

## *LEITURA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA COMPREENSÃO*

### *READING: THE ROLE OF PROSODIC MARKERS IN UNDERSTANDING*

#### **Doralice Leite Ribeiro Alves**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-7803>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

E-mail: [doradimel@gmail.com](mailto:doradimel@gmail.com)

#### **Marian dos Santos Oliveira**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-152X>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

E-mail: [marian.oliveira@uesb.edu.br](mailto:marian.oliveira@uesb.edu.br)

#### **Vera Pacheco**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7986-7701>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

E-mail: [vera.pacheco@gmail.com](mailto:vera.pacheco@gmail.com)

#### **Lucrécia de Aquino Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5938-9044>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

E-mail: [lucreciaaquino3@gmail.com](mailto:lucreciaaquino3@gmail.com)

#### **Lucas Viana Alencar**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0370-595X>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

E-mail: [lucasvianaalencar@gmail.com](mailto:lucasvianaalencar@gmail.com)

**Resumo:** Tendo em vista o baixo desempenho de estudantes brasileiros no que tange à competência leitora e que alunos estão concluindo o Ensino Fundamental com baixa proficiência em leitura e compreensão de textos, objetivamos verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da leitura; desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência em compreensão leitora; e propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na leitura e compreensão de textos. Esta pesquisa está ancorada nos estudos sobre prosódia propostos pelos seguintes autores: Cagliari (1995, 2002, 2007); Pacheco (2006, 2007) e Stein (2003). As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) subsidiaram a elaboração de uma Proposta de Intervenção Pedagógica, a qual foi desenvolvida em três etapas (1ª etapa - Diagnóstico; 2ª etapa - Intervenção Pedagógica; e 3ª etapa - Atividade Avaliativa Final). A presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) nº. 1.575.981 e aplicada com alunos matriculados no sexto e nono ano Ensino Fundamental, em uma escola pública no estado da Bahia – Brasil. Os resultados obtidos evidenciaram o que era expectável: um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, resulta na aquisição proficiente da leitura e propicia uma melhora significativa na compreensão leitora por parte dos educandos. Esses resultados relevam a aplicabilidade desta pesquisa e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Intervenção pedagógica; Leitura; Prosódia

**Abstract:** *Bearing in mind the low performance of Brazilian students in terms of reading competence and that students are concluding Elementary School with low proficiency in reading and understanding texts, we aimed to verify whether a teaching on punctuation, guided by prosodic questions, could result in the proficient acquisition of reading; develop an intervention methodology based on prosodic principles in order to help students acquire proficiency in reading comprehension; and propose a reflection on the relationship between punctuation marks, prosodic markers and proficiency in reading and understanding texts. This research is anchored in studies on prosody proposed by the following authors: Cagliari (1995, 2002, 2007); Pacheco (2006, 2007) and Stein (2003). The guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) supported the elaboration of a Pedagogical Intervention Proposal, which was developed in three stages (1st stage - Diagnosis; 2nd stage - Pedagogical Intervention; and 3rd stage - Final Evaluative Activity). This research was authorized by the Research Ethics Council (CEP) n°. 1.575.981 and applied to students enrolled in the sixth and ninth year of Elementary School, in a public school in the Bahia state – Brazil. The results obtained evidenced what was expected: a teaching on punctuation, guided by prosodic questions, results in the proficient acquisition of reading and provides a significant improvement in the students' reading comprehension. These results highlight the applicability of this research and its relevance for the teaching of Portuguese in Elementary School.*

**Keywords:** *Pedagogical intervention; Reading; Prosody*

## 1. Introdução

Capacitar o aluno para a compreensão leitora é uma das principais atribuições da escola. Contudo, as avaliações nacionais - propostas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Prova Saeb, e internacional - *Programme for International Student Assessment (PISA)* - têm revelado o baixo desempenho de estudantes brasileiros no que tange à competência leitora. As dificuldades de compreensão leitora é um dos problemas mais graves na educação brasileira, conforme mostram os resultados dessas avaliações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), art. 32, prevê o desenvolvimento da leitura e da escrita como meios básicos no desenvolvimento da capacidade de aprender. No entanto, escolas brasileiras vêm falhando na formação de leitores autônomos. Se o aluno não compreende o que lê seu desenvolvimento intelectual fica comprometido.

Em nossa prática docente, enquanto professores regentes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, essa triste realidade pode ser facilmente constatada. Temos percebido que grande parte dos alunos apresenta baixa proficiência em compreensão textual. Alunos chegam a essa etapa do ensino com grande deficiência em leitura e, em sua maioria, são alunos

<sup>1</sup> O Ensino Fundamental se divide em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização) e Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização) (BRASIL, 2016, p. 45).

que leem sem pausa, sem entonação correta, não respeitando as regras de uso dos sinais de pontuação e, principalmente, não compreendendo o que leem.

Diante disso, percebemos a importância de investigar se o domínio/conhecimento de sinais de pontuação que denotam aspectos prosódicos pode otimizar a compreensão de um texto, uma vez que acreditamos que os aspectos prosódicos tais como: entonação, altura, intensidade, duração, pausa, dentre outros, têm forte interferência nesse processo e são representados na escrita pelos sinais de pontuação.

Partindo da constatação de que, de maneira geral, os alunos não têm conseguido apresentar um nível de competência leitora adequada para os concluintes dessa etapa da educação básica, bem como de que um dos aspectos ligados à maior competência em processamento de leitura estaria relacionado ao uso e leitura adequados dos sinais de pontuação e que esta, por sua vez, depende de questões de ordem prosódica, objetivamos investigar: a) qual a relação existente entre leitura e prosódia? b) em que medida, as dificuldades em identificar os sinais de pontuação comprometem sua capacidade de interpretação textual?; e c) de que maneira um ensino sobre pontuação embasado em princípios prosódicos pode colaborar para maior eficácia na compreensão leitora?

Tendo em vista os estudos anteriores e dados estatísticos obtidos nas avaliações, partimos de algumas hipóteses: a) um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica pode influenciar na aquisição proficiente da leitura; e b) ao apreender, identificar e usar corretamente os sinais de pontuação o participante terá menor dificuldade de compreensão leitora.

Diante dos nossos questionamentos e das hipóteses levantadas, os nossos objetivos foram: a) verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da leitura; b) desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência em compreensão leitora; c) propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na leitura e interpretação de textos.

Visto sob este enfoque, pensamos que os elementos prosódicos têm forte influência na compreensão textual, logo, devem ser trabalhados em sala de aula, como um fator essencial na leitura e na escrita. Tais aspectos prosódicos foram abordados neste trabalho baseados nos

seguintes autores: Cagliari (1995, 2002, 2007); Pacheco (2006 e 2007); Stein (2003); entre outros. A leitura dessas obras ancora este trabalho.

