UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MARIA TARCIANA DE ALMEIDA BARROS

A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA EM CRIANÇAS

RECIFE
2017

MARIA TARCIANA DE ALMEIDA BARROS

A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA EM CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo.

RECIFE
2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

B277r Barros, Maria Tarciana de Almeida.
A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças / Maria Tarciana de Almeida Barros. – 2017.
94 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profª. Drª. Alina Galvão Spinillo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2017.
Inclui Referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Crianças – Livros e leitura. 3. Compreensão na leitura. 4. Prosódia. I. Spinillo, Alina Galvão (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2017-267)

MARIA TARCIANA DE ALMEIDA BARROS

A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA EM CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em 06/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Dra. Alina Galvão Spinillo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profº. Dr. Artur Gomes de Morais (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Dra. Jane Correa (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____
Profª. Dra. Fraulein Vidigal de Paula (Examinadora Externa)
Universidade de São Paulo

_____
Profª. Dra. Lianny Milenna de Sá Melo (Examinadora Externa)
Centro Universitário Brasileiro

Dedico esta tese a Alvaro, que me ensinou a ser amada, e a Apolo, que me ensinou a amar.

AGRADECIMENTOS

Sempre tive um interesse particular em ler os agradecimentos de trabalhos acadêmicos, eles exercem a função de dar licença à expressão da subjetividade envolvida no processo de pesquisa, subjetividade essa que, na verdade, é responsável por toda realização humana, e, qualquer que seja, não ocorre sozinha, mas sempre em relação. Assim, agradeço a toda uma rede de pessoas, sem as quais este trabalho seria impossível.

Inicialmente, agradeço aos meus pais, Tárcio e Fátima, pois além da vida, eles me deram uma sólida educação, mesmo com todas as dificuldades, e oportunidades que eles não tiveram. Assim, pude chegar até aqui. Também agradeço aos meus irmãos, Monalisa e Valdez, por completarem minha família e estarem ao meu lado.

Agradeço à minha linda família, meu marido Alvaro, por ser meu porto seguro, meu amor, e que também colaborou muito academicamente para esta pesquisa, e ao meu filho, Apolo, por ser o sol da minha vida, me dando energia sempre, para seguir em frente e vencer todas as batalhas.

Além da minha família, tive a grande sorte na vida de ter irmãos do coração, que também me apoiaram sempre, amigos para qualquer momento. Minha irmã Karina que, além de carinho e amor, me deu teto e suporte de minha família postiça em Recife (ela, Dona Sônia e Dudu) que me receberam tantas vezes ao longo desses quatro anos e cuidaram de mim. Paulo Marcelo (Dona Marineuza e Arthur), minha outra família postiça recifense, que também me acolheu tantas vezes e em momentos tão delicados, que jamais poderei retribuir à altura. Minha família postiça petrolinense, construída ao longo desses anos de Univasf, que também foi fundamental para esse caminho... Minhas queridas amigas Verônica e Lucivanda, pelo apoio e amizade sincera, Daniel, amigo e conselheiro para todos os momentos, Marina, amiga irmã e que também me ajudou bastante nas análises estatísticas dos dados, e a todos os amigos que com orgulho consegui cultivar no sertão pernambucano.

Devo agradecer imensamente aos meus anjos da guarda, Dr. Gray Portela, Dr. Murilo Martins e minha terapeuta Dra. Ana Flávia Nogueira, que cuidaram com todo esmero da minha saúde física e mental para que eu conseguisse concluir esta tese.

Muita gratidão e admiração à minha querida orientadora da vida, Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo, que além de brilhante pesquisadora e orientadora, esteve sempre ao meu lado, me dando força, sabedoria e carinho ao mesmo tempo, sem ela esse trabalho não teria sido realizado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognivita da UFPE como um todo, na figura dos professores, funcionários e colegas pelo apoio constante. Às juízas da tese e amigas Kaline Jambeiro e Denise Dias, pelo apoio e paciência na exaustiva análise dos dados. À Lianny Melo, pelo suporte atencioso e imprescindível na análise estatística dos resultados. E às avaliadoras da banca de qualificação de doutorado, Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula e Profa. Dra. Jane Correa, pelas valiosas contribuições que ajudaram a melhorar bastante o projeto de pesquisa.

Agradeço aos gestores, psicólogos e professores das escolas nas quais coletei os dados e principalmente aos pais das crianças, que permitiram a participação de seus filhos e confiaram no meu trabalho. Igualmente agradeço às crianças, que tanto me animaram com as suas participações durante a coleta.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, da qual tenho orgulho de fazer parte e, especialmente, aos colegas do Colegiado de Psicologia que possibilitaram meu afastamento para capacitação docente.

A todos vocês, minha imensa gratidão!

A palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a escuta.
Michel de Montaigne

RESUMO

A compreensão leitora consiste na construção de significados, por meio de geração de inferências, ao articular informações explícitas no texto com o conhecimento de mundo do leitor. A prosódia, faceta da fluência em leitura ao lado da precisão e automatismo, se caracteriza pelo uso apropriado do fraseado e da expressividade para transmitir um significado ao longo de um texto. A relação entre compreensão leitora e prosódia ainda é tema controverso nas pesquisas. Sobre isso, foram identificados quatro grupos de pesquisas: 1) a prosódia é um indicador da compreensão leitora; 2) a prosódia tem efeito facilitador sobre a compreensão leitora; 3) há uma relação de reciprocidade entre esses dois construtos; e 4) há pouca relação evidente entre esses dois construtos. A presente pesquisa buscou esclarecer essa discussão por meio de dois estudos: Estudo 1) examinou a relação entre prosódia e compreensão leitora em crianças no 3º e no 5º ano, e Estudo 2) examinou essa relação de maneira mais específica, explorando o papel da prosódia na situação de leitura (oral *vs.* silenciosa), bem como na leitura de textos marcados por diferentes tipos de discurso (discurso direto *vs.* discurso indireto). A prosódia foi avaliada por meio da leitura de texto em voz alta, sendo em seguida utilizada a Escala Multidimensional da Fluência. A compreensão leitora foi avaliada com enfoque em perguntas inferenciais, realizadas após a leitura dos textos. Após a análise dos dados, por meio da avalição de juízes independentes, foi utilizado o SPSS para tratamento estatístico dos resultados. Os resultados do Estudo 1 apontam que a relação entre prosódia e compreensão leitora muda ao longo da escolaridade. No 3º ano, observou-se esta relação, sendo que o fraseado se sobressaiu em relação às outras dimensões da prosódia. Por sua vez, no 5º ano, essa a relação se mostrou ainda mais forte, mas não houve uma dimensão da prosódia que se destacou em relação às outras. Os resultados do Estudo 2 corroboram com o grupo de pesquisas que defende a prosódia como facilitadora da compreensão, pois crianças com escores mais altos em prosódia também apresentaram respostas de compreensão mais sofisticadas. Além disso, a leitura oral e o texto marcado pelo discurso direto também propiciaram respostas de compreensão mais sofisticadas, em crianças com escores baixos ou altos em prosódia. São apontadas perspectivas para pesquisas futuras e implicações educacionais.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Prosódia. Situação de leitura. Tipo de discurso.

ABSTRACT

The reading comprehension consists in the construction of meanings, through the generation of inferences, by articulating explicit information in the text with the reader's world knowledge. The prosody, facet of fluency in reading along with precision and automatism, is characterized by the proper use of phrasing and expressiveness to convey meaning throughout a text. The relationship between reading comprehension and prosody is still a controversial theme in the researches. About this, four research groups were identified: 1) the prosody is an indicator of reading comprehension; 2) the prosody has a facilitating effect on reading comprehension; 3) there is a reciprocal relationship between these two constructs; and 4) there is low evident relationship between these two constructs. The present research sought to clarify this discussion through two studies: Study 1) examined the relationship between prosody and comprehension of texts in children in the 3rd and 5th grades, and Study 2) examined this relationship more specifically, exploring the role of prosody in the situation of reading (oral vs. silent), as well as in the reading of texts marked by different types of discourse (direct discourse vs. indirect discourse). The prosody was evaluated by reading texts aloud, and then using the Multidimensional Fluency Scale. The reading comprehension was evaluated with a focus on inferential questions, performed after reading the texts. After the analysis of the data, through the evaluation of independent judges, the SPSS was used for statistical treatment of the results. The results of Study 1 indicate that the relationship between prosody and reading comprehension changes throughout schooling. In the 3rd grade, this relation was observed, being that the phrasing was outstanding when compared to the other dimensions of prosody. In turn, in the 5th grade, this relationship was even stronger, but there was not a dimension of prosody that stood out in relation to the others. The results of Study 2 corroborate with the research group that advocates prosody as a facilitator of comprehension, since children with higher prosody scores also presented more sophisticated comprehension responses. In addition, oral reading and text marked by direct speech also provided more sophisticated comprehension responses, in children with low or high scores in prosody. The facilitating role of prosody in understanding is discussed as an important educational implication. Prospects are pointed out for future research and educational implications.

Keywords: Reading comprehension. Prosody. Reading situation. Type of speech.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes e tarefas realizadas em cada estudo 40
Quadro 2 - Pontuação relativa à decodificação 42
Quadro 3 - Escala Multidimensional de Fluência (traduzida de Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell, 2012, p. 70) 43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coeficientes de correlação (ρ) e níveis de significância (p) entre o tempo de leitura e prosódia e tempo de leitura e compreensão leitora em cada grupo 48

Tabela 2 - Número e percentual (entre parênteses) de participantes em cada pontuação nas dimensões da prosódia por grupos 50

Tabela 3 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas por grupo em cada categoria nas perguntas de compreensão leitora 53

Tabela 4 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias em compreensão leitora no Grupo 1 54

Tabela 5 Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias em compreensão leitora no Grupo 2 54

Tabela 6 - Coeficientes de correlação (ρ) e níveis de significância (p) entre as dimensões da prosódia e compreensão leitora em cada grupo..... 55

Tabela 7 - Tempo médio de leitura em segundos no Estudo 2 por texto por grupo 55

Tabela 8 - U de Mann-Whitney (Z) e níveis de significância (p) na comparação entre grupos no tempo de leitura dos textos..... 58

Tabela 9 Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por texto e por grupo 59

Tabela 10 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por situação de leitura (silenciosa vs. oral) por grupo 60

Tabela 11 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura silenciosa no Grupo 1 61

Tabela 12 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura silenciosa no Grupo 2 61

Tabela 13 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura oral no Grupo 1..... 61

Tabela 14 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura oral no Grupo 2..... 62

Tabela 15 Número e percentual (entre parênteses) de acertos por grupo nas situações de leitura 62

Tabela 16 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por tipo de discurso (direto vs. indireto) por grupo..... 64

Tabela 17 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso direto no Grupo 1 64
Tabela 18 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso direto no Grupo 2 65
Tabela 19 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso indireto no Grupo 1 65
Tabela 20 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso indireto no Grupo 2 65
Tabela 21 - Número e percentual (entre parênteses) de acertos por grupo nos tipos de discurso 66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 FORMAS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA 17
2 COMPREENSÃO LEITORA E PROCESSOS ENVOLVIDOS 20
2.1 COMPREENSÃO LEITORA E AS INFERÊNCIAS 22
2.2 COMPREENSÃO LEITORA E OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS: A PROSÓDIA .. 22
2.2.1 Formas de avaliação da prosódia 25
3 DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA 28
3.1 A PROSÓDIA É UM INDICADOR DA COMPREENSÃO LEITORA 28
3.2 A PROSÓDIA TEM EFEITO FACILITADOR SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA 29
3.3 RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE ENTRE ESSES DOIS CONSTRUTOS 32
3.4 RELAÇÃO POUCO EVIDENTE ENTRE ESSES DOIS CONSTRUTOS 32
4 OBJETIVOS 35
5 MÉTODO 36
5.1 ESTUDO 1 – RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA 36
5.1.1 Participantes 36
5.1.2 Procedimentos e materiais 37
5.2 ESTUDO 2 – LEITURA ORAL VS. SILENCIOSA E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO 38
5.2.1 Participantes 38
5.2.2 Procedimentos e materiais 39
5.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS 40
6 SISTEMA DE ANÁLISE 41
6.1 ESTUDO 1 – RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA 41
6.1.1 Análise da decodificação 41
6.1.2 Análise da prosódia 42
6.1.3 Análise da compreensão leitora 44
6.2 ESTUDO 2 – ANÁLISE DA LEITURA ORAL VS. SILENCIOSA E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO 45
7 RESULTADOS 48
7.1 ESTUDO 1: RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA 48

7.1.1 Estudo 1 – Tempo de leitura 48
7.1.2 Estudo 1 – Análise da prosódia 49
7.1.3 Estudo 1 – Análise da compreensão leitora 53
7.1.4 Estudo 1 – Análise da relação entre prosódia e compreensão leitora 55
7.2 ESTUDO 2 – LEITURA SILENCIOSA VS. ORAL E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO 56
7.2.1 Estudo 2 – Tempo de leitura 56
7.2.2 Estudo 2 – Análise da compreensão leitora nos textos 58
7.2.3 Estudo 2 - Análise da compreensão leitora em diferentes situações de leitura (Leitura silenciosa vs. oral) 59
7.2.4 Estudo 2 - Análise da compreensão leitora em diferentes tipos de discurso (Discurso direto vs. indireto) 63
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS 68
8.1 A RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA E A ESCOLARIDADE 68
8.2 A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS COM BOA PROSÓDIA E COM PROSÓDIA LIMITADA 70
8.3 O PAPEL DA SITUAÇÃO DE LEITURA (ORAL VS. SILENCIOSA) NA COMPREENSÃO LEITORA 73
8.4 O PAPEL DO TIPO DE DISCURSO (DIRETO VS. INDIRETO) NA COMPREENSÃO LEITORA 75
8.5 PESQUISAS FUTURAS 76
REFERÊNCIAS 78
ANEXO A - Texto apresentado no Estudo 1 e perguntas 82
ANEXO B - Texto 1 - Leitura silenciosa de texto com discurso direto (LSDD) 84
ANEXO C - Texto 2 - Leitura silenciosa de texto com discurso indireto (LSDI) 86
ANEXO D - Texto 3 – Leitura oral de texto com discurso direto (LODD) 88
ANEXO E - Texto 4 – Leitura oral de texto com discurso indireto (LODI) 90
ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis 92

1 INTRODUÇÃO

A leitura está presente nas diversas situações do cotidiano. Inúmeras atividades escolares e extraescolares dependem da leitura de textos, a qual vai além da habilidade de decodificar os símbolos escritos, requerendo a capacidade de atribuir significados a aquilo que foi lido, gerando, desse modo, o que se denomina compreensão leitora. Para Cain e Oakhill (2004), uma criança necessita de duas habilidades para ser um leitor bem sucedido e independente: deve ser capaz de decodificar palavras individuais e deve ser capaz de compreender o texto.

Brandão e Spinillo (1998), por sua vez, consideram o compreender como uma atividade de solucionar problemas e isso implica em um processo de "traduzir" as palavras em conhecimento. Este procedimento é tanto de natureza cognitiva quanto linguística. Conforme afirmam Spinillo e Mahon (2007), os procedimentos de natureza cognitiva se referem à memória de trabalho, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências. Já os de natureza linguística, referem-se ao domínio dos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação do leitor.

A depender do enfoque dado a tais fatores, existem diferentes modelos que buscam descrever ou explicar o processo complexo envolvido na compreensão leitora. O modelo mais aceito e difundido é o modelo Construção-Integração (CI) de Kintsch (1998), o qual será tomado como referencial no presente estudo. Nessa importante obra, destaca-se como objetivo a apresentação de uma teoria voltada para a compreensão leitora, mas que, segundo o autor, pode ser estendida para o entendimento da cognição humana de alto nível como um todo. Para o teórico, a compreensão ocorre quando e se os elementos que entraram no processo de compreensão encontram um estado estável em que a maioria desses elementos é relacionada significativamente entre si; outros elementos que não encaixam nesse grupo são suprimidos. Todo tipo de elementos pode participar do processo de compreensão (percepções, conceitos, ideias, imagens ou emoções). Os mesmos podem advir tanto da via dos sistemas perceptuais quanto do próprio organismo, na forma de memórias, conhecimento, crenças, estados corporais ou objetivos. Assim, o cerne da teoria consiste no processo que descreve como elementos dessas duas fontes são combinados em um produto mental estável no processo de compreensão. O foco principal para a compreensão de texto consiste na análise de três instâncias, quais sejam, os elementos textuais, o conhecimento de mundo prévio do leitor, e a relações entre ambos. Nesse modelo existem duas fases distintas: a construção e a integração. Na primeira fase, se constrói gradativamente o significado das palavras e proposições contidas

no texto em si; na segunda, ocorre uma integração mais abrangente de tal construção com os conhecimentos prévios do leitor, formando assim uma representação global e coerente do texto. A cada fase de construção se segue uma fase de integração, ocorrendo de maneira cíclica, pois, à medida que cada proposição é compreendida, esse ciclo se repete ao longo de todo o texto.

Kintsch (1983; 1998) destaca que existem três níveis hierárquicos de representação mental envolvidos na compreensão leitora: o nível de superfície, o nível proposicional e o modelo situacional. No nível de superfície, são conservados o palavreado exato e a sintaxe das orações, estando autor e leitor em total interação na ainda difícil tentativa de dar sentido ao texto. Por sua vez, no nível proposicional, a representação mental conserva as proposições do texto de forma explícita de maneira tal que se mantém o significado, mas não o palavreado ou a forma exata do texto. No modelo situacional, mais elaborado, é construída uma representação mental que incorpora o significado geral do texto, não se restringindo mais ao mesmo, mas consistindo em uma representação mental acerca da situação apresentada. Nesse momento, é gerada a maioria das inferências na compreensão do texto (relações entre o texto explícito e conhecimento prévio do leitor). Tais níveis não devem ser vistos isoladamente, mas como um todo, sendo essa análise necessária apenas para o entendimento do processo.

Kintsch e Van Dick (1978) pressupõem que um texto é um conjunto de proposições, relacionadas semanticamente. Para os autores, o discurso apresenta dois níveis de estruturas semânticas: microestrutura e macroestrutura, sendo a primeira relativa às unidades proposicionais e suas relações locais e a segunda caracterizada pelo texto com um todo, ambas regidas por regras que organizam seus elementos. Sendo assim, a compreensão só se dá de fato quando o leitor consegue avançar da microestrutura à macroestrutura, alcançando o significado geral do texto para além do texto-base explícito.

Para Trevisan (1991), no exercício de compreensão, o leitor e sua bagagem cognitiva desempenham papel fundamental na construção da coerência e do sentido. A coerência é entendida como organização global do texto e está diretamente relacionada à construção de sentido. Dessa maneira, a construção da coerência depende do conhecimento prévio do leitor, abrangendo o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual armazenados na memória do leitor ao longo das suas experiências. A partir do estímulo do texto esses conhecimentos são ativados, gerando a compreensão e a construção da coerência.

Os conhecimentos armazenados pelo receptor são organizados na memória constituindo os chamados modelos cognitivos. Esses modelos, de acordo com os pesquisadores que se ocupam em entender a compreensão com base nos conhecimentos

prévios, possuem diversas denominações: *frame*, *script*, esquema, cenário, plano. Todos esses termos, não havendo diferença entre os conceitos, têm como finalidade representar o conhecimento prévio usado ao produzir ou interpretar um discurso. Os modelos cognitivos evitam uma sobrecarga de memória, tornando exequível o processo de compreensão e atuam como conhecimentos pré-existentes armazenados na memória e ativados por meio de estímulos fornecidos pelo texto. Exemplo de um *frame* de casa pode ser preenchido com elementos como cozinha, dormitórios, banheiro, e além desses, tidos como obrigatórios, existem os elementos opcionais como piscina e lareira.

Para Spinillo (2013a), existem diversas dimensões a partir das quais o fenômeno complexo da compreensão leitora pode ser analisado, seja a dimensão social (contexto social específico em que os objetivos, motivações e expectativas do leitor interferem na compreensão), a dimensão cognitiva (caracterizada pelos processos cognitivos necessariamente participantes da compreensão leitora) e a dimensão linguística (marcada pela materialidade linguística do texto e o conhecimento do leitor acerca da língua). O presente trabalho focaliza a segunda e terceira dimensões. Em relação aos aspectos cognitivos, o estabelecimento de inferências será considerado e em relação aos aspectos linguísticos, a prosódia será tradada. Antes disso serão discutidos os métodos de investigação da compreensão leitora.

1.1 FORMAS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

De acordo com Spinillo e Hodges (2012) e Brandão e Spinillo (1998) existem duas formas mais frequentemente utilizadas nas pesquisas que avaliam a compreensão leitora, a tarefa de *cloze* e a resposta de perguntas sobre o texto.

A tarefa de *cloze* consiste no preenchimento de lacunas ao longo do texto com palavras apropriadas para a manutenção do sentido do mesmo. A mesma adequa-se à avaliação da compreensão relativa aos aspectos do léxico e da decodificação, no entanto não alcança o objetivo de avaliar a compreensão do ponto de vista das inferências estabelecidas pelo leitor.

