

MICHELE VIANA MINUCCI

**“Avaliação da compreensão da leitura de legendas de filmes
por escolares de Ensino Fundamental”**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Medicina da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Mestre em
Ciências.

Área de concentração: Comunicação
Humana.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Silvia
Cárnio.

SÃO PAULO

2010

MICHELE VIANA MINUCCI

**Avaliação da compreensão da leitura de legendas de filmes
por escolares de Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Medicina da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Ciências

Área de concentração: Comunicação
Humana

Orientador: Prof^ª Dra. Maria Silvia Cárnio

SÃO PAULO
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina de São Paulo

© reprodução autorizada pelo autor

Minucci, Michele Viana

Avaliação da compreensão da leitura de legendas de filmes por escolares de Ensino Fundamental / Michele Viana Minucci. -- São Paulo, 2010.

Dissertação (mestrado) -- Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Área de concentração: Comunicação Humana.

Orientadora: Maria Silvia Cárnio.

Descritores: 1.Leitura 2.Escolaridade 3.Compreensão de leitura 4.Educação 5.Cinema
como assunto

USP/FM/SBD-089/10

DEDICATÓRIA

*À minha família e amigos, os quais sempre estiveram ao meu lado,
me apoiando e ensinando que o mundo não foi criado em um único dia,
e muito menos as obras que nele valem a pena.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me criou à Sua imagem e semelhança, dando-me o dom da curiosidade científica e sustentando-me em Seu amor durante todo o processo de execução deste trabalho.

À professora e orientadora Maria Sílvia Cárnio, por seu incentivo à continuação dos meus estudos, aprimorando em mim o interesse pela área acadêmica. Por ser não só minha orientadora, mas também minha amiga.

À amiga e colega de profissão Maria Inês Vieira Couto, por me mostrar que, com muita paciência e dedicação, tudo é possível. Por todas as conversas que tivemos e que, por várias vezes, me deram força para continuar a olhar com otimismo e a não desistir.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todas as minhas decisões, mostrando-me que sonhar é preciso e que tudo é possível para aquele que crê e vai atrás de seus sonhos.

Às fonoaudiólogas e amigas Ludimila e Renata, por dividirem comigo não apenas o seu conhecimento, mas também importantes momentos durante a realização deste trabalho. Ao lado delas eu pude manter o entusiasmo durante todo o percurso.

Às respectivas diretorias da Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Geisel e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Clorinda Danti, que autorizaram a realização da pesquisa e acreditaram na sua importância.

Aos escolares que participaram e colaboraram na coleta dos dados.

Ao Leo, por demonstrar mais amor e cuidado do que eu poderia esperar. Por acreditar e me apoiar na fase mais difícil da execução deste trabalho e por estar ao meu lado sempre.

Meu sincero agradecimento a todos que contribuíram para a elaboração e término deste projeto.

Normalização Adotada

Esta dissertação está de acordo com:

Referências: adaptado de International Committee of Medical Journals Editors (Vancouver).

Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Serviço de Biblioteca e Documentação. *Guia de Apresentação de dissertações, teses e monografias*. Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha, Maria Julia de A.L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentação, 2005.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos conforme o List of Journals Indexed in Index Medicus.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABELAS	10
RESUMO	11
INTRODUÇÃO	13
HIPÓTESES	17
REVISÃO DA LITERATURA	18
3.1 LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	19
3.2 NOVAS MÍDIAS E LEITURA DE TEXTOS MÓVEIS	25
3.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA.....	29
ESTUDO 1	32
4.1 OBJETIVOS.....	33
4.2 MÉTODO	34
4.3 RESULTADOS	45
4.4 DISCUSSÃO.....	53
4.5 CONCLUSÃO.....	59
ESTUDO 2	60
5.1 OBJETIVOS.....	61
5.2 MÉTODO	62
5.3 RESULTADOS	66
5.4 DISCUSSÃO.....	72
5.5 CONCLUSÃO.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma dos procedimentos da pesquisa.....	36
Figura 2- Box-plot para o letramento em função da série escolar.....	46
Figura 3 - Correlação entre o desempenho em letramento escolar e habilidades de leitura de legendas de filmes na 2 ^a e 4 ^a séries.	48
Figura 4- Box-plot para tempo assistindo o filme por série na situação 2....	67
Figura 5- Box-plot para total de pontos no protocolo de Castillo (1999), em função da série e situação de avaliação da compreensão da leitura.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de escolares de 2 ^a e 4 ^a séries por nível de leitura, classificados de acordo com as habilidades presentes na leitura de legendas de filme.	47
Tabela 4 - Média de pontuação dos escolares de 2 ^a e 4 ^a série por habilidades de compreensão de leitura de legendas de filmes, classificados de acordo com a Gramática da História.....	49
Tabela 3 - Distribuição do Grupo-Controle de 2 ^a e 4 ^a séries por nível de leitura com base na recontagem do trecho do filme visto.	50
Tabela 4 - Média de pontuação dos escolares de 2 ^a e 4 ^a séries por habilidades de compreensão da leitura de legendas de filmes, classificados de acordo com a Gramática da História.....	51
Tabela 5 - Distribuição do Grupo-Controle quanto a recontagem de informações extraimagens e a pontuação média nos protocolos de avaliação de compreensão da leitura de Castillo (1999) e Carr (2003).	52
Tabela 6 - Porcentagem de escolares em relação ao tipo de conteúdo que eles apresentaram na recontagem.	52
Tabela 7 - Dados comparativos sobre o desempenho dos escolares de 2 ^a série do GP em relação ao protocolo de Castillo (1999) nas situações 1 e 2.	68
Tabela 8 - Dados comparativos sobre o desempenho dos escolares de 4 ^a série do GP em relação ao protocolo de Castillo (1999) nas situações 1 e 2.	69
Tabela 9- Tabela comparativa do desempenho dos escolares de 2 ^a e 4 ^a séries nas situações 1 e 2 segundo o protocolo de Carr (2003)	71