A fim de organizar a discussão da temática apresentada neste capítulo, iniciaremos abordando a estreita relação entre leitura, compreensão e prosódia. Em seguida, apresentaremos a metodologia desta pesquisa; um balanço dos resultados da aplicação do diagnóstico; e os efeitos resultantes da aplicação da intervenção pedagógica. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais. Esperamos, com este estudo, contribuir para as reflexões sobre a relevância dos marcadores prosódicos na leitura e compreensão de texto.

## **2. Leitura, compreensão e prosódia**

Leitura e compreensão, embora fosse esperado, são processos que nem sempre andam lado a lado. Temos percebido, no dia a dia em sala de aula, que muitos alunos decodificam textos de vários gêneros e enunciados de atividades e avaliações, porém nem sempre compreendem o que decodificam. Além disso, essa deficiência tem refletido também na compreensão de textos, o que tem resultado no fracasso escolar dos educandos.

As atividades de Língua Portuguesa devem corresponder, principalmente, a atividades discursivas, ou seja, uma prática constante de leitura, que possibilite análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos na compreensão de textos, ampliando a competência discursiva dos educandos. A compreensão de um texto escrito exige um grande envolvimento cognitivo do leitor, uma vez que:

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCNs 1998, p. 70).

É inegável que há muitas competências que os educandos precisam desenvolver para se tornarem leitores bem-sucedidos. Essas competências incluem a compreensão e a fluência de leitura. Para isso, acreditamos que os sinais gráficos de pontuação, que funcionam como marcadores prosódicos e demarcam: entonação, altura, intensidade, duração, pausa, dentre

outros, têm forte interferência nesse processo e podem contribuir significativamente para a aquisição da competência em compreensão leitora.

Sempre que o texto é lido com marcação prosódica, as variações do tom do leitor mostram que os aspectos lexicais e morfossintáticos do texto foram identificados e interpretados. A leitura com prosódia correta indica, portanto, que o texto está sendo compreendido. Segundo Cagliari (2002, p. 56), “até do ponto de vista prosódico, ler é mais uma atividade de interpretação do que de realização da linguagem oral”.

Vale salientar que, em 2003, Stein levantou uma questão que envolve a relação entre a prosódia e a compreensão leitora e desenvolveu um trabalho na tentativa de “elucidar como se dá, efetivamente, o processo de apreensão de um texto pelo leitor, ou seja, quais fatores interferem decisivamente para que o leitor consiga chegar a uma interpretação para um texto” (STEIN 2003, p. 124). Nessa pesquisa o autor chega à conclusão de que “a entoação que se produz para uma enunciação reflete, incisivamente, a interpretação que se faz dela” (STEIN 2003, p. 131).

Pensando nessa relação existente entre prosódia e compreensão leitora, uma questão foi levantada por Alves (2007, p. 89) “seria a prosódia uma importante habilidade para a capacidade de compreensão, ou seria a habilidade de compreensão uma determinante para a obtenção de uma boa prosódia durante a leitura?”. Em seus estudos, Alves (2007) investigou a estreita relação existente entre os aspectos prosódicos e a compreensão de textos. Para Alves (2007, p. 90) “é a prosódia que certamente interferirá na compreensão da leitura feita”.

Os sinais de pontuação devem ser vistos como um elemento constitutivo do texto escrito que é produzido pelo autor e interpretado pelo leitor com a finalidade de conferir-lhe sentido. Segundo Cagliari (1995), essas marcas gráficas são essenciais para tornar os textos mais claros e evitar ambiguidades.

É possível afirmarmos que a má qualidade nas produções, compreensões e leituras dos alunos em parte se dá pelo fato de estes não conhecerem o uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos. Sendo assim, pode-se dizer que, para alcançar um nível proficiente de compreensão leitora é necessário que o educando participe de um processo educacional apropriado e isso inclui receber instruções adequadas quanto aos aspectos prosódicos da linguagem.

### 3. Metodologia

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP), sob o processo número 1.575.981. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais/responsáveis pelos participantes.

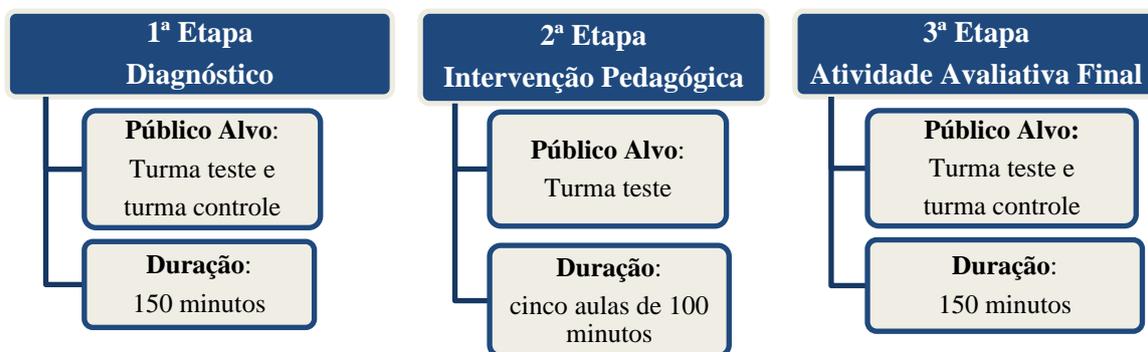
A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública no estado da Bahia – Brasil. A instituição oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos. Foram selecionadas duas turmas: uma de 6º ano (6ºM3) e outra de 9º ano (9ºM1), ambas do turno matutino. A escolha destas turmas se deu devido ao fato de as aulas de Língua Portuguesa acontecerem no mesmo horário e serem compostas por alunos que estavam entrando (6º ano) e saindo (9º ano) do Ensino Fundamental Anos Finais. A turma de 6ºM3 foi denominada de **Turma Teste** e a turma de 9ºM1 foi a **Turma Controle**. A turma teste participou de todas as etapas da pesquisa - diagnóstico, intervenção pedagógica e atividade avaliativa final -, já a turma controle não passou pelo processo de intervenção, participou apenas do diagnóstico inicial e atividade avaliativa final, uma vez que esta diferenciação serviu de parâmetro para medir a validade da intervenção aplicada. O motivo pelo qual escolhemos o 6º ano para ser a turma teste foi por acreditarmos que se no início desta etapa de ensino for bem trabalhada a questão dos marcadores prosódicos e das estratégias de compreensão leitora, esta turma chegaria ao fim do Ensino Fundamental Anos Finais com grande proficiência em compreensão leitora.

Aplicamos os instrumentos da pesquisa no próprio ambiente escolar, no horário regular de aulas de Língua Portuguesa. O *corpus* foi formado a partir de atividades que verificaram o nível de compreensão leitora dos educandos e apontaram os principais problemas do uso de pontuação que esses apresentam. Desta forma, esta proposta foi estruturada em três etapas que foram desenvolvidas em um período de quase dois meses, ficando assim distribuída: 1ª etapa - diagnóstico; 2ª etapa - intervenção pedagógica; e 3ª etapa - atividade avaliativa final.

