



Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler

**Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco
escolas estaduais de Belém do Pará**

Belém-Pará

2015

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler

Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço

Belém-Pará

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Vansiler, Nair Daiane de Souza Sauaia, 1981-
Expressividade oral e fluência em leitura :
monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais
de Belém do Pará / Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler.
- 2015.

Orientadora: Gessiane de Fátima Lobato
Picanço.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2015.

1. Linguagem e línguas. 2. Leitura - Estudo
e ensino (Ensino médio). 3. Comunicação oral -
Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 401.9

Data da aprovação:

Banca examinadora

Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço – UFPA (Orientadora)

(Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag – UFS)

(Profa. Dra. Laura Maria Silva de Araújo Alves – UFPA)

(Suplente: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – UFPA)

A escolha das palavras

Na escolha de tantas
atravesso os tempos
numa noite erma
em busca da palavra
que possa reduzir-te
o sonho, ou recobrar-te
a essência perdida.

E nenhum encontro
que saiba revelar-me
a mim, que me desvende.

O ser a si mesmo se esconde
no fundo dessa concha
em que jaz o mistério.

Nem o fogo arde
na memória da tarde
em que te descobri;
ou na mancha de cinza

Em que no céu mortiço
um anjo pressenti.

Na onda desse verbo
ou no espaço marinho
o peixe que não era
a mim me fascinou.

Antes era uma estrela,
ou era simples ânsia
no fundo desse nau
que no mar de Pérgamo
um dia soçobrou.

(Paulo Plínio Abreu)

Para Jairo e Beatriz

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Altíssimo por proporcionar aprendizado constante em minha vida. À minha orientadora, Professora Dra. Gessiane Picanço, por ter compartilhado de seus conhecimentos e pela sabedoria em lidar com as diversas situações que foram se apresentando ao longo desses dois anos de trabalho. À banca, nas pessoas da Profa. Dra. Laura Alves da UFPA e da Profa. Dra. Raquel Ko Freitag, pelo olhar atento e carinhoso lançado sobre este trabalho. Obrigada pelas contribuições dispensadas desde a qualificação.

Às minhas colegas de pesquisa, Denise Del-Teto, Elisângela Ribeiro e Shirlene Betrice, pela cooperação nas etapas da pesquisa e também pelas palavras de apoio nos momentos difíceis pelos quais passamos durante o período em que compartilhei da presença quase que diária de vocês.

Em especial, aos meus pais, Seu Nagib e Dona Nazaré, pelo carinho e amor que dispensam a mim e a minha família. Pedindo humildemente desculpas pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos do cotidiano, justamente pela falta de tempo decorrente dos estudos e trabalho. Meu agradecimento eterno aos meus grandes amores, Jairo e Beatriz, meus motivos para as batalhas da vida terrena. Com vocês ao meu lado a vida fica mais suave. Espero poder retribuir todo amor que vocês me ofertam nesses anos. Não posso deixar de agradecer às minhas amadas irmãs, Naiff e Nádia, aos meus sobrinhos lindos, Sofia, Eduardo, Manuela e Tayla por fazerem dos poucos dias que podemos estar juntos, dias encantadores e cheios de aprendizagens. E também aos meus sogros e cunhadas e suas respectivas famílias pela força dispensada nos momentos que mais precisei.

Meu muito obrigado aos colegas de trabalho no Centro Educacional Ronaldo Miranda: Profa. Adriana, Profa. Cândida, Dilermando, Danielle, Profa. Rita de Cássia, Simone e em especial à nossa querida Diretora Amélia Barbosa, pela compreensão e colaboração nas liberações para as etapas presenciais no decorrer de meu mestrado e da pesquisa de campo. Ao projeto de Pesquisa Proficiência em Leitura, financiado pelo CNPQ – Processo nº 487139/2012-7 Edital Universal.

Agradeço às escolas que aceitaram o desafio de abrir suas portas e conhecer seus alunos. Em especial aos alunos que se mostraram tão envolvidos durante todo o processo da pesquisa. Ao Professor Rui pelos ensinamentos e ajuda nas análises estatísticas.

Nas pessoas de Maria do Carmo Calado, Lídia Coimbra, Jorge Coimbra, Luiz Guilherme Junior e Daniele Pimentel agradeço a todos os meus amigos que a vida me presenteou e que direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente me fortaleceram

com suas amizades nesse caminhar. É muito estimulante ter muitas pessoas a agradecer, assim entendo o valor de cada um que o Altíssimo me permitiu conhecer, espero poder contribuir para a evolução de todos aqui citados para que alcancemos nossos objetivos com firmeza e fé.

RESUMO

A leitura expressiva é uma maneira de o leitor demonstrar os significados apreendidos do texto. Com efeito, a expressividade na leitura oral pode não só distinguir entre leitores mais e menos habilidosos, mas também pode ser usada para monitorar a compreensão. É possível verificar, com base em elementos prosódicos, a forma como os alunos empregam o conhecimento linguístico na leitura. Leitores fluentes incorporam características prosódicas da língua falada (acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado e pausas) durante a leitura, fazendo-a soar o mais natural possível. Neste trabalho assume-se as concepções do modelo interativo compensatório, por aceitarmos que o processo automático da decodificação propicia a aceleração do processo de identificação de palavras no texto. Esta pesquisa mostra a avaliação de três dimensões prosódicas: *entonação e ênfase, fraseado e ritmo*, na leitura realizada por alunos do 2º ano do Ensino Médio de cinco escolas públicas de Belém, Estado do Pará. Esta pesquisa é subdividida em duas etapas, em cada os alunos leram por um minuto trechos de três textos. Na primeira foram analisados 54 alunos das cinco escolas participantes, que totalizaram juntos 162 amostras de leitura oral. Na segunda etapa realizada no final do ano letivo de 2013 foram analisadas as leituras de 44 alunos de três dos quatro textos lidos nessa segunda visita, em quatro escolas. Na segunda etapa os alunos de duas das escolas participantes leram um texto a mais com sinais prosódicos mais elevados, 20 alunos participaram. O CBM (DENO, 1985) ofereceu método eficaz para a realização da capturação das leituras dos alunos. A análise quantitativa das amostras de leitura foi realizada com base nos parâmetros de expressividade oral de uma escala multidimensional adaptada para esta pesquisa a partir das propostas de Fountas e Pinnell (2006), Rasinski (2004) e Zuttell & Rasinski (1991). Cremos que leitores que apresentaram alguma dificuldade na leitura oral expressiva podem ter carências nos elementos de apoio às habilidades de compreensão de leitura propostos por Wren (2002), assim como estejam relacionadas com algum déficit no *cálculo sintático*. A dificuldade em reconhecer automaticamente as palavras também se caracteriza em uma dessas deficiências. Ao final apresentamos algumas propostas de intervenção direcionada para desempenhos mais satisfatórios de leitura oral expressiva.

Palavras-chave: Expressividade oral, prosódia, escala multidimensional.

ABSTRACT

The expressive reading is a way of showing the meanings of the text apprehended by the reader. Therefore, the expression in oral reading can not only distinguish good from poor readers, but also be used to monitor comprehension. It is possible to verify, based on prosodic elements, the way the students apply their linguistic knowledge on their reading. Fluent readers incorporate prosodic features of the spoken language (such as accent, pitch range of voice, intonation, phrasing and pauses) during reading, making it sound as natural as possible. This project takes the concepts of the interactive-compensatory model because we accept that the automatic decoding process allows the acceleration of the word identification process in texts. This research shows the evaluation of the three prosodic dimensions - *intonation and stress*; *phrasing* and *rhythm* - in readings done by high school sophomores (2nd year students) from five different public schools in Belém, Pará.

The research is divided into two stages, in each one the students have read, for one minute, excerpts from three different texts. In the first stage, 54 students from the five selected public schools have been analyzed, summing an amount of 162 oral reading samples. In the second one, done in the ending of the 2013 school year, the readings of three out of four texts, in the second visit in four schools out of the five initial ones, by 44 students were analyzed. During this second stage, students of two selected schools have read one more text with better prosodic signs; 20 students participated. The CBM (DENO, 1985) offered an efficient method of student reading captivation. The quantitative analysis of the reading samples was done based on the oral expressivity parameters of a multidimensional scale, adapted to this research from the Fountas and Pinnell (2006), Raisinski (2004) and Zuttell & Rasinski (1991) propositions. We believe that readers who present some difficulty on expressive oral reading may lack of supporting elements to the reading comprehension skills proposed by Wren (2002), as well as related to some parsing deficit. The disability on automatically recognizing words may also be one these deficiencies. In the end, we have presented some proposals of guided intervention to obtain more satisfying performances on expressive oral reading.

Keywords: oral expressivity, prosody, multidimensional scale.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Cálculo das médias de fluência por aluno e por escola	49
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Nível final de prosódia por escola visita 01	59
Gráfico 02: Comparação por nível de fluência por escola visita 01	59
Gráfico 03: Média da pontuação dos alunos por dimensão	60
Gráfico 04: Distribuição das médias por dimensão visita 01	61
Gráfico 05: Distribuição dos alunos por nível final	63
Gráfico 06: nível final de expressividade por escola	64
Gráfico 07: Comparação por nível de fluência por escola	65
Gráfico 08: Média da pontuação dos alunos por dimensão	66
Gráfico 09: Distribuição das médias por dimensão	67
Gráfico 10: Comparação do nível de expressividade oral entre as visitas 01 e a etapa 01 da visita 02	68
Gráfico 11: Nível Final por escola em comparação a etapa 01 e etapa 02	70
Gráfico 12: Comparação entre os desempenhos por dimensão entre as etapas da visita 02	71
Gráfico 13: Desempenho dos alunos da escola 01	72
Gráfico 14: Desempenho dos alunos da escola 02	75
Gráfico 15: Desempenho dos alunos da escola 04	75
Gráfico 16: Desempenho dos alunos da escola 05	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
DA LEITURA A EXPRESSIDADE ORAL	23
1 – Leitura	23
1.1 – A leitura e as unidades sintáticas	24
1.2 – Decodificação e compreensão	26
1.2.1 – Os modelos ascendentes	26
1.2.2 – Os modelos descendentes	27
1.2.3 – Os modelos interativos	28
1.3 – A fluência em leitura oral	31
1.4 – O papel da pontuação gráfica na leitura expressiva	32
1.4.1 – A pontuação gráfica e seu valor prosódico	32
1.4.2 – A leitura expressiva no livro didático	33
1.4.3 – A expressividade oral na leitura ou prosódia de leitura	36
MEDIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA	40
2.1 – Medição de Fluência em Literatura Oral	40
A) Fountas e Pinnel (2006)	40
B) Rasinski (2004)	41
C) Zuttell e Rasinski (1991)	41
2.2 – A escala multidimensional para medição de expressividade oral	42
A) Entonação e ênfase	42
B) Fraseado	45
C) Fluidez no ritmo	48
2.2.1 – O nível final de fluência em expressividade oral ou prosódica	50
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 – Seleção e descrição das escolas particulares	53
A) Escola 01	53
B) Escola 02	54
C) Escola 03	55

D) Escola 04	56
E) Escola 05	56
3.2 – Seleção e descrição dos alunos participantes	56
3.3 – Seleção e descrição dos textos para gravações de leitura	57
3.4 – As visitas e as coletas de dados	58
3.5 – Catalogação e organização do material	58
3.6 – Transcrições	58
3.7 – Método e avaliação baseada no currículo	59
DISCUSSÕES E RESULTADOS	61
4.1 – Primeira visita: diagnóstico	61
4.2 – Segunda visita	67
4.2.1 – Primeira etapa: monitoramento	67
4.2.2 – Segunda etapa: domínio dos sinais de pontuação	71
4.3 – Entendendo melhor o desempenho individual dos alunos participantes	74
4.3.1 – Diagnóstico dos alunos na escola 01	75
4.3.2 – Diagnóstico dos alunos na escola 02	76
4.3.3 – Diagnóstico dos alunos na escola 04	78
4.3.4 – Diagnóstico dos alunos na escola 05	79
4.3.5 – As dificuldades nas dimensões prosódicas e suas relações com a compreensão	81
4.3.6 – Dificuldades na dimensão entonação e ênfase	81
4.3.7 – Dificuldades na dimensão fraseado	82
4.3.8 – Dificuldades na dimensão fluidez no ritmo	84
CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES	85
a) Para leitores com dificuldades na dimensão <i>entonação e ênfase</i>	86
b) Para leitores com dificuldades na dimensão <i>fraseado</i>	86
c) Para leitores com dificuldades na dimensão <i>fluidez no ritmo</i>	86
d) Para leitores com dificuldades nas três dimensões	87
CONCLUSÕES	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Ainda tenho lembranças do meu período na escola. Na verdade, ele é meu incentivo para os estudos do processo de aprendizagem da leitura. Para uma menina que só aos dez anos de idade conseguiu ler textos simples, e que, devido a uma leitura problemática e difícil, se esquivava das leituras em voz alta na frente da turma, encaro de forma natural que esse seja mesmo um período motivador para mim. Tamanha dificuldade me custou cinco anos – entre o tempo em que finalizei o Ensino Médio e ingressei numa Instituição de Ensino Superior. Com 23 anos entrei na Universidade Federal do Pará, e posteriormente graduei-me em letras com habilitação em língua alemã. Durante o tempo de formação percebi que muitas das minhas dificuldades com a língua estrangeira advinham das que tinha com a língua materna. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisei sobre as estratégias de aprendizagem de alunos no primeiro nível de alemão. As conclusões naquele momento foram que a maioria dos alunos pesquisados se valia mais das estratégias visuais, ou seja, do auxílio das imagens no livro do curso, e do conhecimento de mundo, para identificar partes desconhecidas dos textos e dos áudios em alemão. O que me levou a considerar que quanto maior e mais rico for o conhecimento prévio, melhor será a habilidade do aluno perante novos conceitos. Tal constatação me motivou a aprofundar meus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da leitura. E decidi realizar especializações em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Posteriormente, fui aprovada e nomeada no concurso da Secretaria de Educação do Pará para atuar como professora de educação especial. Durante dois anos de experiência nessa área percebi o quanto minhas leituras favoreceram o entendimento para trabalhar com os transtornos de aprendizagem dos alunos. As dislexias, as deficiências intelectuais, os transtornos causados pelo autismo, e, principalmente, a grande vontade desses alunos em vencer essas barreiras me fizeram querer compreender algo bem mais profundo, – foi quando conheci o projeto de “Proficiência em Leitura”¹, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço, o qual chamou minha atenção por ser um método baseado em pesquisas que relacionam dados da proficiência em leitura de alunos da Educação Especial, o Método *Curriculum-Based Measurement* (DENO, 1981).

De volta às lembranças de quando a leitura era para mim uma extrema dificuldade, deparo-me com a falta de incentivo e compreensão de meus professores. Ao fim do Ensino Médio, nem conseguia pensar em ser aprovada em um processo seletivo para ingressar numa

¹ Projeto “Proficiência em Leitura”, processo nº 487139/2012-7 / CNPq.

Universidade, devido à dificuldade que sentia na compreensão do que lia. Essa reflexão em torno de uma vida escolar inteiramente conturbada, sem que o ambiente escolar e mesmo o familiar conseguissem se dar conta do que acontecia, traz à tona uma abordagem da realidade do cotidiano da escola e do que asseveram os textos oficiais sobre a aprendizagem da leitura e a aquisição da escrita durante o período escolar. Seguem, abaixo, como exemplo, alguns desses trechos pesquisados.

Primeiramente, a finalidade da educação brasileira admitida como “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). O Ensino Médio, por ser a etapa final da educação básica, deve

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB, 1996, art. 35).

A Língua Portuguesa é tida como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (LDB 1996, art. 36, inciso II). Também encontramos na resolução N° 001/2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, o Art. 37, que em particular, discrimina no inciso I o objetivo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias como a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando, entre outras, “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (alínea d). A Língua portuguesa é considerada pelos aspectos legais no Brasil um caminho para o desenvolvimento pessoal, e formadora de significação para o educando.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) estão elencadas algumas das competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem durante os três últimos anos da educação básica; entre elas, considera-se: “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Compreende-se, contudo, que com tais exigências a escola deve se munir de conhecimento e preparo para lidar com as dificuldades encontradas pelos alunos em sua formação, nesse caso, como leitores. E para que a formação de significação do código da leitura seja alcançada pelo educando é necessário que esse trabalho na escola leve em consideração a reflexão e a formação de opinião, e não apenas a utilização de um texto como intermediário entre o leitor e o conteúdo, como observa Antunes (2003).

Nas últimas décadas, pesquisas sobre a aprendizagem de leitura resultaram em muitas publicações. De forma geral, os vários autores (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; etc.) consideram a existência de dois componentes na leitura: a decodificação e a compreensão. A decodificação da leitura é vista como a transformação dos grafemas em fonemas, para que se identifique e se reconheça as palavras utilizadas na comunicação entre indivíduos. Chall, Jacobs, & Baldwin (1990) consideram que quando a automatização é alcançada pela criança, atinge seu desempenho máximo. Após esse período, a compreensão em leitura facilita a leitura de palavras e textos, para que se possa interpretar. Sendo assim, a ponte entre a decodificação e a compreensão está na fluência em leitura. Para o *National Reading Panel* (2000, p. 3) fluência é “a capacidade de ler um texto rapidamente, com precisão e expressividade adequadas”². Quanto à expressividade oral, esta é tida como um pré-requisito para a compreensão, já que numa leitura em voz alta o leitor demonstra ao utilizar-se da variação na voz (tom, altura e volume) refletir o significado do texto, assim como quando agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado, obedecendo à sintaxe do texto e utilizando-se de um padrão rítmico. (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE *et al.*, 2012).

Compreende-se neste trabalho que a fluência leitora é alcançada por estágios. Segundo Ehri (1995, 1998, apud PIKULSKI & CHARD, 2005) o desenvolvimento das competências leitoras é desenvolvido ao longo da vida escolar de forma sistemática e progressiva através de etapas pelas quais a criança alcança a proficiência em leitura. O último estágio, apresentado pela autora, nomeado *alfabético consolidado*, é atingido pelos leitores que reconhecem palavras inteiras de forma instantânea, alcançando cada vez mais eficientemente a fluência de leitura. A autora observa que essa habilidade necessita de uma ampliação de vocabulário para que se atinjam os níveis mais avançados de uma leitura fluente. No Brasil, o estágio *alfabético consolidado* se dará no período correspondente ao fim do Ensino Fundamental. Isso leva a considerar que a maturação do leitor, visando alcançar a fluência em níveis mais avançados,

² Texto original: “(...) to read orally with speed, accuracy, and proper expression.” (*NATIONAL READING PANEL*, p. 3. 2000).

como proposto por Ehri (1995, 1998, apud PIKULSKI & CHARD, 2005), será empreendida num período posterior. Levando-se em conta a divisão escolar no Brasil, depois dos três últimos anos da Educação Básica, segue-se o Ensino Médio. Dessa forma, é no Ensino Médio que o aluno, munido de uma condição satisfatória para o desenvolvimento da fluência de leitura, progredirá para uma habilidade que lhe possibilite autonomia intelectual, tanto para o ingresso na atividade profissional quanto para a continuidade nos estudos (LDB, 1996; Parâmetros Curriculares, 2000; entre outros).

Numa perspectiva de avaliação e medição da qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma forma de monitorar a qualidade do ensino no país, levando em consideração a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, nos exames do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Quanto à avaliação da língua portuguesa, o que nos interessa neste trabalho, o Saeb descreve seis níveis para o desempenho e classificação dos alunos quanto à proficiência para o Ensino Médio³. Faz-se necessário observar que esta escala leva em consideração a proficiência em Língua Portuguesa e em Leitura, porém cremos que esses dados são consideráveis para nossa avaliação, uma vez que a matriz de referência demonstra tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de língua portuguesa a serem avaliadas. Entre os tópicos, encontra-se o tópico “V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”⁴, constituindo-o estão os descritores D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), segundo o PDE (2000, p. 49):

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que o levam à construção de significados.

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto.

Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a

³http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf.

⁴ Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il.

caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

Quanto aos níveis descritos, vão desde a simples localização de informações explícitas num determinado texto (nível 1) até o estabelecimento entre tese e argumentos, mesmo em textos mais longos (nível 6).

Segundo avaliação do Inep, em 2011 as escolas do Pará apresentaram média total de 251,1⁵, correspondente ao nível três, o qual caracteriza, segundo a classificação do Saeb⁶, que

nesse nível, o estudante pode ser capaz de localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas. (p. 01).

Há aí componentes de uma leitura munida de habilidades de compreensão, porém ainda elementares, uma vez que, por exemplo, não “identificam informação implícita em texto de divulgação científica” (...), nem “interpretam texto jornalístico, diferenciando informação principal de secundária”, o que é característico do nível quatro, tão pouco “reconhecem diferentes formas de tratar a informação em texto sobre o mesmo tema em textos argumentativos mais complexos, identificando posições distintas entre duas opiniões sobre o mesmo fato”, uma das características do nível cinco.

Constata-se assim, segundo a média apresentada, um desempenho abaixo de níveis mais avançados das habilidades leitoras, o que é preocupante, por se tratar de um nível escolar no qual os alunos já deveriam ser plenamente fluentes, pelo menos desde o Ensino Fundamental (RASINSKI *et al.*, 2005).

A demonstração desse quadro aponta para a busca por maior aprofundamento de pesquisas que ajudem a entender, para posteriormente melhor intervir neste problema. É nesse sentido que as pesquisas em torno dos aspectos psicolinguísticos e cognitivos da linguagem podem contribuir com reflexões pertinentes. Por exemplo, as pesquisas relacionadas à leitura

⁵ <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>

⁶ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf.

proficiente vêm apresentando propostas tanto para avaliar essa competência quanto para indicar possibilidades de intervenções metodológicas a fim de melhorar os desempenhos dos alunos durante e após o processo de aquisição da língua escrita. Uma dessas pesquisas mede o nível de fluência em leitura, e vem chamando muito a atenção para a importância do desenvolvimento de três habilidades (PINNELL *et al.*, 1995; NATIONAL READING PANEL, 2000, entre outros): a habilidade para decodificar corretamente as palavras no texto (precisão); a habilidade para decodificar palavras no texto com o mínimo de esforço e rapidez (velocidade); e a habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e parágrafos (expressividade oral).

A expressividade oral tem sido reconhecida não só como uma marca capaz de distinguir um leitor habilidoso de outro menos habilidoso, mas também como um pré-requisito para a compreensão (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE, G.S. *et al.*, 2012). Acredita-se que uma das causas do mau desempenho no processo de decodificação seja a deficiência no processo de desenvolvimento das competências leitoras, gerando um acúmulo de falhas na precisão, no ritmo e na expressividade oral, que terão consequências para os níveis mais elevados, afetando principalmente a compreensão de um texto.

A abordagem em avaliação da fluência em leitura em voz alta pode parecer, a princípio, obsoleta ou mecanicista, porém pesquisas neste âmbito nos Estados Unidos, por exemplo, são utilizadas como estratégia para testar a competência em leitura (CAPOVILLA, 1999; WREN, 2002; STANOVICH, 1980, FUCHS *et al.*, 2001, KUHN; STAHL, 2003; PAIGE, G.S. *et al.*, 2012). Aceitando que “Os referenciais teóricos, portanto, servem de base para levantar a hipótese de que a fluência em leitura oral pode servir como um indicador de competência global de leitura”⁷ (FUCHS *et al.*, 2001, p. 246). Também em Portugal a fluência em leitura é pesquisada em diversos campos da ciência, como a fonoaudiologia (KAWANO *et al.*, 2011; NAVAS, PINTO, DELLISA, 2009) e a psicologia (GUIMARÃES, 2005;), salientando a importância do trabalho com a fluência em leitura oral e acrescentando ao debate em torno da avaliação de fluência em leitura que ela “depende de elementos essenciais, tais como: taxa de leitura, automatização, prosódia e compreensão” (NAVAS; PINTO, DELLISA, 2009, p.558), o que também introduz novas hipóteses, como no caso de Guimarães (2005) que conclui em sua pesquisa: “acredita-se que os resultados (...) trazem novas evidências que ilustram como as diferenças de desempenho em leitura e escrita podem estar relacionadas com o

⁷ Original: Theoretical frameworks, therefore, provide a basis for hypothesizing that oral reading fluency may serve as an indicator of overall reading competence.

desenvolvimento da consciência morfofossintática.” (p. 269). Situação que nos leva a crer que a nossa pesquisa poderá subsidiar informações para um outro olhar na complexidade existente no processo da leitura.

