

organizadoras

Sandra dos Santos Andrade

Marília Forgearini Nunes

Luciana Piccoli

ENSINO Remoto

alguns temas emergenciais
para uma prática pedagógica
nos anos iniciais do Ensino Fundamental



organizadoras

Sandra dos Santos Andrade

Marília Forgearini Nunes

Luciana Piccoli

ENSINO Remoto

alguns temas emergenciais
para uma prática pedagógica
nos anos iniciais do Ensino Fundamental



2021

São Paulo

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Kali., Vectorium, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Luciana Piccoli Sandra dos Santos Andrade Marília Forgearini Nunes
Organizadoras	Sandra dos Santos Andrade Marília Forgearini Nunes Luciana Piccoli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E598 Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sandra dos Santos Andrade, Marília Forgearini Nunes, Luciana Piccoli - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 176p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-289-6 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino remoto. 3. Aprendizagem. 4. Escola. 5. Pandemia. 6. Ensino Fundamental. I. Andrade, Sandra dos Santos. II. Nunes, Marília Forgearini. III. Piccoli, Luciana. IV. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.896

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2

*Renata Sperrhake
Fabiane Puntel Basso
Marília Forgearini Nunes*

LEITURA NOS ANOS INICIAIS: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.35-49](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.35-49)

INTRODUÇÃO⁵

O tema central deste texto é a leitura. Organizamos nossa escrita a partir de falas que realizamos em uma transmissão ao vivo promovida pela Didacoteca/FACED/UFRGS. Circundamos diferentes aspectos da leitura, de seu ensino e aprendizagem e da sua avaliação, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por essa etapa ocorre por ser nela em que se inicia o processo de ensino-aprendizagem e avaliação da leitura de modo mais formal e sistematizado, tanto na dimensão da decodificação e fluência, quanto na da compreensão. A escola assume o papel de sistematizar experiências de leitura e desenvolver as habilidades inerentes ao ler a partir de uma prática pedagógica consciente da função escolar de formar leitores.

A leitura é uma atividade processual: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler.” (SOARES, 2005, p 30-31). E a escola precisa dar conta de organizar o ensino, fomentar a aprendizagem e avaliar todo esse processo.

Frente a esse complexo e multifacetado processo selecionamos três aspectos para serem abordados considerando a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao estágio bem inicial da leitura abordamos a leitura de palavras, o decodificar e as rotas de leitura. No avançar deste processo, é importante que a fluência em leitura seja trabalhada e por isso, ela é colocada em cena a partir de um instrumento de avaliação, mostrando que, para planejar uma intervenção pedagógica, é necessário realizar uma avaliação detalhada de todos os componentes da leitura dos alunos. Isso é essencial para verificar os conhecimentos prévios e níveis de leitura

⁵ Este texto foi produzido a partir da *live* “Compartilhando experiências no ensino remoto: propostas para a alfabetização” ocorrida em junho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://youtu.be/bAAuNwPICml>

de todas as crianças da turma e, assim, propor estratégias assertivas para o desenvolvimento de um leitor autônomo. Por fim, nosso foco estará nas estratégias de leitura, adensando a dimensão compreensiva da leitura. Esses aspectos não são estanques no contexto didático, mas cada um desses processos demanda estratégias de ensino específicas, por isso sua apresentação de modo separado. Aprender a ler palavras, ou aprender a decodificar, não faz com que o sujeito, automaticamente, se torne capaz de ler textos com fluência e compreensão. É necessário investimento no ensino de estratégias com foco na decodificação, na fluência de leitura e na compreensão para que alguém se torne um leitor autônomo. Convém destacar que decodificação e fluência precisam estar associadas à compreensão para que não se tornem atividades mecânicas e sem sentido.