Na primeira etapa, denominada de **diagnóstico**, aplicamos uma avaliação com o título “Atividade Diagnóstica”, contendo algumas atividades que nos possibilitou observar o conhecimento que os alunos possuem acerca do uso e funções dos sinais de pontuação e verificar o nível de compreensão leitora em que esses alunos se encontravam. Na segunda etapa, partimos para a **intervenção pedagógica**, em que desenvolvemos atividades variadas e com

diferenciados graus de complexidade, cujos propósitos foram a concretização dos objetivos específicos, anteriormente explicitados. Já na terceira e última etapa, aplicamos a **atividade avaliativa final**. Nessa fase, reaplicamos as mesmas atividades aplicadas na primeira etapa, com o intuito de obtermos dados para a comparação entre os conhecimentos anteriores e posteriores à intervenção pedagógica. Para o desenvolvimento dessa última etapa, seguimos as mesmas orientações e tempo previstos para o diagnóstico, como é possível observar na figura 1.

Figura 1 – Estrutura básica das etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica



Fonte: Alves (2016).

As atividades do **diagnóstico** foram constituídas de duas partes: a) leitura de textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e questões sobre as funções dos sinais de pontuação; e b) gravação, em áudio, da leitura oral que os alunos realizaram do texto “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato, para averiguarmos se eles realizavam variações prosódicas e pausas que, normalmente seriam incitadas por marcas pontuacionais.

Para compor o *corpus* da **intervenção pedagógica** foi elaborada uma sequência didática com cinco oficinas - cada oficina com a duração de 100 minutos - durante cinco semanas. As atividades de intervenção envolveram leitura, compreensão e escrita de texto e exploraram, sobretudo, os sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos, tendo em vista contribuir significativamente para a elevação do nível de compreensão leitora dos participantes.

O *corpus* dessa terceira etapa, denominada de **atividade avaliativa final**, foi o mesmo descrito na primeira, pois fizemos uma reaplicação de todas as atividades utilizadas no diagnóstico, alterando-se apenas o termo Atividade Diagnóstica para Atividade Avaliativa

Final. Esta estratégia nos possibilitou avaliar a validade da intervenção pedagógica e se os objetivos foram alcançados.

#### **4. Um balanço dos resultados da aplicação da pesquisa**

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa se deu a partir dos métodos qualitativo e quantitativo, os quais permitiram uma avaliação mais satisfatória, uma vez que acreditamos que ambos são complementares. Um preenche as lacunas que o outro não consegue suprir.

Nesta pesquisa, levamos em consideração não apenas quantas, mas, principalmente, quais foram as questões específicas em que os alunos obtiveram uma boa resolução. Por isso, consideramos relevante que a avaliação qualitativa complementasse a avaliação quantitativa.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, a saber: as atividades de leitura, compreensão de texto e as gravações da leitura oral realizadas pelos alunos nos permitiram a realização desses dois métodos.

#### **4.1. O diagnóstico**

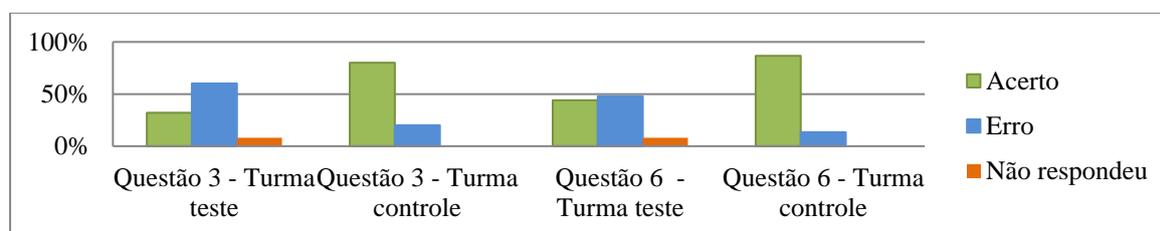
As atividades que compõem o diagnóstico nos permitiram verificar o nível de compreensão leitora dos alunos, e apontaram os principais problemas de pontuação que eles apresentavam. O desenvolvimento dessa fase da pesquisa foi constituído das duas partes apresentadas na metodologia.

##### **4.1.1. Parte I - Leitura e compreensão de textos**

As atividades aplicadas no diagnóstico nos permitiram observar os níveis de compreensão leitora dos alunos. Após a aplicação das atividades, classificamos os alunos em três níveis: a) nível baixo, os que têm habilidades de mera codificação (alunos que conseguem responder apenas a perguntas de resposta literal, ou seja, respostas que se encontram literal e diretamente no texto); b) nível médio, os que têm habilidades de compreensão inferencial (conseguem responder pergunta cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que ele pense, relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência); c) nível alto, os que têm habilidades de compreensão plena (conseguem responder perguntas de resposta de elaboração pessoal, que exige a intervenção do conhecimento e/ou a opinião sobre os textos lidos). Esses níveis foram elaborados com base na obra “Estratégias de Leitura” da autora Solé (1998).

Para o diagnóstico elaboramos duas questões de nível baixo, que envolvem habilidades de mera codificação. São questões consideradas fáceis, cujas respostas são facilmente encontradas no texto. O desempenho dos alunos das duas turmas pode ser visualizado no gráfico 1.

**Gráfico 1- Desempenho das turmas teste e controle nas questões, de nível baixo, do diagnóstico.**



Fonte: Alves (2016).

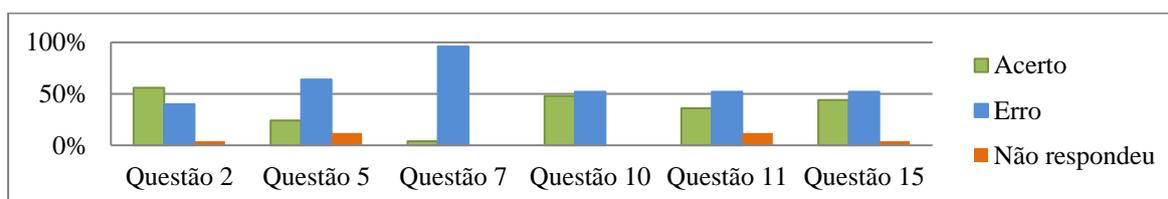
No que se refere ao desempenho dos alunos nas respostas dadas às duas questões de nível baixo, consideramos o resultado insatisfatório, dada a facilidade de encontrar as respostas no texto. Acreditamos que alunos que já tenham concluído os Anos Iniciais do Ensino Fundamental já deveriam ter adquirido conhecimentos para responder corretamente esse tipo de questão. Mesmo assim, o percentual de erro foi altíssimo. Na questão 6 o número de acerto foi de 44% na turma teste e 86,7% na turma controle. A turma controle, por ser composta por alunos concluintes do Ensino Fundamental, não obteve um resultado ideal, esperávamos um acerto de 100%.

