



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MAÍRA ANELLI MARTINS

**DESEMPENHO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM FLUÊNCIA
E COMPREENSÃO DE LEITURA**

Marília-SP

2013

MAÍRA ANELLI MARTINS

**DESEMPENHO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM
FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: “Ensino na Educação Brasileira”, linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília

2013

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de biblioteca e Documentação – UNESP –
Campus de Marília-SP

Ficha Catalográfica

Martins, Máira Anelli.

M386d Desempenho de escolares do ensino fundamental I em
fluência e compreensão da leitura / Máira Anelli Martins. –
Marília, 2013.
99 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 75-81.

Orientador: Simone Aparecida Capellini.

1. Leitura. 2. Fluência. 3. Compreensão na leitura. 4.
Ensino fundamental. I. Título.

CDD 372.41

MAÍRA ANELLI MARTINS

**DESEMPENHO DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM FLUÊNCIA E
COMPREENSÃO DE LEITURA.**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração “Ensino na Educação Brasileira”.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profª Dra. Simone Aparecida Capellini, Livre-docente
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP

2º Examinador: _____

Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá. UEM – Maringá - PR

3º Examinador: _____

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Universidade Estadual Paulista. UNESP-FFC/Marília-SP

Aprovado em:
Marília, 28 de fevereiro de 2013.

Dedico aos meus pais, Antônio e Margareth, que com amor, carinho e paciência sempre me incentivaram e apoiaram a estudar, e estiveram ao meu lado nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro com a bolsa de mestrado.

À Secretaria de Educação do município de Marília-SP;

À direção, coordenação, professoras e funcionários da EMEF Reny, onde foi realizado esse estudo, pela parceria e atenção dispensadas; a todos os pais e responsáveis, que permitiram a participação dos seus filhos nesse estudo e a todos os escolares participantes;

À banca examinadora composta pela Dra. Elsa Midori Shimazaki, Dra. Luciana Maria Lunardi Campos e Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela, pelas valiosas sugestões e contribuições que deram a este estudo;

Aos profissionais que foram juízes nesse estudo: Adriana, Maria e Olga pela atenção e empenho em realizar com esforços a difícil tarefa do julgamento das pausas.

Ao Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho pela atenção dispensada, orientações e contribuições valiosas que deu a este estudo;

À todos os integrantes do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”;

Às minhas queridas amigas Claudia da Silva, Maria Nobre Sampaio, Adriana Marques de Oliveira e Vera Lúcia Orlandi Cunha pelo apoio e cuidados que tiveram comigo, pela amizade, por suas disponibilidades e gentilezas, sempre presentes em ajudar com minhas dúvidas, nos momentos difíceis, pelas revisões e incontáveis contribuições para a qualidade deste estudo;

À toda minha família e amigos que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado. À Matilde, Cleonice, Vanessa, Célia, Marisa, Júlia, Sílvia, Suzana, Renan, Vítor, Margareth pelo carinho, incentivo, compreensão e pelos fins de semana em que não nos encontramos;

Ao Ronaldo, pelo estímulo, incentivo e auxílio sempre presentes. Também pelo imenso carinho e compreensão com as minhas fraquezas em inúmeros momentos desta jornada.

À todas as minhas amigas pela paciência, carinho e apoio no decorrer deste estudo, pelos momentos de angústia compartilhados;

À minhas amigas de República, Andressa, Alícia, Sabrina, Natália F., Natália Fusco e Carla, pelos momentos compartilhados, pela paciência nos momentos de stress, pelo incentivo nos momentos difíceis e pelas palavras de encorajamento para este momento da minha vida.

Em especial, À minha orientadora Dra. Simone Aparecida Capellini pela sua orientação incomparável, pela paciência nos meus “tropeços”, por confiar na minha capacidade de realizar este trabalho. Por me ensinar a ter objetivo, foco e disciplina, e por ser um exemplo de profissional com determinação, que me incentiva a todo o momento a continuar a seguir com esse sonho: o ser docente e pesquisador.

RESUMO

Para que ocorra um bom desempenho na leitura, diversos processos cognitivos se ativam juntamente com as habilidades necessária a esta atividade. A partir da importância de melhorar a qualidade de ensino de escolares no que se refere ao desenvolvimento e aprendizado da leitura, aspectos de uma leitura fluente são investigados. Sendo assim este estudo teve por objetivos caracterizar e relacionar o desempenho na fluência e compreensão de leitura e sugerir a inserção de medidas para o estabelecimento de parâmetro de avaliação de leitura para ser utilizado por professores do Ensino Fundamental I. Participaram deste estudo 97 escolares do 3º ao 5º ano da rede pública de ensino do município de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 anos a 11 anos e 11 meses de idade, distribuídos nos seguintes grupos: Grupo I (GI): composto por 32 escolares do 3º ano, Grupo II (GII): composto por 28 escolares do 4º ano e Grupo III (GIII): composto por 37 escolares do 5º ano. Como procedimentos foram realizadas a avaliação do tempo de leitura, da prosódia e compreensão de texto. A leitura oral de um texto e aplicação de um teste com questões de múltipla escolha para avaliar o desempenho na compreensão dos grupos foi gravada para posterior análise. A partir da gravação propusemos compreender como um grupo de juízes (envolvidos profissionalmente com o ensino da leitura) percebia auditivamente as pausas realizadas durante a leitura oral dos escolares, para procedermos à análise da influência de constituintes prosódicos na leitura e na compreensão dos escolares. Os resultados foram analisados estatisticamente e revelaram diferentes concepções e definições sobre o conceito *pausa* entre os juízes e a pesquisadora. O desempenho em fluência de leitura dos escolares foi capaz de revelar aspectos das dificuldades que apresentam durante o processamento da leitura. Verificou-se que escolares do GI, apresentam pior desempenho quando comparados ao grupo GII e GIII, revelando que as medidas utilizadas na avaliação foram eficazes na identificação de diferenças entre os grupos, evidenciando perfis de leitores fluentes. Na concordância entre as medidas de fluência e compreensão, embora tenhamos encontrado relações que variaram de fraca à moderada, consideramos a influência de diversos outros fatores no desempenho dos escolares e destacamos que esta pesquisa mostrou-se relevante porque explicita as relações existentes entre medidas de fluência e a compreensão. Assim espera-se que medidas de fluência sejam adicionadas às avaliações da leitura de escolares do ensino fundamental I, de forma complementar.

Palavras-chave: Leitura. Fluência de leitura. Compreensão de leitura. Educação.

ABSTRACT

For that to occur a good performance in reading, many cognitive processes are activated together with the skills necessary for this activity. Knowing the importance of improving the quality of education of students in relation to the development and learning of reading, aspects of a fluent reading are investigated. Thus this study aimed to characterize and relate the performance on fluency and reading comprehension and complementary characteristic for evaluation of reading used by teachers of the elementary school I. Participated in this study 97 students from 3rd to 5th grade level of the public school of the Marília City, São Paulo, Brazil, of both genders, aged of 7 years to 11 years and 11 months old, distributed in the following groups: Group I (GI): composed of 32 students from 3rd grade level, Group II (GII): composed of 28 students from 4th grade level and Group III (GIII): composed of 37 students from 5th grade level. As procedure were realized to evaluate of the time for reading, prosody and text comprehension. The oral reading of a text and application of a test with multiple choice questions to evaluate the performance in the comprehension of the groups was recorded for later analysis. From the record we proposed to understand how a group of judges (professionally involved with the teaching of reading) perceived auditory the pauses made during the oral reading of the students, to proceed the analysis of the influence of prosodic constituents in reading and comprehension of the students. The results were statistically analyzed and revealed different conceptions and definitions about the concept *pause* between the judges and the researcher. The performance in reading fluency of the students was able to reveal aspects of the difficulties that present during the processing of reading. It was verified that the students of GI, showed performed worse when compared with GII and GIII, revealing that the measures used in the evaluation were effective in the identifying of differences between groups, evidencing profiles of fluent readers. In concordance between measures of fluency and comprehension, although we have found relations that varied from weak to moderate, considering the influence of various factors on the performance of the students and emphasize that this research was relevant because it explains the relationship between measures of fluency and comprehension. Thus it is expected that measures of fluency are added the evaluations of the reading of students of the elementary school I, complementarily.

Keywords: Reading. Reading fluency. Reading comprehension. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama arbóreo da cadeia hierárquica da Fonologia Prosódica.....	26
Figura 2	Fluxograma da seleção da amostra para a coleta de dados.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Parâmetro de confiabilidade para concordância entre avaliadores.....	51
Quadro 2	Categorias funcionais de pausas.....	60
Quadro 3	Interpretação do coeficiente de correlação.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos escolares do GI, GII e GIII por gênero.....	45
-----------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos escolares segundo a idade e o ano escolar	44
Tabela 2	Distribuição da média, desvio-padrão e valos de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GI	53
Tabela 3	Distribuição da média, desvio-padrão e valos de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GII.	53
Tabela 4	Distribuição da média, desvio-padrão e valos de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GIII.	54
Tabela 5	Distribuição do valor de p referente aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GI.	54
Tabela 6	Distribuição do valor de p referente aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GII.	55
Tabela 7	Distribuição do valor de p referente aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GIII.	55
Tabela 8	Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GI	87
Tabela 9	Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GII	88
Tabela 10	Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GIII	89
Tabela 11	Distribuição do número de escolares, média, desvio-padrão, valor mínimo, máximo do desempenho obtido dos escolares do GI, GII e GIII	58
Tabela 12	Desempenho dos escolares do GI em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar.	90
Tabela 13	Desempenho dos escolares do GII em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar.	91

Tabela 14	Desempenho dos escolares do GIII em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar.	92
Tabela 15	Correlação entre o tempo de leitura silenciosa, o tempo de leitura oral, o número de respostas erradas, e número de pausas do GI.	64
Tabela 16	Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas, e número de pausas no GII.	65
Tabela 17	Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas, e número de pausas no GIII.	67
Tabela 18	Correlação entre o número de frases entonacionais e a compreensão para cada grupo estudado: GI, GII e GIII.	69

LISTA DE SÍMBOLOS

ϕ	Frase Fonológica ¹
ϕs	Frases Fonológicas
I	Frase Entonacional ²
Is	Frases Entonacionais
+	Soma
-	Subtração
=	Resultado

¹ Constituinte prosódico organizado a partir de uma estrutura hierárquica, proposto por Nespor e Vogel (2007), é definida por ser uma unidade prosódica que se constitui de um ou mais grupos clíticos, ou seja, o grupo clítico mais uma palavra de conteúdo.

² Constituinte prosódico organizado a partir de uma estrutura hierárquica, proposto por Nespor e Vogel (2007), é definida por ser uma unidade prosódica que se constitui de um conjunto de frases fonológicas (ϕs) ou apenas uma frase fonológica (ϕ), que porte uma linha (contorno) entonacional característica, sendo que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1	Medidas de fluência da leitura.....	19
2.2	Prosódia.....	23
2.3	Leitura e testes de compreensão.....	31
2.4	As relações entre fluência e compreensão da leitura.....	36
3	OBJETIVOS.....	40
4	MATERIAL E MÉTODO.....	42
4.1	Participantes.....	43
4.1.1	Critérios de seleção dos participantes.....	46
4.2	Procedimentos Metodológicos.....	46
4.3	Análise Estatística.....	50
5	RESULTADOS DISCUTIDOS.....	52
5.1	Parte I – Análise e descrição da concordância entre juízes.....	53
5.2	Parte II - Caracterização do desempenho dos escolares do 3º ao 5º ano em fluência e compreensão da leitura.....	57
5.3	Parte III- Correlação entre as variáveis de fluência e compreensão da leitura.	63
6	CONCLUSÃO.....	73
	REFERÊNCIAS.....	76
	APÊNDICE.....	83
	ANEXO.....	94

Na literatura nacional e internacional é crescente o número de pesquisas que ressaltam o elevado número de escolares com baixo rendimento em leitura. Dessa forma, são inúmeros os esforços de pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais envolvidos com a educação na tentativa de compreender as causas dessa dificuldade em leitura e compreensão do texto lido.

Atualmente é possível encontrar diversas pesquisas que abordam temas relacionados à aprendizagem, como as habilidades metalinguísticas, consciência fonológica, decodificação, ortografia, leitura e compreensão. No entanto, nos aspectos relacionados à leitura, verificamos que pouca ênfase é dada aos aspectos de fluência, bem como a sua importância para a compreensão da leitura.

A fluência relaciona-se, diretamente, às pausas feitas durante uma leitura, à velocidade, à entonação e ao ritmo, que devem ser percebidos por meio dos sinais de pontuação e pistas lexicais utilizadas também na escrita. Assim, a fluência relaciona-se de maneira bidirecional com a compreensão da leitura, ou seja, à medida que a fluência interfere na compreensão, a compreensão, da mesma forma, interfere na fluência. Dessa maneira, é possível afirmar que muitas das dificuldades apresentadas pelos escolares podem surgir em decorrência da ausência de fluência e estímulos prosódicos/entonacionais na leitura.

Os aspectos prosódicos/entonacionais são poucos explorados pela literatura nacional, sendo a maioria dos estudos desenvolvidos internacionalmente, impossibilitando generalizar os achados à realidade educacional brasileira. Isso se deve às diferenças entre as línguas de ritmo silábico, como o francês, o espanhol e o japonês, em que a duração de cada sílaba se mantém estável durante a sua produção, ao contrário de línguas de ritmo acentual, como o português, o inglês e o árabe em que há, além da unidade rítmica, muitas outras variáveis, como influências sócio-educacionais, motivacionais e de metodologias de ensino.

Como é notória a escassez de estudos brasileiros que tivemos acesso, relacionados à investigação dos aspectos prosódicos/entonacionais da leitura, ressalta-se, então, a necessidade de estudos que aprofundem essa temática, visando contribuir para o melhor entendimento desses aspectos para desenvolver a fluência de leitura e, conseqüentemente, a compreensão do material lido em ambiente de sala de aula. Assim espera-se contribuir para a melhora do desempenho dos escolares em compreensão leitora.

Como pesquisadora e fonoaudióloga atuando diretamente na área da educação, desde a graduação, tenho realizado pesquisas em salas de aulas e estado em contato direto com professores. Surgiu-me, então, a oportunidade de realizar pesquisa em uma escola que,

preocupada com as dificuldades de leitura dos escolares, realizava avaliações da fluência de leitura bimestralmente para observar a evolução desse desempenho dos alunos. Nessa avaliação (ANEXO D), considerava-se dois aspectos da fluência da leitura, o ritmo e a entonação a partir da pontuação, embora não houvesse orientação para se observarem esses aspectos. Os professores sentiam a necessidade de um maior entendimento sobre aspectos da fluência da leitura. Afinal, qual seria o perfil de fluência da leitura desses escolares? O que poderiam esperar como resultados favoráveis a uma boa compreensão? O que estaria sendo estabelecido como o esperado para determinada idade e escolaridade?

É sabido que a entonação pode variar de indivíduo para indivíduo, porém, sabe-se que, na leitura, há um padrão reconhecido como modelo adequado de leitura, aquele guiado por sinais de pontuação e pistas que a escrita pode fornecer. Diante do exposto, verificou-se a necessidade de compreender quais são os perfis de fluência de leitura para escolares do ensino fundamental de escolas públicas. Foi aceito o convite da direção da escola para realizar um trabalho de pesquisa sobre a fluência da leitura com a expectativa de descrever o perfil das características entonativas a serem utilizadas como recurso auxiliar aos procedimentos de avaliação do desempenho dos escolares e ao diagnóstico de possíveis dificuldades que esses escolares podem apresentar.

A hipótese deste estudo está pautada no fato de as dificuldades de decodificação do texto escrito e de identificação dos sinais de pontuação interferirem na organização prosódica do texto escrito, dificultando a fluência na leitura e, conseqüentemente, ocasionando prejuízos na compreensão de leitura dos escolares. Portanto, este estudo tem por objetivos caracterizar e relacionar o desempenho à fluência e à compreensão de leitura e, ainda, sugerir a inserção de medidas para o estabelecimento de parâmetro de avaliação de leitura para ser utilizado por professores do Ensino Fundamental I.

Com base na hipótese e nos objetivos acima descritos, apresentamos, nos capítulos que seguem, a revisão da literatura que fundamenta a pesquisa, seguida da descrição metodológica utilizada, os resultados e a discussão dos dados obtidos com as reflexões pertinentes.

2.1 MEDIDAS DE FLUÊNCIA NA LEITURA

Quando um escolar está no início do seu processo de aprendizagem da leitura, utiliza a maior parte da atenção na decodificação das palavras, sobrecarregando a memória de trabalho. Emprega apenas uma pequena parte de sua atenção ao processo de compreensão e, à medida que o escolar vai melhorando seu 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, com o processamento de leitura mais rápido. A maior parte de sua atenção pode, então, deslocar-se para processos ligados à compreensão, adquirindo e aprimorando sua fluência durante a leitura e aumentando a compreensão (FERREIRA, 2009; SNELLINGS et al., 2009).

Para Ávila, Carvalho e Kida (2009), com a progressão da automaticidade de elementos envolvidos no reconhecimento de palavras, e com o aumento da velocidade na decodificação e no reconhecimento de letras e palavras, a leitura torna-se progressivamente mais rápida, precisa e fluente. Para as autoras, a fluência interfere na capacidade dos escolares para a compreensão da leitura:

Reconhecendo a complexidade da compreensão e considerando sua relação com a fluência de leitura, é possível pensar que quanto mais proficiente se torna o leitor, mais automáticos são esses processos fundamentais de decodificação e reconhecimento da palavra, mais rápida e precisa se torna sua leitura (portanto, mais fluente), mais disponível sua atenção e memória para processos de alta ordem e, portanto, melhor o nível de sua compreensão. (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009, p. 77).

Como se pode observar, a importância da fluência na leitura e sua relação com a compreensão textual dos escolares justificam os estudos sobre aspectos da fluência na leitura. Com o intuito de conhecer quais as medidas mais utilizadas para avaliar a fluência da leitura, e quais delas são mais importantes, serão explorados conceitos e definições de diversos estudos nacionais e internacionais.

Para definir o conceito de fluência de leitura, Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010) realizaram uma revisão da literatura com o objetivo de sintetizar as múltiplas formas de conceitualização que são descritas. Para estes 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, por meio da facilidade de reconhecimento de palavras, adequado ritmo nas frases e entonação.

A fluência é um fator que pode limitar ou apoiar a compreensão, tanto na leitura oral como na silenciosa.

Um dos aspectos a observar da fluência da leitura pode ser a precisão ao ler uma palavra. Os leitores fluentes são capazes de identificar os sons representados pelas letras ou por suas combinações, combinar fonemas, ler palavras de alta frequência que não consomem tanto a memória de trabalho em processos de atenção à decodificação, utilizar pistas grafofonêmicas e de significado para determinar exatamente a pronúncia e o significado da palavra que está no texto (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005).

Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), apontam, em sua revisão de literatura, uma tendência revelada pelas pesquisas que estudam a avaliação e a intervenção da leitura: centrar-se na velocidade e na qualidade da decodificação em detrimento da prosódia ao se tratar da fluência. Essa tendência de pesquisas considera a fluência de leitura como sendo somente uma medida de decodificação de uma passagem, do número de palavras lidas corretamente, faz referência à velocidade da leitura que pode ser expressa também pelo número de palavras lidas por minuto. Também é notório que a maioria dos estudos brasileiros utiliza em suas avaliações da leitura, aspectos da fluência relacionados à precisão e à velocidade na decodificação (CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009; KAWANO et al., 2011; KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; MOUSINHO et al., 2009; NASCIMENTO et al., 2011;).

Ávila, Carvalho e Kida (2009) realizaram um estudo com 160 escolares da 3ª a 6ª série de escolas da rede pública e particular para caracterizar o desempenho dos escolares em tarefas que avaliavam os parâmetros da fluência e da compreensão de textos. Os escolares foram avaliados por meio da leitura oral de palavras e pseudopalavras, leitura oral e silenciosa de texto. Na análise dos dados, calcularam a velocidade e a acurácia de leitura por meio das seguintes fórmulas: taxa de leitura = número de palavras lidas por minuto e acurácia de leitura = número de palavras lidas corretamente por minuto.

Ainda no referido estudo, as autoras consideraram, com adaptações para o português brasileiro, erros realizados durante a leitura como troca por palavra visualmente similar, regularizações, desrespeito à regra de correspondência grafofonêmica, falhas de aplicação de regras ortográficas, recusas, erro quanto ao emprego da tonicidade e hesitações.

De acordo com Berninger et al. (2010), para escolares com problemas de compreensão e/ou fluência em leitura silenciosa, especialistas psicoeducacionais deveriam avaliar precisão e automação de leitura de palavras bem como a decodificação de listas de palavras em contextos livres, compreensão de leitura, fluência de leitura oral e silenciosa,

habilidades da linguagem de compreensão, como consciência morfológica e sintática, além do vocabulário oral.

A leitura, dita intermediária, consolida-se no 3º ano escolar, com o objetivo de atingir a automatização de maneira que a leitura se torne uma atividade prazerosa, motivadora, tanto no sentido da recreação, do lazer, quanto informativo e funcional. Para o desenvolvimento da leitura, os autores realizam a divisão entre dois aspectos, o da precisão e o da fluência, mesmo que, na prática, não seja possível realizar tal distinção. Para os autores, precisão seria a habilidade de reconhecer palavras corretamente. Esta habilidade envolve dois conceitos: o do conhecimento do código e o da compreensão dos significados. Assim um escolar pode ler uma palavra com precisão, porém não saber o seu significado, e também pode ter dificuldades ao ler uma palavra, porém, ao pronunciá-la, pode associar um significado que lhe seja familiar. Diferentemente da precisão, a fluência seria a habilidade de ler corretamente com entonação e pausas apropriadas, embora estas pausas possam não ser elementos refletores da compreensão do escolar, mas também possam significar dificuldade de decodificação ou dificuldades em estruturas oracionais pouco familiares (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Em um estudo realizado por Ferreira (2009), o autor considerou como medidas de fluência na leitura três parâmetros: precisão, prosódia e velocidade. Para precisão, o autor considerou a capacidade de ler um texto com exatidão, observando tipos de erros como substituições, omissões, inversões, adições e o número de palavras não lidas; para prosódia, o autor considerou capacidade de ler com pausas e entonações adequadas, observando durante a leitura o uso das vírgulas, dos pontos finais, dois pontos, travessões, pontos de interrogação, pontos de exclamação e reticências. Quanto à velocidade, o autor considerou o tempo e o índice de velocidade, uma vez que este último fornece um indicador do número de palavras lidas, em média, por minuto. Para o cálculo desse índice, utilizou-se a seguinte fórmula: velocidade é igual ao número de palavras lidas corretamente, multiplicado por 60 (segundos) e dividido pelo tempo de leitura. Ferreira (2009) discorre ainda sobre a fluência da leitura:

No início da aprendizagem da leitura é grande o esforço necessário para o reconhecimento de palavras e sua pronúncia, tornando por isso a leitura pouco fluente. Estes leitores mesmo depois de reconhecerem palavras com alguma facilidade e a sua leitura apresentar um índice de precisão razoável, não demonstram no entanto uma leitura natural, pois o seu nível de prosódia e expressão ainda não se encontra consolidado. (FERREIRA, 2009, p.41).

Segundo o autor, a identificação precisa de palavras pode ser o começo promissor para uma leitura fluente. Desta forma, torna-se necessário que se proceda à avaliação da precisão de leitura, por meio, por exemplo, do número de erros cometidos em um texto, cronometrando-se a leitura, o que permite verificar o número de palavras lidas corretamente, bem como os erros cometidos durante um determinado período de tempo.

Hudson, Lane e Pullen (2005) desenvolveram um *checklist* de observação da prosódia na leitura, contendo aspectos a serem observados por meio da capacidade do escolar em dar ênfase a palavras apropriadas; usar tom de voz pertinente à leitura, decaindo e subindo o tom nos locais adequados; seguir a pontuação, por exemplo, elevando-se o tom da voz perto do ponto final; utilizar tom de voz adequado para representar estados mentais dos personagens, tais como excitação, tristeza, medo ou confiança em textos do gênero narrativo com diálogo; seguir a pontuação, usar divisões sujeito-verbo e conjunções para fazer uma pausa adequada nos limites de frases.

Já os autores Miller e Schwanenflugel (2008) propõem medidas da avaliação da prosódia, como a duração de pausas dentro de frases; duração de pausa da vírgula em finais de frase; duração de pausas; número de pausas; frequência fundamental (F_0)¹ e contorno entonacional. Nas medidas de avaliação da fluência de leitura, utilizaram testes de avaliação como *Gray Oral Reading (GORT)*. Utilizaram também passagens de texto com nível de decodificação fácil e acessível, que permitisse que a avaliação da fluência acontecesse na ausência de numerosos erros por decodificação.

Diante de inúmeras possibilidades de medidas que podem ser utilizadas para a avaliação da fluência, num contexto educacional, Ferreira (2009) discute sobre as avaliações formais e informais da fluência que os professores podem realizar. Para uma avaliação mais formal, os escolares devem realizar leituras orais e os professores as cronometrarem. Para esta avaliação o autor recomenda utilizar textos não conhecidos pelos escolares e o professor deve seguir a leitura, durante um minuto, assinalando os erros cometidos, classificando-os como substituições, omissões, inversões, adições, erros de pronúncia e hesitações por mais de três segundos. Ressalta que as inserções e repetições realizadas durante a leitura não são contadas como erros porque o tempo extra, necessário para adicionar palavras ou para repeti-las,

¹ Os estudos dos aspectos prosódicos da fala podem ser realizados por meio de medidas de variação da frequência fundamental (F_0). A frequência fundamental é determinada fisiologicamente pelo número de ciclos (vibrações) que as pregas vocais realizam durante um segundo, sendo medida por meio do comprimento dessas estruturas e muito utilizada em estudos sobre a prosódia da fala e da leitura (BEHLAU et al., 2001; WERTZNER; SCHREIBER; AMARO, 2005).

aumenta o tempo total de leitura. Na avaliação o professor também deve determinar o nível de fluência de leitura para cada escolar, utilizando a seguinte fórmula sugerida pelo autor: no final de um minuto, do número total de palavras subtrai-se o número de erros (apenas um erro por palavra é contado).

De acordo com as pesquisas descritas há diversidade de medidas de fluência utilizadas para avaliar e caracterizar o desempenho da fluência na leitura oral, revelando que não há consenso de quais medidas seriam mais importantes na avaliação da fluência, de quais dessas medidas estariam estabelecendo correlações mais fortes com a compreensão de leitura, ou de quais medidas seriam avaliações consideradas formais ou informais, ou mais importante do que isto, de quais medidas seriam as indicadas para serem utilizadas dentro da sala de aula ou em contexto clínico-educacional. Por isso, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as medidas de fluência e por ser a prosódia um aspecto da fluência a ser analisado nesta pesquisa, serão apresentados estudos sobre a influência da prosódia na leitura, conhecimento este necessário para a compreensão da fluência e da leitura neste estudo.

2.2 PROSÓDIA

A prosódia é o estudo de parâmetros físicos do som, parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, sistema de tom, entonação, acento e ritmo de línguas naturais (SCARPA, 1999). Ressalta-se, no entanto, que é preciso tomar um cuidado especial ao estudar algum destes fenômenos, uma vez que ainda inexiste um consenso na literatura sobre tais conceitos e precisão terminológica.

Os elementos prosódicos estão intimamente ligados à estrutura do discurso. Em vista disso é importante não se limitar o estudo desses elementos ao domínio da palavra ou da frase, pois, se considerando apenas frases, e não o contexto no qual estão inseridos, poderá se mascarar a função maior dos elementos prosódicos que, além de estarem ligados a elementos da sintaxe, também se relacionam com elementos semânticos, fonológicos e pragmáticos. Portanto, um texto não pode ser considerado como uma sequência de frases, ou seja, não se pode considerar só a sintaxe, pois a prosódia pode ser uma chave de interpretação. Os elementos prosódicos são utilizados para salientar ou diminuir elementos de um discurso, e podem ser usados de maneira variada, tendo por finalidade relacionar elementos distantes no texto, o que faz com que o locutor não perca o fio do discurso, realizando a sincronização de

eventos em narrativas e para que a leitura não soe como a de um aluno de alfabetização que, ao aprender a ler, utiliza um único padrão prosódico (CAGLIARI, 2002a).

Em relação ao estudo da prosódia no campo da leitura, para os autores Allende e Condemarín (2005), “a leitura fluente requer conhecimento da sintaxe e da pontuação, já que são indicadores que informam aos leitores sobre como deve ser lido o texto [...] e ser expresso o significado [...]” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 87). Também definiram que para realizar uma leitura fluente há necessidade de que o escolar tenha informações sobre a função das letras maiúsculas, com os pontos que indicam início ou finalização das frases, além da função dos sinais de pontuação para fazer pausas e entonações adequadas, enfatizando palavras ou ideias. Essa entonação será realizada também por meio da altura vocal, subindo e descendo o tom da voz a fim de se perceberem significados e sentidos.

A pausa é um recurso de grande importância na organização do discurso, pois, quando usadas de forma inadequada, podem afetar a compreensão do texto lido. Os sinais de pontuação são como sensores para o leitor sobre as variações melódicas que devem ser realizadas durante a leitura oral. Os sinais de pontuação têm, no texto escrito, importância semântico-sintático-discursiva (PACHECO, 2007), sendo considerados como marcadores prosódicos. Cada sinal possuirá, particularmente, sua variação tonal, de frequência fundamental, de intensidade, de duração da sílaba tônica e pausas (CAGLIARI, 1989; PACHECO, 2006).

Os sinais de pontuação levam o leitor, na maioria das vezes, a realizar variações prosódicas que estabelecem o fim e o início de um contorno entonacional. De acordo com a marca gráfica presente no texto, o leitor também estabelece o tom do enunciado, duração, intensidade, frequência fundamental e pausa a usar durante a leitura, resgatando detalhes da fala oral. No estudo de Pacheco (2007), a autora conclui que 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. Na análise do intervalo de pausas dos sinais de pontuação (maior ou menor, a depender do sinal) foi também evidenciada a função de organizador prosódico, incitando variações prosódicas peculiares a cada marcador individualmente. Pacheco (2007, p. 66) encerra a sua pesquisa com a seguinte conclusão:

[...] uma leitura realizada por pessoas com práticas de leitura explorará as informações disponíveis no texto, bem como as marcas gráficas ali presentes de modo a resgatar o sentido do texto, tornando a leitura mais dinâmica. Assim, um bom treinamento no ato de leitura pode levar os leitores a

explorar mais o texto, conhecer mais de perto o gosto pela leitura e tornarem-se bons leitores.

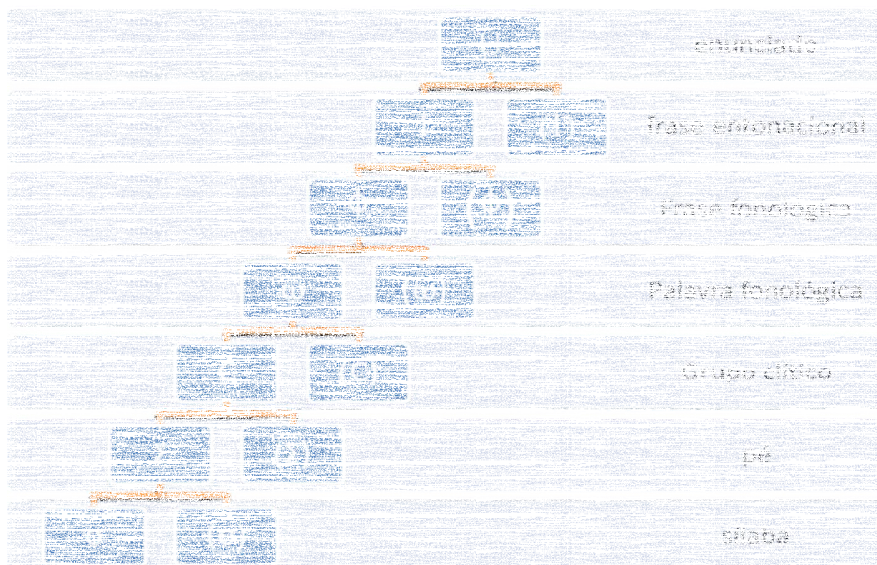
Após esta breve explanação sobre prosódia e sua relação com a leitura, optou-se neste estudo, por utilizar as pausas realizadas durante a leitura oral dos escolares e a organização de frases entonacionais como medidas de prosódia. Para pausas, considerou-se o silêncio na fala realizado entre palavras ou frases, limitando frases entonacionais ou não. Porém não se descarta a possibilidade de algumas pausas serem caracterizadas por variações melódicas, realizadas por meio dos sinais de pontuação. Para realizar a análise das frases entonacionais a partir das pausas, será utilizada a teoria da fonologia prosódica.

A fonologia prosódica estuda a estrutura de constituintes prosódicos por um modelo teórico fonológico não linear, proposto por Nespor e Vogel (2007). Para a fonologia prosódica os constituintes prosódicos estão em integração com outros subsistemas da gramática e o objeto de estudo diz respeito ao conjunto de unidades acima da sílaba (CAGLIARI, 2002b). De acordo com a teoria prosódica, a representação mental da fala está dividida em constituintes prosódicos arranjados hierarquicamente. Ao se considerar a cadeia da fala um ato contínuo, compreende-se que a língua pressupõe dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos, os constituintes prosódicos (CUNHA; MIRANDA, 2007).

Como a frase entonacional é um constituinte da hierarquia prosódica na teoria fonológica e pode ser delimitado a partir de pausas, considera-se que tal constituinte poderia ser marcado e definido na leitura dos escolares por meio da percepção auditiva.

Bisol (1996) descreve a cadeia hierárquica por um diagrama arbóreo, que se pode observar na figura 1:

Figura 1 – Diagrama arbóreo da cadeia hierárquica da Fonologia Prosódica



Fonte: Adaptado de Bisol (1996, p.248).

A Frase entonacional (I) é o nível subsequente à frase fonológica (ϕ), que se caracteriza por um conjunto de ϕ s ou apenas um ϕ que porte uma linha entonacional. Para um melhor entendimento do conceito de Frase entonacional, partindo do fato de que a mesma é formada por frases fonológicas (ϕ) e de que frases fonológicas são formadas pelo grupo clítico (C) e pela palavra fonológica (ω), abaixo se exemplifica cada um dos constituintes citados para uma melhor compreensão de I:

- *Grupo clítico (C)*: Contém um ou mais clíticos (como átonos, palavras funcionais como artigos monossilábicos, exemplos: fala-se e te espero, a gente) e uma só palavra de conteúdo (BISOL, 1996). Em alguns outros modelos de análise fonológica não se considera o grupo clítico, pois, de acordo com Bisol (1996), às vezes é considerado como um elemento da palavra fonológica.
- *Palavra fonológica (ω)*: É uma estrutura da hierarquia que integra componentes fonológicos e morfológicos da gramática. A partir dos exemplos de palavras fonológicas: “[guarda] ω [roupa] ω ” e “[beija] ω [flor] ω ”, nota-se a relação de não isomorfismo (semelhança na estrutura) entre o constituinte prosódico e o sintático, comprovada por meio de palavras que formam uma só palavra morfológica, mas duas

fonológicas. A palavra fonológica é a unidade prosódica dominada pelo grupo clítico, de acordo com Nespor e Vogel (2007).

- *Frase fonológica* (ϕ): Este é o constituinte que agrega um ou mais grupos clíticos e a palavra fonológica. Sendo a frase fonológica constituída de unidades mais baixas, pode-se ter como exemplo de ϕ , uma locução: a casa, como também apenas uma palavra fonológica: casa (BISOL, 1996).

O lado recursivo da língua no português brasileiro é o direito; e palavras de conteúdo são potencialmente frases fonológicas. Para os princípios de domínio de uma ϕ , temos as palavras de conteúdo (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) e toda sua projeção máxima no escopo do lado não recursivo da língua até chegar na próxima palavra de conteúdo. A ϕ integra informações fonológicas e informações sintáticas.

Ex.: [Um doce] ϕ [caseiro] ϕ [e artesanal] ϕ

Vale ressaltar que não existe nenhuma relação de isomorfismo entre a frase fonológica e a sintática, ainda que possam vir a coincidir.

Partindo dos exemplos dos constituintes anteriores à frase entonacional (I), parte-se agora para a explicação dessa unidade prosódica, com suas definições, domínios e regras de constituição.

- *Frase Entonacional* (I): Como se observa, a frase entonacional agrupa uma ou mais frases fonológicas (ϕ) com base na informação sintática. Desta forma, para Nespor e Vogel (2007),

A formulação da regra de formação básica de I é baseada nas noções de que a frase entonacional é o domínio de um contorno entonacional e que os fins de frases entonacionais coincidem com as posições em que pausas podem ser introduzidas em uma sentença. (NESPOR; VOGEL, 2007, p. 188, tradução nossa).