RESUMO

A compreensão da leitura de textos fixos em escolares é um tema amplamente conhecido; no entanto, na revisão de literatura não foi localizado um perfil da leitura de textos móveis nessa população, fato que demonstra a relevância deste estudo. O objetivo desta pesquisa foi avaliar a compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares de Ensino Fundamental (EF). Participaram deste estudo 60 escolares, sendo 30 de 2ª série e 30 de 4ª série, pareados quanto ao gênero e idade e constituindo o Grupo-Pesquisa (GP); e mais 20 escolares, sendo 10 de 2ª série e 10 de 4ª série, pareados quanto ao gênero e idade e constituindo o Grupo-Controle (GC). Esta pesquisa foi dividida em dois estudos. No Estudo I, buscou-se traçar um perfil da compreensão da leitura de legenda de filmes dos escolares de 2ª e 4ª séries do GP, por meio da análise do nível e habilidades de Leitura de Legenda de Filmes na recontagem de um trecho de filme visto, de forma individual, sem som e com legenda; e também se analisou a recontagem do mesmo trecho de filme visto, de forma individual, sem som e sem legenda pelo GC com o intuito de averiguar a influência do conhecimento prévio do filme na compreensão da leitura. Os resultados indicaram correlação positiva entre o desempenho em compreensão da leitura e o grau de escolaridade no GP, sendo que escolares de 2ª série estão em nível de decodificação e os de 4ª série se encontram em nível de compreensão literal da leitura de legenda de filmes; entretanto, o grau de letramento escolar não foi um fator significativo para a leitura de legenda de filmes; o conhecimento prévio do filme não interferiu de forma significativa no desempenho da recontagem do GC. O Estudo II teve por objetivo comparar a compreensão da leitura de legenda de filmes em escolares de 2ª e 4ª séries do EF em duas situações diferentes, quando o filme era visto de forma ininterrupta e quando era visto com a possibilidade de pausar as legendas, analisando dessa forma a influência do fator velocidade de apresentação da legenda na compreensão da leitura. Os resultados indicaram correlação positiva entre a escolaridade e o aproveitamento da possibilidade de pausar o filme. Os escolares de 2ª série do GP apresentaram desempenho significativo em apenas um dos critérios de análise, enquanto que os da 4ª série do GP apresentaram desempenho estatisticamente superior nos dois critérios de análise utilizados. Isso demonstrou que, mesmo com a possibilidade de controlar a velocidade de leitura, os leitores da 2ª série ainda não alcançam níveis de leitura mais avançados, diferentemente do grupo da 4ª série. Conclusão: com base nos resultados deste estudo, enfatiza-se a importância da apresentação de filmes legendados para todas as séries do EF; sendo que, nas iniciais, poderia ser utilizado o recurso de áudio junto com as legendas.

Descritores: leitura, escolaridade, compreensão da leitura, educação, filmes (cinema como assunto).

SUMMARY

The fixed text reading comprehension of schoolchildren is a widely understood subject. However a literature search was unable to locate a profiling of dynamic text reading in this population, which demonstrates the relevancy of this study. The purpose of this research was the evaluation of the movie subtitle reading comprehension in Elementary School (ES) children. The Research Group (RG) consisted of 60 schoolchildren, 30 of those being from the 2nd grade and 30 from the 4th grade, paired for gender and age; The Control Group (CG) consisted of another 20 schoolchildren, 10 of those from the 2nd grade and 10 from the 4th grade, paired for gender and age. This investigation was divided into two studies. The aim of Study I was to trace a profile of the movie subtitle reading comprehension in the RG schoolchildren of the 2nd and 4th grades through the analysis of the Movie Subtitle Reading level and skills in retelling a movie segment previously watched with subtitles and without sound. The same movie segment without sound and without subtitle was watched by the CG to establish the influence of previous knowledge of the movie in the reading comprehension. The results indicate a positive correlation between the performance in reading comprehension and the school level on the RG, with the 2nd graders at decoding level while the 4th graders were at the literal reading comprehension level of movie subtitles. Meanwhile, the school literacy level was not a significant factor for the movie subtitle reading comprehension. Previous knowledge of the movie did not interfere significantly on the retelling performance of the CG. Study II aimed to compare the movie subtitle reading comprehension in 2nd and 4th graders of ES in two different situations: when the movie segment was watched without interruption, and when it was watched with the option of pausing the subtitles, thus analyzing the influence of the subtitle presentation speed on the reading comprehension. Results indicated positive correlation between school grade and the benefit of the possibility of pausing the movie. 2nd graders in the RG presented significant performance in only one of the analysis criteria while 4th graders in the RG presented statistically superior performance on both criteria used for analysis, demonstrating that, even with the possibility of controlling the reading speed, the 2nd graders still hadn't reached the more advanced reading levels, unlike the 4th graders. Conclusions: The results of this study emphasize the importance of the display of subtitles in movies for all grades of ES, while on the first grades the audio facility should be used as well.

Keywords: Reading, Educational status, comprehension, education, motion pictures as topic.

INTRODUÇÃO

Ao realizar o levantamento bibliográfico referente ao tema da compreensão da leitura de legendas de filmes, observou-se o fato de que não existem ainda no Brasil publicações que tracem um perfil da compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares, não sendo encontradas pesquisas que utilizem este recurso no âmbito educacional.

A escassez de publicações nessa área suscitou vários questionamentos sobre a importância da leitura das mídias móveis na sociedade atual, e também sobre quais habilidades seriam necessárias para que este tipo de texto fosse compreendido.

Frente à crescente globalização do conhecimento e as novas formas de letramento na era digital surge a dúvida se uma criança que acessa internet também é hábil para participar em outras atividades de letramento social, tais como assistir a um filme ou documentário legendado.

Estas novas experiências de letramento na era digital são fundamentais, uma vez que os processos educacionais também estão em constante mudança e evolução, sendo as mídias digitais ferramentas essenciais na educação presencial e também na educação à distância, tão em alta nos tempos atuais.

Tendo em vista a importância da compreensão da leitura de legendas de filmes, como ferramenta educacional para escolares do Ensino

Fundamental (Ciclo Básico I), e a escassez de estudos publicados que enfoquem a compreensão da leitura em textos móveis por essa parcela da população escolar, este estudo pretende trazer uma nova contribuição para a área de leitura e escrita.

A partir dessas reflexões, o presente estudo foi desenvolvido com o intuito de pesquisar como os escolares do Ensino Fundamental (de 2ª e 4ª séries) lidam com as informações contidas nas legendas dos filmes e nas imagens dos mesmos. Também foi investigado se essas informações seriam suficientes para a compreensão do conteúdo expresso no filme, e qual a relação entre o tempo de apresentação da legenda e a compreensão da leitura desses escolares individualmente. Além disso, também foi estudada a possível correlação entre série escolar e o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos móveis.

Optou-se por desenvolver a pesquisa com escolares da 2ª e da 4ª séries para verificar o efeito da escolaridade na leitura da legenda de filmes, uma vez que os primeiros estão, geralmente, na fase de aquisição da ortografia e os últimos já superaram as dificuldades ortográficas iniciais, adquirindo, portanto, maior rapidez na decodificação e compreensão da leitura. Dessa forma, também se procurou investigar a possibilidade de a alfabetização em si mesma promoveria a capacidade de compreender um texto móvel, e como aconteceria a leitura desse tipo de texto por tais sujeitos.

Para efetivar este estudo, reuniu-se uma fundamentação teórica englobando três tópicos, a fim de subsidiar os diferentes temas relacionados à pesquisa.

Primeiramente, foram desenvolvidas reflexões sobre a aquisição e desenvolvimento da leitura e letramento — bem como das práticas relacionadas — e da sua importância no processo de aprendizagem dos escolares. No segundo tópico, buscou-se embasamento teórico sobre a conceituação do letramento na era digital e sobre os diferentes tipos de mídias que podem ser utilizadas, além do papel relevante delas na sociedade atual. No terceiro tópico, foram discutidas questões sobre as práticas de leitura na escola e a possibilidade de utilização de mídias digitais no processo de aprendizagem.

Devido à grande quantidade de dados, optou-se por dividir o estudo duas partes. O estudo um teve por objetivo traçar um perfil da compreensão da leitura de legenda de filmes e comparar a compreensão da leitura de legendas de filmes entre escolares de 2ª e 4ª séries do EF. O estudo dois teve por objetivo comparar a compreensão da leitura de legenda de filmes em escolares de 2ª e 4ª séries do EF em duas situações diferentes, quando o filme era visto de forma ininterrupta e quando era visto com a possibilidade de pausar as legendas, controlando dessa forma o fator velocidade de leitura.