Nesse sentido, a tarefa de resposta a perguntas sobre o texto se mostra mais eficiente, visto que consegue explicitar as relações feitas pelo leitor a respeito das informações intra e extratextuais, relações essas que são o cerne das inferências. No que se refere aos tipos de perguntas, destacam-se as que são realizadas durante a leitura do texto por meio de pausas propositais em momentos específicos (metodologia *on-line*), e as perguntas realizadas ao final

da leitura do texto (metodologia *off-line*). De acordo com Spinillo e Mahon (2007) e Spinillo & Hodges (2013), a metodologia *on-line* permite analisar o processo de geração de inferências de previsão, ou seja, as que preveem os eventos que possivelmente ocorrerão no texto, mas ainda não foram lidos pelo leitor. Por outro lado, as perguntas *on-line*, ao utilizarem a leitura interrompida do texto, também diminuem a quantidade de informações com as quais a memória de trabalho do leitor tem que lidar, auxiliando-o na compreensão do texto.

Em artigo teórico, Spinillo, Hodges e Arruda (2016) discutem diversas possibilidades de avaliação da compreensão leitora, seus alcances e limites. Nesse sentido, agrupam os métodos em função da unidade linguística que pretendem investigar (a palavra, a sentença ou o texto como um todo) e em função do momento em que a compreensão é avaliada (durante ou após a leitura do texto). Esses dois critérios não são excludentes, podem se combinar na construção de um método de pesquisa. Segundo os autores,

> Classificar os métodos a partir das unidades linguísticas permite identificar se a investigação examina aspectos globais ou locais da compreensão. Por exemplo, reproduzir um texto e elaborar um resumo são técnicas que avaliam uma compreensão global; por outro lado, o reconhecimento de palavras e a técnica de *cloze* se voltam para aspectos mais pontuais do texto. Essa classificação permite também identificar se a investigação focaliza mais os aspectos relativos a processos básicos (como a decodificação e o vocabulário) ou se a pesquisa volta-se mais para processos de alto nível (como as inferências) (p.49).

Quanto à classificação dos métodos, no que se refere ao momento em que a compreensão é avaliada, os autores retomam a discussão sobre métodos *on-line* e *off-line.* Destacam que o primeiro focaliza o processo de compreensão, enquanto o segundo focaliza seu produto.

Os autores apresentam ainda uma contribuição referente à natureza das perguntas realizadas na investigação da compreensão, apontando que a literatura tradicionalmente trata de dois tipos de perguntas: inferenciais e literais. E acrescentam que existe ainda outro tipo de pergunta, relacionado ao raciocínio empreendido pelo leitor no processo de compreensão, que ocorre quando este é levado a explicar como chegou àquela resposta específica, tornando possível ao pesquisador investigar quais as bases geradoras das inferências realizadas. Estas podem chamadas de perguntas de explicação.

Os autores concluem que a natureza do processo de compreensão é multifacetada e um método único não poderia dar conta de toda essa multiplicidade. Sendo assim, cada um deles focaliza um aspecto específico, podendo inclusive ser combinados nas pesquisas, a depender

dos objetivos pretendidos e das perspectivas teóricas adotadas, visto que teoria e método são indissociáveis.

Neste estudo, foi utilizada a metodologia *off-line*, com o objetivo de não prejudicar o andamento da leitura prosódica, o que poderia ocorrer na leitura interrompida do texto, se fosse utilizada a metodologia *on-line*. Foi utilizado o método de perguntas e respostas, especificamente perguntas inferenciais, em ordem fixa, que seguiam a ordem dos acontecimentos ocorridos nas histórias.

2 COMPREENSÃO LEITORA E PROCESSOS ENVOLVIDOS

Compreender um texto é tarefa complexa e evoca diferentes habilidades cognitivas por parte do leitor. Soares e Emmerick (2013), ao revisarem a literatura na área, apresentam os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora divididos em dois grupos: processos básicos (atenção, memória de trabalho, consciência fonológica, morfológica e sintática) e processos de alto nível (inferências e estratégias metacognitivas). Oakhill e Yuill (1996) também fazem uma classificação semelhante, destacando como fatores de alta ordem o estabelecimento de inferências, o conhecimento sobre a estrutura do texto e o monitoramento.

No que se refere à atenção, Soares e Emmerick (2013) concluem que o leitor necessita ser capaz de focalizar a atenção nos estímulos textuais, visto que, caso não consiga manter a atenção seletiva, poderá prejudicar ou até mesmo inviabilizar o processo de compreensão. Quanto à memória de trabalho, necessária ao controle da tarefa, codificação e integração das informações em um todo significativo, apontam que a mesma desempenha papel importante na compreensão leitora, pois é necessário que o leitor opere com uma sequência de proposições ao longo do tempo, armazenando informações temporárias e integrando-as com novas informações advindas do texto, bem como com sua memória de longo prazo.

As autoras também apontam que a consciência fonológica é condição fundamental, mas não suficiente, para a compreensão leitora, visto que a decodificação das palavras é imprescindível, mas não confere por si só o sentido ao texto. Destacam também que as habilidades fonológicas parecem exercer mais efeito nas habilidades de leitura em leitores iniciantes, que ainda não alcançaram a automatismo na decodificação das palavras, sendo posteriormente mais relevantes as habilidades morfológicas e sintáticas.

Com relação aos processos de alto nível, assim chamados por lidarem com a construção do significado do texto de modo mais global, destacam-se a inferência e as estratégias metacognitivas de monitoramento da leitura. Diversos estudos têm focalizado a importância da geração de inferências para a compreensão leitora (e.g. Spinillo & Mahon, 2007; Spinillo e Hodges, 2013; Spinillo, 2013b), visto que todo texto solicita que o leitor seja capaz de derivar uma nova proposição, a partir de outras proposições explícitas no texto, bem como deve ser capaz de relacionar o conteúdo do texto com seu conhecimento prévio. Nesse sentido, nenhum texto é totalmente acabado, pronto em si mesmo. Para que seja um texto compreendido, necessita-se do leitor e seu processo inferencial. No que se refere ao monitoramento da leitura, Ruffman (1996) aponta que a capacidade de tomar consciência de que se está ou não compreendendo o que se lê possibilita ao leitor detectar erros e

inconsistências ao longo do texto, refletir sobre as informações nele contidas, bem como criar estratégias diante das dificuldades de compreensão encontradas. Assim, o monitoramento da leitura mostra-se de fundamental importância para a compreensão leitora.

Cain e Oakhill (2004), ao discutirem uma série de estudos correlacionais, levantam deficiências em diversos processos encontradas em crianças que apresentam dificuldade em compreensão textual. Apontam a deficiência no nível da decodificação da palavra e no vocabulário como estando presentes em leitores menos habilidosos, porém discutem estudos que demonstram leitores habilidosos no nível da palavra mas que, mesmo assim, não conseguem compreender bem um texto. No mesmo sentido, citam também que leitores menos habilidosos podem demonstrar dificuldade no nível da sentença e conhecimento sintático. Contudo destacam que a maior parte das dificuldades experimentadas por leitores menos habilidosos reside no nível no texto, no que se refere à geração de inferências, conhecimento sobre objetivos de leitura, capacidade de monitoramento e autorregulação e, por fim, conhecimento sobre estruturas organizacionais de textos. Este último ponto retoma a discussão a respeito da consciência metalinguística, agora expressa na forma de consciência metatextual, a qual pode ser definida como a capacidade de tomar como unidade de análise e reflexão o texto, suas partes constituintes e organização hierárquica (Gombert, 1996; Spinillo & Simões, 2003, Simões, 2002). Ao finalizar uma vasta revisão de literatura, Cain e Oakhill (2004), concluem que existe consenso sobre as relações entre tais habilidades e a compreensão leitora, não sendo possível, contudo, definir a direção dessas relações, ou seja, permanece ainda a questão da causalidade: que habilidades são melhores preditoras da compreensão leitora?

Nesse sentido, Oakhill e Cain (2007), ao discutirem questões de causalidade presentes nas dificuldades em compreensão leitora, apresentam uma série de estudos longitudinais e de intervenção que começam a elucidar tais questões. Destacam que existem evidências para concluir que as habilidades que mais explicam o bom desempenho em compreensão leitora, em termos de relações de causalidade, são a geração de inferências, o monitoramento da compreensão e o conhecimento acerca da estrutura do texto (chamadas pelas autoras de habilidades de alto nível). Por outro lado, as habilidades de baixo nível (como decodificação e vocabulário) não tiveram grande relevância nesse sentido. Tais achados são corroborados por Kendeou, Broek, White e Lynch (2007), em estudo longitudinal, ao destacarem que o processo de compreensão de narrativas em mídias não escritas durante a pré-escola funcionou como o maior preditor para o processo de compreensão leitora de textos escritos após a escolarização. Também concluíram que o desenvolvimento da habilidade de compreensão

leitora se deu de forma paralela ao desenvolvimento das habilidades de decodificação e vocabulário.

2.1 COMPREENSÃO LEITORA E AS INFERÊNCIAS

Retomando a obra de Kintsch (1998), é importante destacar o papel fundamental das inferências na compreensão leitora. Para o autor, no momento mais elaborado da compreensão, chamado de modelo situacional, é construída uma representação mental que incorpora o significado geral do texto, não se restringindo mais ao conteúdo ou palavreado exatos do mesmo, mas consistindo em uma representação mental acerca da situação apresentada. Nesse ponto, ocorre a geração das inferências na compreensão leitora.

Neste sentido, Spinillo (2008) discorre sobre a compreensão leitora enfocando o modelo de construção-integração, que focaliza o conhecimento de mundo do leitor, os elementos textuais e a interação entre estes. Sendo assim, a compreensão se processa a partir da construção de significados, por meio da integração de informações literais (explicitamente demonstradas no texto) e inferenciais (implícitas e derivadas de informações textuais e do conhecimento de mundo prévio do leitor). A autora destaca estudos que demonstram que crianças com problemas de compreensão têm dificuldades para construir uma representação global organizada e coerente do texto, reter o significado, integrar as informações entre as partes do texto, monitorar a compreensão e fazer inferências a partir de informações relevantes.

Para Spinillo e Mahon (2007), a compreensão leitora é um processo inferencial por excelência, visto que todo texto encontra-se inacabado, necessitando da atribuição de significados por parte do leitor, para fazer sentido. Sendo assim, de acordo com Spinillo e Hodges (2012), todos os modelos que buscam explicar a compreensão leitora encontrados na literatura atribuem papel central ao processo inferencial.

Por conta da relevância das inferências na compreensão leitora, neste estudo a avaliação da compreensão se deu por meio de perguntas inferenciais, ou seja, perguntas que demandaram do leitor a geração de inferenciais implícitas no texto.

2.2 COMPREENSÃO LEITORA E OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS: A PROSÓDIA

São inúmeros os estudos a respeito dos fatores envolvidos na compreensão leitora, e um desses fatores tem sido, recentemente, mais considerado: a prosódia. Por consistir em

objeto de estudo deste trabalho, segue a definição de prosódia e, posteriormente, suas formas de avaliação.

Rasinski (2004a, 2014) define a fluência na leitura em termos de três componentes: a precisão (decodificação precisa de palavras em um texto), o automatismo (decodificação com o uso mínimo de recursos de atenção) e prosódia (o uso apropriado do fraseado e expressão para transmitir um significado). Aponta que durante muito tempo a escola preocupou-se apenas com o aspecto da precisão, mas o automatismo e a prosódia também são igualmente importantes no processo de aquisição da leitura. Stahl e Herbert (2006) apontam ainda que a prosódia é o componente da fluência menos investigado, mas de grande relevância para a atribuição de significados por parte do leitor.

Para entender melhor o que é prosódia, Rasinski (2004a) faz uma analogia com o discurso oral, destacando que um bom orador fala com pontuação apropriada, aumenta ou diminui o volume, enfatiza determinadas palavras e varia a entonação para que, desse modo, o ouvinte possa entender melhor a mensagem que se quer transmitir. Da mesma forma, quando leitores utilizam volume apropriado, entonação, ênfases, fraseado, variações de passo, pausas e outros elementos da linguagem oral estão aplicando elementos da prosódia na interpretação dada ao texto.

É importante destacar que a fluência deve ser vista como um conceito multidimensional, no qual a precisão e o automatismo dão as bases para o surgimento da prosódia, visto que é necessário que se demande menos tempo e atenção no processo de decodificação para que assim seja possível se engajar mais nos aspectos expressivos atribuídos ao texto.

Miller e Schwanenflugel (2008) apontam que, apesar de haver consenso a respeito da importância da fluência no desenvolvimento da leitura, não existe, contudo, consenso a respeito de sua definição, bem como não estão claros os mecanismos e processos cognitivos envolvidos em seus componentes, seja do ponto de vista teórico ou experimental. De acordo com os autores, a fluência se refere às habilidades de reconhecimento da palavra, as quais permitem ao leitor construir o significado do texto. Manifesta-se na precisão, rapidez e leitura oral expressiva, podendo também ser aplicada durante a compreensão na leitura silenciosa.

Os autores também oferecem uma importante contribuição ao discutirem a relação entre sintaxe e prosódia, destacando que a estrutura sintática de uma sentença influencia a organização de sentenças ao longo do texto em segmentos prosódicos. Sendo assim, a prosódia aplicada durante a leitura fornece quadro estrutural estabelecido para frases e

sentenças. Schreiber (1991, citado por Stahl & Herbet, 2006) já havia sugerido que a prosódia se relaciona com o processamento sintático.

De acordo com Veenendaal, Groen e Verhoeven (2014b), a prosódia é a melodia do discurso que modifica o significado dos enunciados. Transmitir significados pela prosódia não é apenas importante no discurso oral, pois ao ler um texto em voz alta prosodicamente, o texto escrito parece mais natural e compreensível para o ouvinte. Segundo os autores, a prosódia pode ter várias funções comunicativas, sejam paralinguísticas ou linguísticas. A função paralinguística refere-se à adição de uma informação contextual, como indicação de humor e ironia através da ascensão e queda da voz do locutor. As funções linguísticas, por sua vez, afetam o significado da informação falada, como a ênfase colocada em palavras importantes. Por exemplo, ocorre a mudança de ritmo para interrogações ou exclamações e a indicação de limite das palavras e frases, o que se relaciona diretamente à sintaxe. A leitura em voz alta de um texto com prosódia torna o som mais parecido com o discurso natural pelo uso adequando do fraseado, pausas, limites de palavras e frases e expressividade em geral (Veenendaal, Groen e Verhoeven, 2014a).

Segundo Ravid e Mashraki (2007), a compreensão da intenção comunicativa baseia-se na detecção de estrutura sintática, escolha lexical e prosódia envolvida na linguagem. Aspectos prosódicos da fala, tais como intensidade, acentuação, velocidade, ritmo, fraseado, duração e as variações de tom e afinação acrescentam significado ao discurso. Desse modo, a prosódia tem importantes funções semântico-pragmáticas, pois organiza mensagens verbais, transformando o que se ouve em padrões estruturados que organizam e mantém informações na memória de trabalho. Assim, os autores destacam a importância central da prosódia na segmentação, eliminação de ambiguidades e expressão de informação emocional e comportamental, tais como surpresa, raiva, alegria ou ironia. Destacam ainda o tom e o ritmo da fala como componentes centrais da prosódia, relacionados à entonação, os quais ressaltam sua função comunicativa semântica e pragmática.

Puliezi e Maluf (2014) definem prosódia como a leitura com expressão apropriada, ritmo, entonação e manutenção do significado. Destacam quatro componentes da prosódia: a entonação, caracterizada pela frequência da fala e suas elevações e declínios; o padrão de acentuação tônica da palavra; a duração, "que se refere ao tempo de articulação de um som, sílaba ou enunciado e tem uma importância fundamental no ritmo de cada língua" (p.470) e a pausa, a qual possui um fator fisiológico, caracterizado pela necessidade física de parada da fonação e um fator significativo, visto que unidades de sentido geralmente são delimitadas por pausas durante a fala ou leitura. Percebe-se que tais componentes diferem dos apresentados

nas definições de prosódia anteriores, surgindo, por exemplo, o destaque também para a acentuação tônica da palavra.

Na perspectiva do desenvolvimento, estudos têm mostrado que a sensibilidade ao uso de recursos prosódicos no discurso oral é mais evidente especialmente em crianças pequenas (Dowhower, 1991; Schreiber, 1987; Schreiber & Read, 1980 citados por Miller & Schwanenflugel, 2008). Elas tendem a usar a prosódia (entonação, ritmo, pontuação etc.) como pista para compreender a organização sintática da fala mais do que adultos, o que levanta a seguinte questão, a qual será discutida mais a diante: o uso que crianças fazem dos recursos prosódicos no discurso oral pode também estar presente como pistas na compreensão leitora escritos?

Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn e Stahl (2004) discutem sobre a leitura prosódica (referente, portanto, à prosódia durante a leitura oral de textos escritos) definindo-a da seguinte forma:

> Para ler prosodicamente, as crianças devem ser capazes de fazer mais do que decodificar o texto e traduzir pontuação em discurso. Eles também devem incorporar o aumento e a queda de ritmo ordinários em uma conversa normal. Isso inclui uma série de características de fala que em conjunto seria percebido pelo ouvinte como uma representação expressiva de um texto (p.120, tradução nossa).

Após esta definição inicial da prosódia, na próxima sessão, serão discutidas as formas pelas quais ela tem sido avaliada nas pesquisas da área.

2.2.1 Formas de avaliação da prosódia

Segundo Schwanenflugel et al. (2004), uma razão para a pouca informação sobre o papel da prosódia na leitura deve-se à dificuldade na medição da mesma. Um desafio ainda presente nas pesquisas consiste nas suas formas técnicas de avaliação (Crhist & Ardoin, 2014). Por exemplo, a Avaliação Nacional para o Progresso da Educação nos EUA (2000, citado por Schwanenflugel et al., 2004) utilizou como medida da prosódia uma escala de fluência de 4 pontos, cujo desempenho varia desde a leitura que foi feita, em sua maior parte, palavra por palavra, ou pela junção de duas ou três palavras em uma frase, mas que não preservam a sintaxe significativa, até a leitura que foi realizada principalmente em grandes grupos de frases significativas, com regressões, repetições e desvios que não prejudicam a estrutura geral da história e que preservam a sintaxe do autor, sendo que a maior parte da história foi lida com a interpretação expressiva.

Rasinski (2004a) discute a respeito dessa escala para avaliação da fluência e propõe uma adaptação da mesma, visando uma forma rápida de avaliar prosódia a partir da leitura em voz alta de textos curtos. A escala apontada pelo autor possui também quatro níveis: 1) nível em que a leitura se apresenta palavra por palavra, ou ainda em conjuntos de duas ou três palavras sem sintaxe significativa e interpretação expressiva, sendo excessivamente lenta. Esta pontuação também deve ser atribuída ao leitor que lê o texto com excesso de velocidade, ignorando pontuação e limites da frase; 2) leitura feita em grupos três ou quatro palavras, sendo que a leitura palavra por palavra pode ainda estar presente. Pequenas partes do texto são lidas com interpretação expressiva, porém ainda apresenta leitura excessivamente lenta ou rápida em alguns momentos; 3) A leitura pode se apresentar ainda por meio de grupos de três ou quatro palavras, mas em sua maior parte se desenvolve o fraseado apropriado e a sintaxe do autor. O leitor atenta para a leitura expressiva e alcança esse objetivo algumas vezes, assim como o ritmo apresenta-se apropriado e 4) A leitura se dá em grandes grupos de frases significativas. Apesar de algumas regressões, repetições desvios do texto, mas a estrutura principal do texto e a sintaxe do autor são preservadas. Algumas partes ou a maioria do texto são lidas com interpretação expressiva e o ritmo é apropriado.

Rasinski aponta, contudo, que essa escala é criticada em vários momentos por permanecer imprecisa e, sendo assim, propõe uma nova escala por ele denominada Escala Multidimensional da Fluência (2004b, 2012) e retomada posteriormente por Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012). Tal escala (apresentada em sua completude no método desse trabalho) contempla as dimensões de expressão e volume (variando da pouca expressão e entusiasmo na voz até a boa expressão e o uso do volume para dar sentido ao que se lê), fraseado (do estilo monótono, com pouco sentido de limite de frases até uma boa apresentação dos conjuntos de sentenças significativas), suavidade (da leitura com pausas extensas, hesitações, falsos começos, múltiplas tentativas e repetições até leitura suave com algumas breves paradas para resolver as dificuldades em geral com autocorreções) e ritmo (lento e laborioso até o ritmo próximo ao conversacional).

Calet, Defior e Gutiérrez-Palma (2013) apresentam uma adaptação espanhola da Escala Multidimensional de Fluência apontada por Rasinski destacando quatro dimensões da prosódia: 1) Volume (com classificação de ler em um volume muito alto ou muito baixo para a leitura em um volume que correspondente à interpretação do texto), 2) Entonação (com classificação de leitura monótona à leitura com expressividade de acordo com as sentenças), 3) Pausa (com classificação da presença de inúmeras pausas intrusivas à presença de pausas que respeitam os sinais de pontuação e os limites sintáticos) e 4) Fraseado (este é

complementar à dimensão das pausas, classificado da leitura palavra por palavra, ignorando o significado da frase ou sinais de pontuação à leitura que leva em conta estas duas questões).