Na frase entonacional se encontra uma relação entre informações fonológicas e informações de outros componentes da gramática, como o sintático e o semântico na sua formação. A regra básica de formação de frases entonacionais (I), constitui-se unicamente de divisões de sequências de frases fonológicas (ϕ s) no interior de frases entonacionais (Is), sequências que não permitem qualquer variabilidade tal como estão, pois não será possível quebrar ϕ s. Apenas será possível modificar a construção de Is, respeitando-se os limites de ϕ s, a partir do resultado de um tipo separado de regra, que se nomeia por reestruturação.

Determinadas construções formam por si só Is com contornos entonacionais definidos: expressões parentéticas, orações relativas explicativas, perguntas fáticas ou de confirmação, vocativos, expressões que funcionam como interjeição, certos elementos móveis, itens em enumeração e aposto. Nespor e Vogel (2007, p. 188, tradução nossa) trazem exemplos (1) para cada tipo de construção de I:

(1)

- a) Leões [como você sabe]I são perigosos. → expressão parentética
- b) Meu irmão [que absolutamente ama animais]I só comprou-lhe um pássaro exótico tropical. → oração adjetiva explicativa
- c) Esse é o gato do Teodoro [não é?]I → pergunta fática ou de confirmação
- d) [Clarence]I gostaria que você conhecesse o Sr. Smith. → vocativo
- e) [Deus do céu]I há um urso no quintal. → expressão que funciona como interjeição
- f) Eles são tão bonitinhos [aqueles coalas australianos]I → elemento deslocado

Esses tipos de construções formam por si só Is independente de sua localização dentro da oração, como ilustrado nos exemplos (2):

(2)

- a) [Como você sabe]I Isabela é uma artista.
- b) Isabela [como você sabe]I é uma artista.
- c) Isabela é uma artista [como você sabe]I.

Desta forma, a sentença: “Isabela é uma artista”, que deveria ser considerada uma única I, ao ser quebrada pela expressão parentética “como você sabe”, não poderá formar uma única I. Nestes casos, estruturas que não formariam uma I por razões independentes, automaticamente formarão uma outra I própria. Normalmente os constituintes sintáticos podem estabelecer uma relação de isomorfismo (semelhança na estrutura) com os constituintes prosódicos. Porém, não é sempre o caso, como o ocorrido no exemplo acima, em que se percebe que a estrutura sintática “Isabela é uma artista”, ao ser quebrada pela expressão parentética, rompe a relação de isomorfismo, antes considerada uma única I e apenas uma construção sintática, passará a ser considerada duas Is ([Isabela é]I + [uma artista]I).

A frase entonacional pode sofrer o processo de reestruturação quando há constituintes prosódicos extensos, podendo ser divididos em Is menores, que podem ou não corresponder às frases prosódicas nele contidas, e Is pequenos podem ser prolongados adentrando frases prosódicas (BISOL, 1996). Desta forma, nos casos em que I longo sofre o processo de

reestruturação a fim de produzir Is menores, isso pode se dar possivelmente devido a razões fisiológicas, como a capacidade da respiração. O **tamanho** dos constituintes prosódicos é somente um dos diversos fatores que podem ter um papel para determinar um processo de reestruturação. Outros fatores, como velocidade de fala e estilo, serão descritos a seguir.

Abaixo se observa exemplos de reestruturação de uma I longa, quebrada em Is menores:

(3)

a) [O filhote de ramster da minha amiga sempre procura por comida nos cantos de sua gaiola]I

b) [O filhote de ramster da minha amiga]I [sempre procura por comida nos cantos de sua gaiola]I

c) [O filhote de ramster da minha amiga]I [sempre procura por comida]I [nos cantos de sua gaiola]I²

Para Nespor e Vogel (2007), no tocante ao fator **tamanho**, que pode determinar a reestruturação, parece haver uma tendência a se evitarem séries de Is muito curtos e sequência de Is de tamanhos muito variados. Em outras palavras, parece ser uma tendência estabelecer Is de tamanho médio, mais ou menos uniformes.

Em relação ao fator **velocidade de fala**, quanto mais rapidamente um enunciado é pronunciado, menos provável que seja quebrado em diversas Is, ou seja, mais longas serão as Is. Inversamente, quanto mais vagarosa a taxa do discurso, mais curtas as Is tendem a ser. Além da velocidade de fala, o **estilo de discurso** também tem o seu papel na determinação da reestruturação de Is longas para Is menores.

Em estilos mais formais, é mais provável que as Is mais longas sejam quebradas em séries de Is mais curtas, o que está diretamente relacionado com o fator velocidade de fala, desde que estilos mais formais correspondam a uma velocidade de fala mais lenta. Por outro lado, se o enunciado for pronunciado de uma forma mais informal, coloquial, poderá consistir de um único contorno entonacional, pronunciado com uma velocidade de fala mais rápida.

Nota-se a flexibilidade da I pelos processos de reestruturação: extensão, velocidade e estilo de fala, que permitem, além da reestruturação de I, diferentes limites de constituinte, de domínios do contorno entonacional e, de acordo com Nespor e Vogel (2007), “[...] o

² Texto original: [My friend's baby hamster always looks for food in the corners of its cage]. (NESPOR; VOGEL, 2007, p. 194, tradução nossa).

constituente não pode ser isomórfico com qualquer constituinte sintático já que a sintaxe não permite o mesmo tipo de reagrupamento dos componentes de uma linha particular” (NESPOR; VOGEL, 2007, p. 196, tradução nossa). Tal flexibilidade, entretanto não é totalmente livre de regras. A seguir, destacam-se as regras que guiam a reestruturação de I:

I- A reestruturação de I deve ocorrer sem quebrar estruturas de ϕ s. De acordo com a hierarquia prosódica, I domina uma ou mais ϕ s, então uma reestruturação deverá respeitar os limites de ϕ s.

II- Uma das restrições mais fortes para reestruturar Is longos em Is menores diz respeito a uma restrição sintática: não se deve romper um sintagma nominal. Há tendência para que as reestruturações ocorram ao final de um sintagma nominal.

III- Outra tendência é a de se evitar separação entre um argumento obrigatório e seu verbo, mesmo que tal divisão respeite o limite do sintagma nominal. Diferentemente da restrição acima, argumentos opcionais estão livres desta restrição, como foi dado no exemplo abaixo por Nespor e Vogel (2007, p. 198, tradução nossa):

(4)

a) [Aquele amável senhora sempre compra carne fresca para os gatos abandonados que moram no parque]I

b) [Aquele amável senhora sempre compra carne fresca]I [para os gatos abandonados que moram no parque]I³

Há também regras que dizem respeito a reestruturações opcionais para enumerações e para construções encaixadas, como pode ser observado nos exemplos (5) e (6), de Nespor e Vogel (2007, p. 201, tradução nossa), violando, desta forma, os princípios de regras gerais e de restrição propostos pelas autoras. No exemplo (7), observa-se a violação da regra geral:

(5)

a) Nos disseram para comprar o seguinte: leite, ovos, pão, e queijo.⁴

b) [Nos disseram para comprar o seguinte:]I [leite]I [ovos]I [pão]I [e queijo.]I

(6)

a) Este é o gato que comeu o rato que comeu o queijo.⁵

³ Texto original: “That kind old lady always buys fresh meat for the stray cats that live in the park”.

⁴ Texto original: “We were told to buy the following: milk, eggs, bread and cheese.”

⁵ Texto original: “This is the cat that ate the rat that ate the cheese.”

b) [Este é o gato]I [que comeu o rato]I [que comeu o queijo]I

(7)

a) O livro na bolsa em uma caixa sobre a mesa na pesquisa pertence a Alberto.⁶

b) [O livro na bolsa]I [em uma caixa]I [sobre a mesa]I [na pesquisa]I [pertence a Alberto]I

Concluí-se a abordagem da frase entonacional, por meio de uma citação de Bisol (1996):

Uma sentença, em geral, declarativa, exclamativa ou interrogativa, tem um contorno entonacional determinado. Mas no interior dessas unidades sempre se tem de contar com certa flexibilidade. Assim uma sentença pode ter apenas uma linha entonacional, [...]. Frases intercaladas, parentéticas ou vocativos, tendem a constituir uma só unidade prosódica [...]. (BISOL, 1996, p. 258).

Encerrada a revisão sobre a teoria de base para a análise prosódica da leitura dos escolares deste estudo, descreve-se a proposta de análise de pausas e de frases entonacionais por meio do julgamento de juízes no item Material e Método.

2.3 LEITURA E TESTES DE COMPREENSÃO

Kintsch (1998) defende que a compreensão pode ser entendida por meio de três níveis de representações mentais e perceptuais de textos, os quais são definidos como representação textual de superfície, representação de texto base e o modelo situacional. Tais níveis são como representações do registro na memória que o texto pode deixar na mente de um escolar. O **texto de superfície** diz respeito ao reconhecimento de vocabulário exato e a sintaxe das orações, sendo o resultado de processos básicos de decodificação, com registro na memória da estrutura literal do texto, sendo mantido com as mesmas palavras e sintaxes dele. O **texto base** contempla as ideias explícitas e a conexão entre elas, de uma forma que preserva o significado, atuando diretamente no significado e não no vocabulário ou na forma exata do texto. Dentro da representação de texto base, o mesmo autor ainda diferencia três planos distintos: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura. A microestrutura diz respeito

⁶ Exemplo extraído de Nespor e Vogel (2007, p. 202, tradução nossa). Texto original: “The book in the bag in the box on the table in the study belongs to Albert”.

à identificação e ao relacionamento das proposições ou ideias entre si; a macroestrutura diz respeito à identificação da ideia global do texto e a superestrutura está relacionada à organização do texto em diferentes formas.

O terceiro nível de representação mental foi chamado de modelo **situacional**, trazendo a representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto. Dessa forma, faz parte do modelo situacional a maioria das inferências geradas na compreensão do texto. Cunha (2012), Ávila, Carvalho e Kida (2009) e Salles e Parente (2002) referenciam os estudos de Kintsch (1998) e explicam que o sistema de operações mentais subjacentes aos processos envolvidos na compreensão textual foi chamado pelos pesquisadores Kintsch e Van Dijk (1978) de Modelo para a Compreensão de Textos. Diante de tal modelo, um texto é visto como um conjunto de proposições ordenadas por relações semânticas. Algumas são explicitamente expressas na estrutura do discurso, outras são inferidas durante o processo de interpretação com ajuda dos conhecimentos gerais ou com apoio do conhecimento sobre um contexto específico.

Uma das categorias dentro do processo de compreensão é o conhecimento prévio do escolar (o qual advém de sua vivência e aquisições anteriores), sendo que a sua falta acarreta dificuldades no processamento do léxico e na memória de trabalho. “Por esta perspectiva, compreender implica fazer conexões entre as ideias expressas em um texto e um conhecimento relevante anteriormente adquirido [...]” (ANDRADE; DIAS, 2006, p.148). As inferências são necessárias no processo de compreensão uma vez que permite a conexão entre a informação que está explícita no discurso e a informação implícita (ESCUADERO; LEÓN, 2007). A atividade mental envolvida nos processos inferenciais é intensa. Segundo os autores, há três distintos tipos de inferências, que correspondem às manifestações da cognição causal e dos processos comuns e universais da compreensão. Desta forma, para que haja compreensão efetiva, o leitor, a partir da cadeia causal, organiza os acontecimentos e ações que a constituem. Essa cadeia causal, em textos do gênero narrativo, veicula as ações dos personagens a partir de uma meta ou um estado final que pode ser provocado por determinados fatos, situações, sentimentos e pensamentos (SÁNCHEZ, 2002).

O primeiro tipo de inferência se identifica por “**associações**” e diz respeito a conceitos, ideias ou exemplos que os leitores geram durante a leitura, ou seja, são inferências que geralmente ativam o conhecimento prévio do leitor e servem para integrar a informação do texto por meio de explicações ou previsões que podem realizar. O segundo tipo de inferência é definido por “inferências explicativas” ou “**antecedentes causais**”, que estão relacionados a

uma causa, razão ou motivo de um acontecimento. Têm por objetivo fundamental integrar orações distintas do discurso, orientadas por informações anteriormente vistas no texto. Por fim, definem-se as “inferências preditivas”, que se relacionam com informações das “**consequências causais**” de um ato ou ação, implicando a expectativa do que poderá ocorrer posteriormente em relação aos fatos, aos objetivos, aos resultados ou emoções (ESCUDERO; LEÓN, 2007; FERREIRA; DIAS, 2004).

Para avaliar a compreensão, Miller e Schwanenflugel (2008) utilizaram um teste que consistia em uma série de passagens impressas, com aumento da complexidade entre elas, seguida por questões apresentadas oralmente e que também deveriam ser respondidas oralmente. O teste abordava tipos de perguntas de compreensão literal e inferencial. Para análise das respostas, os autores consideravam o número de questões respondidas corretamente.

Ferreira (2009), para avaliar a compreensão de um escolar, utiliza-se de perguntas de interpretação, perguntas sobre termos e expressões, testes para perceber em que ponto se encontra a compreensão textual, como testes de escolha múltipla e o teste *Cloze*. Compreender um texto é o mesmo que formar uma representação do seu conteúdo e implica conhecer não só o significado dos termos utilizados como também das expressões que fazem referência aos conceitos chave. Para avaliar estes conhecimentos pode-se fazer perguntas aos alunos sobre o significado dos termos ou expressões em causa.

A partir de estudos brasileiros de Cunha (2009) e Gatti (2003), assim como Ferreira (2009) citou em seu trabalho realizado em Portugal, observa-se que muitas avaliações de leitura são realizadas de forma informal tanto no contexto clínico quanto no educacional. Segundo Ferreira (2009), as avaliações informais não permitem que se possa situar, com segurança, o nível e o desempenho da leitura e das habilidades inerentes a ela, como a fluência. Desta forma, as avaliações necessitam ser construídas a partir de instrumentos com rigor psicométrico, que permitam realizar comparações entre escolares da mesma idade e do mesmo ano de escolaridade.

Um estudo realizado por Teixeira et al. (2010) pesquisou as divergências entre avaliações informais e avaliações realizadas por meio de testes padronizados em escolares com histórico de fracasso, inseridos na classe de recuperação de ciclos (23 escolares inseridos na recuperação do Ciclo I do Ensino Fundamental) para avaliação de habilidades de leitura e escrita. A pesquisa revelou que os conceitos atribuídos pelos professores aos escolares tornaram-se menos correlacionados aos desempenhos nos testes padronizados, questionando o

quanto a avaliação dos professores é capaz de medir o real aproveitamento da aprendizagem da leitura. Os pesquisadores concluíram que a avaliação realizada pelo professor com referência aos estágios da leitura e escrita podem ter se distanciado do teste padronizado pela falta de sistematização científica na avaliação.

No entanto, há uma pesquisa realizada por Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), que considera efetivo o papel do professor como identificador dos escolares com dificuldades de aprendizagem por meio de avaliações diversas. Os pesquisadores realizaram uma comparação entre os *scores* obtidos pela aplicação de um teste em atividades de leitura, escrita e aritmética e a identificação do aluno com dificuldade feita pelo professor, que considerou situações de aprendizagem em sala de aula, observação de comportamentos, observação de estratégias para resolução de problemas, observação do aluno com relação ao seu posicionamento diante de dúvidas e observação em relação ao rendimento nas suas avaliações próprias. No conjunto, estes elementos que o professor tem em mãos acabam por serem fortes fatores preditivos de verificação da dificuldade de leitura, quando presentes na avaliação do desempenho em leitura de escolares do ensino fundamental I. Porém foi notado pelos pesquisadores do estudo que ainda há uma lacuna na compreensão de como o professor que, ao mesmo tempo, identifica o aluno com alterações na aprendizagem, muitas vezes não consegue ajudar este aluno a superar suas falhas de aprendizagem da leitura.

Consideram-se alguns aspectos que podem justificar isso, tais como a sobrecarga de atribuições que o professor tem que assumir diante da sala de aula, o número de alunos pelos quais se responsabiliza, o déficit em orientações nos cursos de formação de professores sobre a construção do conhecimento a partir da avaliação, e escolas que apresentam um poder centralizador, exercido pelo diretor da instituição ou por um auxiliar direto seu, o que impede que o professor tenha autonomia para refletir sobre os processos de avaliação, que muitas vezes são impostos, sem discuti-los e analisá-los. Tais fatos dificultariam o processo de ajuste do professor à mediação da superação das dificuldades dos escolares a partir das avaliações realizadas. (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; MELO; BASTOS, 2012).

Sendo o objetivo das avaliações identificar e prevenir problemas na aprendizagem da leitura e escrita com a posterior preparação de programas educacionais efetivos para o trabalho com as dificuldades dos escolares, há a necessidade de serem exploradas as diversas habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Para que se possa trabalhar efetivamente com as dificuldades observadas pontualmente pela avaliação, há de se produzirem instrumentos eficientes e diversificados, de tal modo que se possam criar e ajustar

procedimentos avaliativos mais adequados aos objetivos de ensino do professor e abranger todos os aspectos do desempenho do escolar. É necessário que busquem ao máximo as competências múltiplas dos alunos, com avaliações contínuas e sucessivas, e com rigor científico, pois, a partir destes instrumentos avaliativos, faz-se a classificação do desempenho dos escolares, não só com o objetivo de situar um grupo de escolares e cada escolar frente à sua aprendizagem, mas também para estimular esta aprendizagem (ANDRÉ, 1990; CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; GATTI, 2003; MELO; BASTOS, 2012).

Na pesquisa realizada por Ferreira (2009), o objetivo foi elaborar um instrumento que avaliasse a fluência de leitura em 142 escolares do 2º ano, da cidade de Lisboa, em Portugal, com idade entre os 7 a 10 anos, com e sem apoio educativo. Paralelamente ao objetivo principal do estudo, o autor também objetivou selecionar textos adequados que garantissem a qualidade psicométrica do teste, por análises dos índices de dificuldade, do poder discriminativo, fidelidade e validade. Diante desta seleção, o autor concluiu que o texto mais adequado para avaliar a fluência na leitura seria, de preferência, do gênero narrativo, com aproximadamente 200 palavras, pois assim era possível recolher-se dados suficientes de fluência e compreensão, evitando ser exaustivo ao escolar. A partir dos resultados obtidos referentes à prosódia, o autor constatou que a análise da pausa e entonação por meio da observação dos pontos finais, vírgulas e pontos de interrogação (os sinais de pontuação em maior número no texto), poderia revelar, com maior fidedignidade, as diferenças no desempenho dos escolares. O pesquisador encerra suas conclusões indicando que a avaliação da leitura não deve limitar-se ao diagnóstico geral, mas deve também permitir verificar as particularidades em que residem as dificuldades dos escolares.

