenvolvidas durante a pesquisa, pois, 12 alunos ainda estavam iniciando o reconhecimento do sistema alfabético e demonstravam poucas habilidades para realizar o teste de fluência em leitura oral, dois alunos integram o público-alvo da Educação Especial ¹⁹, dois alunos pediram transferência no segundo semestre do ano letivo de 2022 e por isso não participaram das outras etapas da pesquisa.

Por meio desse questionário, conseguimos traçar um perfil satisfatório do grupo de participante. Quanto ao gênero, sete participantes se identificam como do sexo masculino e 12 como do sexo feminino. Quanto ao critério cor, 14 alunos se consideram de cor parda, quatro de cor branca e um da cor negra. 18 alunos sempre estudaram em escola pública e um estudou tanto em escola privada quanto em escola pública. 16 participantes possuem casa própria, dois moram em casa alugada e um mora numa casa cedida.

Quanto à escolaridade dos pais, três alunos possuem pais com nível de Ensino Superior, sete alunos possuem pais com escolaridade do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental; sete confirmaram que seus pais apresentam nível médio concluído; dois alunos não responderam por não conhecerem seus pais. Quanto à renda familiar mensal, nenhum aluno afirmou que sua renda familiar ultrapassa um salário-mínimo. Três deles afirmaram que a renda familiar é menos de R\$ 600,00. Quanto ao acesso a livros, três alunos afirmaram que não possuem livros em casa. Quanto ao acesso à internet, seis afirmaram que não possuem acesso à internet. Quanto a gostar de estudar Língua Portuguesa, todos responderam positivamente que gostam e os 19 alunos afirmaram que seus pais incentivam na questão da leitura. Os participantes da pesquisa também avaliaram a participação de seus pais ou responsáveis na sua vida escolar e dez avaliaram essa participação como excelente e nove como boa.

Os 19 participantes afirmaram que fazem o dever de casa de Língua Portuguesa, bem como gostam das aulas dessa disciplina. Nove alunos afirmaram que não leem textos em voz alta, sete afirmaram que as vezes realizam a leitura em voz alta, dois disseram que nunca realizam essa leitura e um afirmou que sempre ler textos em voz alta. Para sintetizarmos todas essas informações apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 11: Síntese do questionário socioeconômico

¹⁹¹⁹ Eles não foram selecionados porque não criamos critérios específicos para analisarmos dados com alunos que apresentam alguma deficiência, principalmente cognitiva, pois, isso não faz parte do objetivo da nossa pesquisa.

PARTICIPANTES	COR	ESCOLA	RENDA FAMILIAR	ESCOLARIDADE DOS PAIS
 07 meninos 12 meninas	14 pardos 4 Brancos 1 negro	18 pública 01 pública e privada	03 alunos com renda menor que R\$ R\$600,00	03 pais c/ nível superior; 07 pais c/ nível médio; 07 pais c/ nível fundamental; 02 alunos não conhecem os pais.
Leitura	MORADIA	03 alunos não possuem livros em casa;	16 alunos com renda até 01 salário mínimo	PARTICIPAÇÃO DOS PAIS
9 alunos não leem textos em voz alta; 07 alunos, às vezes, realizam a leitura em voz alta; 02 nunca realizam a leitura em voz alta; Apenas 01 afirmou que ler em voz alta.	16 própria 02 alugada 01 cedida	06 alunos não possuem acesso à internet.		10 afirmaram ser excelente 09 afirmaram ser boa

Fonte: a autora

4.9.2 Testes de fluência em leitura oral

Nesta subseção, apresentamos os resultados do teste de leitura de textos e de leitura de palavras, com vistas a demonstrarmos o nível de fluência em que se encontravam os participantes da pesquisa antes da realização do CMA.

4.9.2.1 Teste de fluência em leitura oral de texto

Para elaboração deste teste, usamos como subsídio um poema de Vinícius de Moraes constituído de 95 palavras (vide anexo 01). O teste foi realizado individualmente e consistia na leitura em voz alta do poema durante um minuto. Essa etapa do teste foi gravada, para que fizéssemos uma análise mais elaborada, voltando a leitura dos alunos, sempre que surgissem dúvidas, já que a análise da fluência leitora envolve as habilidades de decodificação, automaticidade e entonação.

Selecionamos um texto do gênero poema, ainda que diferente do gênero utilizado no CMA, porque por sua composição rítmica, ele é mais apropriado para a realização de leitura em voz alta. Além disso, partimos do pressuposto que as habilidades de leitura podem ser mobilizadas em diferentes textos de diferentes gêneros (SOLEÉ, 1998).

Para analisar os dados, construímos fichas individuais de análise de dados da fluência leitora. Com a primeira ficha, intitulada “Ficha individual de análise de dados da fluência leitora (leitura de texto)” (vide apêndice), tivemos o objetivo de analisar se o aluno apresenta fluência na leitura oral. Para tanto, consideramos alguns critérios, a saber: o número de palavras lidas com fluência, o número de palavras lidas com fragmentação, a forma como esse texto foi lido (o aluno leu silabando ou com fluência). Por último, contabilizamos o tempo de leitura e comparamos com os indicadores propostos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), apresentados no quadro 05, na página 36.

4.9.2.2 Teste de fluência em leitura oral de palavras

Para avaliar a leitura de palavras isoladas e identificar se os participantes apresentavam habilidades para decodificar, bem como para verificar quais rotas ou estratégias utilizavam para realizar a leitura, utilizamos o teste de fluência em leitura oral de 12 palavras, sendo que três

delas eram pseudopalavras (palavras inventadas). Como critérios para a análise do desempenho dos alunos, utilizados os seguintes critérios: i) leu realizando a decodificação grafo-fonêmica da palavra; ii) leu realizando a leitura ortográfica da palavra com interferências observadas. Para coletar os dados dessa análise foi utilizada para cada aluno uma Ficha Individual de Análise de Fluência Leitora (Leitura de Palavras Isoladas) (Vide apêndice).

4.9.3 *O Circuito Mínimo de Atividades (CMA)*

Para verificar se o trabalho com o SNP favorece a compreensão do texto ouvido foi desenvolvido o circuito mínimo de atividades com base no livro *Quando o lobo tem fome* de autoria de Christine Naumann-Villemain (capa inicial e final em anexos). O CMA implementado foi organizado em cinco etapas, as quais são: leitura da narrativa em voz alta pela professora; questões individuais de compreensão oral pelos alunos; atividade de construção de desenhos dos principais personagens do texto; (re) construção coletiva do quadro SNP; e avaliação do progresso dos alunos com questões individuais de compreensão oral.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TESTES DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados dos testes de fluência aplicados para verificar a habilidade de leitura dos alunos.

5.1 A fluência em leitura oral: um primeiro olhar

5.1.1 Descrição e análise da fluência em leitura oral de texto

Para o teste de fluência leitora, utilizamos um poema de Vinícius de Moraes, intitulado *A morte do meu carneirinho*. Nesse poema, há 95 palavras. O texto foi impresso em fonte *Time New Roman*, fonte 12. A leitura feita pelos alunos foi individualizada e realizada em um espaço fora da sala de aula. A leitura oral de cada participante foi gravada por meio do gravador de áudio do Smartphone da pesquisadora. Após a finalização das gravações, os arquivos foram salvos na extensão Mp3 no drive de um notebook.

Para verificar a fluência em leitura oral, calculamos o tempo total da leitura oral do texto e realizamos a contagem das palavras lidas em um minuto de cada aluno (A), como apresentado no quadro 05.

Quadro 12: Resultado do teste de fluência em leitura oral de texto.

Nº	Participantes	Nº de palavras lidas por minuto	Nº de palavras lidas com fluência	Nº de palavras lidas com fragmentação	Leu o texto silabando	Leu o texto com fluência	Tempo de leitura utilizado
01	A1	74	71	03	N	S	01:00
02	A2	63	59	04	N	S	01:00
03	A3	13	06	07	S	N	01:00
04	A4	91	89	02	N	S	01:00
05	A5	29	19	10	S	N	01:00
06	A6	50	39	11	N	N	01:00
07	A7	48	44	04	N	S	01:00
08	A8	40	35	05	N	S	01:00
09	A9	53	49	04	N	S	01:00
10	A10	77	74	03	N	S	01:00
11	A11	13	08	05	S	N	01:00
12	A12	50	47	03	N	S	01:00

13	A13	70	67	03	N	S	01:00
14	A14	54	51	03	N	S	01:00
15	A15	53	51	02	N	S	01:00
16	A16	21	14	07	S	N	01:00
17	A17	63	61	02	N	S	01:00
18	A18	17	10	07	S	N	01:00
19	A19	36	33	03	N	S	01:00

Fonte: a autora

Considerando que a fluência reflete o ritmo que a criança consegue demonstrar na leitura em voz alta de um texto e pode ser medida em termos de número de palavras lidas em um minuto (Carvalho; Pereira, 2022), observamos que os alunos que apresentam habilidades para lerem um maior número de palavras por minuto apresentam um melhor desempenho da dimensão fluidez no ritmo.

Nesse sentido, verificamos que os alunos A3, A5, A6, A11, A16 e A18 apresentam uma decaída na dimensão fluidez no ritmo. Ou seja, a leitura, ao invés de ser mais veloz, apresentou-se lenta e fragmentada. Nesse caso, acreditamos que essa dificuldade está atrelada a má decodificação das palavras, já que os alunos apresentaram muitas hesitações, quebras de sentenças e palavras lidas erradas. As palavras lidas erradas não fizeram parte dos critérios analisados, elas foram descartadas dessa análise.

Vejamos os trechos selecionados dos alunos A3²⁰ e A13, transcritos abaixo:

A3:

A mor(...) te
Do me(...) u ca(...) car(...) ne(...) rinho
Não te(...) ve fi(...) flir (...) res
Não te(...) ve vela
Não te(...) ve miss (...)a

²⁰ As reticências entre parênteses foram usadas para marcar a pausa realizada pelos alunos durante a leitura em voz alta.

A11:

A môr(...) te
Do meu cor(...) car(...) nei(...) rinho
Não te(...) ve flires
Não teve vilas
Não teve mis(...)sa
Cai (...) xão

Percebemos que os alunos acima apresentam uma leitura silabada que compromete a compreensão leitora do texto, já que, para Andrade e Alves (2019, p. 6), quando a leitura é lentificada, a memória do trabalho é prejudicada, acarretando prejuízo na compreensão do texto lido, diminuindo o nível de fluência de leitura e compreensão, além de promover um desempenho acadêmico comprometido

A partir desse teste, podemos verificar as dificuldades dos alunos com relação às três habilidades essenciais para desenvolverem a fluência leitora, as quais são: habilidade para decodificar palavras no texto (precisão); a habilidade para decodificar palavras no texto com o mínimo de esforço e rapidez (velocidade) e a habilidade para aplicar adequadamente os traços expressivos à leitura das frases. Nesse último ponto, atentamos para dimensão fluidez no ritmo, apresentada no trabalho de Vansiler (2015), a qual explica que essa dimensão se caracteriza pela deficiência em reconhecer automaticamente as palavras, ou seja, a má decodificação das palavras motivada por um vocabulário reduzido, ou pela falta de estratégias de leitura, ou ainda pela não apropriação das relações fonema/grafema.

Considerando que o leitor fluente é aquele que ler com precisão, em uma velocidade adequada e com entonação, entendemos que os alunos fluentes foram aqueles que leram corretamente mais palavras dentro do tempo de um minuto. Com essa análise assumimos, neste trabalho, as concepções do modelo interativo automático de processamento, defendido por La Berge e Samuels (1974), o qual também é discutido nos trabalhos de Rasinki (2014). Dessa forma, destacamos o seguinte resultado:

Quadro 13: Resultado geral do teste de leitura oral de texto

Nº de alunos que leram com fluência	13
Nº de alunos que leram sem fluência	06

Fonte: a autora

Ressaltamos que também levamos em conta a análise da expressividade oral, habilidade observada quando o leitor fluente aplica adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e dos parágrafos. Para Paige *et al.* (2012), os leitores fluentes tendem a ler construindo significado do que estão lendo, sendo isso demonstrado pela leitura com entonação, enquanto os leitores menos fluentes tendem a fazer um grande esforço para chegar a essa construção de sentido textual, sendo isso demonstrado pela leitura silabada. Segundo os autores ainda, “[...] uma prosódia pobre pode levar à confusão através de agrupamentos inapropriados ou sem sentido das palavras [...]” (PAIGE *et al.*, 2012, p. 67)²¹.

Para tanto, no quadro 13, ilustramos alguns trechos de alguns participantes, demonstrando a entonação e a ênfase (marcadas por letras capitalizadas) e o ritmo (marcado por reticências) utilizados por eles durante a leitura. Selecionamos dois trechos de alunos considerados fluentes e dois de não fluentes. Os alunos A4 e A10 demonstraram um melhor desempenho na questão da fluidez na leitura, pois demonstraram um maior reconhecimento das palavras, apresentando poucas quebras na pronúncia entre os sons. Esse fato corrobora com o ponto de vista de Alves e Celeste (2019) quando afirmam que para que o leitor consiga ler e pronunciar sua leitura em voz alta com efeito da coarticulação é necessário que ele tenha um bom domínio da rota lexical²², ou seja, que tenha o reconhecimento automático no reconhecimento de palavras e não faça a leitura via rota fonológica²³.

Os alunos A3 e A5 foram considerados sem fluência por apresentarem uma leitura que se encontra nos níveis iniciais de aquisição, sendo a decodificação deles lenta e não automática. Consideramos que eles estão no início do seu processo de alfabetização, pois, para Meggiato, Corso e Corso (2021), as crianças nessa fase inicial tendem a ler de forma mais lenta, uma vez que o processamento ocorre pela rota fonológica de conversão grafema-fonema.

²¹ Texto original: “Poor prosody may lead to confusion through inappropriate or meaningless groupings of words”.

²² Na leitura por esta rota, o item é reconhecido ortograficamente e suas formas ortográficas (isto é, morfemas e palavras) são ativadas. A forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica, a qual ficará armazenada no buffer fonológico até que a pronúncia ocorra. Ou seja, nesta rota a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita (CAPOVILLA, et al., 2004, p.192).

²³ Nesta rota a pronúncia é construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores sequências de letras como unidades de processamento (CAPOVILLA, et al. 2004, p.192).

Quadro 14- Amostra de leitura fluente e não fluente

Leitor fluente (A4)	Leitor fluente (A10)
NÃO teve flores Não teve velas Não teve missa CAIXÃO também... Foi enterrado Junto a maré Por (...) operários Mesmo do (...) trem...	Não teve flores Não teve ve(...)las Não teve missa Não teve Caixão também... Foi enterrado Junto a MARÉ Por operá (...) rios Mesmo do (...) trem...
Leitor não fluente (A3)	Leitor não fluente (A5)
Não te (...) ve <i>firres</i> Não teve ve (..) las Não teve mis(...)sa CA (...) I (...) XÃO tam (...) bém... Foi em (..) terra (...) DO Jun (...) to a ma (...) rré Por (...) operá (..) rios Mes (...) mo do (...) <i>term</i>	Não teve flo (...) res Não teve ve (...) las Não teve mis (...) sa Cai (...) xão também... Foi em (...) terra (...) do Jun (...) to a maré Por (...) o (...) perá (...) ri (...) os Mesmo do (...) trem...

Fonte: a autora

Tendo como critérios as dimensões (entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo) e os níveis propostos por Picanço e Vansiler (2014), observamos que os participantes precisam melhorar o seu nível de fluência, pois, com base no desempenho deles, eles estão no nível 02 de leitura expressiva, ou seja, eles apresentam uma leitura pouco fluente, pois oscilam entre uma leitura expressiva e inexpressiva, às vezes, rápida; outras vezes, lenta. Além disso, eles ainda exibem erros de agrupamento de palavras, fazem pausas indevidas, hesitações e repetições. Para tanto, observamos essas dificuldades nos trechos organizados no quadro abaixo:

Quadro 15: Amostra de trechos da leitura dos alunos fluentes

A15 Hesitações <i>Não te() não teve flores</i> A2 <i>Não teve flor() es</i>	A15 Agrupamento errados O céu ergueu a <i>história</i> do sol <i>Lã</i> vestidas A2 Despertalou(...) depetalou
A4 Pausas indevidas	A15 Repetições.

Por operários mesmo no(...) trem A2 O céu(...) ergueu(...) a /o	Por operários mesmo do trem, <i>mesmo do trem.</i> A17 A morte do meu carneirinho, <i>carneirinho</i>
---	--

Fonte: a autora

Sabendo da existência de outros parâmetros desenvolvidos no Brasil que nos ajudam a observar a fluência em leitura oral, por exemplo, os indicadores apresentados na PNA (vide no quadro 05, p. 35), realizamos a análise da leitura de textos dos alunos, comparando o número médio de palavras lidas por minuto. Assim, temos o seguinte quantitativo.

Quadro 16: Quantidade de palavras lidas com fluência

ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)	NÚMERO MÉDIO DE PALAVRAS LIDAS POR MINUTO	QUANTITATIVO DE ALUNOS DA PESQUISA
1º	60	02
2º	80	02
3º	90	01
4º	100	0
Abaixo da média	Menos que 60	14

Fonte: Baseado em Brasil, 2017, p.34

Avaliando esses dados, observamos que os alunos apresentam uma capacidade de leitura que não condiz com o número de palavras que precisam ler de acordo com seu ano escolar, já que nenhum alcançou a leitura entre 91 a 100 palavras por minuto, demonstrando um resultado bem abaixo do esperado para alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental I. Dessa forma, acreditamos que a fluência leitora desses alunos necessita de trabalho pontuais com a relação fonema/grafema e com a linguagem oral que mantêm correlação com a fluência em leitura oral.

5.1.2 Descrição e análise do teste de fluência em leitura oral de palavras

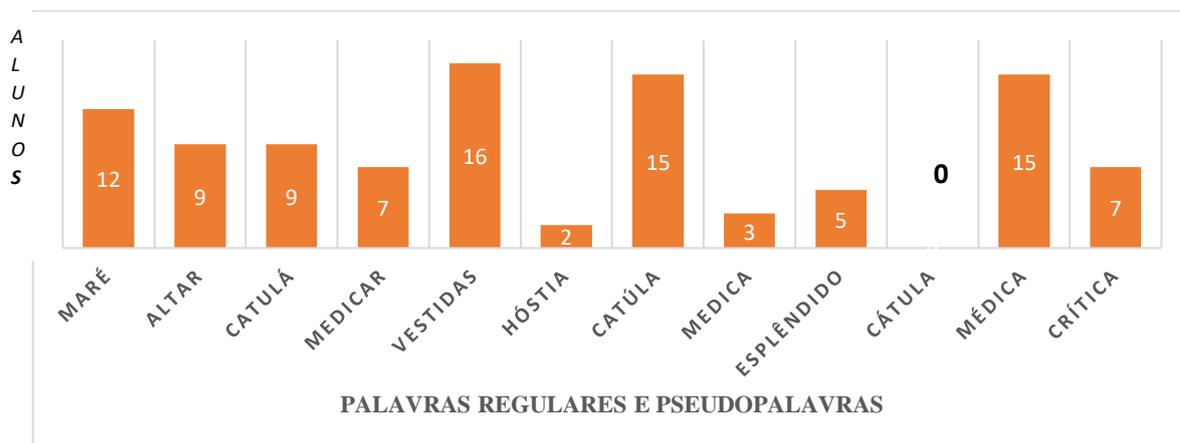
Deste teste também participaram 19 alunos. O teste foi composto por 12 palavras, sendo nove palavras e três pseudopalavras. Os agrupamentos silábicos utilizados envolveram os padrões, tais como: CV, CVC, CVV, CCV, VC. As pseudopalavras são vocábulos inventados

que seguem o padrão sistema de escrita da Língua Portuguesa (ou seja, são compostos por consoantes e vogais do alfabeto, sempre apresentando pelo menos uma vogal por sílaba). As pseudopalavras não são dotadas de significado, pois não são palavras dicionarizadas e foram criadas com o intuito de observar a habilidade de decodificação dos alunos, isto é, de verificar se eles são capazes de relacionar fonema/grafema de forma apropriada.

Analisando os dados do teste, podemos dizer que os 18 participantes apresentaram habilidades para realizar a decodificação que envolve as letras e os sons. Apenas um aluno apresentou dificuldade em duas palavras. Na palavra *crítica*, ele leu /kística/ e na palavra *esplêndido* leu /ispé/, o que demonstra que ele ainda não se apropriou das sílabas complexas CRI e PLE.

Isso revela que os alunos estão desenvolvendo a rota ou estratégia fonológica. Nessa fase, de acordo com Capovilla *et al.* (2004), a criança aprende a fazer a decodificação grafonêmica e passa a decodificar pseudopalavras e palavras novas, desde que essa soe familiar, ou seja, soe como uma das palavras conhecidas já armazenadas no seu léxico. Ainda conforme os pressupostos de Capovilla *et al.* (2004), apresentamos o resultado da decodificação ortográfica de palavras no gráfico 01.