DECODIFICAÇÃO: A LEITURA DE PALAVRAS COMO ALICERCE DA AUTONOMIA PARA LER

A decodificação - a identificação, o reconhecimento ou a leitura de palavras - está diretamente ligada ao início do processo de alfabetização e, mais especificamente, à consciência grafofonêmica. Essa consciência, assim entendida e nomeada por Soares (2016) designa o nível mais complexo das habilidades de consciência fonológica e aquele que está mais relacionado com a compreensão do princípio alfabético. Ou seja, para que a criança seja capaz de ler palavras ela precisa compreender as regras de funcionamento do nosso sistema de escrita, precisa entender que a escrita alfabética é um sistema de representação e que, na leitura, segue este caminho: “[...] o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra” (SOARES, 2016, p.226).

A identificação de palavras em um texto é uma das atividades fundamentais do leitor. Ele precisa identificar as palavras como unidades de significado para que possa compreender e dar sentido ao que está lendo. Podemos dizer que o reconhecimento de palavras é o alicerce para a leitura de textos e para a compreensão (SOARES, 2016; 2020).

Para o aprendiz que está se alfabetizando, ler uma palavra é como desvendar um enigma. É preciso decifrar o conjunto de letras de modo a chegar à palavra como uma unidade fonológica e acessar seu significado (SOARES, 2016). Ou seja, para a leitura de palavras o leitor mobiliza três componentes da palavra escrita: o componente ortográfico - a forma escrita da palavra; o componente fonológico - a forma falada da palavra; e o componente semântico - o significado da palavra (PLAUT, 2005 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014). O processo de reconhecimento de palavras pelo leitor, integrando esses três componentes, pode ser realizado por meio de duas rotas ou vias, o que tem sido denominado de “modelo de dupla rota”.

Na chamada *rota fonológica ou sublexical*, o processo de reconhecimento é realizado pela decodificação fonema-grafema. Nessa rota, as habilidades de consciência fonológica no nível da consciência grafofonêmica são acionados e permitirão que a criança relacione as letras aos fonemas correspondentes, chegando a unidades fonológicas maiores, as sílabas, e, por fim, à palavra e seu significado. Na *rota lexical*, também chamada de rota visual, o reconhecimento da palavra é realizado pelo acesso ao léxico mental no qual estão armazenadas palavras já conhecidas. Ou seja, aqui é a forma visual ou ortográfica da palavra que aciona os componentes semântico e fonológico. Ambas as rotas estão disponíveis e são utilizadas pelos leitores proficientes: a rota lexical para palavras familiares e a rota fonológica para palavras desconhecidas ou de baixa frequência nos textos lidos.

Nos leitores iniciantes prevalece o uso da rota fonológica, visto que eles ainda não têm uma quantidade grande de palavras armaze-

nadas em seu léxico mental (o que lhes permitiria fazer uso da rota lexical). Porém, conforme as palavras vão se tornando familiares, o leitor passa a utilizar a rota lexical para ler, obtendo maior rapidez e precisão. Convém destacar também que essas duas rotas de leitura não se contrapõem, pelo contrário, elas interagem e são utilizadas conforme o que precisa ser lido: a palavra em questão.

De acordo com Soares (2016), as palavras têm características que produzem efeitos sobre a leitura e sobre qual rota será utilizada. A autora salienta que conhecer esses efeitos pode ser útil à professora “[...] por possibilitar melhor compreensão não só dos processos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também dos tipos e causas de dificuldades que eventualmente se revelem ao longo dessa aprendizagem” (SOARES, 2016, p.267). Ao estudar pesquisas que avaliam o efeito dessas características na aprendizagem do português brasileiro, Soares (2016) aponta as seguintes consequências: efeito de lexicalidade, efeito de extensão, efeito de vizinhança, efeito de frequência e efeito de regularidade⁶. Para os objetivos deste texto, cabe salientar que fatores como extensão da palavra, palavras comuns no cotidiano da criança, palavras de ortografia regular ou irregular contribuem para que a leitura seja feita pela rota fonológica ou pela rota lexical.

