

Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental¹

Fluency and reading comprehension in students from 3rd to 5th of elementary school grades

Maíra Anelli **MARTINS**¹
Simone Aparecida **CAPELLINI**¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo caracterizar e relacionar a fluência na leitura e a compreensão do texto lido. Participaram da pesquisa 97 escolares do 3º ao 5º ano da rede pública de ensino do município de Marília, São Paulo. Como procedimentos, foram avaliados o tempo de leitura, a prosódia e a compreensão leitora. Foi gravada a leitura oral de um texto e aplicado um teste com questões de múltipla escolha para avaliar a compreensão. Os resultados foram analisados estatisticamente e revelaram que o desempenho em fluência de leitura dos escolares influencia aspectos das dificuldades apresentadas durante o processo.

Palavras-chave: Compreensão da leitura; Educação; Leitura.

Abstract

The study aims to characterize and report on performance in reading fluency and comprehension. The study sample included 97 students from 3rd to 5th grade at a state school in the city of Marília in São Paulo State of Brazil. The procedures involved an evaluation of reading time, prosody and text comprehension. The oral reading of a text was recorded, and a multiple choice test was applied to evaluate performance in comprehension. The results were statistically analyzed and showed that performance in students' reading fluency was able to highlight aspects of the difficulties that arise during the processing of reading.

Keywords: Reading comprehension; Education; Reading.

Observa-se, na literatura científica, uma preocupação constante em pesquisar as diversas

habilidades e fatores que estão ligados ao processamento da leitura. No campo dos estudos

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.A. CAPELLINI. E-mail: <sacap@uol.com.br>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de M.A. MARTINS, intitulada "Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão da leitura". Universidade Estadual Paulista, 2013.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

relacionados à fluência, vêm se desenvolvendo trabalhos recentes acerca da avaliação e desenvolvimento da fluência oral, em escolares que se encontram em fase final do processo de alfabetização.

A definição de “fluência na leitura” não é encontrada na literatura. Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), em seu estudo, realizam revisão da literatura com objetivo de sintetizar os vários conceitos de “fluência” descritos em outros trabalhos. Para os autores, a fluência de leitura combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, em conjunto, facilitam a construção de significado pelo leitor. Tal combinação de elementos é demonstrada durante a leitura oral, através da facilidade no reconhecimento de palavras, do adequado ritmo nas frases e da entonação.

A fluência é um fator que pode tanto facilitar quanto dificultar a compreensão, tanto na leitura oral como na silenciosa. Dessa maneira, é possível indicar que muitas das dificuldades de leitura e compreensão podem surgir em decorrência da ausência de fluência e de estímulos prosódicos/entonacionais adequados (Miller & Schwanenflugel, 2006).

Para os escolares que estão aprendendo a ler, diversas habilidades precisam entrar em ação, assim como processos relacionados à decodificação e à compreensão textual precisam ser desenvolvidos para que haja sucesso na aprendizagem. Quando um escolar está no início do processo de aprendizagem da leitura, utiliza a maior parte da atenção na decodificação das palavras, sobrecarregando a memória de trabalho. Assim, o escolar emprega apenas uma pequena parte de sua atenção no processo de compreensão, e, à medida que vai melhorando o desempenho em processos de decodificação com o aumento da seriação escolar, suas técnicas de leitura vão sendo aprimoradas com a automaticidade do reconhecimento das palavras e com o processamento de leitura mais rápido. A maior parte de sua atenção pode, então, se deslocar para processos ligados à compreensão, adquirindo e aprimorando a fluência durante a leitura e aumentando a compreensão (Ferreira, 2009; Snellings, Leij, van der Jong, & Blok, 2009).

Os leitores fluentes são capazes de identificar os sons representados pelas letras e suas combina-

ções, combinar fonemas, ler palavras de alta frequência que não consumam tanto a memória de trabalho em processos de atenção à decodificação, e, ainda, utilizar pistas grafofonêmicas e de significado para determinar exatamente a pronúncia e o significado da palavra (Hudson, Lane, & Pullen, 2005).

Em uma revisão da literatura sobre o tema, Martins (2013) notou certa tendência das pesquisas que estudam a avaliação e a intervenção da leitura em centrar-se na velocidade e qualidade da decodificação, em detrimento da prosódia. Esse é um grande risco, uma vez que considera a fluência de leitura como sendo somente a decodificação de uma passagem, o número de palavras lidas corretamente ou o número de palavras lidas por minuto, numa referência à velocidade da leitura.

