

A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA EM DIFERENTES
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

FLUENCY AND READING COMPREHENSION AT DIFFERENT
LEVELS OF SCHOOLING

Vera Pacheco

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
vera.pacheco@gmail.com

Alcione de Jesus Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
alcionejs@yahoo.com.br

RESUMO: Fluência de leitura é a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação, apresentam níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos níveis de leitores escolarizados. Por essa razão, a compreensão da leitura também é comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. O nosso objetivo foi investigar em que medida a velocidade, precisão e compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência de leitura; compreensão de leitura; nível de escolaridade.

ABSTRACT: Reading fluency is the ability and accuracy with which the individual decodes a text. Readers in process of schooling, for spending too much time decoding, they presents levels of speed and accuracy of reading lower than the levels of schooled readers. Therefore, reading comprehension is also compromised, since there is no room and time to carry out complex operations such as parsing, semantic integration of the constituents of the sentence and integration of sentences in textual organization, important processes in reading comprehension. Thus, our objective was to investigate to what extent the speed, accuracy and reading comprehension are related to the educational level.

KEYWORDS: reading fluency; reading comprehension; levels of schooling.

Introdução

Muito embora, por muito tempo, tenham sido negligenciadas questões relacionadas à fluência de leitura, após a publicação, em 2000, do *National Reading Panel* (NRP), muitas pesquisas lançaram-se sobre essa temática (HUDSON *et al* 2009). Antes, concebia-se a fluência de leitura como sendo o resultado do reconhecimento instantâneo de palavras. Mais recentemente, sobretudo após a publicação do NRP, bem como com o surgimento de novos métodos e com o avanço tecnológico, o campo de pesquisa acerca da fluência de leitura alargou-se. Passou-se a pensar em conceitos relacionados ao processamento cerebral, processos interativos, bem como na mobilização de diversos processos cognitivos envolvidos no processamento da leitura, nos quais se inclui a compreensão leitora. Nesse sentido, a instrução e a experiência em leitura passaram a ser foco de interesse na avaliação da competência leitora (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

A psicologia cognitiva investiga os processos cognitivos envolvidos na leitura, partindo de uma abordagem de processamento da informação. Nessa perspectiva, o reconhecimento rápido e automático de palavras possibilita que mais espaço seja dispensado na memória de trabalho para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura (MORAIS, 1996; LA BERGE; SAMUELS, 1974; RASINSKI, 2006; PERFETTI 1985, 1988, 2001).

La Berge e Samuels (1974) preconizaram que a baixa compreensão leitora, em muitos casos, sinaliza para um alto investimento de recursos cognitivos em aspectos mais superficiais da leitura como a decodificação, de modo que o esforço gasto nesta tarefa esgotaria os recursos cognitivos que poderiam ser investidos na compreensão.

Apesar de não haver ainda um consenso em relação à definição do conceito de fluência de leitura, este tem sido definido como a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. O reconhecimento automático das palavras possibilita ao leitor um grau de fluência que o faz gerenciar o texto com precisão e suavidade de modo que o foco da sua leitura volta-se para a compreensão do material lido.

A leitura fluente pode ser definida, ainda, como o desenvolvimento e aprimoramento da automaticidade em processos perceptual, fonológico, ortográfico, morfológico e semântico, necessários para a leitura. Após o desenvolvimento desses processos, a fluência de leitura refere-se à expressividade, precisão e

velocidade na decodificação, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, velocidade de fala, entonação, ênfase, ritmo, permitindo, assim, que a atenção seja direcionada para a compreensão.

O leitor não fluente apresenta uma leitura não fluida, sem ritmo, sem suavidade, desconexa. Com isso, o foco da sua atenção está voltado para a decodificação no nível da palavra de modo que a compreensão do material lido acaba por ficar prejudicada. Por esta razão, a fluência de leitura vem sendo atrelada à velocidade com que o indivíduo decodifica o texto. A rapidez com que o leitor transforma o texto em linguagem falada tem sido identificada como um importante componente de proficiência em leitura (ALLINGTON, 1983).

Uma leitura fluente comporta, então, elementos básicos quais sejam: i) precisão de leitura, ii) expressividade característica da linguagem oral, iii) prosódia adequada (HUDSON, MERCER, E LANE, 2000).

Fluência de leitura, em linhas gerais, pode ser entendida como a habilidade de ler textos em voz alta com prosódia, precisão e velocidade adequadas, contribuindo significativamente para o reconhecimento automático das palavras, cooperando com a compreensão do material lido (BREZNITZ, 2006).

Do ponto de vista da psicolinguística cognitiva, no processamento da leitura são indispensáveis dois componentes: (i) decodificação – por meio do qual as palavras são reconhecidas mediante a análise de suas características visuais; (ii) integração sintática e semântica – atrelados à compreensão e à integração de unidades linguísticas mais amplas como frases, enunciados e textos (PERFETTI, 1985).

Desse modo, mais que um mero processo de decodificação, a leitura implica em extrair do texto escrito uma informação com sentido. Assim, trazemos à baila discussões acerca da leitura enquanto processo de interação entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1998). Para esta autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (...) os objetivos que guiam sua leitura.” (p. 22). A leitura, na perspectiva desta autora:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (SOLÉ, 1998, p. 9).

Uma leitura eficaz está atrelada a capacidade de acesso ao léxico mental a partir desses sinais gráficos a fim de compreender o texto escrito. É considerado

um leitor proficiente aquele que já não volta a sua atenção para a decifração dos sinais gráficos, podendo, portanto, dedicar toda sua atenção para a produção de sentido. Estamos diante de um bom leitor cuja leitura caracteriza-se como leitura fluente.

Anteriormente, os estudos voltados para a fluência de tinham em vista apenas aspectos como decodificação fonológica, isto é, reconhecimento de palavras isoladas. Desse modo, a leitura era considerada fluente a partir do momento em que o indivíduo procedia com a decodificação fonológica, reconhecendo automaticamente a palavra de forma isolada. O erro de se fazer uma análise a parir da consideração apenas do reconhecimento de palavras isoladas se dá pelo fato de essas palavras não ocorrerem isoladamente ou em sentenças isoladas. Ao contrário, as palavras ocorrem em sentenças que, por sua vez, ocorrem agrupadas em unidades maiores como parágrafos e/ou textos.