Schwanenflugel et al. (2004) discutem ainda sobre a medida espectrográfica da prosódia, a qual transforma as ondas sonoras do texto oral em uma representação visual chamada espectrograma, por meio do qual tais ondas podem ser analisadas. Assim, são percebidas mudanças no ritmo (indicadas espectrograficamente pela frequência das ondas), mudanças no volume (indicadas pela amplitude) e mudanças de duração e pausa (medidas em milissegundos). Pausas dentro das sentenças e entre as sentenças podem ser identificadas objetivamente demarcando e medindo o silêncio no espectrograma.

Bolaños et al. (2013), por sua vez, discutem as diferenças e semelhanças entre as medidas humanas e automatizadas da fluência na leitura oral. Nesse sentido, comparam a habilidade de um programa de computador (FLORA) produzir avaliações precisas da leitura oral de estudantes com a avaliação de avaliadores especialistas em escalas de ritmo. Concluíram que a avaliação de ritmo gerada pelo programa concordou com a avaliação de humanos mais que a avaliação dos humanos entre si. Também apontaram que a avaliação do programa produz uma estimativa acurada da leitura oral que se aproxima da avaliação dos humanos. Discutem, contudo, que os resultados encontrados necessitam ser validados espectrograficamente e que mais pesquisas são necessárias no sentido de prover *feedback* útil a professores e estudantes quanto a suas habilidades de leitura.

Como se percebe, a avaliação da prosódia, assim como o seu estudo em si, permanece um tema ainda em aberto. Nessa pesquisa, por sua vez, será utilizada a Escala Multidimensional de Fluência, por ser essa a mais frequentemente utilizada nas pesquisas relevantes na área.

Tendo sido definida minimamente a prosódia e suas possíveis formas de avaliação, será discutida posteriormente a relação entre a mesma e a compressão leitora, destacando que tal relação consiste no objeto específico deste estudo.

3 DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA

A seguir, será apresentada como a relação entre prosódia e compreensão leitora vem sendo discutida nas pesquisas sobre o tema. Essa é uma tarefa difícil, visto que esse é um tema controverso entre diferentes autores. O que parece é que existem diferentes perspectivas para se observar tal relação, as quais não são necessariamente excludentes. Com o objetivo de guiar essa complexa discussão, serão apresentadas quatro diferentes posições que foram identificadas ao analisar a literatura sobre o tema: 1) a prosódia é um indicador da compreensão leitora; 2) a prosódia tem efeito facilitador sobre a compreensão leitora; 3) há uma relação de reciprocidade entre esses dois construtos e 4) há pouca relação evidente entre esses dois construtos.

3.1 A PROSÓDIA É UM INDICADOR DA COMPREENSÃO LEITORA

Segundo esta perspectiva, a prosódia é um indicador de que o indivíduo entende o que está lendo, sendo uma consequência da habilidade de leitura. Ao aprimorar a compreensão, o leitor passaria a ler prosodicamente.

Fuchs, Fuchs, Hosp e Jenkins (2001) demonstraram que a fluência na leitura oral foi altamente correlacionada com um teste de compreensão de leitura em estudantes de Ensino Médio. Os autores consideraram esse resultado como evidência de que o nível de fluência na leitura refletiu o nível de compreensão leitora.

Álvares-Cañizo, Suárez-Coalla, e Cuetos (2015), em pesquisa com alunos de 3º e 6º ano do Ensino Fundamental, avaliaram quais aspectos da prosódia se relacionavam com a compreensão leitora. Os resultados mostraram que as crianças com desempenho mais baixo em compreensão leitora faziam mais pausas inapropriadas e também mais pausas entre as sentenças antes do ponto final do que o grupo com melhor compreensão. Os autores concluíram que a compreensão leitora tem um efeito sobre a prosódia, ou seja, a leitura prosódica é decorrente do nível de compreensão leitora.

Para LaBerge e Samuels (1974), a leitura prosódica é utilizada por leitores habilidosos que não mais precisam centrar esforços na decodificação e que já automatizaram o reconhecimento de palavras, ficando livres para se dedicar a marcar prosodicamente as passagens do texto, como por exemplo, dar voz aos personagens, variar entoação, fazer pausas etc. Assim, a criança pode dedicar seus recursos cognitivos à construção de significados necessária para a compreensão do texto.

O que se observa é que tanto em leitores mais iniciantes, tais como os estudantes de Ensino Fundamental, como em leitores mais experientes, tais como estudantes do Ensino Médio, a prosódia surge como um indicador da compreensão leitora e que decorre do nível de habilidade de compreensão leitora dos indivíduos.

3.2 A PROSÓDIA TEM EFEITO FACILITADOR SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA

De acordo com essa perspectiva, é por meio da prosódia que o leitor infere informações que não estão explicitamente mencionadas no texto. De acordo com Rasinski (2004a; 2004b; 2012) a leitura oral expressiva, que incorpora a prosódia, mostra que o leitor busca dar sentido ao que está lendo. A leitura expressiva acontece uma vez que um grau de automatismo é estabelecido e, para o autor, pode-se pensar na fluência como uma ponte entre os dois componentes principais da leitura - decodificação de palavras e compreensão do texto. Em uma das extremidades da ponte encontra-se a precisão e o automatismo conectados à decodificação e, no outro extremo, a prosódia conectada à compreensão. Rasinski (2012) aponta ainda que a leitura com prosódia acrescenta significado ao texto. Ao enfatizar uma palavra diferente no texto, acrescentam-se significados implícitos, o que permite ao leitor inferir informações que não sejam explicitamente afirmadas na passagem. Por exemplo, o local em que a ênfase é colocada em uma sentença ajuda a esclarecer o significado e indicar ao leitor qual é a informação relevante. Assim, na frase **João chutou a bola** se a ênfase recai na palavra **João**, isso sugere que foi ele e não outra pessoa que realizou aquela ação. Se por outro lado, a ênfase recai sobre a palavra **chutou**, isso indica a forma como ele entrou em contato com a bola. Se, contudo, a ênfase recai sobre a palavra **bola**, aquilo que ele chutou é a informação mais importante daquela frase. A prosódia ajuda a indicar se uma frase é uma afirmação, uma pergunta ou uma ironia. Em resumo, ela clarifica o significado, favorecendo a compreensão.

Stahl e Herbert (2006) apontam que, desde a década de 90, Schereiber já havia destacado o papel importante da prosódia na compreensão textual, através da sua influência na sintaxe e na formação de grupos de setenças significativas durante o texto.

De acordo com Whalley e Hansen (2006), leitores sensíveis às características prosódicas como a entoação, o ritmo e a ênfase são capazes de segmentar a sequência do texto em partes e as transformar em unidades sintaticamente compreensíveis, as quais, por sua vez,

reduzem o esforço da memória e permitem ao individuo focalizar sua atenção nos aspectos mais relevantes.

Calet et al. (2013) avaliaram a compreensão leitora em crianças de língua espanhola e seu desempenho em fluência (precisão, automatismo e prosódia entendida nas dimensões do volume, entoação, pausas e fraseado). Os dados revelaram uma forte relação apenas entre compreensão leitora e a entonação, a qual foi considerada um recurso utilizado pelo leitor para dar sentido ao texto. Os dados mostraram ainda que o papel da prosódia na compreensão leitora é mais expressivo em crianças em anos escolares mais adiantados do que em anos iniciais. Segundo os autores, isso se deve à consolidação da precisão e do automatismo nos anos escolares mais adiantados, o que abriria a possibilidade de o aluno utilizar com maior propriedade os recursos prosódicos, se dedicando menos à decodificação.

Seguindo a posição que aponta a prosódia enquanto facilitadora da compreensão leitora, estudos mostram que a prosódia pode ser entendida como preditora de compreensão leitora. Veenendaal, Groen e Verhoeven (2014b), usando a leitura em voz alta de um texto, verificaram que a leitura prosódica, e não a velocidade de leitura, explicou a variância adicional na compreensão leitora quando a habilidade de decodificação e o vocabulário foram controlados. Resultado semelhante foi observado por Basaran (2013) ao encontar uma interação significativa entre prosódia e compreensão leitora, afirmando que a prosódia é melhor preditora da compreensão leitora do que outras habilidades como o automatismo e o vocabulário.

Veenendaal, Groen e Verhoeven (2014a) sugerem que a prosódia contribui para a compreensão leitora para além das capacidades de decodificação. Na pesquisa por eles conduzida os autores usaram uma tarefa que envolvia a compreensão de uma história contada por outra pessoa e não lida pelos próprios participantes. O fraseado, visto como a capacidade de ler em unidades de sentenças, construindo frases no discurso, mostrou-se ser o fator mais importante, podendo facilitar a compreensão e, portanto, predizer o sucesso em compreensão leitora. Os autores afirmam que, para esclarecer como a prosódia relaciona-se com as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão, seria necssário investigar se a prosódia seria mediada por outras competências linguísticas como vocabulário, consciência fonológica e sintática.

Analisando a literatura na área, Miller e Schwanenflugel (2006; 2008) comentam que há evidências de que a leitura prosódica do texto é necessária, além do automatismo e decodificação, sendo um indicativo da capacidade de segmentar o texto de acordo com os principais elementos sintáticos e semânticos. Os estudos sugerem que algumas dimensões da

prosódia, como a entonação, apresentam maior relação com a compreensão leitora do que outras dimensões, como a pausa, que não parecem ter uma contribuição específica para a compreensão leitora. Miller e Schwanenflugel (2006**)** também encontraram uma forte relação entre prosódia e compreensão leitora em estudo que investigava a relação entre a leitura prosódica de frases sintaticamente complexas, a velocidade de leitura, a precisão e a compreensão. Os resultados desse estudo demonstram a importância da leitura rápida e precisa contribuindo para a leitura prosódica e compreensão, assim como a importância da prosódia para a compreensão. É interessante comentar que a entonação era responsável pela compreensão leitora depois de se controlar a velocidade e a precisão da leitura, e que as pausas não se mostraram importantes para a compreensão. De modo geral, a prosódia funcionou como preditora da compreensão leitora e não o contrário.

Ravid e Mashraki (2007) encontraram uma relação entre compreensão leitora, conhecimento morfológico e leitura prosódica. Descobriram que a conexão entre a compreensão de texto e a leitura prosódica é moderada por boas habilidades morfológicas. Em estudantes mais fracos em habilidades morfológicas, a ligação entre a compreensão e a prosódia não ocorre. Essa configuração implica que a compreensão leitora envolve o acesso simultâneo a vários fatores cognitivos em constante retroalimentação entre eles, o que não pode ser desvalorizado no estudo da prosódia em relação à compreensão. Encontraram também, que a relação entre entonação e compreensão é mais forte do que entre pausas e compreensão.

Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell e Smith (2014) avaliaram 108 alunos do 9° ano para explorar relações entre precisão, automaticidade, prosódia e vocabulário com compreensão de leitura silenciosa. Foram encontradas altas correlações entre as variáveis. A regressão revelou que a precisão, a prosódia e o vocabulário explicavam de 50,1% a 52,7% da variância na compreensão de leitura silenciosa. O reconhecimento automático de palavras não contribuiu para a compreensão, embora a prosódia funcione como um mediador parcial entre a automaticidade e a compreensão. Esses resultados evidenciam que os estudantes que possuem prosódia apropriada também apresentam melhor desempenho em compreensão.

Em um recente estudo de intervenção com crianças espanholas de 2° e 4° ano, Calet, Gutiérrez-Palma e Defior (2017) demonstraram que o treino em prosódia surgiu como melhor promotor de automaticidade e prosódia do que o treino em automaticidade apenas. Também mostraram que o treino em automaticidade e prosódia, no 4° ano, resultou em uma melhor compreensão de sentenças por parte das crianças do grupo experiental em comparação ao grupo controle.

Tomados de forma conjunta, esses dados demonstram que diferentes aspectos da prosódia podem estar associados a diferentes aspectos do processo de leitura, sendo essa uma importante conclusão para a área.

3.3 RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE ENTRE ESSES DOIS CONSTRUTOS

Klauda e Guthrie (2008) concluíram que as alterações na leitura prosódica eram reciprocamente relacionadas a alterações na compreensão leitora. Os dados mostraram que existia uma reciprocidade entre os dois construtos. A leitura prosódica dos estudantes no início da pesquisa predizia um aumento na compreensão leitora 12 semanas depois, sugerindo uma relação causal da prosódia sobre a compreensão. Entretanto, a compreensão no início da investigação predizia um aumento na leitura prosódica 12 semanas mais tarde, sugerindo, por sua vez, uma relação causal da compreensão sobre a prosódia.

Em recente estudo longitudinal, Veenendaal, Groen e Verhoeven (2016), investigaram a direcionalidade da relação entre leitura prosódica de textos e compreensão leitora. Testaram três possibilidades teóricas: duas relações unidirecionais (da prosódia à compreensão leitora e da compreensão leitora à prosódia) e uma relação bidirecional entre leitura prosódica e compreensão. Participaram da pesquisa 99 crianças holandesas as quais foram acompanhadas do 4° ao 6° ano. Os resultados mostraram que a relação bidirecional proporcionou o melhor modelo de explicação. Ao lado da decodificação, a compreensão leitora contribui para a prosódia a partir do 4° até o 5° ano. Por outro lado, a contribuição da prosódia para a compreensão leitora só apareceu nos anos mais avançados, a partir do 5° até o 6° ano. Os resultados sugerem que a prosódia necessita estar estabelecida, para começar a facilitar a compreensão leitora um ano mais tarde. Concluem que o efeito facilitador da prosódia para a compreensão só pode ocorrer quando uma criança já domina a decodificação e possui um nível adequado de compreensão leitora. Assim, os resultados sugerem que a relação entre leitura prosódica e compreensão leitora é recíproca, mas mutável ao longo do nível de escolaridade.

3.4 RELAÇÃO POUCO EVIDENTE ENTRE ESSES DOIS CONSTRUTOS

Schwanenflugel et al. (2004) realizaram uma investigação que tinha por objetivo avaliar dois modelos explicativos acerca da relação entre prosódia e compreensão leitora. No modelo de leitura prosódica como mediador parcial para a compreensão de texto, os autores

argumentam que o automatismo e a habilidade de decodificação liberam a atenção para os processos de prosódia que assim podem ter uma contribuição adicional para a compreensão leitora, a qual vai além da habilidade de decodificar. Desse modo, a prosódia atuaria como mediador entre a decodificação e a compreensão leitora. No modelo de compreensão leitora como preditora da leitura prosódica, os autores argumentam que as crianças proficientes em compreensão leitora e com habilidade de decodificação solidificada, teriam mais facilidade em usar a leitura prosódica. Para examinar qual desses modelos seria o mais apropriado, os autores investigaram como a prosódia se relaciona com a decodificação e com a compreensão leitora. Participaram do estudo crianças do 2° e 3° ano do Ensino Fundamental e adultos. A prosódia foi avaliada por meio de leitura em voz alta. No que se refere ao modelo da prosódia como mediador parcial, foi encontrada uma forte relação entre decodificação e prosódia, de forma que decodificação fluente estava associada à proficiência em prosódia. Encontraram pouca evidência a respeito da contribuição da prosódia para a compreensão de forma independente da habilidade de decodificação. No que se refere ao modelo da compreensão leitora como preditora da prosódia, encontrou-se novamente uma relação entre decodificação e prosódia, mas não se encontrou relação entre compreensão predizendo a prosódia. A conclusão dos autores foi que prosódia é uma evidência de que as crianças têm habilidade de decodificação, mas também que prosódia e compreensão leitora são menos relacionadas.

Martins e Capellini (2014) analisaram o tempo de leitura, a prosódia e a compreensão leitora em estudantes do 3º, 4º e 5º anos, com o objetivo de discutir a relação entre prosódia e compreensão leitora. Após a leitura de um texto em voz alta, juízes avaliaram a prosódia dos alunos através da ocorrência de pausas e de frases entonacionais (afirmações, interrogações e exclamações) e a compreensão leitora. No que se refere à análise prosódica das frases entonacionais, as autoras realizaram testes estatísticos no sentido de investigar a correlação entre a ocorrência de frases entonacionais e respostas erradas na compreensão do texto. Observaram uma correlação negativa fraca entre as variáveis, visto que ao passo que aumentavam as frases entonacionais, diminuiam os erros de compreensão, porém não ocorreram diferenças estatisticamente significativas na correlação entre as variáveis. Concluíram que, nesse estudo, a correlação entre frases entonacionais e compreensão se mostrou fraca. Apontaram que talvez seja necessário avaliar, além da frequência, a forma como tais frases são organizadas, para que se possa avaliar de fato a leitura fluente. Nesse sentido, as pausas podem ser mais importantes para refletir as habilidades do leitor e sua fluência do que a frequência de frases entonacionais.

Pinto e Navas (2010), em estudo de intervenção com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, estimularam a leitura por meio de um programa baseado em padrões de prosódia e avaliaram a leitura dos alunos em um pré e pós-teste, nos quais foram levados em conta a taxa de leitura, velocidade de fala, compreensão de texto e prosódia durante a leitura. As autoras encontraram aumento nas taxas de leitura, qualidade da prósódia e diminuição de palavras lidas incorretamente após a estimulação. No entanto, não houve modificação significativa na compreensão leitora.

Neste último grupo, as pesquisas parecem não ter encontrado evidências suficientes que apontem para a relação entre prosódia e compreensão leitora, o que consite em um dado controverso em relação às posições anteriores.

De acordo com o panorama apresentado, é possível perceber que o estudo da relação entre prosódia e compreensão leitora carrega mais questões do que respostas. No entanto, é necessário esclarecer a direcionalidade dessa relação, mesmo que seja essa uma relação recíproca e multifacetada. Isso se faz importante para a contrução de um quadro teórico mais coerente sobre o desenvolvimento da leitura, bem como para as implicações educacionais advindas dessa relação. Sendo assim, esse tema consiste no objeto de estudo desta tese, sendo abordado a partir das seguintes perguntas de pesquisa:

a) A relação entre compreensão leitora e prosódia se mostra de modo diferente em crianças ao longo da escolaridade?
b) Alunos bons em prosódia são melhores em compreensão leitora do que alunos com prosódia limitada?
c) Existem diferenças entre a compreensão leitora na leitura oral e na leitura silenciosa?
d) Existem diferenças entre a compreensão leitora de textos marcados pelo discurso direto e textos marcados pelo discurso indireto?

4 OBJETIVOS

a) Objetivo geral

Investigar as relações entre comprensão leitora e prosódia em crianças.

b) Objetivos específicos

Analisar a relação entre a leitura prosódica e a compreensão leitora em alunos com diferentes níveis de escolaridade;

Investigar se alunos com boa prosódia apresentam melhor desempenho em compreensão leitora do que alunos com prosódia limitada;

Investigar se existem diferenças entre a compreensão leitora na situação de leitura oral e a compreensão leitora na situação de leitura silenciosa;

Investigar se existem diferenças entre a compreensão de textos marcados pelo discurso direto e de textos marcados pelo discurso indireto.

5 MÉTODO

Essa investigação é composta por dois estudos com objetivos distintos, porém relacionados e complementares, visto que discutem a relação entre prosódia e compreensão leitora a partir de diferentes perspectivas. O Estudo 1 teve como objetivo examinar a relação entre prosódia e compreensão leitora em crianças com diferentes níveis de escolaridade, quais sejam, o 3º e o 5º ano. O Estudo 2, por sua vez, objetivou examinar essa relação de maneira mais específica, explorando o papel da prosódia na situação de leitura (leitura oral *vs.* leitura silenciosa), bem como na leitura de textos marcados por diferentes tipos de discurso (discurso direto *vs.* discurso indireto).

Participaram da pesquisa alunos de escolas particulares das cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, de ambos os sexos, que, segundo informações obtidas nas escolas, não apresentavam limitações sensoriais, motoras ou intelectuais. Participaram dos estudos apenas crianças que não apresentavam dificuldades de decodificação (apresentavam leitura fluente), sendo isso avaliado por meio da tarefa proposta por Leal (1993) que será apresentada posteriormente.

Em cada estudo, havia grupos específicos de participantes, os quais são descritos adiante.

5.1 ESTUDO 1 – RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA

Este estudo investigou a relação entre compreensão leitora e prosódia em alunos com diferentes níveis de escolaridade.

5.1.1 Participantes

Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1: 84 alunos do 3° ano do Ensino Fundamental entre 8 e 9 anos de idade; e Grupo 2: 40 alunos do 5° ano do Ensino Fundamental entre 10 e 11 anos de idade.

5.1.2 Procedimentos e materiais

Os participantes foram individualmente entrevistados pela mesma pesquisadora em sala apropriada em suas escolas em única sessão gravada em áudio e transcrita em protocolos individuais para posterior análise.