A metodologia utilizada em cada um dos estudos está descrita na sua parte correspondente, bem como os resultados, a discussão e a conclusão.

Após a apresentação separada dos estudos, serão apresentadas as considerações finais referentes às correlações entre eles.

HIPÓTESES

2.1 Quanto melhor o desempenho dos sujeitos na triagem de letramento escolar, melhor será seu desempenho na compreensão da leitura de legendas de filme.

2.2 Quanto maior a escolaridade, melhor será a decodificação e a compreensão da leitura de legendas de filmes.

2.3 A compreensão da leitura de legendas de filme será melhor na situação 2, na qual existe a possibilidade de pausar as legendas, conforme a necessidade de cada participante.

REVISÃO DA LITERATURA

3.1 *Letramento e desenvolvimento da leitura*

Até 1980, o panorama educacional era dividido, de modo geral, entre o ato de alfabetizar (ensinar a ler e a escrever) e a continuidade do aprendizado formal sobre os conhecimentos das diversas áreas do saber. No início da década de 80, entretanto, um novo movimento estava ocorrendo paralelamente, ao que tudo indica, em nível mundial: a percepção de que a condição de letrado não se restringiria apenas aos sujeitos que foram formalmente alfabetizados, mas abrangeria toda a gama de práticas de leitura e escrita contidas nos contextos sociais (Soares, 2004).

Uma vez que a pessoa pode participar de práticas de letramento, ainda que não sejam vivenciadas no contexto escolar, essas práticas trazem consequências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. (Soares, 2003)

A Unesco aceita o conceito de letramento como uma noção de pluralidade, uma vez que as habilidades para escrever e compreender um texto estão relacionadas a contextos particulares de linguagens e implicam a capacidade de aplicá-las de forma benéfica na sociedade em que o sujeito está inserido (Unesco, 2005).

Tendo em vista estes pressupostos, é importante que os profissionais relacionados à educação promovam a alfabetização com enfoque no ensino

da leitura e escrita no contexto de suas práticas sociais, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 2003).

As práticas de leitura dependerão do conjunto de processos linguísticos e psicológicos, que englobam a habilidade de decodificar e a capacidade de compreender os textos escritos (Castillo, 1999; Soares, 1999).

A decodificação, ato de decifrar o código escrito com base na relação fonema-grafema, é influenciada por diversos fatores que serão responsáveis pela facilidade ou dificuldade do reconhecimento de palavras. Entre estes fatores estão: a familiaridade da palavra com o leitor, a frequência com que elas aparecem no texto, a idade de aquisição de cada palavra pelo leitor, a repetição, o significado e o contexto em que elas se apresentam, a regularidade de correspondência entre ortografia-som e a interação entre o leitor e o texto (Ellis, 1995)

Castillo (1999) considera a decodificação como o nível inicial de compreensão da leitura, sendo um requisito para a proficiência da mesma. A autora divide as habilidades necessárias ao ato de ler e classifica os leitores em quatro níveis, que vão do nível de decodificação, passando pelos níveis de compreensão literal e compreensão independente, ao nível mais avançado de proficiência em leitura: o nível de leitura crítica.

Para Smith (1999), a decodificação e a compreensão da leitura são processos interdependentes. A leitura depende de informações visuais, envolvidas no reconhecimento das palavras escritas, do conhecimento linguístico acumulado (lexical, sintático, semântico e pragmático), das competências cognitivas gerais (tais como atenção, memória e cognição) e

dos conhecimentos globais e atitudes favoráveis ao aprendizado. Para o referido autor, quanto maior a utilização das informações não visuais (contidas no cérebro), menor será o uso das informações visuais, acelerando a velocidade de decodificação e melhorando a compreensão da leitura.

Navas (2008), em seu estudo com escolares de 4ª série do Ensino Fundamental, encontrou correlação positiva entre o desempenho com vocabulário expressivo e a compreensão da leitura; mas, diferentemente do encontrado na literatura em geral, não descobriu correlação entre o desempenho em decodificação de leitura e desempenho melhor em compreensão da leitura para escolares de 4ª série.

Koch (2000) afirma que a capacidade de compreender o texto lido — fazendo inferências, relacionando o conteúdo com o conhecimento de mundo e dissertando de forma crítica sobre o mesmo — será o produto da compreensão da leitura. O sujeito que se apropriar dessas habilidades será um leitor proficiente.

O processo de desenvolvimento da leitura não ocorre de forma regular, e existem vários modelos de análise desse processo. Contudo, serão destacados neste estudo os modelos de dupla-rota e o modelo interativo.

O modelo de leitura de dupla-rota e as teorias de desenvolvimento da leitura e escrita com base nesse modo de processamento de informações consideram que os leitores iniciais utilizariam mais a rota fonológica, enquanto leitores mais experientes utilizariam a rota lexical com conseqüente aumento na velocidade e compreensão da leitura (Salles, 2005; Tonelotto et al., 2005; Stivanin e Scheuer, 2007)

Para os teóricos que utilizam o modelo interativo, a criança inicia seu contato com a leitura de forma mnemônica e posteriormente de forma silábica e alfabética (modelo *bottom-up*), aprendendo simultaneamente a manipular os grafemas para realizar as associações que tornem a decodificação mais rápida, ao mesmo tempo em que seu conhecimento de mundo amplia a forma de pensar, desenvolvendo a metalinguagem e aprofundando a compreensão da leitura (*modelo top-down*). O leitor proficiente utiliza um modelo interativo, fazendo uso, preferencialmente, do modelo *top-down*, mas recorrendo ao modelo *bottom-up* em situações em que se depara com palavras com as quais não está familiarizado (Navas e Santos, 2002).

Ao coordenar os aspectos presentes no processo de leitura, o sujeito está reconhecendo estruturas gramaticais, considerando a ordem e o papel funcional das palavras e as regras implícitas a elas (Ferreira, 2002; Zucoloto, 2002).

Com o avanço do uso de ferramentas tecnológicas no cotidiano das pessoas, as práticas de leitura sofreram mudanças com a introdução de meios pluridimensionais (tais como o computador e a Internet), os quais desempenham um papel diferenciado na organização e reorganização desses processos (Soares, 2002).

Essas novas práticas de letramento não substituem as anteriores, mas, nesta sociedade de constantes mudanças tecnológicas e comunicação globalizada, é cada vez mais necessário que pessoas de todas as faixas etárias sejam capazes de compreender as muitas linguagens e os múltiplos

códigos que envolvem a leitura. Essas modificações na forma e acessibilidade à informação e comunicação contribuem para que as sociedades letradas se tornem cada vez mais complexas e dinâmicas (Kriegl, 2003; Marcuschi e Xavier, 2005).

A leitura de um texto fixo, embora seja um processo complexo, diferencia-se da leitura do texto móvel especialmente pela diferença na velocidade de apresentação do texto na tela (Ellis, 1995) e pela construção sintática (Scott, 2009).

