

Parâmetros para o diagnóstico e avaliação da precisão na fluência em leitura oral: uma análise do desempenho de alunos do 6º ano do ensino fundamental

Parameters for diagnosis and evaluation of accuracy in oral reading fluency: an analysis of 6th graders' performance

Michell Gadelha Moutinho¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir parâmetros baseados na precisão na fluência em leitura oral que contribuem para avaliação e diagnóstico do desempenho em leitura. A pesquisa foi feita com alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas da cidade de Belém-PA, sendo duas públicas e duas privadas, e foi utilizado o método CBM (*Curriculum-based measurement*), proposto por Deno (1985) para a coleta dos dados e, para a análise de dados, foram utilizados os parâmetros propostos por Rasinski (2004) e Clay (2000). O método CBM requer um minuto da leitura oral de textos apropriados ao ano escolar em que os alunos se encontram e, a partir de uma amostra, é possível monitorar em qual das dimensões da fluência (velocidade, precisão e expressividade) apresentam dificuldades. Dentre as dimensões da fluência em leitura oral, foi selecionada a precisão e a medição de três taxas que serviram de referência para a análise dos dados: o nível de precisão e as taxas de precisão e autocorreção. Os resultados mostraram que as escolas privadas tiveram melhores desempenhos que as escolas públicas, apesar de uma das escolas públicas não apresentar tanta discrepância comparada às escolas privadas. Conclui-se que as taxas referenciais devem ser consideradas independentemente para cada escola, a fim de que se possa fazer um diagnóstico mais confiável e promover uma avaliação que permita intervenções mais consistentes.

Palavras-chave: Fluência em leitura oral; método CBM; precisão.

Abstract: This paper aims at presenting and discussing parameters based on accuracy in oral reading fluency which contribute to evaluate and diagnose reading performance. The research was conducted with 6th graders in four schools from Belém-PA, two public schools and two private, and the CBM (*Curriculum-based measurement*) method, proposed by Deno (1985), was used for data collection and, for the analysis, the parameters proposed by Rasinski (2004) and Clay (2000). The CBM method requires one minute of oral reading of texts which are appropriate to the school year students are attending and from this sample it is possible to monitor in which of the fluency dimensions (speed, accuracy and expression) students have difficulties. Among oral fluency dimensions, accuracy was selected and the measurement of three rates served as parameters for data analysis: accuracy level, accuracy rate and self-correction rate. The results showed that private schools had a better performance than public schools, though one of the public schools doesn't show much discrepancy comparing to the private schools. This allows the conclusion that reference values must be taken into consideration for each school independently, so that one can make a more reliable diagnosis and promote an assessment which allows more consistent interventions.

Keywords: Oral reading fluency; CBM method; accuracy.

¹ Professor da Escola de Aplicação da UFPA. Mestre em Estudos Linguísticos (UFPA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPA). E-mail: michell@ufpa.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7665-2983>.

Introdução

Com a ampliação da oferta de educação e de acesso aos mais diversos níveis de ensino, o ensino e a aprendizagem da leitura vêm tomando ainda mais destaque. Este fato pode ser observado ainda mais se forem levadas em consideração as avaliações nacionais, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, bem como com exames internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment – Programa para avaliação internacional de estudantes*). Estes exames apresentam testes que medem as habilidades e competências dos alunos no que concerne à leitura e à compreensão textual.

Apesar de se preocuparem com o objetivo final da leitura, que é a compreensão, os resultados, muitas vezes, apontam para dificuldades que os alunos apresentam, mas não dão conta de propor algum tipo de solução. Sem um diagnóstico preciso, o trabalho docente para sanar estes problemas pode acabar se tornando ineficiente, comprometendo a aprendizagem da leitura e a aprendizagem de um modo geral.

Neste artigo, será apresentada uma proposta de avaliação que utiliza parâmetros para aferir o desempenho em leitura, que é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo autor, na qual a dimensão da precisão na fluência em leitura oral foi investigada. Na primeira seção, discute-se como fluência e compreensão se relacionam e explica-se a correlação que há entre o desempenho relativo à fluência durante a leitura oral e a compreensão, o que, também, reflete a “visão simples da leitura”, proposta por Hoover e Gough (1990), que considera a decodificação precisa como necessária para se alcançar a compreensão. Ainda nesta seção, as dimensões da fluência e o papel da precisão, mais especificamente, são apresentados.