A proposta deste trabalho é avaliar a leitura expressiva de alunos do segundo ano do Ensino Médio nas três dimensões: *entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo*, que serão detalhadas na seção I.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica em face à insipiente quantidade de pesquisas feitas sobre práticas de leitura no âmbito social e pedagógico no estado do Pará. Levando em consideração os parâmetros internacionais de avaliação e medição da qualidade educacional propostos para as redes de ensino no Brasil, observamos uma média abaixo do nível nas escolas do estado. Para esta avaliação leva-se em consideração a compreensão da leitura de textos em língua materna.

Objetivo Geral

Diagnosticar as principais dificuldades referentes à expressividade oral dos alunos do segundo ano do Ensino Médio de cinco escolas estaduais, usando o método CBM e a escala multidimensional de expressividade oral, ambos serão apresentados na seção I.

Objetivos Específicos

Diagnosticar o nível de fluência em expressividade oral de cada aluno participante do projeto.

Diagnosticar as principais dificuldades referentes às dimensões de uma leitura expressiva de cada aluno do projeto.

Acompanhar o desempenho desses alunos através de visitas programadas.

Propor atividades de intervenção para melhoria do desempenho de alunos que apresentem dificuldades na expressividade oral de leitura.

Esta pesquisa está vinculada ao *Projeto Proficiência em Leitura*⁸, realizado durante o ano letivo de 2013 em cinco escolas estaduais com alunos do segundo ano do Ensino Médio, através de duas visitas empreendidas, nesse período, para coletar as leituras.

Como é sabido, uma das condições para uma pesquisa ser bem sucedida é o envolvimento e o comprometimento de todos os beneficiados. Para nos enquadrarmos nesta condição, foram realizadas visitas às escolas públicas de Ensino Médio que participaram de, pelo menos, um ano do Ideb. Esta pesquisa não se limita apenas em fazer o diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas também pretende apontar uma proposta de intervenção para a melhoria no desempenho da leitura com grandes dificuldades.

O trabalho se subdivide em quatro seções: A primeira, apresentará o referencial teórico em que se baseia esta pesquisa, perpassado pela caracterização da leitura expressiva. A segunda, propõe a medição de leitura fluente através de uma escala multidimensional para avaliação da expressividade oral. A terceira, delineará a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A quarta, os resultados e as análises dos dados articulados ao referencial teórico. E ainda: considerações em torno do trabalho e possíveis intervenções para a melhoria das habilidades leitoras dos alunos. Por fim, nossas conclusões.

⁸ Projeto “Proficiência em Leitura”, processo nº 487139/2012-7 / CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço.

DA LEITURA À EXPRESSIVIDADE ORAL

Nesta seção percorremos nosso referencial teórico desde as discussões em torno do desenvolvimento da leitura e sua fluência até aquelas relacionadas à avaliação dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da leitura. Em seguida, apresentamos os modelos ascendentes, descendentes e interativo-compensatórios. O conceito assumido neste trabalho de fluência em leitura oral destaca a habilidade de expressividade oral como um pré-requisito para a compreensão. Identificamos ainda o valor prosódico intrínseco à pontuação gráfica, observada como uma das análises e reflexões da língua. Delimitamos o conceito de expressividade oral na leitura.

1 - Leitura

A leitura assume um papel de importância no processo contínuo de aprendizagem que a sociedade vem traçando para sua formação ao longo dos anos. Em grande parte, é através da leitura que obtemos as informações indispensáveis em nossa vida de trabalho, formação profissional e nas atividades simples do dia-a-dia. Também é através da leitura que nossas ideias podem ser confrontadas, que podemos refletir sobre posicionamentos diversos e consolidar nossas opiniões. Interagindo muitas vezes com um romance, poesia e gêneros literários diversos, o ato de ler também proporciona ao leitor momentos de evasão e ludicidade. A aprendizagem da leitura, dessa forma, torna-se um desafio para as escolas e a sociedade, pois num mundo dominado pela informação escrita, tornar-se leitor implica necessariamente formar-se um cidadão efetiva e intelectualmente autônomo.

A leitura deve ser observada a partir de um contexto social. Essa característica está relacionada não somente por ser realizada através da interação entre leitor e texto, mas também por fazerem parte de um momento sócio histórico determinante para a linguagem e o sentido. Neste trabalho assumimos, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), que a leitura “pressupõe a figura do autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

A complexidade da leitura é considerada por muitos autores (KLEIMAN, 2004; TERZI, 2002; MOOR *et al.*, 2001, entre outros), isso ocorre, segundo Kleiman (2004), devido à ação de múltiplos processos cognitivos que se fazem presentes durante o ato da leitura e que levam o leitor à construção do sentido do que lê. Dessa forma, a leitura pode ser entendida a partir de um conceito de *processo ativo e dinâmico*, já que o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR *et al.*, 2001, p. 160), ou

seja, é a tradução do leitor que, ao se utilizar de conhecimentos linguísticos e expressá-los em sua leitura, manifestará o que o texto traz em si. Dessa forma, a leitura pode ser analisada, levando em consideração os processos psicológicos do sujeito, como em função das utilizações que são possibilitadas pela leitura.

Essas duas dimensões revelam a importância de analisar a capacidade de um leitor fluente, pois o mesmo, primeiramente, compreende, ou seja, busca pelo conteúdo essencial do texto; posteriormente o leitor fluente flexibiliza a sua atitude de leitor, utilizando-se do suporte que a própria estrutura do texto lhe apresenta e os objetivos que tem no seu ato de ler. Esse processo leva-o a um processo de uma leitura mais global (KLEIMAN, 2004).

Rumelhart (1977) e Stanovich (1980) consideram que a complexidade do ato de ler inclui uma junção de aspectos atuantes de uma forma inter-relacionada. Esses autores observam que o processo de leitura inclui, de forma interativa e paralela, alguns processos de decodificação grafo-fonéticos no reconhecimento visual de sílabas e palavras, assim como processos superiores relacionados com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou ainda com o contexto. A partir desses modelos, o ato de ler é concebido como uma interação entre o texto e o leitor no que diz respeito à apropriação pelo sujeito das informações contidas no texto e dos conhecimentos prévios que o sujeito traz para aprofundar sua compreensão no ato de ler.

Nestes termos, admitimos neste trabalho que leitores habilidosos gastam menos tempo na decodificação de palavras e mais tempo na sua compreensão (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et al*, 1995). Tal afirmativa pressupõe que ao imprimir uma leitura oral com boa expressividade (ou seja, usando da variação na voz – tom, altura e volume – para refletir o significado do texto, agrupando as palavras do texto para representar unidades maiores de significado e lendo de forma natural e com padrão rítmico consistente) o aluno tomará mais tempo de sua leitura para a compreensão do que ler.

1.1 - A leitura e as unidades sintáticas

Os processos pelos quais a palavra é tratada pelo leitor na oralização influenciam no trato com o material lido como um todo. Consideramos, certamente, que a atividade de leitura que permite observar uma avaliação da fluência em leitura oral se faz na leitura contextualizada de frases e textos, contudo a análise da palavra numa frase é, de forma geral, similar à de uma palavra isolada (JAMET, 2000). O processo de atribuição do papel de uma

palavra na frase é denominado de *cálculo sintático*, para o qual as informações semânticas e sintáticas influenciam no processamento da compreensão.

Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000, p. 45-47) enumeram seis indícios que permitirão o tratamento sintático da frase:

a) *A ordem das palavras* em uma frase nos fará acionar nosso conhecimento da estrutura sujeito-verbo-complemento para identificar quem age ou sofre uma ação em um determinado enunciado. Como em: “a menina pegou a cachorra da amiga”. Será a relação das palavras uma com as outras que indicará o sentido de que foi o animal, a cachorra, que pertence à amiga da menina, que foi pega.

b) *A classe gramatical das palavras* influi nos conhecimentos sintáticos do léxico da palavra; assim, em português encontraremos um adjetivo ligado ao sujeito ou ao complemento.

c) *As palavras funcionais* são conectivos empregados fornecendo informações para o enunciado, mas que isoladamente não remetem a nenhum conceito. Como exemplo: *visto que, mas, se*.

d) *Os indícios morfológicos* trazem informações importantes para o trato com o material sintático, são, por exemplo, os afixos que nos indicarão a classe gramatical da raiz da palavra que esse complementa.

e) *O sentido das palavras* subsidiará informações sobre o papel das palavras empregadas. Nossa expectativa, ao lermos uma frase com sujeito inanimado, nos remeteria a um verbo que não representasse ação. Desse modo, entendemos que ao lermos um texto com licença poética a conotação será possível, e esta informação também estará presente neste indício.

f) *A pontuação* desempenha papel importante nos processos sintáticos, pois indicará ao leitor o agrupamento das palavras do texto que representam unidades maiores de significado. Subsídios demandados quanto ao final de frase, continuação através de vírgulas ou ponto-e-vírgula, por exemplo.

Esse tratamento sintático deve ser trabalhado simultaneamente por um tratamento semântico. Assim sendo, após a análise sucessiva de cada palavra, levando-se em consideração a descrição acima, há a integração com o sentido global da frase. Uma vez que as informações sobre as palavras estão armazenadas na memória de longo prazo, ou seja, no léxico (JAMET, 2000, p. 47), a cada nova palavra que deve ser analisada, as informações já existentes na memória ficam disponíveis na memória de curto prazo. Porém, ainda segundo Jamet, não é o trato de palavra por palavra que garantirá a compreensão de uma frase, mas

sim a ideia global do sentido dessa sequência de palavras. No tratamento com uma frase o leitor necessita integrar as informações de cada palavra numa representação de nível mais alto, nesse sentido o leitor transforma essa sequência de palavras em uma ideia global do sentido que o autor chama de proposição. Para Ehri (1995, 1998, apud PIKULSKI & CHARD, 2005) os leitores que reconhecem palavras inteiras de forma instantânea, alcançam cada vez mais eficientemente a fluência de leitura. A autora observa que essa habilidade necessita de uma ampliação de vocabulário para que atinja os níveis mais avançados de uma leitura fluente. Essas assertivas em torno da palavra e a compreensão aceita nesse trabalho considera que leitores habilidosos gastem menos tempo na decodificação de palavras e mais tempo na sua compreensão (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et al*, 1995).

Entendemos que ao conseguir identificar e subdividir uma frase ou orações em proposições o leitor está trabalhando o texto de forma consciente, buscando o sentido do que lê. Assim essas proposições se referem de forma direta ao nosso objetivo: observar a naturalidade em que o leitor agrupa adequadamente as palavras em unidades maiores de significado, analisando os indícios manifestados na expressividade oral que ele atribui ao texto durante a leitura.

1.2 - Decodificação e compreensão

Há algumas décadas, diferentes linhas dos modelos cognitivos (RUMELHART, 1977; STANOVICH, 1980; GOODMAN, 1976; SMITH, 2003; STANOVICH, CUNNINGHAM & FEEMAN, 1984) tentam explicar as diferentes competências ou dificuldades no desempenho da leitura e escrita quanto à fonte de dados que seja mais importante para o trato com as palavras. Devido nosso trabalho se preocupar com o desempenho em leitura oral, nos deteremos na apresentação dos modelos quanto às suas contribuições em torno do tema leitura. São eles: os modelos ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*) e interativo.

1.2.1 - Os modelos ascendentes (bottom-up) do processamento de leitura

Para os defensores do processamento ascendente de leitura (LABERGE & SAMUELS, 1974) a origem das diferenças individuais na leitura está na decodificação, admitindo que o leitor fluente seja aquele que domina bem o processo de decodificação. O processamento é dirigido dos tratamentos perceptíveis e pré-lexicais para a compreensão, ou seja, de baixo para cima. Estes modelos descrevem a compreensão da linguagem escrita

através da identificação inicial de um estímulo e segue por estágios, seguindo de forma progressiva e sintetizada em unidades maiores ampliando o significado.

As intervenções pedagógicas que se apropriam desses modelos caracterizam-se por um trabalho que privilegia os processos de decifração/decodificação, ou seja, os processos de reconhecimento das palavras escritas, por demonstrarem que a aprendizagem inicia-se pelas competências de nível inferior. Assim, o trabalho com as crianças parte do estudo das letras, posteriormente a decodificação das palavras e, só depois, com o domínio de algumas palavras, elas chegariam à leitura de frases.

Algumas críticas são tecidas a esses modelos. Uma delas recai sobre a inflexibilidade perante o acesso ao significado que se daria somente pela via grafo-fonológica, não permitindo que o leitor adapte suas estratégias de leitura perante a diversidade dos textos (MARTINS, 1996; SILVA, 2003).

Outra limitação destes modelos é explicar os resultados de investigações sobre a importância do contexto para o reconhecimento de palavras, além dos dados de estudos que não apontam a mediação fonológica como a única base para os processos de leitura (MARTINS, 1996; SILVA 2003).

1.2.2 - Os modelos descendentes (top-down) do processamento de leitura

Nesses modelos, os processos de nível superior (ou seja, compreensão, inferência, dedução) são considerados determinantes. Goodman (1967) e Smith (1971) sustentam a hipótese de que o leitor habilidoso não necessitará exclusivamente da decodificação de palavras novas num texto, mas se utilizará principalmente das pistas sintáticas para deduzi-las. O modelo descendente considera que os leitores habilidosos podem antecipar, ou adivinhar (GOODMAN, 1967) as palavras que se seguem em um texto, usando partes da sentença.

O processo de leitura é determinado pelos estágios superiores de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas. A leitura é, portanto, dirigida pelos conhecimentos semânticos e sintáticos do sujeito. Esses modelos consideram que o reconhecimento de palavras é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido, do ponto de vista perceptivo, não passando, porém, pelas correspondências grafo-fonológicas (FERNANDES, 2000, MARTINS, 1996; SILVA, 2003; VIANA, 2002). O ponto de partida são os processos de ordem superior, os quais induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto. Dessa forma, a atividade de leitura consistiria em prever o que

está escrito no texto, além de verificar as discrepâncias entre as hipóteses concebidas durante a leitura de um texto e os índices extraídos dele (SILVA, 2003).

Para os autores que defendem essa orientação (GOODMAN, 1976; SMITH, 2003) a principal origem das diferenças que emergem nas diferenças individuais na leitura advém no uso de informações sintático-semânticas. Contudo, não há precisão quanto aos níveis a partir dos quais o leitor constrói suas predições, ou seja, não há clareza se as predições são elaboradas a partir do contexto, das palavras ou das letras, assim como não há uma descrição da importância de cada uma das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura (MARTINS, 1996).

Conforme apresentado como características e, principalmente, como pontos fracos desses modelos, ambos apresentam visões parciais do processo de leitura, pois privilegiam uma estratégia desconsiderando outras. Seria difícil pensar que dois leitores chegassem a conclusões idênticas de um mesmo texto, se acreditarmos que o leitor utiliza-se somente das competências *top-down*, assim como a impossibilidade de se adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se os leitores somente levassem em consideração seus conhecimentos prévios, como defende o modelo *bottom-up*.

1.2.3 - Os modelos interativos do processamento de leitura

Assumindo que os dois processos, *bottom-up* e *top-down*, contribuem para a compreensão da leitura, os defensores dos modelos interativos (RUMELHART, 1975; STANOVICH, 1980) postulam que para ser um bom leitor, o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceitual. Compreendem que o leitor utiliza de forma simultânea e interacional as capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior. Os autores mencionados enfatizam ora os processos primários de decodificação, ora os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto. Para Rumelhart (1975) e Stanovich (1980) serão o material processado e a capacidade do leitor que o levarão a utilizar-se destes dois processos.

O que se seguiu como um aprimoramento do modelo interativo foi o *modelo interativo-compensatório*, proposto por Stanovich (1980), o qual considera que tanto o leitor iniciante quanto o leitor fluente recorrem às pistas sintáticas e semânticas para compensarem habilidades nas quais ainda sejam pouco proficientes. No entanto, o leitor fluente, devido à sua habilidade de reconhecer facilmente as palavras, não dependendo exclusivamente dessa forma do contexto para este reconhecimento, desenvolve uma estratégia superior de

compreensão, situação que o fará usar o contexto somente para monitoramento e compreensão (STANOVICH, 1980, p. 59). Assim, a eficiência na leitura está relacionada à identificação rápida e automática de palavras.

Assumem-se neste trabalho as concepções do modelo interativo compensatório, pois compreendemos que o processo automático da decodificação propicia a aceleração do processo de identificação de palavras no texto, o que leva à liberação de espaço na memória de trabalho para o leitor reter as informações contextuais e, assim, facilitar o seu processo de compreensão. Nestes termos, leitores habilidosos gastam menos tempo na decodificação de palavras e mais tempo na sua compreensão (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et al*, 1995).

Autores como CAPOVILLA, 1999; WREN, 2002; STANOVICH, 1980 consideram que, para ler e compreender o texto, o leitor precisa ser capaz de entender o código da escrita. Um aspecto essencial de compreensão do texto sobre a capacidade de fazer inferências e apreciar implicações é a de compreender as mensagens explícitas e implícitas contidas na linguagem. Desse modo, são descritos, no geral, cinco elementos de apoio à compreensão de linguagem escrita, são eles (WREN, 2002):

a) Conhecimento prévio: relaciona-se com as experiências já adquiridas pelo educando, as quais ele tomará como referência para a interpretação de novas informações.

b) Conhecimento linguístico: não conhecer como a língua funciona é um dos maiores problemas para se obter uma boa compreensão, pois a estrutura de uma língua, sua semântica, e mesmo os recursos gráficos presentes nela guiará o usuário desta. Quando não há o conhecimento das estruturas inerentes à língua, há também muitos problemas na compreensão do que se lê.

c) Fonologia: a fim de entender a fala, o educando deve ser capaz de ouvir claramente, distinguir e classificar os fonemas dentro do discurso. Para Wren (2002) a incapacidade do educando em distinguir fonemas semelhantes pode desenvolver dificuldades de compreensão da linguagem.

d) Semântica: Wren (2002) considera que

antes de entender a linguagem, o educando precisa entender o significado de partes de palavras (morfologia) e palavras individuais dentro da linguagem (vocabulário) e, muito mais importante do que isso, é o educando entender que

as palavras são organizadas em frases, sentenças e discursos em formas significativas (p.6).⁹

Para o autor, o educando deve entender como usar a linguagem escrita para comunicar ideias completas e significativas.

e) Sintaxe: Todas as línguas têm regras a respeito de como as palavras podem ser combinadas para formar frases, e um entendimento implícito das regras de estrutura de frase e redação é essencial para a compreensão da linguagem.

As considerações de Stanovich (1980) quanto aos efeitos do contexto da frase levam em conta dois tipos de processos contextuais sobre a leitura,

são eles, primeiramente, os que estão envolvidos na construção de uma estrutura de conhecimento do texto, processos como integração semântica (BRANSFORD & FRANKS, 1971), a relação da nova informação com a informação dada (HAVILAND & CLARK, 1974) e todas as outras operações estratégicas que facilitam a compreensão do texto (p. 42)¹⁰.

Dessa forma, percebe-se que é a suscetibilidade que o leitor habilidoso possui com a redundância semântica e sintática que possibilita que ele formule hipóteses sobre as palavras que virão no decorrer do texto, precisando menos dos elementos apresentados pela nova palavra.

Compreendemos que tais aspectos cognitivos estejam interligados e influenciam no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e que a avaliação do desempenho de leitura, levando em consideração esses aspectos, nos subsidia informações para um diagnóstico mais preciso das dificuldades encontradas pelo leitor no desempenho nesta habilidade.

Após apresentarmos a importância do trato semântico e sintático da palavra pelo leitor, além de identificar que os modelos interativo-compensatórios apresentam uma visão global das competências de leitura, conceituaremos, em seguida, a fluência em leitura oral admitida neste trabalho.

⁹ Texto original: “To understand language, a child must understand the meaning of word parts (a.k.a. morphology) and individual words within the language (a.k.a. vocabulary), but more than that, a child must understand that words are arranged in phrases, sentences, and discourse in meaningful ways.” (WREN, 2000, p.6)

¹⁰ Texto original: “First, there are those that are involved in constructing a knowledge structure from the text, processes such as semantic integration (Bransford& Franks, 1971), the relation of new information to given information (Haviland& Clark, 1974), and all other strategic operations that facilitate comprehension of text.” (STANOVICH, 1980, p. 42).

1.3 - A fluência em leitura oral

As pesquisas sobre fluência em leitura têm chamado muito a atenção para a importância do desenvolvimento de três habilidades (PINNELL *et al.*, 1995; NATIONAL READING PANEL, 2000, entre outros): a habilidade para decodificar corretamente as palavras no texto (precisão); a habilidade para decodificar palavras no texto com o mínimo de esforço e rapidez (velocidade); e a habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e parágrafos (expressividade). Precisão e automaticidade na decodificação de palavras já são, desde longa data, consideradas aptidões essenciais em uma leitura proficiente: quanto menos atenção o leitor dispensar à decodificação, mais ela será direcionada para a compreensão do material lido (LaBERGE; SAMUELS, 1974; STANOVICH, 1980; ADAMS, 1990; FUCHS *et al.*, 2001, etc.).

A expressividade oral, por sua vez, vem sendo cada vez mais reconhecida, não só como uma marca capaz de distinguir um leitor habilidoso de outro menos habilidoso, mas também como um pré-requisito para a compreensão (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE *et al.*, 2012). Nas palavras de Paige *et al.*:

Leitores fluentes tendem a ler de uma forma a construir o significado, ao passo que leitores menos fluentes tendem a fazer um grande esforço para chegar ao sentido. [...] Uma prosódia pobre pode levar à confusão através de agrupamentos inapropriados ou sem sentido das palavras.¹¹ (2012, p. 67).

Walker, Mokhtari e Sargent (2006) também apresentam um modelo de desenvolvimento da leitura fluente enfatizando a atenção em três atributos que eles consideram fundamentais: atributos de desempenho (correção da leitura, velocidade da leitura e expressividade); atributos de competência (consciência fonológica e morfológica, conhecimento da sintaxe, conhecimento da estrutura do discurso, e competências metacognitivas relativas à leitura); e ainda atributos disposicionais (atitudes relativas à leitura, auto percepção do leitor e hábitos de leitura). Nessa proposta, é o conjunto de atributos de competência que sustentam os atributos de desempenho, uma vez que são estes últimos que permitem que o desempenho se manifeste eficazmente.

¹¹ Texto original: “Fluent readers tend to read in a way that constructs meaning, whereas less-fluent readers tend to struggle with making meaning. [...] Poor prosody may lead to confusion through inappropriate or meaningless groupings of words.”

Compreendemos que estudos qualitativos e quantitativos dos atributos de competência proporcionam informações importantes quanto ao desempenho geral de uma leitura fluente, dessa forma admitimos que a expressividade em leitura oral é um pré-requisito para a compreensão.

Apresentamos a seguir, primeiramente, um levantamento dos valores prosódicos relacionados à pontuação gráfica e, posteriormente, de que forma um livro didático de língua portuguesa trabalha a oralização dos textos envolvendo a pontuação e o conhecimento gramatical dos alunos do Ensino Médio. Por fim, apresentamos a visão deste trabalho quanto à leitura expressiva.

1.4 - O papel da pontuação gráfica na leitura expressiva

1.4.1 - A pontuação gráfica e seu valor prosódico.

Segundo os PCNs para a Língua portuguesa (1997),

na página impressa, a pontuação – aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas – organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito. (p. 59).

Para o documento oficial em questão, a pontuação é observada como uma das análises e reflexões da língua. Percebe-se que o estudo para o uso da pontuação gráfica deve ir além do ensino dos sinais de pontuação, pois esta é percebida como parte da atividade de textualização.

Ainda segundo os PCNs, há apenas uma “regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades” (p. 59). Segundo Cohen *et al.* (2001) quando alteramos ou excluímos a pontuação em um texto, comprometemos a compreensão e o reconhecimento de palavras. Tal afirmação nos leva a crer que a presença desses sinais tem valor semântico-sintático-discursivo para os textos. Complementando esse raciocínio, Cagliari (1989) considera a escrita como uma forma de representação gráfica da fala, para a qual o objetivo é a leitura. Segundo o autor, “através da leitura, recupera-se a linguagem com seu discurso, que é basicamente oral” (p. 197). Essa oralidade de que trata o autor pode ser reconstituída com a

tradução da escrita e as marcações textuais na oralização, dessa forma os muitos recursos existentes na escrita, como por exemplo, os sinais de pontuação, precisam ser expressos na leitura em voz alta através das características inerentes à fala, essa recuperação deve ser realizada pelo leitor a fim de engendrar o texto escrito o mais próximo da língua oral.