Desta forma, por meio da análise de instrumentos avaliativos construídos a partir de pesquisas e baseados na prática pedagógica, o professor pode refletir sobre como as avaliações podem ser importantes, principalmente na construção do conhecimento do escolar. A discussão sobre os instrumentos preparados pelo professor pode ser um caminho para a conscientização, ajudando os profissionais a melhor compreenderem o processo de avaliação, para posterior prática de reflexão, questionando sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, os critérios de avaliação e os seus objetivos a fim de aperfeiçoamento (MELO; BASTOS, 2012).

A partir da revisão de pesquisas, foi possível observar, portanto, que os testes mais utilizados na literatura para avaliar a compreensão de leitura são a recontagem do texto lido, a resposta a questões sobre o texto, que podem ser abertas (processos de evocação), ou com

opções de respostas (questões de múltipla escolha) e a técnica de Cloze (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009; CUNHA, 2009; CUNHA, 2012; CUNHA; OLIVEIRA, 2010; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; LEITE, 2011, 2012; MOUSINHO et al., 2009; PETSCHER; KIM, 2011).

2.4 AS RELAÇÕES ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA

Para os escolares que estão aprendendo a ler, diversas habilidades precisam ser utilizadas, e processos relacionados à decodificação e à compreensão textual precisam ser desenvolvidos para que haja sucesso na aprendizagem. Para Alves (2007), a leitura competente é uma habilidade que pressupõe vários aspectos cognitivos, estabelecendo uma interação do escolar com o texto lido. Muitos estudos sobre leitura investigam a fluência da leitura como um aspecto importante a ser observado no ensino e na avaliação durante o processo de aprendizagem devido a sua relação com o desempenho na compreensão textual.

Giangiacomo e Navas (2008), por exemplo, referiram em seus estudos a necessidade de o leitor ter habilidades de reconhecimento de palavras e a integração com o seu significado para a compreensão dos textos, além de contar com um vocabulário amplo e fluência durante a leitura. Um leitor fluente dedica menor esforço cognitivo na identificação das palavras individualmente, podendo alocar maior esforço na compreensão da mensagem lida (NAVAS; PINTO; DELLISA, 2009).

Miller e Schwanenflugel (2006) realizaram um estudo com escolares do 3º ano, demonstrando a importância da leitura rápida e precisa bem como da prosódia para a compreensão. O estudo sugere que aspectos da prosódia possam relacionar-se distintamente para diferentes aspectos do processo de leitura. Pausas longas, por exemplo, podem sinalizar que os escolares estão tendo dificuldades gerais com as suas habilidades de decodificação. Em contraste, grandes mudanças de *pitch* (a forma como se percebe a frequência da voz) no final das orações, em que são apropriadas, podem indicar que escolares têm boas habilidades de compreensão. Além disso, os autores ressaltam que essas informações podem ter valor prático para professores que monitoram a leitura oral dos escolares.

Uma pesquisa com três tipos de fluência na leitura (leitura oral e silenciosa de orações e leitura silenciosa de passagens) tinha por objetivo observar como estes tipos de fluência contribuíam na compreensão de leitura. No estudo, os autores selecionaram uma amostra de 124 escolares do 1º ano (quando a leitura oral é enfatizada no ensino), sendo que, dos 124

escolares, 118 também participaram quando estavam no 3º ano (quando a leitura silenciosa é enfatizada no ensino). Como medidas na avaliação da dimensão temporal da fluência foram utilizados o tempo total de leitura oral de passagens, a taxa de fluência (palavras por minuto) e precisão, além de outras medidas como teste de decodificação de palavras e vocabulário oral.

Os resultados do estudo demonstraram que as contribuições da fluência da leitura podem ser do tipo preditoras ou apenas resultados sobre o nível de qualidade da leitura, variando de acordo com os três tipos de fluência avaliados e com a visão de que a fluência é um conceito multidimensional que tem relações bidirecionais com outras habilidades linguísticas. De acordo com os pesquisadores, os resultados chegam a duas constatações fundamentando as múltiplas dimensões da fluência: (1) a leitura automática de palavras reais e pseudopalavras (decodificação) contribuem para a fluência da leitura oral e (2) a compreensão de leitura está relacionada com a fluência que, por sua vez, está relacionada com a compreensão de leitura, de forma bidirecional. Como há diferenças de metodologia em todos os estudos comparados pelos pesquisadores, isso acaba por impedir uma comparação direta dos resultados e os estudos revisados pelos autores (BERNINGER et al., 2010).

Neddenriep, Fritz e Carrier (2011) também realizaram estudo avaliando a relação entre fluência de leitura e compreensão, em que os sujeitos eram cinco escolares do 4º ano do ensino fundamental, selecionados por apresentarem risco de não alcançarem as metas estabelecidas para fluência de leitura e compreensão. Os pesquisadores realizaram inicialmente uma avaliação interventiva rápida para determinar os componentes da intervenção que seriam utilizados. A intervenção foi baseada em prática de leitura oral repetida, *feedback* para os erros que cometiam na leitura e monitoramento do progresso dos escolares. Para verificar a eficácia da intervenção, os autores optaram por utilizar medidas de fluência de leitura oral, como a taxa de leitura de palavras lidas corretamente por minuto, erros por minuto e o número de palavras corretas por três minutos. Os resultados do estudo indicaram que quatro dos cinco escolares apresentaram ganhos significativos na compreensão. Os autores utilizaram, porém, um critério mínimo de fluência de leitura para considerar que tivesse havido mudança no desempenho da compreensão. Os escolares não alcançaram este critério e ainda estavam lendo em um nível que já era de seu domínio. Assim, os autores concluíram que a avaliação da fluência da leitura é necessária para abordar déficits na compreensão, devido à relação estabelecida entre ambos durante a avaliação da intervenção. Constataram ainda que somente a fluência acaba por não ser suficiente para melhorar a compreensão.

O estudo realizado por Miller e Schwanenflugel (2008) também analisou o papel da leitura prosódica para o desenvolvimento de uma leitura fluente e sua relação com a compreensão. Participaram 92 escolares, realizando um estudo longitudinal com escolares do 1º ao 3º ano escolar, pertencentes a duas escolas públicas com alto índice de pobreza, duas escolas públicas rurais e uma escola particular religiosa. Como medidas de avaliação formal foram incluídas eficiência na leitura de palavras, fluência de leitura oral (velocidade, precisão de leitura) e compreensão de leitura. Os objetivos do estudo focaram o desenvolvimento da prosódia da leitura em si, a relação de características específicas para o desenvolvimento de uma leitura prosódica, bem como a contextualização do papel da prosódia na leitura para o seu desenvolvimento. Em outras palavras, o estudo buscou, especificamente, determinar como mudanças nas habilidades de leitura prosódica e de leitura de palavra se relacionam com o desenvolvimento posterior da fluência na leitura e habilidades de compreensão.

Segundo os resultados obtidos por esses autores, pôde-se demonstrar que várias características relacionadas à pausa e à frequência da voz se desenvolvem ao longo dos primeiros anos de aquisição de leitura. Sugere-se que, como as habilidades de leitura infantil se tornam mais fluentes ao longo da seriação, os escolares desenvolvem a capacidade para representar o que é lido de maneira a imitar os aspectos tonais e rítmicos de conversação da fala. O número de pausas em leituras iniciais dos escolares foi preditivo para o desenvolvimento de um contorno de entonação apropriado e para a capacidade posterior de compreensão, sendo que o desenvolvimento de um contorno de entonação adequado leva a um melhor desempenho em fluência de leitura (MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2008).

Com outra visão para a fluência, Alves et al. (2006) consideraram que a entonação participa da estrutura sintática do discurso, sendo um fator importante para o processamento da leitura. Com base nisso, questionou-se a relação entre a sintaxe, a entonação e o acesso ao significado. Para tanto, realizaram um estudo com 30 escolares da rede pública do 3º ao 5º ano escolar, sendo 15 escolares sem queixa de dificuldades e 15 escolares diagnosticados com alterações associadas a transtornos de aprendizagem. Os escolares desse estudo foram submetidos à gravação da leitura de um texto, do reconto oral do texto e a um teste objetivo, no qual deveriam marcar as frases que correspondessem ao texto lido. Para análise dos dados, foram consideradas as medidas: frequência fundamental, aspectos temporais (duração das pausas, tempo total de elocução, taxa de elocução, tempo de articulação e taxa de articulação) e marcação da sílaba tônica proeminente.

Os pesquisadores evidenciaram que os escolares com transtorno de aprendizagem apresentaram um padrão de leitura caracterizado pelo pouco uso de entonação (variação melódica, deficiência na marcação da proeminência tônica, dificuldade em marcar entonativamente a modalidade frasal), assim como a utilização indevida e exagerada das pausas, baixa velocidade de leitura e articulação. Já na correlação entre o número de acertos na compreensão e as variáveis acústicas prosódicas, os autores descreveram que houve correlação significativa somente para os escolares sem queixa de dificuldades de aprendizagem.

Por fim, Cagliari (2002c) defende que, desde o início do ensino da leitura, os escolares deveriam ser instruídos a realizar a leitura em voz alta expressiva, utilizando elementos como o ritmo, a entonação, a velocidade de fala, o volume e a qualidade de voz de acordo com os modos de leituras adequados aos diferentes tipos de ouvintes e circunstâncias em que se faz a leitura. O autor conclui que esse procedimento auxiliaria a própria compreensão do texto, “[...] sobretudo numa fase em que a criança ainda está muito amarrada à decifração da escrita, fazendo com que ela dê mais valor aos aspectos interpretativos do texto fonética e semanticamente” (Cagliari, 2002c, p. 161).

Após essa revisão de literatura e por meio dela, conclui-se que uma avaliação completa da leitura pode revelar particularidades importantes para se trabalhar com as dificuldades do leitor, principalmente aquelas relacionadas à fluência da leitura, campo de pesquisa ainda pouco explorado, o que é evidenciado pela escassez de pesquisas encontradas sobre o assunto.

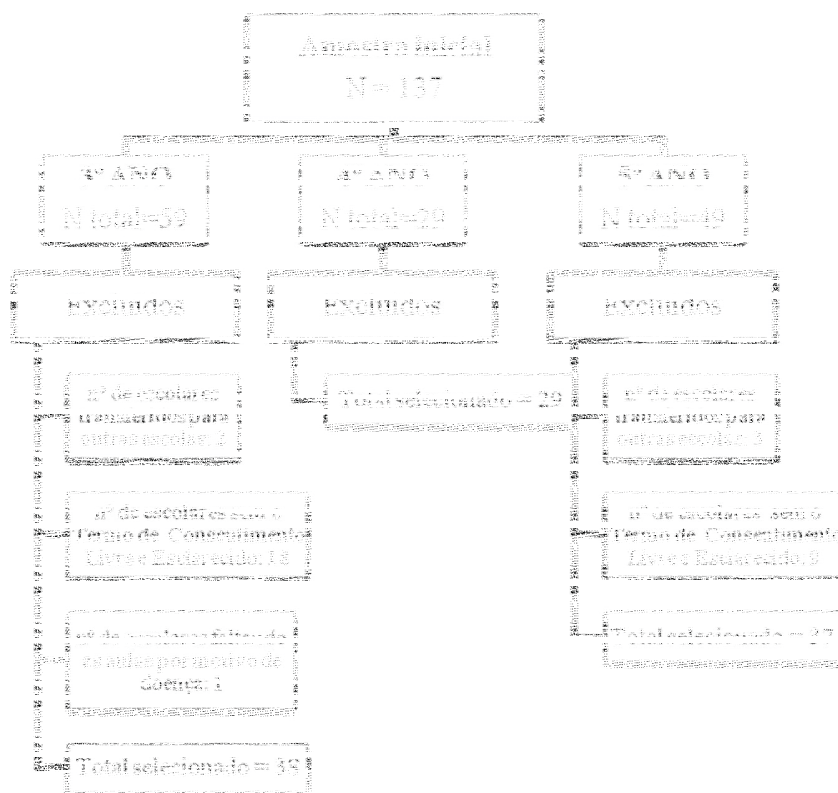
- Caracterizar e relacionar o desempenho na fluência e compreensão de leitura de escolares do 3º ao 5º ano de uma escola pública.
- Sugerir a inserção de medidas para estabelecimento de parâmetro de avaliação de leitura para ser utilizado por professores do ensino fundamental I.

Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – CEP/FFC/UNESP, sob o protocolo nº 0096/2011 de 03/05/2011 (ANEXO A).

4.1 PARTICIPANTES

A figura 2 apresenta o fluxograma referente à seleção dos participantes deste estudo, com o intuito de evidenciar como ocorreu o processo de seleção para a obtenção do número de participantes da coleta de dados. A amostra inicial selecionada era composta por 137 escolares, sendo que foram excluídos posteriormente 21 escolares do 3º ano, e 12 escolares do 5º ano, anteriormente ao início da coleta de dados.

Figura 2 - Fluxograma da seleção da amostra para a coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a coleta de dados, já na etapa de análise, também foram excluídos escolares do 3º e 4º anos que não apresentavam um nível de domínio de leitura satisfatório para a observação

das variáveis propostas no estudo (escolares com nível de leitura lenticado e/ou silabado) e os dados em que foram observados erros de gravação no áudio (cortes ou interrupções no arquivo de áudio). Para visualizar este processo, pode-se observar o número de escolares excluídos e o número da composição da amostra final no esquema abaixo:

- **3º Ano:** amostra escolar N= 38 → excluídos 4 escolares (por nível de domínio da leitura insatisfatório para análise de dados); excluídos 2 escolares (por erros na gravação) → N final da amostra= **32 escolares**
- **4º Ano:** amostra escolar N= 29 → excluído 1 escolar (por nível de domínio da leitura insatisfatório para análise de dados) → N final da amostra= **28 escolares**
- **5º Ano:** N final da amostra = **37 escolares**

Após a seleção da amostra, participaram deste estudo 97 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 anos e 9 meses a 11 anos e 3 meses de idade (Tabela 1), de uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Marília-SP que aceitou participar da pesquisa. Os escolares foram selecionados no 3º ano, de três diferentes salas (3ºA, 3ºB e 3ºC); do 4º ano, os da única sala existente na escola (4ºA) e os escolares do 5º ano, de duas diferentes salas (5ºA e 5ºC).

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

Fonte: Elaborado pela autora.

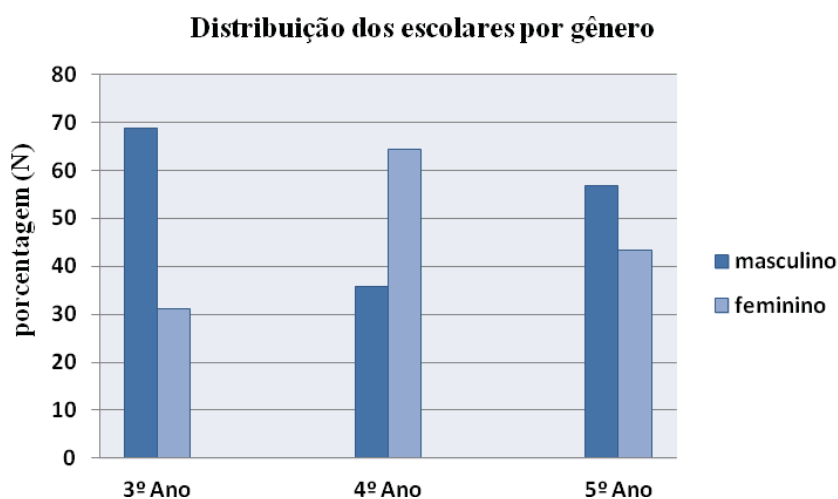
A faixa etária foi considerada de acordo com a data de aplicação dos procedimentos da pesquisa, realizada no primeiro bimestre no ano letivo. A escolha pela faixa etária para a realização desta pesquisa ocorreu em razão do nível de alfabetização, uma vez que é esperado

que os escolares a partir do 3º ano estejam alfabetizados, de forma que o procedimento desta pesquisa era possível de ser realizado. Segundo o Plano de Metas, Compromisso de Todos pela Educação, o artigo 2º, inciso II estabelece a diretriz de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Por esta razão, este estudo não incluiu escolares do 1º ano e 2º ano, pois eram ainda escolares em processo de alfabetização, participantes da execução do plano de alfabetização descrito acima e das avaliações para o monitoramento do cumprimento da diretriz estabelecida.

Os escolares foram distribuídos em três grupos, conforme apresentado abaixo e no gráfico 1, por gênero:

- **Grupo I (GI):** composto por 32 escolares do 3º ano, sendo 68,76% do gênero masculino e 31,25% do gênero feminino,
- **Grupo II (GII):** composto por 28 escolares do 4º ano, sendo 35,71% do gênero masculino e 64,28% do gênero feminino,
- **Grupo III (GIII):** composto por 37 escolares do 5º ano, sendo 56,75% do gênero masculino e 43,24% do gênero feminino.

Gráfico 1 – Distribuição dos escolares do GI, GII e GIII por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios de inclusão para a seleção da amostra foram:

- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares (APÊNDICE A);
- Escolares com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores.

Os critérios de exclusão para a seleção da amostra foram:

- Presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva nos escolares matriculados na escola, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores;
- Presença de síndromes genéticas ou neurológicas nos escolares;
- Escolares cujos pais se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Escolares que não apresentavam um nível de domínio de leitura satisfatório para a observação das variáveis propostas no estudo e
- Escolares que apresentaram erros de gravação no arquivo de áudio.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados feita com a gravação da produção oral da leitura dos escolares foi realizada na própria escola, individualmente, no horário de aula, em uma sala concedida pela diretora da escola.

O texto utilizado para a gravação da leitura oral e para o teste de compreensão foi o “O guarda-chuva”⁷, que se encontra no Anexo B. Este texto 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).

Na sala reservada para o procedimento de gravação, a pesquisadora explicou como seria realizada a atividade de leitura. Assim, o escolar era instruído para inicialmente ler a história “O guarda-chuva” silenciosamente para que, posteriormente, realizasse a leitura

⁷ **Texto: E agora?** Márcia Kupstas. “O guarda-chuva”, em Aventuras de garoto. São Paulo, Atual, 2001. In: Carpaneda, I; Bragança, A. Porta Aberta- São Paulo: FTD. 2005. p. 46. (Texto adaptado).

novamente em voz alta com o auxílio de um microfone, e a pesquisadora gravaria sua leitura no notebook, pois a analisaria com mais atenção em casa.

Foi solicitado ao escolar que realizasse a leitura silenciosa do texto anteriormente à gravação da leitura oral com o objetivo de minimizar o surgimento de dificuldades na decodificação grafema-fonema durante a gravação da leitura oral, visto que as dificuldades poderiam interferir na análise prosódica/entonacional. De acordo com Alves et al. (2006), quanto menos uma leitura for segmentada, melhores são as condições de análise prosódica.