O estudo consistiu em três tarefas, todas envolvendo a leitura de um mesmo texto, que se tratava de uma história, a saber:

a) *Tarefa de decodificação* em que se avaliava, no momento da leitura em voz alta, a capacidade de decodificação da criança, tomando por base os critérios de Leal (1993). Quando a criança apresentava grandes dificuldades na decodificação, a tarefa era interrompida e a pesquisadora lia a história completa para a criança. Quando a criança apresentava uma leitura fluente, a sessão seguia adiante. Os critérios utilizados para esta avaliação encontram-se no sistema de análise e o texto lido no Anexo A. Apenas duas crianças não apresentaram decodificação fluente e, portanto, não fizeram parte da investigação.

b) *Tarefa de prosódia* em que se avaliava a leitura prosódica da criança, por meio do áudio da mesma leitura que havia sido realizada na Tarefa de decodificação. Os critérios utilizados para avaliar a prosódia basearam-se em Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012) e estão expostos no sistema de análise.

c) *Tarefa de compreensão leitora* em que se avaliava a compreensão leitora da criança, tomando por base a pesquisa de Spinillo e Hodges (2012). Após a leitura em voz alta do texto da Tarefa de decodificação, foram realizadas perguntas inferenciais sobre o mesmo (também apresentadas no Anexo A), uma a uma e em ordem fixa, seguindo a ordem das informações apresentadas na história. A leitura aconteceu de forma independente pelo participante e o texto não ficava disponível para consulta no momento das perguntas. As perguntas foram realizadas e respondidas oralmente.

O tempo de leitura foi cronometrado. A análise da prosódia e da compreensão foi feita posteriormente, utilizando para isso o áudio da leitura do texto e as respostas às perguntas inferenciais, respectivamente.

5.2 ESTUDO 2 – LEITURA ORAL VS. SILENCIOSA E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO

Este estudo investigou a relação entre prosódia e compreensão leitora de maneira mais específica do que aquela adotada no Estudo 1. O foco foi dado na compreensão leitora considerando-se dois aspectos:

a) *a situação de leitura*: leitura oral e silenciosa. Isso foi feito porque é relevante examinar se uma ou outra situação de leitura viria, ou não, a propiciar um maior uso de recursos prosódicos, o que poderia vir a favorecer a compreensão do texto.

b) *o tipo de discurso presente no texto*: textos marcados pelo discurso direto (diálogos entre personagens) e textos marcados pelo discurso indireto (sem diálogos entre os personagens). Isso foi feito porque é relevante examinar se um ou outro tipo de discurso viria ou não a propiciar um maior uso de recursos prosódicos, o que poderia vir a favorecer a compreensão do texto.

As situações de leitura (oral e silenciosa) e os tipos de discurso (direto e indireto) foram cruzados entre si, como descritos nos procedimentos tratados a seguir.

5.2.1 Participantes

Participaram desse estudo 47 dos 84 estudantes do 3° ano que foram entrevistados no Estudo 1, com idade entre 8 e 9 anos[1]. Os participantes foram divididos da seguinte forma: Grupo 1 (boa prosódia): 24 alunos que obtiverem no Estudo 1 os melhores desempenhos em prosódia; e Grupo 2 (prosódia limitada): 23 alunos que apresentaram os piores desempenhos em prosódia no Estudo 1, obtendo um escore igual ou menor que 8. Esse critério para formação dos grupos foi também adotado por Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012).

[1] Dentre os 84 alunos do 3° ano, participantes do Estudo 1, 38 não participaram do Estudo 2, porque apresentaram níveis intermediários de prosódia, não sendo apropriados para formação dos grupos do Estudo 2, em que os participantes tinham que ser divididos em grupos com níveis opostos: boa prosódia e prosódia limitada.

5.2.2 Procedimentos e materiais

Após a análise da prosódia, com base no áudio do texto lido no Estudo 1, e a formação dos grupos descritos acima, todas as crianças foram solicitadas a ler quatro histórias assim caracterizadas: Texto 1. Leitura silenciosa de um texto marcado pelo discurso direto (LSDD); Texto 2. Leitura silenciosa de um texto marcado pelo discurso indireto (LSDI); Texto 3. Leitura oral de um texto marcado pelo discurso direto (LODD) e Texto 4. Leitura oral de um texto marcado pelo discurso indireto (LODI). A ordem de apresentação das histórias foi randomizada. As combinações possíveis de ordem de apresentação dos quatro textos (Textos 1, 2, 3 e 4) são ao todo 24 (1234, 1243, 1324, 1342, 1423, 1432, 2134, 2143, 2314, 2341, 2413, 2431, 3124, 3142, 3214, 3241, 3412, 3421, 4123, 4132, 4213, 4231, 4312 e 4321), de modo que, em cada grupo, cada aluno leu os textos em uma dessas ordens. No Grupo 2, que contou com apenas 23 participantes, por ter havido a evasão de um deles, não ocorreu a leitura dos textos na última dessas ordens (4321).

As crianças tiveram tempo livre para leitura, sendo este cronometrado. Imediatamente após a leitura de cada texto, foram feitas perguntas inferenciais sobre os mesmos, uma a uma e em ordem fixa, seguindo a ordem em que as informações apareciam nas histórias. Nos Anexos B, C, D e E constam os textos lidos e as respectivas perguntas realizadas. As histórias apresentadas tinham tamanhos aproximados: Texto 1 (LSDD) - 486 palavras, Texto 2 (LSDI) - 449 palavras, Texto 3 (LODD) - 486 palavras e Texto 4 (LODI) - 489 palavras.

A leitura aconteceu de forma independente pelo participante e o texto não ficava disponível para consulta no momento das perguntas. As perguntas foram realizadas e respondidas oralmente.

Este estudo foi realizado em única sessão gravada em áudio e transcrita em protocolos individuais para posterior análise. Os participantes foram individualmente entrevistados pela mesma pesquisadora em sala apropriada em suas escolas.

O Quadro 1 apresenta um panorama do planejamento experimental adotado na pesquisa.

Quadro 1 - Participantes e tarefas realizadas em cada estudo

	Estudo 1 – Relação prosódia e compreensão leitora	**Estudo 2 - Leitura oral vs. silenciosa e Discurso direto vs. indireto**
Participantes	Grupo 1 – 84 alunos do 3º ano Grupo 2 – 40 alunos do 5º ano	Grupo 1 – 24 alunos com boa prosódia do 3° ano Grupo 2 – 23 alunos com prosódia limitada do 3° ano
Tarefas	1. Decodificação 2. Prosódia 3. Compreensão leitora	1. Compreensão leitora na LSDD 2. Compreensão leitora na LSDI 3. Compreensão leitora na LODD 4. Compreensão leitora na LODI

Nota: LSDD: Leitura silenciosa de texto com discurso direto; LSDI: Leitura silenciosa de texto com discurso indireto; LODD: Leitura oral de texto com discurso direto e LODI: Leitura ora de texto com discurso indireto.

5.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Todos os participantes, seus responsáveis e a equipe escolar foram esclarecidos a respeito dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem realizados, sendo explicitado que podiam se retirar a qualquer momento da pesquisa e que suas identidades serão sempre mantidas no mais absoluto sigilo, sendo conhecidas apenas pela pesquisadora responsável. Foram entrevistados apenas os alunos cujos pais aceitaram que participassem da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Anexo F.

A pesquisa se pautou em todos os critérios de procedimentos éticos descritos na resolução 466/12 do CNS, tendo sido submetida ao Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisa da UNIVASF (CEDEP – UNIVASF) e recebido parecer favorável sob o protocolo número 1.430.963, CAAE 51436015.0.0000.5196.

6 SISTEMA DE ANÁLISE

A seguir, serão apresentados os sistemas de análise das tarefas em cada estudo.

6.1 ESTUDO 1: RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA

Como mencionado no capítulo dedicado ao método, o Estudo 1 foi composto por três tarefas: decodificação, prosódia e compreensão leitora. Os sistemas de análise adotados em cada uma delas são descritos e exemplificados a seguir.

6.1.1 Análise da decodificação

A decodificação foi avaliada utilizando-se o sistema de análise de Leal (1993). A pontuação foi obtida como descrito no Quadro 2.

Essa tarefa foi utilizada apenas para seleção dos participantes da pesquisa. Sendo assim, participaram da investigação apenas crianças que obtiveram um escore igual ou maior que 7 (leitura fluente), conforme avaliação feita pela pesquisadora durante a leitura do texto em voz alta. Adotou-se o mesmo critério sugerido por Leal (1993). Apenas duas crianças não apresentaram leitura fluente e, portanto, não compuseram a amostra da pesquisa. Nesses casos, a pesquisadora leu a história em conjunto com a criança.

Quadro 2 - Pontuação relativa à decodificação

PONTUAÇÃO	**CRITÉRIOS**
1	Omissão de palavras e/ou partes com tal frequência que grande parte das palavras e frases ficam incompreensíveis.
	Leitura Silabada
2	Mais de 20% de palavras lidas de forma silabada e mais de 10% das palavras com erros e distorções que alteram o significado do texto.
3	Pelo menos 20% das palavras eram lidas de forma silabada
4	Pelo menos 10% das palavras eram lidas de forma silabada, mas outras palavras apresentavam erros (10% palavras erradas).
	Síntese de palavras
5	Leitura com intervalos entre as palavras e mais de 10% de palavras com distorções e erros, ocorrendo ainda algumas pausas no meio das palavras
6	Leitura correta ou menos de 10% de erros, mas com intervalos entre as palavras
	Leitura Fluente
7	Leitura fluente com leves distorções de algumas palavras (menos de 10%) e distorções na pontuação.
8	Leitura fluente com leves distorções de algumas palavras e correções imediatas dos erros (menos de 10%), boa entonação.
9	Leitura fluente sem erros, mas com distorções na pontuação.
10	Leitura fluente sem erros.

6.1.2 Análise da prosódia

O sistema utilizado para analisar a leitura prosódica teve como base a Escala Multidimensional de Fluência proposta por Rasinski (2004b, 2012) e Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012). No Quadro 3 se apresenta a pontuação relativa aos aspectos considerados na escala: expressão e volume, fraseado, suavidade e ritmo.

Quadro 3 - Escala Multidimensional de Fluência (traduzida de Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell, 2012, p. 70)

Pontuação	Expressão e Volume	Fraseado	Suavidade	Ritmo
1	Lê palavras como se quisesse simplesmente colocá-las para fora. Pouca capacidade para tentar fazer o texto soar como linguagem natural. Tende a ler em voz baixa.	Lê em tom monótono com pouca noção dos limites das frases; frequentemente lê palavra por palavra.	Faz pausas frequentes e prolongadas, apresenta hesitações, falsos começos, lentidão para pronunciar as palavras, repetições ou várias tentativas.	Lê lenta e laboriosamente.
2	Começa a usar a voz para fazer o texto soar como linguagem natural em algumas áreas, mas não em outras. Foco permanece, em grande parte, na pronúncia das palavras. Ainda lê em voz baixa.	Lê frequentemente em frases de duas ou três palavras, dando a impressão de leitura entrecortada; acentuação tônica e entonação inadequadas concorrem para a ausência de marcação do final de frases e orações.	Experiencia várias dificuldades no texto, pausas prolongadas ou hesitações são mais frequentes e podem causar interrupções.	Lê moderadamente, lentamente.
3	Faz o texto soar como linguagem natural durante a maioria dos seus segmentos. Desliza ocasionalmente para leitura inexpressiva. Volume de voz é geralmente apropriado ao longo do texto.	Lê com uma mistura de sentenças corridas, sem pausas no meio da frase para respiração, e com algumas intermitências; acentuação tônica e entonação razoáveis.	Quebra ocasionalmente o ritmo suave devido a dificuldades com palavras específicas, estruturas ou ambos.	Lê com uma mistura irregular de ritmo lento e adequado.
4	Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto. Varia de expressão e de volume para adequá-los à sua interpretação da passagem do texto.	De modo geral, lê com um bom estilo linguístico, principalmente em unidades de orações e de sentenças, com a devida atenção à expressão.	De modo geral, lê sem problemas, com algumas quebras, soluciona dificuldades com palavras e estruturas rapidamente, geralmente por meio de autocorreção.	Lê consistentemente em ritmo de conversação; ritmo adequado durante a leitura.

Os dados foram analisados por dois juízes independentes cujo percentual de concordância foi de 78%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz também independente, cuja avaliação definiu a pontuação, concordando sempre com um ou com outro juiz.

6.1.3 Análise da compreensão leitora

O sistema de análise da compreensão leitora tomou por base o estudo de Spinillo e Hodges (2012), de forma que as respostas às perguntas inferenciais foram classificadas em quatro categorias, exemplificadas a seguir[2].

Categoria I – Não responde. Exemplos: *Não sei. Me esqueci. Não lembro.*

Categoria II – Respostas problemáticas ou indevidas, que se caracterizam como erros de compreensão.

Exemplo 1:

Pergunta: *Qual o assunto dessa história?*

Resposta: *Pedrinho piscou pros amigos e disse 'Pedrinho'.*

Exemplo 2:

Pergunta: *O que os meninos mais queriam?*

Resposta: *Que ele não... não vendesse a casa, e que os menino ficasse morando lá*.

Exemplo 3:

Pergunta: *Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?*

Resposta: *Pra não ter mais campeonato.*

Categoria III – Respostas vagas ou imprecisas que, embora corretas, trazem poucas informações ou detalhes.

Exemplo 4:

Pergunta: *O que os meninos mais queriam?*

Resposta: *Brincar*.

Exemplo 5:

[2] Os exemplos seguiram a fala da criança, o mais literalmente possível.

Pergunta: *Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?*

Resposta: *Limpando.*

Exemplo 6:

Pergunta: *Por que os meninos limparam o terreno?*

Resposta: *Para ele ficar feliz.*

Categoria IV – Respostas precisas, que, além de corretas, se caracterizam por fornecerem informações específicas e com alto grau de explicitação.

Exemplo 7:

Pergunta: *Como o problema foi resolvido?*

Resposta: *Pela turma de Pedrinho e seus amigos. Porque limparam a... Como é o nome? Limparam o... Como é o nome? O campinho. E Seu Nicolau esteve maior felicidade; aí arrancou a placa. E assim, eles voltaram jogar lá*.

Exemplo 8:

Pergunta: *Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?*

Resposta: *Ele decidiu não vender mais o terreno e deixar os meninos brincar.*

Exemplo 9:

Pergunta: *Por que Pedrinho e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?*

Resposta: *Porque lá era o único lugar que eles podiam brincar.*

Os dados foram analisados por dois juízes independentes cujo percentual de concordância foi de 83%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz também independente, cuja avaliação definiu a pontuação, concordando sempre com um ou com outro juiz.

6.2 ESTUDO 2: ANÁLISE DA LEITURA ORAL VS. SILENCIOSA E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO

A compreensão leitora em cada texto (Texto 1. LSDD – Leitura silenciosa de texto com discurso direto, Texto 2. LSDI – Leitura silenciosa de texto com discurso indireto, Texto 3. LODD – Leitura oral de texto com discurso direto e Texto 4. LODI – Leitura oral de texto com discurso indireto), foi também avaliada a partir do sistema de análise de Spinillo e

Hodges (2012), já explicitado anteriormente. A seguir, são apresentados exemplos de respostas em cada categoria.

Categoria I – Não responde. Exemplos: *Não sei. Me esqueci. Não lembro.*

Categoria II – Respostas problemáticas ou indevidas, que se caracterizam como erros de compreensão.

Exemplo 10 (Texto 1, LSDD, Anexo B):
Pergunta: *Por que só os machos tinham manchas?*
Resposta: *Porque já nasciam com elas.*
Exemplo 11 (Texto 2, LSDI, Anexo C):
Pergunta: *Por que Tuca ficou feliz em saber que manatis eram vegetarianos?*
Resposta: *Ficou meio estranho.*
Exemplo 12 (Texto 3, LODD, Anexo D):
Pergunta: *Onde estavam as crianças quando a bruxinha as encontrou?*
Resposta: *No quintal.*
Exemplo 13 (Texto 4, LODI, Anexo E):
Pergunta: *O que aconteceu com o Tuim no final da história?*
Resposta: *Ele ficou alegre.*

Categoria III – Respostas vagas ou imprecisas que, embora corretas, trazem poucas informações ou detalhes.

Exemplo 14 (Texto 1, LSDD, Anexo B):
Pergunta: *O que fez as outras girafas fêmeas irem para o sol?*
Resposta: *Pra brincar.*
Exemplo 15 (Texto 2, LSDI, Anexo C):
Pergunta: *Onde morava o avô de Tuca?*
Resposta: *Numa casa.*
Exemplo 16 (Texto 3, LODD, Anexo D):
Pergunta: *Qual a opinião que as crianças tinham sobre bruxas?*
Resposta: *Que elas eram do mal.*
Exemplo 17 (Texto 4, LODI, Anexo E):
Pergunta: *Que tipo de bicho é o Tuim?*

Resposta: *Um pássaro.*

Categoria IV – Respostas precisas, que, além de corretas, se caracterizam por fornecerem informações específicas e com alto grau de explicitação.

Exemplo 18 (Texto 1, LSDD, Anexo B):

Pergunta: *Por que as girafas fêmeas não eram tão felizes?*

Resposta: *Porque queriam ir para o sol, só que não podiam, porque iam pegar as manchas marrons.*

Exemplo 19 (Texto 2, LSDI, Anexo C):

Pergunta: *Por que Tuca ficou feliz em saber que manatis eram vegetarianos?*

Resposta: *Porque ele pensava que manatis eram carnívoros e que comiam pessoas.*

Exemplo 20 (Texto 3, LODD, Anexo D):

Pergunta: *Porque o menino bateu na bruxinha?*

Resposta: *Por causa que eles tavam com medo dela, porque ele pensava que ela o transformaria em sapo.*

Exemplo 21 (Texto 4, LODI, Anexo E):

Pergunta: *Como o menino descobriu onde o Tuim estava?*

Resposta: *Porque o moço da venda, porque o garoto tinha perguntado para o moço do armazém se alguém tinha comprado uma gaiola. Ele disse que sim e disse qual era a casa, aí o garoto foi até essa casa.*

Os dados foram analisados por dois juízes independentes cujo percentual de concordância foi de 81%. Os casos de discordância foram analisados por um terceiro juiz também independente, cuja avaliação definiu a pontuação, concordando sempre com um ou com outro juiz.

7 RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados dos estudos realizados na pesquisa. No que concerne ao Estudo 1, serão apresentados os resultados da tarefa de prosódia e compreensão leitora. No que concerne ao Estudo 2, serão apresentados os resultados da tarefa de compreensão leitora, abordando a situação de leitura (oral e silenciosa) e o tipo de discurso (direto e indireto).

7.1 ESTUDO 1: RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA

Os resultados obtidos no Estudo 1 encontram-se a seguir, apresentados na seguinte ordem: 1. Tempo de leitura; 2. Análise da prosódia; 3. Análise da compreensão leitora e 4. Análise da relação entre prosódia e compreensão leitora.

7.1.1 Estudo 1 – Tempo de leitura

Analisando o tempo de leitura no Estudo 1, no Grupo 1 (3º ano), as crianças leram 70, 33 palavras por minuto e no Grupo 2 (5º ano), 99, 18 palavras por minuto. Como se percebe, as crianças do Grupo 2 leram o texto mais rapidamente que as do Grupo 1, sendo esta diferença significativa como indicado pelo Teste U de Mann Whitney (Z = -5,396; p < 0,001).

Com o objetivo de observar as relações entre tempo de leitura, prosódia e compreensão leitora, foi realizado o teste de correlação de Spearman. Na Tabela 1, encontram-se os coeficientes de correlação e os níveis de significância encontrados nos Grupos 1 e 2.

Tabela 1 - Coeficientes de correlação (ρ) e níveis de significância (p) entre o tempo de leitura e prosódia e tempo de leitura e compreensão leitora em cada grupo[3]

	Tempo de leitura			
	Grupo 1 (3º ano)		Grupo 2 (5º ano)	
	ρ	p	ρ	p
Expressão e volume	- 0,718	0,001	- 0,654	0,001
Fraseado	- 0,677	0,001	- 0,681	0,001
Suavidade	- 0,775	0,001	- 0,726	0,001
Ritmo	- 0,809	0,001	- 0,793	0,001
Compreensão Leitora	- 0,296	0,006	- 0,585	0,001

[3] Ao longo de toda a análise, quando foi encontrado um valor de p menor que 0,000, esse foi aproximado para 0,001.

Como se observa na Tabela 1, existiram correlações negativas muito altas entre o tempo de leitura e as dimensões da prosódia nos dois grupos. Isso quer dizer que quanto mais tempo as crianças levavam para ler o texto, menores eram suas pontuações na escala de prosódia.

Já no que concerne à compreensão leitora, essa correlação negativa com o tempo de leitura é menor no Grupo 1 do que no Grupo 2, mas permanece ainda muito forte no Grupo 2, tanto quanto à correlação entre tempo e prosódia. Isso significa que a correlação foi menos expressiva entre tempo de leitura e compreensão leitora, do que entre tempo de leitura e prosódia no Grupo 1, consistindo essa em uma diferença entre os grupos.

Segundo a literatura na área (Rasinski, 2004a, 2004b, 2012, 2014), a fluência é um conceito que envolve três dimensões associadas: (1) a precisão: decodificação precisa de palavras a partir das relações entre fonema e grafema; (2) a automaticidade: decodificação rápida das palavras, necessitando um mínimo de recursos de atenção e memória; e (3) a prosódia: leitura com o uso apropriado do fraseado e expressão para transmitir significados. Nessa perspectiva, é possível interpretar esses dados relativos ao tempo de leitura, visto que a leitura com automaticidade se relaciona ao tempo, ao passo que demanda menos recursos cognitivos do leitor. Assim, quanto mais automática é essa leitura, mais espaço se abre para o emprego de recursos prosódicos durante a leitura do texto. Isso explica o fato de que quanto menor o tempo de leitura, melhor o desempenho em prosódia.