Na seção seguinte, a metodologia adotada para analisar os dados obtidos é descrita, considerando três referências (nível de desempenho, taxa de precisão e taxa de autocorreção), baseados em Rasinski (2004) e Clay (2000) que permitem determinar o nível dos alunos no que se refere à precisão.

Finalmente, algumas implicações destes parâmetros referenciais e como eles contribuem para diagnosticar e avaliar a habilidade de leitura dos alunos participantes desta pesquisa são discutidas.

Fluência em leitura oral

Por muito tempo, a fluência em leitura oral tem sido considerada como uma habilidade que não precisaria ser incentivada ou praticada em sala de aula. Ângela Kleiman (1995, p. 16) afirma que

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

Esta concepção é pautada por uma visão que entende a leitura como uma prática social e, portanto, não restrita à decodificação de palavras. Além disso, entende que a prática “exclusiva” da leitura oral não contribui para que os alunos melhorem seus desempenhos para a compreensão. Isto levou a considerar a leitura oral como uma prática retrógrada, como será visto mais à frente.

Da mesma forma, nos Estados Unidos, a fluência em leitura oral também foi desprezada por muito tempo (ALLINGTON, 1983; 2006). Entretanto, a partir de 1997, a pedido do congresso americano, foi feito um levantamento de variadas pesquisas e proposições sobre as mais diversas abordagens para ensinar a leitura. De posse dos resultados, foi lançado um relatório, o *National Reading Panel* (2000), que determinou quais componentes da leitura deveriam ser levados para a sala de aula e sugeriu como eles deveriam ser trabalhados pelos professores. Dentre estes componentes, a fluência em leitura passou a ser considerada relevante para o ensino e aprendizagem de leitura.

Ambos os países estavam pautando suas avaliações nacionais e propondo ações em sala de aula que não consideravam a fluência e isto se dá por uma opção baseada em algumas teorias de diversas áreas. Indubitavelmente, existem vários campos de estudo nos quais tanto a prática da leitura quanto seu ensino e

aprendizagem se inserem. Neste estudo, privilegiar-se-á a “visão simples da leitura”, proposta por Hoover e Gough (1990), que não contradiz nenhuma perspectiva, porém divide as complexidades da leitura em duas partes: decodificação e compreensão linguística. Para os autores,

[...] a visão simples da leitura considera que estas duas partes são de igual importância. A visão simples não reduz a leitura à decodificação, mas afirma que ler envolve necessariamente uma gama de habilidades linguísticas como a segmentação sintática, fazer inferências e construção do discurso. Ao mesmo tempo, a visão simples afirma que a decodificação também é de importância central para a leitura, pois, sem ela, a compreensão linguística não tem uso (HOOVER; GOUGH, 1990, p. 128)².

De acordo com o documento americano mencionado acima (NATIONAL READING PANEL, 2000) e com outros autores (PENNER-WILGER, 2008; RASINSKI, 2004), a fluência em leitura é definida como a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e expressividade adequadas, isto é, ela é composta destas três dimensões:

- Automaticidade: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia os textos com velocidade (que é o número de palavras lidas corretamente por minuto) adequada ao seu nível de ensino;
- Precisão: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia textos, decodificando as palavras sem cometer erros;
- Expressividade: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia textos com entonação, ritmo, ênfase e fraseamento adequados, fazendo, também, as pausas nos lugares corretos (pontuação).

As percepções sobre a fluência em leitura oral são bastante diferentes entre o que está presente no relatório americano e a que se vê nos documentos oficiais

² Texto original: “the simple view holds that these two parts are of equal importance. The simple view does not reduce reading to decoding, but asserts that reading necessarily involves the full set of linguistic skills, such as parsing, bridging, and discourse building; decoding in the absence of these skills is not reading. At the same time, the simple view holds that decoding is also of central importance in reading, for without it, linguistic comprehension is of no use. Thus, a second central claim of the simple view is that both decoding and linguistic comprehension are necessary for reading success, neither being sufficient by itself.” (tradução do autor).

brasileiros. Almeida e Freitag (2012) já apontam as diferenças presentes no entendimento sobre fluência no Brasil e no exterior. Segundo as autoras,

Enquanto no Brasil as abordagens ditas “construtivistas” taxam as práticas pedagógicas que focam a avaliação da fluência em leitura oral (leitura em voz alta) como retrógradas e mecanicistas, nos Estados Unidos, por exemplo, a avaliação da fluência em leitura oral tem sido utilizada como uma estratégia de aferir a competência em leitura propriamente [...]. Na realidade lusófona, estudos no campo da Fonoaudiologia [...] e da Psicologia [...] vêm relevando a importância do trabalho com a fluência em leitura oral. (ALMEIDA; FREITAG, 2012, p. 94).