Nessa perspectiva, um diagnóstico mais eficaz da fluência leitora deve ser feito com base na leitura de textos e não na leitura de listas de palavras.

No caso da pesquisa em questão, o nosso objetivo foi investigar a fluência leitora, considerando velocidade, precisão e compreensão de leitura, partindo da leitura de um texto, a saber, *O Rei vai nu*, uma adaptação do conto *As roupas novas do Imperador* de Andersen.

1. Modelos de aquisição de leitura e escrita

Estudar os aspectos envolvidos no processamento da leitura implica também em analisar mecanismos subjacentes ao processamento da escrita, uma vez que, para que haja o ato de leitura, é necessário, primeiramente, que o indivíduo parta de uma base escrita. Afinal, o fim último do texto escrito é a leitura quer silenciosa quer em voz alta (CAGLIARI, 1987). Autores como Smith (2003) defendem que os pesquisadores contemporâneos em questões voltadas para a leitura, de alguma maneira, dão atenção à escrita. Do ponto de vista de Smith (2003), as opiniões dos autores convergem no sentido de que leitura e escrita têm aspectos em comum, bem como os conhecimentos da leitura e da escrita contribuem uma com a outra.

Aprender a ler e a escrever não só exige alfabetização, mas também boas estratégias de aprendizagem. Há muitas teorias sobre os processos pelos quais as crianças passam até se tornarem leitores e escritores de sucesso e essas teorias não são necessariamente exclusivas.

O processo de aquisição de leitura e escrita é, geralmente, dividido em vários estágios. Autores como Marsh et. al (1981) descrevem o desenvolvimento

da leitura e da escrita, partindo da teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget (1982), em quatro estágios:

- (i) Adivinhação linguística – caracterizado pela aquisição de um vocabulário visual (grupo pequeno de palavras reconhecidas como desenhos pela criança).
- (ii) Aproximação visual – caracterizado pelo reconhecimento de determinadas características gráficas das palavras. Nesse momento, a criança é capaz de comparar palavras já reconhecidas de seu vocabulário visual, partindo de algum grau de similaridade visual que pode ser desde o tamanho da palavra até a letra inicial.
- (iii) Decodificação sequencial – caracterizado pelo início do processo de decodificação mediante aquisição de algumas regras simples de correspondência grafema/fonema. Esta fase ocorre por volta dos sete anos de idade.
- (iv) Decodificação hierárquica – este estágio é caracterizado pela capacidade que a criança tem de realizar a decodificação completa, utilizando regras contextuais para cada novo estímulo.

Na concepção de autores como Seymour e MacGregor (1984) e Frith (1985), o desenvolvimento da leitura se dá em três etapas, a saber, a logográfica, a alfabética e a ortográfica.

No estágio logográfico, o léxico logográfico se desenvolve com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. Nesse estágio, a criança desenvolve em primeira mão a leitura e posteriormente a escrita. Nessa fase a criança, geralmente, trata as palavras como se fossem desenhos, fazendo uso de pistas contextuais em detrimento de decodificação alfabética. Trata-se, então, da aquisição de um vocabulário visual de palavras. Nessa etapa, a criança reconhece, sem grandes dificuldades, a palavra Coca-Cola, por exemplo. Para Santos e Navas (2004), o papel que esse tipo de reconhecimento desempenha é, pois, controverso, já que ignora a correspondência grafema/fonema em um nível sublexical. Além disso, não existem correlações positivas entre a leitura logográfica e a capacidade de ler posteriormente. Desse modo, a criança não tem de, necessariamente, passar pela fase logográfica para ler fluentemente (SANTOS; NAVAS, 2004).

Por outro lado, no estágio alfabético, a criança já é capaz de associar fonema/grafema, chegando a decodificar palavras novas e escrever ainda que palavras simples. Esse processo é mais complexo, uma vez que não se trata apenas do aprendizado das correspondências letra/som, bem como memorizar

os sons de cada letra, mas, também, é necessário que a criança perceba que a correlação entre letras/sons constituem e representam a linguagem falada (SANTOS; NAVAS, 2004).

A fase alfabética é de suma importância para o desenvolvimento da habilidade de leitura, assim como afirma Moraes (1997, p. 170) “a compreensão de como funciona o princípio alfabético é a chave que permite abrir a porta da aprendizagem da leitura”. De qualquer sorte, a capacidade de o leitor iniciante compreender o funcionamento do sistema escrito o possibilitará compreender o texto lido, uma vez que a compreensão passa pelo reconhecimento dos fonemas que se articulam em unidades maiores formando palavras, estas frases e, por fim, textos (PEGADO, 2015; DEHAENE, 2012; CORTE-REAL, 2004; MORAIS, 1997). Santos e Navas (2004) salientam que, na fase alfabética, os processos de coarticulação dos fonemas em palavras isoladas e/ou em sentenças, bem como as muitas possibilidades de realização dos fonemas (que caracterizam as irregularidades da língua) constituirão como obstáculos pelos quais os aprendizes terão de passar. Contudo, as crianças, motivadas por estes obstáculos, avançam para o estágio ortográfico no qual se consolida o conhecimento ortográfico, favorecendo uma leitura com menos esforço, fluente, portanto.

Em se tratando do estágio ortográfico, Santos e Navas afirmam que é a fase na qual a criança é capaz de fazer uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente. Nesse estágio, segundo as autoras, estabelecem-se as relações entre grafemas, e esse fato torna possível que o indivíduo escreva palavras irregulares.

Na fase ortográfica, a leitura desenvolve-se antes da escrita. A criança é capaz de lê reconhecendo as unidades morfológicas de modo que tal reconhecimento está diretamente ligado ao sistema semântico.

2. Modelos de processamento de leitura

A leitura envolve aspectos essenciais como, percepção, memória, pensamento e inteligência, responsáveis pelo processamento da linguagem. Nesse sentido, sendo o processo de ler complexo, abarca, ainda, dois componentes essenciais, a saber: a decodificação e a compreensão. Enquanto a decodificação é definida como o processo de reconhecimento das palavras, a compreensão é entendida como sendo o processo pelo qual as palavras, sentenças e/ou textos são interpretados. (SANTOS; NAVAS, 2004). Devido à complexidade envolvida no ato de ler, não são poucas as teorias e modelos que descrevem o

processamento da leitura (GOUGH, 1976; LABERGE E SAMUELS, 1976; GOODMAN, 1967; RUMELHART, 1977).