7.1.2 Estudo 1 - Análise da prosódia

Diversas análises acerca da prosódia foram realizadas. Inicialmente, foram analisadas as pontuações alcançadas pelos participantes em cada dimensão da prosódia no interior de cada grupo e em seguida, entre os grupos.

Na Tabela 2, encontra-se a distribuição de participantes por grupo em cada pontuação, quando analisadas as dimensões da prosódia (expressão e volume, fraseado, suavidade e ritmo).

Com o objetivo de identificar se as diferenças entre as pontuações em cada grupo foram significativas, foi realizado o Teste Friedman, que apontou diferenças entre as pontuações, no Grupo 1, em todas as dimensões: Expressão e Volume ($\chi^2 = 43{,}561$; $p = 0{,}001$), Fraseado ($\chi^2 = 29{,}241$; $p = 0{,}001$), Suavidade ($\chi^2 = 27{,}463$; $p = 0{,}001$) e Ritmo ($\chi^2 = 18{,}060$; $p = 0{,}001$). No Grupo 2, o Friedman também encontrou diferenças entre as pontuações em todas as dimensões: Expressão e Volume ($\chi^2 = 22{,}317$; $p = 0{,}001$), Fraseado

(χ^2 = 15, 488; p = 0,001), Suavidade (χ^2 = 19,780; p = 0,001) e Ritmo (χ^2 = 27,195; p = 0,001).

Tabela 2 - Número e percentual (entre parênteses) de participantes em cada pontuação nas dimensões da prosódia por grupos

Expressão e Volume				
Grupo	**Um ponto**	**Dois pontos**	**Três pontos**	**Quatro pontos**
3º ano (n = 84)	4 (4,8)	29 (34.5)	41 (48,8)	10 (11,9)
5º ano (n = 40)	0	6 (15)	17 (42,5)	17 (42,5)
Fraseado				
Grupo	**Um ponto**	**Dois pontos**	**Três pontos**	**Quatro pontos**
3º ano (n = 84)	8 (9,5)	32 (38,1)	34 (40,5)	10 (11,9)
5º ano (n = 40)	1 (2,5)	8 (20)	15 (37,5)	16 (40)
Suavidade				
Grupo	**Um ponto**	**Dois pontos**	**Três pontos**	**Quatro pontos**
3º ano (n = 84)	9 (10,7)	29 (34,5)	36 (42,9)	10 (11,9)
5º ano (n = 40)	1 (2,5)	6 (15)	19 (47,5)	14 (35)
Ritmo				
Grupo	**Um ponto**	**Dois pontos**	**Três pontos**	**Quatro pontos**
3º ano (n = 84)	11 (13,1)	24 (28,6)	35 (41,7)	14 (16,6)
5º ano (n = 40)	1 (2,5)	3 (7,5)	17 (42,5)	19 (47,5)

Em seguida, foi realizado o teste Wilcoxon, para identificar em que pontuações os grupos se concentraram. Os resultados significativos obtidos no teste são expostos adiante.

No que concerne à *Expressão e Volume*, no Grupo 1, observou-se que ocorreu mais pontuação 2 (34,5%) do que 1 (4,8%) (Z = -4,490; p = 0,001) e mais pontuação 2 (34,5%) do que 4 (11,9%) (Z = -2,920; p = 0,004). Também houve mais pontuação 3 (48,8%) do que 1 (4,8%) (Z = -5, 729; p = 0,001) e mais pontuação 3 (48,8%) do que 4 (11,9%) (Z = -4,341; p

= 0,001). Sendo assim, observa-se que os participantes do Grupo 1 concentraram-se igualmente nas pontuações intermediárias 2 e 3.

Ainda na dimensão *Expressão e Volume*, no Grupo 2, houve mais pontuação 2 (15%) do que 1 (0) (Z = -2,449; p = 0,01), mais pontuação 3 (42,5%) do que 1 (0) (Z = -4,123; p = 0,001) e ainda mais pontuação 4 (42,5%) do que 1 (0) (Z = -4,243, p = 0,001). Também houve mais pontuação 3 (42,5%) do que 2 (15%) (Z = -2,294; p = 0,02) e mais 4 (42,5%) do que 2 (15%) (Z = -2,449; p = 0,01). Isso quer dizer que o Grupo 2 pontuou raramente na pontuação 1, em relação a todas as outras pontuações, e que as pontuações 3 e 4 foram mais frequentes do que a pontuação 2. Assim, o Grupo 2 concentrou-se nas pontuações mais elaboradas 3 e 4.

No que se refere ao *Fraseado*, no Grupo 1, houve mais pontuação 2 (38,1%) do que pontuação 1 (9,5%) (Z = -4,003, p = 0,001) e mais pontuação 3 (40,5%) do que 1 (9,5%) (Z = -4,217; p = 0,001). Houve ainda mais pontuação 2 (38,1%) do que 4 (11,9%) (Z = -3,395; p = 0,001) e mais 3 (40,5%) do que 4 (11,9) (Z = -3,618; p = 0,001). Ou seja, houve uma concentração nas pontuações intermediárias 2 e 3.

Analisando o *Fraseado* no Grupo 2, observou-se que existiram mais pontuações 2 (20%) do que 1 (2,5%) (Z = -2,333; p = 0,02), mais pontuações 3 (37,5%) do que 1 (2,5%) (Z = -3,500; p = 0,001) e ainda mais 4 (40%) do que 1 (2,5%) (Z = -3,771; p = 0,001). No entanto, não foram encontradas outras diferenças entre as pontuações. Isso quer dizer que a pontuação 1 foi rara no Grupo 2 e que suas pontuações se dividiram igualmente entre 2, 3 e 4.

Na dimensão *Suavidade*, os participantes do Grupo 1, concentraram-se mais na pontuação 2 (34,5%) do que 1 (10,7%) (Z = -3,333; p = 0,001) e mais na pontuação 3 (42,9%) do que na pontuação 1 (10,9%) (Z = -4,221; p = 0,001). Também obtiveram mais pontuação 2 (34,5%) do que 4 (11,9%) (Z = -2,920; p = 0,004) e mais 3 (42,9%) do que 4 (11,9) (Z = -3,833; p = 0,001). Como se observa, o Grupo 1 novamente tendeu a se concentrar igualmente nas pontuações intermediárias 2 e 3.

Já na análise da *Suavidade*, no Grupo 2, houve mais pontuações 3 (47,5%) do que 1 (2,5%) (Z = -4,025; p = 0,001) e mais 4 (35%) do que 1 (2,5%) (Z = - 3,500; p = 0,001). Também apresentaram mais pontuação 3 (47,5%) do que 2 (15%) e mais pontuação 4 (35%) do que 2 (15%) (Z = -1,964; p = 0,05). Isso quer dizer que, no Grupo 2, as pontuações 1 e 2 foram pouco frequentes, e, por outro lado, houve uma concentração nas categorias mais elaboradas 3 e 4.

Na dimensão *Ritmo*, o Grupo 1 apresentou mais pontuação 2 (28,6%) do que 1 (13,1%) (Z = -2,401; p = 0,01) e mais pontuação 3 (41,7%) do que 1 (13,1%) (Z = -3, 727; p = 0,001). Também apresentou mais pontuação 3 (41,7%) do que 4 (16,6%) (Z = -3,000; p =

0,003). Isso significa que as pontuações 1 e 4 foram pouco frequentes, havendo novamente uma tendência à concentração nas pontuações intermediárias 2 e 3.

Por fim, ao analisar o *Ritmo* no Grupo 2, observa-se que houve mais pontuação 3 (42,5%) do que 1 (2,5%) (Z = -3,771; p = 0,001) e mais 3 (42,5%) do que 2 (7,5%) (Z = -3,130; p = 0,002). Também se observa mais pontuação 4 (47,5%) do que 1 (2,5%) (Z = -4,146; p = 0,001) e mais pontuação 4 (47, 5 %) do que 2 (7,5%) (Z = -3,545; p = 0,001). Ou seja, houve uma baixa frequência nas pontuações 1 e 2 e novamente uma concentração nas pontuações mais elaboradas 3 e 4.

Com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os grupos (3º e 5º ano) nas dimensões da prosódia, foi realizado o Teste U de Mann-Whitney, cujos resultados significativos são apresentados a seguir.

No que se refere à *Expressão e Volume,* foram encontradas diferenças entre os grupos na pontuação 2 (Z = 2,234; p = 0,025) e 4 (Z = -3,975; p = 0,001). Isso ocorreu porque o Grupo 1 apresentou 34,5% de respostas na pontuação 2, enquanto o Grupo 2 apresentou apenas 15%. Já na pontuação 4, o Grupo 1 pontuou 11,9% das vezes, enquanto o Grupo 2 pontuou 42,5% das vezes. Sendo assim, observamos que alunos do 5º ano apresentaram mais pontuação 4 e menos pontuação 2, em relação aos alunos do 3º ano.

No que concerne ao *Fraseado*, o mesmo aconteceu. O teste encontrou diferenças entre os grupos na pontuação 2 (Z = -2,125; p = 0,034) e 4 (Z = -3,719; p = 0,001). Isso se deveu ao fato de que o Grupo 1 pontuou 38,1% das vezes na pontuação 2, enquanto o Grupo 2 pontuou apenas 20% das vezes nessa pontuação. Na pontuação 4, observou-se uma frequência de 40% no Grupo 2 e apenas 11,9% no Grupo 1. Ou seja, mais uma vez, alunos do 5º ano pontuaram mais na pontuação 4 e menos na pontuação 2, em relação aos alunos do 3º ano.

Na *Suavidade*, também foi obtido o mesmo resultado. Houve diferença entre os grupos na pontuação 2 (Z = -2,234; p = 0,025) e 4 (Z = -3,191; p = 0,001). Isso ocorreu porque o Grupo 1 foi classificado na pontuação 2 34,5% das vezes, enquanto o Grupo 2, 15% das vezes. Já na pontuação 4, o Grupo 2 pontuou 35% das vezes, enquanto que o Grupo 1, apenas 11,9% das vezes foi classificado nessa pontuação. Sendo assim, alunos do 5º ano novamente obtiveram mais pontuação 4 e menos pontuação 2, em relação aos alunos do 3º ano.

Por fim, no *Ritmo*, observou-se o mesmo padrão de resultados, visto que foram encontradas diferenças entre os grupos na pontuação 2 (Z = -2,730; p = 0,006) e 4 (Z = -3,732; p = 0,001). Isso ocorreu porque o Grupo 1 obteve pontuação 2 28,6% das vezes, enquanto que o Grupo 2, apenas 7,5% das vezes. Já na pontuação 4, o Grupo 2 a obteve 47,5% das vezes, enquanto o Grupo 1, apenas em 16,6% das vezes. Assim como em todas as

outras dimensões, os alunos do 5º ano obtiveram mais pontuação 4 e menos pontuação 2 do que os alunos do 3º ano, o que aponta para o efeito da escolaridade na prosódia.

Analisando a prosódia de um modo geral, é possível concluir que o Grupo 1 (3º ano) tendeu a se concentrar na pontuação 2 e 3 em todas as dimensões. Já o Grupo 2 (5º ano), se concentrou nas pontuações mais altas 3 e 4, também em todas as dimensões. Corroborando com esse fato, é importante ressaltar que alunos do 5° ano apresentaram mais a pontuação 4 (mais elaborada) e menos pontuação 2 (intermediária) em relação aos alunos do 3° ano, também em todas as dimensões. Isso indica um efeito da escolaridade na prosódia tanto em termos gerais, como em cada uma de suas dimensões.

Outro dado importante reside no fato de o mesmo padrão de resultados ter sido encontrado em todas as dimensões, o que aponta para a possibilidade de que as dimensões da prosódia estão articuladas entre si. Apesar de diferentes, não parece, segundo os resultados, que uma dimensão se sobressaia em relação à outra. Este é um dado de natureza teórica que será retomado nas conclusões.

7.1.3 Estudo 1 – Análise da compreensão leitora

Nesta seção, serão abordados os dados encontrados na tarefa de compreensão leitora do Estudo 1. Na Tabela 3, é apresentada a distribuição de respostas em cada categoria em cada ano escolar.

Tabela 3 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas por grupo em cada categoria nas perguntas de compreensão leitora

Grupo	Categoria I	Categoria II	Categoria III	Categoria IV
1 (3° ano)	51 (6,1)	279 (33,2)	396 (47,1)	114 (13,6)
2 (5° ano)	9 (2,3)	78 (19,5)	234 (58,5)	95 (23,7)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 840; Grupo 2: número máximo de respostas: 400; Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; Categoria IV: correta e precisa; n: número de respostas.

O Teste Friedman apontou diferenças significativas entre as categorias de respostas no Grupo 1 ($\chi^2 = 119{,}808$; $p = 0{,}001$) e no Grupo 2 ($\chi^2 = 62{,}566$; $p = 0{,}001$). Com o objetivo de investigar em que categorias se concentraram as respostas, foi realizado o Teste Wilcoxon, cujos resultados encontram-se a seguir.

No Grupo 1, existiram diferenças significativas em todas as comparações entre categorias, como se observa na Tabela 4. Os resultados mostram que no 3° ano respostas na

Categoria III (47,1%) foram as mais frequentes, seguidas de respostas na Categoria II (33,2%). Por sua vez, respostas na Categoria IV (13,6%) foram pouco frequentes e na Categoria I (6,1%) foram raras.

Tabela 4 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias em compreensão leitora no Grupo 1

	Categorias					
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**II vs. IV**	**III vs. IV**
Z	-7,052	-7,502	-3,497	-4,328	-3,596	-6,848
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

No Grupo 2 foram encontradas as diferenças significativas apresentadas na Tabela 5. Como se observa, não foram encontradas diferenças entre as Categorias II e IV. Isso mostra que no Grupo 2 as respostas se concentraram na Categoria III (58,5%) e se distribuíram de forma semelhante nas Categorias IV (23,7%) e II (19,5%). A Categoria I (2,3%) foi rara.

Tabela 5 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias em compreensão leitora no Grupo 2

	Categorias				
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**III vs. IV**
Z	-4,911	-5,375	-3,916	-3,231	-4,313
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

O Teste U de Mann-Whitney, por sua vez, não verificou diferenças significativas entre os grupos no que se refere às categorias de respostas, o que aponta para a ausência de efeito da escolaridade na tarefa de compreensão leitora.

Analisando a compreensão leitora de um modo geral, observa-se que tanto os alunos do Grupo 1 (3° ano) como os do Grupo 2 (5° ano) apresentaram frequentemente respostas corretas, porém vagas. Os grupos também apresentaram respostas incorretas, embora em menor frequência, sobretudo no Grupo 2. Este grupo ainda apresentou mais respostas corretas

e precisas, do que respostas corretas e imprecisas e incorretas. Diferentemente do que ocorreu na prosódia, não houve diferenças significativas entre os grupos, o que indica que não houve efeito da escolaridade na compreensão leitora.

7.1.4 Estudo 1 - Análise da relação entre prosódia e compreensão leitora

A relação entre prosódia e compreensão leitora foi examinada por meio do Teste de Correlação de Spearman, cujos resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Coeficientes de correlação (ρ) e níveis de significância (p) entre as dimensões da prosódia e compreensão leitora em cada grupo

	Compreensão Leitora			
	Grupo 1 (3º ano)		Grupo 2 (5º ano)	
	ρ	p	ρ	p
Expressão e volume	0,260	0,01	0,639	0,001
Fraseado	0,382	0,001	0,586	0,001
Suavidade	0,264	0,01	0,643	0,001
Ritmo	0,296	0,006	0,609	0,001

Como se percebe, houve correlação positiva entre todas as dimensões da prosódia e a compreensão leitora em ambos os grupos, sendo que no Grupo 1, esta correlação foi mais forte entre a dimensão fraseado e a compreensão leitora, e, no Grupo 2, as correlações entre todas as dimensões da prosódia e compreensão leitora foram semelhantes entre si e ainda mais fortes do que aquelas identificadas no Grupo 1.

Para Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012), o fraseado consiste na dimensão da prosódia que se refere à capacidade de leitura de frases do texto com entonação apropriada e noção clara dos seus limites. Parece que, entre os alunos do 3° ano, essa dimensão da prosódia se correlacionou mais intensamente com a compreensão leitora. Esse dado traz à tona novamente a discussão sobre a relação entre sintaxe e prosódia, corroborando com a ideia de que a estrutura sintática de uma sentença influencia a organização de segmentos prosódicos ao longo da leitura do texto (Schreiber, 1991, citado por Stahl & Herbet, 2006). Os dados do presente estudo corroboram com a ideia de que é possivel que a organização desses segmentos prosódicos ofereça, de algum modo, suporte à compreensão leitora.

Vale destacar ainda, que, em geral, as correlações foram ainda mais fortes no Grupo 2, do que no Grupo 1, o que pode sugerir uma relação mais expressiva entre prosódia e compreensão nos alunos do 5° ano, se comparados aos alunos do 3° ano.

De acordo com os dados apresentados no Estudo 1, como já era esperado, o tempo de leitura se correlaciona negativamente com a prosódia e com a compreensão leitora nos dois grupos investigados. Contudo, essa correlação negativa é mais acentuada na prosódia do que na compreensão. Este resultado sugere que a preponderância da automaticidade é maior na prosódia do que na compreensão leitora.

Os dados também apontam que a escolaridade tem papel importante na prosódia, uma vez que, de modo geral, as crianças do 5º ano se concentravam em escores de prosódia mais altos do que as do 3º ano. Vale destacar que o mesmo não ocorreu para a compreensão leitora, sugerindo que o nível de compreensão leitora dos dois grupos investigados é semelhante.

No que se refere às dimensões da prosódia e suas relações com a compreensão, todas elas se relacionam fortemente, mas aquela que parece ser mais expressiva é o fraseado, no que diz respeito ao grupo de alunos do 3° ano. Já entre os alunos do 5° ano, todas as dimensões são muito importantes em relação à compreensão leitora, não existindo uma que se sobressaia perante às outras.

Estas questões serão discutidas de forma mais articulada na discussão dos resultados e considerações finais.

7.2 ESTUDO 2 – LEITURA SILENCIOSA VS. ORAL E DISCURSO DIRETO VS. INDIRETO

Os resultados obtidos no Estudo 2 encontram-se a seguir, apresentados na seguinte ordem: 1. Tempo de leitura; 2. Análise da compreensão leitora dos textos; 3. Análise da compreensão leitora em diferentes situações de leitura (Leitura silenciosa *vs.* oral) e 4. Análise da compreensão leitora em diferentes tipos de discurso (Discurso direto *vs.* indireto).

7.2.1 Estudo 2 – Tempo de leitura

Iniciando as análises dos dados referentes ao Estudo 2, na Tabela 7 será apresentada a quantidade de palavras lidas por minuto em cada um dos quatro textos: 1) Leitura silenciosa de texto com discurso direto (LSDD, Texto 1), 2) Leitura silenciosa de texto com discurso indireto (LSDI, Texto 2), 3) Leitura oral de texto com discurso direto (LODD, Texto 3) e 4)

Leitura oral de texto com discurso indireto (LODI), em cada grupo (crianças com boa prosódia e com prosódia limitada). Os textos lidos apresentavam número semelhante de palavras (Anexos B, C, D e E).

Tabela 7 - Palavras por minuto por grupo em cada texto no Estudo 2

Grupo	**Texto**			
	1 (LSDD)	**2 (LSDI)**	**3 (LODD)**	**4 (LODI)**
1	67,40	61,93	52,65	58,49
2	121,50	105,39	92,92	102,30

Nota: Grupo 1: Prosódia limitada; Grupo 2: Boa prosódia; LSDD: Leitura silenciosa de texto com discurso direto; LSDI: Leitura silenciosa de texto com discurso indireto; LODD: Leitura oral de texto com discurso direto e LODI: Leitura oral de texto com discurso indireto.

Observa-se que na situação de leitura silenciosa, seja com discurso direto ou indireto (Texto 1 e Texto 2), as crianças leram mais palavras por minutos do que na leitura oral (Texto 3 e Texto 4), sendo isso confirmado pelo Teste de Friedman tanto no Grupo 1 (X^2 = 34,084; p = 0,001), como no Grupo 2 (X^2 = 41,440; p = 0,001). Isso aponta para o fato de que na leitura oral, além de decodificar o texto, a criança necessitou de mais tempo, provavelmente para aplicar recursos visando à leitura prosódica.

Outro dado foi que o Grupo 1 (Prosódia limitada) leu menos palavras por minuto do que no Grupo 2 (Boa prosódia), em todos os textos, sendo isso identificado por meio do Teste U de Mann-Whitney, na Tabela 8.

O fato de que os alunos com boa prosódia leram os textos mais rapidamente está em acordo com a literatura na área, uma vez que, quanto mais desenvolvida for a automaticidade (leitura mais rápida e com uso mais automatizado de recursos cognitivos), provavelmente também serão encontrados escores mais altos na prosódia.

Tabela 8 - U de Mann-Whitney (Z) e níveis de significância (p) na comparação entre grupos no tempo de leitura dos textos

Texto	Z	p
LSDD	- 4,459	0,001
LSDI	- 3,852	0,001
LODD	- 5,469	0,001
LODI	- 5,597	0,001

Nota: LSDD: Leitura silenciosa de texto com discurso direto; LSDI: Leitura silenciosa de texto com discurso indireto; LODD: Leitura oral de texto com discurso direto e LODI: Leitura ora de texto com discurso indireto.