Logo após a leitura foi entregue ao escolar uma atividade de interpretação do texto lido, composto por oito perguntas com múltiplas alternativas para que escolhesse a resposta correta (ANEXO C). Para responder às questões a pesquisadora leu as instruções:

- 1) Leia as perguntas e todas as alternativas com muita atenção antes de responder.
- 2) Verifique com atenção qual letra contém a resposta correta.
- 3) Só há uma alternativa correta. Portanto marque somente uma alternativa.

A pesquisadora solicitou que mesmo que o escolar lesse as primeiras alternativas, por exemplo, a letra A ou letra B, e já achasse que fosse alguma dessas a alternativa correta, deveria continuar a ler todas as alternativas até o final, pois poderia mudar de ideia se lesse algo diferente da que pensava ser a correta por existirem respostas muito semelhantes. Daí a necessidade de ler com muita atenção.

O equipamento utilizado na gravação foi um microfone *karsect*, de cabeça, unidirecional (cardióide). A escolha pelo microfone cardioide deu-se por ele possuir um mecanismo no qual o som é captado com maior intensidade para onde estiver direcionado, enquanto outros sons são gravados em menor intensidade, como a fala da pesquisadora, ruídos oriundos da rua, ou do corredor da escola onde se podiam escutar vozes de funcionários e coordenadores (MELO; MANSUR; MACEDO, 2001).

O microfone era posicionado na cabeça da criança em uma distância de cerca de 6 a 9 centímetros da boca dos escolares, em um ângulo de 45° aproximadamente, dependendo do tom da voz. 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 entrada de 16 bits de quantização e frequência de amostragem de 22050 Hz. Para aqueles escolares cujo tempo de leitura silenciosa ultrapassasse 7 minutos, foi então selecionada a frequência de amostragem de 16000 Hz para a leitura em voz alta, devido ao tempo limite para gravação na

frequência 22050 Hz, que se encontrava em uma média de 7 minutos. Os arquivos resultantes das gravações foram salvos na extensão *wav file*.

- Análise prosódica

Observou-se como cada escolar organizou o constituinte prosódico da frase entonacional a partir das pausas. Para tanto, um grupo de três juízes, sendo duas fonoaudiólogas educacionais e uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental de uma escola particular do município de Marília-SP realizaram o julgamento das pausas a partir de seus conhecimentos anteriores. Foi solicitado aos juízes que definissem o conceito de pausa que cada um traria do seu conhecimento pessoal. A definição de cada juiz está descrita no capítulo Resultados Discutidos. O objetivo de não se definir o conceito de pausa previamente e escolher profissionais de diferentes formações (porém no mesmo campo de atuação) foi o de observar como cada um realizaria seu julgamento, se existem diversas formas de julgar as pausas, quais seriam essas formas a partir de um fenômeno descrito na literatura com definição não consensual. Após o procedimento de análise prosódica por meio das pausas realizadas durante a leitura oral, e a partir da observação das categorias de pausas julgadas pelos juízes, também se procurou analisar quais as categorias de pausas encontradas seriam as mais importantes de serem avaliadas. Desta forma, foram escolhidas duas fonoaudiólogas para a composição da banca de juízes, profissionais essas que, mesmo com sensibilidade auditiva, devido à prática, poderiam trazer diferentes conceitos de pausas e que se distinguiriam também da terceira juíza escolhida, uma profissional do meio escolar com a experiência e prática cotidiana dos professores dentro da sala de aula.

Os juízes foram convidados a julgar e a marcar os momentos de pausa nas leituras a partir da audição da leitura oral dos escolares que se apresentaram em arquivos de áudio, que foram entregues em um *pendrive* para cada juiz. Apenas foram consideradas na análise dos dados as gravações sem cortes ou erros produzidos no momento da coleta.

Os juízes receberam com o *pendrive*, um protocolo (APÊNDICE B) segundo o qual todos deveriam proceder igualmente quanto ao julgamento e quanto à marcação dos pontos em que, para eles, haveria pausas. Esse protocolo continha os passos que deveriam ser seguidos pelos juízes, orientados a ouvir cada leitura duas vezes. A primeira audição deveria acontecer para que realizasse as marcações das pausas com uma caneta azul, segundo os próprios critérios do que considerava como pausa. Na segunda audição, deveria proceder à

confirmação da marcação das pausas e, com uma caneta vermelha, poderia realizar as marcações de pausas não percebidas anteriormente.

Cada um dos juízes recebeu, também, 97 impressões do texto para o julgamento que seria realizado referente a cada escolar. O formato do texto foi modificado quanto a sua pontuação original oferecida durante a leitura aos escolares. Fora extraído dele 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 (APÊNDICE C).

A partir das marcações de cada juiz, fez-se um cálculo da maior ou da menor concordância entre eles no que se referia aos locais julgados como pontos de pausas. Para tanto foi utilizada, no cálculo do índice de fidedignidade, a seguinte fórmula (DANNA; MATOS, 2006):

$$\frac{C}{C + D} \times 100$$

C = número de concordâncias

D = número de discordâncias

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 os registros confiáveis (FAGUNDES, 1981).

Por meio do julgamento e da concordância dos juízes analisou-se 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).

- Velocidade de leitura

Para a análise da velocidade de leitura foi observado o tempo total da leitura silenciosa e da leitura oral, medido em segundos.

- Compreensão de leitura

O desempenho em compreensão de leitura foi avaliado de acordo com o número de respostas incorretas apresentadas pelo escolar por meio do critério baseado no domínio de habilidades de compreensão de texto lido estabelecido para este estudo:

- 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.

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para a obtenção e confirmação dos resultados, a análise estatística foi realizada pelo programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), em sua versão 20.0 e a planilha eletrônica *MS-Excel* foi utilizada em sua versão do *MS-Office 2010* para a organização dos dados e realização da análise descritiva. Foi 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).

A análise estatística dos resultados foi realizada pela aplicação do Teste *W de Kendall*, para verificar o grau de concordância entre os três juízes. Foi aplicado, ainda, o Teste *Tau-b de Kendall*, com o intuito de identificar quais juízes concordaram entre si, quando estudados aos pares, e também com o objetivo de observar se a categoria empregada foi bem definida e se o comportamento estava sendo identificado sem muita dificuldade.

Utilizou-se um parâmetro de confiabilidade, descrito por Frias (2000), como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 – Parâmetro de confiabilidade para concordância entre avaliadores

Percentual de Concordância	Percentual de Discordância	Parâmetro de Confiabilidade
100,0	0,0	perfeita concordância
99,9 - 95,0	0,1 - 5,0	excelente concordância
94,9 - 90,0	5,1 - 10,0	ótima concordância
89,9 - 85,0	10,1 - 15,0	muito boa concordância
84,9 - 80,0	15,1 - 20,0	boa concordância
79,9 - 65,0	20,1 - 35,0	moderada concordância
64,9 - 50,0	35,1 - 50,0	fraca concordância
49,9 - 25,0	50,1 - 75,0	muito fraca concordância
24,9 - 0,1	75,1 - 99,9	péssima concordância
0,0	100,0	nenhuma concordância

Fonte: FRIAS (2000)

Com o intuito de medir a intensidade da relação entre duas variáveis ordinais e verificar o grau de associação entre essas, foi utilizado o Teste de Correlação de *Spearman* para observar a relação entre as variáveis quantitativas deste estudo, isto é, observar se uma tende a assumir um maior ou menor valor (embora não necessariamente de forma linear) pelo aumento do valor da outra.

Neste capítulo, descrevem-se os resultados obtidos com os três grupos que compuseram esta pesquisa. Os resultados estão divididos em três partes para melhor compreensão dos achados:

Parte I: Análise e descrição da concordância entre juízes.

Parte II: Caracterização do desempenho dos escolares do GI, GII e GIII em fluência e compreensão de leitura.

Parte III: Correlação entre as variáveis de fluência e compreensão de leitura.

5.1 Parte I: Análise e descrição da concordância entre juízes

As tabelas 2, 3 e 4 apresentam a distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente à análise da concordância entre os três juízes (juiz 1: coordenadora pedagógica, juiz 2: fonoaudióloga educacional, juiz 3: fonoaudióloga educacional) para o número de pausas julgadas na leitura dos escolares do GI, GII e GIII.

Quando aplicado o Teste *W de Kendall* é possível observar, na Tabela 2, que ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os juízes para os escolares do GI. A mesma análise foi observada nas Tabelas 3 e 4 para os grupos GII e GIII, respectivamente.

Tabela 2 - Distribuição da média, desvio-padrão e valores de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GI

Números de Pausas	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Juiz 1	60,97	45,25	
Juiz 2	30,00	11,11	< 0,001*
Juiz 3	72,00	34,67	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valores de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GII

Números de Pausas	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Juiz 1	33,18	8,40	
Juiz 2	37,54	8,31	< 0,001*
Juiz 3	49,57	9,37	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão e valores de p para o número de pausas julgados pelos juízes na leitura dos escolares do GIII

Números de Pausas	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Juiz 1	37,32	7,93	
Juiz 2	37,24	10,61	< 0,001*
Juiz 3	44,62	7,44	

Fonte: Elaborado pela autora

Em virtude das diferenças estatisticamente significativas apresentadas nos resultados descritos nas Tabelas 2, 3 e 4, foi aplicado o Teste *Tau-b de Kendall*, com o intuito de tentar identificar quais juízes concordam entre si, quando analisada a variável pausa. Os resultados são descritos nas Tabelas 5, 6 e 7.

Na Tabela 5 é possível verificar que houve diferença estatisticamente significativa entre os juízes 1 e 3, demonstrando concordância moderada entre eles para o número de pausas realizadas pelos escolares do GI.

Tabela 5 – Distribuição do valor de p referente à aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GI

VARIÁVEIS	Estatística	NÚMERO DE PAUSAS - NÚMERO DE PAUSAS -	
		Juiz 1	Juiz 2
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	Coef. Tau-b	-0,109	
	Valor de p	0,389	
	n	32	
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3	Coef. Tau-b	0,644	-0,110
	Valor de p	< 0,001*	0,380
	N	32	32

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 6 evidencia que houve diferença estatisticamente significativa entre os juízes 1 e 2, demonstrando concordância muito fraca entre eles para o número de pausas realizadas pelos escolares do GII.

Tabela 6 - Distribuição do valor de p referente à aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GII

Variáveis	Estatística	NÚMERO DE PAUSAS - NÚMERO DE PAUSAS -	
		Juiz 1	Juiz 2
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	Coef. Tau-b	0,329	
	Valor de p	0,017*	
	N	28	
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3	Coef. Tau-b	0,088	0,206
	Valor de p	0,524	0,140
	N	28	28

Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 7, os resultados demonstram que ocorreu diferença estatisticamente significativa para os pares de juízes 1 e 2 e juízes 1 e 3, indicando que há uma concordância que varia de muito fraco a moderado entre eles para o número de pausas realizadas pelos escolares do GIII.

Tabela 7 - Distribuição do valor de p referente à aplicação do teste de concordância entre os juízes dos escolares do GIII.

Variáveis	Estatística	NÚMERO DE PAUSAS - NÚMERO DE PAUSAS -	
		Juiz 1	Juiz 2
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	Coef. Tau-b	0,655	
	Valor de p	< 0,001*	
	N	37	
NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3	Coef. Tau-b	0,392	0,346
	Valor de p	0,001*	0,004*
	n	37	37

Fonte: Elaborado pela autora

Em todos os resultados é possível observar que houve concordância entre pelo menos dois juízes, porém com força de confiabilidade variando entre muito fraca e moderada. Tais resultados podem ser justificados pela ausência de uma definição comum não somente entre os juízes deste estudo, mas também pela variabilidade no conceito de pausa utilizada por autores na literatura nacional e internacional (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; ALVES, 2007; FERREIRA, 2009; HUDSON; LANE; PULLEN, 2005; KUHN;

SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; PACHECO, 2006). Entretanto, apesar desta ressalva, os achados desta pesquisa corroboram os resultados descritos por Gelamo e Chacon (2006), segundo os quais nem sempre a percepção de uma pausa é consensual entre os avaliadores. Em virtude desta variabilidade de definição, foi solicitado a cada juiz deste estudo que descrevesse sua própria concepção de pausa buscando, dessa forma, uma melhor compreensão dos resultados obtidos. Abaixo segue o depoimento realizado pelos três juízes:

Juiz 1 (coordenadora pedagógica):

“Para mim a pausa é feita pelas crianças menores, que ainda não têm entonação, quando há necessidade de respiração. Quando o leitor é hábil, a pausa é feita quando o pensamento de uma sentença se completa; então a pausa liga uma sentença (pensamento) ao outro, ajudando na entonação (se for leitura oral) ou compreensão do texto (se for leitura silenciosa).”

Juiz 2 (fonoaudióloga educacional):

“A pausa para mim pode ser representada pelos sinais convencionais de pontuação, que visam ao estabelecimento de entonação e dão destaque às expressões, com a finalidade de evitar a ambiguidade, portanto, essencial no auxílio da compreensão do material lido.”

Juiz 3 (fonoaudióloga educacional):

“Considerarei por pausa todo momento de silêncio realizado pelo escolar, excluindo os ensaios articulatórios. Quando ficou claro durante a gravação da leitura, que o escolar estava realizando ensaio articulatório, não considerarei pausa.”

O fato de não se definir previamente o conceito de pausa para os juízes, fez com que fosse possível observar atentamente três fenômenos. O primeiro diz respeito a todos os grupos, mas especialmente aos escolares do GI, dado este que pode ser melhor visualizado por meio das Tabelas 8, 9 e 10 (APÊNDICE D) com o número de pausas julgados pelos juízes 1, 2 e 3 por escolar, pois como dois dos juízes, de acordo com sua concepção de pausa, tinham uma tendência a marcar todas as pausas, foi possível distinguir diversas categorias. Dentre elas destacam-se: pausas representativas da prosódia do texto; pausas que demonstravam dificuldades na decodificação e, por último, pausas realizadas indevidamente (que não delimitavam frases entonacionais) por motivos diversos.

Os resultados também permitiram identificar um segundo fenômeno devido aos diferentes conceitos sobre a pausa. Constatou-se durante a análise de frases entonacionais (Is), que havia pausas curtas que delimitavam Is, porém, que não tinham sido marcadas pela maioria, ou por nenhum dos juízes. A discrepância apresentada na percepção da pausa, tanto entre juízes como entre juízes e pesquisadora, pode ser decorrente das características acústicas que a pausa pode assumir em suas diferentes funções. Essas características podem ser referentes às mudanças de frequência e de duração (GELAMO; CHACON, 2006; NESPOR; VOGEL, 2007).

Os achados deste estudo concordam com a pesquisa desenvolvida por Serra (2009), pois, assim como o presente estudo, verificou, pela análise oitiva, pausas curtas não percebidas pelos juízes. A autora citada verificou, por meio de análise acústica, que, quando os juízes marcavam os locais onde julgavam haver pausas, seguindo apenas suas impressões auditivas, a duração média delas era de 0,435s e, quando a fronteira de uma frase entonacional era delimitada por pausa e não fosse percebida pelos juízes, a duração média da pausa era de 0,283s. Para a autora, tanto a presença quanto a maior duração da pausa mostram-se como preditoras fortíssimas para a percepção dos limites prosódicos (na identificação das frases entonacionais, por exemplo). Pôde-se observar, durante a análise prosódica a partir das pausas, que, apesar da dificuldade encontrada, elas mostraram-se eficazes na definição do constituinte *frase entonacional*, formulado por Nespor e Vogel (2007).

O terceiro fenômeno diz respeito à leitura dos escolares do GI, pois em várias amostras pôde-se observar um padrão rítmico lentificado, ou seja, uma leitura realizada de palavra em palavra, o que dificulta a distinção entre algumas categorias de pausas, principalmente referente àquelas que têm por função a marcação prosódica, impedindo, portanto, a realização de uma análise prosódica nos escolares que apresentaram esse padrão de leitura. Assim, esses achados indicam a necessidade de um treinamento auditivo, bem como um estudo acerca da prosódia, para que professores e/ou profissionais clínicos possam utilizar a avaliação da prosódia em seus escolares de modo eficaz.

5.2 Parte II: Caracterização do desempenho dos escolares do 3º ao 5º anos em fluência e compreensão da leitura

Para caracterizar o desempenho dos escolares, optou-se por realizar uma análise estatística descritiva por meio do *Excel*, com um nível de confiabilidade para a média de 95%.

A Tabela 11 apresenta o desempenho dos escolares do GI, GII e GIII, no tempo de leitura silenciosa e oral, na compreensão textual, no número de pausas e de frases entonacionais (Is), com os valores mínimos e máximos de cada variável.

Tabela 11 – Distribuição do número de escolares, média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo do desempenho obtido dos escolares do GI, GII e GIII

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

Legenda: DP = desvio padrão

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos resultados descritos na Tabela 11, verificou-se que, em relação ao tempo de leitura realizado pelos escolares, foi observada uma gradual diminuição da média de tempo despedido para a leitura dos textos em decorrência do aumento da seriação escolar, evidenciando a melhora no tempo da leitura nos escolares conforme o avanço da escolaridade. Por meio das Tabelas 12, 13 e 14, que se referem respectivamente ao desempenho individual

dos escolares do GI, GII e GIII em tempo de leitura silenciosa e oral, compreensão, pausas e Is (APÊNDICE E), pode-se observar a variedade de desempenho no tempo de leitura dos escolares do mesmo grupo, dado que corrobora estudo realizado por Leite (2012), que encontrou diferenças significativas no tempo de leitura para escolares da mesma seriação, visto que não era esperado encontrar tais diferenças com relação ao desempenho em grupos da mesma escolaridade. Apesar desse dado, é possível notar que o tempo total de leitura oral e silenciosa distingue os escolares de cada grupo (ALVES et al., 2006; FERREIRA, 2009).

Os resultados da Tabela 11 também permitiram evidenciar que, com o avanço da seriação, os escolares deste estudo diminuíram o número de erros cometidos na compreensão textual, concordando, portanto, com os achados descritos na literatura (DELISSA, 2009). 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 GI, GII e GIII, uma vez que se trata de um instrumento construído a partir de rigorosos parâmetros psicométricos, o que minimiza as limitações em relação à sua precisão e à sua validade (CUNHA, 2012).

Para o número de pausas descritas nos resultados deste estudo, pôde-se verificar uma alta variabilidade entre os escolares do GI, evidenciada pelos valores mínimo e máximo do número de pausas realizadas e pelo desempenho individual deles, descritos na Tabela 11 e 12. Este achado corrobora um estudo realizado por Delissa (2009), de que o desenvolvimento individual de leitura dos escolares pode ser o fator responsável pela variabilidade dos dados de pausas em leitura do 3º ano. No entanto, os elevados números de pausas apresentados pelos escolares do GI indicam que eles estão tendo dificuldades com relação à decodificação das palavras (MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2006). Vale ressaltar que outros fatores também podem ter influenciado as diferenças de desempenho entre leitores de um mesmo grupo escolar, tais como questões culturais, socioeconômicas, afetivas, emocionais e motivacionais, visto que o apoio familiar pode influenciar o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura (BLANCO, 2010; CIA; BARHAM, 2008; CUNHA; BRITO; SILVA, 2003; FORMIGA, 2004; VARANI; SILVA, 2010; ZORZI, 2008).