O desempenho da turma teste na questão 3 foi bem abaixo da média. Apenas 32% dos alunos acertaram a resposta e 8% a deixaram em branco. O desempenho da turma controle nessa questão foi melhor, houve um acerto de 80%.

Dentre as questões de nível baixo a que se destacou foi a questão 3 pelo fato de ser a questão com maior percentual de erro pela turma teste, causando uma discrepância entre as duas turmas, gerando um distanciamento de 150% no número de acerto, enquanto a questão 6 a diferença é de 96,8%.

A seguir, dispõem-se, nos gráficos 2 e 3, os resultados das questões classificadas como nível médio. Foram elaboradas seis questões com esse nível. Para que os alunos consigam respondê-las, é necessário que tenham adquirido a habilidade de compreensão inferencial, por se tratar de pergunta em que a resposta não está literalmente no texto, mas pode ser deduzida, o que exige que o aluno pense, busque e relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência para dar a resposta. Para análise do desempenho dos alunos na resolução das questões desse nível, apresentaremos dois gráficos – um para o desempenho da turma teste (gráfico 2) e outro para o desempenho da turma controle (gráfico 3).

**Gráfico 2- Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico.**



Fonte: Alves (2016).

Com base nos dados do gráfico 2, é possível afirmarmos que a maior parte dos alunos matriculados na turma teste ainda não adquiriu a habilidade de compreensão inferencial. Eles ainda não conseguem elaborar respostas que não estejam explicitamente no texto, não conseguem pensar e relacionar os elementos do texto, realizando algum tipo de inferência, para encontrar a resposta. Em quase todas as questões de nível médio, os índices de acerto foram abaixo de 50%. Só se registra uma ocorrência (questão 2) em que mais de 50% das respostas apresentadas estavam corretas, chegando a 56%. A turma conseguiu um acerto de 24% na questão 5; apenas 4% na questão 7; 48% na questão 10; 36% na questão 11; e 44% na questão

15. Os participantes da turma teste não tiveram um bom desempenho nessas questões, obtiveram uma média de 35,3% de acerto nesse nível.

Na visão de Solé (1998), para que a compreensão textual ocorra, é importante prever e inferir continuamente na leitura e tomando como base a informação do próprio texto e também do conhecimento já adquirido para que evidencie ou rejeite o que foi previsto e inferido. Contudo, a tarefa de realizar inferência ainda não é executada pela maioria dos alunos da turma teste, que buscam, na maioria das vezes, copiar apenas o que está no texto para responder às questões.

Dentre as questões de nível médio, a questão 7 foi a que os alunos da turma teste apresentaram maior dificuldade. Nessa questão o percentual de erro da turma foi de 96%. As respostas dadas pelos alunos a essa questão foram as mais variadas possíveis. Alguns alunos copiaram frases do texto, sem relação com a resposta, conforme pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1 – Respostas copiadas do texto, por alunos da turma teste, para responder à questão 7.**

<b>Questão 7.</b> Por que a vizinha disse: “O padeiro está nu!”?
Aluno W <sup>2</sup> - E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha.
Aluno Q - Tem um homem pelado aqui na minha porta.
Aluno C - Atirou os braços para cima e soltou um grito.

Fonte: Alves (2016).

Esses exemplos confirmam que eles ainda buscam copiar frases do texto para responder às questões sem fazer inferência e sem elaborar resposta de acordo com as pistas que o texto dá. Foi possível perceber, ainda, que alguns alunos dão respostas aleatórias com fatos que não foram mencionados e que o texto não dá pista para se chegar a tal interpretação, conforme é comprovado no quadro 2.

**Quadro 2 – Resposta de alunos da turma controle para responder à questão 7.**

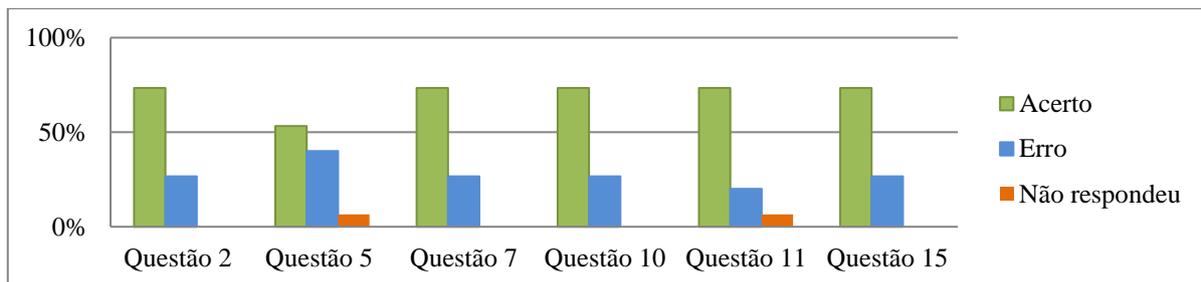
<b>Questão 7.</b> Por que a vizinha disse: “O padeiro está nu!”?
Aluno V - Porque ela foi pegar pão.
Aluno I - Porque a mulher tirou a roupa dele.
Aluno L - Ele estava pelado no meio da rua.

Fonte: Alves (2016).

<sup>2</sup> Para identificar os alunos sem que seus nomes fossem citados, utilizamos uma letra do alfabeto para identificar cada aluno, tanto da turma teste quanto da turma controle.

Ainda em relação às questões de nível médio, o gráfico 3 traz os resultados do desempenho dos alunos da turma controle. Nele, é possível verificarmos que, de modo geral, a turma controle demonstrou um nível satisfatório de desempenho na resolução das questões que requerem inferência, ou seja, a maior parte dos alunos já adquiriu a habilidade de compreensão inferencial.

**Gráfico 3- Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico.**

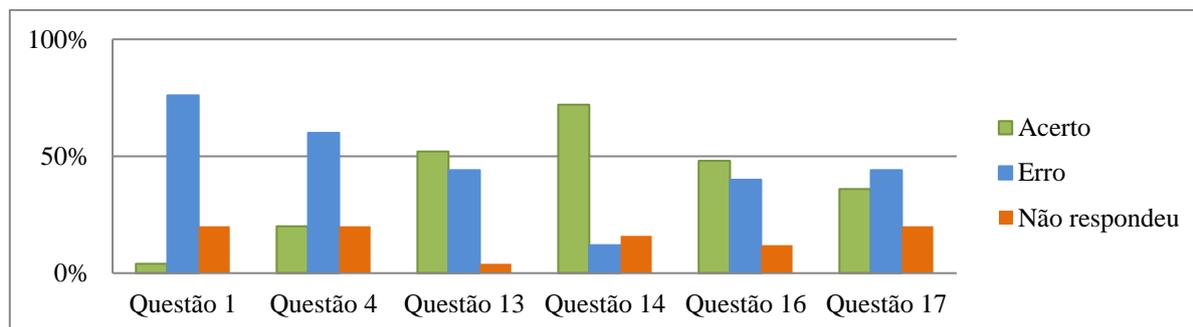


Fonte: Alves (2016).