7.2.2 Estudo 2 – Análise da compreensão leitora nos textos

Nessa seção, serão expostos os resultados referentes ao desempenho dos grupos em compreensão leitora nos quatro textos: Texto 1) LSDD – Leitura silenciosa de texto com discurso direto, Texto 2) LSDI – Leitura silenciosa de texto com discurso indireto, Texto 3) LODD – Leitura oral de texto com discurso direto e Texto 4) LODI – Leitura oral com discurso indireto. Assim, segue a Tabela 9.

Com o objetivo de examinar se o fator mais preponderante nos resultados foi a situação de leitura (oral *vs.* silenciosa) ou o tipo de discurso (direto *vs.* indireto), serão apresentados os resultados das seções seguintes, que examinam cada um desses aspectos separadamente.

Tabela 9 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por texto e por grupo

Leitura silenciosa de texto com discurso direto (Texto 1 - LSDD)				
Grupo	**Categoria I**	**Categoria II**	**Categoria III**	**Categoria IV**
1 (3° ano)	7 (3,8)	56 (30,4)	63 (34,2)	58 (31,6)
2 (5° ano)	1 (0,5)	25 (13)	70 (36,5)	96 (50)
Leitura silenciosa de texto com discurso indireto (Texto 2 - LSDI)				
Grupo	**Categoria I**	**Categoria II**	**Categoria III**	**Categoria IV**
1 (3° ano)	22 (12)	76 (41,3)	42 (22,8)	44 (23,9)
2 (5° ano)	13 (6,8)	67 (34,9)	55 (28,6)	57 (29,7)
Leitura oral de texto com discurso direto (Texto 3 - LODD)				
Grupo	**Categoria I**	**Categoria II**	**Categoria III**	**Categoria IV**
1 (3° ano)	3 (1,6)	42 (22,8)	98 (53,3)	41 (22, 3)
2 (5° ano)	4 (2,1)	20 (10,4)	126 (65,6)	42 (21,9)
Leitura oral de texto com discurso indireto (Texto 4 - LODI)				
Grupo	**Categoria I**	**Categoria II**	**Categoria III**	**Categoria IV**
1 (3° ano)	17 (9,2)	62 (33,7)	92 (50)	13 (7,1)
2 (5° ano)	6 (3,1)	31 (16,1)	110 (57,3)	45 (23,4)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 184; Grupo 2: número máximo de respostas: 192; Grupo 2: Boa prosódia; Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

7.2.3 Estudo 2 - Análise da compreensão leitora em diferentes situações de leitura (Leitura silenciosa *vs.* oral)

Na Tabela 10 encontra-se o número de respostas em cada categoria e seu percentual, por grupo, considerando especificamente a s*ituação de leitura*. Assim, foram somadas as respostas em cada categoria obtidas nos textos que envolviam a leitura silenciosa (LSDD + LSDI) e a leitura oral (LODD + LODI).

Tabela 10 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por situação de leitura (silenciosa *vs.* oral) por grupo

Grupo 1 (prosódia limitada)		
	Leitura Silenciosa	**Leitura Oral**
Categoria I	29 (7,9)	20 (5,4)
Categoria II	132 (35,9)	104 (28,3)
Categoria III	105 (28,5)	190 (51,6)
Categoria IV	102 (27,7)	54 (14,7)
Grupo 2 (boa prosódia)		
	Leitura Silenciosa	**Leitura Oral**
Categoria I	14 (3,6)	10 (2,6)
Categoria II	92 (24)	51 (13,3)
Categoria III	125 (32,6)	236 (61,5)
Categoria IV	153 (39,8)	87 (22,6)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 368; Grupo 2: número máximo de respostas: 384; Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; Categoria IV: correta e precisa; n: número de respostas.

Objetivando verificar se existiriam diferenças significativas entre as categorias no interior de cada grupo, foi realizado o Teste Friedman que apontou diferenças entre as categorias no Grupo 1 na leitura silenciosa ($\chi^2 = 20{,}972$; $p = 0{,}001$) e na leitura oral ($\chi^2 = 29{,}240$; $p = 0{,}001$), bem como no Grupo 2, tanto na leitura silenciosa ($\chi^2 = 49{,}987$; $p = 0{,}001$), quanto na leitura oral ($\chi^2 = 52{,}102$; $p = 0{,}001$).

Também foi aplicado o Teste Wilcoxon com o objetivo de verificar possíveis concentrações nas categorias de respostas. Os resultados significativos obtidos no teste são apresentados a seguir.

Na Tabela 11 encontram-se os resultados significativos do Wilcoxon relativos à *Leitura Silenciosa no Grupo 1* (prosódia limitada). Os resultados mostram que a Categoria I (7,9%) foi pouco frequente, enquanto as outras categorias (II, III e IV) tiveram frequências semelhantes.

Tabela 11 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura silenciosa no Grupo 1

	Categorias		
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**
Z	-3,466	-3,453	-3,340
p	0,001	0,001	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

Na Tabela 12 encontram-se os resultados do Wilcoxon que se referem à *Leitura Silenciosa no Grupo 2* (boa prosódia). Os resultados mostram que a Categoria I (3,6%) foi muito rara, a Categoria II (24%) foi mais frequente que a I (3,6%) e as Categorias III (32,6%) e IV (39,8%) foram muito frequentes e semelhantes entre si.

Tabela 12 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura silenciosa no Grupo 2

	Categorias				
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**II vs. IV**
Z	- 4,095	-4,308	- 4,293	- 2,269	- 2,514
P	0,001	0,001	0,001	0,02	0,01

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

No que concerne à *Leitura Oral no Grupo 1* (prosódia limitada), os dados são apresentados na Tabela 13. Observa-se, portanto, que a Categoria I (5,4%) foi rara, enquanto houve uma concentração de respostas na Categoria III (51,6%).

Tabela 13 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura oral no Grupo 1

	Categorias				
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**III vs. IV**
Z	- 3,357	-4,190	- 2,049	- 2,769	- 3,759
p	0,001	0,001	0,04	0,006	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

No que concerne à *Leitura Oral no Grupo 2* (boa prosódia), os resultados são apresentados na Tabela 14. Eles indicam que a Categoria I (2,6%) foi muito rara e em seguida apareceram na seguinte ordem: Categoria II (13,3%), IV (22,6%) e III (61,5%).

Tabela 14 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas na leitura oral no Grupo 2

	Categorias					
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**II vs. IV**	**III vs. IV**
Z	- 3,581	-4,301	- 3,940	- 4,190	- 2,047	- 3,866
p	0,001	0,001	0,04	0,001	0,04	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

Estes resultados, por si só, não possibilitam concluir muito a respeito do desempenho dos grupos nas duas situações de leitura. Por outro lado, quando comparadas as categorias de respostas entre os grupos, o Teste U de Mann-Whitney apontou diferenças entre eles tanto na Leitura silenciosa na Categoria IV (Z = -2,277; p = 0,02), quanto na Leitura oral na Categoria II (Z = -2,612; p = 0,009) e na Categoria IV (Z = - 2,172; p = 0,03). Isso indica que leitores com boa prosódia responderam às perguntas de compreensão por meio de respostas mais sofisticadas (corretas e precisas) do que leitores com prosódia limitada, nas duas situações de leitura. Na Leitura oral, leitores com boa prosódia também apresentaram menos respostas incorretas do que leitores com prosódia limitada, sendo este um dado relevante.

Com o objetivo de analisar o desempenho dos grupos comparando as situações de leitura e levando em conta apenas os acertos, segue a Tabela 15. A quantidade de acertos foi obtida somando as respostas na Categoria III (resposta correta e vaga) e IV (resposta correta e precisa).

Tabela 15 - Número e percentual (entre parênteses) de acertos por grupo nas situações de leitura

	Grupo 1 (prosódia limitada)	**Grupo 2 (boa prosódia)**
Oral	244 (60,3)	323 (84,1)
Silenciosa	207 (56,3)	278 (72,4)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 368; Grupo 2: número máximo de respostas: 384.

O Teste Wilcoxon identificou diferenças entre as situações de leitura no Grupo 1 (Z = -2,432; p = 0,01) e no Grupo 2 (Z = -3,298; p = 0,001). Isso ocorreu porque o Grupo 1 obteve mais acertos na leitura oral (60,3%) do que na leitura silenciosa (56,3%), assim como o Grupo 2, que obteve 84,5% de acertos na leitura oral e 72,4%, na leitura silenciosa. Esse resultado indica que tanto leitores com boa prosódia como leitores com prosódia limitada tenderam ter um melhor desempenho na situação de leitura oral do que na silenciosa, sendo isso particularmente observado em relação aos leitores com boa prosódia.

O Teste U de Mann-Whitney identificou diferenças entre os grupos tanto na Leitura Oral (Z = -3,409; p = 0,001), quanto na Leitura Silenciosa (Z = -2,661; p = 0,008). Isso ocorreu porque o Grupo 2 (boa prosódia) teve um desempenho significativamente melhor do que o Grupo 1 (prosódia limitada) tanto na leitura oral como na silenciosa. Novamente a prosódia surgiu como um diferencial no desempenho em compreensão, em ambas as situações de leitura.

Analisando a situação de leitura de modo geral, se destaca o fato de que leitores com boa prosódia responderam às perguntas de compreensão por meio de respostas mais sofisticadas que leitores com prosódia limitada, na leitura silenciosa e na leitura oral. Leitores com boa prosódia também apresentaram menos respostas incorretas na leitura oral do que leitores com boa prosódia. Quando analisados apenas os acertos, leitores com boa prosódia também obtiveram mais acertos do que leitores com prosódia limitada, nas duas situações de leitura.

Outro dado relevante diz respeito ao maior número de acertos na leitura oral do que na leitura silenciosa, nos dois grupos. Assim, parece que a leitura oral permite ao leitor utilizar mais recursos prosódicos, o que facilita a compreensão. Mais uma vez, evidencia-se o papel importante da prosódia como facilitadora da compreensão leitora.

Essas questões serão retomadas na discussão dos resultados e considerações finais.

7.2.4 Estudo 2 – Análise da compreensão leitora em diferentes tipos de discurso (Discurso direto *vs.* indireto)

Com o objetivo de investigar o papel do *tipo de discurso* na compreensão leitora, na Tabela 16 encontra-se a distribuição das categorias em cada grupo, levando em consideração especificamente o tipo de discurso (direto *vs.* indireto). Desse modo, foram somadas as respostas obtidas, em cada categoria, nos textos marcados pelo discurso direto (Texto 1 – LSDD + Texto 3 – LODD) e nos textos marcados pelo discurso indireto (Texto 2 – LSDI + Texto 4 – LODI).

O Teste Friedman verificou haver diferenças entre as categorias no Grupo 1, no Discurso direto (χ^2 = 35,335; p = 0,001) e no Discurso indireto (χ^2 = 27,726; p = 0,001). No Grupo 2, também foram encontradas diferenças no Discurso direto (χ^2 = 53,833; p = 0,001) e no Discurso indireto (χ^2 = 46,683; p = 0,001).

Tabela 16 - Número e percentual (entre parênteses) de respostas em cada categoria por tipo de discurso (direto vs. indireto) por grupo

Grupo 1 (prosódia limitada)		
	Discurso Direto	**Discurso Indireto**
Categoria I	10 (2,7)	39 (10,6)
Categoria II	98 (26,6)	138 (37,5)
Categoria III	161 (43,7)	134 (36,4)
Categoria IV	99 (27)	57 (15,5)
Grupo 2 (boa prosódia)		
	Discurso Direto	**Discurso Indireto**
Categoria I	5 (1,3)	19 (4,9)
Categoria II	45 (11,7)	98 (25,5)
Categoria III	196 (51)	165 (42)
Categoria IV	138 (36)	102 (26,6)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 368; Grupo 2: número máximo de respostas: 384; Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; Categoria IV: correta e precisa; n: número de respostas.

Para verificar concentrações nas categorias de respostas, foi realizado o Teste Wilcoxon, cujos resultados significativos são apresentados a seguir.

Na Tabela 17 encontram-se os resultados do Wilcoxon referentes ao *Discurso direto no Grupo 1* (prosódia limitada). Eles indicam que a Categoria I (2,7%) foi muito rara, em relação a todas as outras, e que houve uma tendência das respostas do grupo se concentrarem na Categoria III (43,7%).

Tabela 17 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso direto no Grupo 1

	Categorias				
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**III vs. IV**
Z	- 3,557	-4,205	- 3,772	- 4,190	- 2,278
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,02

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

No que se refere ao *Discurso direto no Grupo 2* (boa prosódia), segue Tabela 18, cujos resultados apontam que a Categoria I (1,3%) foi muito rara. As outras categorias apresentaram sua frequência na seguinte ordem crescente: Categoria II (11,7%), IV (36%) e III (51%).

Tabela 18 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso direto no Grupo 2

	Categorias					
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**II vs. IV**	**III vs. IV**
Z	- 3,578	-4,295	- 4,305	- 4,021	- 3,337	- 2,150
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,03

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

Analisando as categorias no *Discurso indireto no Grupo 1* (prosódia limitada), temos os resultados da Tabela 19. Os resultados mostram que respostas nas Categorias I (10,6%) e IV (15,5%) foram pouco frequentes e houve uma tendência de concentração nas Categorias II (37,5%) e III (36,4%).

Tabela 19 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso indireto no Grupo 1

	Categorias			
	I vs. II	**I vs. III**	**II vs. IV**	**III vs. IV**
Z	- 3,325	-3,675	- 3,078	- 3,780
p	0,001	0,001	0,002	0,001

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

Analisando as categorias no *Discurso indireto no Grupo 2* (boa prosódia), apresenta-se a Tabela 20. Os resultados indicam que a Categoria I (4,9%) foi pouco frequente, as categorias II (25,5%) e IV (26,6%) foram mais frequentes que a Categoria I e houve uma concentração das respostas na Categoria III (42%).

Tabela 20 - Resultados do Wilcoxon (Z) e níveis de significância (p) nas comparações entre categorias de respostas no discurso indireto no Grupo 2

	Categorias				
	I vs. II	**I vs. III**	**I vs. IV**	**II vs. III**	**III vs. IV**
Z	- 4,290	- 4,218	- 4,118	- 3,456	- 2,734
p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,006

Nota: Categoria I: não responde; Categoria II: resposta incorreta; Categoria III: correta e vaga; e Categoria IV: correta e precisa.

Observa-se que, em geral, as respostas nos textos com discurso direto tendem a ser mais sofisticadas que as respostas nos textos com discurso indireto. Uma possível explicação

para isso é que o discurso direto envolve mais prosódia (pois se aproxima mais da linguagem natural ao carregar o diálogo entre os personagens), o que parece ser importante para a compreensão.

Para verificar se existiriam diferenças entre os grupos em relação a cada categoria de resposta em cada tipo de discurso, foi aplicado o Teste U de Mann-Whitney, que encontrou diferenças entre os grupos no Discurso direto na Categoria II (Z = -2,139; p = 0,032) e IV (Z = -1,924; p = 0,05). No Discurso indireto, também foram encontradas diferenças entre os grupos nas categorias II (Z = -2,271; p = 0,023) e IV (Z = -2,728; p = 0,006). Isso ocorreu porque o Grupo 1 obteve mais respostas na Categoria II e menos respostas na Categoria IV do que o Grupo 2, tanto no discurso direto, como no indireto. Isso quer dizer que leitores com boa prosódia forneceram menos respostas incorretas e mais respostas corretas e precisas do que leitores com prosódia limitada, em ambos os tipos de discurso. Assim, parece que o fator prosódia de fato influencia na compreensão leitora, independentemente do tipo de discurso marcante no texto.

Com o objetivo de analisar o desempenho dos grupos nos tipos de discurso, levando em conta apenas os acertos, segue a Tabela 21. A quantidade de acertos foi obtida somando as respostas na Categoria III (resposta correta e vaga) e IV (resposta correta e precisa).

Tabela 21 - Número e percentual (entre parênteses) de acertos por grupo nos tipos de discurso

	Grupo 1 (prosódia limitada)	**Grupo 2 (boa prosódia)**
Direto	260 (70,6)	334 (87)
Indireto	191 (51,9)	267 (69,5)

Nota: Grupo 1: número máximo de respostas: 368; Grupo 2: número máximo de respostas: 384.

O Teste Wilcoxon identificou diferenças entre os acertos nos tipos de discurso no Grupo 1 (Z = -3,314; p = 0,001) e no Grupo 2 (Z = - 4,114; p = 0,001). Isso ocorreu porque ambos os grupos tiveram um desempenho melhor no discurso direto do que no indireto.

O Teste U de Mann-Whitney identificou diferenças entre os grupos no Discurso direto (Z = -2,639; p = 0,008) e no Discurso indireto (Z = -3,528; p = 0,001). Isso se deveu ao fato de que o Grupo 2 (boa prosódia) obteve um melhor desempenho do que o Grupo 1 (prosódia limitada) nos dois tipos de discurso. Assim, o que mostram os resultados é que mais uma vez destaca-se o papel importante da prosódia na compreensão leitora.

Analisando o tipo de discurso de modo geral, é possível dizer que leitores com boa prosódia obtiveram respostas mais sofisticadas do que leitores com prosódia limitada, em

ambos os tipos de discurso, o que aponta o fato de que a prosódia influencia na compreensão leitora, independentemente do tipo de discurso marcante no texto. Outro dado encontrado que corrobora com essa ideia, é que, em ambos os tipos de discurso, os leitores com boa prosódia acertaram mais do que os leitores com prosódia limitada.

Quando se comparam especificamente a compreensão no Discurso direto e no Discurso indireto, o primeiro propicia respostas mais sofisticadas nos dois grupos. Assim, parece que o Discurso direto, ao carregar diálogos entre os personagens e se aproximar mais da fala natural, lança mão de recursos prosódicos que auxiliam a criança no processo de compreensão leitora.

Essas questões serão retomadas de forma mais articulada na seção seguinte.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir serão discutidos os principais resultados da pesquisa, postos em diálogo com aqueles obtidos em outras investigações na área, tentando responder as perguntas motivadoras da investigação referentes a seus objetivos. Nesse sentido, a discussão será realizada considerando os seguintes pontos: 1. A relação entre prosódia e compreensão leitora em crianças com diferentes níveis de escolaridade; 2. O desempenho em compreensão leitora de crianças com diferentes níveis de prosódia (boa prosódia e prosódia limitada); 3. O papel da situação de leitura (oral *vs.* silenciosa) na compreensão leitora; 4. O papel do tipo de discurso (direto *vs.* indireto) na compreensão leitora; e 5. Sugestões para pesquisas futuras. À medida que os resultados permitam gerar questões relativas a implicações educacionais, essas também serão discutidas.

8.1 A RELAÇÃO ENTRE PROSÓDIA E COMPREENSÃO LEITORA E A ESCOLARIDADE

Pesquisas têm demonstrado que a relação entre prosódia e compreensão leitora se altera ao longo dos anos escolares. Veenendaal et al. (2016) acompanharam crianças do 4º ao 6º ano e apontaram que existe uma relação bidirecional entre prosódia e compreensão leitora e que essa relação é dependente do ano escolar. Ao lado da decodificação, a compreensão leitora contribui para a prosódia a partir do 4° até o 5° ano. Por outro lado, a contribuição da prosódia para a compreensão leitora só apareceu nos anos escolares mais avançados, a partir do 5° até o 6° ano. Assim, os autores sugerem que a prosódia necessita estar estabelecida para começar a facilitar a compreensão leitora um ano mais tarde. A principal conclusão deste estudo foi que o efeito facilitador da prosódia para a compreensão só pode ocorrer quando uma criança já domina a decodificação e possui um nível adequado de compreensão leitora.

Calet et al. (2013) avaliaram a compreensão leitora e o desempenho em fluência (precisão, automatismo e prosódia) em um estudo longitudinal. Os dados revelaram uma forte relação apenas entre compreensão leitora e a entonação, uma das dimensões da prosódia. Mais uma vez, o papel da prosódia na compreensão leitora foi mais expressivo em crianças em anos escolares mais adiantados (4° ano) do que em anos iniciais (2° ano). Segundo os autores, isso se deve à consolidação da precisão e do automatismo nos anos escolares mais adiantados, o que abriria a possibilidade de o aluno utilizar com maior propriedade os recursos prosódicos, se dedicando menos à decodificação, uma vez consolidada.

Paige et al. (2012, 2014) destacam que a prosódia tem papel importante na compreensão leitora para além dos alunos do Ensino Fundamental, apontando que a leitura prosódica está relacionada com compreensão de leitura silenciosa também em estudantes do ensino médio.

No contexto brasileiro, Martins e Capellini (2014) analisaram o tempo de leitura, a prosódia e a compreensão leitora em estudantes do 3º, 4º e 5º anos e concluíram que a correlação entre frases entonacionais e compreensão se mostrou fraca, independentemente da escolaridade.

Os resultados encontrados no Estudo 1 da presente pesquisa não corroboram os dados encontrados por Martins e Capellini (2014), visto que foi identificada uma correlação positiva significativa entre todas as dimensões da prosódia e a compreensão leitora, tanto no 3° quanto no 5° ano.