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro de uma pesquisa realizada por Silva (2002), que verificou tendência de identificação dos leitores reais com o leitor previsto no texto a partir dos sinais de pontuação, porém nem sempre há identificação desse leitor com o intérprete ideal, como foi observado neste estudo, visto que nem sempre a mesma pausa foi feita por todos os leitores. A autora considerou que as pausas feitas pelos leitores fluentes

podem ser consideradas “sítios de significância”, pois apesar de a pontuação impor determinado sentido ao texto, os leitores são livres, demonstrando singularidade do ato de ler, o que justifica a diversidade de pausas realizadas por diferentes leitores frente a um mesmo texto. O resultado desta pesquisa também demonstra que a maior variabilidade de pausas concentra-se no GI, grupo em que os escolares ainda podem estar em processo de aquisição da fluência, demonstrando dificuldades em organizar “sítios de significância” na leitura do texto, ao contrário da amostra utilizada na pesquisa de Silva (2002), em que os sujeitos foram leitores fluentes.

Observa-se que, na variável número de frases entonacionais, o N dos grupos I e II se modificaram (ver Tabela 11). No GI houve dez escolares excluídos da amostra, enquanto no GII houve apenas um excluído. Essas exclusões ocorreram devido à impossibilidade de identificar frases entonacionais em alguns escolares que mantinham um padrão de leitura lentificado, centrado no processamento ao nível da palavra durante toda a leitura, dificultando a delimitação dos contornos entonacionais, assim como o estudo realizado por Leite (2011). Para a autora, anteriormente citada, 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 estes escolares com menor grau de escolaridade ainda utilizam recursos cognitivos no processamento (decodificação) ao nível das palavras e sua atenção e memória são utilizadas para esse processamento, impedindo que sejam realocados para processos de níveis mais elevados, como o nível sintático, o semântico e o prosódico (ÁVILA; CARVALHO; KIDA, 2009; SCHWANENFLUGEL et al., 2004).

Durante a análise de frases entonacionais foi possível identificar categorias funcionais distintas de pausas. Para melhor visualização, o Quadro 2 apresenta as duas distintas categorias de pausas: as que funcionam como marcadores prosódicos e as que não têm esta função.

Quadro 2 – Categorias funcionais de pausas

Tipos de pausas que <u>não</u> delimitam frases entonacionais (I)	Tipos de pausas que delimitam frases entonacionais (I)
- pausas do tipo hesitação - pausas respiratórias	- pausas do tipo marcador prosódico

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Cruttenden (1997), Marcuschi (1999) e Silva (2002), as pausas consideradas de hesitação podem ser do tipo “preenchidas” ou “não preenchidas” (silêncio). No caso da leitura dos escolares deste estudo somente foram identificadas pausas de hesitação “não preenchidas”. Com base nos achados deste estudo, verificou-se que, de acordo com Marcuschi (1999), as pausas do tipo hesitação podem ter diferentes papéis no discurso, como papéis formais, indicando atividade de planejamento sintático, de processamento, atividade de busca ou de 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, a leitura que busca o reconhecimento visual de palavras, recuperação do significado e pronúncia, sendo esta última obtida como um todo, levando-se 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. Aqui, no caso da leitura, a realização deste tipo de pausa encontrada na leitura dos escolares sinaliza atividade de compreensão, sendo 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 nos dizem sobre as dificuldades que os escolares podem estar enfrentando frente aos processos cognitivos envolvidos na compreensão. Desta forma, no momento em que se observam esses tipos de pausas na leitura, os esforços devem ser focados no trabalho com as inferências e em atividades que estimulem a leitura pela rota lexical. Como os textos narrativos se caracterizam por gerar um número significativamente maior de inferências do tipo preditivas quando comparado a outros gêneros textuais, as dificuldades do escolar estariam relacionadas à busca de informações causais consequentes, requerendo maiores esforços para recuperar os conhecimentos armazenados na memória a longo prazo (ESCUDERO; LEÓN, 2007; CUNHA; OLIVEIRA, 2010), indicando quais aspectos poderiam ser trabalhos para melhorar essas dificuldades.

A necessidade de uso de diversos processos cognitivos para haver compreensão textual é consenso na literatura. São necessários processos cognitivos de alto nível, como a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, de memória e o

conhecimento prévio que o leitor traz. Isso irá contribuir para construir a representação macroestrutural do texto, que influencia diretamente no processamento da leitura, refletindo na organização dos constituintes prosódicos a partir das pausas (hesitações), e o resultado pode ser observado pelos dados de desempenho dos escolares do GI, GII e GIII no número de pausas, frases entonacionais e na compreensão, apresentados na Tabela 11 (KLAUDA; GUTHRIE, 2008).

Partindo do pressuposto do modelo de leitura pela dupla rota (PINHEIRO, 1994), foram observadas neste estudo também as pausas por dificuldades na decodificação, ou seja, a dificuldade na leitura de palavras por meio da rota fonológica. A realização da leitura por meio dessa rota utiliza o conhecimento das regras de conversão grafema-fonema para a construção da pronúncia da palavra, criando, portanto, um código fonológico que será identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo e que, mediante o acesso ao léxico semântico, permitirá o acesso ao significado. 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, ou por pausas demasiadamente longas. Essas últimas em menor número, quando comparadas a outros tipos de pausas realizadas pelos escolares do GI, GII e GIII.

Para Alves et al. (2009), a repetição de sílabas é utilizada pelos escolares como um recurso, ou seja, um tempo adicional necessário para que ele possa tentar decodificar o próximo segmento da palavra em que está encontrando dificuldade. Dessa forma, enquanto está tentando decodificar a sílaba seguinte, repete automaticamente a sílaba anterior. Ainda para esses autores, os escolares normalmente necessitam utilizar esse recurso quando estão sobrepondo a leitura pela rota fonológica à leitura pela rota lexical.

Além das pausas do tipo hesitação, que informam a dificuldade apresentada pelo escolar (dificuldade em realizar inferências, e/ou na leitura predominantemente realizada pela rota lexical) e as pausas por dificuldades na decodificação, na leitura realizada predominantemente pela rota fonológica, neste estudo notou-se a presença de pausas respiratórias, observadas somente em um escolar dentro de todos os grupos, em que foi pontualmente identificada a incoordenação pneumofonoarticulatória durante a leitura, permitindo que fosse possível distinguir essa pausa respiratória de qualquer outro tipo e observar que ela é incomum devido às condições necessárias para que ocorra e que seja identificada.

Durante a análise prosódica, foram identificadas, pela pesquisadora deste estudo, frases entonacionais que não foram delimitadas por pausas, demonstrando que outros fatores também podem estar envolvidos no reconhecimento das frases entonacionais. Serra (2009) observou que outros correlatos acústicos e entonacionais estavam envolvidos no estabelecimento de uma fronteira prosódica, ou seja, além da pausa, estabelecia-se o alongamento silábico (de natureza duracional) e a modulação da frequência fundamental (de natureza melódica), ainda que esses não demonstrassem uma atuação muito visível na diferenciação entre fronteiras prosódicas percebidas e não percebidas. Tais pistas adicionais não deixam clara, portanto, a participação para ajudar no julgamento consistente de fronteiras prosódicas que delimitam frases entonacionais.

Na literatura, a pausa, como um efeito duracional, é considerada a pista mais importante para a delimitação de fronteiras de frases entonacionais (BLAAUW, 1994; CRUTTENDEN, 1997; FROTA; VIGÁRIO, 2000, NESPOR; VOGEL, 2007; SERRA, 2009; TENANI, 2002). No entanto, nem sempre uma frase entonacional será marcada por pausa, como encontrado nos dados deste estudo, o que confirma que, mesmo a pausa sendo o melhor indicador de frases entonacionais, não é o único. Assim, como a análise da relação de frases entonacionais não delimitadas por pausa não compõe um dos objetivos propostos neste estudo, ressalta-se a necessidade de uma análise mais aprofundada referente a esses dados para publicações futuras.

5.3 Parte III: Correlação entre as variáveis de fluência e compreensão da leitura.

As Tabelas 15, 16 e 17 apresentam os resultados da correlação entre a fluência e a compreensão de leitura para os escolares dos três grupos deste estudo.

Tabela 15 – Correlação entre o tempo de leitura silenciosa, o tempo de leitura oral, o número de respostas erradas, e número de pausas do GI

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl. (r)	+0,720		
	Valor de p	< 0,001*		
	N	32		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl. (r)	+0,406	+0,364	
	Valor de p	0,021*	0,040*	
	N	32	32	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl. (r)	+0,326	+0,389	-0,038
	Valor de p	0,069	0,028*	0,838
	N	32	32	32

Fonte: Elaborado pela autora

Com a aplicação do teste de Correlação de *Spearman* é possível observar, na Tabela 15, que os resultados obtiveram um coeficiente de correlação positivo, ou seja, um comportamento diretamente proporcional entre as variáveis. Portanto, quando a medida do tempo de leitura oral aumenta, o tempo de leitura silenciosa também aumenta de forma linear. Já, à medida que o tempo de leitura oral diminui, o tempo de leitura silenciosa também diminui, bem como, à medida que o desempenho do escolar no número de respostas erradas aumenta (com comprometimento da compreensão), seu tempo de leitura oral e silenciosa também aumenta de forma linear ou vice-versa.

Observa-se também, na mesma tabela, que houve concordância entre o número de pausas e o tempo de leitura oral, em que o aumento de pausas explica o aumento do tempo da leitura oral. Estes achados estão de acordo com estudos realizados por Miller e Schwanenflugel (2008), que observaram que a variável pausa na leitura oral se desenvolve ao longo dos primeiros anos de aquisição da leitura, com uma diminuição do número de pausas na leitura conforme o aumento da seriação. Os achados deste estudo também corroboram a literatura (FERREIRA, 2009; KLAUDA; GUTHRIE, 2008), indicando que a diminuição de pausas entre um ano escolar e outro está intimamente relacionada ao desenvolvimento da

habilidade de leitura automática de texto e, por consequência, à diminuição do tempo de leitura realizado pelo escolar.

A Tabela 16 permite observar que houve concordância positiva entre as variáveis de tempo de leitura oral e o tempo de leitura silenciosa, indicando que o tempo despendido na leitura silenciosa é proporcional ao tempo gasto na leitura oral. Além disso, estes dados também sugerem que, para os escolares do GII, o tempo de leitura nem sempre será uma referência para a compreensão textual como sugerido para os escolares do GI. Este é um dado que corrobora o estudo realizado por Leite (2012) que encontrou que nem o tempo ou a velocidade de leitura foram medidas suficientes para separar os grupos de diferentes escolaridades. Isso pode significar que mesmo que um leitor leia vagorosamente o texto, não significa que esteja tendo dificuldades com ele, porém, pode ser que esteja realizando mais inferências. Ainda é possível observar que há leitores que leem com rapidez e que, no entanto, cometem muitas substituições ou omissões de palavras que podem prejudicar a compreensão (COSTA, 2004).

Tabela 16 – Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas e número de pausas no GII

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl. (r)	+0,935		
	Valor de p	< 0,001*		
	N	28		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl. (r)	+0,295	+0,301	
	Valor de p	0,128	0,119	
	N	28	28	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl. (r)	-0,242	-0,290	-0,200
	Valor de p	0,214	0,135	0,308
	N	28	28	28

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Nespor e Vogel (2007), a organização prosódica de um texto pode estar ligada ao estilo de fala, diretamente correlacionado com a velocidade. No caso da leitura dos escolares deste estudo, eles podem apresentar um estilo menos formal de fala durante a leitura, ou seja, uma menor velocidade, decorrente de fatores relacionados ao objetivo e ao tipo de leitura, podendo não afetar diretamente a compreensão textual e produzindo uma correlação fraca entre as variáveis. Desta forma, a velocidade de leitura é influenciada pelo tipo de material e pela intenção associada à leitura, sendo necessário observar a capacidade do leitor em ajustar essa velocidade às características do texto e às finalidades estabelecidas (ANTÃO, 1998; COSTA, 2004; MORAIS, 1996).

Para este estudo, assumiram-se as proposições de Ávila, Carvalho e Kida (2009), Bell (2001), Costa (2004), Ferreira (2009), Fuchs et al. (2001), O'connor, Swanson e Geraghty (2010) e Snellings et al. (2009), segundo os quais a velocidade de leitura tem demonstrado ser uma medida capaz e eficiente para prever sobre a fluência, como um reflexo do aumento na velocidade da decodificação, do reconhecimento de letras e palavras, podendo ser utilizada para o monitoramento da compreensão de leitura, principalmente nos anos iniciais. Tal fato se justifica, pois, à medida que os escolares avançam em sua aprendizagem, vão tornando-se leitores mais qualificados. Ainda, nessa fase, sua velocidade e precisão podem estar menos relacionadas à compreensão, portanto, estão mais relacionadas a outros indicadores da fluência devido ao aumento do nível da compreensão e da prosódia (VALENCIA, et al., 2010).

A taxa da leitura, o tempo total, e/ou sua velocidade podem ser afetados pela motivação para ler em um determinado momento e, em escolares menores, a taxa da leitura pode ser influenciada também pelas características textuais. Dentre estas características, destacam-se os textos do gênero narrativo ou expositivo que podem afetar significativamente a leitura devido às diferenças em suas estruturas, ao nível de complexidade da semântica e da sintaxe, além da familiaridade que o leitor pode apresentar com outros determinados tipos de texto. São fatores relacionados à lexicalidade (uso de vocabulário apropriado para a idade), à frequência (ocorrência das palavras) e à regularidade (correspondência grafema-fonema simples, por exemplo), influenciando a estrutura textual e o desempenho escolar (SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010). Por isso, pode se dizer que a leitura rápida é significativa, somente se levar a uma clara compreensão e interpretação do texto (WANG et al., 2011).

A Tabela 17 mostra que ocorreu correlação positiva entre o tempo de leitura oral e tempo de leitura silenciosa, indicando que a diminuição do tempo na leitura oral implica a

diminuição do tempo da leitura silenciosa ou vice-versa. Também é possível verificar que ocorreu correlação positiva entre o número de respostas erradas e o tempo de leitura oral e silenciosa, evidenciando que, à medida que o desempenho do escolar no número de respostas erradas diminui (com melhora na compreensão), seu tempo de leitura oral e silenciosa também diminui de forma linear. Estes dados corroboram estudos brasileiros que também demonstram uma correlação direta entre uma leitura veloz e as possibilidades de compreensão (LEITE, 2012; MOUSINHO et al., 2009; NASCIMENTO et al., 2011).

Estes resultados também estão de acordo com o estudo desenvolvido por Tristão (2009), que verificou correlações entre as variáveis velocidade e qualidade de leitura, medidas pelo aproveitamento das aulas de Língua Portuguesa e pela avaliação global da leitura realizada pela professora, sendo a qualidade da leitura um reflexo de sua compreensão.

Tabela 17 – Correlação entre as variáveis: tempo de leitura silenciosa, tempo de leitura oral, número de respostas erradas, e número de pausas no GIII

Variável	Estatística	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE ELOCUÇÃO LEITURA ORAL	NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS
TEMPO DE LEITURA ORAL	Coef. Correl. (r)	+0,904		
	Valor de p	<0,001*		
	N	37		
NÚMERO DE RESPOSTAS ERRADAS	Coef. Correl. (r)	+0,360	+0,553	
	Valor de p	0,029*	<0,001*	
	N	37	37	
NÚMERO DE PAUSAS	Coef. Correl. (r)	-0,033	-0,023	-0,121
	Valor de p	0,845	0,891	0,476
	N	37	37	37

Fonte: Elaborado pela autora

Com o objetivo de 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 sinal do coeficiente de correlação define a direção da relação,

enquanto o valor absoluto indica a força de correlação, ou seja, o grau de correlação entre variáveis pode ser positivo, indicando que há uma relação linear (quando uma das variáveis aumenta a outra também aumenta) ou pode ser negativo (quando uma das variáveis aumenta a outra diminui) (SIEGEL; CASTELLAN JR., 2006). O índice numérico utilizado para medir a associação entre duas variáveis é expresso pelos valores entre -1 e 1 e foi proposto por Zou, Tuncall e Silverman (2003), conforme o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Interpretação do Coeficiente de Correlação

Valor do coeficiente de correlação	Direção e força de correlação
-1.0	perfeita, negativa
-0.8	forte, negativa
-0.5	moderada, negativa
-0.2	fraca, negativa
0.0	sem associação
+0.2	fraca, positiva
+0.5	moderada, positiva
+0.8	forte, positiva
+1.0	perfeita, positiva

Fonte: ZOU; TUNCALL; SILVERMAN (2003, p.618, tradução nossa)

Os resultados apresentados na Tabela 18 demonstram que, apesar de não ocorrerem diferenças estatisticamente significantes na correlação das variáveis, é possível observar para GI e GII uma tendência estatística forte para que a relação entre ambas as variáveis seja ‘por oposição’, visto que o coeficiente de correlação é negativo e as significâncias calculadas encontram-se entre 5% e 10%. No GI e GII, observa-se correlação negativa entre fraca e moderada, enquanto que para o GIII, a relação negativa é dita fraca.

Tabela 18 – Correlação entre o número de frases entonacionais e a compreensão para cada grupo estudado: GI, GII e GIII.

Grupo	Par de Variáveis	n	Coefficiente de Correlação (r)	Valor de p
GI	Número de Is x Número de respostas erradas (compreensão)	22	-0,380	0,081
GII	Número de Is x Número de respostas erradas (compreensão)	27	-0,329	0,094
GIII	Número de Is x Número de respostas erradas (compreensão)	37	-0,079	0,643

Legenda: Is: frases entonacionais

Fonte: Elaborado pela autora

Pelos resultados observados na Tabela 18, nota-se que há uma tendência para que, à medida que o número de Is diminui, o número de erros aumente, ou, enquanto o número de Is aumenta, o número de erros diminui, melhorando a compreensão. Isso demonstra que os escolares estão dividindo mais o texto em frases entonacionais.