Nesta pesquisa, utilizou-se a definição de legenda proposta por Lomheim (1999): a legenda, segundo ele, é uma ocorrência visual quando a informação sonora permanece intacta, mas um texto com a tradução simultânea condensada do diálogo que aparece na tela da televisão.

Outro tipo de estilo de legenda utilizado é o “*Close Caption*”. Este recurso permite ler o conteúdo falado dos programas na tela do televisor (Philipis, 2004). Este recurso descreve, além dos diálogos, o ambiente sonoro das cenas. Enumera, por exemplo, as características das músicas de fundo (música triste, música animada, música de suspense) e os ruídos que acrescentam significados à trama, como os de tiros ou portas que se abrem e fecham. (Feneis, 2004)

Na composição das legendas alguns fatores são relevantes para propiciar uma melhor compreensão da leitura. Entre eles estão: a velocidade em que o texto é apresentado na tela, o local onde as legendas são colocadas na tela, o nível de complexidade utilizado para a escrita das legendas e como o conteúdo das legendas se relaciona com a informação

apresentada pelos canais visual e auditivo. Entretanto, estes fatores geralmente não são respeitados durante o processo de legendagem (Moeller, 1996; Scott, 2009).

Devido aos motivos citados acima, as legendas também podem dificultar a compreensão da informação, principalmente quando há muita informação contida na caixa de texto. Dessa forma, a televisão pode ser utilizada como difusora da informação, mas as legendas devem ser usadas com cuidado para não confundir o telespectador pela concorrência das vias auditivas e visuais (imagem x legendas) (Reese, 1983; Hanson, 1990).

Ao analisar-se a relação dos indivíduos com os filmes legendados, não se pode excluir a importância que a imagem possui para a compreensão da história, organizando o contexto e sendo pano de fundo para o enredo. É um signo analógico e contínuo por ter uma íntima relação de semelhança com o objeto representado. Existe uma relação variada entre a imagem e seu contexto verbal, a ponto de a imagem poder ilustrar um texto verbal da mesma forma que o texto verbal pode esclarecer a imagem a partir de um comentário (Cagnin, 1973; Santaella e Noth, 1999).

A imagem é parte integrante da leitura de mundo, sendo influenciada pelos conhecimentos prévios do sujeito-leitor. Cada leitor, baseado em diferentes indicadores e contextos, atribuirá sentido individual e original às imagens, utilizando-as como ferramenta para a compreensão da leitura e, conseqüentemente, leitura do mundo (Quintano-Neira, 2004).

3.2 *Novas mídias e leitura de textos móveis*

A televisão e as mídias magnéticas foram fundamentais na transformação da idéia de texto no senso comum, pois o conhecimento que apenas era dominado pelos indivíduos alfabetizados, por ser entendido como objeto da escrita, passou a ser compartilhado com todas as pessoas por meio da imagem, do texto embutido (*closed caption*) nos programas televisivos e de legendas de filmes (Bean & Wilson, 1989; The National Captioning Institute, 1990; Neuman & Koskinen, 1992; Senna, 2001).

Vários estudos no exterior vêm sendo realizados com o intuito de analisar o papel dessas novas mídias na aquisição e aprimoramento dos hábitos de leitura.

Estudos comprovam a influência da televisão e da leitura de legendas no aprendizado e aprimoramento da compreensão da leitura de leitores de todos os níveis, inclusive com aprimoramento do vocabulário (Markham, 1989; Neuman, 1990).

Em algumas culturas, como na Escandinávia, as legendas televisivas são parte essencial na comunicação diária, sendo talvez o único contato que uma parcela da população possui com textos escritos, mostrando a funcionalidade e importância desse tipo de portador de texto para o aprimoramento da leitura e escrita em culturas que valorizam o uso de legendas em toda a programação televisiva (Kilborn, 1993; Hiirikoski, 1996; Lomheim, 1999).

Koolstra, Van der Kamp e Van der Voort (1997), ao estudarem o impacto da televisão nas habilidades de compreensão da leitura em escolares alemães, relataram que as horas despendidas por crianças assistindo à televisão reduzem o tempo gasto em atividades de leitura de livros. No entanto, os autores também demonstraram que as crianças têm suas habilidades de decodificação estimuladas quando os programas vistos são legendados. O estudo de Leppänen, Aunola e Nurmi (2005) com crianças finlandesas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental também demonstraram que hábitos de leitura com diferentes portadores de textos, fora do contexto escolar, são fundamentais para o desenvolvimento de um leitor proficiente.

Podszebka et al. (1998) pesquisaram o efeito da televisão e da narrativa em adolescentes americanos na faixa etária de quatorze anos. Os estudantes foram divididos em quatro grupos, sendo que cada grupo realizou uma atividade diferente. O grupo um apenas leu uma história no livro, o grupo dois assistiu um vídeo da mesma história, o grupo três assistiu ao mesmo vídeo, mas com legendas, e o grupo quatro leu o livro e assistiu ao filme com legendas. Os resultados mostraram que os estudantes que apenas leram o livro tiveram um aumento do vocabulário, já os que assistiram ao vídeo legendado tiveram uma melhor compreensão da história. Estes dados demonstram a importância do uso das legendas, associado ao texto fixo como ferramenta no desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de histórias.

Jensema et al (2000) observaram, em um estudo sobre o movimento dos olhos na leitura de legendas do tipo *closed caption* com sujeitos surdos e ouvintes, que os sujeitos que eram pouco proficientes na língua escrita gastavam mais tempo com o *closed caption*, enquanto aqueles com maior facilidade de leitura despendiam maior tempo olhando os lábios dos atores e ficavam mais atentos às informações visuais, apresentando melhor compreensão da leitura.

Linebarger (2001), em seu estudo sobre a relação entre o uso de legendas e o comportamento de leitura de escolares da 2ª série do ensino básico de uma escola no Kansas (USA), encontrou como resultado principal o fato de leitores iniciantes reconhecerem mais palavras quando assistem a um programa televisivo com legendas. Relatou também que as legendas ajudaram as crianças a focarem o tema central e os detalhes da história, auxiliando-as a não se dispersarem com os efeitos sonoros e visuais do programa visto.

Kothari et. Al, (2002) estudaram o impacto das legendas, dos filmes e músicas nas habilidades de leitura em crianças com dificuldades escolares. Mostraram por meio dos seus resultados que o uso de legendas de filmes é uma ferramenta simples, econômica e de alcance em massa com enorme potencial para aprimorar o letramento e as habilidades de leitura dessa população.

Tyner, ao discorrer em 2003 sobre o tema da tecnologia da informação, apresentou visões otimistas sobre o futuro dessa área, prevendo um aumento no acesso a ferramentas poderosas de informação, incluindo

diversos arquivos informativos com dados de qualidade. Essas informações poderiam ser passadas de forma presencial (educação formal) ou por meio da educação à distância. Coscarelli (2003) corroborou as idéias de Tyner (op.cit) demonstrando que, com o uso dessas ferramentas, foram possíveis novas possibilidades de práticas de leitura, multiplicidade de linguagens e tipos de textos.

A decodificação e reconhecimento rápido de palavras são importantes no processo de compreensão da informação contida nas legendas, uma vez que este tipo de portador de texto, móvel, apresenta características diferentes. Como consequência, a utilização desse meio favorece o desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprimoramento da proficiência de leitura. (Leppä-Nen, Aunola e Nurmi, 2005).