Especificamente no 3° ano, essa correlação foi mais forte entre a dimensão fraseado e a compreensão leitora, resultado que segue na mesma direção dos dados de Calet et al. (2013), que encontraram relação entre a entonação e a compreensão. Como o fraseado consiste na leitura de frases com entonação e limites apropriados, o fato de o fraseado ter se relacionado de modo mais expressivo com a compreensão, se comparado às outras dimensões, aponta para seu papel importante em colaborar com a organização do texto em segmentos prosódicos. Nesse sentido, destaca-se que a estrutura sintática de uma sentença influencia a organização de sentenças ao longo do texto, de modo que a prosódia aplicada durante a leitura fornece quadro estrutural estabelecido para frases e sentenças (Schreiber, 1991, citado por Stahl & Herbet, 2006; Miller & Schwanenflugel, 2008), oferencendo suporte à compreensão leitora.

Curiosamente, isso não ocorreu no 5° ano, visto que houve correlação entre todas as dimensões da prosódia e a compreensão leitora, mas não existiu uma dimensão que se sobressaísse em relação às outras. Por outro lado, nesse grupo se observou uma relação ainda mais expressiva entre prosódia e compreensão, se comparados aos alunos do 3° ano. Isso pode ter ocorrido pelo fato de a decodificação estar mais estabelecida, dando mais espaço à prosódia e à compreensão leitora. Esse dado específico vai ao encontro dos achados de Calet et al. (2013) que destacam uma relação mais expressiva entre prosódia e compreensão nos anos mais adiantados e de Veenendaal et al. (2016) que encontraram maior evidência do papel facilitador da prosódia na compreensão a partir do 5º ano.

Corroborando com essa análise, observou-se que o tempo de leitura se correlacionou negativamente com a prosódia e com a compreensão leitora nos dois anos escolares

investigados. Nesse sentido, após ter consolidado a precisão e o automatismo, a criança é capaz de dirigir mais recursos cognitivos à prosódia e à compreensão leitora.

Analisando a prosódia especificamente, é possível concluir que a escolaridade também tem papel importante, visto que, de modo geral, as crianças do 5º ano se concentravam em escores de prosódia mais altos do que as do 3º ano, o que já era esperado dentro do quadro teórico abordado (Rasinski, 2004a; 2004b; 2012), pois, ao passo que são consolidados a precisão e o automatismo, torna-se possível destinar mais recursos cognitivos para a prosódia.

O que se percebe, portanto, é que com o avanço da escolaridade existem duas diferenças qualitativas entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental: (i) as correlações entre todas as dimensões da prosódia e a compreensão leitora são mais fortes no 5º ano do que no 3º ano; e (ii) no 3º ano o fraseado é a dimensão de maior correlação com a compreensão leitora, fato este que não ocorre no 5º ano, em que todas as dimensões se correlacionam igualmente com a compreensão.

8.2 A COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS COM BOA PROSÓDIA E COM PROSÓDIA LIMITADA

No tópico anterior, foi possível identificar que os dados da presente investigação apontam a existência de relação entre prosódia e compreensão leitora em ambos os anos escolares investigados, embora com algumas particularidades entre eles, como discutido. Contudo, qual a natureza dessa relação? Em que direção ela ocorre? Neste momento, serão retomados os quatro grupos de pesquisas na literatura que procuram examinar esta questão: 1) a prosódia é um indicador da compreensão leitora (e. g. Fuchs et al., 2001; Álvares-Cañizo et al., 2015; LaBerge & Samuels, 1974); 2) a prosódia tem efeito facilitador sobre a compreensão leitora (e.g. Rasinski, 2004a; 2004b; 2012; Stahl & Herbert, 2006; Calet et al., 2013; Veenendaal, Groen e Verhoeven, 2014a; 2014b); 3) há uma relação de reciprocidade entre esses dois construtos (e. g. Veenendaal et al., 2016); e 4) há pouca relação evidente entre esses dois construtos (e. g. Schwanenflugel et al., 2004; Pinto & Navas; 2010; Martins & Capellini, 2014).

A presente investigação tende a fornecer evidências que corroboram com os resultados do segundo grupo de pesquisas, apontando que a prosódia tem efeito facilitador sobre a compreensão leitora. Isso se explica porque, no Estudo 2 as crianças com boa prosódia forneceram respostas mais elaboradas em compreensão leitora do que as crianças com prosódia limitada, ainda que todas elas fossem alunas do 5° ano do Ensino Fundamental.

Analisando a situação de leitura (oral *vs.* silenciosa) de modo específico, observou-se que alunos bons em prosódia tiveram melhor desempenho em compreensão do que leitores com prosódia limitada, nas duas situações de leitura, pois apresentaram menos respostas erradas e obtiveram mais acertos. Isso aponta para um papel importante da prosódia na compreensão leitora.

No mesmo sentido, ao analisar o tipo de discurso (direto *vs.* indireto), destaca-se que leitores com boa prosódia obtiveram também respostas mais sofisticadas do que leitores com prosódia limitada, em ambos os tipos de discurso, apresentando mais acertos e menos respostas erradas. Isso indica que a prosódia facilita a compreensão leitora, independentemente do tipo de discurso marcante no texto.

Assim, como observado pela maioria dos estudos na área, a presente investigação aponta para uma correlação forte entre prosódia e compreensão leitora, sendo que a prosódia teria efeito facilitador sobre a compreensão, distanciando-se, por outro lado, de estudos realizados no contexto brasileiro, que não encontraram indícios de relação entre prosódia e compreensão leitora (Pinto & Navas; 2010; Martins & Capellini, 2014). No estudo de Pinto e Navas (2010), as próprias autoras apontam que o fato de o treino em prosódia não ter trazido mudanças na compreensão pode ter ocorrido devido à forma como a compreensão foi avaliada, com cinco questões dirigidas, embora não fique clara a natureza dessas questões (se literais ou inferenciais). Segundo as autoras, isso pode ter tornado a tarefa muito fácil para as crianças avaliadas e talvez a inclusão de perguntas mais abertas pudesse ter promovido respostas mais amplas e que possibilitassem uma avaliação mais completa da compreensão. Na pesquisa de Martins e Capellini (2014), a compreensão foi avaliada com base em um teste com oito perguntas de múltipla escolha, embora também não fique claro se essas perguntas eram inferenciais ou literais. O fato é que ambas as pesquisas diferem da forma como foi analisada a compreensão nesta pesquisa, a qual enfocou o processo inferencial.

Outra pesquisa brasileira que não encontrou dados relevantes que reforcem a relação entre prosódia e compreensão leitora foi o estudo de Puliezi (2015). Nesta pesquisa, a autora desenvolveu um estudo de intervenção com três grupos: 1) crianças instruídas em fluência de leitura; 2) crianças instruídas em compreensão leitora e 3) grupo controle que não recebeu nenhuma instrução especifica na pesquisa. Decorridas 16 sessões com os dois primeiros grupos, foram avaliadas a prosódia e compreensão dos participantes. Observou-se que as crianças do primeiro grupo melhoraram em fluência, mas não em compreensão e as do segundo, melhoraram em compreensão, mas não em fluência. O terceiro grupo, por sua vez,

apresentou uma pequena evolução em fluência e compreensão, mas sempre inferior aos outros grupos.

De acordo com Spinillo, Hodges e Arruda (2016), diferentes métodos de pesquisa avaliam diferentes facetas da compreensão. Sendo assim, os diferentes métodos empregados podem ter ocasionado a diferença nos resultados. Desse modo, sugere-se a realização de mais pesquisas no contexto brasileiro que utilizem perguntas inferenciais como as que foram aqui utilizadas para avaliar a compreensão leitora.

Para finalizar a discussão neste tópico, vale destacar que o planejamento experimental aqui desenvolvido não exclui a possibilidade de que os dois construtos (prosódia e compreensão) tenham relação de reciprocidade, devendo essa questão ser mais examinada, como comentam Veenendaal et al. (2016) e Klauda e Guthrie (2008).

É possível que, uma vez adquirido algum nível de prosódia que facilite a compreensão leitora, a compreensão leitora, agora beneficiada pela prosódia, possa também aumentar ainda mais o nível de prosódia. A relação entre esses fenômenos pode ser semelhante àquela observada na relação entre consciência fonológica e leitura: inicialmente a consciência fonológica facilita a leitura e, posteriormente, a leitura também tem efeito facilitador sobre a consciência fonológica.

Nesse cenário, existem implicações educacionais para o ensino e a aprendizagem da leitura. Ao concluir que a prosódia possui papel facilitador na compreensão leitora, se faz importante dar algum destaque ao ensino da fluência em sala de aula. Articulando a discussão realizada neste tópico e no anterior, é necessário investir na precisão e automaticidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental como base para o desenvolvimento paulatino da prosódia e compreensão leitora nos anos mais adiantados. Mais uma vez, retoma-se a ideia da fluência como uma ponte entre a decodificação da palavra e a compreensão leitora (Rasisnki, 2012), estando a precisão e a automaticidade ligadas à decodificação da palavra, de um lado da ponte, e a prosódia ligada à compreensão, do outro lado. Neste ponto, é importande destacar que não se trata de treinar a prosódia como sendo determinante direta da compreensão leitora. Embora existam indícios de que ela facilita a compreensão, esse não é um processo mecânico, visto que a compreensão leitora é uma habilidade complexa e envolve diversos processos cognitivos, sejam eles processos básicos (atenção, memória de trabalho, consciência fonológica, morfológica e sintática) ou processos de alto nível (inferências, monitoramento e estratégias metacognitivas). Desse modo, o desenvolvimento da fluência em sala de aula é apenas um dos importantes aspectos relativos à compreensão leitora que devem ser trabalhados pelo professor.

De maneira geral, o que se observa é que não é suficiente avaliar e realizar atividades que desenvolvam a leitura fluente na esperança de que isso gere a habilidade de compreender textos. A ideia equivocada de que a compreensão leitora seria uma consequência da fluência em leitura precisa ser repensada. Sem dúvida, é necessário cautela para evitar o equívoco de realizar uma prescrição instrucional direta que desconsidere a complexidade dessa inter-relação e que poderia incorrer no que Rasinski (2004a, p. 49) denomina "a corrupção da definição de fluência". Nas palavras de Applegate, Applegate e Modla (2009, p. 519), "avaliar a fluência sem simultaneamente avaliar a compreensão é potencialmente equivocado e prejudicial. Mais prejudicial, ainda, é promover programas instrucionais que divorciam a fluência e o reconhecimento de palavras da compreensão".

Cabe ao professor criar ambientes propícios à atividade de ler em voz alta, colocando a compreensão do texto como objetivo primordial do leitor, seja para que ele próprio venha a entender o texto ou para garantir a compreensão da audiência. Quando leio de forma fluente, tanto expresso minha compreensão daquilo que estou lendo, como passo a compreender melhor aquilo que leio. Além disso, quando leio fluentemente, aumento as chances de meu ouvinte compreender o que estou lendo. Portanto, a fluência não pode, em nenhuma hipótese, estar desvinculada da compreensão do texto por parte do próprio leitor e por parte do ouvinte a quem a leitura é endereçada. Para Puliezi (2017), a instrução em fluência deve estar associada a um programa de leitura compreensiva, que enfoque a prática em leitura como fim para a compreensão.

8.3 O PAPEL DA SITUAÇÃO DE LEITURA (ORAL *VS.* SILENCIOSA) NA COMPREENSÃO LEITORA

Um dos objetivos desta pesquisa consistiu em investigar a relação entre prosódia e compreensão leitora de modo mais especifico, no que se refere à importância da situação de leitura no que tange ao fato dela ocorrer de forma oral ou de forma silenciosa. A justificativa para esse recorte metodológico se deveu ao fato de que ao ler em voz alta a criança utiliza mais recursos prosódicos, o que poderia, em certa medida, oferecer suporte à compreensão. Esse enfoque permitiu criar, ao que parece, uma inovação desta pesquisa, visto que não foram encontrados estudos que comparem a compreensão leitora nas duas situações.

Observou-se que a situação de leitura, de fato, influenciou a compreensão leitora tanto no grupo de alunos com boa prosódia, quanto no grupo de alunos com prosódia limitada, visto que houve mais acertos na leitura oral do que na leitura silenciosa, nos dois grupos. Assim,

parece que a leitura oral, ao utilizar mais recursos prosódicos, facilita, de algum modo, a compreensão leitora.

Segundo Rasinski (2004a), a leitura com expressividade aplica elementos da prosódia da linguagem oral à leitura do texto, utilizando recursos prosódicos de entonação, volume apropriado (aumentando ou diminuindo o volume da voz para indicar sentimentos como surpresa, humor, ironia), ou dando ênfase em uma frase (destacando o que considera importante), fazendo mudança de ritmo e pausas por meio de marcas de pontuação (interrogações, exclamações, dois pontos, travessão) etc. Esses aspectos contribuem para a construção de significados, diminuição de ambiguidades, expressão de emoções e ênfase de uma dada informação, fazendo a leitura em voz alta soar como a linguagem oral, de modo que desloca a atenção do leitor do reconhecimento da palavra para a compreensão do texto como um todo.

A importância da leitura oral e o uso de recursos prosódicos para a compreensão leitora também trazem implicações educacionais, corroborando com a ideia de programas de ensino da prosódia em sala de aula. Nesse sentido, Rasinski (2014) e Paige, Rasinski e Magpuri-Lavell (2012) ressaltam a importância da leitura modelada e da leitura assistida. Segundo eles, a *leitura modelada*, feita em voz alta para os alunos pelo professor, ajuda a perceberem como a voz pode ser usada para melhorar a compreensão e tornar a experiência de leitura mais prazerosa. Os próprios estudantes desenvolverão uma melhor noção do que constitui uma leitura com prosódia, tentando fazer sua leitura oral soar o mais próximo possível da leitura produzida pelo professor que fornece o modelo da decodificação da palavra, do ritmo e do uso da expressão a ser empregado. Por sua vez, na *leitura assistida*, os leitores aprendizes são apoiados por um ou mais leitores fluentes, que os guiam na leitura com expressividade. Isso pode acontecer em diversos formatos, incluindo leitura em grupo ou em pares. A *leitura repetida* também é um recurso importante que pode ser aplicado para favorecer a leitura oral com expressão e significado, gerando níveis de compreensão cada vez mais sofisticados, sobretudo em textos mais complexos e longos. Mais uma vez, é importante reiterar que não se trata de treinar a prosódia exaustivamente, como se ela, por si só, gerasse a compreensão leitora.

8.4 O PAPEL DO TIPO DE DISCURSO (DIRETO *VS.* INDIRETO) NA COMPREENSÃO LEITORA

Outro objetivo desta pesquisa foi investigar a relação entre prosódia e compreensão leitora de modo mais específico, no que se refere ao tipo de discurso marcante no texto: discurso direto ou discurso indireto. A justificativa para esse recorte metodológico se deveu ao fato de que o discurso direto é caracterizado pela transcrição exata da fala do personagem, tal como na linguagem natural. Os personagens é que falam, o narrador interrompe a narrativa cedendo-lhes a palavra. Por sua vez, o discurso indireto é marcado pela intervenção do narrador na fala dos personagens, de modo que eles não falam diretamente. O narrador é quem transmite ao leitor o que os personagens falaram, retirando deles a fala natural e se afastando da expressividade. Nesse sentido, é provável que ao utilizar a fala dos personagens no texto, também seja possível fazer uso de recursos prosódicos que contribuem para a compreensão leitora. Em outras palavras, o discurso direto é mais prosódico do que o discurso indireto. Este enfoque consistiu em uma inovação desta pesquisa, pois não foram encontrados outros estudos que comparem a compreensão leitora a partir dos diferentes tipos de discurso. Assim, do ponto de vista metodológico, apresentou-se aos participantes duas histórias: uma marcada pelo discurso direto e outra sem este tipo de discurso (sem diálogo entre personagens).

A hipótese de que o discurso direto poderia facilitar a compreensão foi corroborada pelos dados do presente estudo, visto que tanto alunos com boa prosódia quanto alunos com prosódia limitada tiveram um melhor desempenho na compreensão do texto marcado pelo discurso direto, do que quando o texto era marcado pelo discurso indireto. Assim, parece que o discurso direto, ao apresentar diálogos entre os personagens e se aproximar mais da fala natural, favorece o uso de recursos prosódicos que auxiliam a criança no processo de compreensão.

É possível identificar mais uma vez o papel facilitador da prosódia na compreensão, visto que ao utilizar a fala natural dos personagens (mais próxima, portanto, da linguagem oral), é oferecido suporte para a construção de significados por parte da criança leitora, seja por meio da entonação, da emoção veiculada por meio da fala do personagem, da ênfase dada à determinada palavra etc. Esse resultado remete à discussão trazida por Veenendaal, Groen e Verhoeven (2014b). De acordo com os autores, a prosódia é a melodia do discurso que modifica o significado dos enunciados e possui, dentre outras, uma função comunicativa denominada paralinguística. É por meio dessa função que ocorre a adição de uma informação

contextual, como indicação de humor e ironia através da ascensão e queda da voz do leitor do texto. Ravid e Mashraki (2007) também já atentavam para a importância da função semântico-pragmática desempenhada pela prosódia.

Do mesmo modo, é importante mencionar algumas possíveis implicações educacionais desta conclusão específica. Parece que textos que carregam mais discurso direto facilitam a compreensão (geração de inferências) por parte das crianças, por acrescentarem essas informações através da prosódia. Sendo assim, textos didáticos voltados para o ensino da leitura, principalmente textos do gênero história, poderiam utilizar desse recurso para colaborar para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Considerando a prosódia, parece importante que textos diversificados como poesias, letras de músicas, relatos de experiências pessoais, textos teatrais etc., com diferentes elementos prosódicos, circulem em sala de aula. Textos que contenham pontuações variadas (exclamação, interrogação, dois pontos, travessão), ironias, suspense e frases que expressem sentimentos permitem a construção de sentidos por meio da leitura expressiva. Hudson, Lane e Pullen (2005) sugerem que a prática de leitura de um roteiro teatral (ensaio de falas de personagens) ou uma preparação para uma apresentação em público podem, por exemplo, conferir um propósito autêntico para a leitura repetida, que fica assim longe de ser uma situação destituída de um significado. Os leitores irão direcionar sua prática para um tom fluente e significativo com o objetivo de garantir a compreensão da audiência.

8.5 PESQUISAS FUTURAS

Esta pesquisa encontrou algumas limitações. A mais marcante se deveu ao fato de existirem poucos estudos no contexto brasileiro sobre o tema, o que, de certa forma, diminui a perspectiva de interlocução com outras pesquisas. Outra limitação se deveu ao número de participantes do Estudo 2, devido ao pequeno número de alunos que acabaram sendo classificados no grupo de crianças com prosódia limitada. Sendo assim, seria interessante a realização de estudos futuros nessa perspectiva, com amostras maiores.

No entanto, acredita-se que a presente investigação traz importantes indícios para compreender a relação entre prosódia e compreensão leitora, principalmente no que se refere ao papel desempenhado pela situação de leitura e pelo tipo de discurso.

Observa-se também que as conclusões desta pesquisa indicam direções importantes para pesquisas futuras na área, discutidas a seguir. São necessárias pesquisas longitudinais que esclareçam, de modo mais aprofundado, como se dá a relação entre prosódia e

compreensão leitora ao longo dos anos escolares. Outra direção de pesquisa importante são estudos que explorem a relação de reciprocidade entre prosódia e compreensão leitora. Esse enfoque poderia ser mais explorado ao se comparar, por exemplo, compreensão leitora em alunos com boa prosódia e prosódia limitada e outro estudo em que se compare a prosódia em bons leitores e leitores limitados. Outra possibilidade de pesquisa seria investigar se o papel da situação de leitura e do tipo de discurso na compreensão leitora varia ao longo da escolarização. Esses enfoques são relevantes e parecem ser complementares, visto que essa relação recíproca parece ficar mais evidente ao longo dos anos. Pesquisas com esses objetivos surgem como importantes para a construção de um quadro teórico mais coerente a respeito do desenvolvimento da leitura.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES-CAÑIZO, M.; SUÁREZ-COALLA, P.; CUETOS, F. The role of reading fluency in children's text comprehension. **Frontiers in Psychology**, 6, 1-8, 2015.

APPLEGATE, M. D.; APPLEGATE, A.; MODLA, V. B. "She´s my best reader; she just can´t comprehend": studying the relationship between fluency and comprehension. **The Reading Teacher,** *62*(6), 512–521, 2009.

BASARAN, M. Reading fluency as an indicator of reading comprehension. **Educational Sciences: Theory & Practice,** 13(4), 2287-2290, 2013.

BOLAÑOS, D.; COLE, R. A.; WARD, W. H.; HASBROUCK, J., TINDAL, G. A.; SCHWANEMFLUGEL, P. J. Human and automated Assessment of oral Reading Fluency. **Journal of Educational Psychology**, 105(4), 1142-1151, 2013.

BRAGA, R. **Para Gostar de Ler.** Vol. I – Crônicas. São Paulo: Ática, 1986.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão leitora. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 11(2), 253-272, 1998.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading Comprehension Difficulties. In: Nunes, T., & Bryant, P. (Orgs.), **Handbook of children's literacy**. London: Kluwer Academic Publishers, 2004.