Soares (2016, p. 276) conclui:

[...] as crianças no início da aprendizagem da língua escrita, quando ainda estão desenvolvendo a compreensão das correspondências entre fonemas e grafemas, privilegiam o uso da rota fonológica, também favorecida pela natureza quase transparente do português brasileiro. Com o avanço da escolarização, e, conseqüentemente, a ampliação de seu léxico ortográfico, resultado de convívio progressivamente mais amplo e diversificado com textos que leem e que escrevem, o uso da estratégia fonológica vai sendo igualado, e mesmo superado, pelo uso da rota lexical.

⁶ Para uma análise detalhada das pesquisas que avaliam o efeito das características das palavras na leitura e na escrita sugerimos consultar Soares (2016).

A conclusão de Soares (2016) nos conduz a, no mínimo, três orientações didáticas: 1) as crianças precisam compreender as relações fonema grafema para que possam ler palavras com precisão e automatismo; 2) as crianças precisam se deparar muitas vezes com as palavras, em atividades de leitura e de escrita, para que elas consolidem a compreensão dessas relações; e 3) essas palavras precisam, também, estar inseridas em textos reais, que serão disponibilizados para as crianças.

Um último ponto a ser destacado a respeito da leitura de palavras diz respeito à leitura silenciosa. Sendo esta a modalidade de leitura privilegiada nas práticas sociais de leitura, convém destacar alguns pontos: primeiramente, tenderíamos a pensar que a leitura silenciosa não convoca o componente fonológico, uma vez que não há emissão sonora, ficando restrita, portanto, aos componentes ortográfico e semântico. Porém, pesquisas indicam que a leitura silenciosa envolve uma fala interior, então, como segundo ponto, destacamos que a leitura silenciosa é “fonologicamente mediada” (fonética e pragmaticamente também) (SOARES, 2016). Diante disso, o terceiro ponto que destacamos é que o modelo de dupla rota explica tanto a leitura de palavras em voz alta quanto a leitura silenciosa. Como consequências didáticas, temos uma justificativa importante para o trabalho com leitura em voz alta nas salas de aula, tanto de palavras quanto de textos, uma vez que essa leitura em voz alta será uma forma de aquisição da habilidade de ler silenciosamente.

O automatismo na identificação de palavras, fazendo com que a leitura possa ser realizada de forma rápida e fácil, é necessário para que o leitor possa dirigir seu esforço e atenção para a compreensão do que está lendo (MONTEIRO; SOARES, 2014). Ou seja, a decifração, identificação ou reconhecimento de palavras é condição necessária, porém não suficiente, para que a criança alcance competência em leitura (SOARES, 2016).

FLUÊNCIA DE LEITURA: A PONTE ENTRE A DECODIFICAÇÃO E A COMPREENSÃO

A fluência da leitura textual é desenvolvida gradualmente ao longo da escolarização, possibilitando a apropriação de outros conhecimentos por intermédio do ato de ler. No entanto, é durante os anos iniciais do Ensino Fundamental que o desenvolvimento da fluência em leitura apresenta um maior crescimento e se estabiliza nos anos subsequentes (FUCHS, FUCHS, HOSP, & JENKINS, 2001).

Alguns estudos salientam que a fluência de leitura é uma competência multidimensional, combinando precisão, automaticidade e prosódia e pode ser demonstrada durante a leitura por meio do reconhecimento preciso, rápido e automático de palavras, ritmo e entonação apropriados (KUHN *et al.*, 2010; RASINSKI, 2004; BASSO *et al.*, 2020). Para que uma leitura seja eficiente, todas as dimensões da fluência de leitura textual precisam estar bem desenvolvidas. Nesse sentido, a precisão, automaticidade e prosódia contribuem para o construto fluência de leitura textual e estão intimamente ligados à compreensão leitora.