Observa-se dessa forma que, ao analisar os elementos prosódicos expressos por um aluno na leitura oral de um texto para obter o sentido do que lê, leva-nos a conhecer como esse aluno se utiliza de seus conhecimentos linguísticos no ato da leitura oral, assim como a identificar quais possíveis dificuldades esse aluno pode apresentar perante sua fluência leitora, para tanto, propomos uma escala avaliativa das três dimensões prosódicas orais: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo.

1.4.2 - A leitura expressiva no livro didático

A avaliação da expressividade oral que um aluno do Ensino Médio imprime em sua leitura perpassa também pelo reconhecimento de como os livros didáticos apresentam a oralização dos textos envolvendo a pontuação e o conhecimento gramatical dos alunos. Apresentamos nessa subseção o volume 01 da coleção de livros para o Ensino Médio *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, em três volumes, de FARACO, C. E. , MOURA, F. M, MARUXO JUNIOR, J. H¹². A coleção é constituinte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio de 2012-2014.

O livro se propõe analisar textos literários e não literários para auxiliar o aluno a “compreender as muitas relações que há entre a linguagem que o aluno utiliza nas situações de comunicação do dia a dia e aquela que deve empregar nas situações mais formais” (p. 3). A coleção se organiza em cinco etapas para desenvolver um *percurso de aprendizagem*. Primeiramente, o aluno lê alguns textos para desenvolver estratégias de leitura e compreender gêneros textuais; depois são apresentadas as características dos tipos de textos; então há uma seleção de textos literários e informações dos autores e do tempo literário em que foram escritos; em seguida, são apresentadas propostas da linguagem oral e os estudos gramaticais; para finalizar, são propostas produções textuais para serem desenvolvidas individualmente ou coletivamente.

Analisamos o volume 01, com 12 capítulos, por corresponder ao ano escolar que antecede o segundo ano do Ensino Médio, ano em que os alunos participantes desta pesquisa estudam. As propostas de linguagem oral estão divididas em três partes. Encontramos no

¹² FARACO, C. E., MOURA, F. M., MARUXO JUNIOR, J. H. **Língua portuguesa:** Linguagem e interação. São Paulo: Editora Ática, 2012.

capítulo quatro, a primeira proposta sobre oralização: “Ler para alguém: leitura em voz alta (I)”, em que se indaga aos alunos sobre o conhecimento e a importância da leitura em voz alta e em que momento é realizada. Essa atividade sugere a escolha de textos para serem lidos aos colegas e que se façam comentários acerca do desempenho das leituras.

O tópico “Os componentes orais da língua (I): os sons da fala, a entonação e o acento” dá segmento às atividades orais. Antes de conceituar os componentes se propõe que os alunos pensem sobre a relação da “tradução” realizada quando leem um texto em voz alta, como por exemplo, como exprimem os significados dos sinais de pontuação. Propõem que os alunos façam exercícios de entonação levando em consideração a acentuação gráfica que as sentenças apresentam. Vejamos esse exercício:

Figura 01: exercícios de entonação proposta pelo livro didático

Leia em voz alta e compare as diferenças de sentido entre os grupos de enunciados a seguir:

1. Você não sabe onde fica o Haiti.
Você não sabe onde fica o Haiti?
Você? Não sabe onde fica o Haiti?
2. Não faça isso, menino!
Não! Faça isso, menino!
3. Ela não imagina o que andam falando dela pelas costas...
Ela? Não imagina o que andam falando dela pelas costas!
Ela, não! Imagina o que andam falando dela pelas costas!
Ela não imagina o que andam falando dela pelas costas?



Fonte: FARACO, C. E. , MOURA, F. M, MARUXO JUNIOR, J. H. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação, p.120. 2012.

Observa-se que há várias inserções de pontuação para remeter diferentes significados às sentenças. Esse tipo de atividade estimula o leitor a fazer inferências de seus conhecimentos gramaticais para imprimir o sentido do que lê, uma vez que no grupo de sentenças da atividade 3 o leitor pode identificar os agrupamentos frasais que são desenvolvidos a cada vez que a vírgula, ou os sinais de exclamação ou interrogação são acrescentados. Segundo os autores do livro

Juntos, entonação, acento e fonemas criam todos os padrões sonoros possíveis na língua.
 Os diferentes tipos de fonemas (vogais, consoantes e semivogais), combinados, criam as sílabas, que formam as palavras.
 A combinação de sílaba com acento e entonação cria a cadência melódica e os grupos de forma acentuais.
 Finalmente, todos esses elementos sonoros constituem o ritmo (p.120).

No capítulo cinco encontramos a segunda parte da proposta da linguagem oral; como uma continuidade da primeira parte ela se chama: “Ler para alguém: leitura em voz alta (II)” que também traz uma atividade de leitura em grupos de diferentes tipos de textos como poema, pronunciamento de um presidente e um texto de telejornal. A intenção é fazer com que os alunos avaliem qual das leituras realizadas foi a melhor e quais as características são inerentes a essa melhor leitura. A atividade propõe também que os alunos gravem as leituras e ouçam juntos e a avaliem pontuando os momentos de hesitação, de pausas e a entonação.

Posteriormente, no tópico “Os componentes orais da língua (II): os sons da fala, a entonação e o acento” os conceitos que os autores intitulam como “os elementos fundamentais na leitura oral” (p. 150) como, ritmo, entonação e cadência melódica são apresentados. Assim, para os autores do livro

o ritmo corresponde à velocidade com que pronunciamos ou lemos os enunciados. Essa velocidade é determinada por dois fatores: a alternância entre sílabas tônicas e átonas e as pausas (expiratórias ou não) durante a fala ou a leitura (p. 150).

A respeito do ritmo de leitura, os autores pontuam que as palavras são empregadas em enunciados que se juntam e formam os “grupos de força acentuais”, nos quais as sílabas das palavras apoiam-se na sílaba tônica principal de cada grupo. Afirmam também que na leitura em voz alta se faz uma pequena pausa entre os grupos de força.

Para os autores a entonação é capaz de transmitir informações sobre a natureza dos enunciados, ou seja, pela entonação empregada na leitura de um enunciado podemos saber se este é interrogativo, imperativo, volitivo, exclamativo, assertivo, entre outras modalidades enunciativas. Os autores classificam o tom de voz que determina a entonação como: ascendentes, constantes e descendentes. A cadência melódica é conceituada como a combinação dos grupos de força acentual, pausas e entonação. Segundo os autores, “nos textos em prosa (...), ao percebermos o sentido que eles têm, esses recursos nos ajudam a compreender as relações entre as palavras e o enunciado”. (p.151).

Na seção seis encontra-se a terceira e última etapa da proposta sobre a linguagem oral do volume 01, intitulada: “Ler para alguém: a leitura em voz alta (III)”. Nesta etapa os autores propõem que o aluno escolha um texto e o leia mentalmente, procure pelas pronúncias corretas de palavras desconhecidas, esclareça os sentidos dos enunciados mais complexos até que sinta que compreende o texto. Após isso, o aluno deve ler o texto em voz alta para um colega, o qual marcará em uma folha com a cópia do texto a ser lido os “erros de pronúncia, hesitações, entonação que não condiz com a pontuação empregada no texto, pausas inadequadas, trechos que fiquem incompreensíveis” (p. 177). A atividade sugere que os alunos alternem entre si as atividades de leitor e corretor, e que gravem as leituras e as ouçam posteriormente. Essa atividade é proposta para que o aluno consiga uma leitura fluente.

Percebemos com essas atividades propostas que há uma possibilidade de trabalho em sala de aula com os alunos muito direcionada ao valor de expressão oral, não só da pontuação gráfica, mas também das partes integrantes de um enunciado. Por exemplo, quando os autores indicam o agrupamento de “força acentual” em que os alunos são levados a refletir essas partes significativas do texto e ler conforme a compreensão que apreendem do texto escrito.

1.4.3 - A expressividade oral na leitura ou prosódia de leitura

Como visto anteriormente, o trato com o material impresso dispensado pelo leitor caracteriza-se pelo uso do seu conhecimento gramatical. A leitura expressiva segundo Kuhn e Stahl (2003), refere-se ao agrupamento adequado das palavras em unidades maiores de significado (frases ou sentenças), deve soar, sempre que possível, tão natural quanto à língua falada, ou seja, o leitor deve fazer uso apropriado da estrutura entoacional da língua, com pausas e ênfases em locais específicos, e mantendo um ritmo conversacional consistente (ZUTTELL; RASINSKI, 1991; FOUNTAS; PINNELL, 2006). Nota-se que os indícios que permitirão o tratamento sintático da frase a que se referem Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000) são notadamente os que possibilitarão ao leitor uma melhor expressividade oral. Assim ao reconhecer de forma habilidosa um conjunto de informações como a *ordem das palavras*, a *classe gramatical das palavras*, as *palavras funcionais*, os *indícios morfológicos* e o *sentido das palavras* o leitor será capaz de incorporar características prosódicas ou melódicas da língua falada – acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado, e pausas. Esta incorporação da prosódia mostra que o leitor está tentando dar sentido ou compreender o texto (CAGLIARI, 1996).

Contudo, incorporar a prosódia tentando dar sentido ou compreender o texto não é uma tarefa fácil, pois são poucas as informações prosódicas que o leitor tem à sua disposição

em um texto escrito; algumas dessas informações podem ser parcialmente sinalizadas através dos sinais de pontuação e alguns sinais gráficos, como no trecho a seguir, retirado de um livro didático do Ensino Médio. Além da pontuação básica (vírgulas e pontos), os autores destacam, pelo uso de aspas, somente algumas palavras.

Vejamos, como ilustração, algumas amostras de um trecho de um dos textos utilizados na leitura oral dos alunos na pesquisa. O texto original dado aos alunos foi o seguinte:

Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum; jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da Língua portuguesa. Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma – o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa. (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 473).

Enquanto o texto consegue guiar o leitor em relação ao agrupamento de palavras em unidades sintáticas maiores, deixa a desejar em relação a outros aspectos da prosódia – entonação, ênfases e ritmo. Por exemplo, marcamos o trecho demonstrado acima em unidades entoacionais, termo empregado por Chafe (1988) para designar o seguimento de palavras agrupadas em um único contorno entoacional, e usamos as palavras capitalizadas para marcar possíveis ênfases dadas a palavras específicas. Os grupos entoacionais estão identificados da seguinte forma:

/ = pausa curta; entonação de continuidade.

// = pausa maior; entonação de final de enunciado.

(/) = pausa curta opcional

CAIXA ALTA: ênfase.

Vejamos o trecho do texto dividido em grupos entoacionais, com possíveis ênfases empregadas em palavras particulares, que propomos para a análise da leitura quantitativa e qualitativa dos alunos participantes do projeto:

1. Segundo o Aurélio (/) o advérbio *NUNCA* significa em tempo algum /jamais//
2. Eu acho essa palavra uma das mais *FORTES* e mais *PERIGOSAS* da Língua portuguesa//
3. Porque *NINGUÉM* pode afirmar com *PROPRIEDADE* (/) que *NUNCA* vai agir de uma certa forma//
4. O futuro *VIVE* nos pregando *PEÇAS*//
5. Também é cruel responder *ASSIM* (/) a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa//

No trecho escolhido para ilustração, há cinco grupos entoacionais marcados pelas pontuações no texto original. Como o trecho contém poucas indicações de ênfase, propomos também diferentes maneiras para se enfatizar palavras específicas, dessa forma, quando analisamos as leituras dos alunos não nos fechamos em uma única possibilidade de se enfatizar as partes do texto. Quanto ao ritmo, o grupo entoacional 3 permitiria uma pausa de continuidade; as demais deveriam seguir em ritmo direto e consistente.

As unidades de entonação, ou unidades entoacionais, são consideradas por Chafe (1988) como características de línguas faladas. Para o autor, essas unidades entoacionais contêm na oralização alguns picos de entonação separados um dos outros por pausas, que comumente as encontramos no lugar onde há um sinal de pontuação.

O exemplo abaixo ilustra a leitura realizada por um leitor fluente, segundo as análises conferidas em nossa pesquisa. Cada linha numerada contém uma unidade entoacional; as palavras capitalizadas marcam as ênfases dadas às palavras específicas, e as reticências marcam pausas breves dentro do mesmo grupo de entonação.

- 1 - Segundo o *AURÉLIO* ... o advérbio *NUNCA* ... significa em tempo algum ... *JAMAIS*.
- 2- Eu acho essa palavra uma das mais *FORTES* e mais *PERIGOSAS* da língua portuguesa.
- 3- Porque *NINGUÉM* pode afirmar com *PROPRIEDADE* ...que *NUNCA* vai agir de uma certa forma.
- 4 - O futuro vive nos pregando *peças*!
- 5- Também é *CRUEL* responder assim a alguém que possui uma *CERTA* expectativa de resposta afirmativa.

Como se pode observar, esse leitor empregou a ênfase em várias palavras, além do que estava sinalizado no texto original. Além disso, a entonação não precisa corresponder à pontuação utilizada pelo autor como, por exemplo, na sentença ‘o futuro vive nos pregando peças’, cuja entonação dada pelo leitor corresponderia à de um ponto de exclamação.

O próximo exemplo ilustra uma leitura menos expressiva. A leitura é caracterizada, grosso modo, por um número maior de grupos entoacionais, excesso de pausas dentro desses grupos, desvios da sintaxe original do texto, poucas ênfases, quase nenhuma alteração na altura da voz (leitura monotônica), e um padrão rítmico inconsistente, alternando entre leitura lenta (linhas 1, 3 e 5) e rápida (linhas 4 e 6). Este leitor separa o agrupamento entre as linhas 5 e 6 de forma que não identifica uma exclamação ao final da palavra *peças*, atribuindo pausas em lugares inadequados durante uma sentença (... *também ... e cruel*), que não demonstra sentido ao completar a sentença até a palavra *assim*, que já deveria fazer parte da nova sentença com valor de advérbio modalizador.

- 1 - Segundo o Aurélio... o advérbio... NUNCA ... significa ... em tempo algum.
- 2 - Em tempo algum... jamais.
- 3 - Eu acho que essa palavra... uma das mais fortes e mais perigosas... da língua portuguesa.
- 4 - Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir... de uma certa forma.
- 5 - O futuro vive nos pregando... PEÇAS... também... e cruel responder ansim.
- 6 - A alguém que possui uma carta expectativa... de resposta afirmativa.

É possível verificar, com base em elementos prosódicos, a forma como os alunos empregam o conhecimento linguístico na leitura. Na segunda leitura, o aluno preocupa-se mais em decodificar, não dando conta dos sentidos inerentes aos sinais de pontuação das sentenças. Na primeira leitura, o sentido é manifestado pelas ênfases adicionais, o que demonstra uma leitura mais madura por fazer uso dos recursos linguísticos do texto. O leitor, nesse caso, já extrapolou a busca da palavra por palavra e consegue enxergar o texto como um todo, identificando as informações linguísticas, os sinais de pontuação e os sentidos que as palavras têm no texto, traduzindo-os numa leitura prosódica fluente.

Cagliari (1996) observa que os valores linguísticos dos elementos prosódicos são usados de forma semelhantes à que usamos para os demais fenômenos da linguagem humana. Com isso compreende ser possível “captar essas reações e descrever seus valores linguísticos” (p. 47). O autor admite ainda que para essa ação deve-se utilizar de um sistema com limites bem definidos. De forma diferente, para o autor, “a linguagem seria um caos” (p. 47).

Conheceremos a seguir as dimensões para medição de fluência em expressividade oral, nas quais se baseia a escala **multidimensional para medição de expressividade oral** proposta nesta pesquisa para as análises das leituras dos alunos do segundo ano do Ensino Médio.

MEDIÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA

Nesta seção, primeiramente, apresentam-se as propostas de avaliação de fluência em leitura oral de Fountas e Pinnell (2006), Rasinski (2004) e Zuttell & Rasinski (1991). Em seguida descreve-se a escala multidimensional para a avaliação da expressividade de leitura oral proposta para as análises dos dados desta pesquisa.

2.1 - Medição de Fluência em Leitura Oral

A análise quantitativa das amostras de leitura foi realizada com base nos parâmetros de expressividade oral de uma escala multidimensional adaptada para esta pesquisa a partir das propostas de Fountas e Pinnell (2006), Rasinski (2004) e Zuttell & Rasinski (1991). Apresentamos a seguir as propostas dessas escalas para uma discussão inicial das escalas multidimensionais utilizadas para a medição da leitura oral fluente.

A) Fountas e Pinnel (2006)

As autoras propõem um formulário de observação e registro da fluência em leitura oral para ajudar a percepção e reflexão sobre as características e controle de uma leitura oralizada, que os estudantes precisam desenvolver ou aperfeiçoar. Através da leitura em voz alta de um texto de um livro utilizado no ano letivo são avaliadas seis dimensões (FOUNTAS & PINNELL, 2006, p. 193):

1. **Pausa:** refere-se à maneira que o leitor é guiado por sinais de pontuação.
2. **Fraseado:** refere-se à forma como os leitores agrupam as palavras em grupos para representar as unidades significativas da linguagem.
3. **Ênfase:** refere-se ao lugar em que os leitores enfatizam determinadas palavras para refletir o significado.
4. **Entonação:** refere-se à forma como o leitor varia a voz no tom e volume para refletir o significado da expressão texto.
5. **Ritmo:** refere-se ao ritmo em que um leitor se move através do texto. O leitor se move constantemente com algumas diminuições de velocidade, pausa ou faz uma pausa para resolver palavras.
6. **Integração:** envolve a forma como um leitor de forma consistente e uniforme orquestra ritmo, fraseado, pausa, entonação e ritmo.

B) Rasinski (2004)

Para o autor o uso de um padrão pode ajudar os professores a treinarem seus alunos para níveis mais elevados de leitura interpretativa. Esses padrões também podem ajudar os alunos a desenvolverem uma maior internalização de consciência de sua capacidade de interpretar o texto oralmente e orientar o seu desenvolvimento na leitura interpretativa oral. A escala proposta pelo autor avalia quatro dimensões (RASINSKI, 2004, p. 19):

1. Expressividade e Volume: referem-se ao modo como o leitor utiliza a variação de voz para imprimir significado ao que lê. O leitor varia entre uma leitura pouco expressiva, leitura entusiasmada e leitura soando como língua natural.

2. Fraseado: refere-se à forma como o aluno agrupa as palavras a fim de representar unidades maiores de significado. Variando de uma leitura monotônica, com pouco senso de limites de frases até uma formulação mais estruturada das sentenças.

3. Fluidez: Refere-se às pausas que o leitor realiza durante a leitura. Variando de uma leitura com frequentes pausas e repetições até uma leitura em que as dificuldades são resolvidas rapidamente, geralmente por meio da autocorreção.

4. Ritmo: Durante as seções de ruptura mínima a leitura pode ser trabalhosa e lenta ou consistente conversacional.

C) Zuttell e Rasinski (1991)

As autoras propõem uma escala multidimensional com três dimensões a serem pontuadas de 1 a 4. Segue:

1. Leitura de palavras em frases: refere-se ao agrupamento de palavras realizadas na leitura, os limites de frases respeitados pelo leitor, a acentuação e intonação apropriadas com expressividade na leitura.

2. Fluidez: refere-se à frequência das pausas, hesitações, a ocorrência de falsos começos ou repetições, sendo essas causadas por dificuldades com palavras ou estruturas específicas e ocorrência de autocorreção.

3. Ritmo (durante seções de interrupção mínima): refere-se ao ritmo impresso pelo leitor, classificando em: lento ou trabalhoso, moderadamente lento, mistura de leitura lenta e rápida ou conversacional.

Essas escalas multidimensionais para medição da fluência em leitura oral incorporam dimensões relacionadas à expressividade de leitura oral. Avaliam a maneira como o leitor revela ser guiado pelos sinais de pontuação presentes no texto lido, o agrupamento das

palavras para representar as unidades, como também a ênfase como forma de buscar o significado.

Nessa perspectiva propomos uma possibilidade de avaliação dessa expressividade oral através de uma **escala multidimensional para a medição de fluência em leitura oral**, que se baseia nas três escalas apresentadas a cima, levando em consideração três dimensões prosódicas: **entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo**. Para cada dimensão demonstramos como as análises são realizadas para a obtenção dos resultados quantitativos da pesquisa para posterior análise dos qualitativos.

2.2 - A escala multidimensional para medição de expressividade oral

As abordagens teóricas até aqui defendidas sobre a influência da prosódica para uma leitura fluente leva-nos a uma busca por uma forma de avaliar essa expressividade de leitura oral, por compreender que a expressividade oral é um pré-requisito para a compreensão (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE *et al.*, 2012), da qual o aluno demonstra indícios em sua entonação, ênfase e ritmo. Pois, ao ler um texto oralmente busca o sentido do que lê.

A proposta deste trabalho é avaliar a leitura expressiva de acordo com três dimensões: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo. Cada dimensão pode ser avaliada independentemente em quatro níveis, representados pelos valores de 1 a 4, que descrevem o grau em cada dimensão da expressividade oral.

Ao final de cada dimensão apresentada a seguir, demonstramos exemplos de leitura de alunos em algumas das pontuações destinada à escala, tão somente para demonstrar como foram realizadas as análises de forma quantitativa e qualitativa. Temos então:

A) Entonação e ênfase

Segundo Brazil (1985) a entonação é parte integrante do sistema prosódico da língua, sendo um importante componente do discurso oral, sua importância na construção do sentido se dá através da realização de suas variações, que podem imprimir ao enunciado uma série de significações diferentes. O autor considera que as variações tonais desenvolvidas durante a leitura oral refletem o envolvimento do leitor com o que lê, assim pode-se entender que as escolhas tonais que o leitor faz durante a leitura, constroem o sentido do texto.

Câmara Junior (1980, p. 173) considera que:

A frase é a unidade do discurso, (...) caracteriza-se pela entonação, ou tom frasal, que é a marca do seu plano hierárquico em face da forma ou formas linguísticas que utiliza. O que lhe dá individualidade é um propósito definido do falante, e assim a frase varia desde a formulação linguística complexa até a simples interjeição. E a formulação linguística pode vir incompleta e falha, porque se esclarece pela situação, se complementa com a mímica e se amplia com sons inarticulados à margem da língua.

Ou seja, a tradução realizada pelo leitor através de uma oralização do texto expressará os sentidos compreendidos no ato da leitura. Halliday (1970) defende que a entonação é responsável pela estruturação sintática no discurso e como complemento a esta idéia Reis (2001) admite a influencia da entonação na interpretação semântica de um enunciado.

Para Brazil (1985) o movimento tonal é um fenômeno padronizado que pode ser observado a partir das subidas e descidas no tom, sendo que essas unidades são organizadas pelo ouvinte à medida que o leitor fornece as pistas de sua interação com o texto. As escolhas dos tons também estão ligadas a atenção que o leitor dá ao texto, dessa forma ele expressa em sua leitura oral através dos tons a ideia que constrói do texto lido. Martins (1989) acrescenta que o objetivo principal da entonação é contribuir para que a interação comunicativa seja alcançada de forma mais positiva. Quanto ao valor sintático envolvido na ênfase, Cagliari (1996) observa que a “focalização é muito comum na fala e é uma das estratégias de que o discurso dispõe para relacionar elementos distantes sintaticamente” (p. 53).

Neste trabalho, *entonação e ênfase* referem-se ao modo como o leitor usa a variação na voz (tom, altura e volume) para refletir o significado do texto. Conforme o desempenho do aluno nessa dimensão é considerado uma nota com valor crescente entre 1 e 4, que o avaliam da seguinte forma (adaptado de FOUNTAS & PINNELL, 2006; RASINSKI, 2004):

1. *Quase nenhuma variação na voz*: o leitor lê com pouca expressividade ou entusiasmo na voz, considerando-se uma leitura monotônica; leitura das palavras simplesmente por ler; exhibe pouco esforço para fazer o texto soar como língua natural; tende a ler em voz baixa, sem ênfase alguma em certas palavras para refletir o significado.
2. *Pouca evidência de variação na voz*: o leitor demonstra expressividade em algumas partes do texto, onde começa a usar a voz para fazê-lo soar como língua natural, mas não em outras; o foco permanece só em pronunciar as palavras; apresenta ainda leitura com voz baixa; alguma ênfase em palavras é utilizada para refletir o significado do texto.

3. *Alguma evidência de variação na voz:* a leitura soa como língua natural em boa parte do texto, mas ocasionalmente tende para uma leitura inexpressiva; volume de voz é geralmente apropriado na maior parte do texto; o leitor apresenta ênfase em alguns trechos ou palavras.
4. *Quase toda a leitura é caracterizada pela variação na voz:* o leitor lê com boa expressividade e entusiasmo ao longo do texto todo; soa como língua natural na maior parte da leitura; é capaz de variar a expressão e o volume da voz para dar ênfase de acordo com sua interpretação do trecho.