Dada a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento intelectual, o estudo dos processos cognitivos envolvidos na leitura vem a ser um dispositivo elementar no auxílio de melhores técnicas para o ensino e trabalho com a leitura (SANTOS; NAVAS, 2002).

No que tange à decodificação, o modelo de dupla via (rota fonológica e rota lexical) é o mais aceito pelos estudiosos de questões concernentes à leitura (DEHAENE, 2012; PINHEIRO, 1994; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000; SANTOS; NAVAS, 2004). Em uma perspectiva biológica, na leitura há, pois, o reconhecimento de um estímulo visual que, imediatamente, é enviado para áreas cerebrais responsáveis pelo processamento da linguagem (CAVALHEIRO *et al.*, 2010, PEGADO, 2015). Dito de outro modo, ler nada mais é que converter um sinal gráfico numa representação linguística. O cerne da leitura, portanto, consiste em extrair do papel uma representação fonológica, uma representação mental dos segmentos da fala (PACHECO, 2006). Nesse sentido, ao ser captado, o estímulo visual é, automaticamente, segmentado em constituintes elementares que nada mais são que letras, grafemas, sílabas, morfemas que constituem a arquitetura da palavra. A seguir, esses constituintes são reconstituídos para, finalmente, serem reconhecidos quer via rota lexical quer via rota fonológica. No primeiro caso, a pronúncia da palavra ocorre a partir do seu reconhecimento no léxico. No segundo caso, a pronúncia da palavra ocorre após análise e decodificação a partir da conversão letra/som (DEHAENE, 2012; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000; SALLES, 2005; SALLES E PARENTE, 2002).

O leitor fluente pode, sem dificuldades, transitar entre as rotas lexical e fonológica (SALLES; PARENTE, 2007). Contudo, leitores em estágios iniciais de escolarização tendem a processar a leitura utilizando-se a rota fonológica, o que justifica a lentidão na leitura. À medida que o contato com a leitura aumenta e, conseqüentemente, com o aumento do vocabulário acabam por se tornarem leitores fluentes, passando também a usar a rota lexical (SALLES; PARENTE, 2002; MACEDO ET AL., 2005).

Há, em termos de cognição, três modelos básicos de leitura: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e interativos.

O modelo ascendente apresenta a compreensão da linguagem escrita como sendo um processo que parte, inicialmente, pela detecção de um estímulo visual – os sinais gráficos – seguindo por estágios nos quais as unidades menores vão sendo agregadas às unidades maiores, adquirindo mais significado. Em

outras palavras, a leitura é processada a partir de uma sequência linear – das letras para sons, para palavras, para sentenças e, finalmente, para significado (SANTOS; NAVAS, 2004).

Por outro lado, o modelo descendente leva em consideração o conhecimento de mundo do leitor o qual lhe permite levantar hipóteses e previsões acerca da informação que está sendo processada. O material que está sendo processado e a capacidade do leitor é que vão determinar qual dos dois processos descritos vai ser mais eficiente. No caso de uma leitura de palavras descontextualizadas o modelo a ser utilizado seria o ascendente (*botton-up*), enquanto o processo descendente (*top-down*) seria a melhor escolha na leitura de textos, uma vez que facilitaria o reconhecimento da palavra, bem como a sua compreensão.

O modelo interativo, por sua vez, integra esses dois processos (*botton-up* e *top-down*) à compreensão de leitura, uma vez que um bom leitor deve somar a capacidade de reconhecimento da palavra com um alto nível de reconhecimento linguístico e conceitual.

Convém ressaltar que a psicologia cognitiva tem dado ênfase à abordagem descendente nos seus modelos de aprendizagem. Os processamentos descendente e ascendente são eficazes na caracterização dos tipos de leitores. O leitor que privilegia o processamento descendente em detrimento do ascendente é um leitor que consegue apreender com facilidade as ideias gerais do texto, caracteriza-se como um leitor fluente e veloz, em contrapartida, faz uso excessivo de adivinhações sem ratificá-las com as informações do texto, por meio de uma leitura ascendente. Nesse sentido, este leitor frequentemente utiliza-se do seu conhecimento prévio do que dos dados do texto propriamente ditos (KATO, 1995).

Na contraparte, tem-se o leitor que privilegia o processo ascendente. Este constrói o sentido do texto partindo das informações do texto, sem fazer inferências a partir dos seus conhecimentos prévios. Além disso, é capaz de atentar-se a detalhes mínimos do texto, mas sem extrair conclusões precipitadas do mesmo. Entretanto, ao contrário do primeiro tipo de leitor aqui mencionado, trata-se de um leitor lento, pouco fluente que apresenta dificuldades em extrair as informações mais importantes do texto.

Tem-se, ainda, outro tipo de leitor – o leitor maduro. Esse tipo de leitor faz uso apropriado e estratégico dos dois processos descendente e ascendente. (KATO, 1995). As considerações de Kato (1995) são extremamente relevantes, sobretudo se considerarmos a importância da compreensão textual. O leitor que é capaz de lançar mão do modelo ascendente e descendente complemen-

tarmente certamente poderá compreender mais satisfatoriamente o texto lido. Naturalmente, à medida que a habilidade de leitura se desenvolve, um leitor experiente é capaz de perfeitamente coordenar os dois processos supracitados.

Leitores, em estágios iniciais de escolarização, apresentam uma leitura mais lenta, menos fluente e, à medida que eles avançam na seriação escolar, tornam-se leitores fluentes. Além disso, durante os primeiros anos de escolarização, os indivíduos, por gastarem tempo na decodificação das palavras, acabam por não sobrar espaço na memória de trabalho para operações como a compreensão do material lido. Com o passar dos anos, e com o processo de escolarização, esses indivíduos passam a apresentar automaticidade no reconhecimento de palavras, de modo que a compreensão de leitura se torna mais eficaz. Nessa perspectiva, acreditamos que há uma relação estreita entre fluência e compreensão de leitura. É possível que haja uma relação diretamente proporcional entre essas duas habilidades.

Contudo, convém ressaltar que, na concepção de Smith (1989), a velocidade com a qual um indivíduo pode ler um texto em voz alta é determinada pela limitação fisiológica da taxa com que o cérebro decide entre as alternativas visuais que lhe são fornecidas. Para esse autor, a velocidade de leitura de um texto não pode ultrapassar mais do que 250 palavras por minuto, o que dá uma média de 4 palavras por segundo (valor referente à leitura de textos em inglês).