Com a prática de leitura, espera-se que o processamento das palavras e frases (percepção visual, percepção sonora, agrupamento de palavras, percepção das sequências de grafemas/fonemas, etc.) seja realizado de maneira mais automática, requerendo um mínimo de atenção ou capacidade cognitiva (LABERGE & SAMUELS, 1974; NAVAS, PINTO, & DELLISA, 2009). Assim, os leitores podem reservar a maior parte dos seus recursos cognitivos e atenção para outras tarefas como a compreensão da leitura e fazer melhores conexões das ideias no texto e entre o texto e os seus conhecimentos prévios (PULIEZI & MALUF, 2014; RASINSKI, 2006).

A avaliação da fluência de leitura textual precisa fornecer bases para a intervenção em sala de aula. Por exemplo, no AFlET (BASSO

et al., 2018), instrumento de avaliação da fluência de leitura textual para crianças de segundo ao quarto ano do Ensino Fundamental, são considerados aspectos quantitativos e qualitativos da leitura do texto em voz alta. A análise quantitativa é realizada para os parâmetros de precisão, velocidade e compreensão leitora e a análise qualitativa (tipos de erro de leitura), para os parâmetros de precisão e prosódia. Na avaliação da fluência de leitura textual é importante realizar uma análise das suas múltiplas dimensões: precisão (capacidade de reconhecimento das palavras), automaticidade (velocidade de processamento), prosódia na leitura oral (fluidez, entonação e pausa) e também da compreensão de leitura. A avaliação é essencial para identificar possíveis dificuldades nas crianças e facilitar o processo de planejamento das atividades, com a adaptação de estratégias de ensino/intervenção às necessidades específicas da turma.

Depois do processo inicial de alfabetização, as dificuldades em fluência de leitura, como, por exemplo, leitura silabada, segmentada, com velocidade muito reduzida e falta de prosódia desestimulam o leitor, inibindo o seu gosto pela leitura e prejudicando a motivação para a realização de atividades que impliquem o ato de ler. Nesse sentido, é iniciado um ciclo vicioso. Quanto menos a criança lê, mais demorada será a construção do seu léxico ortográfico, evidenciando uma evolução lenta do desenvolvimento de uma leitura eficiente (ALVES & NAVAS, 2017).

É necessário avaliar e intervir de maneira adequada para prevenir possíveis dificuldades de leitura, evitando que a criança entre nesse ciclo e tenha o seu processo de aprendizagem afetado. Algumas estratégias de ensino que apresentam eficácia reportada na literatura nacional e internacional são as seguintes (ALVES & NAVAS, 2017, HUDSON, LANE & PULLEN, 2005, BASSO *et al.*, 2018):

- Modelo de leitura oral fluente através de uma professora que leia em voz alta;

- Leitura realizada em pares (com um leitor mais experiente);
- Automaticidade de leitura (prática do reconhecimento visual de palavras);
- Leitura repetida (repetição da leitura do mesmo texto);
- Organização das pausas em unidades de significado (proporcionando maior expressividade na leitura);
- Automonitoramento (atividades para o desenvolvimento da capacidade de autopercepção, com gravações da leitura, etc.);
- Prática de entonação (com leitura de diálogos, peças teatrais, etc.);
- Abundância de materiais apropriados ao nível de leitura para que as crianças leiam de forma independente;
- Apoio oral e modelos para as crianças usando leitura assistida, leitura de poemas, leitura emparelhada, arquivos de áudio e programas de computador;
- Desenvolvimento da prosódia através de pistas dos limites das expressões ou frases.

ESTRATÉGIAS PARA LER E COMPREENDER

Passada a etapa inicial da leitura, que podemos situar a grosso modo no (re)conhecimento do sistema notacional da escrita e fluência nesse encontro com o sistema, o ensino da leitura assume como ação primordial a ampliação da competência da compreensão ou da produção de sentido frente às diferentes textualidades existentes na cultura escrita. Em outras palavras, depois de mediar o desenvolvimento de um conhecimento com fluênciasobre o funcionamento do sistema de escri-

ta, o papel da escola é intensificar a mediação do desenvolvimento da habilidade de compreender o que se lê. Tendo em vista esse processo, destacam-se alguns princípios, baseados em Solé (1998), a partir dos quais se pode estruturar o ensino da compreensão em leitura:

- O ensino da leitura exige instrução, pois é essencial mediar a relação da criança com o texto. Mesmo que a criança esteja inserida em uma sociedade letrada, suas experiências de interação social e com seus recursos são particulares, não podem ser pressupostos para um desenvolvimento natural da leitura: “[...] compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída; (SOLÉ, 1998, p. 64).
- *Aprende-se a ler lendo de modo sistemático os mais diversos e diferentes textos.* A escola é o local onde se pode ampliar de maneira sistemática o contato com os mais diferentes textos que existem em nossa sociedade letrada. A cultura escrita oportuniza o contato com interações que exigem o conhecimento da escrita e, portanto, da leitura, mas essas interações por si não possibilitam um conhecimento que permita uma consciência textual desenvolvida, Há que se ter um comportamento didático sistemático para esse desenvolvimento;
- *Leitura se aprende, assim como se aprendem outras habilidades.* A compreensão ou o saber interagir e produzir sentido com o texto escrito é algo que se aprende. Essa é uma aprendizagem que não termina, porque vivemos em uma sociedade letrada em que novas formas de interagir por meio da escrita são criadas. Pode até parecer clichê, mas assim como se aprende a andar de bicicleta, se aprende a ler, ensaio e erro, cair e levantar, ler e reler, escolher um caminho e mudar porque será mais tranquilo, a leitura se aprende e, portanto, se ensina;

- *O ensino da leitura passa por auxiliar a escolher e usar as melhores estratégias para a compreensão.* A interação com os textos depende de estratégias específicas para cada um, se o texto não é (re)conhecido por quem lê a estratégia de aproximação também não será;
- *Ler envolve leitor, texto e contexto.* Isso significa entender a leitura como ação que implica não somente o leitor e o texto, mas também o contexto e, principalmente a relação que acontece a partir do ato de ler e que interfere na compreensão do que se lê (SOLÉ, 1998; ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005; MARCUSCHI, 2008);
- *A leitura se realiza associada a um porquê.* O sentido que se constrói por meio da leitura é baseado no objetivo que se tem ao ler.

Delimitados esses princípios, o processo didático para o desenvolvimento da compreensão da leitura precisa refleti-los. A escola é o local onde se pode proporcionar variadas interações comunicativas (especificamente as que acontecem por meio da linguagem verbal escrita) por meio da leitura e do estudo de diferentes gêneros textuais, ampliando as experiências para além daquelas cotidianas. Didaticamente, isso implica em construir conhecimentos sobre as características próprias dos gêneros textuais, tanto em termos de propriedades associadas ao aspecto gráfico, funcional e social que o caracterizam quanto em relação à propriedades da expressão linguística, isto é, as escolhas linguísticas que também são elementos de distinção da interação por meio da escrita que o gênero textual oportuniza.

Como eu leio este texto? Esta é uma importante pergunta a ser feita diante de um texto na etapa inicial de um planejamento didático de leitura. A resposta será construída a partir da análise das propriedades do gênero e das propriedades linguísticas, conhecer o texto e suas saliências (CAFIEIRO, 2014, *s.n.*), conhecer as estruturas linguísticas que organizam a textualidade estabelecendo uma estru-

tura e um padrão enunciativo. Todos esses elementos, são também essenciais para que o leitor seja provocado a realizar predições antes da leitura, fortalecendo-o para ingressar no caminho da leitura amparado em algumas ideias que poderão ser fortalecidas, descartadas ou reformuladas ao longo do processo.

Por que eu leio este texto? A leitura não ocorre apenas porque somos capazes de ler. Lemos porque buscamos algo, porque queremos saber mais, ou saber sobre. Essa busca está diretamente relacionada ao texto que se lê, um gênero textual com função implicada nas suas intencionalidades.