Também é notório que a maioria dos estudos brasileiros (Kawano, Kida, Carvalho, & Ávila, 2011; Kida, Chiari, & Ávila, 2010; Mousinho, Mesquita, Leal, & Pinheiro, 2009; Nascimento, Carvalho, Kida, & Ávila, 2011) utilizam em suas avaliações da leitura, aspectos da fluência relacionados à precisão e velocidade na decodificação.

Já nos estudos que consideram a prosódia como medida de fluência, a pausa tem sido uma das medidas mais utilizadas para observar o uso da entonação durante a leitura, sendo um recurso de grande importância na organização do discurso; quando usada de forma inadequada, pode afetar a compreensão do texto lido (Alves, 2007; Alves, Pinheiro, Capellini, & Reis, 2006; Miller & Schwanenflugel, 2006; Tristão, 2009). Os sinais de pontuação, que indicam o momento da pausa necessária, são como sensores para o leitor, indicando as variações melódicas que ele deve realizar durante a leitura oral (Pacheco, 2007).

Para Pacheco (2007), os sinais de pontuação têm papel importante na organização da leitura oral, funcionando como organizadores prosódicos de um texto a ser lido em voz alta. Dessa forma, as pausas realizadas por um escolar durante a leitura oral podem ser utilizadas como uma medida de prosódia.

Além das pausas (silêncio na fala realizado entre palavras ou frases), também se utiliza a entonação como medida prosódica do texto, de modo que as frases se relacionam por meio dessa entonação. Para analisar a organização de frases entonacionais, feitas por meio de pausas na leitura, podem-se utilizar diversas bases teóricas, como a teoria das interações, proposta por Nespor e Vogel (2007), que estuda as relações entre a fonologia e outros componentes da gramática, como o nível sintático e o semântico, mediados pela prosódia.

Apesar do crescimento evidente de estudos relacionados à investigação dos aspectos prosódicos/entonacionais da leitura, os trabalhos ainda são escassos e pouco explorados na literatura nacional. Sendo a maioria dos deles desenvolvidos no exterior, existe a dificuldade de se generalizarem os achados para a realidade educacional brasileira. Ressalta-se, então, a necessidade de estudos que aprofundem a temática, visando contribuir para o melhor entendimento desse aspecto para a fluência de leitura e, conseqüentemente, para a compreensão do material lido por escolares, pois somente dessa forma, contribui-se para a melhora de seu desempenho em compreensão leitora.

Com base no exposto acima, este estudo tem por objetivo caracterizar e relacionar o desempenho na fluência com a compreensão da leitura.

Método

Participantes

Escolares

Após contato prévio com a escola, a diretora e a coordenadora autorizaram a realização do

estudo em uma escola da rede pública de ensino do município de Marília (SP). Participaram da pesquisa 97 escolares, de ambos os sexos, na faixa etária de 7 anos e 9 meses a 11 anos e 3 meses (Tabela 1).

Os escolares foram distribuídos em três grupos: Grupo 1 (G1): composto por 32 escolares do 3º ano, sendo 68,76% do sexo masculino e 31,25% do feminino; Grupo 2 (G2): composto por 28 escolares do 4º ano, sendo 35,71% do sexo masculino e 64,28% do feminino; e Grupo 3 (G3): composto por 37 escolares do 5º ano, sendo 56,75% do sexo masculino e 43,24% do feminino.

Os critérios de inclusão na amostra foram: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis pelos escolares; e acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dos escolares dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores. Os critérios de exclusão foram: presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva nos escolares, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores; presença de síndromes genéticas ou neurológicas nos escolares; recusa dos pais em assinar o TCLE; nível de leitura insatisfatório para a observação das variáveis propostas no estudo; erros de gravação no arquivo de áudio.

Juízes

Para observação da maneira como cada escolar organizava o constituinte prosódico e a frase entonacional a partir das pausas, foi convidado um grupo de juízes, formado por duas fonoaudiólogas educacionais e uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental de uma escola particular do

Tabela 1

Distribuição dos escolares segundo a idade e o ano escolar

Ano escolar	Idade média em meses	Idade média em anos e meses	Intervalo entre as idades
3º ano	98,75	8 anos e 2 meses	7 anos e 9 meses a 9 anos e 2 meses
4º ano	107,82	8 anos e 9 meses	8 anos e 9 meses a 9 anos e 11 meses
5º ano	117,62	9 anos e 8 meses	9 anos e 3 meses a 11 anos e 3 meses

município, para realizarem o julgamento das pausas. Foram escolhidas fonoaudiólogas pela sensibilidade auditiva desenvolvida no exercício de suas funções, assim como foi convidada uma profissional do ambiente escolar, em razão da experiência e prática cotidiana para julgar as pausas.