Referindo-se à velocidade de leitura, Cleiman (1989, p. 13) afirma que “o leitor proficiente lê rapidamente – mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e em número menor se lhe for desconhecido ou difícil”. Em contrapartida, um leitor não fluente apresenta uma leitura lenta, monótona e com um alta índice de erros de decodificação.

Sendo assim, propusemo-nos, então, a investigar a relação estabelecida entre fluência e compreensão de leitura, bem como se essas duas habilidades relacionam-se com o nível de escolaridade. Para tanto, avaliamos a leitura em voz alta de leitores em diferentes faixas etárias e escolaridades distintas, a fim de observar: i) Fluência e compreensão de leitura em indivíduos em processo inicial de escolarização, estudantes do 2º ano do ensino fundamental; ii) Fluência e compreensão de leitura em indivíduos em processo mais avançado de escolarização, estudantes do 2º ano do ensino médio; iii) fluência e compreensão de leitura em indivíduos formados; iiiii) a relação entre fluência e compreensão de leitura; iiiiii) a relação entre fluência e compreensão de leitura e o nível de escolaridade. Partimos das seguintes hipóteses: quanto maior o nível de escolaridade, maior será a fluência e compreensão leitora; A fluência de leitura tem impacto significativo na compreensão do material lido.

3. Materiais e Métodos

3.1 Seleção dos Participantes

Avaliamos três grupos de leitores, a saber: grupo I - leitores estudantes do 2º ano do ensino fundamental, leitores com pouca experiência leitora e com expectativa de pouca fluência de leitura; grupo II - leitores do 2º ano estudantes do ensino médio, leitores com expectativa de um pouco mais de experiência leitora e com fluência moderada; e grupo III - leitores com nível superior de escolaridade. Para esse grupo de leitores esperamos mais experiência leitora e consequentemente maior fluência de leitura.

Para a seleção dos participantes do grupo I – estudantes do 2º ano do ensino fundamental – foi necessária uma seleção prévia dada a dificuldade de leitura que leitores dessa faixa de escolaridade apresentam. Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por escutar a leitura do texto “O Palhaço” realizada por seis colegas para observar se apresentavam um nível de domínio de leitura satisfatório para a observação das variáveis propostas na primeira etapa desse estudo, quais sejam, a velocidade e precisão de leitura para avaliar a fluência de leitura. Foram excluídos os participantes que apresentaram um nível de leitura lentificado e/ou silabado. Diante desse critério, buscando compor o grupo com quatro sujeitos, dois homens e duas mulheres; excluímos dois dos seis alunos avaliados que apresentaram uma leitura lenta e silabada. Todos os sujeitos desse grupo tinham idade de sete anos.

O grupo II – leitores estudantes do 2º ano do ensino fundamental – foi composto de quatro jovens, sendo dois homens e duas mulheres com idade entre 19 e 21 anos.

O grupo dos leitores com nível superior de escolaridade, que constitui o grupo III, foi composto de dois homens e duas mulheres com idade entre 30 e 44 anos. Participaram, então, 12 indivíduos – seis homens e seis mulheres.

3.2 Seleção do teste de avaliação da fluência e precisão de leitura

Para a avaliação das competências de leitura dos participantes foi feita utilizando-se o texto “O Rei” mesmo texto utilizado no teste desenvolvido por Ana Carvalho (2008), que avalia a fluência e precisão de leitura. Não foi utilizado, nessa pesquisa, o teste “Rei” desenvolvido por Ana Carvalho, apenas o mesmo texto do referido teste.

O teste constituiu-se na aplicação do texto, *O Rei Vai Nu*, em prosa, uma adaptação de autor desconhecido do conto “*A roupa nova do imperador*” de Hans Christian Andersen, com 281 palavras. O teste nos permitiu avaliar a leitura efetuada em termos de fluência e precisão. O teste foi aplicado individualmente, em dias diferentes.

A taxa de leitura é geralmente avaliada considerando-se o número de palavras lidas comparado ao tempo total da leitura medido em segundos. Nessa pesquisa, o tempo total de leitura avaliado foi de 180 segundos.

Entregamos ao participante um exemplar do conto *O Rei Vai Nu* (Anexo de número 1), pedindo-lhe que o lesse de forma mais natural que conseguisse, a começar pelo título. O participante foi informado de que, caso não conseguisse ler alguma palavra, receberia ajuda da pesquisadora. O informante iniciou a leitura do texto e, simultaneamente, o cronômetro foi acionado, registrando o tempo de leitura durante, no máximo, três minutos. Optamos por deixar o informante ler o texto até o final, mesmo se se excedessem os três minutos. Contudo, a leitura realizada só foi avaliada até o tempo máximo de 180 segundos.

Ao final do tempo determinado, marcamos o local no texto até onde o participante leu. Nos casos em que o participante concluiu a leitura antes do tempo limite, registramos o tempo despendido. A leitura foi gravada em local silencioso por meio do programa Audacity.

3.3 Seleção dos testes de avaliação da compreensão de leitura

Além de relacionar a fluência de leitura com o nível de escolaridade, esse estudo também se propôs a verificar em que medida o nível de escolaridade interfere na compreensão leitora. A nossa hipótese é de que os leitores mais escolarizados apresentam uma leitura fluente e satisfatoriamente marcada prosodicamente e, conseqüentemente, níveis maiores de compreensão leitora. Para tanto, foram apresentados dois testes, a saber, teste *Cloze* e teste de múltipla escolha, por meio dos quais foi possível avaliar o nível de compreensão leitora dos três grupos investigados.

3.4 Teste Cloze

Para avaliarmos os níveis de compreensão de leitura nos três grupos em estudo utilizamos o teste *Cloze*, desenvolvido por Taylor (1953). Para a execução do teste cloze são omitidas palavras em um texto e inseridas lacunas para que sejam preenchidas.

O texto constitui-se como uma ferramenta de controle da compreensão. Nesse tipo de avaliação, deve-se considerar não somente a precisão, mas, também, a coerência da resposta que revela uma boa compreensão (SOLÉ, 2008).