Uma vez que a maior parte dos filmes infantis é baseada em livros infanto-juvenis, os quais proporcionam aos escolares uma revisão do que foi lido no livro, é de grande interesse pensar que a apresentação do filme com as legendas é uma maneira adicional de os escolares averiguarem a eficácia de sua própria decodificação e compreensão da leitura, comparando o que leram e compreenderam por meio do texto fixo (livro) com o que leram no texto móvel (legenda de filme) (Broddason, 2006).

3.3 *As práticas de leitura na escola*

Em muitas salas de aulas norte-americanas já existem equipamentos tais como televisões, incorporando às instruções dos escolares programas educacionais populares e filmes e aderindo-se à tendência de tecnologia da informação nas salas de aula (Roe et al, 2003).

A cada dia as crianças e adolescentes aumentam o tempo de utilização da televisão, computadores, jogos eletrônicos e celulares, num contexto de letramento social. Entretanto, poucos educadores conseguem trazer estas experiências com textos móveis para o contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes por meio do letramento digital (Banaszewski, 2005).

No Brasil, segundo dados da rede de ensino urbana (Brasil, 2005), espera-se, em relação à leitura, que os estudantes no período entre a 1ª e a 3ª séries do Ensino Fundamental desenvolvam as habilidades de interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

Ao findar a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental (Ciclo Básico I), espera-se que os escolares sejam capazes de entender expressões como discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas de gêneros de texto distintos e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades (Brasil, 2005).

As práticas de letramento na escola devem ser organizadas de forma que os escolares, ao findar o Ensino Fundamental Ciclo I, sejam capazes de expandir o uso da linguagem e utilizá-la com eficácia na modalidade oral e escrita. É importante que os escolares dominem diferentes registros escritos, desde os mais simples até os mais formais, adequando-os às diversas circunstâncias comunicativas sociais das quais participam, conhecendo e respeitando as variedades linguísticas tanto na leitura quanto na escrita.

Desta forma, é importante desenvolver nos escolares o hábito de leitura, no ambiente de sala de aula, com as práticas educacionais convencionais; mas também incentivar, de forma independente, estratégias de leitura diversificadas em outros contextos (Frost e Sørensen, 2007) para o desenvolvimento pleno destes indivíduos como leitores.

Entende-se que o hábito de leitura desenvolve-se no dia-a-dia com práticas significativas de forma sistemática desde as séries iniciais. Portanto, a partir do momento em que os estudantes dominam as habilidades de decodificação, é importante que sejam expostos gradativamente a textos fixos mais elaborados e a textos móveis com legendas simples (Koolstra, Van der Voort e Van der Kamp, 1997).

A análise da compreensão da leitura de textos móveis em crianças e adolescentes pode trazer colaboração na orientação da utilização dos hipertextos no contexto escolar e extra-escolar também, visto que boa parte da informação contida nas mídias digitais também é móvel.

A televisão e o computador não devem ser vistos como substitutos dos professores, mas como ferramentas de auxílio no processo de

aprendizagem escolar dos escolares e de inserção dos mesmos no contexto da era digital (Sutherland-Smith, 2002).

ESTUDO 1

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Principal

Traçar um perfil da compreensão da leitura de legenda de filmes em escolares de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (EF) de uma Escola Pública.

4.1.2 Objetivos Específicos

4.1.3 Avaliar a compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares de 2ª série do EF.

4.1.4 Avaliar a compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares de 4ª série do EF.

4.1.5 Comparar a compreensão da leitura de legendas de filmes em escolares de 2ª e 4ª séries do EF.

4.1.6 Comparar os escolares do Grupo-Pesquisa e do Grupo-Controlado quanto à influência do conhecimento prévio do filme na compreensão da leitura de legendas de filmes.

4.2 Método

4.2.1 Aprovação do Comitê de Ética

Este estudo apresenta um recorte transversal avaliativo e foi aprovado pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, sob o número 1248/06 (Anexo 1).

4.2.2 Caracterização das escolas do Grupo-Pesquisa e Grupo-Controle

Ambas as escolas situam-se em bairros de classe baixa da Zona Oeste de São Paulo e apresentam escolares de nível sócio-econômico baixo, segundo informações das diretoras. Além disso, possuíam ainda salas de apoio como: vídeo, biblioteca, informática, aulas de xadrez e salas de leitura com oficinas planejadas pela coordenadora pedagógica em conjunto com os professores. É importante ressaltar que as atividades extraclasse da escola do Grupo-Pesquisa eram semanais, enquanto que na escola do Grupo-Controle essas atividades acontecem esporadicamente.

4.2.3 Participantes

4.2.3.1 Grupo-Pesquisa (GP)

Participaram deste estudo 30 escolares de 2ª e 30 de 4ª série do EF de uma escola estadual da Zona Oeste do município de São Paulo. A idade dos participantes variou de 7 anos e 8 meses a 9 anos e 3 meses na 2ª série, e de 9 anos e 9 meses a 11 anos e um mês na 4ª série. Obteve-se um pareamento de 15 sujeitos, de ambos os gêneros, nas duas séries.

4.2.3.2 Grupo-Controle (GC)

Participaram deste estudo 10 escolares de 2ª e 10 de 4ª série do EF de uma escola estadual da Zona Oeste do município de São Paulo. A idade dos participantes variou de 7 anos e 9 meses a 9 anos e 1 mês na 2ª série, e de 9 anos e 7 meses a 10 anos e 9 meses na 4ª série. Obteve-se um pareamento de cinco sujeitos de ambos os gêneros nas duas séries.

4.2.4 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- a) Protocolo de triagem do letramento utilizado no Programa Escola do Curso de Fonoaudiologia da USP, adaptado por Cárnio, Pereira e

Andrade (2006), do original “Perfil Funcional de Escolaridade elaborado por Braga (1984). (Anexo 2).

- b) Televisão Semp Toshiba de 29”.
- c) DVD do filme *Procurando Nemo* (Walt Disney, 2003).
- d) Aparelho reproduzidor de DVD Philips.
- e) Gravador e fita k7.
- f) Cronômetro.
- g) Roteiro com questões inferenciais sobre o trecho do filme visto.

4.2.5 Procedimentos

Segue abaixo um organograma referente aos procedimentos da pesquisa, incluindo os procedimentos do Estudo 2.