Instrumentos

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue durante a reunião de pais na escola, quando foram explicados, de forma coletiva, os objetivos da pesquisa. Também foi esclarecido que participar da pesquisa era uma opção e que, no caso de recusa ou desistência, não haveria nenhum comprometimento. Também foi assegurado aos responsáveis que os resultados seriam utilizados apenas para pesquisa e que a identificação dos participantes seria mantida em sigilo. Foi ainda explicitado aos pais que a gravação (áudio) seria realizada para análise da leitura, sem a identificação do escolar; quando fossem identificadas alterações de leitura e compreensão, o participante seria encaminhado para atendimento fonoaudiológico na comunidade. Todas essas informações estavam também escritas no TCLE. Dessa forma, foi solicitado que os responsáveis pelos escolares assinassem o TCLE caso desejassem participar da pesquisa.

O equipamento utilizado na gravação foi um microfone *karsect*, de cabeça, unidirecional (cardioide). O microfone foi conectado a um *notebook* da marca Acer®, com um processador do tipo Intel® Core, memória 3 GB, sistema operacional de 32 bits. A gravação foi realizada pelo programa Praat, versão 5.1.05 (Boersma & Weenink, 2009), com frequência de amostragem de 22.050 Hz, instalado no *notebook*. Os arquivos resultantes das gravações foram salvos na extensão *wav file*.

Os juízes receberam em um *pen drive* os arquivos de áudio das gravações e um protocolo que continha os passos a serem seguidos para o seu preenchimento, com a orientação de ouvir cada leitura duas vezes. Na primeira escuta, deveriam marcar as pausas com caneta azul; na segunda, deveriam confirmar a marcação e, com caneta

vermelha, assinalar as pausas não percebidas anteriormente.

Cada um dos juízes recebeu também 97 folhas impressas do texto, para o julgamento que seria realizado para cada escolar. O formato do texto foi modificado quanto à pontuação original oferecida para leitura aos escolares. Assim, foram extraídas as marcas gráficas características (como ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, espaços em branco de delimitação de parágrafos, letras maiúsculas, etc.), a fim de se evitarem quaisquer pistas visuais que pudessem influenciar o julgamento das pausas pelos juízes.

Procedimentos

Por meio do julgamento e da concordância dos juízes, foi analisado se os locais marcados como pausas coincidiam ou não com possíveis limites da frase entonacional, de acordo com a proposta da fonologia prosódica de Nespor e Vogel (2007).

O desempenho em compreensão de leitura foi avaliado de acordo com o número de respostas incorretas apresentadas pelo escolar. O critério de correção estabelecido neste estudo graduou o domínio de habilidades de compreensão de texto: 8 respostas incorretas, sem compreensão; de 5 a 7 respostas incorretas, pouca compreensão; de 3 a 4 respostas incorretas, compreensão parcial; de 1 a 2 respostas incorretas, compreensão quase total; nenhuma resposta incorreta, compreensão total de leitura. Realizou-se também a medição da velocidade da leitura silenciosa e da leitura oral.

A coleta de dados, com a gravação da leitura oral pelos escolares, foi realizada na própria escola, individualmente, no horário de aula. O texto utilizado para a gravação da leitura oral e para o teste de compreensão foi selecionado por fazer parte de um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, desenvolvido por Cunha (2012).

Foi solicitado ao escolar que realizasse a leitura silenciosa do texto antes da gravação da leitu-

ra oral. O objetivo foi apresentar o texto anteriormente à criança e assim, minimizar o surgimento de dificuldades na decodificação grafema-fonema durante a gravação da leitura oral, pois elas poderiam interferir na análise prosódica/entonacional. Nesse sentido, Alves et al. (2006) propõem que, quanto menos segmentada for a leitura, melhores são as condições de análise prosódica.

Logo após a leitura, foi entregue ao escolar uma atividade de interpretação do texto lido, composta por oito perguntas com alternativas de múltipla escolha.

Os juízes foram convidados a julgar e marcar os momentos de pausa nas leituras orais realizadas pelos participantes, segundo o protocolo recebido e com base na audição do arquivo de áudio.