Vejamos um trecho do texto 01¹³ (ver anexos) da primeira visita:

“Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum; jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais perigosas da Língua Portuguesa. Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma – o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.”

Dividindo-o em grupos entoacionais, e atribuindo-o possibilidades de ênfases na leitura oralizada tem-se o seguinte:

1. Segundo o Aurélio (/) o advérbio NUNCA significa em tempo algum / jamais//
2. Eu acho essa palavra uma das mais FORTES e mais PERIGOSAS da Língua portuguesa//
3. Porque NINGUÉM pode afirmar com PROPRIEDADE (/) que NUNCA vai agir de uma certa forma//
4. O futuro VIVE nos pregando PEÇAS//
5. Também é cruel responder ASSIM (/) a alguém que possui uma certa expectativa de resposta

Vejamos como a pontuação entre 1 e 4 é atribuída através de dois exemplos transcritos prosodicamente, para demonstrarmos o desempenho de um aluno com nota 02 e outro com nota 04, na dimensão *entonação e ênfase*:

(1) SFV. Escola 02. Texto 01. Visita 01 – nota 2

- 1- segundo o Aurélio.
- 2- o advérbio NUNCA significa em tempo algum, jamais.
- 3- eu acho essa palavra uma mais forte e mais perigosas da língua portuguesa.

¹³ ABAURRE, M. L., ABAURRE, M. B. POTAUARA, M. *Nunca, nunquinha*. Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008. Vol. 2. P. 473

4- *porque ninguém... pode afirmar com... propriedade:de... que nunca vai agir de uma ce-certa forma.*

5- *o futuro... vive nos pregando.*

6- *peças.*

7- *também é cruel... responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.*

(2) IRC. Escola 4. Texto 01. Visita 01 – nota 4

1- *segundo o AURÉLIO, o advérbio NUNCA significa em tempo algum.*

2- *jamais.*

3- *eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da língua Portuguesa.*

4- *por que ninguém pode afirmar com... propriedade que nunca vai agir de uma certa forma.*

5- *o futuro vive nos pregando peças.*

6- *TAMBÉM é cruel... responder... assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.*

Percebe-se que na leitura SFV apresenta ênfase somente na palavra NUNCA, mas em outras partes do texto não. Na leitura de IRC, a entonação de final de frases e vírgulas é apresentada buscando cuidado para o sentido do que ler, respeitando a entonação esperada para cada grupo entoacional que encontra pela frente.

B) Fraseado

Compreendemos o fraseado como a forma que o leitor agrupa as partes significativas do que lê. Para Chafe (1988) a leitura oral demonstrará como os diferentes sinais de pontuação podem ser prosodicamente interpretados; exemplos são os pontos finais que quase sempre são expressos como uma queda na leitura, e as vírgulas, em Português, que são geralmente interpretadas como entonação de continuidade. Porém a pontuação está algumas vezes ligada a entonação, tonicidade, ritmo e pausa. Para o autor, tanto escritores e leitores silenciosos são capazes de processar grandes partes de informação e que para os escritores há a necessidade de um orador para poder proporcionar na linguagem falada uma forma de criar unidades de pontuação que extrapolam o comprimento da capacidade de leitura.

O autor considera ainda que a interpretação prosódica de um leitor não depende de forma exclusiva da pontuação encontrada no texto, por isso o autor considera que talvez quando o leitor aprende a lidar com a linguagem escrita suas interpretações prosódicas são amadurecidas. Para Chafe (1988), é provável que a sintaxe da linguagem escrita forneça pistas para esse amadurecimento das fronteiras prosódicas, mas também é provável que esses limites possam ser estendidos para além do que seria natural na língua falada. O autor considera

ainda que seja possível que tanto escritores quanto leitores tenham a flexibilidade, a criação de sintaxe e interpretação da sintaxe prosodicamente, de forma que ambos achem, sob suas próprias condições individuais, suas maneiras particulares de expressão e compreensão. Kleiman (1989) admite que na leitura em voz alta o leitor evidenciará na entonação utilizada seu conhecimento sobre os valores dos diversos sinais de pontuação.

O fraseado refere-se ao modo como o leitor agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado. A leitura deve obedecer à sintaxe original, ou seja, o leitor é guiado pela pontuação do texto e soa como a língua falada, embora mais formal. A avaliação dessa dimensão é baseada nas pontuações entre 1 e 4, que são caracterizadas pelo desempenho do leitor da seguinte forma (adaptado de FOUNTAS & PINNELL, 2006; ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215):

1. *Quase não preserva a sintaxe original do texto*: o leitor tem pouca noção de fronteiras de frases, sentenças e orações; ainda exhibe leitura “palavra por palavra” e presta pouca atenção a pontuações, ênfases ou entonação.
2. *Preserva um pouco da sintaxe original do texto*: lê em frases maiores (três a cinco palavras) na maior parte do tempo, mas apresenta dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, onde usa indevidamente a entonação; não se autocorrige.
3. *Controle maior da sintaxe original do texto*: consegue ler em unidades maiores, respeitando grande parte da pontuação; ainda tem dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, mas consegue se autocorriger algumas vezes; ênfase e entonação razoáveis, usadas para marcar as fronteiras de frases, sentenças e orações.
4. *Preserva quase toda a sintaxe original do texto*: Respeita principalmente as unidades das cláusulas e sentenças, com a devida atenção à expressividade; quase toda a leitura reflete a pontuação e o significado do texto; erros podem ocorrer, mas são imediatamente corrigidos na maioria das vezes.

Analisemos a avaliação dessa dimensão através do trecho retirado do texto 02¹⁴ (ver anexos) utilizado na primeira visita realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2013.

¹⁴ MACHADO, A. M. Bom de ouvido. In: VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

“Volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado, mas que não sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar as sílabas e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus. Mas passa longe de um livro, revista, material impresso em geral. Gente que diz que não curte ler.

Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte namorar.”

Dividindo-se o trecho em grupos entoacionais, e atribuindo-o possíveis limites frasais, temos o seguinte:

1- volta e meia (/) a gente encontra alguém dizendo que foi ALFABETIZADO, (/) mas que não sabe LER//
 2- quer dizer / até domina a técnica de juntar as SÍLABAS (/) e é capaz de DISTINGUIR no vidro dianteiro (/) o itinerário de um ônibus//
 3- mas passa longe de um LIVRO, REVISTA, material impresso em geral//
 4- gente que diz que NÃO curte ler//
 5- ESQUISITO mesmo//
 6- SEI LÁ(//) nesses casos(/) sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte NAMORAR//

Vejamos como a pontuação proposta para a dimensão *fraseado* se dá através de dois exemplos transcritos prosodicamente para demonstrarmos o desempenho de um aluno com nota 02 e outro com nota 04 baseada nos grupos entoacionais propostos:

(1) RNR Escola 02- Texto 2. Visita 01 – nota 1.

1- volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado... mas não que sabe ler quer dizer isso até domina a técnica junta... junta/junta:r as sílabas é capaz de... distinguir no vidro: dianteiro in-in... O... o inter... o itinerário... de um ônibus mas passa longe de um livro, revista... materia:l... impresso em geral.

2- gente de... GENTE QUE diz que não... curte ler.

3- esque-esquisito mesmo.

4- sei LÁ.

5- nesse caso sempre acho que é como pessoa/ que é como se a pessoa estivesse dizendo que não... curte namorar.

(2) JRR. Escola 02- Texto 2. Visita 01 – nota 3.

1- volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado.

2- mas não que sabe ler.

3- quer dizer.

4- ATÉ... domina a técnica de juntar as sílabas... e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus.

5- mas passa de longe de um livro.

6- revista.

7- *material impresso em geral.*

8- *gente que diz que não curte ler.*

9- *esquisito mesmo.*

10- *sei lá.*

11- *nesses casos... sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo... que não curte namorar.*

RNR várias vezes durante a leitura não respeita os limites de frase, chega a juntar em um único grupo entoacional os três primeiros grupos proposto para o texto; demonstrando com isso a falta de atenção com a pontuação existente no texto de forma que não a expressa em sua oralização. Já JRR na maior parte da leitura respeita os grupos entoacionais identificados no texto, como se o seu olhar de leitor observasse os detalhes que encontra na sinalização na maior parte do texto.

C) Fluidez no ritmo

Para Ehrlich *et al.* (1993) os leitores menos habilidosos adaptam menos sua velocidade de leitura à dificuldade que o texto possa apresentar, seja diante de uma frase com várias marcações gráficas, seja diante de um texto simples. O leitor menos habilidoso não usará da fluidez no ritmo para alcançar um melhor entendimento do que lê. Ao contrário do bom leitor que ao se deparar com um texto mais técnico buscará uma velocidade reduzida. Essa dimensão está também ligada à palavra lida no que diz respeito ao reconhecimento de palavras desconhecidas, nesse caso é comum o aluno que não consegue lidar com uma palavra nova apresentar repetição das primeiras sílabas ou lê-la silabificando, assim quando o leitor desrespeita as marcações frasais identificadas ao longo do texto, e segue num ritmo monotônico.

Sprenger-Charolles e Khomsi (1989) consideram que os leitores menos habilidosos não apresentam flexibilidade no trato com o texto, ou seja, não conseguem refletir sobre seus atos de leitura ou posicionamento perante um texto para que alcancem uma leitura mais adequada ou aplicável.

Quanto à fluidez no ritmo, o leitor fluente lê de forma natural, com padrão rítmico consistente e o mínimo de dificuldade. Assim, pode-se identificar, com relação ao padrão rítmico da leitura pontuação entre 1 e 4, que são caracterizadas pelo desempenho do leitor com as seguintes características (adaptado de ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215):

1. *Ritmo lento e trabalhoso:* o leitor exibe várias interrupções extensas, hesitações, falsos começos, dúvidas na leitura de palavras, repetições e/ou múltiplas tentativas.

2. *Ritmo moderadamente lento*: encontra vários pontos difíceis no texto, onde ocorrem interrupções (algumas prolongadas), hesitações, repetições, etc., de forma frequente e desordenada.
3. *Ritmo com mistura de leitura rápida e lenta*: faz interrupções ocasionais, porém causadas por dificuldades com palavras e/ou estruturas específicas.
4. *Ritmo conversacional consistente*: lê de uma forma natural, com o mínimo de interrupções; as dificuldades com palavras e estruturas específicas são resolvidas rapidamente, sem quebrar o ritmo da leitura e, geralmente, através de autocorreção.

Observaremos como a avaliação da dimensão *fluidez no ritmo* é caracterizada através do texto 03¹⁵ utilizado na primeira visita do ano letivo de 2013.

Dividindo-se o trecho em grupos entoacionais, os quais indicarão aos alunos o ritmo das frases expostas no texto, temos o seguinte:

“A constituição étnica da população brasileira é formada por três principais grupos: o indígena, o branco e o negro africano. (...) Os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira: culinária, instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas no português falado no Brasil são alguns dos exemplos.
No século XX, mais um grupo étnico veio participar da formação da população brasileira: o asiático, representado, principalmente, pelos japoneses, chineses e coreanos.”

Agora vejamos como as notas foram dispostas aos alunos no decorrer de sua leitura para avaliá-los nessa dimensão.

(1) BS. Escola 04. Texto 03. Visita 01 – nota 1

- 1- a constituição/ técnica da população brasileira é formada por três princi... principais grupo.
- 2- o indígena,... indíg/indígena...o branco e o negro...africano.
- 3- os índioconst/contriburam muito para formação da cultura brasileira.
- 4- culinária,...instrumento musicais, nome de lugares, a presença de palavras indígena...no português falando no Brasil são alguns exemplos.
- 5- no século vinte, mais um gupro... TÉCNI/TÉCNICO veio participar da formação da população brasileira.
- 6- o asiático.
- 7- representado pincipalmente pelos j/japoneses, chineses e... coreanos.

(2) JAS. Escola 02. Texto 03. Visita 01 – nota 4

¹⁵ “Matrizes curriculares do Brasil” (texto adaptado do Programa *São Paulo faz escola*). Fonte: <http://professoracelinammr.blogspot.com.br/search/label/2a.%20s%C3%A9rir%20EM%20-%203o.%20bimestre>. Acesso em: 19 de maio de 2013.

1- a constituição técnica da população brasileira é formada por três principais grupos.

2- o indígena, o branco e o negro africano.

3- os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira, culinária, instrumenta/instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas do português/no português falado no Brasil são alguns exemplos.

4- no século vinte, mais um grupo é/étnico veio participar da formação da população brasileira.

5- o asiático, representado principalmente pelos japoneses, chineses e coreanos.

Podemos observar que a nota 01 foi atribuída à leitura de BS deste trecho devido uma inconstância de fluidez caracterizada por suas pausas em lugares inadequados, como por exemplo, na linha 02 em que por duas vezes (1- *indígena...o branco*, e 2- *negro...africano*) a quebra de ritmo acontece. Lenta, tanto devido o provável desconhecimento de um grande número de palavras, quanto à quebra de sentenças, como quando cria o grupo entoacional 06, as faltas de pausas adequadas nas vírgulas e caracterizando-se numa leitura rápida quebrada por um não respeito de entonação, como no caso do grupo entoacional 04: “*a presença de palavras indígena... no português falando no Brasil*”.

Já **JAS** apresenta uma constante na fluidez do ritmo no grupo entoacional 03, por exemplo, e segue respeitando as pontuações gráficas do texto, como se estivesse associando as três dimensões prosódicas para conseguir expressar o sentido.

As pontuações recebidas em cada dimensão da escala proposta compõem uma média observada como Nível Final em Expressividade Oral ou Prosódica. Vejamos a seguir com mais detalhe.

2.2.1 - O nível final de fluência em expressividade oral ou prosódica

Para se obter o nível final de fluência em expressividade oral de cada aluno, calcula-se a média geral a partir das pontuações obtidas em cada dimensão, conforme ilustrado na Tabela 01. Essa quantificação também permite avaliar o desempenho da escola como um todo, calculando-se sua média a partir das médias alcançadas pelos alunos.

Tabela 01. Cálculo das médias de fluência por aluno e por escola

ALUNO	ENTONAÇÃO E ÊNFASE			FRASEADO			FLUIDEZ NO RITMO			NÍVEL FINAL DO ALUNO
	TXT 01	TXT 02	TXT 03	TXT 01	TXT 02	TXT 03	TXT 01	TXT 02	TXT 03	
AF	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3,5
EHC	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2,6
GLF	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2,4
MÉDIA GERAL DA ESCOLA										2,83

Fonte: Projeto Proficiência em Leitura, processo nº 487139/2012-7 / CNPq

O nível final refere-se ao modo como o leitor integra as três dimensões, pois seu desempenho é variável, dependendo não só de cada dimensão como do tipo de texto lido. Por exemplo, o aluno AF alcançou o nível 4 em entonação/ênfase e fraseado nos textos 01 e 03, mas obteve 3 no texto 02; já em relação ao ritmo, AF alcançou 3 na maioria dos textos lidos. Sua média geral é, portanto, 3,5. Esse resultado final indica o desempenho do aluno ao integrar todas as dimensões. Tal integração revela se o aluno possui uma leitura não fluente, pouco fluente ou fluente, da seguinte forma:

Média de 1 a 2=leitura não fluente: leitura é monotônica e inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso; há muitos erros no agrupamento de palavras e muitas pausas em locais inadequados, hesitações, repetições, dúvidas ou erros na leitura de palavras, etc., com perdas no significado geral do texto; autocorreção é rara ou ausente.

Média de 2,1 a 3= leitura pouco fluente: pode oscilar entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta; demonstra alguma atenção à pontuação e à sintaxe do texto, mas ainda exibe erros em agrupamentos de palavras e algumas pausas indevidas, hesitações e repetições; há poucos ajustes na entonação para transmitir o significado; autocorreção é eventual.

Média de 3,1 a 4= leitura fluente: leitura é feita em grandes unidades sintáticas (sentenças e orações), respeitando a pontuação e a sintaxe originais do texto; há ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto; o leitor mantém um bom ritmo na leitura de modo a soar como língua natural e quase sempre se auto monitora quanto aos deslizes, corrigindo-os imediatamente.

Apresenta-se na próxima seção a metodologia com a qual a pesquisa foi desencadeada. Suas etapas, os alunos, as escolas, enfim os agentes participantes que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa contou com os dados coletados durante o período do ano letivo de 2013, gravados por duas mestrandas, participantes do projeto “Fluência em leitura”. Todos os alunos participantes assinaram o termo de participação. Apresento, primeiramente, a seleção e a descrição das escolas participantes com informações sobre a quantidade de alunos e o desempenho nas provas do INEP. Posteriormente, apresento como se deu a seleção dos alunos, assim como a descrição e a relação aluno/escola/sexo. Apresentamos a seleção e a descrição dos textos utilizados nas gravações, os quais são classificados como textos fáceis e difíceis. As descrições das visitas, locais e outras situações concernentes a elas. Demonstra-se como foram realizadas as transcrições da expressividade oral dos textos, assim como as diretrizes para a identificação dos áudios gerados nas visitas.

3.1 - Seleção e descrição das escolas participantes

Nesta subseção apresentamos as escolas selecionadas para participarem da pesquisa. Após o levantamento das possíveis escolas as pesquisadoras visitaram-nas com ofício de solicitação de participação no projeto (ver anexos), o qual foi assinado pela coordenação de cada escola ou pela Unidade Seduc na Escola (USE) responsável, estando o projeto nas escolas participantes autorizado.

Foram selecionadas 05 escolas estaduais. As escolas estão descritas neste trabalho com as informações obtidas pela coordenação pedagógica das escolas e as obtidas no site do INEP¹⁶.

A) Escola 01

A escola fica no bairro de Val-de-cans em Belém. Foi fundada em junho de 1973. Os níveis de ensino oferecidos são Fundamental, Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), dispostos em três turnos: manhã, tarde e noite. O número total de alunos é de 1.420, com média de 40 alunos por turma. Em 2011 a escola não participou da prova do IDEB, pois esta foi realizada durante o período da greve dos professores do estado do Pará. Nos anos anteriores, 2005, 2007 e 2009, vinha ultrapassando as metas. Porém são observados apenas os valores para os anos finais do Ensino Fundamental, pois o número de alunos do Ensino Médio foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Participaram da prova do Enem

¹⁶ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

menos da metade dos alunos concluintes do Ensino Médio no ano letivo de 2011, o que impossibilitou que a escola obtivesse cálculo para as médias em nenhuma das áreas do conhecimento.

Ideb da escola 01

Ano	2007	2009	2011	2013
Nota	3,2	3,8		3,5
Meta	2,9	3,0	3,3	3,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8285532>

Quanto à avaliação da proficiência em língua portuguesa a escola foi classificada no nível 5 para os anos finais do Ensino Fundamental. Apresentando cerca de 3% dos alunos participantes no nível mais avançado e concentração dos alunos entre os níveis 4 (24%), 5 (19%) e 6 (24%).

B) Escola 02

Uma escola estadual com níveis fundamental e médio. Fundada desde 1983, conta hoje com cerca de 1.700 alunos distribuídos nos turnos: manhã, tarde e noite. Também segue o currículo padrão da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC). A escola conta com uma programação cultural envolvendo poetas e escritores paraenses. Trata-se da semana cultural dos escritores paraenses. Mas não foi observado como isso é assimilado pelos alunos. A escola possui um auditório equipado com computador, projetor de imagem e microfone. Algumas aulas de português são ministradas nesse local. A professora projeta poemas e imagens que são comentadas com os alunos. No ano de 2014 a escola implementou sua biblioteca com variados livros didáticos e paradidáticos. Quanto ao Ideb, a escola 02 superou a meta estipulada para 2011 em 0,01, tendo o Ideb observado na grandeza de 3,00, conforme se segue:

Ideb da escola 02

Ano	2007	2009	2011	2013
Nota	2,4	2,5	3,0	3,1
Meta	2,3	2,6	2,9	3,4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8285532>

Quanto à proficiência em Língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, a escola foi classificada no nível 5, apresentando concentração dos seus alunos entre os níveis 5 (23,2%) e 6 (19,8%). Aparece cerca de 1% dos alunos participantes no nível mais elevado. Não apresenta alunos nos níveis 0 e 1.

C) Escola 03

Escola estadual com cerca de 650 alunos matriculados na Educação Básica e EJA. Possui sala de leitura e de informática. A escola não possui dados para o Ideb¹⁷ do ano de 2011, e segundo o site do Inep, a escola não alcançou em 2009 a meta, alcançando pontuação de 2,5 para os anos finais do Ensino Fundamental.

Ideb da escola 03

Ano	2007	2009	2011
Nota	3,4	2,5	
Meta	2,4	2,6	

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10983374>

Quanto à proficiência em leitura para os anos finais, a escola ficou classificada no nível 4; não apresenta nenhum aluno nos dois últimos níveis mais elevados; concentração dos alunos nos níveis 3, 4 e 5.

¹⁷ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

D) Escola 04

Escola possui cerca de 2.400 alunos, divididos entre os últimos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, equipada com biblioteca, laboratórios de informática e de ciências. Segundo o site do INEP, a escola apresenta Ideb nos anos de 2005, 2009 e 2011 a baixo da meta; alcançou nas séries finais do Ensino Fundamental pontuação de 2,3, a baixo 1 ponto da meta em 2011.

Ideb escola 4

Ano	2007	2009	2011	2013
Nota	1,9	2,5	2,3	2,3
Meta	2,9	3,1	3,3	3,8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10983374>

Quanto à proficiência em leitura para os anos finais do Ensino Fundamental, a escola é classificada no nível 5; a porcentagem dos alunos entre os níveis 4 até 6 não apresenta muita distinção, sem concentração muito expressiva. 1,5% dos alunos participantes são classificados no nível mais elevado. Não apresenta aluno no nível 0.

E) Escola 05

Escola estadual com cerca de 2.400 alunos matriculados, distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Possui biblioteca e sala de informática. Escola não apresenta IDEB.

3.2 - Seleção e descrição dos alunos participantes

Depois de obtidas as autorizações das escolas para realizar a pesquisa, fez-se um levantamento sobre o número de turmas de segundo ano do Ensino Médio. Nas turmas apresentou-se o projeto para os alunos. Explicou-se que a participação deles era totalmente voluntária, e que os menores de 18 anos deveriam ter autorização dos pais (ver exemplo nos anexos) para participarem do projeto, uma vez que iriam ser gravados pela equipe do projeto e a gravação seria analisada somente pela equipe do projeto. Além disso, os alunos foram

informados de que em hipótese alguma serão identificados nominalmente. Todos os alunos participantes da pesquisa assinaram, nas condições explicadas anteriormente, o termo de participação, autorizando o uso das gravações para as análises.

Foram selecionados na primeira visita 54 alunos nas 05 escolas participantes do projeto. Esses alunos têm entre 15 e 20 anos de idade, sendo 35 mulheres e 19 homens, totalizando 162 arquivos. Na segunda visita participaram 15 homens e 29 mulheres, totalizando 44 alunos na primeira etapa, contando com 11 novos participantes em relação a primeira visita, totalizando 135 arquivos. Na segunda etapa da segunda visita participaram 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 arquivos. Ao todo a pesquisa consta de um arcevo de 357 arquivos gravados, com mais de 360 minutos de leitura. Nenhum dos alunos participantes do projeto possui necessidade educacional especial.

3.3 - Seleção e descrição dos textos para gravações de leitura

Para a primeira visita foram pré-selecionados cinco textos, sendo que o primeiro lido pelo aluno serviu como treino, para que ele se familiarizasse com os procedimentos de gravação; esse texto não foi utilizado na análise. O quinto texto é extra, no caso de alguma falha de gravação de um dos três textos válidos para a análise. Um aspecto importante das amostras é que o aluno não tivesse acesso aos textos antes das gravações, para que se pudesse preservar o real desempenho numa primeira leitura. Os textos pré-selecionados apresentam assuntos das diversas disciplinas do currículo do segundo ano do Ensino Médio, mas os textos em si eram de fontes bibliográficas diferentes daquelas utilizadas na escola.

Para a seleção dos trechos de textos utilizou-se as seguintes regras metodológicas:

Quanto ao nível de dificuldade dos textos:

- i. Fácil: foram utilizados na primeira visita, que coincide com o primeiro trimestre das escolas. Esses textos apresentam palavras mais comuns e ordem direta de sentenças; de preferência, sem muitas palavras longas; Sem passagens com diálogos nem em forma de poesia ou teatro; Evitou-se textos com nomes próprios, palavras estrangeiras e números longos, por exemplo: 1739.
- ii. Moderado: Foram utilizados na segunda visita, que coincidiria com o início do segundo semestre das escolas. Nesses textos existe o uso de algumas palavras menos comuns e alguma inversão de sentenças. Devido ao tempo encurtado depois de uma greve dos professores do estado, esses textos não foram utilizados, encurtando para duas visitas no ano letivo.