Uma vez que a relação entre frases entonacionais e a compreensão se demonstrou fraca, 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 constatação de como estas mesmas frases foram organizadas a partir das pausas. Enquanto muitos estudos internacionais (BAKER et al., 2008; BASHIR; HOOK, 2009; BERNINGER, et al., 2010; CASTANHEIRA, 2011; O'CONNOR; SWANSON; GERAGHTY, 2010; PETSCHER; KIM, 2011) utilizaram, como medidas de fluência, a precisão e/ou a velocidade, em contra partida, esta pesquisa enfocou a prosódia. Tal enfoque permite refletir sobre a importância, para futuras análises, de que as pesquisas não abordem somente uma ou outras medidas, mas sim o conjunto do que caracteriza a fluência, permitindo gerar novas percepções sobre a relação entre fluência e compreensão.

Apesar da escassez de pesquisas que utilizam uma análise fonológica para observar os aspectos prosódicos, existem outros diversos tipos de análises, como, por exemplo, do ponto de vista fonético, por meio da análise acústica instrumental; análises perceptivas do ponto de vista do locutor ou do ouvinte; análises fisiológicas, dentre outras (ALVES, 2007) e que

também observam a relação da prosódia com a compreensão (MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2006; MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2008; TRISTÃO, 2009). Os resultados deste estudo contrariam, em parte, a literatura anteriormente citada quando se considera somente a identificação de frases entonacionais como medida prosódica, em razão das evidências encontradas por esses autores na relação entre compreensão e prosódia.

Desta forma, vale ressaltar a importância da utilização de diferentes medidas para caracterizar a prosódia dos escolares. Encontramos na literatura nacional (ALVES, 2006, 2007; LEITE, 2012), por exemplo, estudos linguísticos voltados para a análise acústica de fatores relacionados à prosódia na leitura, o que traz dados importantes e discutidos ao longo deste trabalho, mas impossibilita comparações mais específicas no que concerne à relação entre aspectos prosódicos e de compreensão de leitura devido às diferenças metodológicas. É evidente, portanto, a importância de estudos que se utilizem de outras análises, como as fonológicas, para o entendimento deste comportamento a partir de outro olhar.

Ainda diante dessas reflexões sobre essa temática na literatura, alguns estudos (BAKER et al., 2008; SCHWANENFLUGEL et al., 2004) evidenciam que a prosódia está relacionada com o desempenho na compreensão. Esses autores assumem a hipótese de que o desenvolvimento da fluência funciona como um elemento de ligação entre o reconhecimento das palavras e a compreensão, isso por que o reconhecimento fluente de palavras libera recursos para o processamento da compreensão. De acordo com a hipótese desses estudos, os escolares com maiores habilidades para decodificar e compreender o que leem estão mais aptos a utilizar a prosódia e estruturar, sintática e semanticamente, os enunciados quando lidos em voz alta. Para muitos pesquisadores, a prosódia é vista como (co) preditor da compreensão juntamente com a velocidade de decodificação (BASHIR; HOOK, 2009).

No entanto, vale ressaltar que a maior parte dos estudos descritos em relação à prosódia na leitura são realizados com falantes da língua inglesa, o que não permite realizar muitas comparações, pois sabe-se que a prosódia não é comparável em diversas línguas. Dessa forma, compreende-se a limitação desta pesquisa em relação à diversidade linguística.

Em suma, os resultados obtidos neste estudo confirmam a hipótese levantada, segundo a qual as dificuldades de decodificação do texto escrito e a identificação dos sinais de pontuação podem vir a interferir na organização prosódica do texto escrito, dificultando a fluência na leitura e, conseqüentemente, ocasionando prejuízos na compreensão de leitura dos escolares.

Este estudo oferece novas evidências empíricas sobre o funcionamento prosódico na linguagem escrita e suas consequências no desempenho da leitura oral. Estas evidências estão a favor da hipótese de que, ao escolar adquirir ou aperfeiçoar suas habilidades com a decodificação automática das palavras, simultaneamente, recursos de atenção e de memória são liberados para o uso das funções de ordem superior na leitura. No momento de realocação desses recursos, o desempenho em prosódia na leitura oral, com pausas e entonações adequadas, fornece *feedback* para o leitor sobre as principais unidades sintáticas e semânticas envolvidas no processamento da leitura, produzindo, como resultado, uma melhor compreensão.

A contribuição deste estudo se dá a partir do esclarecimento de alguns pontos referentes à fluência de leitura. Apesar da pequena relação encontrada entre algumas medidas e a compreensão, salienta-se que os resultados gerais e os perfis de desempenho levantados a partir da avaliação prosódica realizada e somada a outras medidas da fluência, acrescentariam especificidade e informações diagnósticas, que contribuiriam para a avaliação da compreensão e para a programação de intervenções escolares eficazes. Acredita-se, também, que a fim de esclarecer questões relacionadas a normas e padrões da leitura destes escolares, considerando o caráter exploratório desta investigação, seriam necessários estudos complementares, que pudessem abranger um maior número possível de sujeitos na pesquisa, com o objetivo de obter dados mais precisos em relação ao desempenho na fluência da leitura, estabelecendo dados normativos para a população brasileira na busca de maiores reflexões.

Como dito inicialmente neste trabalho, tentando suprir expectativas e necessidades de conhecimento de uma escola já preocupada com a avaliação da fluência da leitura, sugere-se que se acrescente na avaliação da prosódia, a observação das pausas realizadas durante a leitura oral, e que o monitoramento seja realizado na avaliação também por meio do tempo total de leitura. Como consequência, espera-se ser possível melhorar a avaliação da fluência de modo a fornecer informações adicionais, sem a introdução de uma nova forma de avaliação.

No **Anexo D**, encontra-se a versão da ficha de avaliação e monitoramento da leitura realizada pelos profissionais da escola envolvida em nossa pesquisa e aplicada pelos professores dos escolares envolvidos neste estudo. Propõe-se que seja acrescentado, na ficha avaliativa, o número e o tipo de pausas realizadas e, ainda, o tempo total da leitura oral e/ou silenciosa com o propósito de que, além de avaliar o nível de leitura em que os escolares se encontram, avalie-se se os objetivos educacionais estão sendo atingidos, o que já é propósito

da escola. Propõe-se, também, que este material seja utilizado para identificar os escolares que estão com dificuldades, e que os resultados da avaliação também possam servir como apoio para a identificação de possíveis alterações na aprendizagem da leitura, monitorando a evolução dos escolares, objetivo proposto na ficha por meio das avaliações das habilidades realizadas ao longo dos bimestres. Espera-se que este estudo possa favorecer não somente a escola em questão, mas que este conhecimento compartilhado entre pesquisadores e educadores possa atingir o maior número possível de profissionais envolvidos com a educação de escolares.

Enfim, o estudo realizado nesta pesquisa foi o resultado do conjunto de esforços dos professores e da direção desta escola em questão com a pesquisadora. Evidencia-se aqui a importância do trabalho em colaboração, em grupo, de todos os profissionais envolvidos na área da educação para maximizar a qualidade de ensino nas escolas brasileiras. Acredita-se que, por meio do avanço em pesquisas, cada vez mais será possível avançar o conhecimento e, a partir disso, determinar precocemente, de forma simples e objetiva, quais são os escolares que precisam de apoio e qual a melhor estratégia para suprir a necessidade de cada escolar. Assim pode-se alterar a realidade e oferecer aos escolares um ensino de qualidade cada vez mais avançada.

A partir dos dados deste estudo, pode-se constatar como se apresentam alguns elementos da fluência durante a leitura e a existência de uma estreita relação entre prosódia, medida pelo número de pausas e o número de frases entonacionais, tempo total de leitura e compreensão. Assim, conclui-se que os aspectos da fluência isolados não podem indicar a competência do leitor para a compreensão da leitura, porém, juntos, é possível que consigam identificar e caracterizar as dificuldades desses escolares e quais habilidades devem ser trabalhadas, visando a uma leitura proficiente, o que foi evidenciado pelos achados, ao se concluir que houve diferenças no desempenho dos escolares do GI, GII e GIII.

Com a pesquisa, foi possível realizar um levantamento do perfil de fluência desta população, e, por meio dos resultados obtidos, classificar os escolares em relação ao seu desempenho na leitura, bem como identificar os escolares com baixo desempenho na compreensão da leitura. A avaliação da prosódia indicou que as dificuldades dos escolares deste estudo estão relacionadas à decodificação, como observado nos resultados obtidos por GI; dificuldades na leitura realizada predominantemente pela rota lexical, dificuldades em realizar inferências ou, ainda, dificuldades para organizar o texto em constituintes prosódicos mais altos, no caso, frases entonacionais. Os resultados também indicam que uma avaliação eficaz da leitura deve envolver as diversas habilidades responsáveis por uma leitura eficiente, ou seja, no que concerne à fluência da leitura: a prosódia, a velocidade, a precisão e a automaticidade.

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 da leitura por profissionais da área da saúde e educação. As pausas são mais eficientes para refletir as habilidades do leitor e determinar aspectos de sua fluência do que propriamente o número de frases entonacionais realizadas, que têm uma relação fraca com a compreensão. Além das pausas, constatou-se que o tempo gasto na leitura também se relaciona com a velocidade de decodificação e com a prosódia. Desta forma, a prosódia pode ser vista como um fator mediador parcial entre velocidade de decodificação e capacidade de compreensão. Assim, foi possível complementar o parâmetro de avaliações de leitura utilizadas com escolares do ensino fundamental I, inserindo em suas avaliações o número e tipo de pausas realizadas e o tempo total da leitura oral e/ou silenciosa.

A escassez de estudos nessa temática justifica uma das limitações desta pesquisa, o que seria uma comparação mais aprofundada dos resultados obtidos com outros estudos. Dessa forma, estudos posteriores a este poderão auxiliar o conhecimento acerca do

desempenho na fluência de leitura dos escolares. Futuros estudos, que envolvam tanto a avaliação como a intervenção, poderão auxiliar professores a minimizarem o impacto das alterações de fluência e compreensão de leitura no âmbito da sala de aula, uma vez que estas dificuldades podem acompanhar o escolar desde o ensino fundamental I até o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. Leitura das séries intermediárias. In: _____. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed. 2005. p. 86-87.
- ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 283 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALVES, L. M. et al. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, p.151-157, jul./set. 2006.
- ALVES, L. M. et al. Medidas objetivas de fluência de leitura e o processo de compreensão. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em Dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 90-101.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n.1, p. 147-154, jan./abr. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A Avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.
- ANTÃO, J. Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura. **Noésis**, Lisboa, n. 47, p.10-12, jul./set. 1998.
- ÁVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; KIDA, A. S. B. Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em Dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p.103-113.
- BASHIR, A. S.; HOOK, P. E. Fluency: a key link between word identification and comprehension. **Language, speech, and hearing services in schools**, Washington, v. 40, p. 196-200, Apr. 2009.
- BAKER, S. K. et al. Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 37, n. 1, p. 18-37, 2008.
- BEHLAU, M. et al. Avaliação da Voz. In: _____. (Org.). **Voz - O Livro do Especialista**. v. 1. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 86-180.
- BELL, T. Extensive reading: speed and comprehension. **The Reading Matrix**, Irvine, v. 1, n. 1, Apr. 2001.
- BERNINGER, V. W. et al. Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. **Journal of Psychoeducational Assessment**, New York, v. 28, n. 1, p. 3-18, Feb. 2010.

BISOL, L. Constituintes Prosódicos. In: _____. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 247-261.

BLAAUW, E. The contribution of prosodic boundary markers to the perceptual difference between read and spontaneous speech. **Speech Communication**, Amsterdam, v. 14, p. 359-375, June 1994.

BLANCO, Y. A. **Fracasso escolar: de quem é a culpa?**. 2010. 53 f. Monografia (Pós-graduação em Administração e Supervisão Escolar) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer-** Version 5.1.05. [Computer program]. Amsterdam; Institute of Phonetic Sciences, 2009. Disponível em: <<http://www.praat.org>>. Acesso em: 19 Jan. 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência: edição federal**, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. In: Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos, 18., 1989, Lorena. **Anais...** Lorena: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/artigo_anais/1309090746_26.cagliari_luiz.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado: níveis de análise linguística**. 4. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2002a. v. 2. p. 37-60.

_____. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática**, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002b, p.122-123.

_____. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002c.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio./ago 2004.

CARVALHO C. A. F.; ÁVILA C. R. B.; CHIARI B. M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 21, n. 3, p. 207-12, jul./set. 2009.

CASTANHEIRA, A. J. A. **Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 5º ano de escolaridade**. 2011. 64 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Estabelecendo relação entre Autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 1, p. 21-27, jan./mar. 2008.

COSTA, M. L. G. **A compreensão leitora e o rendimento escolar: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Especialidade em Formação Psicológica de Professores) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

CUNHA, N. B. et al. Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 17-23, jan./mar. 2009.

CUNHA, C. A.; BRITO, M. R. S.; SILVA, S. M. F. Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 8, n. 2, p. 155-162, jul./dez. 2003.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Edição especial n. 1, nov. 2007.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos: Pulso, 2010, p. 63-76.

CUNHA, V. L. O. **Perfil de escolares do 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo**. 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

CRUTTENDEN, A. The forms of intonation. In: CRUTTENDEN, A. **Intonation**. Cambridge Textbook in Linguistics. 2nd. London: Cambridge University Press, 1997. p. 30-32.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: EDICON, 2006.

DELISSA, P. R. R. **Avaliação do desempenho de leitura em crianças de 2ª a 6ª séries**. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Linguagem) - Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa, São Paulo, 2009.

ESCUADERO, I.; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007.

FAGUNDES, A. J. F. M. Cálculo de concordância entre observadores. In: _____. **Descrição, definição e registro do comportamento**. São Paulo: EDICON, 1981, p. 67-77.

FERREIRA, R. D. S. **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 (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

FERREIRA, S. P.; DIAS, M. G. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 6, p. n. 1, p. 13-29, jun. 2004.

FRIAS, A. C. **Estudo de confiabilidade do levantamento das condições de saúde bucal**. 1998. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FROTA, S.; M. VIGÁRIO. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, 2000, Braga. **Anais...** do XV Encontro da APL. Braga, 2000. p. 533- 555.

FUCHS, L. S. et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific studies of reading**, Mahwah, v. 5, n. 3, p. 239-256, 2001

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97- 114, jan./jun. 2003.

GELAMO, R. P.; CHACON, L. Flutuações na delimitação da frase entonacional em duas diferentes interpretações do samba-canção na batucada da vida. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1660-1667, 2006.

GIANGIACOMO, M. C. P; NAVAS, A. L. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 69-74, jan./mar. 2008.

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.

KAWANO et al. 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**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 9-18, jan./mar. 2011.

KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 546-53, dez. 2010.

KINTSCH, W. **Comprehension**: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 85, n. 5, p. 363-94, Sept. 1978.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.100, n.2, p.310-321, May 2008.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 2, p. 230-251, Apr./June 2010.

LEITE, C. T. A relação entre os aspectos prosódicos e a fluência da leitura em voz alta de falantes do PB: um estudo piloto. In VII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 2011, Curitiba. **Anais...** do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011. p. 660-673.

LEITE, C. T. **A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB**. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

MARCUSCHI, L. A. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado: novos estudos**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999. v. 7, p. 159-194.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.

MELO, S.; MANSUR, L. L.; MACEDO, E. C. Gravação e digitalização de som. **Fonoaudiologia Brasil**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 10-15, dez. 2001.

MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 98, n.4, 839-853, Nov. 2006.

MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 43, n. 4, p. 336-354, Oct./Dec. 2008.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

MOUSINHO et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009.

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**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 553-559, 2009.

NASCIMENTO et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-43, dez. 2011.

NEDDENRIEP, C. E.; FRITZ, A. M.; CARRIER, M. E. Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. **Psychology in the Schools**, Brandon, v. 48, n. 1, p. 14-27, Jan. 2011.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**: with a new foreword. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. 327 p.

O'CONNOR, R. E.; SWANSON, H. L.; GERAGHTY, C. Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: influences on word and comprehension skills. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 102, n. 1, p. 1-19, Feb. 2010.

PACHECO, V. Percepção dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos. **Revista de Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 205-232, jun. 2006.

_____. Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Org.). **Em torno da Língua(gem)**: questões e análises. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p.41-70.

PETSCHER, Y.; KIM, Y. S. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in Predicting reading comprehension. **Journal of School Psychology**, Colombus, v. 49, n. 1, p. 107-129, Feb. 2011.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Ed. Psy II, 1994.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002.

SÁNCHEZ, E. M.. **Compreensão e redação de textos**: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCARPA, E. M. Apresentação. In: _____.(Org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999, p. 7-17.

SCHWANENFLUGEL et al. Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 96, n. 1, Mar. 2004.

SERRA, C. R. **Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil**: fala espontânea e leitura. 241 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

- SIEGEL, S.; CASTELLAN JÚNIOR, N. J. Medidas de associação e seus testes de significância. In: _____. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 255-318.
- SILVA, M. C. F. Pausa em textos orais espontâneos e em textos falados. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 109-133, jul./dez. 2002.
- SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Orgs.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**. São José dos Campos, SP: Pulso, 2010, p. 49-62.
- SNELLINGS, P. et al. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning disabilities**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 291-305, July/Aug. 2009.
- TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. Habilidades de leitura e escrita de crianças na recuperação do ciclo I: divergências entre avaliação de professores e resultados em testes padronizados. **Revista da Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 202-213, ago. 2010.
- TENANI, L. E. **Domínios prosódicos do português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- TRISTÃO, F. S. C. **Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo**. 67 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.
- VALENCIA, S. W. et al. Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 3, p. 270-291, July/Sept. 2010.
- WANG, C. et al. Oral reading rates of second-grade students. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 103, n. 2, p. 442-454, May 2011.
- WERTZNER, H. F.; SCHREIBER, S.; AMARO, L. Análise da frequência fundamental, jitter, shimmer e intensidade vocal em crianças com transtorno fonológico. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologista**, São Paulo, v. 71, n. 5, out. 2005.
- VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.
- ZORZI, J. L. Por que muitas crianças têm dificuldades para aprender. In: _____. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios – um manual de boas e saudáveis atitudes**. Pinhais: Editora Melo, 2008, p. 7.
- ZOU, K. H; TUNCALL, K; SILVERMAN, S. G. Correlation and simple linear regression. **Radiology**, Easton, v. 227, n. 3, p.617-622, June 2003.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando pesquisas na EMEF Reny Pereira Cordeiro, e gostaríamos que participassem das mesmas. Os objetivos destas pesquisas são avaliar as dificuldades de fala, vocabulário, memória, fluência de leitura e compreensão e intervir com escolares de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Participar destas pesquisas é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum comprometimento.