Os dados do gráfico 3 mostram que a maior parte dos alunos da turma controle consegue elaborar respostas que não estejam literalmente no texto, consegue pensar e relacionar os elementos do texto, realizando algum tipo de inferência, para encontrar a resposta. Em todas as questões de nível médio, os índices de acerto foram acima de 50%. Os participantes da turma controle tiveram um bom desempenho nessas questões. O gráfico 3 registra que 73,3% de acerto em cinco das seis questões elaboradas com este nível (questões 2, 7, 10 e 11 e 15), 53,3% dos alunos acertaram a questão 5. A turma controle obteve uma média de 69,96% de acerto nesse nível.

A fim de averiguar se os alunos das duas turmas conseguiriam responder perguntas de resposta de elaboração pessoal - que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigindo a intervenção do conhecimento e a opinião sobre o texto lido -, elaboramos seis questões consideradas de nível alto. Dispõem-se, a seguir, por meio dos gráficos 4 e 5, os dados coletados a partir da análise do diagnóstico das questões classificadas como nível alto.

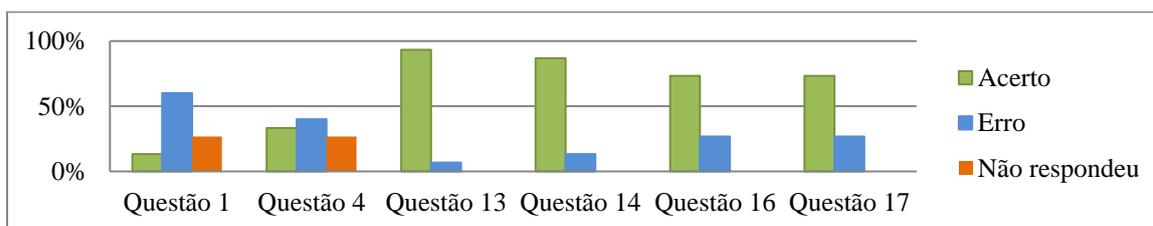
**Gráfico 4- Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico.**



Fonte: Alves (2016).

Dado o grau de dificuldade das questões elaboradas para que os alunos dessem respostas de cunho pessoal, a turma teste apresentou índices abaixo dos 50% em quatro das seis questões elaboradas (questão 1 com 4% de acerto; questão 4 com 20% de acerto; questão 16 com 48% de acerto; e questão 17 com 36% de acerto). Só se registram duas ocorrências de acerto com um percentual superior a 50% (questões 13 e 14 com 52% e 72% de acerto respectivamente). Além de não acertarem a maioria das questões, muitos alunos as deixaram em branco. As questões 1, 4 e 17 foram deixadas em branco por 20% dos alunos. Vale ressaltar que esta atividade foi aplicada pela professora de Língua Portuguesa de cada uma das turmas participantes da pesquisa.

**Gráfico 5 – Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico.**



Fonte: Alves (2016).

De modo geral, observa-se um bom desempenho da turma controle nas respostas às questões de nível alto. Em apenas duas das seis questões apresentadas os percentuais de acertos situam-se abaixo dos 50%: questões 1 e 4, com índices de 13,3% e 33,3%, respectivamente. No caso das questões 13, 14, 16 e 17 os valores se mostram bastante positivos: os percentuais encontram-se acima de 70% (questões 13 e 14, com índices de 93,3% e 86,7%, respectivamente) e para as demais questões (16 e 17) um acerto de 73,3%. As questões 1 e 4,

além de serem as de menor número de acerto, também foram deixadas em branco por 26,7% dos alunos.

Dentre as questões de nível alto, a questão 1 foi a que mais se destacou. As duas turmas apresentaram índices altíssimos de erros. Nessa questão o percentual de acerto foi de apenas 4% para a turma teste e 13,3% para a turma controle, ou seja, apenas um aluno da turma teste e dois da turma controle chegaram à resposta correta. As respostas dadas a essa questão foram as mais variadas possíveis, conforme podem ser observadas no quadro 3.

**Quadro 3 – Respostas de alunos da turma teste, para responder à questão 1.**

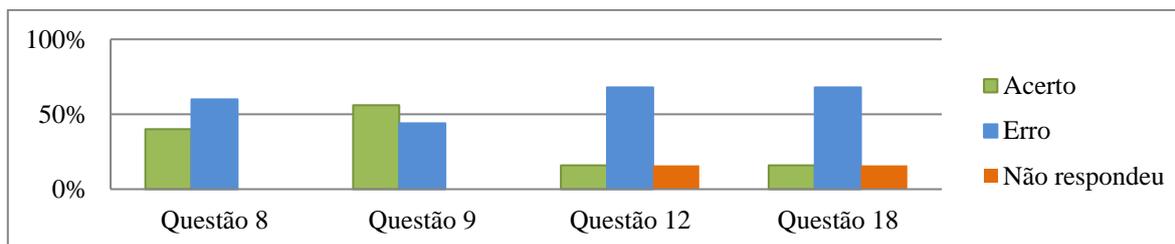
<b>Questão 3. Qual é o nome do homem nu?</b>			
<b>Turma Teste</b>		<b>Turma Controle</b>	
<b>Quantitativo de alunos</b>	<b>Resposta</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>	<b>Resposta</b>
06	Fernando Sabino	01	Fernando Sabino
09	O padeiro	02	O padeiro
03	Homem nu	03	Infeliz
01	O nome dele é nu	01	Mármore
		01	Tarado
		01	Vin zarice

Fonte: Alves (2016).

Conforme os dados do quadro 3, podemos afirmar que os alunos se focam apenas nas informações do texto, tendo como resposta somente o que está explícito. Não conseguem, na maioria das vezes, elaborar respostas de opinião pessoal. As três respostas dadas pelos alunos e que consideramos correta para a questão 1 foram: “Não é citado no texto”, “Não encontrei no texto” e “Não está no texto”.

Ainda na parte I do diagnóstico, além das questões de nível baixo, médio e alto, elaboramos seis questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação, uma vez que nossa hipótese é que esse conhecimento é de suma importância na compreensão do texto. Dispomos nos gráficos 6 e 7 o desempenho dos alunos nas questões 8, 9, 12 e 18 que possibilitaram verificar se os alunos já possuíam conhecimento sobre uso/funções dos sinais de pontuação.