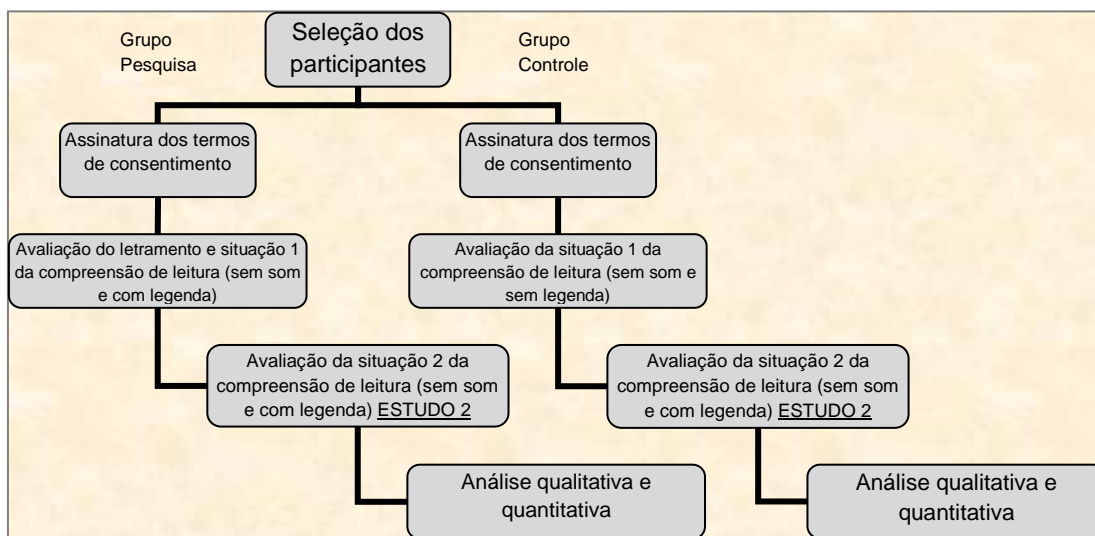


Figura 1 - Organograma dos procedimentos da pesquisa

4.2.5.1 Seleção dos Participantes

4.2.5.1.1 Grupo-Pesquisa

Para a seleção dos sujeitos do Grupo-Pesquisa contactou-se uma escola estadual, que aceitou colaborar com a pesquisa. A diretora e a coordenadora pedagógica disponibilizaram uma sala de aula para que os estudantes fossem avaliados.

A diretoria da escola definiu qual sala de aula participaria da pesquisa. Após isso, foram realizadas duas reuniões com os pais de todos os estudantes das classes selecionadas para a pesquisa, no mesmo dia da reunião de pais e mestres da escola. O objetivo das reuniões foi informar e esclarecer os responsáveis sobre a realização da pesquisa, seus procedimentos e benefícios para os estudantes em questão. Nesse contato, os responsáveis que concordaram com a participação de seus filhos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde (196/96).

Após a assinatura dos termos, os estudantes passaram por avaliação do letramento escolar (Anexo 2), e os que alcançaram pontuação superior a 15 pontos foram selecionados para a pesquisa. Além desse, outros critérios foram utilizados para selecionar os estudantes participantes da pesquisa:

- a) O escolar nunca ter repetido uma série escolar;
- b) Não apresentar queixas da professora referentes ao aprendizado do escolar;

c) Não apresentar queixas da professora e/ou da família de comprometimentos sensoriais e cognitivos que inviabilizassem a participação dos sujeitos na pesquisa.

Não foi utilizado como fator de exclusão o fato de alguns sujeitos terem visto o filme previamente.

Um escolar da 4ª série foi excluído da pesquisa por não estar alfabetizado e apresentar aparente confusão mental.

Os escolares que apresentaram algum tipo de alteração não foram incluídos na pesquisa e foram encaminhados para atendimento fonoaudiológico em instituições públicas da região. Uma criança foi encaminhada para atendimento psiquiátrico.

Na avaliação inicial (triagem do letramento), não foram avaliados aspectos relativos ao vocabulário das crianças.

4.2.5.1.2 Grupo-Controle

O Grupo-Controle surgiu da necessidade de verificar a influência do conhecimento prévio do filme na recontagem e compreensão do conteúdo expresso no mesmo.

O processo de seleção dos participantes foi o mesmo que o do Grupo-Pesquisa, sendo que os dados foram coletados em outra escola estadual.

4.2.6 Avaliações

4.2.6.1 Grupo-Pesquisa

Cada sujeito foi avaliado individualmente pela pesquisadora, em uma sala do complexo escolar quanto ao nível de alfabetização e leitura por meio do protocolo de letramento escolar (Cárnio, Pereira e Andrade, 2005). Este contém provas de emparelhamento; seriação; nomeação de letras e palavras; escrita do nome, sobrenome e/ou palavras familiares, de letras e palavras; ditado; leitura de palavras, frases; e cloze de frases. Nesta avaliação a pontuação máxima possível era de 30 pontos.

Em seguida, foi apresentado para cada sujeito os primeiros 16 minutos e 08 segundos do filme *Procurando Nemo* (produzido por Pixar Animation Studio e Walt Disney, 2003), sem som e com legenda.

Antes de assistir ao trecho do filme, cada sujeito recebeu a seguinte orientação:

“Você irá assistir a um trecho do filme *Procurando Nemo*, só que o filme não terá som, no lugar do som você terá as legendas (as letrelinhas) com as falas dos personagens. Quando você terminar de assistir a este trecho, você me contará a história e responderá algumas perguntas sobre o que assistiu.”

Cada sujeito recontou o que compreendeu e respondeu a cinco questões inferenciais sobre o referido trecho. A recontagem e as respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

O trecho selecionado do filme apresentou uma média de 5,93 palavras por legenda, sendo que o tempo de apresentação das mesmas variou de 750 milésimos de segundo a 7 segundos e 240 milésimos de segundo.

4.2.6.2 Grupo-Controle

Cada sujeito foi avaliado individualmente pela pesquisadora, em uma sala do complexo escolar. A avaliação foi realizada em dois dias diferentes, com diferença de sete ou 15 dias entre uma e outra avaliação para garantir que o sujeito não soubesse quando seria reavaliado, diminuindo a chance de o mesmo assistir ao filme em sua casa, interferindo, assim, no seu desempenho na avaliação. Apresentaram-se, para cada sujeito, os primeiros 16 minutos e 08 segundos do filme *Procurando Nemo* (produzido por Pixar Animation Studio e Walt Disney, 2003), sem som e **sem** legenda.

Antes de assistir ao trecho do filme, cada sujeito recebeu a seguinte orientação:

“Você irá assistir a um trecho do filme *Procurando Nemo*, só que o filme não terá som nem legenda. Você deve prestar atenção às imagens, e quando terminar de assistir este trecho você me contará a história e responderá algumas perguntas sobre o que assistiu.”

Cada sujeito recontou o que compreendeu e respondeu a cinco questões inferenciais sobre o referido trecho. A recontagem e as respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

4.2.7 Análise dos Dados

Os dados foram tratados estatisticamente pelos testes de Mann-Whitney e teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar o desempenho dos

grupos separadamente; e pelos testes de Correlação de Pearson, e de Kendal para analisar evidências de uma relação linear entre os grupos. O nível de significância adotado foi de $p= 0,05$, com todos os intervalos com 95% de confiança estatística.

4.2.7.1 Grupo-Pesquisa

Em relação à compreensão da leitura, decidiu-se por utilizar dois métodos de análise, devido ao fato de os mesmos serem complementares, precisos e fáceis de utilizar em pesquisas futuras.

O critério de análise de Castillo (1999) concentra-se nos níveis e habilidades que um leitor pode alcançar ao desenvolver a proficiência em leitura. Já o critério de Carr (2003), baseado na Gramática da História, concentra-se na análise da profundidade com que o sujeito consegue relatar o conteúdo lido, dando atenção aos detalhes que são importantes para a construção do enredo (cenário, tema, episódios, clímax, sequência), garantindo-se maior profundidade no relato.