A leitura fluente, muitas vezes entre a maioria dos professores, é confundida com leitura rápida por conter os componentes da velocidade e precisão. Entretanto, é preciso entender como a fluência se relaciona com a compreensão, que é a principal finalidade a ser atingida por quem lê um texto.

De acordo com Pikulski e Chard (2005), a fluência³ é a ponte que liga a decodificação das palavras à compreensão. Para fazer tal afirmação, os autores se basearam em vários estudos que apontam a função fundamental da fluência para que os leitores atinjam a compreensão, ressaltando que, isoladamente, a fluência não pode garantir que essa compreensão se efetive. Dito de outra forma, se os alunos apresentarem dificuldades em suas leituras que estejam diretamente ligadas a qualquer uma das três dimensões (automaticidade, precisão e expressividade) acima descritas, a compreensão do texto pode ficar bastante comprometida.

Concordando com os autores acima e com Hoover e Gough (1990), Siqueira e Zimmer (2006, p. 36) também afirmam que a leitura fluente é composta pela decodificação e a compreensão, estabelecendo a conexão entre os processos mais básicos aos mais elevados. Samuels (2002) entende a ligação entre decodificação e compreensão por meio da fluência, ao afirmar também entende a ligação entre decodificação e compreensão por meio da fluência, ao afirmar que o leitor deve decodificar as palavras com rapidez e precisão para que possa compreender o material que está sendo lido.

³ Vale ressaltar que os autores não restringem a importância da fluência na leitura oral, ampliando este entendimento também para a leitura silenciosa (PIKULSKI; CHARD, 2005, p. 510).

Considerando o papel que a fluência desempenha para que o leitor possa entender aquilo que lê, outros autores (DENO, 1985; SHINN *et al.* 1992; FUCHS *et al.*, 2001) desenvolveram pesquisas e demonstraram como a fluência em leitura oral tinha forte correlação com a compreensão textual (o que será explicitado mais à frente). Dessa forma, foi possível utilizar métodos que partissem da análise da leitura oral para fazer diagnósticos que indicam o desempenho de leitura.

Na seção seguinte, a dimensão da precisão será mais destacada a partir das considerações feitas com base no *Curriculum-based measurement* (doravante CBM), de Deno (1985), dos níveis de desempenho em leitura, de Rasinski (2004) e Clay (2000), e as taxas de precisão e autocorreção, de Clay (2000).

Aspectos Metodológicos

A análise apresentada neste artigo é um recorte da dissertação de mestrado (MOUTINHO, 2016), apresentando uma parte dos dados obtidos, e é fundamentada pelo método desenvolvido por Stanley Deno, em seu artigo *Curriculum-based measurement: the emerging alternative*, de 1985. Nele, o autor faz considerações sobre os motivos para usar métodos alternativos aos testes padronizados e, como instrumento para obtenção de dados, a leitura oral. Fuchs *et al.* (2001) e Fuchs (2004) apresentam um histórico do método e como ele pode ser uma alternativa viável para o monitoramento do progresso dos alunos.

Segundo Deno (1985), muitos professores pautam seu julgamento e avaliação para monitorar o progresso do desempenho de leitura dos alunos por meio da observação, que possui um caráter essencialmente subjetivo, além de não utilizar os exames padronizados utilizados para avaliar a leitura dos alunos americanos.

Assim, ele procurou outras possibilidades de instrumentos que pudessem dar suporte aos professores, a fim de que estes tomassem decisões com maior embasamento e distanciamento, bem como mudassem o programa de ensino caso necessário (DENO, 1985, p. 221).