3.4 - As visitas e as coletas de dados

Foram realizadas duas visitas durante o ano letivo de 2013. Em cada visita programada os alunos leram quatro textos, a fim de se analisar três destes. A leitura dos textos se deu de forma que cada aluno lesse dois textos por dia. Durante as gravações as pesquisadoras acompanharam a leitura de cerca de um minuto que cada aluno faz de cada texto, para que, no caso de o aluno não reconhecesse uma palavra e parasse por isso, a pesquisadora pudesse lê-la após 03 segundos para que o aluno prosseguisse com a leitura. Os textos foram lidos em ordem aleatória.

3.5 - Catalogação e organização do material

A identificação dos áudios gerados nas visitas utilizou-se das seguintes diretrizes: A primeira informação utilizada para compor a identificação são as duas, três ou, quando se fizer necessário, as iniciais do nome do aluno, assim se terá a aluna hipotética *Nair Daiane de Souza Savaia Vansiler*, que empresta somente três das suas iniciais para compor sua identificação não nominal. Temos para essa aluna as iniciais NSV.

Em seguida usa-se o *hífen* para identificar que a informação se trata de outra característica relacionada ao áudio. Então seguem as informações referentes a: a) série do aluno, ou seja, se ele é do segundo ano consta o numeral 2, b) o nível que ele pertence, no caso do Ensino Médio temos EM seguido de ponto seguida, para complementar a informação, c) a informação referente ao tipo de escola, no caso do aluno pertencer a uma escola estadual, letra E. Novamente seguido de *hífen*, a data em que se realizou a gravação, seguido então de *hífen*, a discriminação da visita realizada. Quando primeira visita, temos **1V**. É necessário salientar que as visitas relacionadas não se referem aos dias de cada gravação, mas sim ao conjunto das visitas realizadas, a fim de se ter o conjunto de quatro textos lidos por cada aluno. Como exemplo fictício da aluna *Nair Vansiler*, teremos a catalogação: NSV-2EM.E-05.13-1V-1.2. Ela indica que a aluna cursa o segundo ano do Ensino Médio (2EM) numa escola estadual (.E); a gravação foi realizada no mês de maio do ano de 2013; pertence à primeira visita (1V), e é a primeira, de duas gravações (1.2).

3.6 - Transcrições

Para as transcrições da expressividade oral dos textos levaram-se em consideração as seguintes diretrizes:

]]	Final de 1 minuto de leitura.
...	Pausa, hesitação dentro de constituintes silábicos (ex: um dia a... cegonha convidou... a raposa para jantar.).
-	Gaguejar (ex: querendo pe-pegar) ou leitura silábica (ex: re-sul-ta-do).
/	Autocorreção.
:	Alongamento (ex: ce:gonha).
(?)	Leitura insegura (ex: agradeceu muito a... gentileza (?) da raposa.).
Pontuação gráfica	Mesma função da escrita.
Sílaba sublinhada	Acento da palavra na sílaba errada. (ex: beijos > beijos).
Acento circunflexo/agudo	Indicar timbre fechado/aberto na vogal. (ex: que > quê, cegonha > cegonha.).
CVCV	Letras maiúsculas para entonação enfática
(palavra)	Pesquisador interveio na leitura, pronunciando a palavra. (ex: a genti-genti (gentileza)).

Exemplo de transcrição:

- 1- Um dia.../ a ce:gonha convidou... a raposa para jantar/
- 2- Querendo pregar uma... peça(?) na outra/ serviu sopa: num prato raso/
- 3- claro que a... raposa tomou TODA a sua sopa sem po/problema/

3.7 - Método de avaliação baseada no currículo

Conforme discutido na seção anterior, a leitura expressiva é uma maneira de o leitor demonstrar os significados apreendidos do texto. Utilizamos o *Curriculum-based measurement*¹⁸ (DENO, 1985) como formato para a realização das gravações das leituras dos alunos; seus procedimentos básicos envolvem gravar 1 minuto de leitura em voz alta de trechos de textos previamente selecionados e compatíveis com a série examinada. O aluno tem uma *cópia do estudante* da amostra de leitura, e o pesquisador tem uma *cópia do examinador* da mesma amostra. Com a escuta da gravação e auxiliado pela transcrição da leitura do aluno, o pesquisador marca os erros cometidos durante a leitura, dessa forma, a avaliação não se configura somente pelas impressões pessoais do professor ou pesquisador. Quando os fatos podem ser quantificados e representados graficamente, não só é possível descrever o nível atual de desempenho do aluno, como também estimar, com maior segurança, sua taxa de crescimento. O CBM (DENO, 1985) oferece um modo eficaz para a realização desse tipo de medição, uma vez que produz uma estatística que descreve o crescimento do estudante no currículo da própria escola. A pontuação do CBM é um indicador global das competências do aluno na leitura (FUCHS, FUCHS, HOSP, & JENKINS, 2001).

¹⁸ (CBM - Medição baseada no currículo).

A representação dos pontos de cada amostra num gráfico individual do aluno é o aspecto importante do método CBM. Estes gráficos permitem aos professores/pesquisadores uma maneira simples de analisar o progresso do aluno, monitorando a adequação dos seus objetivos, julgar a adequação do progresso do aluno, comparar e contrastar pontos fortes e fracos do programa dirigido ao aluno. Os gráficos também ajudam a estabelecer metas de proficiência na leitura.

Na próxima seção consta a apresentação e as discussões dos resultados de nossa pesquisa.

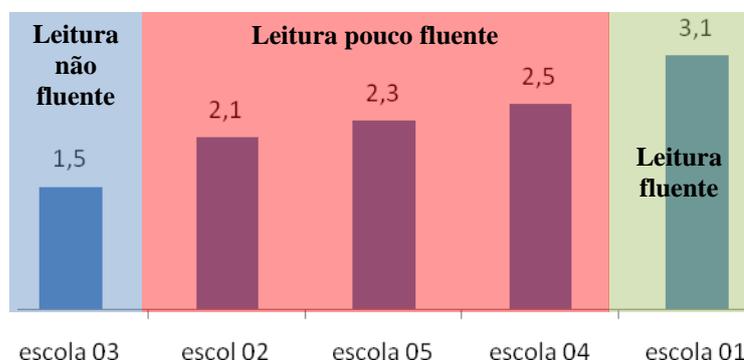
DISCUSSÕES E RESULTADOS

Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados desta pesquisa. A primeira seção mostra os gráficos com o desempenho das escolas na primeira visita, ora demonstrando seu nível final do componente expressividade oral, ora seu desempenho individual em cada dimensão (entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo), assim como a média em cada dimensão. A proposta de apresentar as escolas e seu desempenho uma ao lado da outra não é de comparar as escolas entre si, mas sim demonstrar o desempenho de todas em um conjunto. Claro que dessa forma, podemos observar também detalhes diferenciais entre elas. A segunda seção mostra os resultados da segunda visita, realizada no período entre os dias 22 e 28 de janeiro de 2014, com o objetivo de monitorar o progresso dos alunos durante o ano letivo. Há ainda uma comparação do desempenho dos alunos na leitura de um quarto texto com grande exigência prosódica.

4.1 - Primeira visita: diagnóstico

Na primeira visita foram analisados 54 alunos das cinco escolas participantes, que totalizaram juntos 162 amostras de leitura oral, em média três por aluno. Com base nos dados coletados e na escala multidimensional, foram organizados primeiramente os resultados das escolas pesquisadas, demonstrando o nível de fluência em expressividade oral no qual seus alunos se encontram. O gráfico 01 abaixo traz o quadro comparativo das escolas, de acordo com o nível final de prosódia¹⁹, observa-se que a maioria dos alunos encontra-se no nível de leitura *pouco fluente*; esse nível, segundo a escala multidimensional proposta no capítulo II, indica que os alunos lêem oscilando entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta; demonstram alguma atenção à pontuação e à sintaxe do texto, mas ainda exibem erros em agrupamentos de palavras e algumas pausas indevidas. A escola 03 obteve o pior desempenho, alcançando uma média geral de 1,5 – nível *não fluente*, indicando que os alunos lêem de forma inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso, com rara ou nenhum autocorreção. A escola 01 foi a única a atingir o nível satisfatório de fluência, com 3,1 pontos; pode-se dizer que a leitura dos alunos é caracterizada por um respeito maior à pontuação e a sintaxe originais do texto, com ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto e quase sempre há o auto monitoramento quando ocorrem os deslizes, com correção imediata.

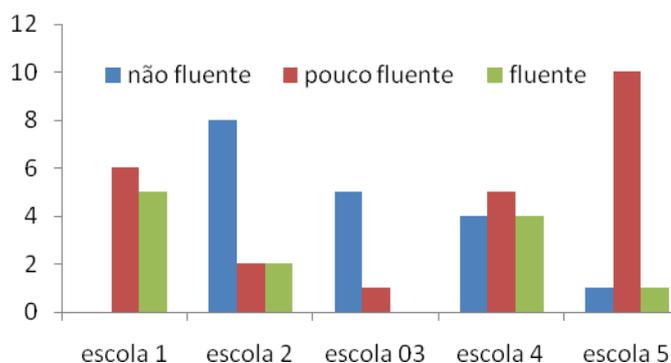
¹⁹ Conforme discutido na seção I, o nível final das escolas é obtido calculando-se a média geral a partir das pontuações obtidas nas três dimensões prosódicas: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo.

Gráfico 01: Nível final de prosódia por escola visita 01

Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados do nível final de fluência nas escolas são preocupantes, principalmente pela disparidade encontrada entre elas. Spira, Bracken & Fischel (2005) consideram que as diferenças de desempenho entre as crianças que melhoraram e aquelas que não no jardim de infância, apresentam nos atributos comportamentais e nas competências linguísticas individuais as contribuições substanciais para essas diferenças.

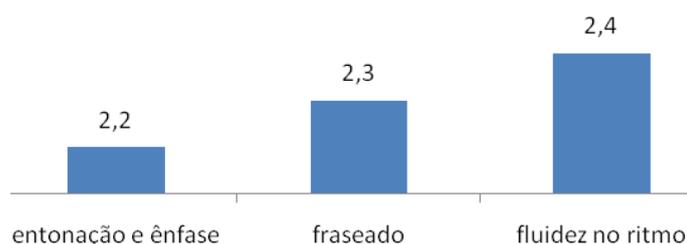
O próximo gráfico mostra os resultados, também comparando as escolas, da distribuição dos alunos nos três níveis finais: *fluente*, *pouco fluente* e *não fluente*. A escola 03 apresenta o menor nível entre as outras escolas, a escola 01 obteve uma maior concentração dos alunos nos níveis *fluente* e *pouco fluente*, e nenhum aluno classificado como *não fluente*; as escolas 02 e 03, por outro lado, apresentam maior concentração dos alunos no nível *não fluente*; já as escolas 04 e 05 têm maior concentração de alunos considerados *pouco fluentes*.

Gráfico 02: Comparação por nível de fluência por escola visita 01

Fonte: Elaborado pelo autor

Além da comparação global mostrada acima, nossa pesquisa também comparou o desempenho dos alunos de acordo com cada dimensão (ênfase e entonação, fraseado e fluidez no ritmo), visando verificar em qual(is) das três os alunos mais apresentavam dificuldades. Constatou-se que todas as escolas se comportam da mesma maneira: os melhores desempenhos foram em *fluidez no ritmo*, acompanhado de *fraseado* e, por último, *entonação e ênfase*, conforme mostrado no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 03: Média geral da pontuação dos alunos por dimensão



Fonte: Elaborado pelo autor

As diferenças de desempenho entre as dimensões podem não parecer tão significativas, porém quando se leva em conta o desvio padrão ²⁰ dos resultados obtidos entre os desempenhos dos alunos em cada dimensão, observa-se que o desvio padrão na dimensão *entonação e ênfase* é de valor igual a 0,84, isso quer dizer que o valor apresentado na média final de 2,2, conforme o gráfico a cima, apresenta variação nas amostras dos resultados entre 3,04 e 1,36. Na dimensão *fraseado* o valor do desvio padrão é de 0,70, isso significa que a média final para a dimensão de valor 2,3, varia nas amostras dos resultados entre 3,0 e 1,6. Na dimensão *fluidez no ritmo* o valor do desvio padrão é de 0,66, assim sua variação nos resultados obtidos pelos alunos é entre 3,06 e 1,74.

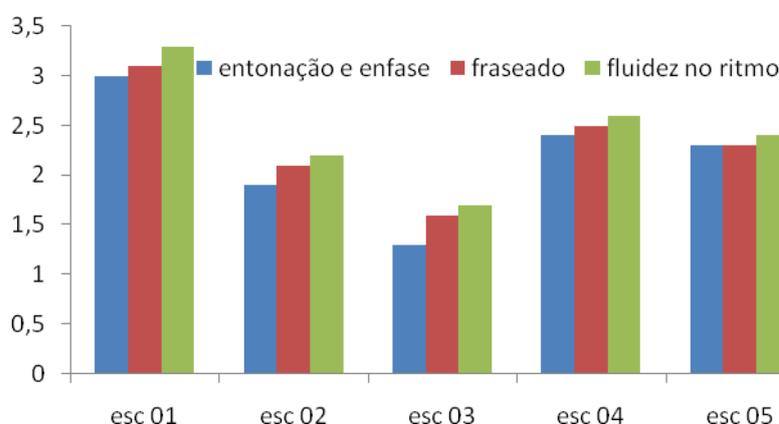
As maiores dificuldades presentes na dimensão *fluidez no ritmo* caracterizam-se pela deficiência em reconhecer automaticamente as palavras, ou seja, a má decodificação das palavras, motivada por um vocabulário reduzido, ou pela falta de estratégias de leitura. O que ocasiona perda no tempo para a compreensão. Quanto à dimensão *fraseado*, as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos consiste na deficiência quanto ao reconhecimento dos valores da pontuação gráfica o que também implica nas dificuldades quanto à dimensão *entonação e ênfase*. Como vimos anteriormente, na focalização o valor sintático é assumido

²⁰ Os cálculos do desvio padrão para as dimensões aqui apresentadas constam nos anexos.

no discurso oral, o que nos leva a crer que o aluno que em sua oralização não se utiliza de entonação e ênfase adequadas observará com certas dificuldades o texto que ler.

Quando comparamos os resultados das dimensões prosódicas por escola, notamos diferenças bem mais acentuadas, indicando uma heterogeneidade significativa no desempenho dos alunos de cada uma delas. Essa comparação é mostrada no gráfico 04.

Gráfico 04: Distribuição das médias por dimensão visita 01



Fonte: Elaborado pelo autor

Na escola 01 os alunos alcançaram em média 3,0 pontos ou mais nas três dimensões, isto é, nível *fluyente*; os alunos das escolas 02, 03, 04, 05 ficaram abaixo de 3,0 pontos – nível *pouco fluyente*. Nessas escolas, a maioria dos alunos participantes exibe uma leitura oscilante entre expressiva e inexpressiva, rápida e lenta; há poucos ajustes na entonação para transmitir o significado. Para exemplificar, mostramos alguns trechos dessas leituras:

Esse é o trecho do texto 03 utilizado na primeira visita:

(...)No século XX, mais um grupo étnico veio participar da formação da população brasileira: o asiático, representado, principalmente, pelos japoneses, chineses e coreanos.(...)

Observemos leituras orais realizadas por três alunos da pesquisa desse trecho:

(1) PWS - Escola 02. Texto 03, visita 01

1- no século vinte mais um grupo étnico foi/veio participar da formação da população brasileira... o ASSIÁTICO representam... represen-tado principalmente pelos japoneses chineses e coreanos.

(2) WSC - Escola 04. Texto 03, visita 01

1- o século vinte mais um grupo ét... veio part/ participar do/da formação da população brasileira.

2- o asiático representado principalmente pelos japoneses.

3- chines e coreanos

(3) BS - Escola 04. Texto 03, visita 01

1- no século vinte... mais um grupo... téc/técnico veio participar da formação da população brasileira.

2- o asiático... representado pincipalmente pelos japoneses, chineses e... coreanos.

Observamos que nas leituras dos três informantes não há ênfases nas palavras que poderiam dar destaque ao texto, caracterizadas também por melodias sem variação nas vozes. Como visto na seção II, tanto a estruturação sintática do discurso quanto a interpretação semântica são influenciadas pela entonação (HALLIDAY, 1970; REIS, 2001), o que acarretaria em uma perda no entendimento global do texto.

Os alunos também não dirigem muita atenção às fronteiras de frases ou sentenças, agrupando as palavras de forma inadequada; a autocorreção tende a ser rara ou completamente ausente nas leituras da primeira visita, o que implica dizer que esses alunos não se preocupam com suas performances no ato de ler. Como mostram os exemplos abaixo:

Esse é um trecho do texto 02 lido pelos alunos na visita 01:

Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais fortes e perigosas da Língua portuguesa. (...)

Observemos as leituras orais realizadas por três alunos da pesquisa desse trecho:

(1) OSG – Escola 03. Texto 02, visita 01

1- segundo o Aurélio... o advérbio NUNCA... significa em tempo algum.

2- jamais eu acho essa palavra uma das mais fortes e perigosas da língua portuguesa.

(2) RNR – Escola 02. Texto 02, visita 01

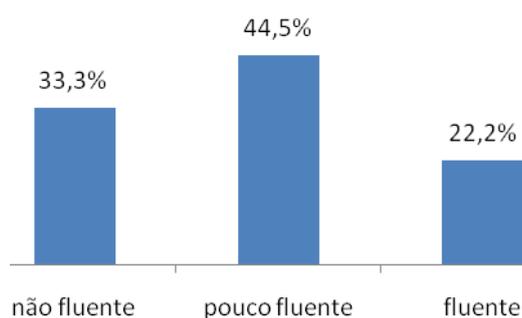
1- segundo o Aurélio... o advérbio nunca significa... em tempo algum.

2- jamais eu acho essa palavra... uma das mais fortes e mais perigosas da língua portuguesa.

Muitos alunos realizaram a mesma quebra de sentença como OSG e RNR, considerando o termo “jamais” não como mais um significado da palavra “nunca”, mas sim o deslocando para a sentença seguinte, dando o sentido que o autor do texto jamais consideraria: a palavra “nunca” como uma palavra perigosa. Esses deslocamentos demonstram uma deficiência no processo de atribuição do papel de uma palavra na frase, ou seja, no *cálculo sintático*, demonstrando que, da maneira pela qual os alunos reproduzem em suas oralizações, as informações semânticas e sintáticas estão desfavorecendo o processamento da compreensão.

O último gráfico desta etapa das visitas resume a distribuição global do desempenho dos alunos no nível final de expressividade oral de leitura desses 54 alunos. Observa-se uma concentração acentuada dos alunos no nível *pouca fluência* prosódica (44,5%), contra 33,3% com *não fluentes*, e somente 22,2% no nível *fluente*.

Gráfico 05: Distribuição dos alunos por nível final



Fonte: Elaborado pelo autor

O que se observa nesta primeira visita é que apenas uma pequena porcentagem dos alunos é classificada como *fluente* e que a média por dimensão está abaixo da desejada. Esses resultados caracterizam que os alunos das escolas pesquisadas que estão no penúltimo ano do Ensino Médio, de forma geral, ainda não alcançaram um nível minimamente aceitável de fluência. As médias em todas as dimensões prosódicas de leitura apresentam-se abaixo do nível *fluente*, ou seja, abaixo da pontuação 3, não condizendo com a expectativa de uma fluência que já deveria ocorrer desde o Ensino Fundamental (RASINSKI *et al.*, 2005). Uma vez que a leitura com expressividade adequada influencia uma melhor compreensão, acredita-se que esta possa ser uma das causas de insucesso no processo de fluência em leitura, gerando

um acúmulo de falhas que terão consequências em níveis mais elevados, principalmente o da compreensão.

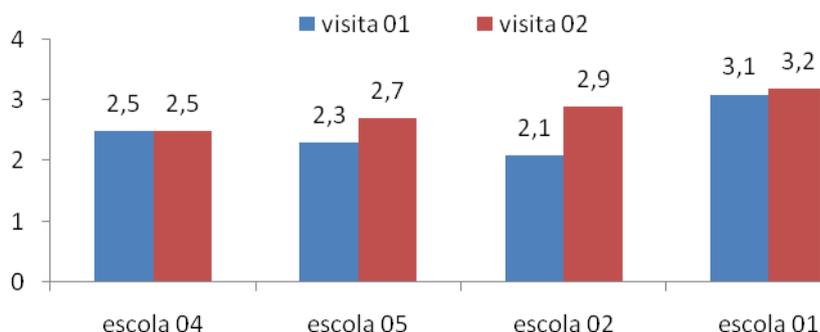
4.2 - Segunda visita

A segunda visita foi realizada no final do ano letivo de 2013, entre os dias 22 e 28 de janeiro de 2014. Na ocasião os alunos leram quatro textos, dois em cada dia de visita. A análise dos dados é subdividida em dois momentos: primeiramente são analisados três dos quatro textos lidos pelos alunos, com o objetivo principal de verificar se os alunos que participaram da primeira visita alcançaram ou não algum progresso, ou seja, monitorar o progresso dos alunos. Foram analisados nessa etapa leituras de 16 homens e 29 mulheres, totalizando 45 alunos na primeira etapa, e contando com 11 novos participantes em relação à primeira gravação, com o total de 135 amostras. Participam desta etapa as escolas 01, 02, 04 e 05. Posteriormente são analisadas as leituras do quarto texto, o qual apresenta várias indicações de elementos prosódicos (sinais de pontuação). Conta com 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 amostras das escolas 04 e 05. O objetivo é a comparação no desempenho dos alunos. A escola 03 não participou desta segunda visita.

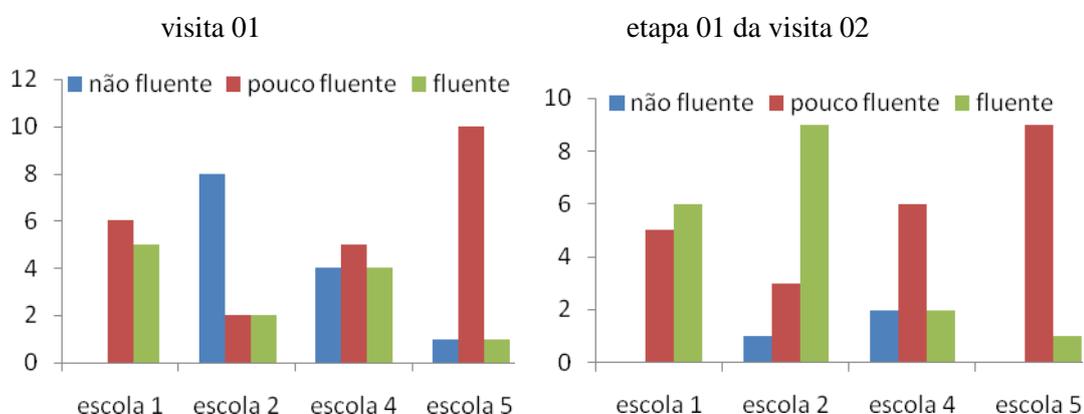
4.2.1 - Primeira etapa: monitoramento

Aqui analisamos a leitura de 44 alunos de três dos quatro textos lidos nessa segunda visita, em quatro escolas. Esses textos são classificados como moderado, com uso de algumas palavras menos comuns e alguma inversão de sentenças.

O gráfico 06 traz o quadro comparativo entre o nível de fluência em expressividade oral entre a primeira visita e a primeira etapa da segunda visita. Observa-se que a escola 01 manteve o nível de fluência, crescendo apenas 0,1. As outras escolas apresentam-se concentradas no nível de leitura pouco fluente, e que apresentam evolução do desempenho geral dos alunos.