Gráfico 01: Número total de acertos na decodificação ortográfica de palavras



Fonte: a autora

Observando os resultados desse teste, podemos dizer que os alunos participantes da pesquisa ainda estão desenvolvendo a rota ou estratégia lexical, pois, nessa fase, segundo Capovilla *et al.* (2005), a criança aprende a ler lexicalmente, fazendo reconhecimento visual direto da forma ortográfica (tonicidade) das palavras, e se torna capaz de ler palavras grafoneticamente irregulares, desde que as palavras a serem lidas sejam comuns e que as

crianças estejam familiarizadas com ela. Nesse caso, o vocábulo “*vestidas*” foi o que foi mais obteve precisão ao ser pronunciado pelos estudantes.

Esse ponto de vista também justifica os dados coletadas na leitura dos vocábulos *médica*, *medicar* e *medica*, já que a palavra *médica*, por soar mais familiar aos alunos apresentou um maior número de acerto na leitura dos participantes. Ao pronunciarem as palavras *medicar* e *medica*, os alunos tendiam a pronunciarem a mesma entonação de *médica*.

Continuando com esse mesmo ponto de vista, na palavra *hóstia*, apenas dois alunos a leram e a pronunciaram corretamente, já que os demais realizaram a pronúncia como se a palavra fosse paroxítona. Percebemos, assim, que a rota utilizada pelos estudantes foi a rota fonológica. Nas palavras que apresentam estrutura silábica com CCV, como *esplêndido* e *crítica*, os alunos não demonstraram dificuldades para fazer a decodificação grafonêmica, no entanto, as pronunciaram de forma lenta e fizeram a entonação como se fossem palavras paroxítonas: *espléndido* e *crítica*.

Na leitura das pseudopalavras, como *catulá*, *catúla* e *cátula*, os alunos demonstraram dificuldades para pronunciarem corretamente a palavra *cátula*, pois repetiam a pronúncia de *catúla*. Isso demonstra que os alunos percebem que a maioria das palavras da Língua Portuguesa tendem a ser paroxítonas e, como fazem uso da rota fonológica para realizarem a leitura, tendem a pronunciar as palavras com entonação na penúltima sílaba.

Diante desses resultados dos testes, podemos dizer que os alunos, apesar de terem desenvolvido a habilidade de decodificação grafonêmica das palavras, ainda não são fluentes na leitura e, conseqüentemente, com base no modelo VSL de Gough e Tunmer (1986) e nos trabalhos de Cardoso-Martins e Navas (2016), eles apresentam dificuldades na compreensão leitora e na fluência em leitura oral. Diante disso, pensamos ser necessário aplicar intervenções, ações pedagógicas adequadas que possam contribuir para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CMA E DOS TESTES DE FLUÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados do CMA, bem como discutimos sobre os resultados dos testes de fluência realizados após a intervenção com o Circuito.

6.2 A intervenção: descrição e análise do Circuito Mínimo de Atividades (CMA)

Após a aplicação e análise dos dados obtidos nos testes de fluência em leitura oral de texto e palavra, aplicamos um CMA, baseado nas pesquisas de Cordeiro *et al.* (2013) e Cordeiro e Liaudet (2021), do qual tratamos neste subcapítulo.

6.2.1 A obra *Quando o lobo tem fome*

Para desenvolver o Circuito Mínimo de Atividades, utilizamos cinco aulas com duração de quarenta e cinco minutos cada, no período de 22 a 28 de dezembro de 2022. As atividades desenvolvidas foram baseadas na leitura e na análise do livro *Quando o lobo tem fome* (exemplificado na figura 02), de autoria de Christine Naumann- Villemin e tradução de Álvaro Faleiros. Essa obra faz parte do acervo de títulos distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático Para Alfabetização na Idade Certa.

Figura 02: Imagens do livro *Quando o lobo tem fome*



Fonte: Naumann- Villemin, 2015

A obra selecionada conta a história de um lobo, Edmundo Bigfuça, que está com fome e sua vontade é comer um coelho, preferencialmente que fosse da cidade. No entanto, ao chegar à cidade, Edmundo se depara com vizinhos (animais espertos) dispostos a atrapalharem seu plano, o qual envolve ações nada saudáveis. Por meio do convívio social, com vizinhos, que tradicionalmente, constituem a sua dieta predileta, Edmundo desiste do seu plano e se torna vegetariano.

A escolha do livro ocorreu por diversos motivos, entre eles: (1) apresentar uma narrativa curta, ágil e bem-humorada; (2) possibilitar ao aluno fazer inferências, desde sua capa, já que a fama do lobo de ser “mau” e “perigoso” foi inspirada por outras histórias clássicas infantis; (3) apresentar uma boa intriga, favorecendo a análise dos sentimentos das personagens e suas reações; e (4) trazer um final da narrativa diferente da história tradicional sobre o lobo, pois tudo acaba numa grande festa, ou seja, a astúcia é superada pela bondade.

A obra selecionada apresenta uma narrativa linear das ações, nas quais, em cada uma delas, o lobo planeja pegar o coelho, no entanto, os vizinhos (perua, vaca, loba, urso e o gambá) acabam o impedindo, realizando ações que levam o lobo a desistir de seu plano. Observamos, assim, que a narrativa favorece diversos questionamentos, por exemplo: qual a intenção e o sentimento dos animais ao dialogarem com o lobo? Como o lobo resolverá o seu problema, já que as tentativas para comer o coelho não dão certo? Por que o lobo desiste de comer o coelho?

6.2.2 A implementação do Circuito Mínimo de Atividades (CMA)

O CMA implementado foi organizado em cinco fases em vez de seis como descrito por Cordeiro e Liaudet (2021): leitura em voz alta pela professora; questões individuais de compreensão; construção de desenhos; (re) construção do SNP; e avaliação do progresso dos alunos com questões individuais de compreensão. A seguir detalharemos cada fase, relatando e destacando situações que nos permitam compreender o papel desse dispositivo no desenvolvimento ou não da compreensão leitora dos estudantes participantes da pesquisa.

6.2.2.1 Fase 1: leitura em voz alta do livro Quando o lobo tem fome

Essa atividade ocorreu antes do recreio e durou cerca de 45 minutos. A professora pesquisadora (PP) iniciou o CMA explicando aos alunos acerca das atividades a serem desenvolvidas. Para fazer os registros das atividades, a professora contou com o apoio de uma

professora mediadora, que realizava acompanhamento de um aluno com deficiência, matriculado na turma. Dessa maneira, os registros foram feitos por meio de fotos e vídeos.

PP iniciou a leitura do livro de forma tranquila, demonstrando primeiramente a capa do livro, apresentando o nome da autora, do ilustrador e da editora. Nesse momento, os alunos foram instigados a levantar hipóteses acerca do que esperavam e a dizer o que já sabiam sobre a história. Eles afirmaram que ainda não conheciam aquela história e demonstraram interesse em conhecê-la, ficando atentos para quando a leitura foi iniciada.

De acordo com a leitura das páginas, os participantes tinham acesso às imagens e poderiam interferir, tecendo comentários. A turma, de maneira geral, ficou muito atenta, e alguns alunos demonstravam surpresa ou euforia durante a leitura da professora. Após a leitura do livro feita de forma oral e os comentários sobre a narrativa, os alunos foram instigados a comentarem sobre o que compreenderam da história. Vejamos alguns registros dessa fase:

Figura 03: leitura em voz alta do livro *Quando o lobo tem fome*



Fonte: arquivos da autora

Na interação durante essa fase, os alunos, no primeiro momento, demonstraram compreensão da evolução dos acontecimentos à medida que era contada a história, no entanto, apresentaram dificuldades para compreender as estratégias utilizadas pelo lobo. Um aluno demonstrou surpresa ao saber que o lobo tinha ido buscar um motosserra, ao invés de ir buscar outra faca. Os alunos, inicialmente, também apresentaram dificuldades para entender o esforço que os animais estavam fazendo para evitar que o lobo comesse o coelho, pois, quando emprestavam ou achavam os utensílios que o lobo levava para matar o coelho, eles acabavam atrapalhando o lobo de cumprir seu desejo. Um aluno comentou que já estava ficando com pena

do lobo, porque ele já estava ficando muito cansado. Quando, o lobo encontrou o bilhete do coelho, avisando que estava no térreo, os alunos comentaram que o lobo conseguiria, dessa vez, comer o coelho. Eles demonstraram surpresa quando perceberam que os animais estavam organizando uma festa para o lobo.

6.2.2.2 Fase 2: Avaliação das capacidades individuais iniciais de compreensão

Após o término da leitura do livro, PP iniciou as atividades de exploração de compreensão individual. Para tanto, para os alunos que já apresentavam domínio da escrita, ela distribuiu uma folha com as questões impressas (vide na figura 05), tais como:

- Quem são as personagens do livro?
- Que problema (s) as personagens encontram?
- Como o(s) problema(s) é(são) resolvido(s)?

Figura 04: Atividade escrita de A14 (avaliação inicial)

1. Quem são os personagens do livro?
O lobo, a coelho, a vaca, a urso
a peru, lobo e ganhar

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?
A peru encontra uma faca.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?
A peru encontra uma faca
para cortar a bala

Fonte: arquivos da autora

Para os alunos que ainda estavam em processo de desenvolvimento da escrita, ela fez as mesmas perguntas oralmente e tomou nota das respostas. Para visualizarmos com mais propriedade o desempenho dos alunos que responderam às perguntas de forma oral ou de forma escrita construímos um quadro 16 que menciona de que forma os alunos responderam às essas perguntas:

Quadro 17: Tipo de avaliação individual inicial de compreensão

AVALIAÇÃO ORAL	AVALIAÇÃO ESCRITA
07 ALUNOS	12 ALUNOS
A2, A3, A5, A6, A11, A16, A18	A1, A4, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A19

Fonte: a autora

Nessa etapa, os alunos que responderam as atividades de forma escrita apresentaram um desempenho regular nas suas respostas, pois tenderam a escolher apenas uma personagem para descrever as ações feitas por ele na história. Eles apresentaram, contudo, dificuldades para perceber o problema enfrentado pela(s) personagens ao longo da história. Além disso, não foram capazes de reconhecer todas as personagens da narrativa. É válido ressaltar que esses alunos, embora apresentassem certa habilidade para escrever pequenos textos, ainda demonstravam insegurança e lentidão para responder de forma escrita às perguntas. Frequentemente, eles questionavam como determinada palavra era grafada. Isso nos fez repensar em manter ou não a avaliação escrita na última avaliação a ser desenvolvida no CMA. Vejamos alguns registros dos alunos A15 e A17 nessa primeira avaliação escrita.

FIGURA 05: Avaliação escrita de A15

1. Quem são os personagens do livro?
 O Lobo, dona Pitua, dona Vaca - S.R. Lobo, S.R. Coelho e Fachineira gamba.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?
 Dona Pitua: Ela queria uma faca pois tinha acabado de chegar da Padaria, e tinha comprado um bolo, e ela achou a faca do Lobo no elevador.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?
 O problema foi resolvido quando o lobo viu as vegetarians e reconheceu que ele ser outras poderiam ser amigos.

FIGURA 06: Avaliação escrita de A17

1. Quem são os personagens do livro?
leão, a loba, a peruca, o urso, o gambá, a vaca e o coelho.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?
O lobo queria comer um coelho e levou uma faca mas esqueceu no elevador, e então levou uma malacoma mas o lobo emprestou pra urso, e então levou uma coisa mas emprestou pra um gambá, então levou uma sanduíche mas emprestou pra uma vaca, então levou uma churrasqueira mas emprestou pra loba.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?
O lobo virou vegetariano.

Fonte: arquivos da autora

Os alunos que responderam oralmente também demonstraram certa dificuldade para compreenderem o objetivo dos animais na narrativa. Vejamos algumas amostras dessas respostas, respondidas oralmente, pelos alunos A2 e A3:

Quadro 18: Amostra das respostas orais de A2 e A3

<p>A2</p> <p>PP: Quem são as personagens da história?</p> <p>A2: <i>O lobo, loba, a galinha, a vaca, o urso, a peruca e o gambá.</i></p> <p>PP: Que problema (s) as personagens encontram?</p> <p>A2: <i>Eles precisavam de uma coisa, só que eles não tinham, aí, eles, então, pediram emprestado do lobo.</i></p> <p>PP: Como o(s) problema(s) é(são) resolvido(s)?</p>	<p>A3</p> <p>PP: Quem são as personagens da história?</p> <p>A3: <i>O coelho, o urso, o lobo, a loba, o peru, o boi.</i></p> <p>PP: Que problema (s) as personagens encontram?</p> <p>A3: <i>pedir coisas para o lobo para fazer uma festa.</i></p> <p>PP: Como o(s) problema(s) é(são) resolvido(s)?</p> <p>A3: <i>eles pedem as coisas para o lobo como a churrasqueira, a faca.</i></p>
---	--

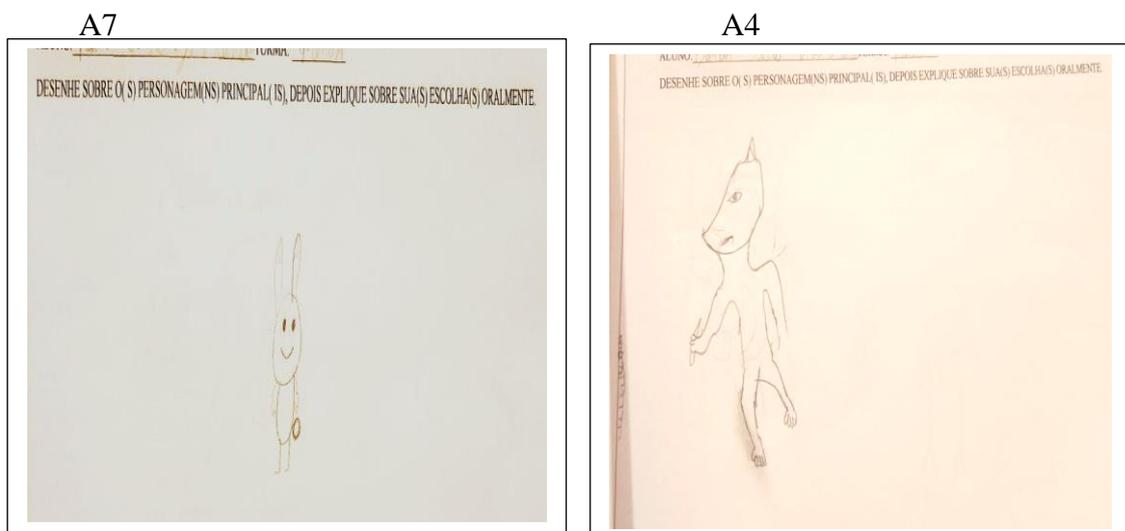
A2: O lobo emprestou tudo isso. Convidaram o lobo para a festa e o lobo virou amigo de todos.	
---	--

Fonte: a autora

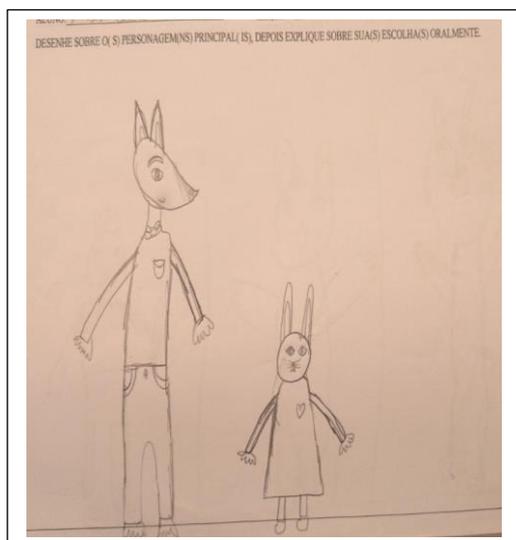
6.2.2.3 Fase 03: Seleção e desenho da(s) personagem(ns) principal(is) pelos alunos

PP solicitou aos alunos que desenhassem a(s) personagem(ns) principais da história. Nessa atividade, os alunos demonstraram bastante interesse, pois a maioria gosta de desenhar. Assim, eles não demonstraram dificuldades para concluí-la. Em seguida, novamente, em um espaço reservado, todos os alunos, de forma individual, foram convidados a explicarem suas escolhas. As respostas foram gravadas no gravador de áudio da professora. Nessa atividade, percebemos que houve muitas seleções diferenciadas: quatro alunos desenharam apenas o coelho; três, apenas o lobo; sete, o lobo e o coelho; um, o lobo, o coelho e a loba; um, a peru, o coelho e o urso; um, a loba. Vejamos alguns exemplos abaixo:

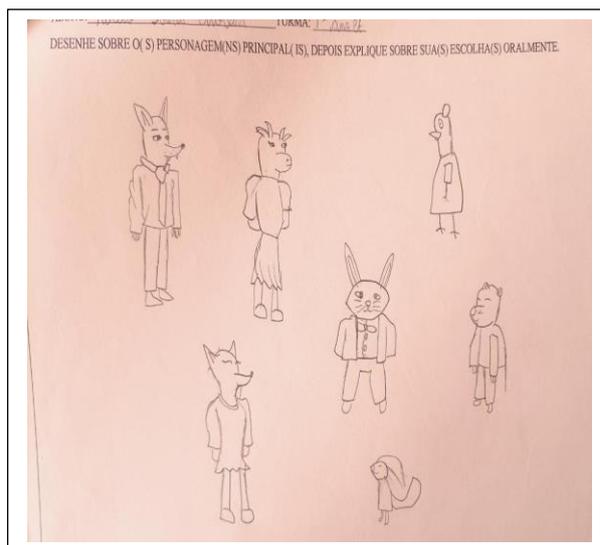
Figura 07: Exemplos dos desenhos após a leitura do livro



A14



A17



Fonte: Arquivos da autora

Para uma completa visualização do desempenho dos alunos sobre a escolha do(s) personagem(ns) principal(is) vejamos a tabela abaixo. Novamente utilizamos as divisões em GRUPO A e GRUPO B.

Quadro 19: Escolha da(s) personagem(ns) principal(is) - GRUPO A

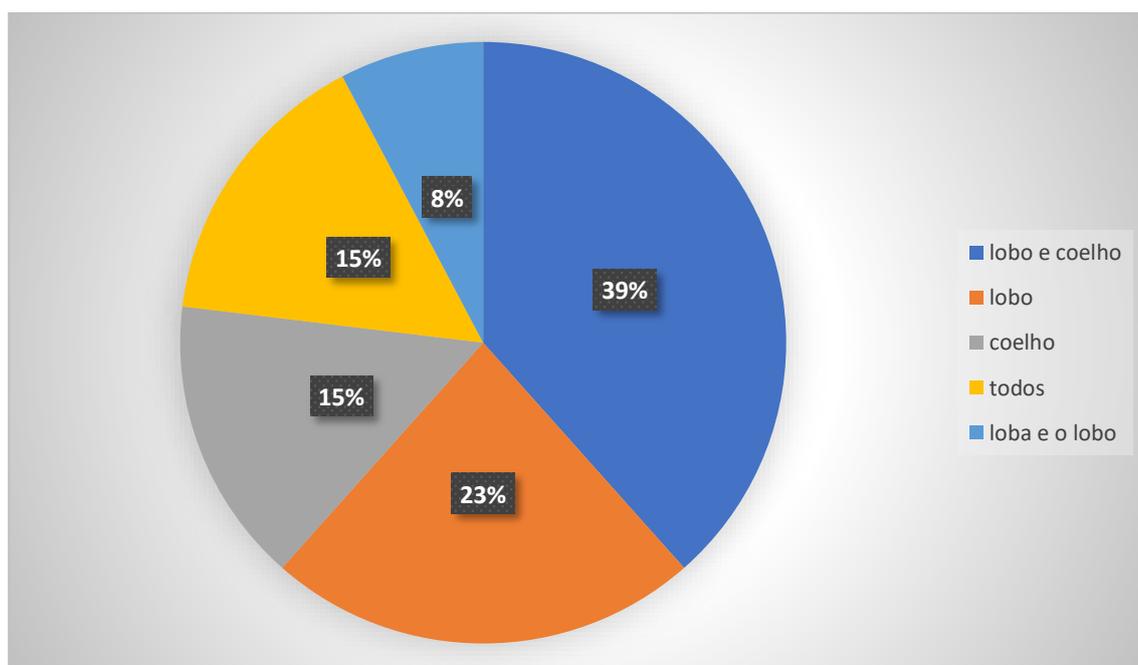
ALUNO (A)	Nº DE PERSONAGEM(NS) ESCOLHIDO(S)	NOME DO(S) PERSONAGEM(NS) ESCOLHIDO(S)
A1	06	Perua, touro, lobo, loba, gambá, coelho
A2	02	Lobo, loba
A4	01	Lobo
A7	01	Coelho
A8	01	Lobo
A9	02	Lobo e coelho
A10	01	Lobo
A12	02	Lobo e o coelho
A13	01	Coelho
A14	02	Lobo e coelho
A15	02	Lobo e coelho
A17	07	Lobo, loba, coelho, gambá, urso, perua, vaca
A19	02	Lobo e coelho

Fonte: A autora

Conforme Gancho (1991) a personagem principal é destacada conforme a ordem de sua importância, ou seja, pode ser classificada como protagonista ou antagonista. A primeira poderá ter duas características: a de herói e a de anti-herói; a antagonista, é a que se opõe ao protagonista. Além disso, Franco-Júnior (2009) explica que a personagem principal é aquela personagem que apresenta ações fundamentais para a constituição e o desenvolvimento do conflito dramático da narrativa. Nesse sentido consideramos como personagens principais: o lobo e o coelho, pois são as personagens que prendem a atenção e o interesse do leitor desde o início da história e é em torno delas que a história se desenvolve. No nosso ponto de vista, todos os demais personagens (vaca, gambá, urso, perua, loba) são personagens secundários, pois desempenham um papel de ajudantes do protagonista e acabam atrapalhando os planos do antagonista (lobo).