A partir destas considerações, o autor elencou várias tarefas que envolvem a leitura e consideram como finalidade a compreensão textual. Dentre elas, a leitura oral se mostrou como a que mantém a maior correlação com os resultados de testes de

compreensão, ou seja, a leitura oral é um forte indicativo de que o aluno compreende o que está lendo. Associadas a este fato, as pesquisas com CBM pretendem incluir o monitoramento através de pequenas amostras coletadas rotineiramente (por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente), promovendo um acompanhamento mais próximo e preciso do progresso dos alunos. No CBM, um minuto de leitura oral permite que os professores e pesquisadores da área da leitura possam acompanhar o progresso no desenvolvimento da aprendizagem da leitura dos alunos durante seu percurso escolar de maneira válida e confiável (DENO, 1985, p. 224).

Tomando como base as designações do CBM para a confecção de testes e coleta das amostras de leitura, a pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém – Pará, sendo duas particulares (escolas 01 e 02) e duas públicas (escolas 03 e 04). Das escolas privadas, cada uma participou com 12 alunos, ao passo que, das escolas públicas, houve 11 participantes de cada. Todos os alunos participaram voluntariamente da pesquisa. Cada amostra foi colhida a partir da leitura de três textos por cada aluno (exceto os alunos da escola 03, na qual não foi possível realizar uma segunda visita no mesmo período das demais por conta de greve dos servidores da educação), totalizando 138 amostras de leitura. De posse destas amostras, foram determinados os níveis de desempenho e as taxas de precisão e autocorreção.

Os textos foram retirados de um material produzido pelo Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005) e sua escolha se justifica por serem direcionados para o ano escolar dos alunos participantes desta pesquisa. A utilização deste material se deu para assegurar, ao máximo, dois aspectos relevantes para a obtenção dos dados: 1) que os textos não fossem fáceis demais ou difíceis demais para os alunos; 2) garantir a autenticidade da autoria (pois textos artificialmente criados podem comprometer os dados); e 3) garantir, também, a adequação ao ano escolar em que os alunos estavam, uma vez que não havia mecanismos disponíveis para determinar o grau de dificuldade dos textos, o que também poderia comprometer a pesquisa.

Para cada visita, foram selecionados cinco textos, dos quais um era utilizado primeiro, como forma de adaptação, a fim de reduzir a ansiedade e mostrar como as coletas funcionariam. Dos textos restantes, três eram utilizados para a coleta e um era deixado como reserva, caso algum problema durante a leitura do texto ocorresse.

Quatro exemplos de textos que foram utilizados para as coletas das amostras de leitura oral estão nos anexos deste trabalho, formatados da mesma maneira que foram entregues para os alunos no momento de sua leitura oral. Os textos eram de gêneros diferentes, dentre eles a crônica, a notícia e a fábula, por exemplo (conforme constam nos anexos).

Como exposto anteriormente, a análise buscou verificar qual o nível de desempenho dos alunos que, segundo Rasinski (2004, p. 6), é a razão entre o número de palavras lidas corretamente e o número total de palavras lidas na passagem, como expresso na fórmula abaixo:

$$\frac{\text{Total de palavras lidas corretamente}}{\text{Total de palavras lidas}} = \text{Nível de desempenho da precisão}$$

Para este trabalho, foram considerados como erros: pronúncia errada (que podem ser desconhecimento parcial da relação grafema-fonema; apagamento de sons das palavras; e desconhecimento de sinais gráficos); substituição de palavras (“escola” por “escolha”); palavras inteiras omitidas durante a leitura; hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso; reversões (palavras lidas em ordem diferente da que consta no texto); e palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador.

De acordo com o resultado, os alunos são classificados em três níveis:

- Nível de independência: entre 97% a 100% de palavras corretas. Isto quer dizer que o aluno consegue ler textos que estejam de acordo com seu ano escolar sem supervisão;
- Nível de instrução: entre 90% e 96%. Neste caso, o aluno consegue ler os textos, mas requer o auxílio do professor ou dos pais;
- Nível de frustração: abaixo de 90%. Caso o aluno se encontre neste nível, os alunos acham o texto bastante difícil mesmo com assistência.
(RASINSKI, 2004, p. 6)

Se um aluno, por exemplo, lê 120 palavras de um texto em um minuto e comete 8 erros, o nível de desempenho da precisão seria calculado desta forma: 112 (palavras lidas corretamente) \div 120 (total de palavras lida = $0,93$ ou 93%). Assim, o aluno se encontra em nível de instrução, ou seja, o texto seria lido sem grandes dificuldades, mas ele precisaria de um pouco de ajuda.