CALET, N.; DEFIOR, S.; GUTIÉRREZ-PALMA, N. A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. **Journal of Research in Reading,** 00(00), 1-14, 2013.

CALET, N.; GUTIÉRREZ-PALMA, N.; DEFIOR, S. Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. **Learning and Instruction**, 1-10, 2017.

CHRIST, T. J.; ARDOIN, S. P. Commentary on new metrics, measures, and uses for fluency data. **Read and Write**, maio, 2014.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; HOSP, M. K.; JENKINS, J. R. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, 5(3), 239–256, 2001.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development.** Harvester: Wheatsheaf, 1992.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. **The Reading Teacher**, 58(8), 702-714, 2005.

KENDEOU, P.; BROEK, P. van den; WHITE, J.; LYNCH, J. Comprehension in preschool and early elementary children: skill development and strategy interventions. In:

MCNAMARA, D. S. (org.). **Reading Comprehension Strategies**: theories, interventions and technologies. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

KINTSCH, W. Information accretion and reduction in text processing: inferences. **Discourse Processes**, 16, 193-202, 1983.

KINTCSH, W. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DICK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85(5), 363-394, 1978.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three component s of reading fluency to reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 100, 310-321, 2008.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, 6, 293-323, 1974.

LEAL, T. F. **Uso do contexto na aquisição da leitura.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1993.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S.A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 31(4), 499-506, 2014.

MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. **Journal of Educational Psychology**, 98(4), 839-84, 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**, 43(4), 336-354, 2008.

OAKHILL, J.; CAIN, K. Issues of causality in children's reading comprehension. Em: McNamara, D. S. (org.). **Reading Comprehension Strategies**: theories, interventions and technologies. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

OAKHILL, J.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, J. C.; OAKHILL. J. (orgs.). **Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention.** Mahwah: Erlbaum, 1996 (p. 69-92).

PAIGE, D. D.; RASINSKI, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 56(1), 67-76, 2012.

PAIGE, D. D.; RASINSKI, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T.; SMITH, G. S. Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. **Journal of Literacy Research**, 46(2) 123 -156, 2014.

PEARCE, P. **Lion at School and Other Stories**. London: Puffin Books, 1986.

PINTO, J. C.; NAVAS, A. L. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 23(1), 21-6, 2010.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos**: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

PULIEZI, S. A fluência na leitura como ponte entre a decodificação e a compreensão leitora. Em: MALUF, M. R.; DOS SANTOS, M. J. (orgs.). **Ensinar a ler**: das primeiras letras à leitura fluente. Curitiba: CRV, 2017.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, 19(3), 467-475, 2014.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency**. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004a.

RASINSKI, T. V. Creating fluent readers. **Educational Leadership**, 61(6), 46-51, 2004b.

RASINSKI, T. V. Why reading fluency should be hot! **The Reading Teacher**, 65(8), 516-522, 2012.

RASINSKI, T. V. Delivering suportive fluency instruction: especially for students who struggle. **Reading Today**. Abril/Maio, 26-29, 2014.

RAVID, D.; MASHRAKI, Y. E. Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. **Journal of Research in Reading**, 30(2), 140-156, 2007.

RUFFMAN, T. Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (orgs.). **Reading comprehension difficulties:** processes and intervention. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 1996 (pp. 33-67).

SIMÕES, P. M. U. **O desenvolvimento da consciência metatextual e suas relações com a compreensão de histórias.** Dissertação de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. A. Compreensão leitora: processo e modelos. In: DA MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. G. (orgs.). **Compreensão leitora.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013 (p. 13-140).

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão leitora na sala de aula. **Interamerican Journal of Psycology**, 42(1), 29-40, 2008.

SPINILLO, M. (2009). A Consciência Metatextual. In: MOTA, M. (org.) **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão leitora: considerações teóricas e aplicadas. In: DA MOTA, M. M.; SPINILLO, A. G. (orgs.). **Compreensão leitora**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013a (p. 181-208).

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. Análise de Erros e Compreensão leitora: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 28(4), 381-388, 2012.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 20(3), 463-471, 2007.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia Reflexão e Critica**, 16(3), 537-546, 2003.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V.; ARRUDA, A. S. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão leitora com crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32(1), 45-51, 2016.

SPINILLO, A. G.; REGO, F. B.; LIMA, E. B.; SOUZA, N. A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: SPINILLO, A.; CARVALHO, G; AVELAR, T. **Aquisição da linguagem**: teoria e pesquisa. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2002.

STAHL, S. A.; HERBERT, A. H. The "word factors": a problem for reading comprehension assessment. In: STAHL, K. A. D.; MCKENNA, M. C. (orgs.). **Reading research at work**: foundation for effective practice. New York: The Guilford Press, 2006.

SCHWANENFLUGEL, P. J.; HAMILTON, A. M.; WISENBAKER, J. M.; KUHN, M. R.; STAHL, S. A. Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. **Journal of Educational Psychology**, 96 (1), 119-129, 2004.

TREVISAN, E. M. C. Leitura e conhecimento prévio. **Revista Letras**, 18(1), 51-62, 1991.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M.; VERHOEVEN, L. The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, 84, 521-536, 2014a.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M.; VERHOEVEN, L. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. **Journal of Research in Reading**, 00(00), 1-13, 2014b.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M.; VERHOEVEN, L. Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: a longitudinal perspective. **Scientific Studies in Reading**, 20(3), 189–202, 2016.

WHALEY, K.; HANSEN, J. The role of prosodic sensitivity in children's reading development. **Journal of Research in Reading**, 29(3), 288-303, 2006.

ANEXO A - Texto apresentado no Estudo 1 e perguntas

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava. No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa? A mãe distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?

Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá?

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.

Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE. Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! Gritou o Pedro.

– Vamos falar com Seu Nicolau.

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein?

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma idéia passou voando pela cabeça de Pedro. Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer. Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo. Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa. Quando voltou pra casa já era quase noite.

No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU. E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mães e crianças, num só olhar. Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.

Texto retirado de Spinillo e Mahon (2007).

Perguntas:

1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?
2. Qual o esporte que Pedrinho fazia?
3. Quem era Baratinha?
4. Por que não ia ter mais campeonato?
5. Quem era Seu Nicolau?
6. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?
7. Por que Pedrinho e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?
8. Por que os meninos limparam o terreno?
9. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?
10. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?

ANEXO B - Texto 1 - Leitura silenciosa de texto com discurso direto (LSDD)

Há muito tempo atrás, as girafas fêmeas não tinham manchas como hoje em dia. Só os machos tinham manchas. As mamães girafas nunca tomavam sol, nem deixavam suas filhas fazer isto, porque o sol provocava manchas marrons, estragando a pele lisinha das girafas fêmeas. Assim, só os machos podiam passear ao sol e andar por onde quisessem.

Um dia nasceu Uxen, uma girafinha muito bonita. Quando ela aprendeu a andar, correu logo para o campo onde estavam brincando seus irmãos. Sua mãe conseguiu detê-la antes que chegasse ao lugar onde havia sol.

- Cuidado, Uxen! - disse ela. Não vá onde tem sol porque seus raios vão deixar sua pele cheia de manchas marrons. Uma girafinha deve cuidar-se para ficar elegante e atraente quando crescer. Senão, nunca vai arranjar um namorado.

Uxen não tinha nenhum interesse em arranjar namorado. Era muito pequena, e a única coisa que queria era brincar sob o sol, como faziam seus irmãos.

Então, uma tarde, enquanto sua mãe estava distraída, a girafinha correu até onde estavam seus irmãos. A mãe, ao ver a filha em perigo, correu atrás dela, sem pensar que ela também estava recebendo os raios do sol. Conseguiu alcançá-la no meio do campo, onde havia muito sol. Que agradável sensação! Que delícia era receber na pele o calor gostoso do sol! Queria repreender sua filha, entretanto, não conseguia porque estava gostando muito daquela sensação. Sentia-se tão bem que a única coisa que podia fazer era sorrir.

Seu marido disse para voltarem para a sombra.

- Vocês querem ficar com a pele manchada? Perguntou ele muito zangado.

- Eu quero! Disse Uxen.

- Eu também! Disse a mãe, cheia de coragem e alegria.

- Papai, isto não importa, disse Uxen. O importante é a gente se divertir.

O pai ficou calado e as duas continuaram brincando ao sol. Então, as outras girafas fêmeas foram se aproximando para ver o que estava acontecendo. No início ficaram receosas, porém ao verem a felicidade de Uxen e de sua mãe, foram também brincar ao sol. Logo, foram aparecendo as manchas marrons.

Uma girafa macho muito velha e muito sábia, que tudo observava, disse que estava encantado, pois não gostava de ver as girafas fêmeas sem manchas. Ele achava que as manchas as deixavam muito mais bonitas.

- Você gosta de girafa fêmea manchada? Perguntou espantada sua esposa.

- É claro que sim, disse o velho.

- Eu sempre gostei das manchas dos machos, mas passei a vida inteira à sombra, porque eu não sabia que você gostava.

E, sem mais esperar, foi juntar-se às outras girafas sob o sol. Assim, até hoje, elas têm a pele manchada, mas são muito mais felizes do que antes!

Perguntas:

1. De onde vêm as manchas da pele das girafas?
2. Por que só os machos podiam andar onde quisessem?
3. Por que só os machos tinham manchas?
4. Qual a coisa mais importante para Uxen?
5. O que fez as outras girafas fêmeas irem para o sol?
6. Por que a esposa da velha girafa macho ficava sempre na sombra?
7. Por que as girafas fêmeas não eram tão felizes?
8. O que aconteceu que fez as girafas fêmeas ficarem mais felizes?

ANEXO C - Texto 2 - Leitura silenciosa de texto com discurso indireto (LSDI)

No fim-de-semana passado, Tuca foi visitar seu avô. Era a primeira vez que dormia fora de casa. Durante a visita, eles foram passear no parque. Ao entardecer, voltaram para casa. Fizeram um lanche: comeram bolo e tomaram refrigerante. Depois do lanche, o avô pegou um livro de gravuras sobre animais selvagens e mostrou para Tuca. Os animais favoritos do menino eram o leão, o tigre e o lobo. Na última página do livro havia a gravura de duas criaturas cinzentas, muito estranhas, que estavam dentro de um rio. As criaturas tinham cabeças grandes, olhos pequenos e bocas enormes. Tuca não conseguia ver as pernas dos animais. Ele pensou que as criaturas eram peixes. Mas seu avô disse que eles não eram peixes, eles eram manatis.

Tuca ficou um pouco assustado, e perguntou o que os manatis comiam. Seu avô não escutou a pergunta do neto. Ele já era uma pessoa de idade e não ouvia bem. Ele fechou o livro e disse a Tuca que fosse para a cama que já era hora de dormir.

No quarto havia duas camas. Tuca escolheu a maior. Seu avô disse boa noite e apagou a luz do quarto. Tuca não conseguia dormir. Ele não gostava de ver a cama vazia ao lado da dele. Não havia nenhuma luz no corredor. Tudo estava escuro e não se via nada. Então ele ouviu um barulho suave vindo da escada. Não tinha mais ninguém além dele e seu avô. Seu avô estava no outro quarto. Mas tinha alguma coisa lá fora do quarto. E estava subindo as escadas. Tuca fechou os olhos. Então abriu os olhos rapidamente. Era um manati. O menino tentou abrir a boca, mas não conseguiu. Ele tentou chamar seu avô, mas não conseguiu. O manati estava lá. Não tinha jeito de ele escapar.

Tuca teve uma idéia. Por sorte, ainda tinha um pedaço de bolo na cozinha. Pensou que ele poderia dar ao manati um pedaço de bolo. Daí o manati não iria comê-lo.

O manati olhou para Tuca. Ele olhou longamente para o rosto do garoto. Depois de algum tempo, o manati subiu na cama de Tuca. O menino quase desmaiou. Vagarosamente, muito vagarosamente, o manati saiu da cama de Tuca e foi para a outra cama. Tuca pensou ter ouvido o manati dizer que a cama era muito confortável. Ele não podia acreditar! Tuca esperou um pouco. Como nada aconteceu, então ele foi dormir também.

No dia seguinte, Tuca olhou para a cama ao lado, mas o manati não estava lá. Desceu as escadas e foi tomar café com seu avô. Perguntou a ele sobre os manatis. Seu avô disse que os manatis eram muito lentos em seus movimentos e que eles não eram perigosos. Os manatis eram vegetarianos. Tuca ficou feliz em saber disso. Seu avô também disse que os manatis moravam na água e que eles nunca entravam nas casas das pessoas. Tuca sorriu.

Adaptação traduzida do texto “The Manatee”, retirado de Pearce (1986).

Perguntas:

1. Onde morava o avô de Tuca?
2. Por que Tuca pensou que as criaturas eram peixes?
3. Que tipo de animal é o manati?
4. Por que Tuca ficou com medo do manati?
5. Naquela noite, onde o manati dormiu?
6. Por que Tuca ficou feliz em saber que manatis eram vegetarianos?
7. Por que Tuca sorriu quando seu avô disse que os manatis nunca entravam nas casas das pessoas?
8. Por que Tuca não devia ter medo do manati?

ANEXO D - Texto 3 – Leitura oral de texto com discurso direto (LODD)

Em uma floresta morava uma família de bruxas que não faziam maldades. A mais nova era a bruxinha Trelosa que por ser ainda uma criança, fazia magias engraçadas. Ela adorava fazer desaparecer o livro de magias de sua avó, transformar os ingredientes das receitas mágicas em areia e transformar sua roupa preta em um lindo vestido cor-de-rosa; traje este inadequado para uma bruxa, segundo sua mãe. Uma das trelas que mais gostava, era voar pelo quintal na vassoura mágica de sua mãe e derrubar todas as roupas penduradas no varal. Um dia enquanto sua mãe estava ocupada com as bruxarias do dia, a bruxinha resolveu dar umas voltas pela floresta. Nunca havia feito isso, pois nunca saíra dos limites do quintal. Logo, isso seria, sem dúvida, uma experiência emocionante. Sem que sua mãe visse, ela subiu na vassoura voadora, equilibrou-se no cabo e disse as palavras mágicas:

- Ratimbum, Ratimbim.

E lá se foi, voando alto pelo céu e apostando corrida com os pássaros. Tão feliz estava, que nem percebeu que se distanciava de casa. Cansada, resolveu parar. Aterrissou por entre as árvores, deitou-se no chão e quando estava quase dormindo, ouviu vozes de crianças. Ficou um pouco assustada, pois sua mãe sempre dizia que os humanos eram seres muito perigosos e que não gostavam de bruxas. O medo era grande, mas a curiosidade era maior. Ao invés de voar de volta para casa, Trelosa resolveu escutar o que diziam os pequenos humanos.

- Tem bruxa nesta floresta? Perguntou Mário.

- Eu acho que tem, disse Luís. Eu ouvi dizer que elas transformam crianças em sapos.

- Pois se aparecesse uma delas agora, disse Mário, eu atirava no coração dela com balas de ouro, porque bruxas só morrem quando atingidas por balas de ouro.

- Que nada seus bobos! Bruxas não existem, disse Mariana.

Neste momento, Trelosa não se conteve, e sem pensar, aproximou-se das crianças, dizendo:

- É claro que existem. Entretanto, há aquelas que são boas. Eu sou uma dessas. Eu não faço mal a ninguém, nem sei como transformar pessoas em sapo.

Mário, depressa, pegou um galho de árvore e bateu forte na cabeça da bruxinha, que caiu no chão.

- E agora?, perguntou preocupada a menina.

- Eu sinto muito, disse o pequeno agressor arrependido.

Então, de repente, Trelosa abriu os olhos, e caiu na gargalhada.

- Eu estava acordada. Vocês humanos são muitos estranhos: batem uns nos outros, depois se arrependem e pedem desculpas. Vocês não gostam de bruxas?

- Bem, nós nunca tivemos a oportunidade de conhecer uma. Você é a primeira, falou Mariana.

- Muito prazer, disse ela. Meu nome é Trelosa.

- Faz uma mágica para a gente ver, pediram as crianças.

A pequena feiticeira perguntou o que queriam.

- Queremos sorvete de chocolate com calda de morango.

- Ratimbum, Ratimbim!

Assim, após aquele lanche mágico e depois de uma boa conversa, a bruxinha e os pequenos humanos tornaram-se amigos inseparáveis.

Texto retirado de Spinillo, Rego, Lima e Souza (2002).

Perguntas:

1. Por que ela saiu sem que sua mãe visse?
2. Onde estavam as crianças quando a bruxinha as encontrou?
3. Por que o menino bateu na bruxinha?
4. O que pensaram as crianças quando Trelosa caiu no chão?
5. Por que Trelosa caiu na gargalhada?
6. Qual a opinião que as crianças tinham sobre bruxas?
7. Qual a opinião que Trelosa tinha sobre as crianças?
8. Por que as crianças mudaram de opinião sobre as bruxas?

ANEXO E - Texto 4 – Leitura oral de texto com discurso indireto (LODI)

Dentro daquele ninho vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

O ninho estava num galho alto, mas um menino subiu, e conseguiu tirar o ninho sem quebrar. Dentro, havia três filhotes.

Tuim tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. O menino levou-os para casa; um morreu, outro morreu, ficou um que tinha penas azuis.

O tuim passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, mas de repente surgia ele, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse que tuim é acostumado a viver em bando e que no dia que passasse pela fazenda um bando de tuins, ele iria embora com os outros.

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo no meio das árvores. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para longe; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

O menino parou de chorar, mas como doía o seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa.

Decidiram levar o tuim para São Paulo. O pai avisou que na cidade ele não podia andar solto. Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigoso, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou. De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim. Perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém e perguntou se lá tinha gaiola para vender. Disseram que tinha. Ele perguntou se haviam vendido alguma naquele dia. Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, perguntou ao dono da casa porque ele tinha comprado gaiola naquele dia. O homem acabou confessando que tinha aparecido um bichinho verde, de rabo curto. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto. Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, mas era preciso; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Texto adaptado de Braga (1986).

Perguntas:

1. Que tipo de bicho é o tuim?
2. Qual o sexo do tuim do menino?
3. Por que o menino tinha medo de ouvir bando de tuim?
4. Por que na cidade o tuim não podia andar solto?
5. Onde estava o tuim quando ele não voltou quando o menino o chamou?
6. Como o menino descobriu onde o tuim estava?
7. O que o menino fez com a tesoura?
8. O que aconteceu com o tuim no final da história?

ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO LEITORA E PROSÓDIA EM CRIANÇAS

Nome das Pesquisadoras: Maria Tarciana de Almeida Barros (pesquisadora responsável), Alina Galvão Spinillo (pesquisadora participante e orientadora)

Natureza da pesquisa: o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar a relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças, através da leitura e perguntas sobre a compreensão de histórias infantis.

Participantes da pesquisa: participarão da pesquisa alunos do 3° ano e do 5° ano do ensino fundamental de escolas particulares da região.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o (a) seu (sua) filho (a) lerá histórias infantis e responderá perguntas de compreensão de texto sobre as mesmas. O (a) senhor (a) tem liberdade de se recusar a dar seu consentimento e ainda de se recusar a continuar consentindo em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) senhor (a) e/ou seu/sua filho (a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável pelo projeto (87) 99907-3568 ou, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVASF (87) 21016896.

Riscos e desconforto: os riscos são mínimos, uma vez que não haverá coleta de dados invasiva. Como os participantes só terão de ler histórias e responder perguntas sobre as mesmas, os riscos dizem respeito aos possíveis e improváveis constrangimentos decorrentes da impossibilidade de resposta a tais perguntas – o senhor tem direito a ter acesso ao desempenho de seu filho. Esse risco mínimo será muito baixo, mas o minimizaremos através de um cuidado com criança durante as perguntas, bem como través da leitura da história para a criança, caso ela não consiga ler.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá conhecimento da identidade dos participantes, comprometendo-se a mantê-las em sigilo ao tornar público, em artigos e eventos científicos, os resultados da pesquisa.

Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) seu (sua) filho (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema do estudo, podendo propiciar também importantes implicações pedagógicas. Dessa forma, os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento: o (a) seu (sua) filho (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Outrora, caso haja algum tipo de despesa, devido e decorrente da sua participação neste estudo, o Sr. (Sra.) será ressarcido (a). Caso o (a) seu (sua) filho (a) venha a sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____

Nome do participante da pesquisa

_____

Nome do responsável pelo participante da pesquisa

_____

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

_____

Assinatura da pesquisadora participante

Pesquisadora Responsável:
Prof. Msc. Maria Tarciana de Almeida Barros
Telefone: (87) 99907-3568
E-mail: tarcianaalmeida2@gmail.com

Pesquisadora Participante e Orientadora:
Profa. Dra. Alina Galvão Spinillo
Telefone: (81) 99998-5794
E-mail: alinaspinillo@hotmail.com

COMITÊ DE ÉTICA E DEONTOLOGIA EM ESTUDOS E PESQUISAS - CEDEP
Coordenador do CEDEP: Alvaro Rego Millen Neto
Vice-Coordenadora: Deuzilane Muniz Nunes
Telefone do Comitê: (87) 2101-6896
E-mail: cedep@univasf.edu.br
Site: http://www.graduacao.univasf.edu.br/cedep/