Dessa maneira, com relação a atividade de escolha dos personagens principais: dos 13 alunos do Grupo A, cinco alunos escolheram o lobo e o coelho, três escolheram somente o lobo, dois escolheram o coelho, uma escolheu a loba e o lobo e 02 alunos escolheram quase todos os personagens que aparecem na história. Vejamos esses dados no gráfico abaixo:

Gráfico 02: Escolha dos personagens principais- GRUPO A



Fonte: a autora

A partir desses resultados percebemos que os alunos do grupo A, em sua maioria, apresentam uma boa percepção sobre quem seriam as personagens principais da narrativa, já que escolheram o lobo e o coelho como personagens principais.

Ressaltamos que os alunos que desenharam todas as personagens da história e as consideraram como principais justificaram suas escolhas pelo fato de todos eles realizarem uma ação para impedir o lobo de comer o coelho. Dessa maneira, consideraram que todas as personagens são principais, pois foram essenciais para o desenrolar da intriga

Com relação ao Grupo B, temos os seguintes resultados:

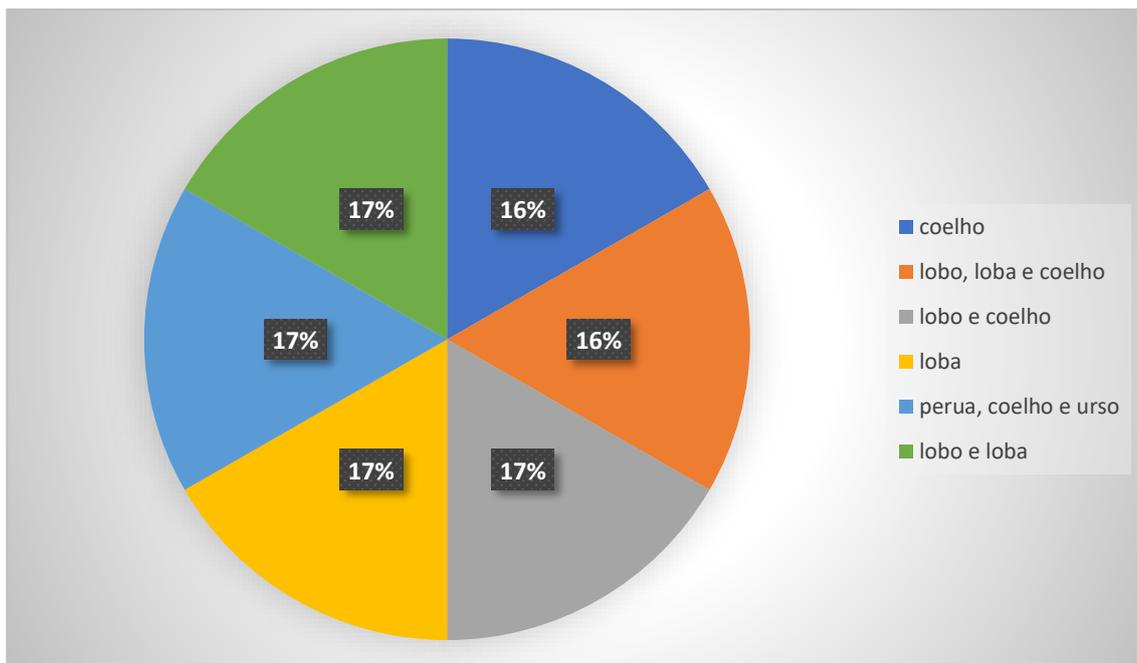
Quadro 20 : Escolha da(s) personagem(ns) principal(is) -GRUPO B

ALUNO	Nº DE PERSONAGEM(NS) ESCOLHIDO(S)	NOME DO(S) PERSONAGEM(NS) ESCOLHIDO(S)
A3	01	coelho
A5	03	Lobo, loba, coelho
A6	02	Lobo e o coelho
A11	01	loba
A16	03	Perua, coelho, urso
A18	01	coelho

Fonte: a autora

Analisando essas escolhas, observamos que cinco dos seis alunos ainda apresentam dificuldades para identificarem as personagens principais da história, pois as justificativas para as suas escolhas demonstraram que eles utilizam apenas a quantidade de vezes que a(s) personagem(ns) aparecia(m) na narrativa para considerá-la(s) como principal (is). Vejamos os resultados dos dados coletados no gráfico abaixo:

Gráfico 03: Escolha dos personagens principais- GRUPO B



Fonte: a autora

Como percebemos na análise dos resultados do grupo B, apenas 20% dos alunos consideraram que as personagens principais são a o lobo e o coelho. Fato que contraria o que esperávamos, pois a resposta esperada era que todos respondessem que as personagens fundamentais para o desenrolar da narrativa eram o lobo e o coelho, já que são as duas personagens que estão envolvidos diretamente na trama e no desfecho da narrativa. Dessa maneira, analisamos que 12 alunos apresentaram outra compreensão sobre o que consideram como personagem principal.

Vejamos alguns trechos dos alunos, cujos desenhos estão representados na figura 05, que ressaltam as respostas sobre suas escolhas.

Quadro 21: Trechos das justificativas de escolhas das personagens

PP: Por que você escolheu esse(s) personagem(ns) como principal(is)?

A4: *Por que o lobo aparece no começo da história com fome e querendo comer o coelho, então, ele aparece praticamente na história toda. Para mim, ele é o personagem principal.*

A7: *Por que acho que o coelho é o principal. (...) por que ele apareceu na história.*

A14: *Por que o lobo é o que faz tudo para tentar comer o coelho, e o coelho também é o que sempre aparece e ele fala, por isso desenhei ele.*

A17: *o lobo por que a estória conta mais sobre o lobo e ele queria comer o coelho; a vaca que queria o caldeirão do lobo, a perua que pegou a faca, a loba que pegou a churrasqueira,*

o urso que pediu pro lobo a serra elétrica e o coelho que o lobo que queria comer ele e o gambá que ficou tão feliz e soltou o gás dele(...)

Fonte: a autora

6.2.2.4 Fase 04: Reconstrução coletiva do SNP da obra

Nessa fase, PP, construiu, juntamente com os alunos, o “Quadro SNP”. Esse quadro, apresentando quatro colunas, foi construído em papel Craft. Nele, continham as perguntas expostas no quadro 08 e as imagens das personagens, que foram fotocopiadas do livro, em formato colorido, e depois recortadas e apresentadas aos alunos. As perguntas foram: Qual(is) o(s) personagem(ns)? O que deseja(m): o que faz(em)? o que sente(m)?

O quadro foi anexado no quadro branco, e PP iniciou a discussão coletiva pedindo aos alunos que escolhessem qual personagem, indiferentemente de ser uma personagem principal, iria fazer parte do quadro. Nele, cujos elementos foram apresentados no quadro 10, na página 56, os alunos foram instigados a identificarem o problema das personagens e as possíveis soluções, suas intenções e seus sentimentos.

Figura 08: Quadro sendo preenchido com os alunos e a professora/pesquisadora



Fonte: arquivos da autora

Ao longo do preenchimento, os alunos participaram, tecendo comentários e dando sugestões para responder às questões apresentadas no quadro. A primeira discussão foi sobre a escolha do primeiro personagem a ser anexado no quadro. Os alunos escolheram unanimemente o lobo. Quando a PP questionou o que o lobo desejava, os alunos responderam: *comer!* A PP questionou sobre o que o lobo queria comer, e eles responderam: *coelho*. Ela também perguntou sobre o que o lobo fez para conseguir o que desejava, e os alunos responderam citando os vários objetos que aparecem na história: caldeirão, churrasqueira, faca... Uma aluna resume e responde que o lobo pega vários objetos para matar e comer o coelho. Quando a PP pergunta sobre o que o lobo sente, todos respondem que ele sente *fome!* A PP aproveita para instigar ainda mais os alunos e pergunta como o lobo está se sentindo e dá algumas sugestões como: o lobo está alegre? triste? ansioso? Os alunos respondem dizendo que ele está nervoso, cansado. Um aluno disse que o lobo estava triste. A PP questionou o porquê da tristeza. E os alunos não concordaram com esse sentimento e disseram que o lobo não estava triste e sim estava com raiva porque não estava conseguindo pegar o coelho.

Sempre instigando os alunos a organizarem as respostas e a refletirem sobre elas, a PP finaliza o quadro com todos os campos preenchidos.

Figura 09: Quadro respondido

Personagens	O que desejam	O que fazem	O que sentem
	Comer o Coelho	Pega vários objetos para matar e comer o coelho	fome (nervoso, cansado, raiva)
	Ter uma churrasqueira	Pegou a Churrasqueira como presente	felicidade
	Ter uma motosserra para ajeitar o telhado	EMPRESTA DO LOBO	Agradecido
	Ter um caldeirão	FAZ CHANTAGEM COM O LOBO	DEMONSTRA FALSIDADE

Fonte: arquivo da autora

Por meio do desenvolvimento da atividade utilizando o quadro SNP, percebemos que os alunos participaram bastante, discutindo e tecendo comentários sobre os comportamentos e sentimentos das personagens. Eles estavam atentos às ações e aos sentimentos das personagens, no entanto, apresentaram certa incoerência com relação ao sentimento do urso e da vaca. Os sentimentos se tornaram ações: *agradecido e demonstra falsidade*. Talvez, os alunos ainda não dominem com satisfação o vocabulário relacionado às emoções. Dessa forma, o urso sente *gratidão* e a vaca poderia sentir *poder, valentia* em vez de falsidade, já que usa seu poder de persuasão, utilizando a força do touro, seu marido, como sinal de intimidação para que o lobo empreste o caldeirão.

Ao final dessa atividade, a PP questionou sobre o que todas as personagens desejavam, e os alunos responderam que eles queriam fazer uma festa. No entanto, o lobo não queria uma festa, queria, na verdade, comer o coelho. Os demais animais estavam querendo organizar uma festa entre todos os vizinhos, para incentivar o sentimento da boa vizinhança. A partir desses comentários, a professora percebeu que a compreensão dos alunos ainda estava na superficialidade do texto, pois, numa interpretação mais profunda da narrativa, as demais personagens desejavam impedir que o lobo comesse o coelho. Isso demonstra que os estudantes tinham dificuldade de inferir informações não explícitas e, de acordo com Gurgel *et al.* (2012),

As crianças que não realizam um processamento construtivo adequado e não tiram conclusões das histórias contadas, sequencialmente ilustradas ou lidas previamente, não executam uma representação de longa duração do conteúdo. Como consequência, essas crianças terão dificuldades em recordar o conteúdo da história, em responder as perguntas sobre detalhes dos fatos, e em fazer inferências (GURGEL *et al.*, 2012, p.4).

Dessa maneira, a PP realizou muitos questionamentos sobre as ações e o comportamento das personagens. Vejamos alguns trechos que demonstram as respostas dos alunos sobre as intenções dos personagens.

Quadro 22: Trechos dos alunos sobre as intenções das personagens

A4: Os animais querem que o lobo não coma o coelho e aí pegam as coisas (...)

A13: Os animais queriam que o lobo não comesse ninguém. Os animais conseguem que ele se torne vegetariano.

Fonte: a autora

Analisando esses trechos podemos dizer que alguns alunos demonstraram avanços entre os níveis de compreensão de leitura, apresentados no trabalho de Bezerra e Taboza (2006), pois, na primeira fase das atividades, ou seja, na exploração oral da narrativa, eles apresentaram um nível explícito de leitura, já que tendiam a sequenciar os fatos ocorridos com cada personagem de forma automática, apresentando uma compreensão referencial, de acordo com a sequência dos fatos.

No entanto, de maneira geral, com a intervenção coletiva realizada com o quadro SNP, percebemos que 16% dos alunos demonstraram outro nível de leitura: o nível implícito, já que conforme Bezerra e Taboza (2006), nesse nível, o leitor realiza inferências e tem atenção voltada para as ideias mais amplas do texto. Desse modo, os alunos inferiram que os animais não estavam organizando apenas uma festa; eles estavam com o outro propósito, que estava além da organização da festa.

Os resultados da evolução da compreensão realizada pelos alunos entre a avaliação inicial e a avaliação final desenvolvidas no CMA foram analisados, levando em consideração, os níveis de compreensão apresentados por Menegassi (1995), no quadro 04, página 29. Esses níveis são classificados em: literal, inferencial e interpretativo.

Quadro 23: Exemplo do nível de compreensão de dois alunos nas avaliações do CMA

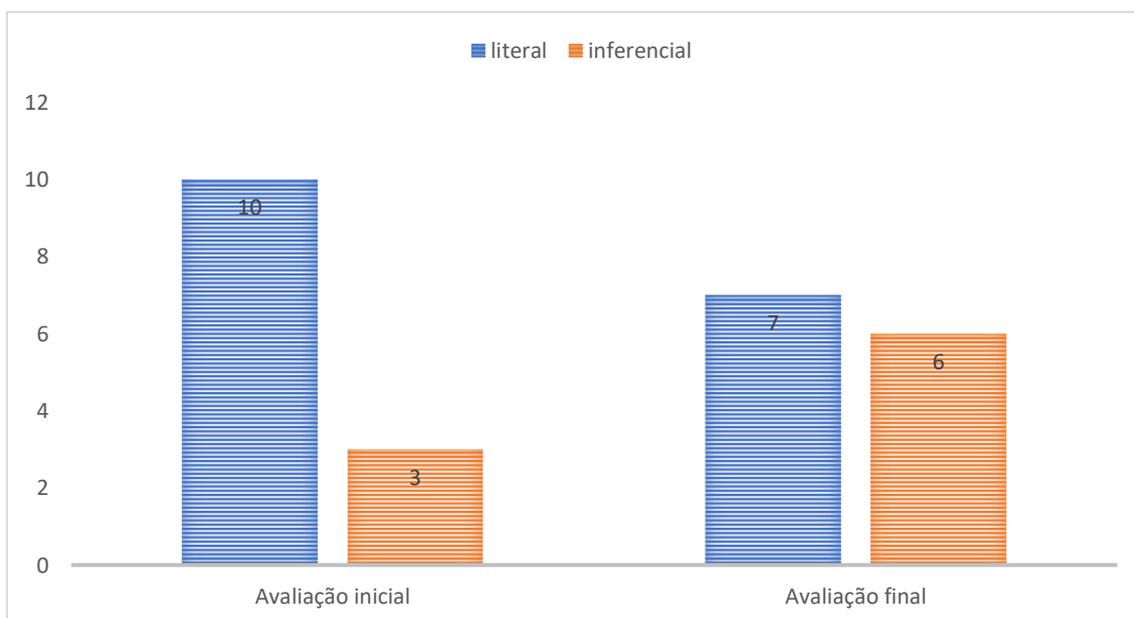
ALUNO	AVALIAÇÃO INICIAL	AVALIAÇÃO FINAL	NÍVEL DE COMPREENSÃO	
	Respostas às perguntas referentes a compreensão oral da narrativa	Respostas às perguntas referentes a compreensão oral da narrativa	AVAL. INICIAL	AVAL. FINAL
A1	1. Identifica cinco personagens. Não cita o lobo. 2. Enumera as ações de cada personagem; 3. Enumera como cada personagem consegue resolver o seu problema.	1. Identifica todas as personagens; 2. Identifica que os animais, com exceção do lobo, querem organizar uma festa; 3. Infere que os personagens para conseguirem organizar a festa, precisam dos utensílios do lobo.	literal	inferencial
	1. Identifica todos os personagens;	1. Identifica todos os personagens;		

A14	2. enumera a ação de apenas um personagem; 3. Relata a resolução do problema de um personagem	2. identifica que as ações dos animais têm um propósito: organizar uma festa para o lobo 3. compreende que os animais tem um propósito: tornar o lobo amigo e vegetariano	literal	inferencial
-----	--	--	---------	-------------

Fonte: a autora

Realizamos as análises dos níveis de compreensão por grupo e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 04: Comparativo na evolução de níveis de compreensão - GRUPO A

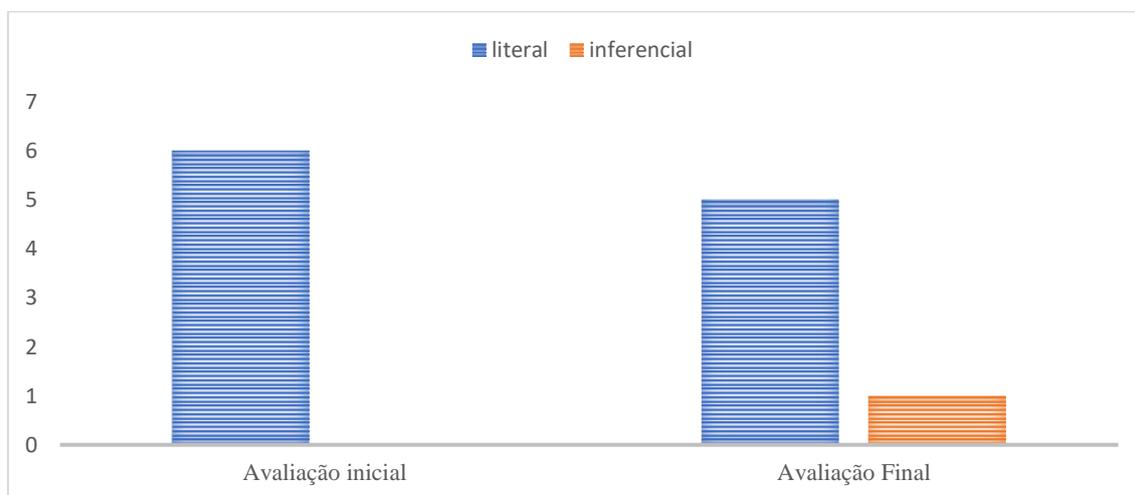


Fonte: A autora.

Analisando os resultados obtidos pelo grupo A podemos dizer que três alunos demonstraram avanços no seu nível de leitura: passando do nível literal para o nível inferencial. Embora, não seja um número expressivo, podemos considerá-lo como um resultado significativo, pois nos mostra que o aluno ao ser estimulado a refletir sobre o que ouviu, demonstra capacidade para compreender, pois percebe as informações que estão implícitas nas mensagens do texto, já que, segundo Vieira (2019), compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em um contexto mais amplo.

Nesse mesmo intuito de observar se houve progressão dos níveis de compreensão do GRUPO B, realizamos a demonstração dos dados no gráfico abaixo:

Gráfico 05: Comparativo na evolução de níveis de compreensão - GRUPO B



Fonte: a autora

Os dados sobre os avanços na compreensão do Grupo B nos revelam que houve certo progresso no nível de compreensão de um aluno, permanecendo os outros cinco alunos no mesmo nível de compreensão. Esses dados nos mostram que os alunos do GRUPO B ainda apresentam pouca habilidade em inferir. Esse resultado pode estar atrelado ao pouco desenvolvimento da dimensão linguística pelos alunos, já que para Vieira (2019) embora possa haver uma pluralidade de sentidos, é necessário considerar a materialidade linguística do texto, a qual se estabelece no nível da palavra, da sentença e do texto, de maneira que os significados são efetuados a partir de um entrelaçamento lexical, semântico, sintático, pragmático e estrutural que lhe confere o conteúdo e a forma.

Dessa maneira, os alunos desse grupo, embora tenham ampliado a decodificação grafo-fonêmica das palavras, ainda apresentavam problemas para reconhecer e oralizar palavras, respeitando as marcas ortográficas. Fato que compromete o acionamento do verdadeiro significado das palavras, e das sentenças que constituem um texto.

Dessa maneira, a intervenção com o CMA poderia ser desenvolvida com atividades que favorecessem as relações linguísticas do texto, ou seja, que explorassem os microprocessos, os quais, segundo Vieira (2019), envolve o reconhecimento de palavras e a leitura de grupos de palavras em unidades de sentido, determinando a ideia principal da frase (microseleção). Estas habilidades representam importantes papéis na leitura, pois atuam sobre a correspondência fonema/grafema e a observação da disposição das palavras na frase, sintaxe.

6.2.2.5 Fase 05: Questões individuais de compreensão

Nesta etapa, a PP questionou os alunos, de forma individual, retomando as mesmas questões da fase 1, no intuito de verificar mudanças ou permanência da compreensão sobre o(s) problema(s) que as personagens encontraram e a resolução destes de acordo com a narrativa. As respostas dos alunos, tanto do GRUPO A quanto do GRUPO B, foram gravadas por meio do gravador de áudio da professora. As respostas foram analisadas e alguns exemplos transcrevemos abaixo:

Quadro 24: Exemplo 01 -resposta de A4 (GRUPO A)

PP: Qual o problema a ser resolvido?

A4: Fazer com o que o lobo não coma o coelho.

PP: Como esse problema é resolvido?