A partir destes números, calculam-se as taxas de precisão e autocorreção (CLAY, 2000). Elas ajudam a esclarecer melhor este diagnóstico dos alunos. A taxa de precisão é a razão entre o número total de palavras lidas pelo número de erros cometidos, como mostra a expressão abaixo:

$$\frac{\text{Total de palavras lidas}}{\text{Total de erros cometidos}} = \text{Taxa de precisão}$$

Assim, o cálculo feito para o aluno do exemplo acima seria $120 \div 8 = 15$. Esta taxa fica expressa desta forma: $1:15$, o que quer dizer que o aluno comete um erro a cada 15 palavras lidas. Levando-se em consideração que muitos períodos de textos mais simples contêm em torno de 10 palavras, isto quer dizer que o aluno consegue ler trechos longos sem cometer erros em demasia.

A outra taxa, a de autocorreção, é calculada por meio da soma dos erros e das autocorreções dividida pelo número de autocorreções, sendo expressa da seguinte forma:

$$\frac{(\text{Total de erros} + \text{total de autocorreções})}{\text{Total de autocorreções}} = \text{Taxa de autocorreção}$$

Supondo que das 120 palavras lidas, o aluno conseguiu corrigir 7, não configurando erros cometidos, o cálculo ficaria assim: $(8+7) \div 5 = 3$. Esta taxa é representada pela razão $1:3$, o que significa que o aluno corrige um erro a cada 3 erros cometidos. Neste sentido, pode-se afirmar que o aluno monitora sua leitura, pois, ao se corrigir, não deixa que os erros de leitura interfiram em sua compreensão. Este monitoramento está diretamente ligado ao entendimento do significado tanto de palavras quanto de trechos maiores dos textos e, caso o aluno deixe muitos erros sem

autocorreção, pode-se supor que pouco do que está sendo lido está sendo realmente compreendido.

A partir destes cálculos, é possível que se faça um diagnóstico da leitura dos alunos das escolas participantes deste estudo em relação à precisão na fluência em leitura oral. Na seção seguinte, serão apresentados os resultados das coletas das amostras e discutir-se-ão os desempenhos gerais das escolas com base nos cálculos expostos acima.

Análise dos dados

Como já dito anteriormente, este recorte é parte da pesquisa de mestrado que se propõe a diagnosticar e monitorar o nível de fluência em leitura oral de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém, sendo duas públicas e duas privadas.

A coleta de dados foi feita em dois momentos: no início e no final do ano letivo de 2015 em todas as escolas participantes, todas localizadas na região metropolitana e centro urbano da capital paraense. Nas duas escolas privadas (identificadas como escola 01 e 02), houve 12 participantes e, nas escolas públicas (identificadas com 03 e 04), onze, totalizando 46 alunos participando da pesquisa. Cada aluno leu três textos diferentes na primeira visita, totalizando 138 amostras. Já na segunda, os alunos da escola 03 não participaram da pesquisa, pois a escola estava sem aulas por motivo de greve dos servidores, o que reduziu o número de amostras para 105. Assim, o número total de amostras de leitura foi de 243. Para obter os resultados de cada escola, analisaram-se as amostras de leitura e, assim, determinou-se qual o nível de leitura dos alunos da escola como um todo. As diferenças individuais entre os alunos não foi o foco principal desta análise, uma vez que a intenção é traçar um panorama geral do desempenho dos alunos em relação à precisão neste momento, mas serão apresentados os resultados referentes ao nível de precisão e às taxas de precisão e autocorreção para discutir como eles podem ser interpretados para ajudar a resolver os problemas de leitura enfrentados pelos alunos.