Considerando que a leitura é, antes de tudo, um ‘jogo de adivinhação psicolinguística’ (GOODMAN, 1967), o leitor proficiente é capaz de fazer previsões acertadas com certa regularidade.

Neste teste, o leitor é levado a fazer previsões que considere mais pertinentes ao contexto, eliminando as alternativas que não se adequem. Trata-se, pois, de um processo imprescindível à compreensão.

Assim sendo, elaboramos o instrumento de avaliação da compreensão a partir do texto “O Rei vai nu” (apêndice 3), o mesmo utilizado para a avaliação da fluência e precisão leitoras, por se tratar de um texto familiar aos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, para que a compreensão de um texto ocorra é necessário, dentre outros aspectos, a integração de diferentes habilidades e conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento gramatical, o conhecimento de vocabulário (KLEIMAN, 2007). Ademais, a compreensão de um texto depende, ainda, de condições como clareza e coerência do conteúdo do texto, ou seja, se a sintaxe, a coesão interna e a estrutura de um texto vão ser familiar ou não ao leitor (SOLÉ, 2008).

Nesse sentido, a escolha por um texto que se adeque, também, aos participantes do 2º do ensino fundamental, nos afastaria de resultados e conclusões equivocadas ao avaliar a capacidade de compreensão de leitura dos indivíduos desse grupo.

Para sistematizar o teste Cloze para o texto “O Rei vai nu”, apagamos cada 10ª palavra do texto e a substituímos por uma lacuna, obtendo-se, dessa forma, 23 espaços em branco. Seguindo a sugestão de Solé (2008), consideramos um espaço corretamente preenchido aquela lacuna preenchida corretamente (com a palavra do texto) ou com um vocábulo com sentido aproximado, aceitável no contexto.

Aplicamos o instrumento de avaliação individualmente. Entregamos o teste ao participante e, logo em seguida, foi explicado que os espaços deveriam ser preenchidos com palavras do texto ou com palavras que correspondessem ao contexto.

Para a avaliação do índice de compreensão leitora, consideramos a percentagem de lacunas corretamente preenchidas pelo participante consideramos o número de espaços corretamente preenchido e o número de espaços incorretamente preenchidos.

3.5 Teste de questões de múltipla escolha

A estratégia de formular perguntas para avaliar o que os alunos compreenderam ou se recordam de um texto após a sua leitura é muito utilizada nas salas de aula, bem como nos manuais didáticos. Contudo, o fato de os alunos saberem que, depois da leitura, deverão responder a perguntas pertinentes ao texto, os faz conferir a sua atenção mais na procura de estratégias que permitam respondê-las do que na compreensão e interpretação plausíveis do texto (SOLÉ, 2008).

Por essa razão é importante que o avaliador, ao organizar uma sessão de perguntas/respostas para avaliar a compreensão textual, examine com cuidado o tipo de questões formuladas e suas relações estabelecidas com as respostas que sugerem (SOLÉ, 2008). Ademais, há a possibilidade de não se compreender um texto e, perfeitamente, responder perguntas sobre o mesmo (SAMUELS; KAMIL, 1984).

Perguntas cujas respostas os leitores podem, facilmente, localizar no texto não podem ser utilizadas enquanto critério suficiente para se concluir que o texto foi compreendido, uma vez que a resposta encontra-se construída no texto (SOLÉ, 2008).

Nos casos em que são apresentadas ao leitor perguntas de elaboração pessoal, faz-se necessário que o leitor relacione diversos elementos textuais, bem como faça inferências. Nesse caso, ainda que o leitor tenha compreendido o texto, é possível que não consiga responder às perguntas, haja vista que, para fazê-lo, o leitor deverá apelar para o seu conhecimento de mundo, ultrapassando o texto lido.

Desse modo, o avaliador deve lançar mão do que Solé (2008) nomeia *pergunta pertinente* de modo a levar o leitor “a identificar o tema e as ideias principais de um texto” (p.155).

Em verdade, a preocupação que se deve ter é a de não se fazer avaliações errôneas ou equivocadas ao se avaliar a compreensão e interpretação de leitura. Às vezes, o problema está nos instrumentos utilizados pelo avaliador, e não exatamente no leitor que “não compreende”. A escolha e formulação de perguntas pertinentes é extremamente relevante para que, de fato, se possa avaliar, sem o risco de conclusões precipitadas, a compreensão dos leitores.

Levando em conta as considerações acima mencionadas, preparamos um teste com perguntas de múltipla escolha, seguidas de uma proposta de resumo para avaliar o índice de compreensão leitora dos participantes. Para avaliarmos

o índice de compreensão leitora, neste teste, levamos em consideração o número de acertos, o número de erros e o número de omissões.

4. Resultados e discussões

4.1 Caracterização do desempenho dos participantes do GI, GII E GIII em fluência de leitura: velocidade e precisão

Para caracterizar o desempenho dos participantes no que diz respeito à velocidade de leitura consideramos o número de palavras lidas dividido pelo tempo gasto na leitura. Consideramos o número de palavras lidas corretamente e o tempo gasto na leitura como forma de avaliar a precisão de leitura dos participantes.

A tabela 1 apresenta o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, no tempo de leitura oral com os valores mínimos e máximos de cada variável.

Tabela 1: Velocidade (palavras/segundos) e precisão de leitura obtidas do grupo I: mínimo, máximo, média e desvio padrão.

	GRUPO I				
	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	
VELOCIDADE DE LEITURA	53.0000	105.6600	86.8275	23.1367	
PRECISÃO DE LEITURA	51.0000	103.7700	83.5950	22.5472	
	GRUPO II				
VELOCIDADE DE LEITURA	93.0000	129.3700	113.7150	15.1489	
PRECISÃO DE LEITURA	93.3400	129.3700	113.4650	15.0405	

	GRUPO III			
VELOCIDADE DE LEITURA	110.0000	159.0000	141.7125	22.3999
PRECISÃO DE LEITURA	110.0000	159.0000	141.7125	22.3999

Como podemos verificar na tabela 1, em relação à velocidade de leitura realizada pelos participantes, observamos que os informantes do grupo III leem mais palavras por minuto, apresentando uma média alta em relação ao grupo II e ao grupo I. Os dados nos apontam que o grupo I composto por leitores das séries iniciais apresentou a menor taxa de velocidade de leitura.