Ler e compreender, portanto, passam por conhecer o texto que será lido e ter um objetivo para lê-lo que também acompanha as intenções do texto em si. O conhecimento sobre o texto passa por saber como essa textualidade se estabelece, isto é, saber quais são as propriedades do gênero textual que a caracterizam e quais são as propriedades da linguagem que são inerentes a ela. Isto quer dizer que a leitura passa por acionar conhecimentos sobre aspectos gráficos e comunicativos implicados na textualidade, bem como uma consciência linguística atenta às estruturas semânticas, sintáticas, pragmáticas e textuais que são empregadas de modo programado conforme a sua função.

Além disso, quando se lê um texto há que se ter um objetivo para realizar essa ação. O que se busca no texto guiará a nossa leitura, a nossa atenção não somente para o conteúdo discursivo do texto, mas também para os seus elementos de expressão. Assim, compreender como eu leio um texto se relaciona também ao objetivo que tenho para essa leitura e como o texto possibilita realizar tal intento.

No processo didático, considerar o como se lê o texto associado ao objetivo que se tem para essa leitura auxilia a planejar as estratégias para mediar a leitura. As intervenções docentes possibilitam ao leitor realizar movimentos de predição, de inferência, de

identificação, de comparação, de síntese a partir do que lê. A análise do conteúdo discursivo e da estrutura textual é ponto de partida para o planejamento de uma prática didática da leitura com foco no desenvolvimento da compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhamos o entendimento de que a capacidade de ler textos autonomamente, com fluência, automatismo e compreensão, modificam a condição do sujeito na sociedade letrada em que vivemos. Diante disso, a professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem grande responsabilidade no ensino da leitura e na ampliação e diversificação das práticas letradas as quais as crianças terão acesso.

A aprendizagem da leitura e de estratégias para compreensão de textos requerem ensino explícito, intencional, bem planejado e avaliado. Assim como requer da professora conhecimento sobre os processos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, entendemos ser necessário o investimento no ensino através de estratégias didáticas com foco na decodificação, na fluência de leitura e na compreensão para que alguém se torne um leitor autônomo e competente, dimensões essas abordadas neste texto.

É essencial observar que nem o ensino nem a aprendizagem da leitura, finalizam no 5º ano do Ensino Fundamental. Ler é uma atividade processual e que se desenvolve ao longo de toda a escolarização, ou podemos dizer de toda a vida que está inserida na cultura escrita. A continuidade do desenvolvimento revela-se no avanço da complexidade das habilidades a serem desenvolvidas e dos textos a serem lidos. Cabe à professora proporcionar estratégias baseadas na realidade da sua sala de aula que vão se complexificando ao lon-

go do ensino fundamental com vistas ao desenvolvimento da decodificação, da fluência e da compreensão leitora, todas necessárias à formação de um leitor autônomo e crítico.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, L. M.; NAVAS, A. L. Fluência de leitura e a dislexia do desenvolvimento. In: Salles, J. F., Navas, A. L. *Dislexia do desenvolvimento e adquiridas*. Editora Pearson, 2017.

BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. *AFLeT - Avaliação da fluência de leitura textual*. (1ª ed.). São Paulo: Vetor, 2018.

BASSO, F. P.; CORSO, H. V.; MINA, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Avaliação neuropsicológica da leitura e escrita (ANELE). In: Pereira, Vera Wannmacher; Guaresi, Ronei. (Org.). *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal*. 1ed. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2020, v. 1, p. 599-629.

CAFIEIRO, Delaine. Saliência textual. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/saliencia-textual>. Acesso em 12 maio 2021.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; HOSP, M. K.; JENKINS, J. R. Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256, 2001. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714, 2005. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B.; LEVY, B. A.; RASINSKI, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251, 2010. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293–323, 1974. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, Sandra; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(4), 553–559, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000400021>

PULIEZI, S.; MALUF, M. R.. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467–475, 2014 <https://doi.org/dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>

RASINSKI, T. *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RASINSKI, T. Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706, 2006 <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 29-34.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto. 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.