A partir do que foi dito acima, obteve-se o seguinte resultado referente aos três referenciais propostos que estão relacionados à dimensão da precisão:

TABELA 1 – Resultados das quatro escolas

Escolas Privadas						
Escolas	Nível de precisão		Taxa de precisão		Taxa de autocorreção	
	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita
Escola 01	96% (Inst.)	97% (Ind.)	1:41	1:62	1:5	1:6
Escola 02	97% (Ind.)	98% (Ind.)	1:55	1:93	1:4	1:3
Escolas Públicas						
Escolas	Nível de precisão		Taxa de precisão		Taxa de autocorreção	
	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita
Escola 03	94% (Inst.)	-	1:37	-	1:6	-
Escola 04	84% (Frus.)	89% (Frus.)	1:9	1:14	1:7	1:8

Fonte: Dados da pesquisa de campo feita pelo autor deste artigo.

Os números acima apontaram diferenças consideráveis entre as escolas onde a pesquisa foi feita. Como é possível observar na tabela acima, os três níveis de desempenho na precisão apareceram na primeira visita, sendo que uma escola ficou em nível de independência (Ind.), duas ficaram em nível de instrução (Inst.) e uma ficou em nível de frustração (Frus.). Este resultado demonstrou que, na maioria das escolas, os alunos não conseguem ler textos sem o auxílio de um adulto ou pessoa mais competente. Considerando-se que os alunos já passaram, pelo menos, cinco anos de suas vidas aprendendo a ler, este resultado mostrou que, apesar do tempo, muitos alunos ainda não consolidaram seus conhecimentos e habilidades no que diz respeito à leitura. Vale ressaltar que todas as escolas tiveram desempenhos melhores em relação ao nível de precisão de uma visita para a outra.

Entretanto, os demais índices mostram que algumas escolas não melhoraram ou pioraram em algumas das taxas. Observando os resultados referentes à taxa de precisão, pode-se ver que duas das quatro escolas apresentam números mais aproximados uma da outra (escolas 01 e 03), uma obteve um resultado bem acima das demais (escola 02) e outra muito abaixo se comparada às demais (escola 04). De acordo com estes números, é correto afirmar que os alunos das escolas 01, 02 e 03

conseguiram ler passagens longas sem cometer erros, demonstrando que seus erros ocorreram de forma mais esporádica e pontual. Já os alunos da escola 04 tiveram uma leitura problemática, cometendo muitos erros em pedaços de texto não tão longos, o que comprometeria o processamento dos períodos em que estas palavras estão inseridas.

Ainda em relação à taxa de precisão, convém destacar positivamente a escola 02, pois seu desempenho teve um grande salto em comparação à primeira visita. Com um aumento de 38 palavras para cada erro cometido, os alunos desta escola demonstram que são capazes, em média de ler partes extensas de um texto sem cometer erros. Já o destaque negativo é a escola 04, pois, ainda que seu desempenho tenha evoluído, não se pode deixar de considerar que a evolução foi bastante tímida. Com este desempenho, é difícil afirmar que os alunos conseguem ler longos trechos de um texto e consigam compreendê-lo sem dificuldades.

Quanto à taxa de autocorreção, os números foram bastante aproximados, variando entre 1:3 (da escola 02, segunda visita) e 1:8 (escola 04, segunda visita). O que estes números refletem é a capacidade de monitoramento da própria leitura pelos alunos no momento em que estão lendo um texto. De acordo com os números, os alunos da escola 02 melhoraram seu desempenho na segunda visita e conseguiram corrigir mais erros cometidos, monitorando melhor suas leituras e guiando-as pelo significado de palavras e sentenças. A autocorreção demonstrou que os alunos perceberam que o item lido erroneamente é incompatível com o contexto frasal em que a palavra está inserida e, portanto, poderia criar problemas para a compreensão.

Já os alunos da escola 04 apresentaram mais dificuldade para perceber os erros cometidos e corrigi-los. Além de não conseguirem monitorar bem suas leituras na primeira visita, os alunos desta escola ainda obtiveram resultado levemente pior na segunda visita, o que permite afirmar que, embora leiam mais palavras por minuto, os erros cometidos são ainda menos corrigidos. O acúmulo de erros durante a leitura se reflete na compreensão que os alunos fazem do material escrito que estão lendo.

Assim, mesmo que os números tenham sido aproximados, não se pode dizer que os alunos das escolas participantes estavam em situação semelhante devido ao número de erros cometidos. Ao comparar as taxas de precisão e de autocorreção, vê-se que os alunos de algumas das escolas conseguiram ler trechos extensos sem

cometer erros e, quando os cometeram, os corrigiram, enquanto outros não apresentaram dificuldade durante a leitura, mas não monitoraram suas leituras de forma adequada. Todos estes aspectos contribuíram para a análise do desempenho de leitura dos alunos e para a avaliação tanto institucional quanto individual com o intuito de levar os alunos à compreensão de qualquer texto com o qual ele tenha que lidar.