A4: Os personagens pegam e emprestam as coisas que o lobo ia usar para comer o coelho.

Fonte: a autora

Quadro 25: Exemplo 02- Resposta de A16 (GRUPO B)

PP: Qual o problema a ser resolvido?

A16: eles querem fazer uma festa

PP: Como esse problema é resolvido?

A16: eles pegam as coisas do lobo

Fonte: a autora

Após fazermos o levantamento de todas as respostas (dadas na fase 1 e na fase 5), comparamos as respostas de A14, aluno do GRUPO A, procurando por alguma evidência de mudanças nas suas respostas. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 26: Quadro comparativo de respostas de A14 (GRUPO A)

RESPOSTA INICIAL (escrita)	RESPOSTA FINAL (oralmente)
<p>1.Quem são os personagens do livro? <i>O lobo, o coelho, A vaca, a urso, a peru, a loba, a gambá.</i></p> <p>2. Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)? <i>A peru encontra uma faca</i></p> <p>3.Como o problema é resolvido? <i>A perua encontra uma faca para corta o bolo</i></p>	<p>1.Quem são os personagens do livro? <i>Lobo, coelho, vaca, urso, perua, loba, gambá.</i></p> <p>2. Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)? <i>Não tinham material para fazer a festa. E eu acho que eles não sabiam que o lobo queria comer o coelho.</i></p> <p>3.Como o problema é resolvido? <i>Eles emprestam as ferramentas do lobo e o lobo resolve virar vegetariano e assim todo mundo vira amigo.</i></p>

Fonte: a autora

Quadro 27: Quadro comparativo de respostas de A5(GRUPO B)

RESPOSTA INICIAL (oralmente)	RESPOSTA FINAL (oralmente)
<p>1.Quem são os personagens do livro? <i>lobo, loba, vaca, coelho, urso, gambá, perua</i></p> <p>2. Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)? <i>O lobo queria o coelho, a perua achou a faca</i></p> <p>3.Como o problema é resolvido? <i>Eles ficaram amigo do lobo e o lobo namora com a loba.</i></p>	<p>1.Quem são os personagens do livro? <i>lobo, loba, vaca, coelho, urso, gali..gambá , perua</i></p> <p>2. Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)? <i>o lobo queria pegar o coelho</i></p> <p>3.Como o problema é resolvido? <i>Eles agora são amigos do lobo, eles fizeram uma festa. O lobo levou um monte de objetos e os animais pegaram dele.</i></p>

Fonte: a autora

Observando essas respostas, concluímos que houve certa evolução na compreensão dos alunos, tanto do GRUPO A quanto do GRUPO B, sobre as intenções e ações das personagens.

Avaliando os dados do quadro 20, podemos perceber que, na primeira avaliação do CMA, o aluno do GRUPO A que realizou a avaliação de forma escrita desenvolveu pouco a sua resposta, detendo-se em relatar o problema de apenas um personagem. Esse resultado pode estar atrelado à pouca habilidade desse aluno em realizar a escrita de textos com eficiência, já que verificamos que oralmente o aluno desenvolveu mais sua resposta, demonstrando até mesmo seu ponto de vista sobre a intriga da narrativa.

Deste modo, concordamos com Chaer e Guimarães (2012, p.84) “quando afirmam que a criança que se expressa oralmente, amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade (...)”. Nesse sentido, acreditamos que as atividades desenvolvidas no circuito podem favorecer a evolução na capacidade de compreensão, já que segundo Cordeiro e Liaudet (2021) essas atividades exploram o SNP de modo que isso possibilita transformações importantes em seus modos de pensar e falar sobre a narrativa e a criação da intriga. Essas transformações influenciam na capacidade de compreensão mais profunda dos alunos.

Na amostra, apresentada no quadro 21, verificamos que o aluno conseguiu identificar todas as personagens que fazem parte do enredo. Ele respondeu à primeira pergunta de forma correta, citando todas as personagens da narrativa.

Na segunda pergunta (Que problema a(s) personagem(ns) encontraráá(m)?), observamos evolução na compreensão do participante, pois, no primeiro momento, ele cita e descreve um acontecimento de uma das personagens (a perua); no segundo momento, o aluno, além de considerar as personagens como um todo, também menciona seu ponto de vista sobre as intenções dos personagens. Na terceira pergunta (Como o problema é resolvido?), também notamos uma melhora na resposta do aluno, pois novamente o aluno amplia sua visão sobre a atuação de apenas um personagem e realiza inferências sobre as ações das personagens.

É válido ressaltar que cinco alunos, do GRUPO B, que responderam oralmente, as avaliações do CMA, ainda demonstram dificuldades na compreensão, fato que segundo Cordeiro e Dahges (2020) pode ser justificado quando sabemos que alunos iniciantes na leitura ou no próprio processo de escolaridade, ainda apresentam dificuldades para estabelecer, identificar, de maneira autônoma e coordenada, os eventos ou a situação final da narrativa. Além disso, também acreditamos que os alunos, tanto do GRUPO A quanto do GRUPO B,

necessitam consolidar suas aprendizagens, relacionadas ao domínio linguístico, (elementos sintáticos, semânticos e lexicais e a habilidade de decodificação) para que possam evoluir no processo de compreensão de textos ouvidos e escritos. Essas habilidades, conforme Silva e Pereira (2019) participam da construção e integração de significados, contribuindo para que a compreensão seja efetiva.

6.3 A fluência em leitura oral: um segundo olhar

Após implementarmos o CMA, realizamos novamente o teste de fluência em leitura oral de textos e de palavras. Nosso intuito foi verificar se houve diferenças, avanços na compreensão de leitura dos educandos, partindo do pressuposto de que a compreensão leitora envolve o desenvolvimento de algumas habilidades de leitura entre elas: velocidade, precisão e prosódia. Utilizamos os mesmos textos aplicados no primeiro teste descrito no capítulo *A fluência em leitura oral: um primeiro olhar* (vide p. 67).

6.3.1 Descrição e análise da fluência em leitura oral de texto

Para o teste da fluência leitora, utilizamos o mesmo texto utilizado no primeiro teste, isto é, o poema de Vinícius de Moraes, intitulado *A morte do meu carneirinho*, contendo 95 palavras. Os alunos realizaram a leitura de forma individual e num espaço que fosse mais silencioso do que a sala de aula. Utilizamos dois ambientes: a sala de leitura e a sala do Atendimento Educacional Especializado. Os participantes permaneceram sentados em carteira escolar durante a leitura. O período da coleta individual durou cerca de duas semanas.

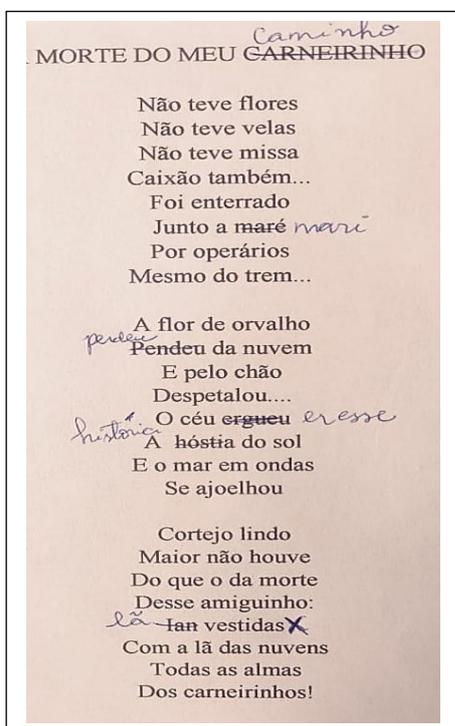
A leitura oral de cada participante foi gravada por meio do gravador de áudio do Smartphone da pesquisadora. Após a finalização das gravações, os arquivos foram salvos na extensão Mp3 no drive de um notebook.

A avaliação da fluência envolveu a análise de três componentes: a velocidade, a precisão e prosódia, já que para Rasinki (2004) a habilidade de ler com fluência envolve: o reconhecimento rápido e automático das palavras (velocidade); exatidão na decodificação das palavras (acurácia) e a expressividade oral significativa durante a leitura (prosódia).

Para iniciarmos esse processo de análise, verificamos primeiramente os dados referentes à velocidade da leitura, tendo como parâmetro o tempo de um minuto. Contabilizamos apenas as palavras lidas corretamente pelo aluno.

Dessa forma, sinalizamos com um (X) no texto lido pelo aluno, a última palavra lida, dentro de um minuto, e circulamos as palavras que foram lidas equivocadas ou que sofreram alterações com omissões, substituições ou troca de fonemas. Vejamos um exemplo na figura abaixo:

Figura 10: Modelo de análise da pontuação da velocidade de leitura



Fonte: a autora.

Para coletarmos os dados de forma individual de cada participante utilizamos o mesmo quadro utilizado no primeiro teste com as seguintes especificações: número de palavras lidas por minuto; número de palavras lidas com fragmentação; leu o texto silabando e leu o texto com fluência. Vejamos os resultados na tabela abaixo:

Quadro 28: Resultado do reteste de fluência em leitura oral de texto

Participante	Nº de palavras lidas por minuto	Nº de palavras lidas com fluência	Nº de palavras lidas com fragmentação	leu o texto silabando	leu o texto com fluência	Tempo de leitura utilizado
A1	82	79	03	N	S	01:00
A2	85	83	02	N	S	01:00

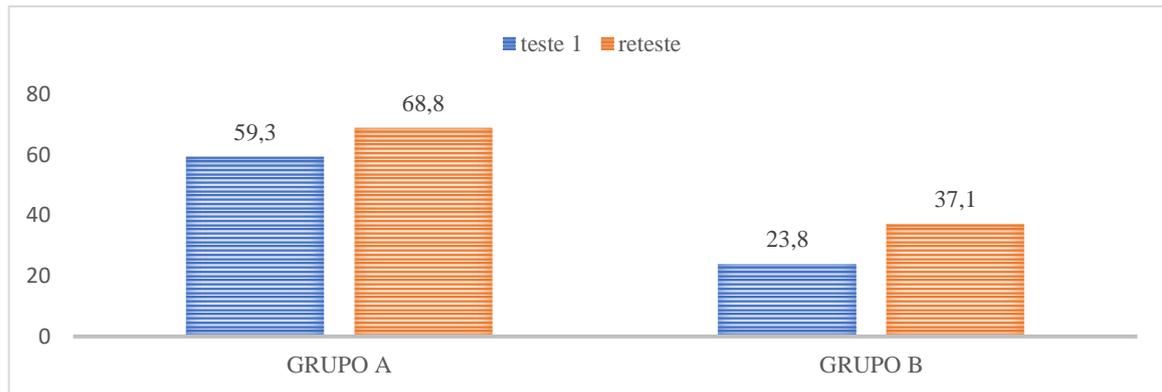
A3	36	31	05	S	N	01:00
A4	89	89	0	S	S	01:00
A5	49	46	03	N	S	01:00
A6	57	49	08	N	N	01:00
A7	52	51	01	N	S	01:00
A8	43	41	02	N	S	01:00
A9	63	60	03	N	S	01:00
A10	92	90	02	N	S	01:00
A11	21	11	10	S	N	01:00
A12	55	54	01	S	S	01:00
A13	74	74	0	N	S	01:00
A14	75	74	01	N	S	01:00
A15	71	69	02	N	S	01:00
A16	37	31	06	S	N	01:00
A17	73	72	01	S	S	01:00
A18	23	17	06	S	N	01:00
A19	41	36	05	S	S	01:00

Fonte: a autora

Para compararmos os dados e termos a percepção de algum avanço na velocidade da leitura oral, os 19 alunos foram separados em dois grupos, denominados A e B, cada qual composto pelos alunos classificados no primeiro teste como alunos que leram com fluência e alunos que leram sem fluência. Assim o grupo A é composto por 13 alunos e o grupo B, por seis.

Para verificarmos com mais propriedade a diferença de desempenho entre os grupos realizamos a análise da média de velocidade de leitura de texto oral de cada grupo. Em seguida, realizamos a comparação entre as médias obtidas no primeiro teste e as médias resultantes do reteste. Observamos os resultados no gráfico 06:

Gráfico 06: Comparação de médias da velocidade de leitura



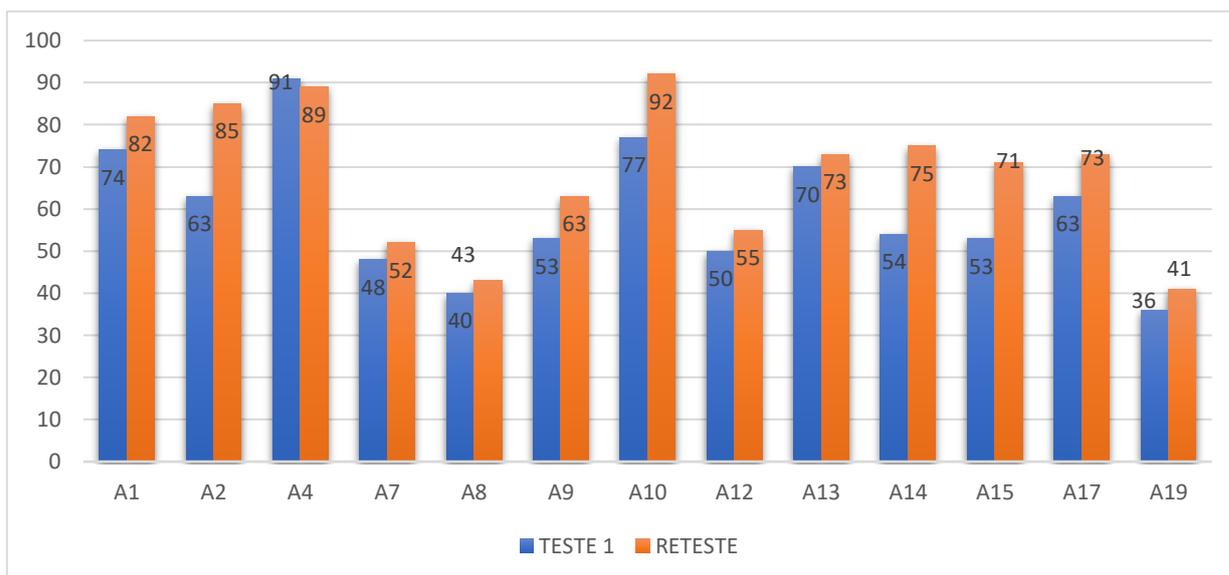
Fonte: a autora

Analizamos que a média de palavras lidas corretamente no decorrer de um minuto (velocidade) foi maior no GRUPO A. No entanto, o GRUPO B, mesmo não apresentando uma média maior de acertos, foi o grupo que apresentou um aumento mais significativo em seu desempenho ao compararmos as médias do primeiro teste e do reteste. Acreditamos que esse resultado é bastante pertinente, pois demonstra que os alunos podem evoluir na questão da compreensão, já que, conforme Dorneles (2021), estudantes que se cansam ao ler ou leem muito vagarosamente, silabando a maior parte das palavras do texto, no final não conseguem ter uma compreensão daquilo que leram.

Nesse sentido, é necessário que os alunos que ainda apresentam dificuldades para reconhecer as palavras instantaneamente e não se concentram no sentido do texto continuem a fazer atividades que contemplem suas dificuldades, para que eles consigam desenvolver e aperfeiçoar outras habilidades de leitura. Uma delas, segundo Dorneles (2021), é oferecer novamente a mesma leitura, porém em partes menores, no caso de um texto, realizar a leitura de uma frase, se necessário mais de uma vez, para que consiga compreender.

Vejamos a comparação entre os resultados individuais da leitura oral de texto dos alunos desse grupo quanto ao número de palavras lidas em um minuto, no gráfico 07:

Gráfico 07- Número de palavras lidas durante um minuto (GRUPO A)



Fonte: a autora

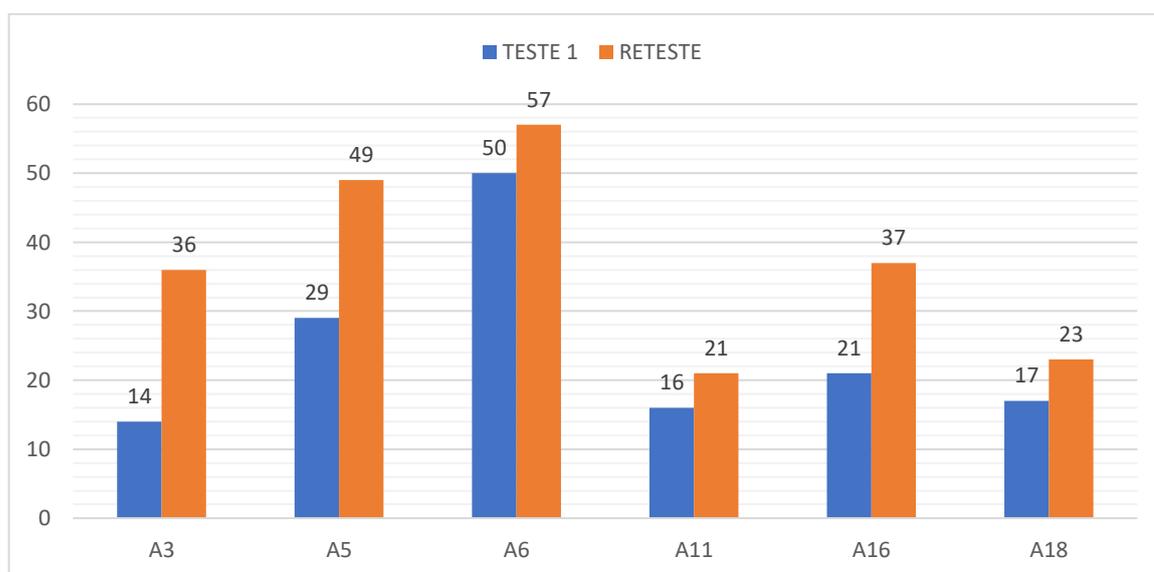
Podemos observar que os alunos que obtiveram um avanço estatisticamente mais significativo, ou seja, que leram mais palavras dentro de um minuto, comparado ao primeiro teste, foram os alunos A2, A14 e A15. Esses alunos, no primeiro teste apresentaram uma leitura um pouco mais lenta, lendo de 53 a 63 palavras por minuto. No segundo teste, eles apresentaram mais velocidade, lendo de 71 a 85 palavras por minuto. Ressaltamos que esses alunos também obtiveram um maior percentual de avanço na precisão de leitura: A2 demonstrou progressão de 41%, o A14 de 45% e A15 obteve avanço de 85% na precisão de leitura.

No entanto, embora o aspecto da expressividade não tenha favorecido o resultado de um percentual significativo (A2 obteve 38%; A14 e A15 obtiveram 15 e 9%, respectivamente) podemos dizer que esses progressos são bastante significativos, pois favorecem avanços também na compreensão leitora.

Para Meggiato, Corso, Corso (2021) à medida que a habilidade de ler se desenvolve, com ganho de automaticidade, provavelmente a relação entre fluência e compreensão se torne recíproca, ou seja, quanto mais fluente o leitor se torna, melhor a sua compreensão, do mesmo modo que quanto mais se compreende, melhor a sua fluência. Desse modo, os alunos A2, A14 e A15 também demonstraram avanços no nível de compreensão durante a aplicação do CMA. Ou seja, os alunos A2 e A14 que, antes apresentavam uma compreensão literal da narrativa na primeira avaliação, finalizaram o CMA tendo uma compreensão inferencial do conflito existente na narrativa. O A15 não modificou o seu nível de compreensão, no entanto, o nível inferencial, evidencia que o aluno A15 ativou seu conhecimento prévio e utilizou inferências para perceber a verdadeira intenção dos personagens ao organizarem uma festa para o lobo.

É interessante observar que apenas um aluno (A4) retrocedeu, pois leu duas palavras a menos que no primeiro teste. No teste de precisão, esse aluno também não demonstrou avanços, pois manteve o mesmo nível de precisão obtido no primeiro teste. Quanto à expressividade, o aluno demonstrou progresso de 38% e seu desempenho no CMA, não sofreu progressões. Esse resultado evidencia que o aluno demandou mais tempo na tarefa de decodificação e não obteve êxito na tarefa de compreensão oral. Agora, vejamos a comparação do desempenho dos alunos do grupo B entre o primeiro e o segundo teste quanto ao número de palavras lidas em um minuto.

Gráfico 08: Número de palavras lidas durante um minuto (GRUPO B)



Fonte: a autora

De acordo com os dados analisados, podemos verificar que A3, A5 e A16 apresentaram um progresso significativo com relação ao número de palavras lidas por minuto. No entanto, somente A5 apresentou avanços na sua compreensão leitora durante a aplicação do CMA, já que iniciou no nível literal e finalizou no nível inferencial. Esse resultado demonstra que, embora A3 e A16 tenham apresentado um bom resultado na decodificação de palavras, apresentando mais velocidade e precisão, eles não obtiveram um bom resultado na compreensão oral. Tal fato corrobora para entendermos que o ato de ler, vai além de decodificar símbolos linguísticos. É um ato que exige do leitor a competência de interação com o mundo que o cerca, relacionando com o contexto e com as experiências prévias vivenciadas (SOARES, 2015).