A análise das habilidades de leitura (decodificação e compreensão) e do nível de leitura de legendas de filmes foi mensurada segundo o protocolo de avaliação de habilidades instrumentais de leitura Zacharias e Cárnio (2005), fundamentado nos pressupostos teóricos de Castillo (1999).

Neste protocolo (Anexo 4), o sujeito poderia pontuar em quatro níveis (decodificação, compreensão literal, compreensão independente e leitura

crítica) crescentes, sendo que as habilidades de leitura dos níveis mais avançados recebiam pontuação maior do que as dos níveis iniciais.

O nível de decodificação apresentava seis habilidades; o de compreensão literal, cinco; o de compreensão independente, seis; e o de leitura crítica, cinco. A pontuação para o nível de decodificação foi de dois pontos por habilidade total e de um ponto por parcial; para o de compreensão literal, quatro pontos por habilidade total e dois pontos por parcial; para o de compreensão independente, seis pontos por habilidade; e para o de leitura crítica, oito pontos por habilidade. A soma da pontuação total de todos os níveis é equivalente a cento e oito pontos.

A compreensão da leitura foi analisada no protocolo de análise da recontagem da história (Anexo 5) com base na gramática da história, a partir dos critérios de Carr (2003), que utilizou como embasamento os pressupostos teóricos de Morrow (2001).

A análise consiste no Cenário da história (introdução, inclusão dos personagens principais e de outros personagens, tempo e espaço); no Tema (referências à problemática a ser resolvida e ao tema principal); Episódios do enredo (quantidade de episódios que foi recontada pelo sujeito); Resolução (solução dos problemas, objetivos alcançados, finalização da história); e a ordenação dos fatos em Sequência.

A pontuação consistiu em um (1) ponto para cada um dos itens a seguir: introdução da história; identificação dos personagens principais; inclusão de outros personagens; referência a tempo ou lugar. Um total de quatro (4) pontos para o Cenário.

No quesito Tema, a pontuação máxima foi de um (1) ponto. Um ponto é possível para a narrativa que contemple todos os episódios do trecho do filme.

No item Resolução, tem-se a pontuação máxima de dois (2) pontos, ou seja: um (1) ponto para a identificação da resolução da história e um (1) ponto para a identificação do fim da história.

Quanto à Sequência da história, o sujeito marca dois (2) pontos se na recontagem incluir introdução, episódios e um final/fechamento. Se o sujeito apenas incluir parte da história, ou fizer uma sequência inadequada, ele ganha um (1) ponto. Se o sujeito não recontar a história lida, com seus cenários, personagens, episódios e fechamento ele não ganha nenhum ponto neste quesito.

No total, o sujeito pode atingir dez (10) pontos em relação à compreensão da leitura.

O desempenho dos sujeitos foi classificado de acordo com a pontuação no protocolo de análise da Recontagem de História (Carr, 2003), sendo que o escolar recebeu muito bom quando pontuou de 7.5 a 10.0; bom de 5.0 a 7.4; razoável de 2.5 a 4.9 e ruim abaixo de 2.5 pontos.

4.2.7.2 Grupo-Controle

Foram utilizados os mesmos critérios de análise do Grupo-Pesquisa, com exceção do letramento, que não foi avaliado neste grupo.

É importante enfatizar que este grupo não teve acesso à leitura de legendas do filme e, conseqüentemente, não poderiam ser avaliados quanto à compreensão da leitura. Contudo, para investigar se o conhecimento prévio do filme, aliado à apresentação das imagens influenciariam a recontagem e, por extensão, a compreensão do filme, a recontagem do trecho do filme visto por este grupo foi avaliada por meio dos dois protocolos de compreensão da leitura utilizados com o Grupo-Pesquisa.

4.3 Resultados

4.3.1 Grupo-Pesquisa

4.3.1.1 Letramento Escolar

O letramento escolar é uma variável limitada superiormente ao valor 30. Pode-se notar, na Figura 2, que não existe evidência de que as medianas sejam, diferentes nas duas séries, dado comprovado pelo Teste de Mann-Whitney (Estatística $U = 324,5$ com $p\text{-valor} = 0,059$). Para tentar esclarecer e confirmar o resultado anterior, realizou-se também outro teste não-paramétrico para verificar diferenças entre as distribuições dos dois grupos: o teste de Kolmogorov-Smirnov para duas amostras, sendo que neste também não foi encontrada diferença estatística significativa para os dois grupos ($p\text{-valor} > 0,10$).

Com estes dados demonstra-se fraca tendência de que o aumento do grau de letramento escolar esteja relacionado ao aumento da idade do estudante, ou à escolaridade, uma vez que os grupos foram balanceados quanto a esta variável.

Há presença de *outliers* (pontos discrepantes) em ambas as séries, no entanto, ainda que se excluíssem esses sujeitos, a média e mediana dos dois grupos não variaria muito; além disso, mesmo com a exclusão desses

três sujeitos, o letramento não apresentaria correlação positiva com o aumento da série escolar.

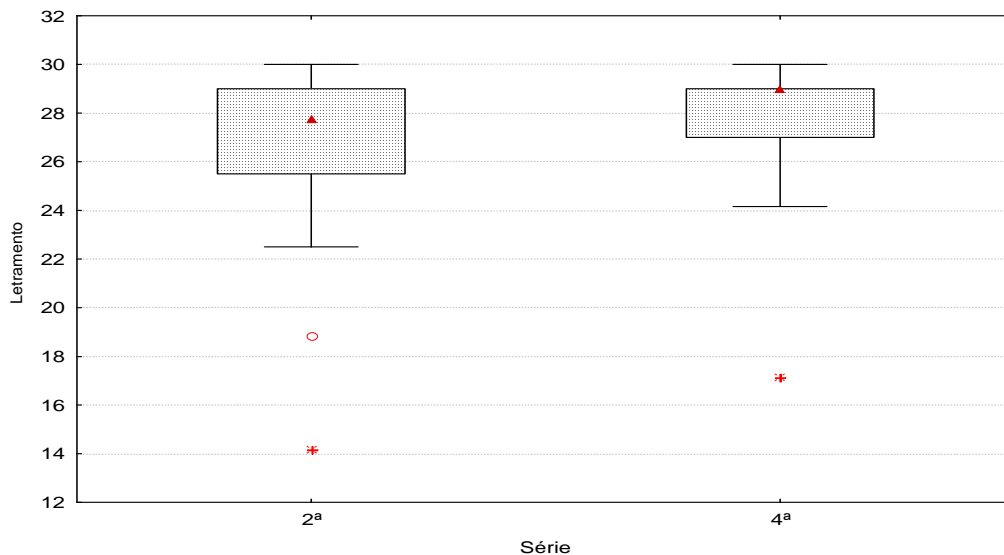


Figura 2- Box-plot para o letramento em função da série escolar

4.3.1.2 Análise dos níveis e Habilidades Instrumentais de Leitura (Castillo, 1999)

Todas as crianças compreenderam o filme, de forma total ou parcial, fato observado durante a recontagem.

Os estudantes de 4ª série apresentaram níveis de leitura, segundo Castillo (1999), mais avançados que os de 2ª série (Tabela 1), com relação ao escore total segundo o Teste de Mann-Whitney (Estatística $U = 192,5$; p -valor $< 0,001$).