Observando ainda os dados dispostos na tabela 1, percebemos que, quanto maior o grau de escolaridade do grupo, menor foi o número de erros cometidos durante a leitura de modo que a precisão é maior no grupo III seguido do grupo II, enquanto o grupo I apresenta a menor taxa de precisão de leitura. Os dados encontrados corroboram os achados de Leite (2012) para o português europeu. Esta pesquisadora verificou que a fluência de leitura foi diretamente proporcional ao nível de escolaridade. Quando comparados ao grupo controle (leitores fluentes), apenas os grupos de 15 e 20 anos foram considerados fluentes. Nossos resultados também endossam os achados de Ávila, Carvalho e Kida (2009), cuja pesquisa evidenciou aumento significativo da velocidade de leitura oral de acordo com a série escolar. Nesse sentido, com o avanço da escolaridade e com a ampliação do vocabulário, o leitor adquire velocidade de leitura.

Os nossos achados corroboram diversos estudos que encontraram relação entre nível de escolaridade e velocidade de leitura (STIVANIN; SCHEUER, 2007; MATHER; GOLDSTEIN, 2001; LEITE, 2012; WANG ET AL., 2001).

A tabela 2 apresenta os resultados da comparação entre os grupos I, II e III da velocidade e precisão de leitura.

Tabela 2: médias e valores de p Kruskal Wallis para a velocidade e precisão de leitura obtidos do GI, GII E GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo com $p \leq 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	P (Kruskal Wallis)
Velocidade de leitura	86.8275 ⁽¹⁾	113.7150b	141.7125c	< 0.0001 ^{s(2)}
Precisão de leitura	83.5950 ^a	113.4650b	141.7125c	< 0.0001 ^s

O teste ANOVA de Kruskal Wallis atestou diferenças significativas entre as médias encontradas para a velocidade e precisão de leitura. Os valores de p menores que 0,05 encontrados para os três grupos investigados apontam para o fato de que tanto a velocidade quanto a precisão de leitura são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade, isto é, quanto maior o nível de escolaridade mais o sujeito tende a apresentar uma leitura mais rápida e mais precisa.

A habilidade da leitura se desenvolve com os anos de escolaridade. Em estágios iniciais de leitura é comum os indivíduos gastarem mais tempo na leitura. Isso se deve ao fato de a sua atenção ainda estar voltada para a decifração. Além disso, é natural os indivíduos apresentarem nessa fase incorreção na leitura. Contudo, caso não haja nenhum déficit de aprendizagem, essas dificuldades tendem a ser superadas conforme o avanço na seriação escolar.

4.2 Caracterização do desempenho dos participantes do GI, GII E GIII em fluência leitora: compreensão leitora

Estudos recentes vêm demonstrando interesse pela fluência enquanto facilitadora da compreensão textual. A leitura veloz é associada a uma alta compreensão (GOODMAM, 1986). Desse modo, e tendo em vista que o objetivo da leitura é a compreensão, os testes que avaliam a compreensão textual vêm a ser um dispositivo fundamental nos trabalhos que envolvam a leitura.

Uma das hipóteses dessa pesquisa é a de que quanto maior o nível de escolaridade, mais veloz e mais compreensível será a leitura do indivíduo. Para confirmar essa hipótese ou refutá-la, os três grupos aqui investigados foram submetidos a dois testes de compreensão textual, quais sejam: o teste Cloze; e um teste de questões de múltipla escolha, os quais serão especificados a seguir.

4.2.1 Resultados do desempenho da compreensão leitora obtidos do teste Cloze

Para caracterizar o desempenho dos informantes quanto à compreensão de leitura, considerarmos o número de espaços (lacunas deixadas no texto do

teste Cloze) corretamente preenchidos, o número de espaços incorretamente preenchidos e os espaços não preenchidos pelos participantes.

As tabelas 3, 4 e 5, respectivamente, apresentam o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, na compreensão de leitura com os valores mínimos, máximo, média e desvio padrão.

Tabela 3: Desempenho da compreensão leitora obtido dos GI, GII E GIII

Grupos					
		MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
I	ESPAÇOS CORRETA-MENTE PREENCHIDOS	3.0000	18.0000	12.7500	6.6521
	ESPAÇOS INCORRETA-MENTE PREENCHIDOS	0,0000	10	3.2500	4.5735
	OMISSÕES	5.0000	7.0000	6.2500	0.9574
II	ESPAÇOS CORRETA-MENTE PREENCHIDOS	14.0000	22.0000	18.7500	3.9476
	ESPAÇOS INCORRETA-MENTE PREENCHIDOS	0.0000	4.0000	1.5000	1.7321
	OMISSÕES	0.0000	5.0000	2.7500	2.6300
III	ESPAÇOS CORRETA-MENTE PREENCHIDOS	18.0000	23.0000	22.5000	2.2174
	ESPAÇOS INCORRETA-MENTE PREENCHIDOS	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	OMISSÕES	0.0000	5.0000	1.7500	2.2174

Observando a tabela 3, é possível perceber que os níveis de compreensão são diferentes nos três grupos investigados. O grupo I apresenta um nível relativamente inferior ao grupo II que, por sua vez, também demonstra uma compreensão textual menor à do grupo III. Os resultados nos apontam que os indivíduos mais escolarizados tendem a compreender mais satisfatoriamente o que leem. Tanto a fluência (precisão e velocidade) como a compreensão textual parece melhorar com o aumento da escolaridade. Quanto menor a escolaridade, menor a fluência e a compreensão textual. Os resultados encontrados mostram que o desempenho da compreensão leitora do grupo III foi mais satisfatório do que a do grupo I, bem como do que a do grupo II, apesar de os participantes do grupo II já se constituírem leitores fluentes. Valores de p significativos foram

encontrados (cf. tabela 4) tanto para as médias referentes aos espaços corretamente preenchidos como para omissões, evidenciando que os leitores em níveis mais avançados de escolaridade tendem a compreender mais satisfatoriamente o texto. Os espaços preenchidos incorretamente, bem como o alto número de omissões revelam que leitores em estágios iniciais ainda encontram dificuldade na compreensão. Percebe-se, na tabela 3, que apenas os participantes do grupo I omitiram respostas. Embora o grupo II já esteja em nível um pouco avançado na seriação escolar, os níveis de compreensão ainda são inferiores ao do grupo III, leitores com nível superior.