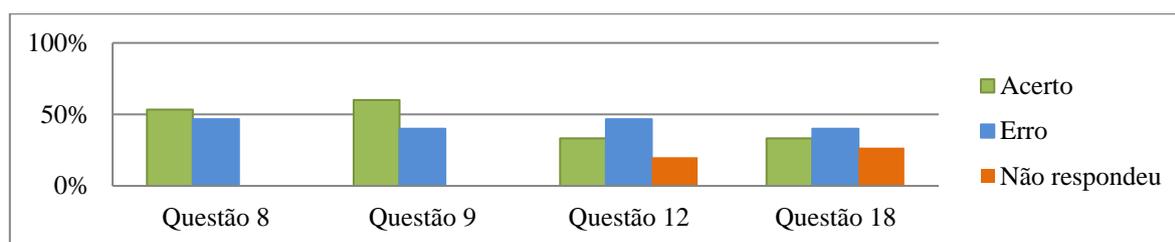
**Gráfico 6 – Desempenho da turma teste nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.**



Fonte: Alves (2016)

De modo geral, observamos, no gráfico 6, que a turma teste não teve um bom desempenho nessa atividade. Em apenas uma das quatro questões analisadas os percentuais de acertos situam-se acima dos 50% (questão 9 com 56%). No caso das questões 8, 12 e 18, os percentuais encontram-se abaixo dos 50% (questão 8 com 40% e questões 12 e 18 com apenas 16% cada).

**Gráfico 7 – Desempenho da turma controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.**



Fonte: Alves (2016).

Como já era de se esperar, os dados do gráfico 7 apontam um desempenho melhor da turma controle em comparação à turma teste, já que a diferença no nível de escolarização entre ambas é de três anos. Ainda assim, o resultado alcançado pela turma controle está longe do ideal. Por se tratar de uma turma concluinte do Ensino Fundamental, eram esperados melhores resultados. Os dados apontam que os alunos alcançaram um resultado insatisfatório em metade das questões (questões 12 e 18 com 33,3% de acerto). Na outra metade das questões, o resultado foi um pouco melhor (questão 8 com 53,3% e questão 9 com 60% de acerto).

Com base nos resultados apresentados até aqui, é possível percebermos que há uma grande dificuldade de compreensão leitora por parte da maioria dos alunos, tanto da turma teste quanto da turma controle. Esse resultado se dá pelo fato de os alunos não conhecerem o emprego/funcionalidade dos sinais de pontuação e não serem capazes de perceberem que a pontuação é um recurso de extrema importância na construção dos sentidos.

#### 4.1.2. Parte II - Gravação da leitura realizada pelos alunos

Na execução dessa segunda parte do diagnóstico, foram selecionados dez alunos – cinco da turma teste e cinco da turma controle. A seleção dos participantes se deu por meio de sorteio. O sorteio dos cinco alunos da turma teste foi realizado na sala de professores, pela professora regente, na presença da pesquisadora e demais professores da escola que ministrariam aula no primeiro horário. O sorteio dos cinco alunos da turma controle foi feito na própria sala de aula, pela professora regente, na presença da pesquisadora e de todos os alunos da turma. A gravação dos áudios ocorreu na sala de vídeo da escola, por ser um espaço sem barulho e de pouca movimentação de pessoas.

Primeiramente, os alunos foram motivados a lerem o texto “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato. A escolha dessa fábula se deu pelo fato de ser um texto simples e de fácil leitura. As leituras foram gravadas em aparelho de áudio pela pesquisadora. Esta parte da pesquisa foi muito importante porque nos permitiu ter uma maior percepção das possíveis correlações entre variações prosódicas realizadas pelos alunos durante a leitura.

Em concordância ao que afiança Pacheco (2007, p.63), “a presença de um sinal de pontuação incita variações prosódicas, levando o leitor a resgatar detalhes da fala oral”. Todavia, os dados obtidos por meio das gravações da leitura da fábula revelaram que, durante a leitura oral de vários trechos, os informantes realizavam variações prosódicas diferentes das que normalmente seriam incitadas pelas marcas pontuacionais. Esse fato foi observado na leitura dos trechos apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Trechos, da fábula “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato, em que ocorreram alternâncias na variação prosódica, antes da intervenção pedagógica.**

Só parava quando cansadinha; (L.3)
Bateu - tique, tique, tique... (L.11)
– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. (L.13)
O mau tempo não cessa e eu... (L.14)
– E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa? (L.16)
A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse. (17)

– Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? (L.19-20)
– Isso mesmo, era eu... (L.21)
– Pois entre, amiguinha! (L.22)
Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! (L.24)

Fonte: Alves 2016

Durante a realização da leitura dos excertos acima, notamos a grande dificuldade dos alunos em realizarem certas variações prosódicas incitadas pelas marcas pontuacionais durante a leitura, apesar de essas realizações serem uma prática comum e que ocorre, quase que naturalmente, na oralidade.

Dentre os dez alunos selecionados para participarem desta parte da pesquisa, nenhum deles realizou a entonação correta, incitada pelos marcadores prosódicos, de todos os trechos do quadro 4.

O ponto de interrogação “?” que aparece nas linhas 13, 16 e 20 tem como função indicar que se trata de uma pergunta. Conforme Cagliari (2002 *apud* PACHECO, 2006, p. 96), o uso desse sinal “indica uma oração com padrão entoacional de pergunta” e normalmente incita um padrão prosódico de tom 2<sup>3</sup>. No entanto, a entonação utilizada em cada um desses enunciados foi realizada em tom 1 por quatro alunos (três da turma teste e um da turma controle). Desta forma, enunciados que teriam um tom interrogativo foram realizados em tom declarativo. Já o ponto e vírgula “;” (L. 3) e o ponto “.” (L.17) foram lidos em tom 2 por dois alunos da turma teste, que atribuíram aos enunciados a entonação indicada para frase interrogativa. Essas ocorrências confirmam a dificuldade que os alunos têm em realizar a entonação incitada pelos sinais de pontuação.

As reticências “...” que aparecem nas linhas 11, 14 e 21 foram utilizadas para marcar interrupções, indicando uma suspensão ou interrupção de uma ideia ou pensamento e, de acordo com Cagliari (2002), por indicar enunciados incompletos, a entonação poderia ser realizada em tom 1 ou tom 3. Nas leituras feitas pelos dez alunos, apenas um aluno (turma teste) as realizou em tom 3 e os outros nove (cinco da turma teste e quatro da turma controle) realizaram a

<sup>3</sup> O **Quadro 4** traz, de forma detalhada, as funções de alguns sinais de pontuação, bem como os prováveis padrões prosódicos.

entonação dos enunciados em tom 1, que é o mesmo tom utilizado para frases afirmativas, ou seja, eles realizaram a leitura desses trechos como se fossem frases afirmativas.

De acordo com Cagliari (2002, p.229), a leitura incitada pela exclamação acompanhada das reticências “!...”, que aparece na linha 19, pode ser realizada em “tom 1 secundário ou tom 5 (quando enfático)”. Na análise dos áudios constatamos que a leitura dessa marca gráfica foi realizada tom 5 por apenas três participantes (um da turma teste e dois da turma controle) e sete deles a realizaram em tom 1.