Levaram-se em consideração, para fins de análise dos dados, os locais marcados como pausas que obtiveram um índice de concordância igual ou superior a 70%, índice considerado como de alta significação em análises estatísticas e que considera confiáveis os registros (Fagundes, 1981).

Este estudo foi realizado após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sob o Protocolo nº 0096/2011.

Resultados e Discussão

Os resultados foram analisados estatisticamente, sendo adotado o nível de significância de 5% (0.050) para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) fosse menor do que 5% (0.050).

Para caracterizar o desempenho dos escolares, optou-se por realizar uma análise estatística descritiva. A Tabela 2 apresenta o desempenho dos escolares do G1, G2 e G3 nas variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, compreensão textual, número de pausas e número de frases entonacionais, com os valores mínimos e máximos de cada variável.

Em relação ao desempenho dos escolares nas variáveis avaliadas neste estudo, pode-se observar na Tabela 2 a variedade de desempenho no tempo de leitura entre escolares pertencentes ao mesmo grupo. Esse dado corrobora estudo realizado por Leite (2012), que encontrou diferenças significativas no tempo de leitura para escolares da mesma seriação, quando não era esperado encontrá-las em grupos da mesma escolaridade. Em sentido contrário, estudos de Alves et al. (2006) e Ferreira (2009) apontam que o tempo total de leitura oral e silenciosa distingue os escolares de cada grupo.

Tabela 2

Distribuição do número de escolares, média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo do desempenho obtido pelos escolares

Variáveis	Série	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Tempo de leitura silenciosa	G1	32	286,15	125,89	109	617
	G2	28	258,96	94,59	152	446
	G3	37	221,35	106,13	105	571
Tempo de leitura oral	G1	32	287,68	111,62	126	642
	G2	28	244,25	88,06	142	465
	G3	37	209,70	96,59	113	561
Compreensão/erros	G1	32	3,75	1,79	1	7
	G2	28	2,96	1,34	0	5
	G3	37	1,94	1,41	0	4
Número de pausas	G1	32	49,06	28,64	18	163
	G2	28	36,64	8,10	22	51
	G3	37	37,62	8,48	14	60
Número de frases entonacionais	G1	22	35,59	8,71	18	50
	G2	27	42,59	6,48	30	56
	G3	37	41,00	6,05	26	51

Nota: DP: Desvio-Padrão.

Os resultados da Tabela 2 também permitiram evidenciar que, com o avanço da seriação, os escolares deste estudo diminuíram o número de erros cometidos de compreensão textual, concordando com os achados descritos na literatura (Leite, 2012). Tais resultados indicam que o instrumento avaliativo da compreensão utilizado foi eficiente, pois, por meio dele, identificaram-se diferenças no desempenho entre os escolares do G1, G2 e G3, uma vez que se trata de um instrumento construído a partir de rigorosos parâmetros psicométricos, o que minimiza as limitações em relação a sua precisão e validade (Cunha, 2012).

Para o número de pausas descritas nos resultados deste estudo, pôde-se verificar uma alta variabilidade entre os escolares do G1, evidenciada pelos valores mínimo e máximo do número de pausas realizadas, como pode ser observado na Tabela 2. Com base nesse resultado, verificou-se que o desenvolvimento individual de leitura dos escolares pode ser o fator responsável pela variabilidade de pausas realizadas. No entanto, os elevados números de pausas apresentados pelos escolares do G1 indicam que eles estão tendo dificuldades com relação à decodificação das palavras (Miller & Schwanenflugel, 2006).

Observa-se que, na variável número de frases entonacionais, o *N* dos Grupos 1 e 2 se modificou (Tabela 2). No G1 houve 10 escolares excluídos da amostra, enquanto no G2 apenas um foi excluído. Tais exclusões ocorreram devido à impossibilidade de identificar frases entonacionais em alguns escolares com padrão de leitura lentificado, centrado no processamento ao nível da palavra, o que dificulta a delimitação dos contornos entonacionais, assim como observado por Leite (2012). Para essa autora, os escolares de sete anos de idade demonstraram muita dificuldade para organizar o texto lido em constituintes prosódicos de nível mais alto, como em frases entonacionais. Isso pode ser explicado pelo fato de que os escolares, principalmente do 3º ano, ainda utilizam recursos cognitivos no processamento (decodificação) ao nível das palavras. Assim, sua atenção e memória são utilizadas para esse processamento, impedindo que sejam realocadas para processos de níveis mais elevados, como o nível sintático, o semântico e o prosódico (Ávila, Carvalho, & Kida, 2009; Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn, & Stahl, 2004).