Gráfico 06: nível final de expressividade por escola**Fonte:** Elaborado pelo autor

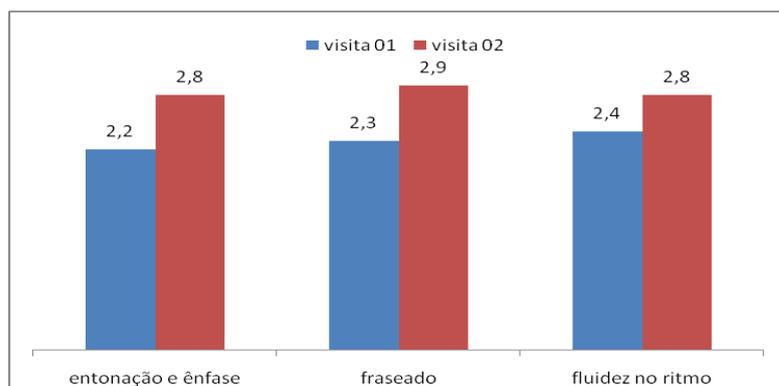
No próximo gráfico observamos que o desempenho geral dos alunos nos três níveis finais por escola apresenta uma melhora significativa em comparação aos resultados apresentados no gráfico 02. Duas das quatro escolas analisadas não apresentam alunos no nível *não fluente*. A escola 01, que já na primeira visita não apresentava alunos no nível *não fluente*, agora apresenta concentração dos alunos no nível *fluente*. A escola 02, que na primeira visita apresentava concentração no nível *não fluente*, apresenta agora somente um aluno neste nível, e tem a maioria dos seus alunos, quase 70%, no nível *fluente*. A escola 04 apresenta alunos em todos os três níveis, porém com concentração maior, 60%, no nível *pouco fluente*. A escola 05 não apresenta nesta segunda etapa alunos no nível mais baixo, porém há ainda um grande número de alunos no nível *pouco fluente*. Vejamos:

Gráfico 07: Comparação por nível de fluência por escola**Fonte:** Elaborado pelo autor

Com essa comparação constatamos que no decorrer do ano letivo os alunos apresentam sim uma melhora no desempenho à medida que as propostas de trabalhos realizados na escola também vão exigindo mais dos alunos, porém o que se constata muito além do que se espera quanto ao desempenho *versus* exigência, já que no início do segundo ano o aluno ainda possa demonstrar dificuldades inerentes ao primeiro ano e no fim do ano letivo já apresentar melhoras para os desafios do terceiro e último ano do Ensino Médio, acompanhando essa melhoria vem a presença do nível *não fluente* nessa etapa.

Nesta segunda etapa de visitas, constatou-se que o desempenho de todas as escolas teve uma pequena elevação nas três dimensões, conforme o gráfico 08.

Gráfico 08: Média da pontuação dos alunos por dimensão



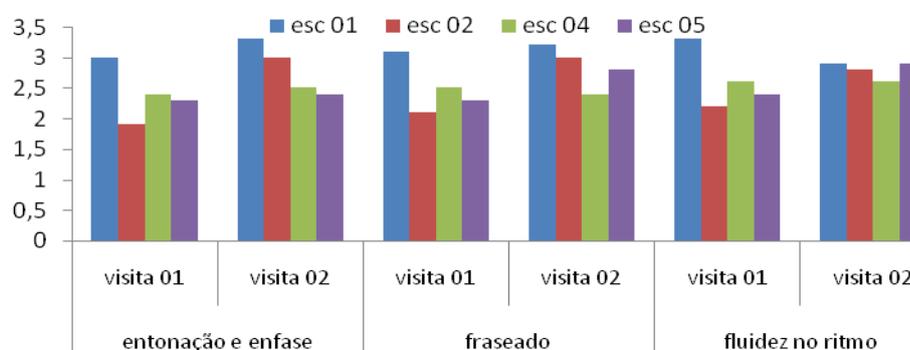
Fonte: Elaborado pelo autor

Esses resultados demonstram que, apesar dos alunos terem obtido melhores resultados no decorrer do ano letivo de 2013, finalizam o segundo ano do Ensino Médio ainda com um nível de fluência incompatível com o esperado. Em nossa pesquisa encontramos alunos com extremas dificuldades em adequar a velocidade quanto às dificuldades que encontram nos textos. Em conformidade com Sprenger-Charolles e Khomsi (1989), essas são características de alunos com menos habilidades de leitura, o que significa que estes leitores não analisam seus atos perante o texto lido. Além de encontrar alunos com dificuldades em agrupar partes significativas para buscar o sentido do que leem. Segundo Chafe (1988), a pontuação pode não ser fonte exclusiva para guiar o leitor para a interpretação prosódica, porém é com a maturação com o trato do texto lido que o leitor aprende a lidar com a linguagem escrita imprimindo suas interpretações, mas este não é o caso da maioria dos alunos participantes.

Além do que, podemos perceber que estas dificuldades podem significar um déficit no conhecimento quanto aos valores dos sinais de pontuação presentes nos textos (KLEIMAN, 1989).

Nas escolas as diferenças de desempenho entre as dimensões continuam bem acentuadas, como na visita 01, indicando uma heterogeneidade significativa no desempenho dos alunos. O gráfico 09 traz essa comparação.

Gráfico 09: Distribuição das médias por dimensão

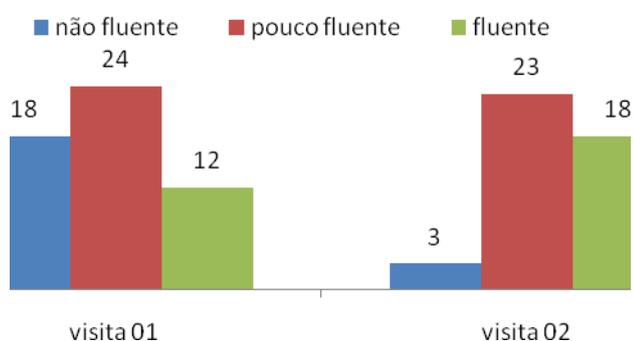


Fonte: Elaborado pelo autor

Na escola 01 os alunos apresentam uma decaída na dimensão *fluidez no ritmo*. Isso significa que a leitura, ao invés de tornar-se mais veloz, apresentou-se mais lenta, e no caso da maioria desses alunos, a *fluidez no ritmo* é afetada pela má decodificação das palavras, o que faz com esses alunos apresentem muitas hesitações, quebras de sentenças e falsos começos de frases. Nas escolas 02, 04 e 05 encontramos um melhor desempenho da dimensão *fluidez no ritmo*, com acompanhamento oscilante nas outras duas dimensões, porém nas escolas 04 e 05 a média final nessas dimensões fica abaixo da fluência desejada.

O gráfico 10 resume a distribuição global do desempenho dos alunos quanto ao nível final de expressividade oral de leitura desses então 44 alunos. Os alunos continuam concentrados acentuadamente no nível *pouco fluente*, com 52,3%, contudo isso significa que em comparação a primeira visita, houve um acréscimo de 15% proporcionalmente de alunos nesse nível. O nível *fluente* cresceu 45% com relação à primeira visita, enquanto que o nível não fluente diminuiu cerca de 400% em comparação a primeira visita.

Gráfico 10: Comparação do nível de expressividade oral entre as visitas 01 e a etapa 01 da visita 02



Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos observar que há uma elevação da quantidade desses alunos no nível *fluente*, porém essa concentração de alunos classificados em um nível intermediário é preocupante, principalmente porque se trata de um nível escolar – 2º ano do Ensino Médio – no qual os alunos já deveriam ser plenamente fluentes, pelo menos desde o Ensino Fundamental (RASINSKI *et al.*, 2005), pois essas habilidades emergem cedo na vida escolar da criança (CHALL, 1983). Mas o que se verifica, em geral, é que os alunos têm muita dificuldade em empregar, na leitura, a naturalidade prosódica encontrada na fala. Na maioria das vezes, oscilam entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta. Eles exibem algum domínio da pontuação e da sintaxe do texto, mas ainda não monitoram completamente os equívocos ao agrupar palavras em unidades maiores de significado, pausando ou estabelecendo fronteiras entoacionais em locais indevidos; há também poucos ajustes na entonação de modo a refletir sua própria interpretação do texto.

4.2.2 - Segunda etapa: domínio dos sinais de pontuação

Nesta etapa são analisadas as leituras do texto 04 lido por 20 alunos, sendo 5 homens e 15 mulheres, totalizando 60 amostras, pois, no retorno para a segunda visita, observou-se que alguns alunos já não mais estudavam nas escolas, ou não quiseram participar desta etapa.

Como podemos perceber na proposta do livro didático que analisamos na seção II, os alunos são estimulados a refletir quanto sua entonação e ritmo considerando a acentuação gráfica das sentenças, assim percebe-se o trabalho proposto para esse nível de escolarização com a “tradução” realizada no ato da leitura oral de um texto em voz alta, levando em conta

os significados dos sinais de pontuação e os conhecimentos gramaticais adquiridos até essa etapa. Para tal verificação quanto à maturação deste leitor trabalhamos com um texto que contem várias marcações prosódicas textuais, além de inversões frasais, o que nos possibilita analisá-los para compararmos o desempenho desses alunos frente a um texto que os exigisse mais de sua expressividade oral, pois assim podemos observar a maturação do aluno quanto ao trato com o texto lido, como foi proposto por Shafe (1988), Sprenger-Charolles e Khomsi (1989), Cagliari (1996) e Ehri (1995, 1998, *apud* PIKULSKI & CHARD, 2005).

Analisemos um trecho do texto 04 e algumas “traduções” realizadas pelos alunos participantes nesta etapa. Segue:

*Trecho do texto 04*²¹

Sábado, cair da tarde! Quem passar neste momento pela orla das praias de Santos poderá imaginar como o futebol é apreciado por ali. Toda faixa de areia, em sua parte mais consistente, fica ocupada por times galantemente uniformizados a disputar animadas partidas de futebol.

Seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas? Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?

Agora verifiquemos duas leituras:

(1) JM. Escola 05 - nota 3,0

1- *sábado... cair da tarde!*

2- *quem passar neste momento pela orla das praias de Santos... poderá imaginar como o futebol é apreciado por ali.*

3- *toda faixa de a/ de areia, em sua parte mais consistente, fica ocupada por times...galantea/galan-te-mente uniformizados a disputar animadas partidas de futebol.*

4- *seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas?*

5- *SERÁ que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado?*

6- *ou seria um imenso campeonato entre clu/clubes praianos?*

(2) MS. ESCOLA 06 - nota 1,0

1- *sábado cair da tarde quem passar neste momento pela orla das praia do Santo... poderá imaginar como o futebol é aparecido por ele.*

²¹ Fonte: OLIVEIRA, P. S. Prólogo. In: NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

2- toda faixa de área... em sua parte mais consistente, fica ocupada por times...é... legalmente iniformizados a disputar ani/animadas partidas de futebol.

3- seria uma prática espontânea como ainda é possível encontrar em algumas ruas?

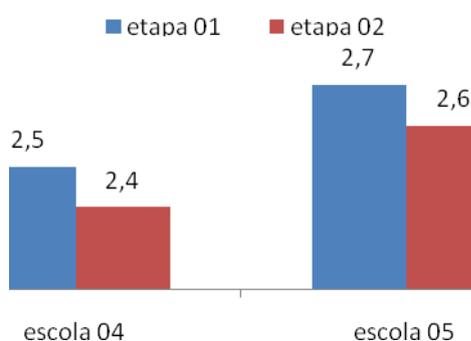
4- será que é uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar.. poderia ser aceita para atuar, indo para/para cada lado.

5- ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos.

A leitura de JM apresenta um trato apurado com as marcações textuais, seja com relação à pontuação gráfica, quando sinaliza a vírgula através de uma pequena pausa em “sábado... cair da tarde!”, ou quando utiliza a ênfase e a entonação apropriadas para marcar a interrogação em “SERÁ que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado?”, como se JM se adiantasse na leitura com os olhos atentos ao que está por vir no texto e percebe que se trata de uma interrogação. MS, ao contrário, somente exprime através da entonação uma das três frases interrogativas e apenas no final do agrupamento, assim como ora não realiza pausas curtas para indicar a pontuação de vírgulas, ora realiza quebras nos agrupamentos frasais, como em “sábado cair da tarde quem passar neste momento pela orla das praia do Santo... poderá imaginar como o futebol é aparecido por ele”.

Com relação ao nível final os alunos apresentam um leve decréscimo, como podemos ver no gráfico a baixo, porém o suficiente para as escolas 06 e 08 caírem em um Nível Final de Prosódia, vejamos:

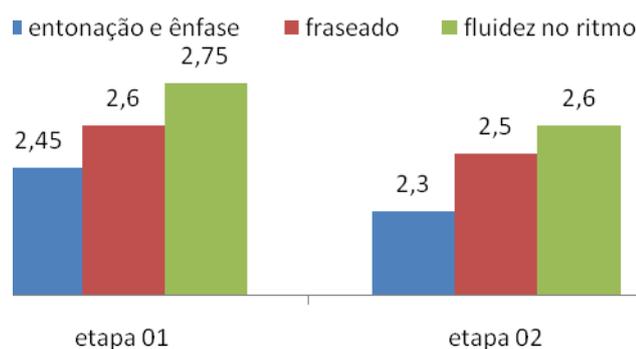
Gráfico 11: Nível Final por escola em comparação a etapa 01 e etapa 02



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao nível final, as escolas 04 e 05 permanecem no nível final *pouco fluente*. As diferenças dos desempenhos entre as dimensões também não são muito significativas, porém há um decréscimo em todas as dimensões. Vejamos no gráfico 14.

Gráfico 12: Comparação entre os desempenhos por dimensão entre as etapas da visita 02



Fonte: Elaborado pelo autor

É preocupante perceber que o aluno finalizando o ciclo da Educação Básica ainda apresenta leitura tão dificultosa. Se levarmos em consideração que a fluência já deveria estar concretizada no final do Nível Fundamental (RASINSKI *et al.*, 2005), podemos então perceber que muitos dos alunos participantes dessa pesquisa não apresentam os indícios que permitem o tratamento sintático da frase, tão pouco o tratamento semântico, como compreende Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000). Percebe-se ainda que essa falta de trato com a palavra prejudica a ideia global do sentido da sequência de palavras de que trata Jamet (2000).

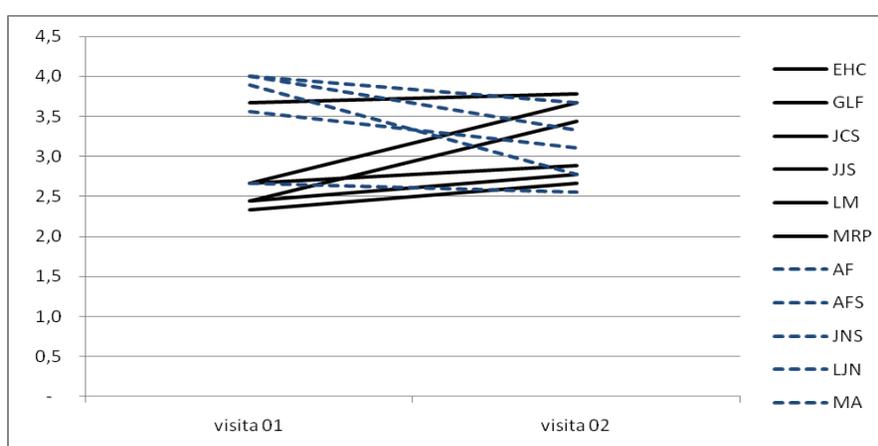
4.3 - Entendendo melhor o desempenho individual dos alunos participantes

Sendo um dos objetivos dessa pesquisa diagnosticar as principais dificuldades referentes às dimensões de uma leitura expressiva de cada aluno do projeto, faz-se necessário uma observação mais detalhada dos resultados obtidos nesta pesquisa e apresentados até aqui. A seguir, demonstraremos os desempenhos dos alunos que participaram das visitas 01 e 02, agrupados em suas respectivas escolas.

4.3.1 - Diagnóstico dos alunos na escola 01

Observemos, primeiramente, os alunos da escola 01. De forma geral, os alunos desta escola apresentam na primeira visita melhor desempenho na dimensão fluidez no ritmo, e na segunda visita seus desempenhos são melhores na dimensão entonação e ênfase. Conforme gráfico abaixo, cinco dos alunos desta escola apresentaram níveis finais na segunda visita abaixo dos apresentados na primeira visita (linha azul tracejada) e seis dos alunos dessa escola elevaram seus níveis finais (linha preta), vejamos:

Gráfico 13: Desempenho dos alunos da escola 01



Fonte: Elaborado pelo autor

AF: apresenta no decorrer dessa pesquisa uma constante nas dimensões entonação e ênfase e fraseado; na dimensão fluidez no ritmo necessita de uma intervenção para melhorar seu rendimento.

AFS: apresenta em todas as dimensões no decorrer desta pesquisa um bom desempenho caracterizado pelas notas acima da pontuação 3,0, o que, segundo as discussões na seção deste trabalho, AFS demonstra ter uma expressividade oral fluente, necessitando, contudo, de incentivos para que sua leitura contemple cada vez mais os níveis elevados da leitura.

EHC: demonstra melhoramento na dimensão entonação e ênfase; na dimensão fraseado mantém seu desempenho, alcançando com isso fluência nessas duas dimensões, enquanto que em fluidez no ritmo apresenta uma queda no rendimento, necessitando de um trabalho mais adequado para elevar seu desempenho.

GLF: demonstra melhoramento nas três dimensões durante o decorrer desta pesquisa, alcançando pontuação final caracterizada como leitura fluente. Faz-se necessário trabalhar com este aluno visando uma autonomia cada vez maior de sua leitura.

JCF: alcança nota característica de fluência em duas das dimensões, exceto na fluidez no ritmo, na qual apresenta uma decaída no desempenho, mantendo uma nota característica de leitura pouco fluente. Este participante necessita de um trabalho que desenvolva o ritmo de sua leitura oral.

JJS: apresenta melhoramento na dimensão entonação e ênfase, mantêm a média na dimensão fraseado, porém decai na fluidez no ritmo. Necessita de um trabalho que desenvolva uma leitura mais ritmada.

JNS: melhora seu desempenho nas dimensões fraseado e fluidez no ritmo; apresenta dificuldades na dimensão entonação e ênfase.

LJN: decai em todas as dimensões no final da pesquisa. Apresentou na primeira visita característica do nível fluente, porém percebe-se que há uma demanda maior quando apresentado a um texto com maiores dificuldades. É necessário trabalhar de forma que este informante consiga ampliar seu trato com o texto.

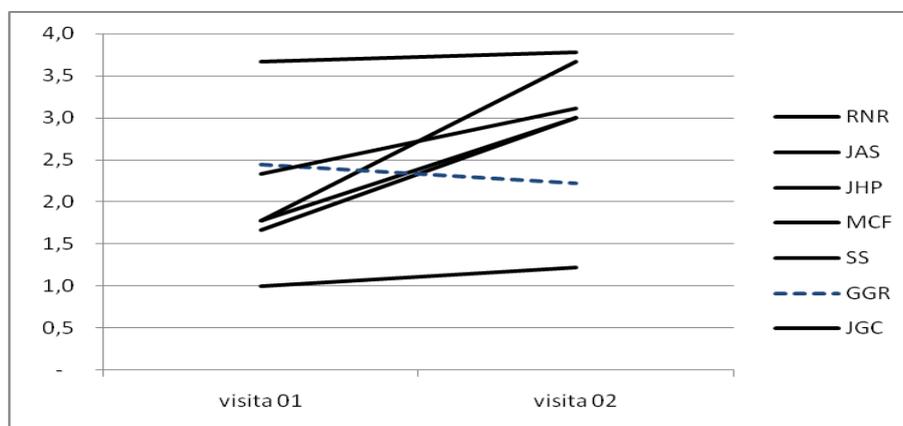
LM: no final da pesquisa eleva seu desempenho em todas as dimensões. É necessário que se incentive, cada vez mais, sua autonomia perante o texto.

MA: apresenta no final da pesquisa desempenho em todas as dimensões abaixo das apresentadas inicialmente. Informante apresentou na primeira visita característica do nível fluente, porém percebe-se que há uma demanda maior quando apresentado a um texto com maiores dificuldades. É necessário trabalhar para que este informante consiga ampliar seu trato com o texto.

MRP: nas dimensões entonação e ênfase e fluidez no ritmo alcança pontuação caracterizando leitura fluente, porém na dimensão fraseado observa-se um declínio. É necessário que se trabalhe as fronteiras de frases com este informante.

4.3.2 - Diagnóstico dos alunos na escola 02

Na escola 02, de forma geral, os alunos evoluem nos rendimentos na segunda visita; nas dimensões entonação e ênfase e fraseado alcançam pontuação característica de uma leitura expressiva fluente; a dimensão fluidez e ritmo é a que apresenta menor desempenho entre os alunos. Conforme gráfico abaixo, somente um dos alunos desta escola apresenta nível final na segunda visita abaixo dos apresentados na primeira visita (linha azul tracejada) e seis dos alunos dessa escola elevaram seus níveis finais (linha preta). Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 14: Desempenho dos alunos da escola 02

Fonte: Elaborado pelo autor

GGR: mantêm a média na dimensão fraseado. Nas dimensões entonação e ênfase e fluidez no ritmo apresenta queda no desempenho. Porém seu rendimento em todas as dimensões caracteriza-se por uma leitura pouco fluente. Esse informante necessita de um trabalho amplo no trato do texto lido.

JAS: seu melhor desempenho encontra-se na dimensão entonação e ênfase, caracterizado por uma leitura oral expressiva fluente. Nas demais dimensões seu desempenho caracteriza-se por uma leitura pouco fluente, porém demonstra evolução no final da pesquisa.

JGC: eleva seu desempenho em todas as dimensões no final da pesquisa, passando de uma leitura oral expressiva pouco fluente para fluente. Faz-se necessário que se incentive, cada vez mais, sua autonomia perante o texto.

JHP: apresenta desempenho melhor no final da pesquisa, deixa de ter uma leitura pouco fluente para apresentar em todas as dimensões uma leitura oral expressiva fluente.

MCF: seu desempenho evolui no final da pesquisa, passa de uma leitura oral expressiva não fluente para fluente. Necessita, contudo, de incentivos para que sua leitura alcance os níveis mais elevados.

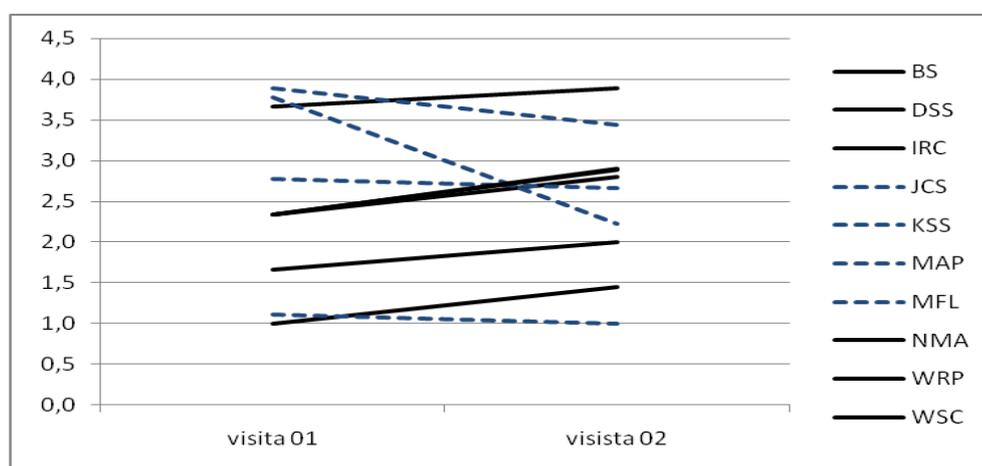
RNR: mantém média em todas as dimensões características de uma leitura oral expressiva não fluente. Este informante necessita de um trabalho mais adequado para elevar seu desempenho.

SS: evolui o desempenho no final da pesquisa. Deixa uma leitura oral expressiva caracterizada por uma leitura não fluente para uma leitura fluente.

4.3.3 - Diagnóstico dos alunos na escola 04

Na escola 04 podemos observar que cinco dos alunos chegam ao final da pesquisa se enquadrando no Nível Final *fluyente*. Chama-nos atenção a disparidade entre os desempenhos dos alunos. Mas o que nos preocupa diante desses resultados é que essas dificuldades podem ser encontradas em larga escala em nossas salas de aula, e essas dificuldades não parecem ser sanadas mesmo com o trabalho devido. Conforme gráfico abaixo, quatro dos alunos desta escola apresentaram níveis finais na segunda visita abaixo dos apresentados na primeira visita (linha azul tracejada) e seis dos alunos dessa escola elevaram seus níveis finais (linha preta).

Gráfico 15: Desempenho dos alunos da escola 04



Fonte: elaborado pelo autor

BS: demonstra pequena elevação nas notas obtidas em todas as dimensões no fim da pesquisa, contudo, permanece com uma leitura oral expressiva não fluente. Informante necessita de um trabalho amplo com os aspectos semânticos e sintáticos do texto para que em sua oralização consiga demonstrar mais intimidade com o texto.