A seguir, a tabela 4 evidencia as diferenças estatisticamente diferentes para os três grupos investigados.

Tabela 4: médias e valores de p Kruskal Wallis para a compreensão de leitura obtidos do GI, GII e GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo para $p \leq 0,05$, com $\alpha = 0,05$ 3 ns= não significativo para $p > 0,05$, com $\alpha = 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	p (Kruskal Wallis)
ESPAÇOS CORRETAMENTE PREENCHIDOS	12.7500a	18.7500b	22.5000b	0.0275 ^{s(1)}
ESPAÇOS INCORRETAMENTE PREENCHIDOS	3.2500a	1.5000b	0.0000b	0.0113 ^s
OMISSÕES	6.500 ^a	3.0000b	1.0000b	0.0275 ^s

De acordo com os resultados obtidos na tabela 4, verifica-se que quanto menor o grau de escolaridade, menor o nível de compreensão. O Grupo de leitores formados apresentou o nível mais alto de compreensão, com maior número de espaços corretamente preenchidos, menor número de omissões e sem espaços incorretamente preenchidos, enquanto o grupo de leitores das séries iniciais apresentou o índice mais baixo. Desse modo, podemos inferir que a compreensão de leitura, além de estar relacionada à velocidade e precisão de leitura, também se relaciona às experiências de leituras do leitor. Os resultados por nós encontrados para os testes de compreensão leitora discrepam dos achados de Leite (2012). Os resultados encontrados, por esta pesquisadora, para os testes de compreensão de leitura, evidenciaram que, tanto os participantes

com 20 anos de idade falantes do português europeu, quanto os participantes com 20 anos de idade, falantes do português brasileiro, mesmo apresentando leituras fluentes, cometeram muitos erros, contradizendo a expectativa inicial da pesquisadora de que uma leitura fluente indicaria uma boa compreensão. Sendo assim, acreditamos que a discrepância entre os resultados encontrados por Leite (2012) e os nossos resultados possivelmente deva-se às escolhas metodológicas distintas que ambos as pesquisas privilegiaram. Enquanto os testes de compreensão aplicados na pesquisa de Leite (2012) constituíram-se de testes *on-line*, para os quais os participantes dispunham de um tempo de resposta determinado o que, talvez, dificultou as tarefas de compreensão, no nosso trabalho os testes aplicados foram *off-line*, para os quais não delimitamos um tempo determinado do seu término.

De qualquer modo, conforme Solé (1998), o processo de compreensão leitora ocorre porque o leitor ativo é capaz de interagir com o texto, a partir de informações dadas pelo texto articuladas com seu conhecimento prévio e experiências.

Os resultados por nós encontrados mostraram que os leitores mais escolarizados foram capazes de articular simultaneamente pistas gramaticais e semânticas de acordo com as exigências do texto. Os leitores menos escolarizados encontraram mais dificuldades no preenchimento das lacunas.

4.3 Resultado do desempenho da compreensão leitora obtidos do teste de questões de múltipla escolha

Para a avaliação do desempenho da compreensão leitora no teste de questões de múltipla escolha consideramos o número de questões marcadas corretamente e o número de questões marcadas incorretamente.

A tabela 5 apresenta o desempenho dos participantes do GI, GII e GIII, na compreensão de leitura com os valores mínimos e máximos e respectivos valores de p, obtidos via Kruskal Wallis.

Tabela 5: valores máximos, mínimos e médios e desvio padrão para a compreensão de leitura obtidos do GI, GII e GIII.

VARIÁVEL	SÉRIE	MÉDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	DP
Nº DE ACERTOS	GRUPO I	2.2500	1.0000	4.0000	1.5000
	GRUPO II	5.2500	4.0000	6.0000	0.9574
	GRUPOIII	6.0000	6.0000	6.0000	0.0000
Nº DE ERROS	GUUPO I	3.7500	2.0000	5.0000	1.5000
	GRUPO II	0.7500	0.0000	2.0000	0.9574
	GRUPOIII	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
OMISSÕES	GRUPO I	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	GRUPO II	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000
	GRUPO III	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000

Com base nos resultados obtidos na tabela 5, verifica-se que os participantes com maior nível de escolaridade apresentam desempenhos mais altos nas tarefas de compreensão quando comparados aos dos outros participantes com menor nível de escolaridade. O grupo I apresentou o maior número de erros e o menor número de acertos. O teste ANOVA atesta diferenças significativas nos índices de compreensão leitora nos três grupos investigados. Entretanto, quanto ao número de erros e acertos, não foram observadas diferenças entre o grupo II e o grupo III, como exposto na tabela abaixo. Acreditamos que a razão pela qual o grupo II e III não apresentaram diferenças significativas nesse teste de compreensão deve-se ao fato de o teste em questão não apresentar um grau de complexidade que seja capaz de separar esses dois grupos quanto à competência de compreensão. A nossa preocupação foi em preparar testes de compreensão que pudéssemos avaliar os três grupos. Sendo assim, não poderíamos aplicar um teste com alto grau de complexidade, uma vez que os participantes do 2º ano do ensino fundamental não teriam condições de respondê-lo.

Tabela 6: médias e valores de p Kruskal Wallis o teste de compreensão de leitura (teste de múltipla escolha) obtidos do GI, GII E GIII. Obs: 1. Letras diferentes indicam médias estatisticamente diferentes com $p \leq 0,05$, para $\alpha = 0,05$. 2. s= significativo com $p \leq 0,05$.

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	p (Kruskal Wallis)
NÚMERO DE ACERTOS	2.2500 ^{a(1)}	5.2500 ^b	6.0000 ^b	< 0.0001 ^{s(2)}
NÚMERO DE ERROS	3.7500 ^a	0.7500 ^b	0.0000 ^b	< 0.0001 ^s
OMISSÕES	0.0000	0.0000	0.0000	1.0000 ^{ns}

Conforme a tabela 6, o número de acertos manteve correlação altamente significativa com o nível de escolaridade. O teste ANOVA de Kruskal Wallis evidenciou médias estatisticamente diferentes entre o grupo I e II e entre o grupo I e III. As médias encontradas para o contraste entre o grupo II e o grupo III não apresentaram diferenças significativas entre si.