Os alunos A6, A11 e A18 também apresentaram certo aumento na velocidade e precisão de leitura, comparado entre o primeiro e segundo teste, no entanto, esse aumento não

influenciou no progresso do nível de compreensão incentivado nas fases de aplicação do CMA. Esses alunos iniciaram e finalizaram o circuito apresentando uma interpretação literal dos fatos apresentados na narrativa. Baseando-se em Picanço e Vansiler (2015), acreditamos que esse resultado pode estar atrelado a ausência de estratégias de leitura. Acreditamos também que as diferenças de desempenho entre as crianças que melhoraram e aquelas que não podem estar relacionadas ao comportamento demonstrado nas atividades e nas competências linguísticas individuais.

De maneira geral, conforme os dados estatísticos apresentados podemos constatar que houve avanços na velocidade de leitura dos dois grupos de alunos. Percebemos que 99% deles apresentaram uma maior quantidade de palavras lidas por minuto. Partindo desse resultado, podemos reafirmar as constatações de Komeno *et al.* (2015) sobre o fato da leitura fluente requerer algum nível de compreensão e, dessa forma, deve promover maior acurácia e o aumento da velocidade numa segunda leitura do mesmo texto.

Quanto à precisão de leitura, a qual refere-se ao número de palavras lidas com exatidão em um texto, também percebemos avanços tanto no GRUPO A quanto no GRUPO B. Para chegarmos a esse resultado, baseamo-nos na seguinte fórmula apresentada por Vansiler (2015) para calcular a precisão.

$$P=(NPLC\% TPT)\times 100$$

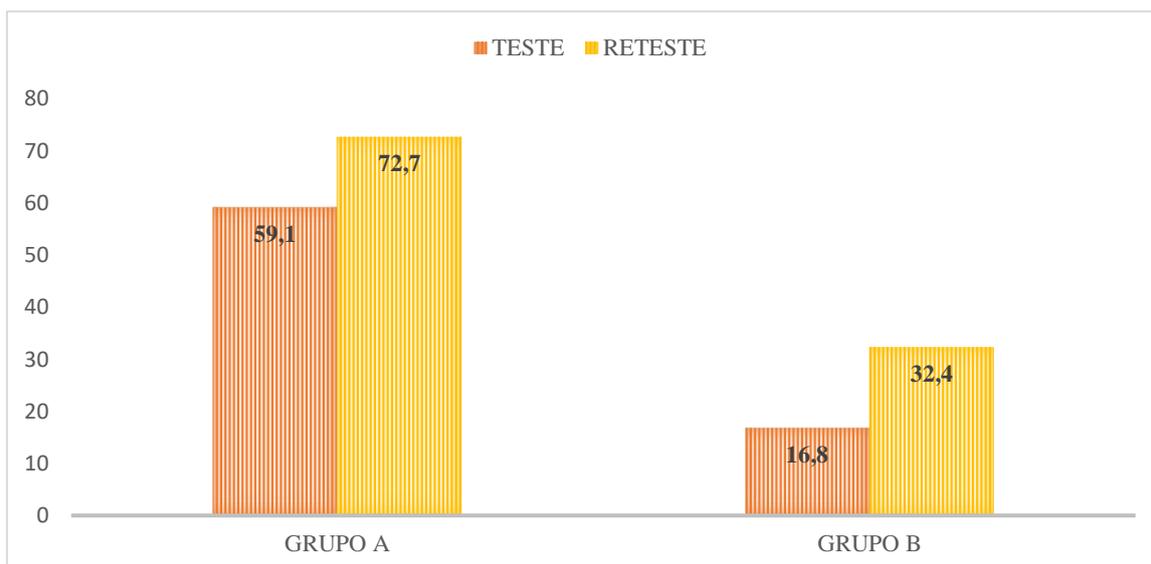
P: Precisão

NPLC: Número de palavras Lidas Corretamente

TPT: Total de Palavras do Texto

Utilizando essa fórmula, tabulamos os dados individuais de cada participante e depois calculamos a média entre os participantes de cada grupo. Observamos, primeiramente, a média geral de cada grupo com relação a precisão de leitura.

Gráfico 09 : Comparativo das médias entre Grupo A e Grupo B

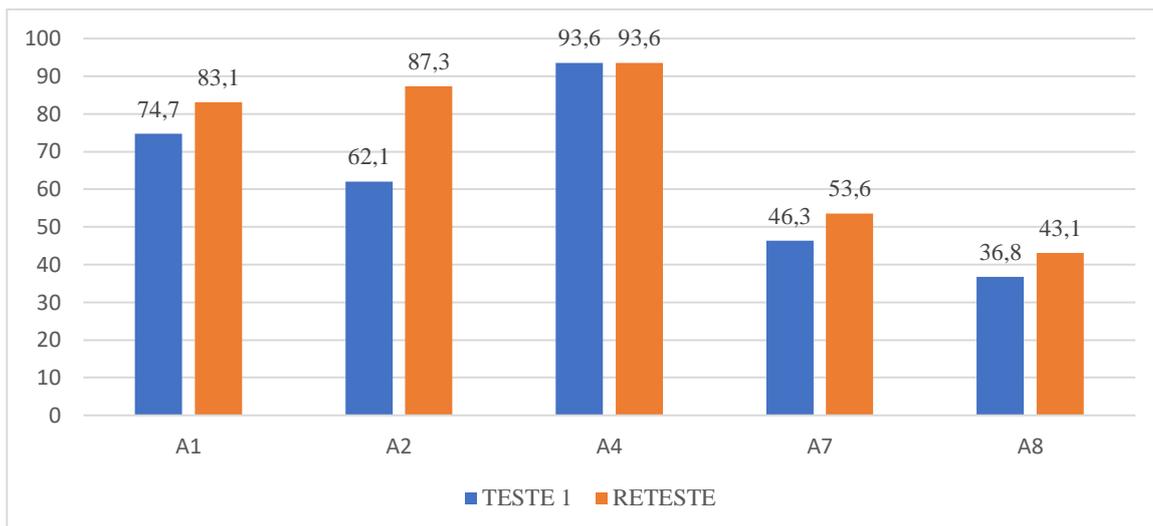


Fonte: a autora

Ao se analisar a performance da média de precisão dos dois grupos a partir dos resultados do gráfico 07, podemos verificar que houve diferenças estatisticamente significativas. Desta forma, podemos considerar que a melhora destes alunos na velocidade de decodificação e na precisão de ler corretamente as palavras do texto podem, de alguma forma, ter contribuído para a compreensão oral da narrativa, pois percebemos certo desenvolvimento das habilidades de leitura entre a aplicação do teste, a implementação do CMA e a realização do reteste, corroborando o ponto de vista de Picanço e Vansiler (2015), segundo o qual precisão e automaticidade na decodificação de palavras já são, desde longa data, consideradas aptidões essenciais em uma leitura proficiente.

No entanto, não devemos esquecer que essas duas habilidades não são suficientes para garantir a compreensão do texto (MOUTINHO *et al.*, 2009). Há outras ocorrências que também são necessárias para que haja a compreensão do sentido do texto, entre elas o desenvolvimento da expressividade oral. Dessa maneira, também avaliamos o desempenho dos alunos nesse quesito. Para entendermos a evolução de cada participante com relação à precisão de leitura, analisaremos uma amostra individual de cada grupo.

Gráfico 10: Amostra de precisão de leitura individual dos alunos do GRUPO A:

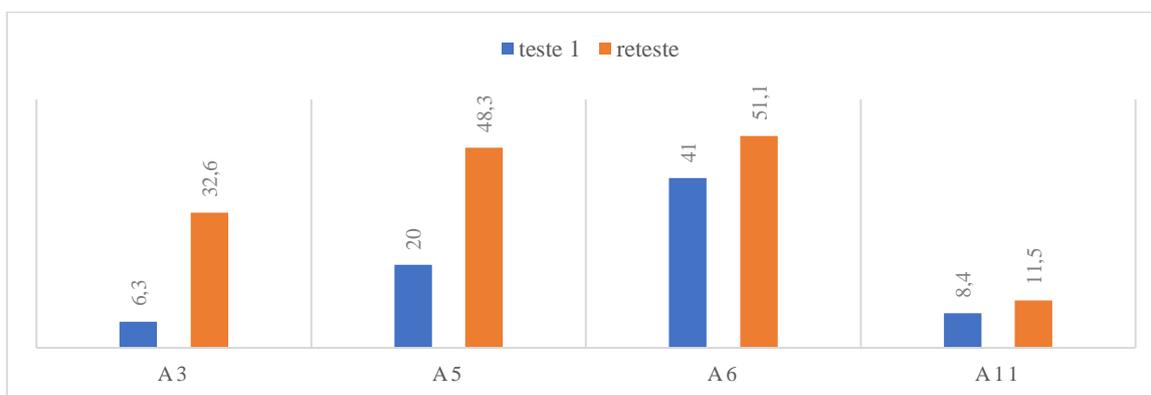


Fonte: a autora

Avaliando os dados relacionados à precisão dos alunos incluídos no GRUPO A, percebemos que houve diferenças no desempenho individual de cada aluno, com exceção da participante A4 que manteve sua taxa de precisão inalterada. Esse fato pode estar atrelado à influência de fatores ambientais, pois, no dia da coleta, a aluna apresentava quadro de resfriado e demonstrou certo incômodo ao realizar a leitura. No entanto, essa inferência se torna incerta, pois A4 apresentou também pouca evolução também no nível de compreensão desenvolvido no CMA. Seu nível de compreensão iniciou e finalizou no nível literal da narrativa.

Quanto ao desempenho dos alunos do GRUPO B apresentamos uma amostra no gráfico 11:

Gráfico 11: Amostra de precisão de leitura individual dos alunos do GRUPO B



Fonte: a autora

Esses resultados demonstram que a precisão também foi desenvolvida entre os alunos considerados, no primeiro teste, não fluentes. É evidente que nem todos conseguiram evoluir com a mesma intensidade, mas esse resultado corrobora com a ideia de que os alunos podem estar desenvolvendo o processo de compreensão, mesmo que lentamente, pois, de acordo com Meggiato, Corso e Corso (2021), só é possível extrair sentido de um texto se antes pudermos ler as palavras de forma correta e com automaticidade suficiente para não sobrecarregar os recursos cognitivos necessários à compreensão.

Ressaltamos que, embora tenhamos considerado esses resultados como avanço do ponto de vista da precisão, as médias apresentadas pelos alunos ainda são muito baixas. Assim, concordamos com Seabra, Gütschow e Capovilla (2004) quando apontam a necessidade de desenvolvermos instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção remediativa e preventiva relacionadas às habilidades metafonológicas. Lembramos que no primeiro teste aplicado, os alunos do GRUPO A, considerados fluentes, precisavam melhorar seus desempenhos relacionados às dimensões de entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo, pois apresentavam uma leitura oscilante, ora expressiva, ora inexpressiva, ora rápida, ora lenta, bem como realizavam hesitações, pausas indevidas, entre outras. Desse modo, foram considerados poucos fluentes, com média no nível 2, segundo a proposta de Picanço e Vansiler (2015). Os alunos do grupo B foram considerados com uma leitura não fluente, de média 1.

Levando em consideração a mesma base de análise proposta por Picanço e Vansiler (2015), realizamos a análise da expressividade oral de todos os alunos no intuito de verificarmos possíveis avanços. Assim, para obtermos o nível final em expressividade de cada aluno, calculamos a média geral a partir das pontuações obtidas em cada dimensão: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo. Depois, realizamos as comparações entre o primeiro teste avaliativo e o reteste.

Para tabular estatisticamente os dados individuais dos participantes relacionados a expressividade utilizamos o quadro abaixo. Vejamos uma amostra desses dados:

Quadro 29: Cálculo da média individual dos participantes

ALUNO	ENTONAÇÃO E ÊNFASE	FRASEADO	FLUIDEZ NO RITMO	MÉDIA FINAL
A1	2	2	2	2
A2	2	2	3	2,3
A3	1	1	1	1

A4 | 3 2 3 2,6

Fonte: Adaptado de Picanço e Vansiler (2015, p.51).

Tendo como base os níveis e suas conceituações apresentadas por Picanço e Vansiler (2015), pontuamos o desempenho expressivo dos alunos ao ler o poema proposto e obtivemos, de maneira geral, a média dos alunos tanto do GRUPO A quanto do GRUPO B.

Nessa amostra, o aluno A1 obteve o valor 2 no campo da entonação e da ênfase, porque apresentou um desempenho que evidenciava pouca variação na voz, ou seja, o aluno demonstrava expressividade só em algumas partes do texto. Sua voz permanecia baixa, variando na entonação em algumas partes do texto. Quanto ao campo do fraseado, o aluno A1 leu frases maiores, no entanto, usava indevidamente a entonação e não se autocorrigia. Com relação a fluidez no ritmo, o aluno demonstrou um ritmo moderadamente lento, pois encontrava pontos difíceis no texto, o que gerava pausas, hesitações, repetições

É interessante comentar que A3, mesmo demonstrando avanços nos componentes de velocidade e precisão de leitura, não obteve avanços na expressividade oral, pois sua média nos três campos analisados permaneceram no nível 1, revelando que o aluno ainda apresenta deficiência no reconhecimento automático das palavras, apresentando uma leitura feita palavra por palavra. Além disso, a leitura desse aluno é realizada de forma inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso. Esse fato, talvez, esteja atribuído ao pouco vocabulário ou à ausência de estratégias de leitura.

É válido dizer que A3 também não apresentou avanços no seu nível de compreensão durante a intervenção realizada com o CMA, pois seu nível de compreensão continuou no nível literal. Essa dificuldade pode estar atrelada ao pouco desenvolvimento da expressividade, já que para Hickmann, *et al.* (2016) a internalização dos padrões prosódicos da linguagem, facilita tanto a compreensão da escuta (independentemente da presença de aspectos prosódicos na oralidade) quanto a compreensão de leitura.

Para obter o nível final da fluência em expressividade oral, calculamos a média geral a partir das pontuações em cada dimensão. Dessa forma, essa média, proposta por Picanço e Vansiler (2015) resultou na média de 1 a 2 que condiz com uma leitura pouco expressiva, com ritmo lento e trabalhoso. Os resultados estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 30: Comparativo entre as médias gerais de expressividade

MÉDIA GERAL PRIMEIRO TESTE	MÉDIA GERAL RETESTE	MÉDIA GERAL GRUPO A	MÉDIA GERAL GRUPO B
1,71	2,33	1º TESTE 2,04	1º TESTE 1
		RETESTE 2,62	RETESTE 1,71

Fonte: a autora

Observando atentamente esses dados, podemos dizer que no primeiro teste que aplicamos, os alunos, de maneira geral, os que estavam lendo e os que ainda estavam iniciando o processo de leitura, apresentaram uma média que os caracteriza como leitores que apresentavam uma leitura não fluente, pois muitos ainda cometiam muitos erros, muitas pausas, hesitações. No entanto, os alunos do GRUPO A, já apresentavam uma leitura um pouco fluente, já que oscilavam entre uma leitura lenta, ora rápida, exibiam agrupamentos errados, entre outros.

Após a intervenção por meio do CMA e a aplicação do reteste, podemos analisar que houve certo avanço na média geral individual dos participantes quanto a expressividade, pois eles ultrapassaram a média que os caracterizava como leitores não fluentes (média de 1 a 2). Os alunos atingiram a média 2,33, a qual os identifica como leitores com pouco fluência (média de 2,1 a 3). Voltando-se para a análise por grupo, podemos perceber que, embora a média de ambos os grupos tenha aumentado, os alunos continuaram dentro da mesma média que os caracteriza como leitores não fluentes e leitores pouco fluentes.

Esse resultado pode estar atrelado ainda ao pouco contato dos alunos com atividades que envolvem a leitura em voz alta, tanto pelo professor, referência de leitura para esses alunos, quanto pelos próprios alunos. O que percebemos é a existência de alunos que ainda têm muitas dificuldades para empregar a naturalidade da fala. Frequentemente realizam pausas ou estabelecem fronteiras entoacionais em locais indevidos, comprometendo significativamente o seu processo de compreensão.

Vejam os esse comparativo na tabela abaixo:

Quadro 31: Comparativo de fluência na expressividade

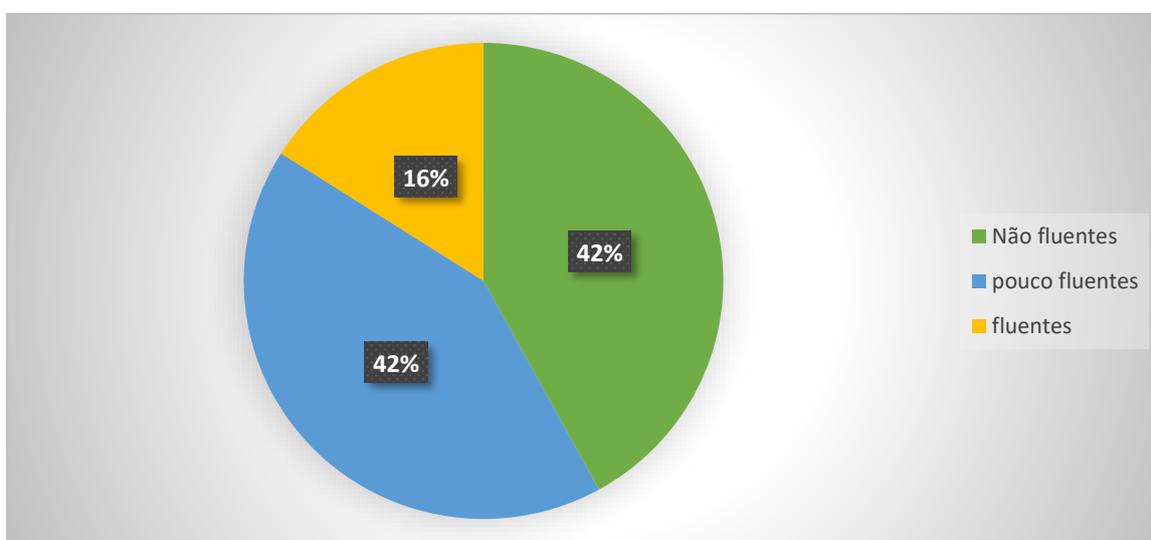
CRITÉRIO AVALIATIVO	GRUPO A		GRUPO B	
	1º TESTE	RETESTE	1º TESTE	RETESTE
Média de 1 a 2= leitura não fluente	-	-	1	1,71
Média de 2,1 a 3= leitura pouco fluente	2,04	2,62	-	-

Fonte: a autora

Esses resultados nos mostram que a expressividade dos participantes ainda carece de muita atenção, pois os alunos demonstram muitas dificuldades para lerem de forma natural, dando sentido ao que estão lendo. Essa dificuldade perpetua sérias dificuldades para compreender, já que a prosódia demonstrada na leitura é comprovadamente uma boa indicação de que a criança está ou não se tornando um leitor proficiente (PICANÇO; VANSILER,2014).

O gráfico apresentado abaixo (gráfico 12) apresenta um resumo da distribuição total do desempenho dos alunos quanto ao nível da expressividade oral de leitura dos 19 alunos participantes desta pesquisa. Observamos que, de acordo com o segundo teste de fluência e após a aplicação do CMA, a porcentagem de leitores *não fluentes* e *pouco fluentes* são iguais, e o número de *fluentes* ainda é bem menor comparado aos dois níveis.

Gráfico 12- Distribuição de alunos por nível de expressividade oral.



Fonte: a autora

O resultado que sinaliza o quantitativo de alunos fluentes, matriculados, atualmente no 5º ano, gera uma certa preocupação, pois percebemos, que será necessário um olhar mais atento para a leitura dos alunos, já que os níveis de prosódia ainda são baixos, o que é um precursor de baixa compreensão. Como destaca Aquini (2006), a leitura oral expressiva tem uma grande importância na construção do sentido do texto, já que os elementos como intensidade, entonação e ritmo possuem a função de esclarecer as ideias expressas pelo escritor.

Analisando os resultados nas três dimensões (velocidade, precisão e prosódia), pontuadas por muitos pesquisadores como Rasinski (2004); Pinnell et al. (1995); Pulieze e Maluf (2014) como elementos-chave da compreensão, podemos concluir que os alunos apresentaram avanços, um tanto significativos, mas, esse fato não nos impede de afirmar que eles ainda precisarão de muitos estímulos para que possam desenvolver habilidades que os leitores proficientes costumam apresentar.