Os enunciados das linhas 22 e 24, em que aparecem os sinais de exclamação “!”, que indica admiração, surpresa, devem ser realizados em tom 1 secundário. Porém, esse tom não é a única alternativa de entonação. Ainda na visão de Cagliari (1989):

O ponto de exclamação pode indicar um tom 5, ou seja, um enunciado exclamativo, reforçando um conhecimento prévio compartilhado pelos interlocutores, ou um tom 4, representando um enunciado exclamativo, pressupondo um desconhecimento prévio da informação por parte do ouvinte. Às vezes, o ponto de exclamação não marca nada além de uma afirmativa um pouco enfática e, neste caso, representa o tom 1. Esses valores entoacionais são dados pelo contexto do discurso ou pelo uso do sinal de pontuação (CAGLIARI, 1989, p.196-197).

Dentre os dez alunos participantes dessa terceira parte da pesquisa, oito (quatro da turma teste e quatro da turma controle) realizaram a leitura do enunciado da linha 22 em tom 1 -, não o tom 1 secundário com valor exclamativo, mas em tom 1 com valor declarativo. Na leitura do enunciado da linha 24, oito alunos também a realizaram em tom 1.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a dificuldade que os alunos têm na realização de certos padrões prosódicos representados pelos sinais de pontuação. A não realização apropriada dessa marcação prosódica acaba por interferir no sentido de cada enunciado, tendo em vista que essas marcações prosódicas incitadas pelas marcas gráficas pontuacionais são extremamente necessárias na construção de sentido.

Observando essas divergências entre os sinais de pontuação e as entonações realizadas pelos alunos, ficamos a pensar: que interpretação esses alunos estariam fazendo desses enunciados, pois, acreditamos que a entoação que o aluno produz para uma enunciação reflete a interpretação que ele está fazendo dela. Na visão de Stein (2003, p.134) “o leitor pode interpretar o texto de formas diferentes segundo a caracterização prosódica que seja impressa

ao ato da leitura. A entoação atribuída à leitura pode direcionar decisivamente para uma ou outra interpretação”.

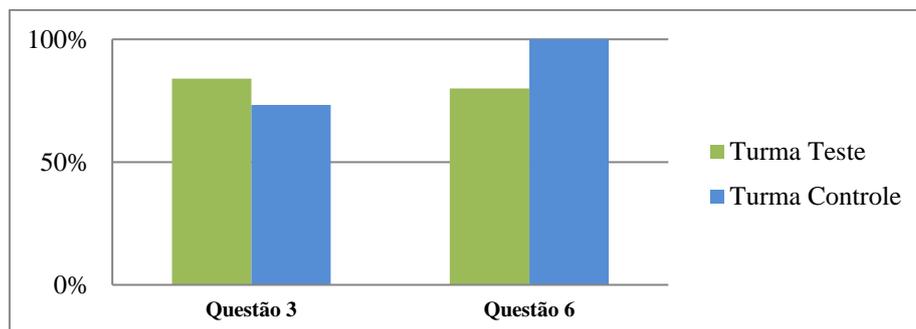
### **5. Efeitos resultantes da aplicação da intervenção pedagógica para a turma teste**

Apresentamos aqui um balanço dos resultados alcançados pelos alunos após aplicação das atividades de intervenção pedagógica na turma teste, a fim de comprovarmos o êxito da pesquisa. Os resultados do rendimento dos alunos após a intervenção comprovam que houve uma melhora significativa no desempenho dos participantes em compreensão leitora e no uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos.

Consideramos interessante fazer a comparação entre a turma teste (6º ano/ 5ª série) e a turma controle (9º ano/ 8ª série), uma vez que acreditávamos que ao final da aplicação da intervenção pedagógica a turma teste, ainda cursando o 6º ano/ 5ª série, alcançaria o mesmo nível de compreensão leitora da turma controle. A nossa hipótese inicial foi que questões de ordem prosódica são essenciais na compreensão de um texto e que se esse conteúdo fosse bem trabalhado no momento em que os alunos entrassem no Ensino Fundamental Anos Finais, ao concluírem esta etapa da educação básica os alunos teriam um nível mais elevado de compreensão leitora. A nossa hipótese foi confirmada e isso se comprova por meio dos dados nos gráficos abaixo. Os dados foram feitos com base no desempenho das turmas teste e controle, levando-se em consideração apenas o total de respostas corretas, das duas turmas, na Atividade Avaliativa Final.

Comparando o desempenho das turmas teste e controle nas atividades de nível baixo, no gráfico 8, nota-se um resultado muito satisfatório para as duas turmas, principalmente para a turma teste, se levarmos em conta a diferença de três anos de escolarização entre ambas. A turma teste alcançou a média de 82% nesse nível, enquanto a turma controle obteve 86,6% de média. Quando observados conjuntamente, os índices de desempenho das duas turmas revelam-se bem próximos. A diferença entre ambas é de 4,6 pontos percentuais. Quando os dados do gráfico 8 são comparados aos do gráfico 1 é perceptível o grande avanço da turma teste.

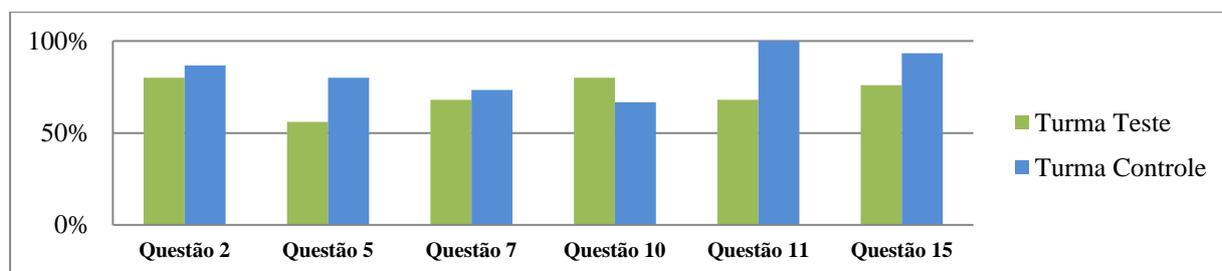
#### **Gráfico 8 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível baixo.**



Fonte: Alves (2016).

Contrastando o desempenho das turmas teste e controle, conforme gráfico 9, observa-se que, nas questões de nível médio, o desempenho de ambas as turmas foi bem positivo. Em todas as questões, o número de acerto ultrapassou os 50%. Nessa faixa, a turma teste alcança a média de 71,3% no desempenho e a turma controle 83,3%. A diferença na média de acerto entre as duas turmas é de 12 pontos percentuais. Levando em consideração que a turma teste ainda está cursando o 6º ano e, mesmo assim alcançou quase o mesmo nível da turma controle (9º ano), acreditamos que a turma teste ao chegar ao 9º ano terá um nível de compreensão leitora bem superior ao que a turma controle apresentou nesta pesquisa.