DSS: evolui em todas as dimensões, demonstra melhor desempenho na dimensão entonação e ênfase, chegando à pontuação de uma leitura oral expressiva fluente. Porém nas outras duas dimensões, mesmo com a elevação das pontuações no final da pesquisa, ele permanece com as características de leitura oral pouco fluente.

IRC: começa e finaliza com pontuação característica de uma leitura oral expressiva fluente em todas as dimensões. Faz-se necessário que os incentivos em torno de uma leitura que contemple cada vez mais os níveis elevados da leitura sejam constantes.

JCS: apresenta uma leitura caracterizada nas três dimensões como oral expressiva não fluente. Este informante necessita de um trabalho mais adequado para elevar seu desempenho.

KSS: começa e finaliza com pontuação característica de uma leitura oral expressiva fluente em todas as dimensões. Contudo, faz-se necessário que se empreenda continuamente um trabalho em torno de uma leitura que contemple cada vez mais os níveis elevados da leitura.

MAP: os valores adquiridos por este informante na última etapa da pesquisa são menores que no início, isso é, o informante evoluiu de uma leitura fluente para pouco fluente. Como se o informante demonstrasse mais dificuldades em torno de um texto mais difícil, como foi o caso dos textos da segunda visita. É preciso trabalhar com o arcabouço que este informante já apresenta.

MFL: nas dimensões fraseado e fluidez no ritmo o informante decaiu para uma leitura pouco fluente. Melhora seu desempenho na dimensão entonação e ênfase.

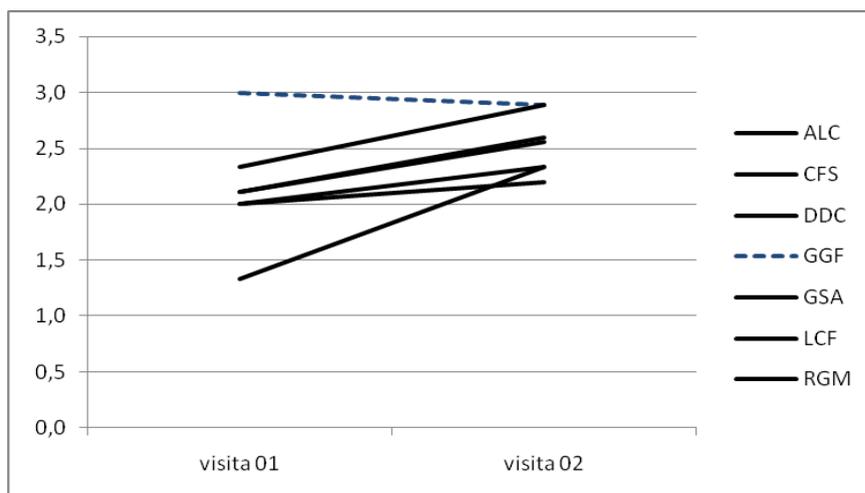
NMA: evoluiu em todas as dimensões, apresentando uma leitura oral expressiva fluente. É necessário incentivar cada vez mais uma leitura mais ampla com este informante.

WRP: finaliza a pesquisa com uma leitura oral expressiva caracterizada fluente. Demonstra, contudo, um pequeno desnível na dimensão fraseado.

WSC: finaliza a pesquisa com uma leitura oral expressiva caracterizada pouco fluente, apesar da evolução que apresenta no final da pesquisa. O aluno necessita de um trabalho amplo para elevar seu desempenho.

4.3.4 - Diagnóstico dos alunos na escola 05

Na escola 5 nenhum dos alunos participantes em todas as etapas da pesquisa concluem com uma leitura oral expressiva *fluente*. Conforme gráfico abaixo, somente um dos alunos desta escola apresenta nível final na segunda visita abaixo dos apresentados na primeira visita (linha azul tracejada) e seis dos alunos dessa escola elevaram seus níveis finais (linha preta). Vejamos o gráfico:

Gráfico 16: desempenho dos alunos da escola 05

Fonte: elaborado pelo autor

ALC: numericamente apresenta evolução nas dimensões entonação e ênfase e fluidez no ritmo, porém começa e finaliza a pesquisa com uma leitura oral expressiva caracterizada como pouco fluente. Necessita de um trabalho visando familiarizar-se com o trato com o texto.

CFS: evolui de uma leitura oral expressiva não fluente para pouco fluente. Contudo, em todas as dimensões necessita de uma visão mais ampla com o texto.

DDC: alcança na dimensão fluidez no ritmo uma leitura caracterizada como fluente, porém nas outras dimensões necessita ainda de intervenções.

GGF: apresenta pequeno declínio na dimensão entonação e ênfase, saindo de uma leitura oral expressiva fluente para pouco fluente, nas demais dimensões mantêm-se com expressividade fluente. Necessita de um trabalho que estimule seu conhecimento perante o texto, ampliando sua autonomia.

GSA: nas três dimensões apresenta aumento numérico, contudo, permanece com características de uma leitura oral expressiva pouco fluente nas dimensões entonação e ênfase e fraseado; apresenta melhor rendimento da dimensão fluidez no ritmo. É necessário um trabalho amplo com este informante, para que se estabeleça mais intimidade com o trato com o texto.

RGM: apresenta melhor desempenho na dimensão fraseado, porém finaliza a pesquisa com características de uma leitura oral expressiva pouco fluente. Faz-se necessário uma maior intimidade deste aluno com o texto.

A pesquisa não consegue identificar o que influencia direta ou indiretamente na diferença entre os desempenhos de alunos da mesma escola (nem é o objetivo desta pesquisa), ou seja, por que alguns apresentam dificuldades e desempenhos diferenciados. Porém, creio, assim como Spira, Bracken & Fischel (2005) que as diferenças de desempenho de leitura, que os autores encontram em crianças no jardim da infância, apresentam nos atributos comportamentais e nas competências linguísticas individuais contribuição substancial para essas diferenças, e admito que essas diferenças se apresentem durante a vida.

4.3.5 - As dificuldades nas dimensões prosódicas e suas relações com a compreensão

As dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações da leitura oral expressiva, a que se propõe este trabalho, nos revelam algumas características para traçarmos paralelos significativos com o processo de leitura, já que consideramos que uma leitura oral expressiva fornece subsídios para a compreensão leitora. cremos que leitores que apresentaram alguma dificuldade na leitura oral expressiva, considerando-se as três dimensões avaliadas, podem ter carências nos elementos de apoio às habilidades de compreensão de leitura propostos por Wren (2002), também cremos que essas dificuldades estejam relacionadas com algum déficit no processo de atribuição do papel de uma palavra na frase, ou seja, no *cálculo sintático*. A dificuldade em reconhecer automaticamente as palavras também se caracteriza em uma dessas deficiências.

4.3.6 - Dificuldades na dimensão entonação e ênfase

Quanto à *dimensão entonação e ênfase* o déficit nas habilidades de compreensão de leitura (WREN, 2002) parece estar associado aos elementos de *conceitos sobre impressão*, pois para o reconhecimento e entendimento da mecânica do texto o leitor necessita entender sobre a forma em que o texto se apresenta, nesse caso, reconhecer através das pistas que o texto apresenta (palavras-chaves, pontuação, semântica etc.) quais variações tonais desenvolveriam durante a leitura uma reflexão e construção do sentido no texto, trazendo à leitura mais naturalidade, e traduzindo através da variação da voz sua interpretação do texto. Outro aspecto importante que se deve notar na avaliação das dificuldades encontradas pelos alunos quanto à leitura oral expressiva nesta dimensão é o tratamento semântico e sintático que influenciam no processo da compreensão leitora, no que se referem Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000) sobre o tratamento semântico, o indício de *ordem das palavras* na frase, que permite ao leitor acionar seu conhecimento estrutural da frase, assim como o

reconhecimento da *classe gramatical das palavras* que atua nos conhecimentos sintáticos do léxico da palavra, influenciariam uma preleção da entonação a ser usada e das ênfases durante o texto, à medida que o leitor vai reconhecendo essas estruturas.

É necessário observar ainda que, segundo Cagliari (1996), a focalização está intrinsecamente ligada ao valor sintático na oralização. Caso que nos leva a crer que ao ler sem ênfase ou entonação adequadas, o leitor pode ter prejuízos no entendimento global do que lê.

No caso a seguir, o leitor parece não reconhecer durante a leitura de um texto que no final da frase a pontuação de interrogação seria traduzida por uma entonação de indagação. Segue:

Trecho do texto 04 da visita 02

Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?

Leitura realizada pelo aluno MS

- 1- será que é uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar... poderia ser aceita para atuar, indo para/para cada lado.
- 2- ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos.

Não temos como garantir se o aluno observou os dois pontos de interrogação ao final das sentenças ou só não tenha oralizado com entonação desejada de indagação. Porém entendemos que ao traduzir o texto com entonação apropriada o leitor evidencia o conhecimento estrutural da frase e o conhecimento sintático do léxico da palavra. Acrescendo a esses conhecimentos, Kleiman (1989, p. 152) admite que os valores dos diversos sinais de pontuação são evidenciados por uma entonação adequada na leitura oralizada.

Podemos ainda elencar como parte dessas dificuldades uma deficiência em estruturar sintaticamente o discurso, assim como em interpretar semanticamente um enunciado conforme Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000, p. 45-47) e Wren (2000).

4.3.7 - Dificuldades na dimensão fraseado

Com relação à dimensão *fraseado* na qual se espera que na oralização o leitor demonstre como os diferentes sinais de pontuação podem ser prosodicamente interpretados (CHAFE, 1988), as dificuldades em torno desta dimensão podem estar relacionadas a uma carência de conhecimento de *sintaxe*, uma vez que este elemento de apoio à compreensão de

linguagem escrita relaciona-se às regras a respeito de como as palavras podem ser combinadas para formar frases e assim o leitor perceber nas pontuações (sinais de pontuação, itálico, aspas) do texto as fronteiras de frases e orações. As dificuldades encontradas nas leituras desses alunos quanto a essa dimensão também nos leva a crer que há uma relação com o indício *pontuação* (JUST & CARPENTER, 1987, apud JAMET, 2000), que desempenha papel importante nos processos sintáticos, por inferir informações quanto ao final de frase, continuação através de vírgulas ou ponto-e-vírgula.

No exemplo a seguir, temos duas leituras realizadas por alunos distintos. Ambos quebram a sentença após perceberem uma palavra destacada por aspas, “nunca”, sendo esta a palavra-chave do texto. No início do texto o autor apresenta o significado da palavra, emitindo sua opinião sobre ela ser perigosa pelo próprio sentido. Apesar da opinião do autor sobre o perigo que a palavra representa, ele assume que fará uso dela no decorrer de seu texto, é quando utiliza as aspas para destacar a palavra nunca. Segue:

Trecho do texto 01 da visita 01

Mas eu vou me arriscar a dizer “nunca” algumas vezes nesse texto. Se não posso me dirigir ao dia de amanhã, então, vou voltar ao passado.

Leitura realizada pelo informante PPO

- 1- Mas eu vou me arriscar... a dizer//
- 2- NUNCA algumas vezes nesse texto se NÃO posso me dirigir... a dia de amanhã... então vou... voltar ao passado//

Leitura realizada pelo informante GGR

- 1- Mas eu vou me arriscar a dizer//
- 2- NUNCA algumas vezes nesse TEXTO...se não... poss:o me dirigir ao dia de amanhã... ENTÃO//
- 3- Vou voltar ao passado//

Verifica-se que com a quebra de sentença o sentido que se tem na leitura oral destes alunos é que: o autor vai arriscar a dizer algo, e logo junta o restante da sentença com a frase seguinte, o que torna o sentido confuso. O aluno GGR ainda dá uma pequena pausa entre o que deveria ser o fim da sentença 1 e o início da sentença 2, porém sua entonação soa como se o informante estivesse entendendo que o ponto em seguida não traria uma nova sentença e emite uma entonação de junção do resto da sentença 1, que já se encontra interrompida, com a sentença 2. Este mesmo informante, ainda interrompe a ideia geral da sentença 2, quando

observa uma palavra entre vírgulas, e dá entonação de final de sentença iniciando uma terceira sentença.

4.3.8 - Dificuldades na dimensão fluidez no ritmo

Na dimensão *fluidez no ritmo* na qual se espera uma leitura de forma natural e com padrão rítmico consistente, as dificuldades encontradas parecem estar ligadas à subdivisão de frases e orações em proposições (JAMET, 2000) que demonstraria o trabalho consciente que o leitor faria no decorrer de um texto, imprimindo uma leitura natural, agrupando adequadamente as palavras em unidades maiores de significado (FOUNTAS & PINNELL, 2006; ZUTTELL & RASINSKI, 199).

As principais dificuldades apresentadas pelos alunos na dimensão *fluidez no ritmo* constam do processo automático da decodificação, o que significa dizer que o leitor ao ter dificuldades na identificação das palavras no texto está gastando mais tempo para decodificar e perdendo este tempo no seu processo de compreensão. Isso implica dizer que estes leitores podem ser considerados menos habilidosos. (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et al*, 1995).

O exemplo abaixo traz uma leitura impressa por um leitor desta pesquisa. São muitas as pausas em locais inadequados nas sequências, além de muitas decodificações silabificadas de palavras (mag-ne-tismo), prolongamento de sílabas (nã:o), hesitações (isso SÃO... referências) e repetições e/ou múltiplas tentativas (fra-fragi-fra-gi-lidade) o que caracteriza um ritmo lento e trabalhoso.

Trecho do texto 05 visita 01

O amor não é chegado a fazer contas, não obedece à razão. O verdadeiro amor acontece por empatia, por magnetismo, por conjunção estelar. Ninguém ama outra pessoa porque ela é educada, veste-se bem e é fã do Caetano. Isso são só referências.

Ama-se pelo cheiro, pelo mistério, pela paz que o outro lhe dá, ou pelo tormento que provoca.

Ama-se pelo tom de voz, pela maneira que os olhos piscam, pela fragilidade que se revela quando menos se espera.

Leitura realizada pelo aluno RNR

- 1- O amor não é... chegado a... fazer contas nã:o... obede:ce a razão//
- 2- O verdadeiro amor acontece com/por... EPATIA, por... mag-ne-tismo, por... conjunção... estelar ninguém ama outra pessoa por que ela... é educada veste-se... bem... e é fã... do:... Cae-ta:-no, isso SÃO... referências//
- 3- Ama-se pelo cheiro, pelo... mistério, pela paz que o outro lhe da:r, pelo... tormento que... provoca//
- 4- Ama-se pelo... tom de voz, pela maneira... que os olhos piscam, pela... fragi-fra-gi-lidade que se revela quando menos se espera...

Assim como o aluno RNR, alguns alunos apresentam essas características de leitura trabalhosa, atributos que nos parecem estar ligados ao elemento de apoio à compreensão leitora *semântica* (WREN, 2000), que trata de como o leitor entenderia a organização das palavras em frases, sentenças e discursos em formas significativas. Esse elemento ajudaria o aluno manter um ritmo consistente em sua leitura, já que com um bom conhecimento dessa organização das palavras, o leitor conseguiria analisar as sequências possíveis das palavras que vem no decorrer do texto antecipadamente.

Como visto, a pesquisa apresentada aqui torna possível um diálogo mais preciso das dificuldades enfrentadas pelos alunos de certas competências leitoras. Essas dificuldades, uma vez detectadas, podem servir para a realização de atividades específicas, que possibilitem o aluno a superá-las. Apresentamos a seguir algumas possíveis intervenções para a melhoria em cada dimensão.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

A prosódia demonstrada na leitura é comprovadamente uma boa indicação de que a criança está ou não se tornando um leitor proficiente (STANOVICH, 1980; RASINSKY, 1990; JENKINS *et al.*, 2003). Afinal, um agrupamento sintático apropriado das palavras, com entonação, ênfase e ritmo adequados, faz com que os leitores elevem, e reflitam na leitura, sua própria interpretação da passagem, uma relação presente não só na leitura oral, mas também na leitura silenciosa (PINNELL *et al.* 1995; FUCHS *et al.*, 2001; STAHL; KUHN, 2002, entre outros). Os resultados apresentados neste estudo apontam para uma grave deficiência no ensino da língua materna no Ensino Médio: a maioria dos alunos ainda não alcançou um nível minimamente aceitável de fluência.

Para que os alunos consigam desempenhos mais satisfatórios perante sua leitura oral expressiva faz-se necessário um trabalho direcionado. Quanto à esse fato, é importante salientar que as dimensões se interligam entre si transpondo as dificuldades em uma dimensão nas outras duas, contudo neste trabalho apresentaremos algumas propostas de atividades para intervenção relacionadas com cada dimensão.

Com vistas a orientar algumas possíveis intervenções para o melhoramento do desempenho da leitura oral expressiva seguem algumas sugestões:

a) Para leitores com dificuldades na dimensão *entonação e ênfase*

Uma proposta de trabalho que se observou no próprio livro didático apresentado na seção 1.4.1. Consta de uma mesma frase repetida com sinais de pontuação distintos, na atividade é solicitado ao aluno que leia em voz alta dando entonação adequada a cada frase, levando em consideração a pontuação.

Entregar a um aluno um texto sem marcação de pontuação gráfica, e solicitar que pontue o texto conforme a leitura de um colega ou professor, ou ainda um noticiário do rádio ou televisão.

b) Para leitores com dificuldades na dimensão *fraseado*

A segunda proposta apresentada para as dificuldades em *entonação e ênfase* também se aplicaria para esta dimensão, pois o leitor analisaria junto com a pontuação que imprimiria na entonação os agrupamentos frasais.

Outra proposta é entregar a um aluno um texto sem sinalização de pontuação, inclusive sem letras maiúsculas²². Solicita-se que o aluno leia o texto buscando possíveis agrupamentos frasais e que acrescente pontuação ao texto levando em consideração seu entendimento.

Entregar a um aluno um texto sem marcação de pontuação gráfica, e solicitar que pontue o texto conforme a leitura de um colega ou professor, ou ainda um noticiário do rádio ou televisão.

c) Para leitores com dificuldades na dimensão *fluidez no ritmo*

A maioria dos alunos que apresenta dificuldades nessa dimensão é devido à falta de habilidade em reconhecer palavras de forma automática, gastando assim mais tempo na

²² Atividade sugerida pela Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço para o Projeto proficiência em leitura.

decodificação de palavras, devido a isso, o treinamento de reconhecimento automático de palavras seria ideia para esses alunos.

O uso da literatura de cordel para o aprimoramento de uma leitura ritmada, utilizando-se do ritmo das rimas e melodias desse gênero literário fomenta-se a análise da estrutura textual, as ideias em cada estrofe e a representação delas num ritmo característico²³.

- O trabalho com músicas de diferentes ritmos, visando que o aluno cante, analise as quebras de sentenças existentes na melodia das músicas, associando essas às características de cada música (melodia, ritmo, andamento e velocidade) possibilita ao leitor em formação que explore o texto e suas nuances.

d) Para leitores com dificuldades nas três dimensões

Observou-se neste trabalho que cerca de 30% dos alunos participantes apresentaram dificuldades nas três dimensões propostas para a avaliação da leitura oral expressiva, alcançando nível final abaixo de 2, característica de uma *leitura não fluente*²⁴, apresentando leitura monotônica e inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso, com muitos erros no agrupamento de palavras e muitas pausas em locais inadequados, hesitações, repetições, dúvidas ou erros na leitura de palavras, com perdas no significado geral do texto, com rara ou ausente autocorreção.

Para esses alunos é necessário um trabalho mais amplo em termo de reconhecimento dos valores existentes em um texto (semântica, sintaxe, pontuação etc.), seguem algumas sugestões:

Leitura dramatizada de poesia e textos em prosa. A experiência em dramatizar, expressar o lido procurando que o ouvinte se envolva e complemente o sentido do texto, estimula o leitor-dramatizador a analisar o texto em sua amplitude. Deve considerar vários aspectos estabelecidos no texto, como: pontuação gráfica, palavras desconhecidas, rimas, ritmo, características inerentes ao gênero do texto; estimulando e desenvolvendo as habilidades de uma leitura oral expressiva com respeito à pontuação e a sintaxe originais do texto, com ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto, mantendo um bom ritmo na leitura.

Telejornal ou rádio jornal, ambas são atividades que estimulam no leitor uma capacidade de ler algo a que está exposto pela primeira vez, porém necessita imprimir ritmo,

²³ Atividade sugerida pela Profa. Espec. Denise Del-Teto para o Projeto proficiência em leitura.

²⁴ Conforme apresentado na subseção 3.2.

entonação, ênfase, compreender os grupos de ideias para que não interrompa sequências do texto, evitando enunciados confusos.

Não se procura fazer aqui um manual de como fazer o aluno ler com expressividade oral, até por que entendemos que existem inúmeras possibilidades de se alcançar cada vez mais êxito no trabalho de leitura com os alunos, e estas são, muitas vezes, inerentes às características de cada professor, e que devem também levar em conta as peculiaridades de cada aluno. Contudo, é um de nossos objetivos neste trabalho apresentar algumas propostas de intervenção para que o aluno com dificuldades em leitura oral expressiva possa desenvolver e evoluir seu desempenho em uma leitura que o leve a refletir em seu ato enquanto leitor, buscando elevar sua qualidade de leitura oral, desenvolvendo em sua oralização de textos uma expressividade dos sentidos compreendidos no ato da sua leitura.

CONCLUSÕES

Para Câmara Junior (1980, p.168) “a arte da leitura permite o ouvinte transformar-se em leitor, com capacidade de evocar a entonação, vagamente indicada pela PONTUAÇÃO no texto”. Temos aqui um exemplo particularmente claro e concreto de que a habilidade da leitura não está somente determinada para o entendimento daquele que lê, mas também daquele que ouve. O autor também considera que a relação *sui generis* entre escritor e leitor deve ser incentivada no ensino escolar, observando que os que se iniciam neste ambiente encontram-se desambientados. Do incentivo na escola e da importância de tal ação Gomes (2008) defende em termos de sugestões práticas para o ensino, prevenção ou remediação da compreensão leitora. Para a autora, já desde os primeiros anos da educação infantil a aprendizagem da leitura deve ser mediada por textos significativos, levando-se em conta, ao se fazer a seleção desse material, as necessidades e interesses dos alunos, além de contemplar a diversidade presente nos diferentes eventos da vida em sociedade com atividades sócio interativas e compartilhadas (p. 284).

No espaço escolar, onde a prática pedagógica em leitura deve ser incentivada e vivenciada, necessita-se empregar olhares mais atentos às experiências das questões do conhecimento e da linguagem. Conforme Cagliari (1996) a leitura fluente buscada nas escolas se dá por ordem de uma leitura na qual “o aluno precisa ler grupos tonais não muito curtos, de preferência do tamanho das frases, deve usar o tom 2, se a frase for interrogativa” (p. 61). O autor atenta para a necessidade de se fazer do ato de leitura uma atividade em sala de aula que possa ampliar o conhecimento do leitor, expandir suas habilidades leitoras, não automatizando esse processo. Em nossas sugestões de intervenções apresentamos propostas que vinculam inclusive a literatura, através da dramatização de textos, numa “brincadeira” de tele ou rádio jornal. Atividades que enriquecem as ações em sala de aula e estimulam a criatividade, inclusive expressiva, dos leitores em formação.

Tomemos os alunos participantes das visitas 01 e 02, até a etapa 01 da segunda visita. Constatou-se que: no início da pesquisa das 5 escolas participantes 1 apresentava-se no nível fluente, 3 pouco fluente e 1 não fluente. Quanto ao nível final temos que 45,5% dos alunos se apresentam no nível pouco fluente, 33,3% não fluente e somente 22,2% fluente.

Na segunda visita nas 4 escolas participantes seus desempenhos não apresentam grande diferença entre elas. Em nenhuma escola se constata mais nível final de expressividade oral não fluente. 52% dos alunos estão no nível fluente, 40% pouco fluente e somente 8% no nível não fluente.

Uma das sugestões levantadas para a evolução do processo de aquisição são as estratégias leitoras, as quais devem estar presentes no cotidiano das escolas desde o início da aquisição da habilidade de leitura e escrita (STERNBERG & GRIGORENKO, 2003; GOMES, 2008). Quando estas estratégias são utilizadas de forma consciente pelo leitor contribuem para sua proficiência, desde a capacidade de planejar o que é lido, utilizar as estratégias, avaliar e auto regular a leitura proporcionando ao leitor habilidades para monitorar sua compreensão (BAUMANN, JONES & SEIFERT-KESSEL, 1996; KOLIĆ-VEHOVEC & BAJŠANSKI, 2003).