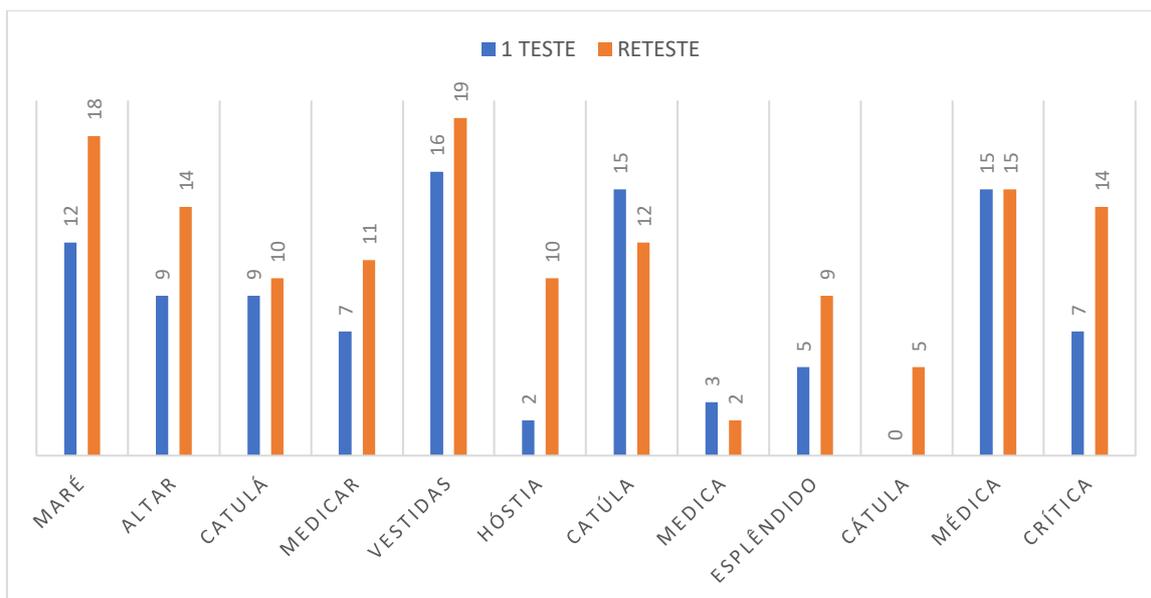
6.3.1 Análise do reteste de fluência em leitura oral de palavras

O reteste de fluência oral de palavras foi realizado com a seleção das mesmas 12 palavras utilizadas no primeiro teste, as quais são: *maré, altar, catulá, medicar, vestidas, hóstia, catúla, medica, esplêndido, cátula, médica e crítica*. Os alunos foram orientados a lerem as palavras, atentando-se para o aspecto da escrita das palavras.

De acordo com a coleta dos dados, 100% dos alunos realizaram a decodificação grafo-fonêmica das palavras. Esse fato nos faz compreender que A3 que apresentou dificuldades para realizar a decodificação grafo-fonêmica de duas palavras, no primeiro teste, demonstrou avanço no desempenho dessa habilidade, aprimorando o reconhecimento das palavras pela rota fonológica, já que essa rota envolve a conversão grafema-fonema, geralmente utilizada para a leitura de palavras não estocadas na memória.

Quanto à decodificação ortográfica, realizamos a tabulação dos dados referente à leitura isolada de palavras regulares e pseudopalavras e comparamos esses dados com o primeiro teste realizado. Assim, apresentamos o número total de acertos obtidos no reteste em comparação com os resultados do primeiro teste.

Gráfico 13: Comparativo do número de acertos da leitura de palavras



Fonte: a autora

Diante da comparação desses resultados, podemos dizer que 89,5% dos alunos demonstram dificuldades para lerem a palavra *medica*, ou seja, não se atentaram que essa palavra apresenta tonicidade na penúltima sílaba. Supomos que ao recorrerem aos seus conhecimentos prévios e a memorização de palavras familiares, os alunos tenderam a pronunciá-la tal como “*médica*”.

Analisamos que essa dificuldade revela que os estudantes apresentam ainda pouco domínio do segundo componente prosódico, a acentuação tônica. Para Pulieze e Maluf (2014), a acentuação tônica é uma parte importante da pronúncia. Elas afirmam que, no Português, as palavras são predominantemente paroxítonas (cerca de 70%) e muitas das que não são têm sinalização ortográfica indicativa.

A partir desses resultados da leitura de palavras isoladas, percebemos que palavras com estrutura CCV, que no primeiro teste foram lidas incorretamente por quase 80% dos alunos, no reteste foram lidas corretamente por 47% deles. Além disso, o vocábulo *cátula* que inicialmente foi pronunciada incorretamente por todos os 19 alunos (100%); no reteste apresentou pronúncia de 26% deles.

A análise dos dados realizada no teste de palavras identificou um avanço, apesar de não ser tão expressivo, na fluência leitora, já que os alunos apresentaram dados positivos com relação a decodificação realizada tanto pela via fonológica quanto pela via lexical. Segundo Komeno, Ávila, Cintra e Schoen (2015), o leitor competente costuma variar a rota de leitura:

ou lexical ou fonológica. Dessa forma, acreditamos que algumas palavras, inicialmente lidas pela rota fonológica, como *hóstia* e *maré*, passaram a ser lidas pela rota lexical.

É importante lembrarmos que a leitura realizada pela rota fonológica é um mecanismo utilizado para ler palavras não familiares ou de baixa incidência, que não estão armazenadas no léxico ortográfico. Já a leitura por meio da rota lexical requer o reconhecimento direto das palavras escritas, dependendo assim do reconhecimento prévio das mesmas, sem necessitar realizar a conversão grafemas e fonemas (CAPOVILLA, 2007; SOARES, 2015).

Supomos também que esses acertos na pronúncia podem indicar que os alunos utilizaram de forma adequada sua memória de trabalho, pois, como já tinham lido essas palavras anteriormente, não sentiram dificuldades na segunda leitura, o que indica que melhoraram o desempenho com o treino.

Analisando os progressos que os alunos obtiveram e as dificuldades que ainda persistem consideramos que os alunos melhoraram em alguns aspectos como velocidade e precisão, no entanto, ainda não apresentam as habilidades necessárias para que possam realizar uma leitura com fluidez e expressividade.

6.4 O papel do CMA no desenvolvimento da fluência em leitura oral

Com base na análise e na comparação dos resultados obtidos durante a aplicação do CMA e dos resultados do reteste de fluência em leitura oral após a intervenção desse dispositivo, podemos dizer que o CMA contribuiu de alguma forma para estimular a compreensão oral dos alunos, pois, ao fazerem inferências sobre as ações e as intenções das personagens, os alunos mobilizaram seus conhecimentos prévios e suas experiências para defenderem seus pontos de vista. Essa habilidade de realizar inferência, segundo Lervah, Hulme, Melby-Lervag (2018), são críticas e essenciais para o desenvolvimento da compreensão oral.

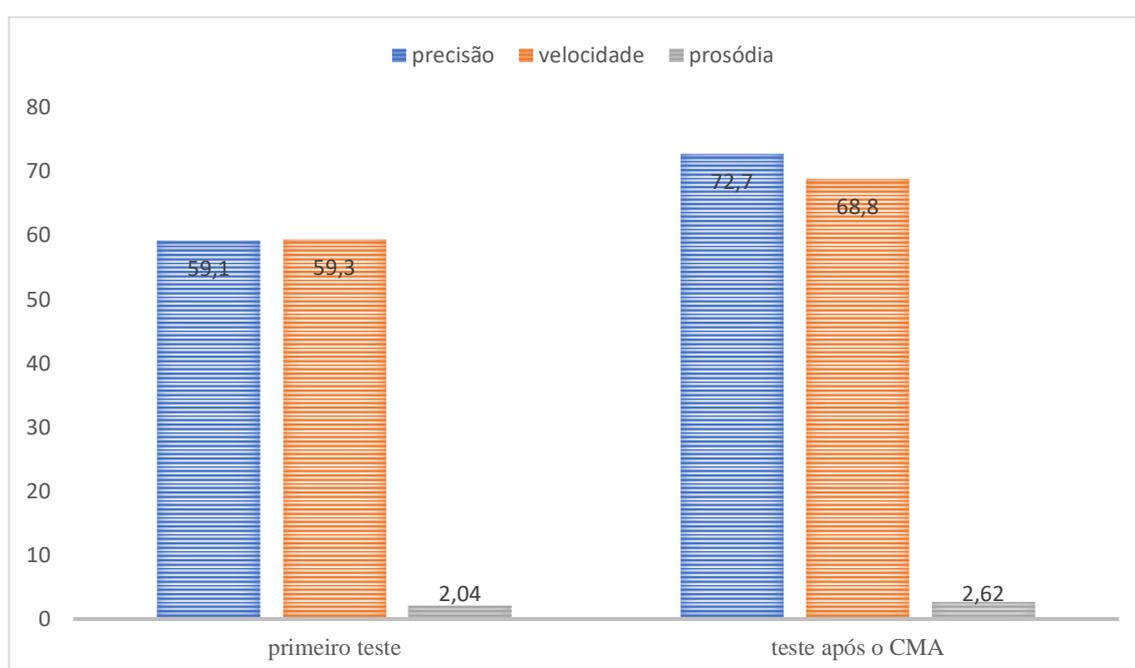
Para percebermos os pontos positivos ou negativos proporcionados pela intervenção do CMA na turma do 4 ano A, público-alvo dessa pesquisa, fazemos a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos no segundo teste da fluência oral de texto e palavras e os resultados obtidos com a intervenção do CMA.

No teste de fluência, analisando os três componentes necessários para o desenvolvimento da compreensão oral, observamos que houve avanços significativos que podem ser resultados da intervenção proposta no CMA, já que ele está fundamentado no ensino explícito (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2023, *no prelo*). Esse ensino, conforme Cordeiro e Liadet

(2021), desenvolvido dentro de um mínimo espaço de tempo explora um trabalho interpretativo coletivo com os alunos, tendo como prioridade as necessidades dos alunos, bem como observar e analisar como esses reconstruem sua compreensão no SNP, utilizando elementos das atividades orais (diálogos didáticos) e escritas (construção de desenhos, preenchimento do quadro SNP).

Atentemos para o gráfico das amostras das médias dos grupos relacionados aos três componentes:

Gráfico 14: Amostras das médias de fluência- GRUPO A



Fonte: a autora

Observando esses dados, podemos afirmar que houve certo progresso dos alunos, principalmente os do GRUPO B, desde a primeiro teste realizado para identificar as principais dificuldades enfrentadas por eles. Embora esses componentes (velocidade, precisão e expressividade) não caracterizem por si só a habilidade de fluência, esse resultado é um indicativo de que os alunos estão aprimorando, pouco a pouco, o seu processo de leitura.

A seguir, apresentamos essa progressão de forma individual, analisando os resultados dos alunos nos testes de fluência e o seu desenvolvimento no CMA. Para tanto, utilizamos o cálculo do percentual de avanço, representado pela seguinte fórmula:

$$Variação\ percentual = \frac{(Valor\ maior - Valor\ menor)}{Valor\ Menor} \times 100$$

É necessário explicarmos que:

Valor maior= representa o valor alcançado no reteste (quantitativo final)

Valor menor= representa o valor alcançado no primeiro teste (quantitativo inicial)

Atentamos para os dados comparativos abaixo:

Quadro 32- Progressão de desempenho -GRUPO A

ALUNO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	
	Velocidade	Precisão	Prosódia	Compreensão no CMA	
				Aval. Inicial	Aval. Final
A1	11%	11%	50%	literal	literal
A2	35%	41%	30%	literal	inferencial
A4	-2%	0%	38%	literal	literal
A7	8%	16%	0%	literal	literal
A8	8%	17%	54%	literal	literal
A9	13%	23%	77%	literal	literal
A10	19%	23%	54%	inferencial	inferencial
A12	10%	15%	0%	literal	literal
A13	6%	10%	44%	literal	inferencial
A14	39%	45%	15%	literal	inferencial
A15	34%	87%	9%	inferencial	inferencial
A17	16%	18%	15%	inferencial	inferencial
A19	14%	9%	0%	literal	literal

Fonte: a autora

Observando os dados apresentados acima podemos perceber que nove alunos (A1, A2, A8, A9, A10, A13, A14, A15, A17) apresentaram avanços em todos os componentes que são essenciais para desenvolver a fluência leitora. Dos nove alunos que obtiveram avanços em todos os aspectos da fluência, três deles (A2, A13, A14) demonstraram evolução no nível de compreensão durante a avaliação inicial e avaliação final do CMA, saindo do nível literal para

o nível inferencial. Esse resultado, embora não seja expressivo, já que esperávamos que todos os alunos obtivessem resultados positivos no desenvolvimento da leitura, faz-nos considerar que o CMA, de alguma maneira, oferece oportunidades para que o aluno desenvolva a fluência leitora, pois os três alunos do GRUPO A que melhoraram a compreensão oral também evoluíram na fluência leitora. Vejamos esse resultado no quadro abaixo:

Quadro 33: Desempenho do GRUPO A nos componentes de fluência

ALUNO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	
	Velocidade	Precisão	Prosódia	Compreensão no CMA	
				Aval. Inicial	Aval. Final
A2	35%	41%	30%	literal	inferencial
A13	6%	10%	44%	literal	inferencial
A14	39%	45%	15%	literal	inferencial

Fonte: a autora

É importante dizer que esses alunos, no primeiro teste avaliativo do CMA, responderam de forma escrita e demonstraram pouca compreensão do conflito existente na narrativa. Vejamos uma amostra das respostas dados pelo aluno A13 na primeira avaliação do CMA.

FIGURA 12: Amostra escrita do aluno A13

1. Quem são os personagens do livro?
 dobo coelho Rirula curço itaca

Fonte: a autora

QUADRO 34: Amostra do aluno A!4 (resposta oral)

PP: Quem são os personagens do livro?
A14: <i>Lobo, perua, urso, gambá e a vaca</i>
PP: Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)?
A14: <i>Não deixar o lobo comer ninguém</i>
PP: Como o problema é resolvido?
A14: <i>Com as coisas do lobo, eles fazem uma festa para tornar o lobo vegetariano</i>

Fonte: a autora

Analisando a comparação entre o primeiro teste e o reteste de fluência, verificamos que três alunos do GRUPO A (A10, A15, A17), mesmo apresentando avanços na precisão, velocidade e prosódia, permaneceram com o mesmo nível de compreensão (inferencial) durante a avaliação inicial e avaliação final do CMA. Esse fato pode estar atrelado ao pouco desenvolvimento em uma das três dimensões da fluência, pois para Pulieze (2015) o bom desempenho em compreensão sempre está correlacionado ao bom desempenho em pelo menos duas dimensões da fluência. Desse modo, o A10 apresentou pouco desenvolvimento na velocidade de leitura; o A15 e A17 apresentaram pouco desenvolvimento no aspecto da expressividade.

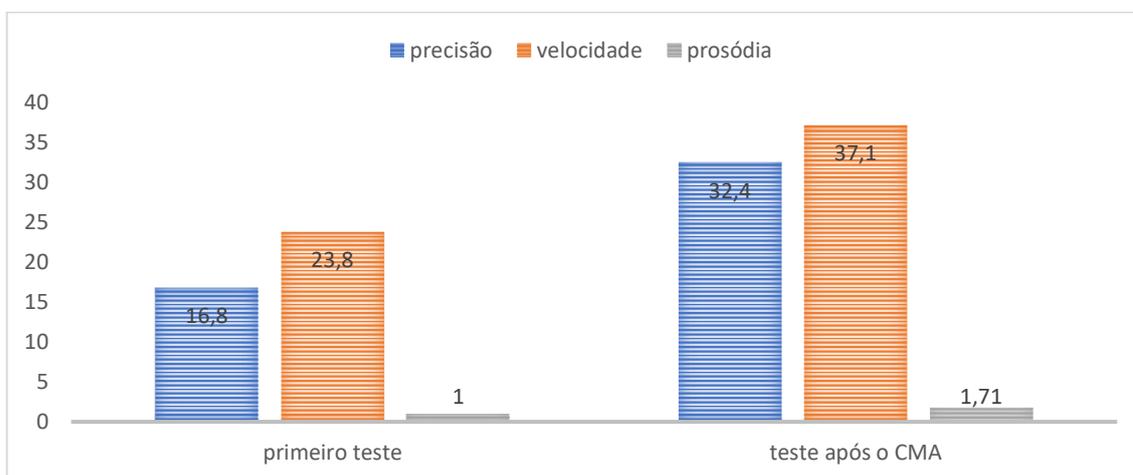
De maneira geral, analisando o desempenho dos 13 participantes do GRUPO A, verificamos que sete deles permaneceram no mesmo nível de compreensão durante a intervenção realizado com o CMA, ou seja, permaneceram no nível literal, já que demonstraram dificuldades para compreender o sentido do conflito/problema existente na narrativa. Esse resultado pode ser justificado por alguns fatores, por exemplo:

- Carência de vocabulário: pouca apropriação do vocabulário pelos alunos, fato que compromete a compreensão do sentido das ações das personagens na narrativa, bem como influencia na percepção do conflito existente no texto. Silva e Pereira (2019) explicam que o vocabulário, principalmente o receptivo, torna-se importante no processo de compreensão leitora, pois esse tipo de vocabulário corresponde às palavras que o indivíduo é capaz de compreender, possibilitando o entendimento e o conhecimento do significado delas.

- Organização do texto narrativo: Pouco reconhecimento da estrutura da narrativa para entender a intriga da estrutura narrativa, ou seja, os alunos podem não ter as noções dos componentes que caracterizam uma narrativa, desconhecendo o que caracteriza um conflito, a resolução de um problema, entre outros.

Analisando os dados do GRUPO B temos os seguintes resultados:

Gráfico 15: Amostras das médias de fluência- GRUPO B



Fonte: a autora

Podemos constatar, através da análise destes dados, que houve avanços nas três dimensões que são importantíssimas para o desenvolvimento da fluência em leitura oral. Esse grupo, que realizou todos os testes de forma oral, ao iniciarmos a aplicação do primeiro teste de fluência apresentava bastante comprometimento na leitura se comparado ao GRUPO A, já que apresentavam uma leitura, baseada primeiramente na decodificação de palavras. A dificuldade na precisão e a na prosódia também dificultavam a leitura e, conseqüentemente, comprometiam a compreensão do texto pelos alunos.

Assim como no GRUPO A, alunos do GRUPO B apresentaram avanços no nível de compreensão durante as atividades desenvolvidas no circuito mínimo de atividades. No entanto, não é um número expressivo que confirme que foi somente o CMA que contribuiu para o avanço nas dimensões de fluência. Mas, acreditamos e reafirmamos que o CMA, de alguma forma, contribuiu no processo de compreensão dos alunos, pois constatamos que, mesmo num número pouco significativo, os alunos desenvolveram seus níveis de compreensão, saindo do nível literal, onde identificavam apenas as informações explícitas na narrativa, para um nível de inferências, ou seja, de informações que pressupõem as motivações dos personagens, as causas e efeitos das relações entre eles, entre outras. Para desenvolver uma melhor percepção

dos avanços dos alunos, apresentamos os dados sobre o nível de compreensão dos alunos desenvolvidos no CMA no quadro 28.

Quadro 35: Desempenho do nível de compreensão- GRUPO B

ALUNO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	PROGRESSÃO DE DESEMPENHO	
	Velocidade	Precisão	Prosódia	Compreensão no CMA	
				Aval. Inicial	Aval. Final
A3	157%	417%	200%	literal	literal
A5	69%	142%	50%	literal	inferencial
A6	14%	26%	100%	literal	literal
A11	31%	37%	0%	literal	literal
A16	76%	122%	30%	literal	literal
A18	35%	70%	0%	literal	literal

Fonte: a autora

Conforme a análise realizada, verificamos que os componentes como velocidade e a precisão foram as variáveis que mais foram desenvolvidas pelos alunos desse grupo. A hipótese explicativa para esse aumento no nível da automaticidade e precisão, talvez esteja no fato de eles terem participado das etapas desenvolvidas pelo circuito mínimo, bem como participado de outras atividades proporcionado pela PP durante suas aulas, tais como: leitura de pequenos contos; utilização de atividades dirigidas como caça-palavras, cruzadinhas, jogos com rimas, autoditado, entre outros.

Conforme o percentual de avanços, calculado entre o primeiro teste de fluência e o reteste, após a intervenção do CMA, podemos dizer que um aluno (A5), além de ter

desenvolvido a fluência em leitura oral, também apresentou avanços entre os níveis de compreensão. Dessa forma, a compreensão literal foi a variável de maior domínio pelos alunos, porém com menor oscilação de desempenho entre a avaliação inicial e final do CMA.

Refletindo sobre esse resultado, concluímos que nem todos os alunos do GRUPO B evoluíram na compreensão durante a aplicação das etapas do CMA. Isso pode estar atrelado ainda às muitas dificuldades relacionadas diretamente com o entendimento da linguagem oral. Acreditamos que o pouco avanço dos alunos do grupo B está relacionado à pouca familiaridade com a organização das histórias, no pouco acesso à leitura e apreciação de leitura em voz alta e ao pouco desenvolvimento do vocabulário, da capacidade de realizar inferências, entre outros.

Nesse sentido, entendemos que as intervenções para alunos que apresentam dificuldades na compreensão de leitura devem, de acordo com Lervag, Hulme e Melby-Lervag (2018), concentrar-se em um amplo conjunto de habilidades de linguagem oral, incluindo gramática, sintaxe, habilidades narrativas e inferências.

É interessante pontuar um cuidado mencionado por Del Isola (1988) quando o professor estiver estimulando a produção de leitura. A autora explica que o aluno-leitor não deve ser levado a reproduzir na sua leitura a interpretação desejada pelo professor. O professor, ao estimular essa produção, deve esperar múltiplas inferências que gerarão inúmeras interpretações de texto, ocasionadas pela variedade de conhecimentos de mundo dos alunos.

Dessa maneira, supomos que mais atividades de leitura devem ser propostas aos alunos, as quais devem envolver uma maior frequência de leitura em voz alta pelo professor, seguida de discussões do SNP. Essas atividades promoveriam uma maior aprendizagem do vocabulário, da sintaxe mais complexa da língua etc.