O mesmo ocorre para o número de erros. É possível observar na tabela 6 que o teste ANOVA de Kruskal Wallis revelou diferença altamente significativa entre as médias encontradas para o contraste entre o grupo I e o grupo III e entre o grupo I e o grupo III. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias encontradas para o grupo II e o grupo III.

Os participantes dos três grupos não omitiram nenhuma resposta.

Diante dos dados, é possível verificar que a compreensão leitora é mais satisfatória no grupo de leitores formados, seguido pelo grupo de leitores do ensino médio e, por fim, o grupo de leitores do ensino fundamental apresenta compreensão leitora relativamente inferior a dos outros grupos aqui investigados.

Os resultados encontrados para o teste de compreensão leitora (teste de múltipla escolha) endossam os resultados encontrados por Leite (2012) na avaliação da compreensão leitora em diferentes níveis de idade/escolaridade. Assim como os achados da pesquisadora supracitada, os nossos resultados mostram que há relação inversamente proporcional em relação à escolaridade com o número de erros apresentado no questionário de compreensão.

Concluimos, portanto, que quanto maior o nível de escolaridade, maior é o índice de compreensão leitora.

Conclusões

Fluência de leitura é a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação, apresentam níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos níveis de leitores escolarizados. Por essa razão, a compreensão da leitura também é comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. Assim, o nosso objetivo foi investigar em que medida a velocidade, precisão e compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade. Partimos da hipótese de que a velocidade, precisão e compreensão de leitura são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade.

Os leitores formados obtiveram melhor desempenho no teste de fluência de leitura, apresentando um nível maior de velocidade e precisão de leitura. Os leitores estudantes do 2º ano do ensino médio apresentaram nível intermediário. Os leitores do 2º ano do ensino fundamental apresentaram o menor índice de velocidade e precisão de leitura.

Os testes de compreensão de leitura revelaram que quanto maior o nível de escolaridade, maior também é o nível de compreensão de leitura. Os leitores formados obtiveram os melhores resultados nos testes. Os leitores do 2º ano do ensino médio apresentaram um bom nível de compreensão, ainda que inferior ao dos leitores formados. Os leitores do 2º ano do ensino fundamental obtiveram índices menores de compreensão em relação ao dos outros grupos.

Os resultados nos indicam que quanto maior a escolaridade, maior a fluência de leitura e, quanto maior a fluência de leitura, maior também será o nível de compreensão. Nossa constatação tem implicações para o ensino de leitura e interpretação, haja vista que em sala de aula, em tarefas de leitura e interpretação de texto, devem ser sim consideradas as componentes elementares da leitura: velocidade, precisão e compreensão satisfatória do material lido. O trabalho de investigação e aprimoramento da leitura deve ser levado em consideração pela escola como um todo, uma vez que a fluência, apesar de, por si só, não garantir o sucesso na leitura, é, sim, capaz de facilitar a compreensão do texto lido.

Referências

- ALLINGTON, R. L. (1983). *Fluency: The neglected reading goal. The Reading Teacher*, 36, 556–561.
- ÁVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; KIDA, A S B. *Parâmetros de fluência e compreensão de leitura*. In: Temas em dislexia. T. BARBOSA, C. C. RODRIGUES, C B. MELLO, S. A. CAPELLINI, R. MOUSINHO; L. M. ALVES (Orgs.) São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- BREZNITZ, Z. *Fluency in reading: synchronization of processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 13, n. 1, 7-24, 2000.
- CARVALHO, A. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (Dissertação de mestrado em Psicologia, apresentada na faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra)*.
- CARVALHO; PEREIRA (2009). O Rei – Um teste para avaliação da fluência e da precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Psychologica*, 51, 285-305, 2009.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. PATTERSON, J; MARSHALL, M. COLTHEART (Eds.). *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 1985.
- GOODMAN. K. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In: *Journal of reading specialist*. N. 6, p. 126-135, 1967.
- GOUGH, S. B. *Studies on Wisconsin desmids (Desmidiaceae, Chlorophyta) with emphasis on those occurring in hard waters*. Ph.D. thesis, Univ. Wisconsin-Madison, 228 p, 1976.
- HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, Newark, v. 58, n. 8, 702-714, May 2005.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.
- RUMELHART, D. E. *Toward an interactive model of reading*. In: DORNIC, S. *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977, p.575-603.

- LABERGE, D; SAMUELS, S. J. *Toward a theory of automatic information processing in reading* In: Cognitive Psychology, 1974, 6, 293-323. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/222877311_Toward_a_theory_of_automatic_information_processing_in_reading>;
- 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. 217f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8U7NQ9/1308d.pdf?sequence=1>>.
- MARSH et al. A cognitive developmental approach to reading acquisition. In Waller, T, G., & MacKinnon G. E. (Eds.), *Reading research. Advances in theory and practice*. Vol 3. New York: Academic Press, 1981.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini - São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MATHER, N.; GOLDSTEIN, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Brookes. Disponível em < http://www.lrc.tnu.edu.vn/Upload/Collection/brief/47274_126201582337learning_Part1.pdf>.
- PACHECO, V. O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro. 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000406564>>.
- PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2): 321-331.
- SALLES, J F.; PARENTE, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2): 220-228. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a07v20n2.pdf>>.
- SAMUELS, S. J.; KAMIL, P. *Models of the reading process*. In: PEARSON P. D. (ed). *Handbook of Reading Research* (pp. 212-221). New York: Longman, (1984).

- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.
- SCHIRMER Carolina R.; FONTOURA Denise R.; NUNES Magda L. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. *Jornal de Pediatria* vol.80 no.2. Porto Alegre, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300012>.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolingüística e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 423 p.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 2ª reimpressão. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- STIVANIN, L.; SCHEUER, C. I. (2007). *Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização*. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12(3): 306-213. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300008>
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SEYMOUR, P.; MACGREGOR. *Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments*. *Cognitive Neuropsychology*, 1(1):43-82, 1984.
- TAYLOR, W. *Cloze procedure: a new tool for measuring readability*. *Journalism Quartely*, 1953.
- TORGESEN, ET AL. *Progress towards understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children*. In B. FOORMAN (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 275–298). Baltimore: York Press, 2003.
- WANG ET AL. (2011). *Oral reading rates of second-grade students*. *Journal of Educational Psychology*, 103(2): 442-454.

Recebido em 23 de novembro de 2016.

Aceito em 31 de janeiro de 2017.