A análise de frases entonacionais permitiu identificar categorias funcionais distintas de pausas: as que funcionam como marcadores prosódicos e as que não têm essa função.

Com base nos achados deste estudo, verificou-se que, corroborando a posição de Marcuschi (1999), as pausas do tipo hesitação podem ter diferentes papéis no discurso, sejam eles de ordem formal ou cognitiva.

As pausas podem ter papel formal, indicando atividade de planejamento sintático, processamento, busca ou confirmação de seleções lexicais. Em relação à leitura, considera-se que esse tipo de hesitação aconteça durante a leitura de palavras pela rota lexical, ou seja, o leitor busca o reconhecimento visual da palavra, a recuperação do seu significado e pronúncia, sendo esta última obtida como um todo, levando em consideração a frequência e os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos (Cruttenden, 1997; Morais, 1996; Pinheiro, 1994).

As pausas do tipo hesitação podem, ainda, exercer papéis cognitivos relacionados diretamente com a compreensão, a intenção e a organização tópica. A realização deste tipo de pausa sinaliza atividade de compreensão, indicando que o escolar pode vir a realizar inferências, ou seja, pensar no que acabou de ler (antecedentes causais), no que ainda vai ler (consequências causais), ou mesmo realizar associações do que já processou na leitura do texto (Alves, 2007; Blaauw, 1994; Escudero & León, 2007; Marcuschi, 1999).

A partir do momento em que foram identificadas pausas hesitativas na leitura dos escolares, elas apontam dificuldades que eles possam estar enfrentando em relação aos processos cognitivos envolvidos na compreensão.

Partindo do pressuposto do modelo de leitura pela dupla rota (Pinheiro, 1994), neste estudo também foram observadas pausas por dificuldade na decodificação, ou seja, dificuldade na leitura de palavras por meio da rota fonológica. A identificação de pausas por dificuldades na decodificação de palavras caracterizou-se, neste estudo, por meio de ensaios articulatórios, alongamentos de vogais da primeira sílaba, repetição da primeira sílaba e pausas demasiadamente longas. Estas últimas ocorreram em menor número, quando comparadas a

outros tipos de pausas realizadas pelos escolares do G1, G2 e G3.

Na análise prosódica, foram identificadas frases entonacionais não delimitadas por pausas, demonstrando que outros fatores também podem estar envolvidos. Na literatura, a pausa, como efeito duracional, ainda é considerada a pista mais importante para a delimitação de fronteiras de frases entonacionais (Blaauw, 1994; Cruttenden, 1997; Nespor & Vogel, 2007; Serra, 2009).

Para calcular o grau de correlação entre o número de frases entonacionais e o número de respostas erradas (compreensão), realizou-se a Análise de Correlação de Spearman. O índice numérico utilizado para medir a associação entre duas variáveis é expresso pelos valores entre -1 e 1. Os resultados apresentados na Tabela 3 demonstram que, apesar de não ocorrerem diferenças estatisticamente significantes na correlação das variáveis, é possível observar para G1 e G2 uma tendência estatística forte no sentido de que a relação entre ambas seja por oposição, visto que o coeficiente de correlação é negativo e as significâncias calculadas encontram-se entre 5 e 10%. No G1 e G2, observa-se correlação negativa entre fraca e moderada, enquanto o G3 apresenta relação negativa fraca.

Pelos resultados observados na Tabela 3, nota-se uma tendência no sentido de que, à medida que o número de frases entonacionais diminui, o número de respostas erradas aumenta. Paralelamente, enquanto o número de frases entonacionais aumenta, o número de respostas erradas diminui e aumenta a compreensão. Isso demonstra que, quando os escolares dividem mais o texto prosodicamente (em frases entonacionais), sua compreensão melhora.

Tabela 3

Correlação entre número de frases entonacionais e compreensão

Grupo	Par de variáveis (n)	n	r	valor de p
G1	Is x respostas erradas (comp.)*	22	-0,380	0,081
G2	Is x respostas erradas (comp.)*	27	-0,329	0,094
G3	Is x respostas erradas (comp.)*	37	-0,079	0,643

Nota: *Número de Is x Número de respostas erradas (compreensão). Is: Frases entonacionais; r: Coeficiente de correlação.