Essa constatação também é válida para os alunos do GRUPO A, pois, mesmo com os avanços adquiridos ao longo dessa pesquisa, os alunos ainda precisam aprimorar a fluência em leitura, a qual ainda está comprometida, devido ao pouco desenvolvimento dos componentes como: velocidade, precisão e prosódia. Além desta, a compreensão oral deles também está comprometida, pois ainda dependem de muitos estímulos, para analisarem e utilizarem elementos como as inferências, o acionamento do conhecimento prévio, o reconhecimento de vocabulário, as habilidades de memorização, as estratégias de escuta e de leitura de textos, entre outros. Com as avaliações realizadas no CMA, verificamos que eles precisam participar com mais frequência de atividades de leitura e de debates interpretativos, como o realizado durante a aplicação do dispositivo.

Dessa maneira, sugerimos algumas atividades (utilizando a mesma narrativa: *Quando o lobo tem fome*), que poderiam ser realizados como complemento do CMA (Vide em anexo).

Defendemos a ideia de que o CMA oferece oportunidades que levam o aluno a desenvolver sua compreensão leitora de forma lúdica e interativa, pois, nos momentos de discussão e reflexão, o aluno poderá ampliar seus pontos de vistas e aprender novas formas de falar, pensar e agir. No entanto, como bem, afirma Oliveira e Cordeiro (*no prelo*), as capacidades de identificar e relacionar a intriga do SNP com as ações, motivações e sentimentos dos personagens, não ocorre de forma imediata, e sim ocorre de forma progressiva. Dessa forma, o trabalho com o SNP deve ser explorado desde a Educação Infantil, para que o aluno aprimore seu processo de compreensão à medida que progride nas etapas de ensino.

Concordando com esse ponto de vista, concluímos que o trabalho com o SNP desenvolvido na turma do 4º ano, público-alvo dessa pesquisa, apresentou aspectos relevantes na aprendizagem dos educandos, pois eles foram estimulados a interagir, a se expressarem e discutirem de forma dinâmica sobre os conflitos e as intenções dos personagens. No entanto, o CMA poderia ser complementado com outras atividades (sugestões em anexo) guiadas de leitura realizada pelo professor, as quais poderiam focar no aprimoramento das dificuldades apresentadas pelos alunos. Ou seja, as atividades poderiam possibilitar o aumento do vocabulário, o acesso à estrutura do texto escrito e, por conseguinte, o desenvolvimento da compreensão oral e leitora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação de chegarmos neste último ponto da pesquisa nos causa sensação de conforto e alívio por saber que o desafio de buscar respostas para as dificuldades de leitura dos nossos alunos se tornou um material relevante que descreve e analisa elementos que influenciam significativamente o processo de leitura e compreensão desses pequenos leitores. No entanto, essa sensação de dever cumprido também nos causa uma certa angústia, pois essa pesquisa revela que nossos alunos ainda continuarão enfrentando dificuldades, à medida que nossas práticas continuarem no círculo vicioso de ensinar apenas ler e escrever, deixando de lado a prática de ensinar a ler, a compreender e a ouvir, já que, conforme Picanço e Vansiler (2015), a habilidade da leitura não está somente determinada para o entendimento daquele que lê, mas também daquele que ouve.

Ao longo dessa trajetória no Mestrado do PROFLETRAS podemos dizer que as dificuldades enfrentadas como pesquisadora/ professora não foram poucas. Muitos foram e são os entraves que enfrentamos para conciliarmos o estudo da teoria com o trabalho contínuo com os alunos dentro da sala de aula. Mas, essas situações não nos desmotivam a parar de buscar pelo melhor e mais significativo processo de ensino e aprendizagem para os nossos alunos.

Dessa forma, partindo de análises de testes de fluência que evidenciam o pouco desenvolvimento da fluência leitora dos alunos, regularmente matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de castanhal/ PA, procuramos entender e refletir sobre a influência da compreensão oral de textos narrativos no aprimoramento da fluência leitora oral.

Nesse sentido procuramos desenvolver os seguintes objetivos:

(I) verificar se o trabalho com SNP favorece a compreensão do texto ouvido; (II); perceber em quais atividades os alunos demonstram mais compreensão do texto ouvido; (III) reconhecer se os alunos demonstram mais fluência em leitura oral durante o segundo teste de fluência.

A análise dos dados desde o primeiro teste de fluência evidenciou que os alunos, público-alvo dessa pesquisa, apresentavam dificuldades desde a decodificação de palavras até o processo que culmina na compreensão do texto oral. Conforme os testes aplicados, os alunos evidenciavam um nível de leitura de texto que não correspondia ao ano em que estavam matriculados. Conforme, os parâmetros do PNA, essa turma apresentava um nível de leitura entre o 1º e 2º ano. Logo, uma proposta de intervenção se tornou uma grande necessidade.

Para incentivarmos a fluência em leitura e, por consequência, ampliarmos o nível de compreensão oral dos alunos, selecionamos o SNP, explorado dentro de um Circuito Mínimo de Atividades, como proposta de intervenção para estimular as dificuldades apresentadas pelos alunos nos testes de fluência oral de textos e palavras

Explorar o SNP por meio do dispositivo didático CMA foi uma escolha que levou em consideração o pouco tempo que levamos para desenvolver as atividades propostas no circuito, bem como considerou que o SNP poderia contribuir com o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, pois eles demonstraram poucas habilidades para compreender.

A turma envolvida na pesquisa, de modo geral, apresentava alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Havia alunos que realizam uma leitura mais rápida, com poucas pausas ou poucas omissões na leitura do texto. No entanto, havia alunos que apresentam uma leitura no nível de palavras ou de frases, demonstrando uma leitura lenta, com trocas, substituições ou omissões de letras das palavras. Nesse sentido, as análises de dados dos alunos foram realizadas por categorias (GRUPO A e GRUPO B).

Ao iniciarmos a implementação do SNP com os alunos, principalmente na realização da primeira avaliação, onde eles tinham que identificar as personagens do livro, bem como o problema e o modo como esse problema foi resolvido, procuramos realizar a avaliação de forma escrita, principalmente com os alunos do GRUPO A, os quais já demonstravam dominar o sistema de escrita alfabética. No entanto, eles demonstraram muitas dificuldades para escrever o que compreendiam, pois apresentavam dúvidas na grafia das palavras. Dessa maneira, concluímos que a segunda avaliação deveria ser na forma oral para todos.

Por meio dessas avaliações, analisamos que a maioria dos alunos, do GRUPO A e do GRUPO B apresentaram pouco desenvolvimento da compreensão oral do texto lido. Embora tivessem apresentado um avanço significativo nos aspectos da fluência leitora, eles demonstram poucos avanços na compreensão oral do texto, permanecendo num nível de compreensão literal.

Pontuamos que os resultados poderiam ser mais expressivos. Contudo, reconhecemos que o CMA, um dispositivo didático simples, que por meio do SNP explora a construção e reconstrução das intenções e sentimentos das personagens, é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos e também os ajuda a desenvolverem habilidades, como entendimento da estrutura narrativa e aprendizagem de vocabulário, que podem ser mobilizadas na compreensão de textos escritos lidos.

Nesse sentido, a nossa pergunta de pesquisa: De que forma o trabalho com a implementação do dispositivo CMA contribui para o desenvolvimento da fluência em leitura

oral? foi respondida, pois esse dispositivo mostrou que os alunos, apesar de apresentarem muitas dificuldades relacionados ao domínio da leitura e escrita, apresentam mais facilidade para se expressarem de forma dinâmica, construindo e reconstruindo seus pontos de vista.

Assim, concordamos com Fernandes (2010) quando afirma que é fundamental criar espaços na sala de aula onde os alunos possam ser, para além de produtores, verdadeiros receptores. Um bom comunicador deve ser receptor e emissor, mas também deve compreender para interpretar.

Dessa forma, compreendemos que o professor exerce uma função de suma importância no sentido de provocar o aluno a desenvolver a sua compreensão oral, oportunizando situações que o aluno ouça e faça a leitura em voz alta, bem como amplie seu vocabulário e suas inferências nos momentos de interação com o outro.

Dessa maneira, o nosso trabalho de pesquisa buscou demonstrar a influência da compreensão oral de textos lidos no desenvolvimento da fluência oral, pois, por meio do CMA, desenvolvemos a escuta de uma narrativa, que sequencialmente foi explorada, de forma que levasse o aluno a aprimorar a sua capacidade de compreensão oral e, por conseguinte, de compreensão escrita.

Para finalizar sugerimos que outros estudos possam replicar esta pesquisa com as devidas considerações e aprimoramento, como também aprofundá-lo, visto que a compreensão da leitura é certamente objeto de investigação permanente para os envolvidos com a educação.

REFERENCIAS

ABREU, Cristiane Vieira Costa; GUARESI, Ronei. Tempo de leitura e acurácia na conversão grafofonêmica na relação entre fluência e compreensão leitora. **ID ON LINE: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v.13, n.44, p.33-346, 2019. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 01 fev.2023.

ALVES, Luciana Mendonça; CELESTE, Leticia Correa. Escala de Percepção de fluência leitora. **Revista Formação @ Docente**. Belo Horizonte.v.11, nº 2, julho/dezembro.2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338412730_ESCALA_DE_PERCEPCAO_DE_FLUENCIA_LEITORA>. Acesso em: 12 nov.2022.

ALVES, Luciana Mendonça, *et al.* Escala de Percepção e Análise da Fluência Leitora- SOLAR: usabilidade e consistência. **Revista CEFAC**. v. 23, nº6, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/i/2021.v23n6/>>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AQUINI, Janice Maria Pinheiro. **A leitura oral expressiva como variável facilitadora da compreensão**. Programa de Pós-graduação da faculdade de Letras da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4200>>. Acesso em: 12 dez.2022.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOZA, Letícia da Silva; PEREIRA, Vera Wannmacher. Um estudo sobre a compreensão leitora de alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. **Revista Letrônica**, v.7, n.1,p.155-178, Porto Alegre. jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5761>>. Acesso em: 18 nov.2022.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p. 248.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; TABOSA, Mariana Queiroga. Habilidades de leitura requeridas e demonstradas em provas de vestibular. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/ PUC- SP. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3682/2407>>. Acesso em:27 dez. 2022.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do discurso: Unidade e Diversidade. **Revista Polifonia**. V.08, n.05. 2004. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127>>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e cultura, 1998.

CABRAL, Maria das Graças; FARIAS, Norma Lee Pereira de; MOUZINHO, Wamberto Nunes Soares. Narrativas infantis: possibilidades e ampliações de leitura. **Anais IV ENLIJE**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/790>>. Acesso em: 15 nov. 2022

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra, *et al.* Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com a nota escolar. **Revista Psico-USF**, v. 12.n.1, p.56-64, jan. /jun.2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra, *et al.* Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, V. 8, Nº 2, 2004.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Luiza. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.62, p.17-32, out./dez.2016.

CARVALHO, Anabela de Oliveira Duarte da Cruz; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins. O Rei- Um teste para avaliação da fluência e precisão de leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. **Revista Psychologia**, nº51, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

COLELLO, Silvia M, Gasparian. **Concepções de leitura e implicações pedagógicas. International Studies on Law and education**. Jan-jun.2010. CEMoRoC- Feusp./I JI- Univ. do Porto. São Paulo. Disponível em:< <https://repositorio.usp.br/item/002128100>>. Acesso em: 20 nov.2022.

COLOMBO, Renata; CÁRNIO, Maria Silvia. Compreensão de leitura e receptivo em escolas típicas do ensino fundamental I. **Revista CoDAS**. v. 30. SP, 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/codas/a/NrYnN8VbfgxTWWLqB3w6Yd/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 28dez.2022.

CORDEIRO, Gláís Sales; AEBY DAGHÉ Sandrine. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. **ReVEL**, v. 18, n. 17, p. 399-417, 2020.

CORDEIRO, Gláís Sales; LIAUDET, Séverine. Ensinar e aprender a compreender livros infanto-juvenis na Educação Básica. **Revista Educação em Foco**. V.26, nº especial 03, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021. Disponível em:< <https://doaj.org/article/7b254ad02c554d32b8407956da923ffc>>. Acesso em 15 set.2022.

CORDEIRO, Gláís Sales *et al.* (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger

& B. Schneuwly (Ed.), **Didactique en construction, constructions des didactiques** (pp. 255-279). Bruxelles: De Boeck.

CÔRREA, Giovana Camila Garcia, *et al.* Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Revista Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)**, vol. 2, n.1, jan. /abr.2018, p.62-72.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.171p.

COSTA, Marta Moraes; OLIVEIRA, Silvana. **Concepções, Estruturas e Fundamentos do Texto Literário**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, vol. 28, ed. 85, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/habilidades-metalinguisticas-no-processo-de-alfabetizacao-de-escolares-com-transtornos-de-aprendizagem>>. Acesso em 30 jun. 2021.

DAANE, Mary, C; CAMPBELL, Jay R, GRIGG, Wendy, S; GOODMAN, Madeline, J e Oranje, Andreas. **Alunos da quarta série lendo em voz alta: NAEP 2002 Estudo Especial de Leitura Oral** (NCES 2006-469). Departamento de Educação dos Estados Unidos. Instituto de Ciências da Educação, Centro Nacional de Estatísticas da Educação. Washington, DC: Escritório de Imprensa do Governo. 2005. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/studies/2006469.asp>>. Acesso em: 27 dez.2022.

DENIZ, Eliane da Silva , *et al.* O Gênero poema em sala de aula: uma proposta para a formação de leitores. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas.**, Londrina, v.18, p.388-392,2017. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4571>>. Acesso em: 25 jan.2023.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales (orgs.). Campinas (SP): Mercado de Letras. 2004, 278p. Disponível em: <https://www.academia.edu/58421537/G%C3%AAneros_orais_e_escritos_na_escola>. Acesso em: 12 jun.2022.

DUKE, Nell. K.; PEARSON, P. David. Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). **What Research Has to Say About Reading Instruction** (3ª ed. p.205-242).2002. Newark: Insternacional Reading Association. Disponível em: < <https://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf>>. Acesso em:05 jan.2023.

FRANCO-JÚNIOR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Ed. da UEM, 2003.

FERNANDES, Rosa Maria da Costa Sousa. Produções de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral. **Relatório de Mestrado em Ensino do Português no**

3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.2010.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. In: ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Cristine (org.). **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, p. 153-p.194, 2022.

FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura na Prova Brasil.** Universidade Estadual de Maringá. Dissertação (mestrado em Letras), Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/affuza.pdf>>. Acesso em: 21 mai.2022.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 1991. Disponível em: <docente.ifrn.edu.br>. Acesso em: 20 maio.2023

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Andréia Rutiquewiski. O ensino de Gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Working Paper em Linguística**, v.18: 50-68., nº2, Florianópolis, ago./dez, 2017. Disponível em: <<https://doaj.org/article/90c765fcde3a480c82103b0fe3bb942b>>. Acesso em: 15 dez.2022.

GOUGH, Philip, B; TUNMER, William, E. Deficiência de decodificação, leitura e leitura. **RASE: Remedial & Special Education**, 7 (1), 6–10. 1986. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258600700104>>. Acesso em: 29 dez.2022.

GOULART, Tamires Pereira Duarte, *et al.* Transparência e opacidade do sistema ortográfico do português brasileiro: dígrafos na escrita inicial. **XXII Encontro de Pós-graduação.** UFPEL, 2020. Disponível em:< https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2020/LA_03499.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GURGEL, Léia Gonçalves et al. Instrumentos de avaliação da compreensão da linguagem oral em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana.** vol.2, nº1.2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792010000100002> Acesso em: 01 fev.2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 5º ed. Editora Martins Fontes. 2002.144 p.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LABERGE, David. ; SAMUELS, S. Jay. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**. New York, v, 6, n. 02, p.293-323. 1974. Disponível em: < Doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2>. Acesso em: 29 nov.2022.

LANDIM, Márcia Regina Melchior. **Compreensão leitora: possibilidades da avaliação ao término do ciclo de alfabetização**. Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC. Dissertação (mestrado em Letras), Santa Cruz do Sul. 2017.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE, Camila Tavares. **A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB**. 2012. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Linguística). Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8U7NQ9/1/1308d.pdf>>. Acesso em: 05 jan.2023.

LERVÅG, Arne, HULME, Charles; MELBY-LERVÅG, Mônica. **Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex**. Child Development, 89(5), 1821–1838 .2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/cdev.12861>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LETHO, Marta Soares. **O desenvolvimento de competências da compreensão oral: Uma intervenção didática de Português em articulação com Estudo do Meio**. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Setúbal. Portugal. 2017.

LOPES, Aldimara Ornelas Burock; NOGUEIRA, Elaine Guedes; SANTIAGO, Magda da Silva. Ineficiências de leitura e avaliação de fluência no ano (pandêmico) de 2021. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.8, n.26, maio.2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022826382397>>. Acesso em: 15 Jan. 2023.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74). Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/o-que-e-leitura-maria-helena-martinspdf-on23866p9010>>. Acesso em :28 dez. 2022.

MARTINS, Maíra. Aneli, CAPELLINI, Simone Aparecida. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, 2014. 31(4), 499-506. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/3HNY8rczXqQbvPVhsZHMjhy/>>. Acesso em: 12 nov.2022.

MENEGASSI, Renilson José.; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189.

MEGIATTO, Amanda Oliveira; CORSO, Helena Vellinho; CORSO, Luciana Vellinho. Fluência de Leitura: evolução do construto e relações de compreensão. **Caderno de pesquisa**.

São Paulo, v.51,2021. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/198053147797>>. Acesso em 07 mar.2023.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Revista Avaliação Psicológica**, v.14, n. 03, p.347.351, 2015.

MOUTINHO, Michell Gadelha. Erros de precisão na fluência em leitura oral de alunos do sexto ano do ensino fundamental de 4 escolas de Belém-Pará. **Revista Escrita**.v. 21. PUC/ RIO. 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25994/25994.PDF>>.Acesso em: 10 jan.2023.

NAUMANN-VILLEMIN, Christine. **Quando o lobo tem fome**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Berlendis & Vertechia,2012.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**. Vol.2, nº2, Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:< http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1036.pdf>. Acesso em: 15 set.2022.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto.; PINTO, Joana Cecília Baptista ramalho; DELISSA, Paula Roberta Rocha. Avanços no conhecimento do Processamento da Fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, v. 3, n.14, p.553-559,2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/F9v9PCPmsLh6HQXs7xKcSfd/>>. Acesso em: 20 dez.2022.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. **VI FIPED: Fórum Internacional da Pedagogia**. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. Santa Maria/ Rs. 30 jul. a 01 ago. 2014.

OLIVEIRA, Márcia; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. O modelo Simples da leitura explica a compreensão leitora do português? **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**. v. 07, n.1p.306-322. Rio de janeiro, 2017.

OLIVEIRA, M. A. A.; CORDEIRO, G. S. Dispositivos didáticos no ensino e na aprendizagem de gêneros textuais e da leitura. In: OLIVEIRA, C. Z.; CAMPOS, J. B.; OLIVEIRA, M. A. A. **Ensino e aprendizagem de leitura: propostas didáticas e implicações para a formação de leitores?, no prelo**.

PAIGE, David D, *et al*. Is Fluent, Expressive Reading Important for High Scholl Readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy** , v. 56, nº 1,p.67-76, September 2012 .Disponível em:< http://www.missionliteracy.comwww.missionliteracy.com/uploads/3/1/5/8/3158234/rasinski_hs_fluency_article_jaal_sept_2012.pdf>, 2012.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v.2, nº 56- jul/dez.2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>>. Acesso em: 15 out.2022.

PASE, Bernadete Meneghetti; DA CRUZ, Maria Clara Avendano Valente . A importância da Intertextualidade e dos gêneros literários para mediação da leitura. In: **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Organização Grupo de Pesquisa LEIA. Porto Alegre: Evangraf/ SEAD/ UFRGS, 2012. Disponível em: < https://www.ufrgs.br/sead/wp-content/uploads/2021/10/MEDIADORES_Leitura_na_Bibliodiversidade.pdf#page=115>.

Acesso em: 02 jan.2023.

PAULINO, Joana Isabel de Brito. **Consciência fonológica: implicações na a aprendizagem da leitura**. Universidade de Coimbra. Dissertação (Especialização em Psicologia da Educação), 2009.

PICANÇO, Gessiane Lobato; VANSILER, Nair Sauaia. A prosódia e a leitura fluente. **Revista Gragoatá**. Niterói, n.36, p.157-174. 2014. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/A-pros%C3%B3dia-e-a-leitura-fluente-Pican%C3%A7o-Vansiler/4169d13e2f7fe89c7fb9bfd57b2ca61464e18993>>. Acesso em: 13 dez.2022.

PRODANOV, Cléber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PULIEZE, Sandra; MALUF, Maria Regina. A influência e sua importância para compreensão da leitura. **Psico-USF**, 19(3), 467-475. Dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>> Acesso em: 10 dez.2022.

RASINSKI, Timothy; YOUNG, Chase. **Fluency Matters**. The Connecticut Association Journal. Volume 03.2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319531011_Fluency_matters>. Acesso em: 02. Jan.2023.