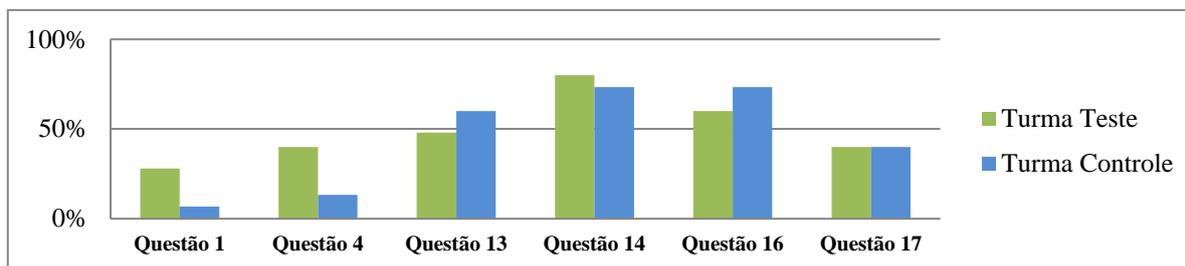
**Gráfico 9 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível médio.**



Fonte: Alves (2016).

A seguir, apresenta-se o gráfico 10 que ilustra o comparativo no desempenho das turmas teste e controle na resolução das questões de nível alto.

**Gráfico 10 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível alto.**

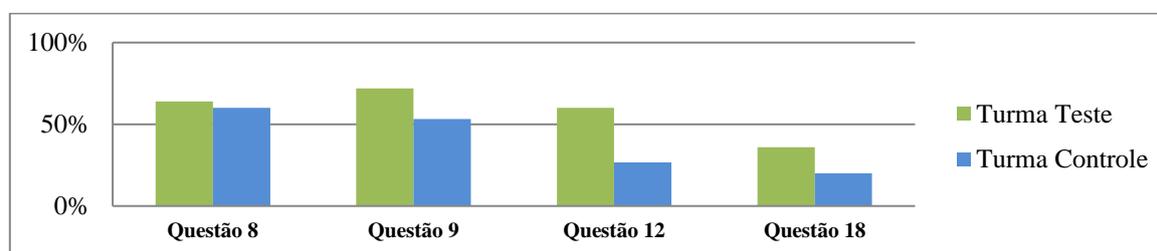


Fonte: Alves (2016).

Nessa faixa, a turma teste apresenta melhor desempenho em três dos seis itens (questões 1, 4 e 14) e a controle em dois (questões 13 e 16). Na questão 17 o resultado foi o mesmo. A turma teste alcançou a média 49,3% nesse nível, enquanto a turma controle obteve 44,4% de média. Sendo assim, podemos afirmar que, após a intervenção, a turma teste (6º ano/ 5ª série) se tornou melhor em elaboração de respostas pessoais do que a turma controle (9º ano/ 8ª série).

A seguir, temos o gráfico 11 que ilustra o desempenho das duas turmas na resolução das questões sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação.

**Gráfico 11 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.**



Fonte: Alves (2016).

Conforme gráfico 11, notamos que, nas questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação, o desempenho da turma teste foi bem superior ao desempenho da turma controle. A turma teste, mesmo cursando 6º ano/ 5ª série, tem melhor desempenho em todas as questões. Nessa faixa, a turma teste alcança a média de 58% no desempenho e a turma controle 40%. A diferença na média de acerto entre as duas turmas é de 18 pontos percentuais.

Todos os resultados apresentados até aqui comprovam a relevância desta pesquisa e a eficácia da sequência didática aplicada. Por meio da aplicação da intervenção pedagógica percebemos que ao trabalhar com atividades sobre o domínio/conhecimento dos sinais de pontuação, que denotem aspectos prosódicos, é possível otimizar a compreensão textual, uma vez que confirmamos que os aspectos prosódicos têm forte interferência nesse processo.

Os resultados obtidos por meio dos áudios da leitura oral (parte II) também evidenciaram, o que era expectável, que nenhum dos alunos era capaz de fazer uma aplicação correta dos sinais de pontuação. Porém, após intervenção, um bom número de alunos demonstrou avanço quanto à entonação incitada pelos marcadores prosódicos na leitura oral.

Vale lembrar que a aplicação da intervenção pedagógica ocorreu durante apenas cinco dias com duração de 100 minutos cada dia. Se o professor de Língua Portuguesa inserir esse conteúdo em seu planejamento e desenvolver atividades dessa natureza em sala de aula, os alunos passarão a ler com maior fluência e, o que é melhor, compreenderão o que estiverem lendo.

## **6. Considerações finais**

Os resultados desta pesquisa evidenciaram o que era expectável: a grande dificuldade dos alunos em compreenderem o que leem está fortemente ligada ao não conhecimento das regras de uso/funcionalidade dos sinais de pontuação e à realização equivocada da entonação no ato da leitura. As dificuldades em identificar os sinais de pontuação comprometem sua capacidade de interpretação textual. Por não compreenderem, os aprendizes acabavam não respondendo corretamente às questões presentes na avaliação diagnóstica. A falta de compreensão era enorme. Grande parte dos alunos não conseguia responder perguntas de resposta literal, ou seja, respostas que se encontravam literal e diretamente no texto, não conseguia responder pergunta cuja resposta poderia ser deduzida, mas que exigia pensar, buscar, relacionar diversos elementos do texto e realizar algum tipo de inferência e, principalmente, não conseguia responder perguntas de resposta de elaboração pessoal que exigia a intervenção do conhecimento e/ou a opinião sobre os textos lidos. Além disso, os alunos tinham grandes dificuldades na escrita e, principalmente na utilização dos sinais de pontuação nos seus textos.

A aplicação da intervenção pedagógica contribuiu expressivamente para elevar o nível de compreensão leitora dos alunos. Isso ficou evidente durante a realização de cada oficina. Ao fazer um balanço do resultado das atividades aplicadas na turma teste ficou comprovado o êxito da intervenção ao apresentar resultados que apontam uma melhora significativa desses alunos na compreensão leitora e no uso correto dos marcadores prosódicos. Além disso, obtiveram

melhor compreensão dos usos e funcionalidades dos sinais de pontuação e maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego das marcas pontuacionais.

Tendo em vista a estreita relação entre prosódia e compreensão leitora, buscamos, por meio desta pesquisa, trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem comprovar o importante papel da marcação prosódica na leitura e compreensão de textos.

## Referências

ALVES, D. L. R. **Leitura e escrita: o papel dos marcadores prosódicos na compreensão.** Dissertação (mestrado), 150f. – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2016.

ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília. 2016.

CAGLIARI, L. C. **Marcadores prosódicos na escrita.** In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. *Anais...* Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p.195-203.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos da escrita em obras literárias. **Actas** do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL., 18. 2002, p. 223-232.

PACHECO, V. **O Efeito dos Estímulos Auditivo e Visual na Percepção dos Marcadores Prosódicos Lexicais e Gráficos Usados na Escrita do Português Brasileiro**. Campinas, Unicamp, 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed., Porto Alegre: Artmed. 1998.

STEIN, C. C.. **Para uma teoria da recepção: Interferências pragmáticas e prosódicas na leitura**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.