Uma vez que a relação entre frases entonacionais e a compreensão se demonstrou fraca neste estudo, conforme Leite (2012) e Schwanenflugel et al. (2004) encontraram em seus resultados, os achados presentes neste estudo indicam que, para designar um leitor como fluente ou não, talvez sejam necessários atributos além do número de frases entonacionais - por exemplo, a maneira como essas mesmas frases foram organizadas.

De um modo geral, tanto nas pesquisas internacionais como nacionais, ainda são escassos os estudos sobre fluência de leitura com enfoque prosódico, razão pela qual se acredita que os achados deste estudo possam contribuir para novas pesquisas na área.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram concluir que as dificuldades quanto à decodificação do texto escrito e quanto à identificação dos sinais de pontuação podem interferir na organização prosódica construída pelo leitor, dificultando a fluência na leitura e a compreensão.

Com os resultados e análises estatísticas deste estudo, também se pode concluir que aspectos da fluência da leitura, como a prosódia, podem ser utilizados na avaliação feita por profissionais das áreas de saúde e educação. As pausas são mais eficientes para refletir as habilidades do leitor e para determinar aspectos de sua fluência - mais do que o número de frases entonacionais realizadas, que têm uma relação fraca com a compreensão. Dessa forma, a prosódia pode ser vista como fator mediador parcial entre velocidade de decodificação e capacidade de compreensão.

Referências

- Alves, L. M. (2007). *A prosódia na leitura da criança disléxica* (Tese de doutorado não-publicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Alves, L. M., Pinheiro, A., Capellini, S. A., & Reis, C. (2006). Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), 151-157.
- Ávila, C. R. B., Carvalho, C. A. F., & Kida, A. S. B. (2009). Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In T. Barbosa, C. C. Rodrigues, C. B. Melo, S. A. Capellini,

- A. R. Mousinho, & L. M. Alves (Orgs.), *Temas em dislexia* (pp.103-113). São Paulo: Artes Médicas.
- Blaauw, E. (1994). The contribution of prosodic boundary markers to the perceptual difference between read and spontaneous speech. *Speech Communication, 14*, 359-375.
- Boersma, P.; Weenink, D. (2009). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.1.05.). Amsterdam: Institute of Phonetic Sciences. Retrived January 19, 2012, from <http://www.praat.org>
- Cunha, V. L. O. (2012). *Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo* (Tese de doutorado não-publicado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- Cruttenden, A. (1997). The forms of intonation. In A. Cruttenden. *Intonation* (2nd ed., pp.30-32). London: Cambridge University Press.
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos, 40*(64), 311-336.
- Fagundes, A. J. F. M. (1981) Cálculo de concordância entre observadores. In A. J. F. M. Fagundes. *Descrição, definição e registro do comportamento* (pp. 67-77). São Paulo: Edicon.
- Ferreira, R. D. S. (2009). *Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade Técnica de Lisboa.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.
- Kawano, C. E., Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F., & Ávila, C. R. B. (2011). Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 16*(1), 9-18.
- Kida, A. S. B., Chiari, B. M., & Ávila, C. R. B. (2010). Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 15*(4), 546-553.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2) 230-251.
- Leite, C. T. (2012). *A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Marcuschi, L. A. (1999). A hesitação. In M. H. M. Neves, (Org.), *Gramática do português falado: novos estudos* (pp.159-194). Campinas: Editora da Unicamp.
- Martins, M. A. (2013). *Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão de leitura* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839-843.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Mousinho, R., Mesquita, F., Leal, J., & Pinheiro, L. (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia, 26*(79), 48-54.
- Nascimento, T. A., Carvalho, C. A. F., Kida, A. S. B., & Ávila, C. R. B. (2011). Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 23*(4), 335-43.
- Nespor, M., & Vogel, I. (2007). *Prosodic phonology: With a new foreword*. New York: Mouton de Gruyter.
- Pacheco, V. (2007). Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In M. C. Fonseca-Silva, V Pacheco, & A. S. C. Lessa-De-Oliveira (Orgs.), *Em torno da Língua(gem): questões e análises* (pp.41-70). Vitória da Conquista: Edições UESB.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Ed. Psy II.
- Schwanenflugel, P. J, Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. K., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.
- Serra, C. R. (2009). *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Snellings, P., Leij, A. van der Jong, P. F., & Blok, H. (2009). Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning disabilities, 42*(4), 291-305.
- Tristão, F. S. C. (2009). *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Lisboa.

Recebido em: 26/3/2013
 Versão final em: 29/5/2013
 Aprovado em: 16/9/2013