Considerações finais

A avaliação da leitura é uma tarefa complexa e que exige a adoção das mais variadas estratégias para que ela seja feita de maneira válida e que permita um retorno eficiente para sanar as dificuldades que os alunos possam ter.

Os dados da pesquisa permitem uma visão ampla da situação de diferentes escolas em diferentes contextos e de diferentes alunos. Os dados analisados colaboram para propor intervenções pedagógicas e metodológicas no que se refere à habilidade de leitura. Os números apresentados são relevantes para que sejam tomados como parâmetros e sejam traçadas metas, a fim de promover a melhora do desempenho dos alunos ao ler textos dos mais diversos gêneros. Para tanto, é preciso que se olhe para os números com o cuidado e rigor da apreciação científica.

As taxas apresentadas mostraram que as escolas apresentaram situações diferenciadas, precisando de intervenções particulares e específicas para cada respectivo contexto. Assim, enquanto a taxa de precisão em uma escola indicou que seu desempenho é bom para este aspecto durante a leitura oral de seus alunos, a taxa de autocorreção poderia indicar que os alunos não monitoram o que estão lendo ao não corrigirem os erros durante sua leitura. A observação de cada uma das dimensões da fluência e suas implicações para a compreensão dos textos é relevante para propor medidas de amenizar as dificuldades encontradas.

Com base nos dados e na análise das taxas, pode-se elevar o nível da discussão sobre diagnósticos e avaliação do desempenho em atividades de leitura. Quanto mais informações puderem ser apreendidas, seja de leitura oral, seja de leitura silenciosa, melhor para os próprios aprendentes, que poderão desfrutar de momentos de aprendizagem que os levem a superar os seus limites.

REFERÊNCIAS

- ALLINGTON, R. L. *Fluency*: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, p. 556-561, 1983.
- ALLINGTON, R. L. *Fluency*: Still waiting after all these years. In: S. J. Samuels; A. E. Farstrup (Org.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 2006. p. 94-105.
- ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, R. M. Ko. *Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Província Brasil vs. Fluência em leitura oral*. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, jul.-dez. , p. 90-110, 2012.
- CLAY, M.M. *Running Records for classroom teachers*. Heinemann: Auckland, 2000.
- DENO, S. L. Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, Arlington, v. 3, n. 52, p. 219-232, 1985.
- DENO, Stanley L. Curriculum-based measures: Development and perspectives. *Assessment for effective intervention*, 28. Jg., Nr. 3-4, p. 3-12, 2003.
- FUCHS, L. S. *et al.* Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), p. 239-256, 2001.
- FUCHS, L. S. The Past, Present, and Future of Curriculum-Based Measurement Research. *School Psychology Review*, v. 33, No. 2, p. 188-192, 2004.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995
- NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication n°.004769). Washington, DC:U.S. Government Printing Office, 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem*. Curitiba: SEED -Pr., 2005.
- PENNER-WILGER, Marcie. *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*, 2008. Disponível em: http://edtechpartners.com/wp-content/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.
- PIKULSKI, J.J.; CHARD, D.J. Fluency: Bridge between decoding and comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519, 2005.
- RASINSKI, T. V.. *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.
- SAMUELS, S.J. Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup; S.J. Samuels (Org.), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2002.
- SHINN, M. R. *et al.* Curriculum-based measurement of oral reading fluency: a confirmatory analysis of its relation to reading. *School psychology review*. Vol 21, no. 3, p. 459-479, 1992.

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

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 05/08/2020

ANEXOS - Exemplos de textos utilizados na coleta de dados em ambas as visitas

1. Primeira visita – Texto para adaptação

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

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

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

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

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

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

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

2. Primeira visita – Texto para amostra

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

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

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

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

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

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

3. Segunda visita – Texto para adaptação

TEXTO 01: Projeto Tamar

Fonte: www.tamar.com.br

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

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

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

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

4. Segunda visita – Texto para amostra

TEXTO 02: A raposa e a cegonha

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

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

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

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

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