Caso aceite participar destes projetos de pesquisas gostaríamos que soubessem que:

- A) Os resultados serão utilizados apenas para pesquisa e a identificação da criança, pai ou professor ficarão mantidas em sigilo, garantindo assim, a não identificação dos participantes desta pesquisa. A gravação (áudio e imagem) será utilizada para análise sem a identificação (incluindo imagem) da criança.
- B) Quando forem identificadas alterações de leitura e compreensão de leitura nos participantes desta pesquisa, os mesmo serão encaminhados para atendimento fonoaudiológico na comunidade.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) _____ autorizo a participar das pesquisas. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre as referidas pesquisas e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos destas pesquisas.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 3433-0231, e falar com Dra. Simone Aparecida Capellini.

Autorizo, Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

(Nome da criança)

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE JULGAMENTO

Protocolo de Julgamento – Data da entrega:16/05/2012

Nesta pesquisa, buscamos identificar e comparar a ocorrência de pausas na leitura oral de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Para alcançarmos nosso objetivo, você é convidado a identificar onde ocorrem as pausas nas leituras dos escolares. Abaixo você receberá algumas informações e orientações que consideramos como relevantes para o julgamento da localização das pausas.

Informações/Orientações

1. Leia todas as instruções antes de proceder à marcação de pausas;
2. Será passado à você por meio de um *pendrive* as gravações das leituras dos escolares;
3. Você receberá duas folhas, contendo o texto lido pelos escolares, para realizar a demarcação das pausas realizadas durante a leitura de cada um dos escolares, em um total de 97 escolares;
4. O texto entregue foi por nós modificado em sua pontuação original a fim de evitarmos sua influência sobre o julgamento das pausas;
5. Ouça a leitura e usando uma caneta azul, marque com uma barra (/) o local onde julga ocorrer pausa breve e com duas barras (//) o local onde julga ocorrer pausa longa;
6. Ouça uma segunda vez a mesma leitura a fim de confirmar a localização das pausas. Caso você julgue ocorrer uma pausa antes não marcada, faça tal marcação usando uma caneta vermelha utilizando os critérios de marcação citados no item anterior;
7. Solicitamos, por gentileza, que nos entregue os dados em um prazo máximo de 30 dias para que não atrasemos o tempo determinado de nossa pesquisa.

Agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Mestranda Maíra Anelli Martins e Orientadora Profª Dra. Simone Aparecida Capellini.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília/SP.

APÊNDICE C – Texto modificado em sua pontuação e estruturação original para julgamento de pausas pelos juízes.

logo ao final da aula começou a chover justo na hora da saída de manhã ao chegar à escola até que henrique teve sorte nada de exibir o guarda - chuva aberto porque só tinha um chuvisco conseguiu colocar seu guarda - chuva no cabide sem que ninguém visse durante a aula henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda chuva para a escola por não haver outro na casa mas agora na saída caía uma tempestade e quando batesse o sinal todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda - chuva cor - de - rosa com flores amarelas era de henrique todos os alunos tinham pressa para pegar seus materiais menos henrique ele planejava sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda - chuva sem ser visto corria para a rua metia o guarda - chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que

o guarda - chuva de menina cheio de florzinha era dele mas daí a professora pergunta alguém esqueceu um guarda-chuva de quem é agora já era tarde demais henrique suspirou pena de morte ia ter de se entregar e agora o que fazer pensou henrique nesse instante soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora foi então que henrique resolveu mudar seu plano mais depressa que todos saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda - chuva no cabide quando já estava na rua batendo seus sapatos pelas poças d'água chutando água de chuva henrique sorriu ah ele sabia da bronca de mil e uma coisas mas também sabia daquele guarda - chuva estava livre

APÊNDICE D - Tabelas com o número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 no GI, GII e GIII por escolar.

Tabela 8 – Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GI

SUJEITOS	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 1	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3
1	65	32	132
2	56	42	65
3	133	23	141
4	79	39	92
5	216	24	183
6	167	31	134
7	85	26	109
8	122	16	71
9	76	23	79
10	67	18	44
11	70	24	89
12	36	35	65
13	110	32	102
14	58	17	68
15	37	45	51
16	29	7	43
17	36	19	54
18	42	26	59
19	23	20	76
20	39	47	47
21	46	22	61
22	31	41	42
23	30	36	48
24	36	46	56
25	36	26	54
26	56	15	57
27	43	49	49
28	34	36	52
29	22	35	45
30	15	22	34
31	39	48	55
32	17	38	47

Tabela 9 – Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GII

SUJEITOS	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 1	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3
1	35	42	45
2	49	51	48
3	46	30	52
4	26	29	31
5	38	38	37
6	44	46	45
7	39	22	38
8	42	45	47
9	45	38	54
10	34	34	42
11	35	46	45
12	29	29	52
13	37	42	68
14	31	37	41
15	32	47	54
16	29	38	44
17	25	41	52
18	21	28	52
19	38	29	75
20	28	38	60
21	17	28	52
22	32	47	55
23	29	36	45
24	38	47	53
25	41	47	63
26	19	31	40
27	22	21	48
28	28	44	50

Tabela 10 – Número de pausas julgadas pelos juízes 1, 2 e 3 na leitura dos escolares do GIII

SUJEITOS	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 1	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 2	NÚMERO DE PAUSAS - Juiz 3
1	44	41	45
2	31	37	43
3	46	48	47
4	32	40	34
5	44	54	37
6	66	76	55
7	48	42	41
8	43	41	43
9	35	32	41
10	35	38	43
11	34	34	49
12	44	44	51
13	34	34	47
14	32	34	46
15	42	48	52
16	27	27	48
17	27	34	41
18	33	26	41
19	32	31	37
20	33	32	36
21	34	28	44
22	33	33	43
23	46	42	59
24	36	37	46
25	31	19	43
26	33	38	48
27	32	23	46
28	34	30	32
29	37	40	47
30	24	15	21
31	44	49	50
32	35	37	45
33	43	44	49
34	46	39	61
35	45	44	55
36	30	27	43
37	36	40	42

APÊNDICE E – Tabelas com desempenhos dos grupos I, II e III em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e frases entonacionais.

Tabela 12 – Desempenho dos escolares do GI em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar.

ESCOLARES	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	COMPREENSÃO	NÚMERO DE PAUSAS	NÚMERO DE IS
1	426	417	pouca compreensão	63	-
2	249	216	compreensão parcial	55	50
3	109	363	compreensão parcial	97	-
4	263	250	compreensão parcial	60	45
5	340	642	compreensão quase total	163	-
6	482	361	pouca compreensão	103	-
7	563	341	pouca compreensão	72	-
8	252	256	compreensão parcial	51	-
9	303	296	compreensão parcial	50	37
10	216	269	compreensão parcial	29	28
11	454	401	compreensão quase total	46	-
12	176	229	pouca compreensão	40	-
13	617	469	Compreensão parcial	78	-
14	442	404	pouca compreensão	35	27
15	195	191	compreensão quase total	39	44
16	287	344	compreensão quase total	20	18
17	247	203	compreensão parcial	33	23
18	401	459	pouca compreensão	34	32
19	195	197	pouca compreensão	25	24
20	128	137	compreensão parcial	47	49
21	321	253	pouca compreensão	39	33
22	147	126	compreensão quase total	36	42
23	230	229	pouca compreensão	34	37
24	196	197	compreensão quase total	45	45
25	156	300	compreensão parcial	32	32
26	344	339	pouca compreensão	36	-
27	257	220	compreensão parcial	48	40
28	333	306	pouca compreensão	35	32
29	220	185	compreensão parcial	29	32
30	236	209	pouca compreensão	18	36
31	157	207	compreensão quase total	45	45
32	215	190	compreensão quase total	33	33

Tabela 13 – Desempenho dos escolares do Grupo II em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar

ESCOLARES	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	COMPREENSÃO	NÚMERO DE PAUSAS	NÚMERO DE IS
1	209	201	compreensão quase total	38	43
2	197	200	compreensão quase total	51	55
3	446	465	compreensão parcial	37	42
4	211	172	compreensão parcial	24	32
5	227	239	compreensão quase total	33	46
6	279	238	compreensão parcial	44	43
7	444	358	compreensão parcial	24	41
8	176	161	compreensão parcial	45	46
9	267	317	pouca compreensão	38	47
10	378	304	compreensão parcial	31	37
11	165	164	compreensão quase total	39	40
12	226	234	compreensão parcial	29	34
13	424	356	compreensão parcial	42	45
14	330	265	compreensão parcial	34	34
15	176	182	pouca compreensão	44	46
16	230	223	compreensão parcial	38	39
17	158	149	compreensão parcial	37	37
18	190	228	compreensão quase total	26	33
19	406	372	pouca compreensão	35	-
20	251	236	compreensão quase total	36	47
21	209	164	compreensão quase total	26	40
22	185	162	compreensão parcial	48	52
23	192	189	compreensão parcial	38	41
24	248	211	compreensão quase total	48	51
25	306	301	compreensão total de leitura	48	50
26	168	170	compreensão quase total	29	42
27	401	436	pouca compreensão	22	30
28	152	142	compreensão parcial	42	43

Tabela 14 – Desempenho dos escolares do Grupo III em tempo de leitura silenciosa e oral, em compreensão, em pausas e Is (frases entonacionais) por escolar

ESCOLARES	TEMPO DE LEITURA SILENCIOSA	TEMPO DE LEITURA ORAL	COMPREENSÃO	NÚMERO DE PAUSAS	NÚMERO DE IS
1	318	305	compreensão parcial	41	39
2	146	132	compreensão total de leitura	37	40
3	229	206	compreensão quase total	47	49
4	117	128	compreensão total de leitura	35	40
5	196	191	compreensão parcial	43	47
6	571	561	compreensão total de leitura	60	44
7	282	261	compreensão parcial	41	48
8	111	131	compreensão parcial	39	46
9	223	197	compreensão parcial	32	38
10	112	113	compreensão total de leitura	39	41
11	286	217	compreensão quase total	37	41
12	210	164	compreensão quase total	47	48
13	120	118	compreensão quase total	34	37
14	149	120	compreensão quase total	35	40
15	387	328	compreensão parcial	46	48
16	250	244	compreensão quase total	29	36
17	145	158	compreensão total de leitura	31	39
18	351	294	compreensão quase total	28	34
19	140	164	compreensão parcial	31	39
20	145	213	compreensão parcial	32	38
21	189	176	compreensão quase total	35	39
22	110	119	compreensão total de leitura	35	39
23	242	242	compreensão parcial	48	51
24	150	144	compreensão quase total	39	41
25	392	369	compreensão parcial	25	31
26	128	141	compreensão quase total	39	43
27	127	117	compreensão total de leitura	30	34
28	248	197	compreensão quase total	26	31
29	247	194	compreensão quase total	42	48
30	396	354	compreensão parcial	14	26
31	120	144	compreensão quase	48	49

total					
32	274	217	compreensão quase total	38	40
33	273	194	compreensão quase total	46	51
34	188	295	compreensão parcial	46	47
35	169	132	compreensão total de leitura	46	48
36	344	366	compreensão parcial	30	33
37	105	113	compreensão quase total	41	43

ANEXO A - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa do Comitê de Ética e pesquisa da Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília, SP.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0096/2011

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: Aspectos prosódicos temporais da leitura de escolares de ensino público e particular
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Maira Anelli Martins
Orientador(a): Simone Aparecida Capellini
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 03/05/2011
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos

Este estudo tem por objetivo caracterizar por meio de medidas acústicas e perceptivas, os aspectos prosódicos temporais presentes na leitura em voz alta de escolares sem dificuldades de aprendizagem, a fim de identificar diferenças de desempenho entre os leitores e estabelecer dados normativos de desempenho para cada um dos parâmetros analisados.

SUMÁRIO DO PROJETO

Existe uma escassez de estudos na literatura nacional e internacional referente aos aspectos prosódicos temporais da leitura, entretanto, estes dados podem ser importantes na medida em que podem oferecer dados normativos de desempenho para estes parâmetros. Este estudo tem por objetivo caracterizar por meio de medidas acústicas e perceptivas, os aspectos prosódicos temporais presentes na leitura em voz alta de escolares sem dificuldades de aprendizagem a fim de fornecer balizadores para um diagnóstico da situação dos escolares brasileiros quanto às capacidades leitoras. Participarão deste estudo 180 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, de escola pública municipal e particular da cidade de Marília-SP, distribuídos em grupos: Grupo I (GI): 90 escolares com bom desempenho acadêmico de escolas da rede pública, subdivididos em: Grupo IA: 30 escolares do 3º ano, Grupo IB: 30 escolares do 4º ano, e grupo Grupo IC: 30 escolares do 5º ano; Grupo II (GII): 90 escolares com bom desempenho acadêmico de escolas particulares, subdivididos em Grupo IIA: 30 escolares do 3º ano, Grupo IIB: 30 escolares do 4º ano, e grupo Grupo IIC: 30 escolares do 5º ano. Será realizada a gravação da leitura oral dos escolares e posteriormente a análise dos aspectos temporais, observando-se as seguintes medidas: duração em milissegundos e localização das pausas, número de sílabas emitidas, tempo total de elocução, taxa de elocução, tempo e taxa de articulação. Os resultados serão analisados estatisticamente visando comparar o desempenho dos escolares.

Pág. 1 de 2

COMENTÁRIO DO RELATOR

O estudo apresenta por objetivo caracterizar por meio de medidas acústicas e perceptivas, os aspectos prosódicos temporais presentes na leitura em voz alta de escolares sem dificuldades de aprendizagem a fim de fornecer balizadores para um diagnóstico da situação dos escolares brasileiros quanto às capacidades leitoras; bem como metodologia apropriada para o tema descrito; termo livre esclarecido a ser realizado com seres humanos e as autorizações. Diante do exposto, o projeto será realizado dentro dos padrões éticos de pesquisa envolvendo seres humanos.

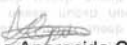
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 08/06/2011.


 Simone Aparecida Capellini
 Presidente do CEP


 Mariângela Spotti Lopes Fujita
 Diretora da FFC

ANEXO B - Texto utilizado para leitura e atividade de compreensão

O guarda-chuva

Logo ao final da aula começou a chover. Justo na hora da saída.

De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exhibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco. Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

Mas agora, na saída, caía uma tempestade. E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

Todos os alunos tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique. Ele planejava sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto. Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

Mas, daí, a professora pergunta:

— Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

Agora já era tarde demais. Henrique suspirou. Pena de morte? Ia ter de se entregar? E agora? O que fazer? — pensou Henrique.

Nesse instante, soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora. Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano. Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu. Ah, ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

ANEXO C – Perguntas utilizadas para avaliação da compreensão textual

O guarda-chuva

- ➡ **Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.**
- ➡ **Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.**
- ➡ **APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.**

1- Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse?

- (a)** Debaixo da sua carteira.
- (b)** No cabide da sala de aula.
- (c)** No armário da sala de aula.
- (d)** Na sua mochila da escola.

2- Qual era o plano inicial de Henrique?

- a)** Ficar escondido no banheiro até todo mundo ir embora porque sabia que se ficasse escondido poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- b)** Deixar o guarda-chuva escondido dentro do armário porque assim ninguém descobriria seu guarda-chuva.
- c)** Sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- d)** Pedir para a professora levar o guarda-chuva porque assim todo mundo pensaria que o guarda-chuva era dela.

3- Quando começou a chover?

- (a)** Logo no início da manhã.
- (b)** Logo que a aula começou.
- (c)** No final da tarde.
- (d)** No final da aula.

4- O que aconteceu com Henrique e como ele resolveu?

(a) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva para a escola, mas, como seus amigos levavam só capa de chuva, ele deixou seu guarda-chuva escondido dentro de sua mochila para que ninguém visse que ele só tinha o guarda-chuva e estava sem capa.

(b) De manhã, quando foi para a escola, estava chovendo muito, e por isso teve que levar o guarda-chuva de sua mãe. Para ninguém descobrir que ele estava com o guarda-chuva da mãe, quando chegou à escola escondeu-o dentro do armário da professora.

(c) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva de menina para a escola, mas de manhã conseguiu deixar o guarda-chuva guardado sem que ninguém o visse. Porém, na saída da escola, choveu e ele saiu correndo para a rua, deixando o guarda-chuva na escola.

(d) Quando foi para a escola estava chovendo, e por isso teve que levar uma capa de chuva de menina. Como tinha medo que os amigos descobrissem que aquela capa de menina era dele, quando acabou a aula saiu correndo, deixando a capa no armário da escola.

5- Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?

a) Ele deixou o guarda-chuva escondido porque fazia sol.

b) Chegou atrasado, por isso conseguiu esconder o guarda-chuva.

c) Estava chovendo forte, por isso teve que usar seu guarda-chuva.

d) Só tinha um chuveiro, por isso deixou o guarda-chuva fechado.

6- Henrique pensou que era sua pena de morte porque:

(a) achou que seria terrível se a professora desse a maior bronca nele na frente dos colegas, porque ele havia se esquecido de pegar seu guarda-chuva.

(b) ficou muito chateado quando começou a chover e a professora fez com que ele pegasse seu guarda-chuva que ele tinha esquecido no cabide.

(c) ficou muito incomodado porque recebeu gozações dos colegas quando sua professora o obrigou a pegar aquele guarda-chuva de menina do cabide.

(d) seria uma situação muito ruim para ele se os colegas fizessem gozações quando descobrissem que aquele guarda-chuva de menina era dele.

7- Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:

- a)** a professora ficaria brava porque deixou o guarda-chuva escondido.
- b)** seus colegas também perguntariam de quem era o guarda-chuva.
- c)** ele estava perdido e teria que falar que aquele guarda-chuva era dele.
- d)** a professora queria mostrar que o guarda-chuva era mesmo de Henrique.

8- O que Henrique pensou quando começou a chover?

- (a)** Pensou que teria que usar o guarda-chuva e que todos saberiam que aquele guarda-chuva de menina era dele.
- (b)** Achou que, apesar de ter brigado com a mãe, ela teve uma boa ideia ao fazê-lo levar o guarda-chuva.
- (c)** Pensou que o guarda-chuva seria útil, porque mesmo sendo de menina poderia usá-lo para se proteger da chuva.
- (d)** Achou que talvez tivesse sido melhor insistir com a mãe para levar a capa de chuva e ter se livrado daquele guarda-chuva.

ANEXO D – Ficha de acompanhamento de leitura (EMEF Reny)

Acompanhamento em leitura

Aluno: _____ Ano/Série: _____ EMEF "Profª. Reny Pereira Cordeiro"

Desempenho C – capacidade construída CD – capacidade em desenvolvimento NA – necessidade de apoio

Leitura	Bimestre				
	Av. Diagnóstica	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
I – Fluência					
1- Ritmo de leitura.					
2- Entonação / Pontuação					
II – Compreensão:					
1- Reconta oralmente o texto lido?					
2- Compreende o que lê?					
3- Identifica o tema/ idéia central do texto ?					
4- Emite opinião sobre o que leu ?					

Observações : _____