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. Tradução Ângela Bergamini. *et all*. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Língua & Ensino**. v, 41. Faculdade de Letras- UFRJ, 2015.

SCHUTZ, Marta Dinarte; MÊA, Célia Helena de Pelegrini Della; GONÇALVES, Luana Iensen. Concepções de leitura- Reflexões sobre a formação do leitor. **Revista Eletrônica Disciplinarum. Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v.10, n.1, p.55-76, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/issue/view/75>>. Acesso em: 15 dez.2022.

SILVA, Jayne Sousa; BATISTA-SANTOS, Dalve. Processo de leitura e formação do leitor crítico na Universidade. **Revista Ribanceira**: Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará- UEPA, nº 18. Abr-jun.2018.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Cristina; MICAELLO, Manuela. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2007. Disponível em: < https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira; RODRIGUES, Gama Beatriz. Revisitando os processamentos de leitura: as multifacetadas dos modelos interativos. **Educte**: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas. UFPI.Maceió, v.11, nº 1, p.1383-1396. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1631/1211>>. Acesso em: 15 set.2022.

SILVEIRA, Ana Gisela Fernandes Pinto da. **Fluência e precisão da leitura**: avaliação e desenvolvimento. Instituto Politécnico de leitura. Escola Superior de Educação de Lisboa.2012.

SPINILLO, Aline Galvão; DE PAULA, Fraulein Vidigal; MILLER, Maria Tarciana Almeida Barros. Da relação entre prosódia e compreensão leitora: considerações teóricas, metodológicas e controvérsias. **Revista Psicologia USP**, v.32, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e210047>>. Acesso em: 15 nov.2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; SANTOS, Acácia Aparecida. Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. **Revista Estudo de Psicologia (Campinas)**: Psicologia do Ensino e Aprendizagem. v.32.junh.2015. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200005>>. Acesso em: 22 nov.2022.

TOFALINI, Luzia Aparecida Berloff. Gêneros Literários: Confluências e divergências. **Revista AKRÓPOLIS**. Umuarama- PR., v.8, nº.3. p.130-144.15 set. 2000.

TOLEDO, Josiane. **Capacitação para alinhamento da avaliação da fluência em leitura**. CAED.UFJF. 2021. Disponível em: <<https://plataformadeavaliacaoemmonitoramento.caeddigital.net/mdl/>>. Acesso em: 18 dez.2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 3, n.3, p.443-466, set. /dez.2005.

VIEIRA, Sandra Mara dos Reis. Componentes da fluência e da compreensão da leitura: que papéis desempenham na compreensão de textos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de PósGraduação em Educação, linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

WHORALL, Jennifer, CEBELL, Sônia Q. Apoio ao desenvolvimento oral de crianças na sala de aula da Educação infantil. **Revista Educação Infantil**.v.44, n.04, p.335-341, jul. 2016. Disponível em: ERIC - EJ1102236 - Apoio ao Desenvolvimento da Linguagem Oral Infantil na Sala de Aula da Pré-Escola, Revista Educação Infantil, 2016-Jul. Acesso em 02 abr. 2023.

ANEXOS

Texto do teste de fluência leitora

A MORTE DO MEU CARNEIRINHO

Não teve flores
Não teve velas
Não teve missa
Caixão também...
Foi enterrado
Junto a maré
Por operários
Mesmo do trem...

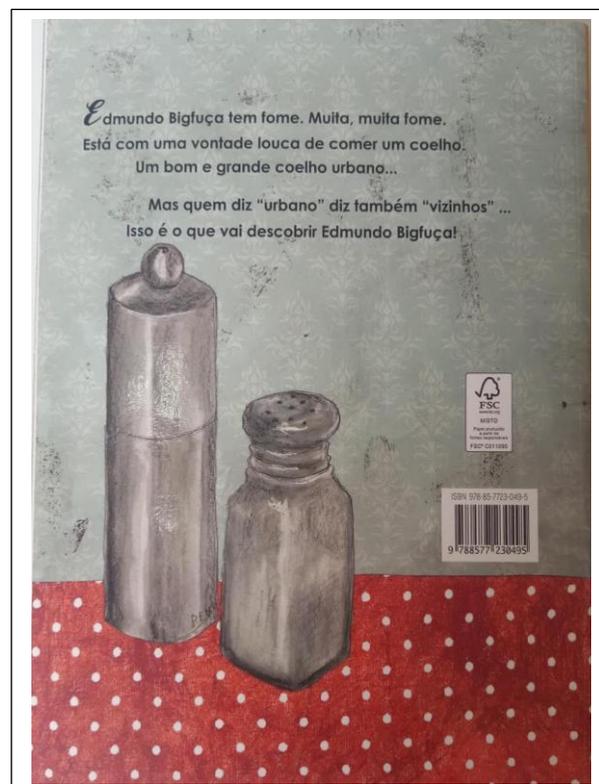
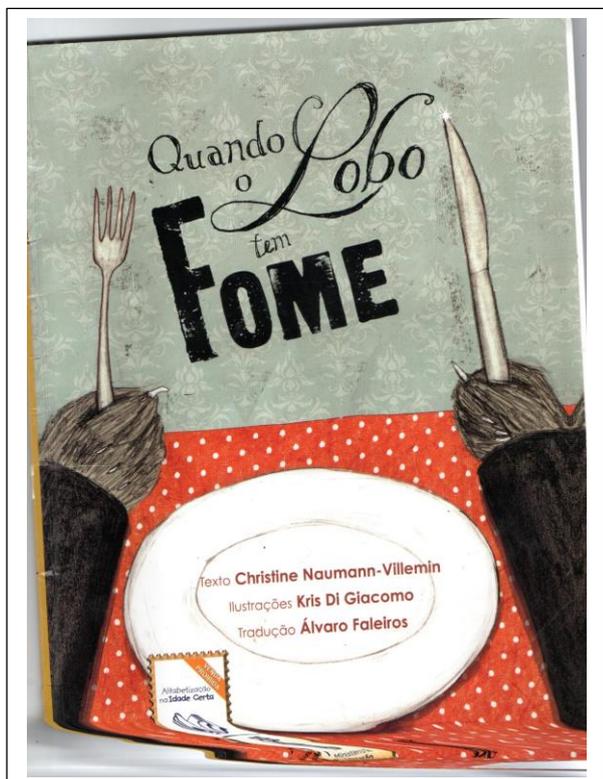
A flor de orvalho
Pendeu da nuvem
E pelo chão
Despetalou....
O céu ergueu
A hóstia do sol
E o mar em ondas
Se ajoelhou

Cortejo lindo
Maior não houve
Do que o da morte
Desse amiguinho:
Ian vestidas
Com a lã das nuvens
Todas as almas
Dos carneirinhos!

Os gaturamos
Trinaram hinos
No altar esplêndido
Da madrugada;
E o vento brando
Desfeito em rimas
Foi badalando
Pelas estradas!

Vinícius de Moraes, 2010

Capas do livro de autoria de Christine Naumann-Villemin



PRODUTO PEDAGÓGICO: Proposta de CMA (baseado no livro *Quando o lobo tem fome*)

ETAPA DO CMA: **AVALIAÇÃO INICIAL**

FASE 01: *Leitura do livro em voz alta pelo professor*

DESCRIÇÃO: O professor realiza a leitura em voz alta do livro *Quando o lobo tem fome*, chamando a atenção dos alunos para as imagens, esperando comentários e reações espontâneas.

FASE 02: *Aplicação da avaliação da capacidade individual inicial de compreensão*

DESCRIÇÃO: Após a leitura realizada com as possíveis intervenções dos alunos, o professor fará a avaliação inicial da capacidade de compreensão oral dos alunos. Nessa atividade, o professor de forma individual e oral fará as seguintes perguntas aos alunos:

- 1) Quem são as personagens do livro?
- 2) Que problema a(s) personagem(ns) encontra(m)?
- 3) Como o problema é resolvido?

FASE 03: *Seleção e desenho da(s) personagem (ns) principais da narrativa*

DESCRIÇÃO: Depois da escuta, realizada na fase 02, a qual poderá ser gravada ou tomada nota pelo professor, os alunos farão um desenho sobre as personagens principais da narrativa. Após a construção dos desenhos, o professor novamente, de forma individual e oral, pedirá que os alunos justifiquem as escolhas feitas pelos personagens desenhados.

ETAPA DO CMA: **MÓDULO DE APRENDIZAGEM**

FASE 04: *Reconstrução coletiva do SNP da obra*

DESCRIÇÃO: Reconstrução do SNP utilizando um quadro na lousa ou uma folha de papel Craft. Nessa fase, o professor deverá providenciar as imagens de todas as personagens envolvidas na narrativa. Primeiramente, de forma coletiva, solicitará que os alunos escolham a primeira personagem a ser anexada no quadro. Em seguida, deverá explorar, coletivamente, as perguntas: o que essa personagem deseja? O que faz? O que sente? As respostas deverão ser preenchidas no quadro pelo professor à medida que vão sendo discutidas e analisadas pelo grupo.

NOVAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVER O VOCABULÁRIO E A CAPACIDADE DE REALIZAR INFERÊNCIAS

FASE 05: *Caixa quente: percepção física e emocional dos personagens*

DESCRIÇÃO: Utilizando uma caixa, contendo vários papéis com palavras adjetivas que determinam as características das personagens, principalmente aquelas que não foram evidenciadas na narrativa, o professor solicitará aos alunos que passem a caixa entre eles. Ao comando do professor, o aluno que estiver com a caixa na mão, irá abri-la e retirará uma tira de papel contendo uma característica de um personagem. O aluno deverá ler o que está escrito no papel e identificar a personagem, dizendo o porquê de sua escolha. Os demais alunos ao dizerem se concordam ou não, justificando suas respostas.

Com essa atividade, o professor, além de incentivar o domínio da linguagem linguística, já que o aluno deverá ler o que está escrito nos papéis dentro da caixa, também estimulará o aluno a justificar suas escolhas, de maneira interativa, favorecendo o seu processo de compreensão leitora. Com essa atividade acreditamos que nesse processo de trocas de experiências, o aluno poderá ampliar o seu vocabulário, formular e reformular nosso ponto de vista, realizar inferências, entre outras.

FASE 06: *Que expressão é essa?*

DESCRIÇÃO: A atividade sugerida envolverá a seleção de expressões ditas pelas personagens que exigirão do aluno o reconhecimento de vocabulário, bem como a capacidade de inferir o que aquela personagem está querendo dizer. O professor, de forma oral e coletiva, instigará os alunos a inferirem sobre o sentido das seguintes frases:

- 1) O que o lobo quis dizer com a expressão: deixar de ser boa pinta?
- 2) O que você entende quando o lobo diz que o gambá está carregado?
- 3) Como seria um coelho caipira?

FASE 07: *Reconto da narrativa oralmente*

DESCRIÇÃO: Nesta atividade, o professor solicitará aos alunos, divididos em duplas, que recontem oralmente os acontecimentos presentes na narrativa, primeiramente um para o outro, depois para os demais colegas. Com essa proposta de atividade, o professor além de explorar a

expressividade dos alunos, estaria também estimulando a memorização de fatos e ações dos acontecimentos da narrativa. Os alunos ao lembrarem e recontarem os fatos, as ações das personagens poderiam de alguma maneira construir inferências para entenderem as ações das personagens ao longo da narrativa, bem como estariam vivenciando novas experiências e novos vocabulários por meio da interação com os colegas.

ETAPA: AVALIAÇÃO FINAL

FASE 08: Avaliação individual do progresso do aluno

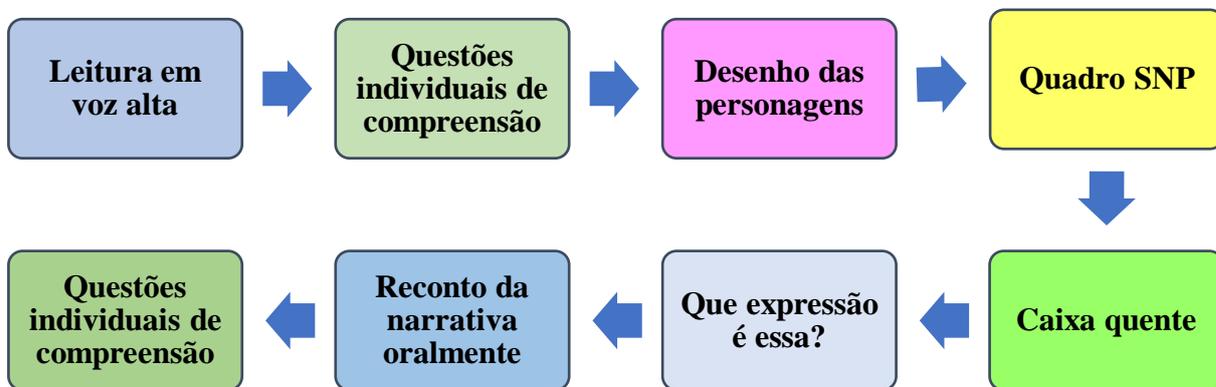
DESCRIÇÃO: Questionar de forma oral e individualmente os alunos com as mesmas perguntas realizadas na avaliação inicial.

- 1) Quem são as personagens do livro?
- 2) Que problema a(s) personagem(ns) encontra(m)?
- 3) Como o problema é resolvido?

Nessa última etapa o professor terá a oportunidade de verificar se os alunos conseguiram ampliar o seu nível de compreensão oral e se as atividades realizadas foram suficientes para que os alunos melhorassem a sua fluência e compreensão de leitura.

Esclarecemos que essas atividades não apresentam o intuito de se tornarem um manual que objetiva exclusivamente ensinar a desenvolver a compreensão leitora, mesmo porque sabemos que existem uma infinidade de propostas que podem contribuir significativamente na realidade de cada turma e são inerentes ao modo de intervenção de cada professor. No entanto, um dos objetivos do nosso trabalho é sugerir algumas atividades que possam ressignificar as atividades propostas no CMA, levando em consideração a realidade da turma, público-alvo dessa pesquisa.

Fluxograma do CMA ressignificado



APÊNDICES

Ficha de análise de dados de fluência (Leitura de texto)

ESCOLA: _____

PROFESSOR(A): _____ TURMA: _____

Nº	NOME DO(A) ALUNO(A)	Nº de palavras lidas com fluência	Nº de palavras lidas com fragmentação	leu o texto silabando	leu o texto com fluência	Tempo de leitura utilizado
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						

Legenda

S: SIM N: NÃO P: PARCIALMENTE

Ficha individual de análise de dados de fluência leitora (leitura de palavras isoladas)

ESCOLA: _____

PROFESSOR(A): _____

ALUNO (A): _____ TURMA: _____

Nº	PALAVRAS	Leu realizando a decodificação grafo-fonêmica da palavra	Leu realizando a leitura ortográfica da palavra	Interferências observadas
01	maré			
02	altar			
03	catulá			
04	medicar			
05	vestidas			
06	hóstia			
07	catúla			
08	medica			
09	esplêndido			
10	cátula			
11	médica			
12	crítica			

Legenda

S: SIM N: NÃO

P: PARCIALMENTE

Questionário sobre o gosto de leitura

ESCOLA M E I E F PROª GEORGINA ROCHA DO
NASCIMENTO

ALUNO(A) _____

RESPONDA, MARCANDO UM (x)

1) Você tem livros em casa? () S () N

2) Você emprestava livros na sala de leitura?
() S () N

3) Você gosta de ler ou ouvir que tipo de gênero?

() livros de historinhas
() Gibis
() revista com palavras cruzadas
() poemas
() parlendas
() jornal
() revistas
() tirinhas
() livro de receitas culinárias
() outros? _____

4) Você gosta de histórias que envolvam:

() suspense
() aventura
() romance
() terror
() comédia
() outros: _____

5) Você já leu ou ouviu a leitura de um poema?
() sim () não

6) Você costuma ler mais em ?
() casa () escola

Avaliações iniciais escritas do CMA

1. Quem são os personagens do livro?

donde Pirua e o coelho Pirita e um
dois urca

2. Que problema o(s) personagem(ões) encontrará(ão)?

a dona Pirua acha a loba
a urca encontra a loba e ela que emprestada
a mata certa ai ela vai para a churrasco
quarta e a dona loba perde pro lobo e o
lobo dá para ela.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

a loba vai a casa do coelho e vai
no herage e encontra todo mundo.

1. Quem são os personagens do livro?

lobo, o coelho e a urca

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

lobo, loba, urca, coelho, urso e lobo que
Pirua come o coelho

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

o lobo que era Comissario agora é regular
ame, os lobos que queria come o coelho e ni
morri os amigos de coelho.

1. Quem são os personagens do livro?

a loba e o lobo e uma urca e coelho
e dona loba e urso e o gomplesom

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

a dona urca precisa de uma faca
dona urca precisa de uma faca para
loba precisa de uma churrasco e o gomplesom
precisa de uma faca e loba quer
come o coelho

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

a loba vive vegetariano

1. Quem são os personagens do livro?

O lobo e o coelho

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

Ele precisa de as caixas do lobo.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

Pegando as caixas do lobo.

1. Quem são os personagens do livro?

o lobo a vaca o urso
o coelho a loba o gamba e
a peruca

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

a peruca queria cortar o lobo
e a vaca queria o coelho
e o urso queria a moto nova
a vaca queria o coelho a loba
queria a churrasqueira

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

Os animais fizeram uma
festa depois o lobo virou
vegetariano

1. Quem são os personagens do livro?

lobo coelho Ririca urso vaca

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

o lobo ajudou todos os vizinhos
e não mata o coelho e se tornou
vegetariano

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

os vizinhos impediram o lobo de
matar o coelho e tiraram a coroa do
lobo para não matar o coelho

1. Quem são os personagens do livro?

A vaca, lobo, coelho, loba, dona peruca, urso,

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

a dona peruca encontrou a loba,
seu urso conseguiu a moto nova,
foi o gamba e coelho,
a dona vaca conseguiu o coelho,
a dona loba conseguiu a churrasqueira

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

a dona peruca conseguiu a loba,
foi o urso a moto nova,
foi o gamba e coelho,
a dona vaca conseguiu o coelho,
a dona loba a churrasqueira,
e no lobo virou vegetariano! fim

1. Quem são os personagens do livro?

o lobo, coelho, vaca, urso

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

o lobo que não mata o coelho

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

~~o lobo virou vegetariano~~
e se fez os amigos com o coelho

1. Quem são os personagens do livro?

O Lobo, dona Pitua, dona Vaca, SR. João, SR. Coelho e facheiro gambá.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

Dona Pitua: Ela queria uma faca pois tinha acabado de chegar da Padaria, e tinha comprado um lobo, e ela achou a faca do lobo no elevador.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

O problema foi resolvido quando o lobo viu que era vegetariano e lembrou que ele era o melhor amigo.

1. Quem são os personagens do livro?

lobo, a loba, a peru, a urso, a gambá, a vaca e o coelho.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

O lobo queria comer um coelho e levou uma faca mas esqueceu no elevador, e então levou uma maquiagem mas a loba emprestou pra urso, e então levou uma cordão mas emprestou pra gambá, então levou uma churrasco mas emprestou pra loba.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

O lobo vive vegetariano.

1. Quem são os personagens do livro?

vaca, gambá, urso, loba, lobo, coelho, Peru.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

vaca queria o churrasco, gambá queria a cordão, Peru queria uma faca, o urso queria uma maquiagem, a loba queria uma churrasco.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

O lobo queria comer o coelho, mas o coelho não fez mais festa, então o lobo vive vegetariano, e todos fizeram uma festa para o lobo, mas o lobo queria comer o coelho e não comia mais, então ficou feliz.

1. Quem são os personagens do livro?

O lobo, a coelho, a vaca, a urso, a peru, loba, a gambá.

2. Que problema o(s) personagem(ns) encontrará(ão)?

A peru encontra uma faca.

3. Como o problema é resolvido/resolvido?

A peru encontra uma faca para cortar a loba.

Transcrição das avaliações orais

A2	A3	A5
<p>PP: Quem são as personagens da história? <i>A2: O lobo, loba, a galinha, a vaca, o urso, a perua e o gambá.</i></p> <p>PP: Que problema (s) as personagens encontram? <i>A2: Eles precisavam de uma coisa, só que eles não tinham, aí, eles, então, pediram emprestado do lobo.</i></p> <p>PP: Como o(s) problema(s) é(são) resolvido(s)? <i>A2: O lobo emprestou tudo isso. Convidaram o lobo para a festa e o lobo virou amigo de todos.</i></p>	<p>PP: Quem são as personagens da história? <i>A3: O coelho, o urso, o lobo, a loba, o peru, o boi.</i></p> <p>PP: Que problema (s) as personagens encontram? <i>A3: pedir coisas para o lobo para fazer uma festa.</i></p> <p>PP: Como o(s) problema(s) é(são) resolvido(s)? <i>A3: eles pedem as coisas para o lobo como a churrasqueira, a faca.</i></p>	<p>PP: Quem são os personagens do livro? <i>A5: lobo, loba, vaca, coelho, urso, gambá, perua</i></p> <p>PP: Que problema o(s) personagem(ns) encontraráá(m)? <i>A5: O lobo queria o coelho, a perua achou a faca</i></p> <p>PP: Como o problema é resolvido? <i>Eles ficaram amigo do lobo e o lobo namora com a loba.</i></p>