É necessário que as intervenções sejam precoces no caso das dificuldades no processo de aprendizagem da leitura. Para Gomes (2008, p. 284) “os estudos remediativos têm obtido êxito duradouro e sem sequelas de modo que intervenções cedo justificam o esforço e o investimento necessário para implementá-los”. Spira, Bracken & Fischel (2005) consideram que as diferenças de desempenho entre as crianças que melhoraram e aquelas que não, apresentam que os atributos comportamentais e nas competências linguísticas individuais medidas no jardim de infância, tenham contribuído substancialmente para essas diferenças. Creio que esses atributos também sejam os pontos principais para as diferenças de desempenhos encontrados nesta pesquisa, principalmente entre os informantes que vêm das mesmas escolas.

Contudo, Kleiman (1989) não encontra justificativa do uso da leitura em voz alta para a avaliação da capacidade da criança compreender, alega que a tarefa seria complexa e que a preocupação primordial seria a de decodificar o texto, deixando o sentido, segundo a autora, em segundo plano. Percebe-se que a avaliação desejada em nosso trabalho não é especificamente a de compreensão, mesmo que acreditemos que uma leitura oral expressiva esteja relacionada à compreensão, mas sim do método no qual se baseia de que um bom leitor reconhece adequada e rapidamente a palavra escrita, consegue dividir sentenças em partes significativas, e sabe o momento certo de pausar ou dar a entonação correta ao trecho lido (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et al*, 1995), e que quando o leitor imprime em sua leitura expressividade apropriada está buscando o sentido do que lê.

Compreende-se que seja necessária uma correlação entre os dados obtidos nesta pesquisa e uma análise direta de compreensão de leitura para que se possa ter mais clareza sobre a influência que a leitura oral expressiva imprime na compreensão do leitor.

Uma das sugestões de uso tanto das atividades de avaliação quanto as de intervenção apresentadas neste trabalho pode ser usado como formação complementar ao PROFLETRAS,

cujo objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Um programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, o PROFLETRAS seria uma porta de entrada para a aplicação do método completo nas escolas de Ensino Fundamental.

Assim, entende-se com estes resultados e os embates teóricos que as escolas necessitam de um melhor preparo para com as dificuldades de seus alunos perante a deficiência na leitura. Como diminuir ou prevenir essa deficiência? Primeiramente, identificando as dificuldades. Há maneiras fáceis e precisas para determinar o que é “ler bem” ou “ler mal”: basta ouvir o aluno lendo por 1 minuto e analisar a leitura segundo as dimensões propostas neste trabalho para conhecer suas dificuldades e potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M.J. **Beginning to read: Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: The MIT Press. 1990.

ALLINGTON, R.I. Fluency: The neglected reading goal. **The Reading Teacher**, n. 37, p. 556-561. 1983.

ANTUNES, C A. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BAUMANN, J. F., JONES, L. A., & SEIFERT-KESSEL, N. **Monitoring Reading Comprehension by Thinking Aloud. Instructional Resource**, (vol.1. Ed 360-612, 26 p.), 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 71 p. 2000.

_____. Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).**

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília. 144 p. 1997.

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English.** Birmingham: English Language Research (Discourse Monographs, Series, 8), 1985.

CAGLIARI, L.C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, I. **Gramática do Português Falado: níveis de análise linguística.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Princípios de linguística geral**. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora, 1980.

CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento intercorrelações e intervenções**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHAFE, W. Punctuation and the prosody of written language. **Written Communication**, v. 5, n. 9, p. 395-426. 1988.

COHEN, H.; DOUAIRE, J.; ELSABBAGH, M. The role of prosody in Discourse. **Brain and cognition**, v. 46, n. 1-2, p. 73-81, 2001.

Congresso. **Constituição Federal** de 05 de outubro de 1988.

Conselho Estadual de Educação do Pará. **Resolução N° 001** de 05 de janeiro de 2010.

CHALL, J. S. **Stages of reading development**. New York: McGraw-Hill Press, 1983.

CHALL, J. S., JACOBS, V. A. & BALDWIN, L. E. (1990). **The reading crisis, Why poor children fall behind**. Cambridge: Harvard University Press.

DENO, S.L. Curriculum-based measurement: The emerging alternative. **Exceptional Children**, n. 52, p. 219-232. 1985.

DOWHOWER, S.L. Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. **Theory into Practice**, vol. 30, n. 3, p. 158-164. 1991.

EHRI, L.C. Phases of development in learning to read by sight. **Journal of Research in Reading**, nº 18, p. 116–125. 1995.

EHRI, L.C. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. *In* J.L. Metsala & E.C. Ehri (Eds.), **Word recognition in beginning literacy**. (p. 3–40). Mahwah, NJ: Erlbaum. 1998.

EHRlich, M.F.; RÉMOND, M.; TARDIEU, H. Composantes cognitives et métacognitives de la lecture: letraitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. Dans: J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (eds.), **Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture**. Paris: Nathan, p. 279- 298. 1993.

FERNANDES, P. F. P. **Dos sons às letras, das letras às palavras: Consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1ºciclo**. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado), 2000.

FOUNTAS, I.C.; PINNELL, G.S. **Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K-8**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

FUCHS, L., FUCHS, D., HOSP. M., & JENKINS, J. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, n. 5, p. 239-256. 2001.

GOMES, M. A. M. **Compreensão auto-regulada em leitura: procedimentos de intervenção**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

GOODMAN K. S. Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game. **Journal of the Reading Specialist**, n. 6 (1): p. 126-35.1967.

GUIMARÃES, S. R. K. **Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita**. *In*: Interação em Psicologia, v. 9, n. 2, p.261-271, 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/4795/3678>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

JUST & CARPENTER. **READING AND LANGUAGE COMPREHENSION**, Boston, Allyn and Bacon Inc. 1987, *in* JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KAWANO, C. E; KIDA, A. S. B.; CARVALHO, C. A. F.; ÁVILA, C. R. B. **Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever**. *In*: Rev. soc. bras. fonoaudiol., v. 16, n. 1, p. 9-18, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342011000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOLIĆ-VEHOVEC, S., & BAJŠANSKI, I. Children's metacognition as predictor of reading comprehension. *In* G. Shiel & U. Ni Dhalaigh (Eds.), **Other ways of seeing: Diversity in language and literacy**, (Vol I, pp. 216-222). Dublin: Reading Association of Ireland, 2003.

KUHN, M. R., & STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, p. 3-21. 2003.

LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, vol. 6, n. 2, p. 293-323. 1974.

MARTINS, N. **Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: EDUSP, 1989.

MARTINS, M. A. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA, 1996.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. **O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental**. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.

NATIONAL READING PANEL (NRP). **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction** [on-line]. 2000. Disponível em: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

NAVAS, A. L. G.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. **Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto**. In: Rev. soc. bras. fonoaudiol., São Paulo, v. 14, n. 4, p. 553-559, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000400021. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

PAIGE, D.D.; RASINSKY, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, vol.56 (1), set. 2012, International Reading Association, p. 67-76. 2012.

PIKULSKI, J. J., & CHARD, D. J. Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. **The Reading Teacher**, 58(6), 510-519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2, 2005.

PINNELL, G.S.; PIKULSKI, J.J.; WIXSON, K.K.; CAMPBELL, J.R.; GOUGH, P.B.; BEATTY, A.S. **Listening to children read aloud**. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education. 1995.

RASINSKI, T.V. Assessing reading fluency. **Pacific Resources for Education and Learning**, Hawai'i: Honolulu, 2004. Disponível em: http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/assessing201_1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2013.

RASINSKY, T.V; PADAK, N.D.; MCKEON, C.A.; WILFONG, L.G.; FRIEDAUER, J.A.; HEIM, P. Is reading fluency a key for successful high school reading? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, vol. 49, n. 1, p. 22-27. 2005.

Rumelhart, D. (1975). Notes on Schema for stories. In D. Bobrow & M. Collins (Eds). Representing and understanding. **Studies in Cognitive Science**. New York: Academic Press.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart e Wilson, 1971.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler** (2ª reimpressão). Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

SILVA, A. C. **Até à descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SPRENGER-CHAROLLES, L; KHOMSI, A. Les strategies d'identification de mots dans un contexte-image: Comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs. In: L. Rieben & C Perfetti (Eds.). **L'apprentissage de la lecture: recherches empiriques et implications pédagogiques**. Neuchâtel and Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.

SPIRA, E. G., BRACKEN, S. S., & FISCHER, J. E. Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent Literacy, and Behavior Skills. **American Psychological Association**, 41(1), 225-234, 2005.

STANOVICH, K.E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, n. 16, p. 32-71. 1980.

_____; CUNNINGHAM, A. E. & FEEMAN, D. J. Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children. **Journal of Educational Psychology**. 76 (4), 668-677, 1984.

STERNBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas – o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

VIANA, F. L. **Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

WALKER, B., MOKHTARI, K., SARGENT, S. Reading fluency: More than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems. (Eds.), *Fluency instruction: Research-based practices*. Guilford Press. **Book was nominated for the National Reading Conference Edward Fry Book Award**. 2006.

WREN, Sebastian. **Methods of Assessing Cognitive Aspects of Early Reading Development**. The Southwest Educational Development Laboratory. Texas. 2000. Disponível em <http://www.sedl.org/reading/topics/assessment.html>. Acesso em 02 de novembro de 2012.

ZUTTELL, J.; RASINSKI, T.V. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. **Theory into Practice**, v. 30, p. 211-217, 1991.

ANEXOS

Desvio padrão

ALUNOS	Médias de Entonação e Ênfase	Médias de Fraseado	Médias de Fluidez no Ritmo
AF	3,7	3	2,7
AFS	4	3,7	3,3
EHC	3	3	2,7
GLF	4	3,3	3
JGS	3	3	2,3
JJS	3	2,3	2,7
JNS	2	2,7	3
LJN	3,3	3,7	3
LM	3,7	4	3,3
MA	3	3	2,3
MRP	4	3,3	4
GGR	2,3	2,3	2
JAS	4	3,7	3,7
JGC	3,3	3	3
JHP	3,7	3,7	3,7
MCF	3	3	3
RNR	1,3	1,3	1
SS	3	3	3
JRC	2,3	2,7	2,3
RSD	4	3,7	3,3
MCM	3,7	3,7	3,7
VLL	3	3,7	3,3
MBS	2	2	2,3
CCA	3,7	3	2,7
BS	1,3	1,3	1,7
DSS	3	2,7	2,7
IRC	4	4	3,7
JCS	1	1	1
KSS	3,7	3	3,7
MAP	1,7	2	3
MFL	3	2,3	2,7
NMA	3	3	2,7
WRP	3	2,7	3
WSC	1,7	2,3	2
ALC	2	2,3	2,2
CFS	2	2,3	2,3
DDC	2	2,7	2,6
GGF	2,7	3	2,9
GSA	2,3	2,3	2,6

IVN	2,3	2,7	2,7
JMG	3,7	3,7	3,7
KSS	2,7	3	2,9
LCF	2,7	3	2,9
RGM	2	2,7	2,3
DESVIO PADRÃO	0,84	0,70	0,66

- Fórmula do excel.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Letras
 Laboratório de Linguagens

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO

Ofício nº 02/2013

Diretores _____
 NOME DA ESCOLA
 ENDEREÇO

Prezados,

Meu nome é Gessiane Lobato Picanço, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Instituto de Letras e Comunicação) da Universidade Federal do Pará. Coordeno uma pesquisa na área de Psicolinguística sobre fluência e compreensão de leitura com alunos de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares de Belém. O projeto intitula-se “Fluência e compreensão em leitura: diagnóstico e monitoramento em escolas públicas e particulares de Belém” (ver Resumo abaixo). Nosso objetivo principal é conseguir o maior número possível de amostras de leitura feita por alunos para podermos examinar até que ponto dificuldades de leitura podem afetar a compreensão de assuntos estudados em sala de aula.

Este documento é para solicitar permissão para desenvolvermos a pesquisa na escola listada abaixo durante o ano letivo de 2013. Os trabalhos serão conduzidos pela aluna **NAIR SAUAIA**, aluna de Mestrado do PPGL, que desenvolverá sua dissertação com o tema “Expressividade oral e compreensão em leitura”, sob minha orientação.

NOME DA ESCOLA

O projeto prevê duas visitas anuais (maio e novembro) à referida escola para a coleta de pequenas amostras, todas gravadas, de leitura dos **alunos do segundo ano do Ensino Médio**, para análise posterior. As sessões de gravação terão duração de aproximadamente 5 minutos por aluno, e as atividades serão programadas de modo a não interferir no horário normal de aulas.

Garantimos que as gravações só serão analisadas por membros da equipe de pesquisa e os resultados obtidos podem ser publicados, mas nem alunos nem escolas terão os nomes divulgados.

A pesquisa trará vários benefícios, mas o principal será a identificação das principais dificuldades de leitura e compreensão. A partir desses resultados, se a escola assim permitir, poderemos planejar materiais e métodos para intervir em tais dificuldades o quanto antes.

Se houver qualquer dúvida, ou informações adicionais que os Senhores desejem, por favor, entrem em contato comigo pelo e-mail picanco.g@hotmail.com, ou pelo telefone (91) 8156-5410.

Esperamos poder contar com suas permissões para desenvolvermos a pesquisa nas escolas supracitadas, pela qual antecipamos nossos agradecimentos.

Belém, 10 de abril de 2013.

Dra. GESSIANE LOBATO PICANÇO (Coordenadora)
Doutorado, Linguística
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Laboratório de Linguagens
Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá
CEP 66075-110

RESUMO DO PROJETO

“Fluência e compreensão em leitura: diagnóstico e monitoramento em escolas públicas e particulares de Belém”

Leitores fluentes gastam menos tempo na decodificação de palavras e mais tempo na sua compreensão. Um grande obstáculo nesse processo de aprendizagem está associado à diferença entre leitores mais e menos habilidosos. Um leitor habilidoso reconhece adequada e rapidamente a palavra escrita, lê com velocidade e precisão, utiliza diferentes estratégias para a identificação de palavras desconhecidas, consegue dividir sentenças em partes significativas, e sabe o momento certo de pausar ou dar a entonação correta ao trecho lido. O mau desempenho nesse processo inibe a compreensão do texto como um todo. Acredita-se que uma das causas é a estagnação no processo de proficiência em leitura, gerando um acúmulo de falhas que terão consequências para os níveis mais elevados, afetando principalmente a compreensão. A presente proposta pretende avaliar o grau de fluência em leitura e suas consequências para a compreensão de alunos de escolas públicas e particulares de Belém, no que diz respeito aos três componentes essenciais da leitura (precisão, velocidade e expressividade oral), através da Medição Baseada em Currículo (Curriculum-Based Measurement). Uma vez que se tenha um diagnóstico das principais dificuldades, pretende-se monitorar o progresso escolar dos alunos voluntários do projeto.

MODELO DE CARTA/AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROJETO

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Meu nome é Nair Sauaia Vansiler, sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL), sob a orientação da Dra. Gessiane Picanço, Programa de Pós-Graduação em Letras/UFGA. Eu estou realizando uma pesquisa sobre “Fluência e Compreensão em Leitura” em escolas de ensino Fundamental e Médio de Belém, com o objetivo de verificar os principais pontos, fortes ou fracos, na leitura feita por estudantes. A metodologia da pesquisa consiste em gravar, por cerca de 1 minuto, o estudante lendo um texto pré-selecionado pela equipe do Grupo de Pesquisa. As gravações com os participantes ocorrerão na própria escola, com visitas marcadas para os meses de maio, agosto e novembro durante o ano letivo de 2013. A direção da Escola de seu (sua) filho (a) já concedeu a permissão para conduzirmos a pesquisa.

Estamos pedindo a participação de seu (sua) filho (a), aluno (a) do segundo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - _____ . Informamos que a participação do(a) estudante neste estudo é totalmente voluntária, podendo ele(a) retirar-se a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas o nome do(a) estudante não será divulgado.

Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa ou a participação do seu(sua) filho(a) neste estudo, por favor contacte-me através de email: nairsauaia@gmail.com ou celular: 96312390.

Atenciosamente,

Nair Sauaia Vansiler
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFGA

Eu dou consentimento para meu (minha) filho (a) _____ (escrever o nome do aluno) participar do estudo sobre “Fluência e Compreensão em Leitura”.

Assinatura de um dos responsáveis:

Data: _____

TEXTOS PARA A PRIMEIRA VISITA**TEXTO 01: Nunca, nunquinha**

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza; M. ABAURRE, Maria Bernadete M., PONTAURA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008. Obra 2 v. p.473.

Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “ em tempo algum; jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da Língua portuguesa.

Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma - o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.

Mas eu vou me arriscar a dizer “nunca” algumas vezes nesse texto. Se não posso me dirigir ao dia de amanhã, então, vou voltar ao passado.

Meus dias como criança foram repletos de travessuras melequentas, brincadeiras de rua, aventuras no quintal da casa da minha avó, desafios à gravidade, apostas de velocidade, muitos machucados e todo o resto do pacote incluso quando o assunto é uma infância bem vivida.

Relembrando agora, porém, existiram certas vivências pelas quais eu não passei.

Elas estão longe de serem positivas - mas se na época eu ganhei por não ter experimentado certas coisas, hoje eu perco em histórias divertidas para contar. Pois eu nunca, nunquinha...[...]

... quebrei o braço

Era uma alegria quando algum coleguinha quebrava o braço e parecia exibindo aquele gesso branquinho, pronto para vários recados escritos com bic 4 cores. No fundo, eu ficava me corroendo: ora, também queria um gesso cheio de mensagens só pré mim! E uma tipóia, e uma professora me paparicando. Só fui quebrar uma parte do corpo quando adulta: o dedo do pé no móvel da sala. Patético.[...].

Texto-04**“Matrizes culturais do Brasil”****[Textos adaptados do Programa *São Paulo faz Escola*]**

Fonte: <http://professoracelinamr.blogspot.com.br/search/label/2a.%20s%C3%A9rie%20EM%20-%203o.%20bimestre>. Acesso em: 19 maio 2013. Blog da Profa. Celina, Geografia, 2º Ano EM.

A constituição étnica da população brasileira é formada por três principais grupos: o indígena, o branco e o negro africano. [...] Os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira: culinária, instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas no português falado no Brasil são alguns exemplos.

No século XX, mais um grupo étnico veio participar da formação da população brasileira: o asiático, representado, principalmente, pelos japoneses, chineses e coreanos.

Etnia corresponde a um agrupamento humano cuja unidade repousa na comunhão de língua, cultura e de consciência grupal. Podem existir, em uma etnia, traços físicos comuns, entretanto não são eles que a definem, e sim o sentimento de pertencer ao agrupamento ou à comunidade. O termo raça, por sua vez, largamente utilizado no passado, é hoje considerado impróprio, pois a ciência já constatou que, no sentido biológico, não existe raça humana.

Durante muito tempo utilizou-se o cruzamento entre grupos étnicos [...] para se afirmar que no Brasil sempre existiu uma “democracia racial”. No entanto, essa visão é hoje considerada um mito, pois obscurece a realidade do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira. No passado, tal mito disfarçava o preconceito de cor em relação ao indígena, ao negro e aos mestiços e, também, o preconceito social determinado pela renda e pelo status social. Serviu [...] à classe dominante para mascarar as opressivas relações étnicas e sociais no Brasil.

TEXTOS PARA A SEGUNDA VISITA**TEXTO 01: O grande e o pequeno**

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M., PONTAURA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008. Obra 2 v.p.339.

Todo o caso de amor tem sempre um grande e um pequeno.

O pequeno ama, o grande se deixa amar. O grande fala, o pequeno ouve. O grande discorda, o pequeno concorda. O grande se atrasa, o pequeno se antecipa. O grande pede, ou nem precisa pedir, e o pequeno já está fazendo.

Não é uma questão de gênero. Existem homens pequenos e homens grandes, mulheres grandes e mulheres pequenas. O temperamento e as circunstâncias influem, mas não determinam. O grande pode ser o mais bem-sucedido e pode não ser. O pequeno pode ser o mais sensível, mas nem sempre é assim. Muitas vezes o grande é o mais esperto, mas o pequeno também pode ser espertíssimo. Depende do caso.

Mas como tudo pode acontecer senão não teria graça, a qualquer momento, por alguma razão geralmente à noite, imprevisivelmente, o grande pode ficar pequeno e o pequeno pode ficar grande de repente. Basta um vacilo, um acaso, um cair de tarde, uma notícia, uma inspiração, uma imprudência.

Quando isso acontece, é comum o pequeno ficar maior ainda, o que torna o grande ainda menor. O ex-pequeno, logo que é promovido a grande, pode se vingar do ex-grande, se o seu sofrimento tiver uma boa memória. Aí, coitado do novo pequeno, vai se arrepender de cada não beijo, cada não telefonema, cada não noite de insônia, cada não desespero e cada não entusiasmo, cada não carinho inesperado, indispensável, inevitável, imprescindível, cada não todas as palavras apaixonadas que possam existir em qualquer língua do mundo.

Texto 02: A ideologia alemã.

Fonte: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. "A ideologia alemã". In: MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000. P. 135-136.

É impossível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que quer que seja. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais logo que principiam a *produzir* seus meios de subsistência, um passo que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de subsistência, os homens estão produzindo, indiretamente, sua própria vida material.

O modo como os homens produzem seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos meios já existentes que eles encontram e têm para produzir. Esse modo de produção não deve ser considerado simplesmente como a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se sim de uma determinada forma de dar expressão a suas vidas, um determinado *modo de vida* deles. A maneira como os indivíduos expressam suas vidas é a sua maneira de ser. Assim, o que eles são coincide com sua produção, tanto com o *que eles* produzem, quanto como o modo *como produzem*. A natureza dos indivíduos depende, então, das condições materiais que determinam sua produção.

A produção de ideias, de concepções, de consciência é, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem na vida real. Conceber, pensar, os intercâmbios mentais dos homens, nesse ponto, aparece como a emanção direta de seus comportamentos materiais. (...)

Texto 03: Transformações tecnológicas e redes

Fonte: Adaptado de *Transformações tecnológicas e redes*. Disponível em: http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2001/portugues/2.Chapter2_0516.pdf – Acessado em 22/09/2013.

A inovação tecnológica é essencial para o progresso humano. Da tipografia ao computador, da primeira utilização da penicilina até a utilização em larga escala das vacinas, as pessoas têm procurado instrumentos para a melhoria da saúde, aumento da produtividade e aperfeiçoamento da aprendizagem e comunicação. Hoje, a tecnologia merece uma nova atenção, porque os progressos digitais, genéticos e moleculares avançam sobre as fronteiras de possibilidades de utilização da tecnologia para a erradicação da pobreza. Estes avanços estão criando novas possibilidades de melhoria da saúde e nutrição, de expansão dos conhecimentos, de estímulo ao crescimento econômico e de maior poder de participação das pessoas nas suas comunidades.

As transformações tecnológicas atuais estão interligadas com outra transformação – a globalização – e juntas criaram um novo paradigma: a era das redes. Estas transformações alargam as oportunidades e aumentam as recompensas sociais e econômicas da criação e utilização de tecnologia. Também estão alterando as formas através das quais – e através de quem – a tecnologia é criada e possuída, e as formas como ela é disponibilizada e utilizada. Um novo mapa de inovação e difusão emerge. (...) Mas estas novas redes e oportunidades sobrepõem-se a outro mapa que reflete uma longa história de tecnologia distribuída desigualmente, tanto *dentro de* como *entre* países.

Texto 04: Prólogo

Fonte: OLIVEIRA, P. S. Prólogo. In: NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

Sábado, cair da tarde! Quem passar neste momento pela orla das praias de Santos poderá imaginar como o futebol é apreciado por ali. Toda faixa de areia, em sua parte mais consistente, fica ocupada por times galantemente uniformizados a disputar animadas partidas de futebol.

Seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas? Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?

Na verdade, a aproximação junto a estes clubes iria revelar que nenhuma das possibilidades acima é inteiramente a “justa expressão da verdade”. Por trás de cada jogada, esconde-se uma curiosa organização coletiva. São clubes de praia, associações que contam quinze, vinte, trinta anos de existência! Não têm sedes sociais e tampouco possuem patrimônio material, a não ser a barraca armada na praia naquelas ocasiões, que ora serve como vestiário, ora como bar, juntamente com cadeiras e sacolas. Sua maior riqueza não é, portanto, dessa ordem. Ela reside no conjunto de membros que a constituem.

Todos são, em primeiro lugar, pessoas desejosas de jogar futebol, objetivando fazê-lo dentro de um clima de disputa, que o próprio jogo engendra, mas sem perder a camaradagem e a postura esportivamente adequadas.