Tabela 1 - Total de escolares de 2ª e 4ª séries por nível de leitura, classificados de acordo com as habilidades presentes na leitura de legendas de filme.

Série	n	Decodificação	Compreensão literal	Compreensão Independente	Leitura Crítica
2ª	30	23	5	2	0
4ª	30	12	8	10	0

*2ª série p-valor= 0,031; 4ª série p-valor= 0,024

Ressalta-se que a maioria dos sujeitos apresentou habilidades referentes a níveis mais avançados do que os que foram classificados; mas, de acordo com os pressupostos de Castillo (1999), só se considerou que o sujeito estava em um nível quando apresentava todas as habilidades referentes a este.

O desempenho dos sujeitos de 2ª e 4ª séries na avaliação do letramento escolar foi comparado com o desempenho em leitura de legendas de filmes (Figura 3), por meio da Correlação de Kendall (τ), com os valores $\tau=0,297$ e p-valor=0,031 para 2ª série; e $\tau=0,281$, com p-valor=0,041, para a 4ª série. Para averiguar a significância dos dados referentes à 4ª série, também se utilizou a correlação de Pearson com valores $\rho =0,411$ e p-valor=0,024. Observa-se, por meio dos resultados dos testes estatísticos, fraca correlação entre o desempenho em letramento escolar e os níveis de leitura segundo Castillo (1999).

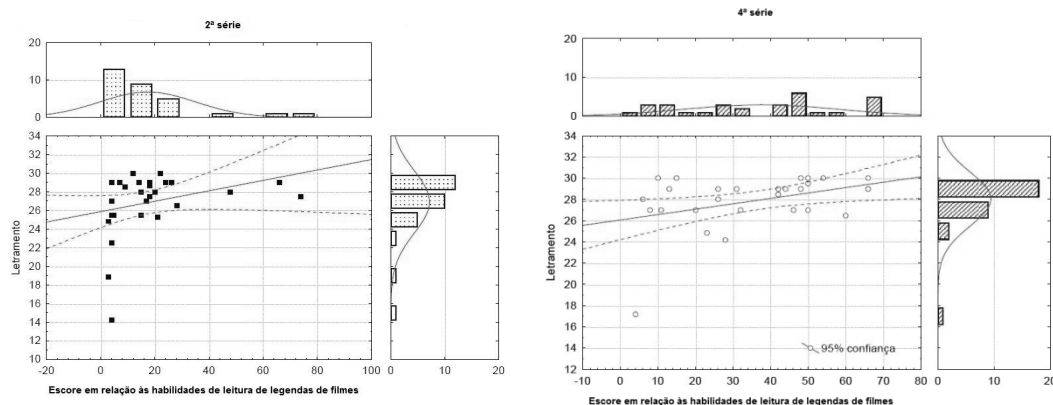


Figura 3 - Correlação entre o desempenho em letramento escolar e habilidades de leitura de legendas de filmes na 2ª e 4ª séries.

4.3.1.3 Análise de Compreensão da leitura segundo a Gramática da História (Carr, 2003)

Os escolares da 4ª série apresentaram melhor compreensão da leitura, das legendas e também das imagens quando comparados aos de 2ª série (Tabela 4). Em quatro dos cinco quesitos de análise da compreensão da leitura, a pontuação média do grupo da 4ª série foi maior; no outro quesito, a média dos dois grupos não variou. A análise do desempenho global dos grupos apontou, por meio da análise do Teste de Mann-Whitney (Estatística $U = 208,9$; $p\text{-valor} < 0,001$), diferença estatística significativa entre os grupos.

Tabela 2 - Média de pontuação dos escolares de 2ª e 4ª série por habilidades de compreensão de leitura de legendas de filmes, classificados de acordo com a Gramática da História.

Série	n	Cenário	Tema	Episódios	Resolução	Seqüência Reativa
2ª	30	1,21	0	0,42	0	1
4ª	30	1,52	0	0,57	1	1

*p-valor= 0,91

4.3.2 Grupo-Controle

Dos 20 sujeitos avaliados, 16 assistiram ao filme previamente de forma dublada.

Ao realizarem a recontagem, os sujeitos que já assistiram ao filme referiram o primeiro dia de aula do personagem Nemo, ou a ida à escola, enquanto que dados sobre a origem do nome do personagem, ou o motivo da preocupação do pai do personagem em relação a sua independência foram relatados em 20% das recontagens.

Além disso, mesmo conhecendo a história, a maioria dos sujeitos omitiu personagens, cenários, tema e resolução, fatores fundamentais para a história, tanto no grupo da 2ª quanto no da 4ª série.

4.3.2.1 Análise das Habilidades Instrumentais de Leitura (Castillo, 1999)

Observa-se (Tabela 3) que os sujeitos do GC, tanto de 2ª quanto de 4ª série, alcançaram pontuação muito baixa nos protocolos de habilidades

instrumentais de leitura, permanecendo todos os de 2ª série em nível de decodificação; e igualmente os de 4ª, com exceção de um sujeito que pontuou no nível de compreensão literal.

Tabela 3 - Distribuição do Grupo-Controle de 2ª e 4ª séries por nível de leitura com base na recontagem do trecho do filme visto.

Série	n	Decodificação	Compreensão literal	Compreensão Independente	Leitura Crítica
2ª	10	10	0	0	0
4ª	10	9	1	0	0

*p-valor= 0,97

Não se observa diferença significativa em relação ao desempenho dos escolares de 2ª e 4ª séries no GC Teste de Mann-Whitney (p-valor=0,97).

4.3.2.2 Análise de Compreensão da leitura segundo a Gramática da História (Carr, 2003)

Não se observa (Tabela 4) diferença estatística no desempenho médio dos escolares de 2ª e 4ª séries (p-valor=1,2). No entanto, a recontagem dos escolares da 4ª série apresentou mais detalhes e ordenação temporal mais fidedigna ao enredo do que a dos escolares de 2ª série.

Tabela 4 - Média de pontuação dos escolares de 2ª e 4ª séries por habilidades de compreensão da leitura de legendas de filmes, classificados de acordo com a Gramática da História.

Série	n	Cenário	Tema	Episódios	Resolução	Sequência Reativa
2ª	30	1,21	0	0,42	0	1
4ª	30	1,52	0	0,57	1	1

*p-valor= 0,91

O desempenho dos sujeitos da 2ª e 4ª séries do Grupo-Controle assemelha-se ao do grupo de escolares de 2ª série do Grupo-Pesquisa. Na comparação do desempenho entre a 4ª série do Grupo-Pesquisa e do Grupo-Controle observa-se diferença estatística no Teste de Mann-Whitney (p-valor=0,91).

4.3.2.3 Análise do Conhecimento prévio do Filme X desempenho em habilidades de compreensão da leitura

Em relação ao conhecimento prévio do filme, observa-se por meio da Tabela 5 que a maioria dos participantes, em suas recontagens, fizeram referência a conteúdo que não estava expresso exclusivamente nas imagens, provavelmente baseando sua recontagem no conhecimento prévio do filme. No entanto, apresentaram baixa pontuação, tanto no protocolo de habilidades instrumentais de leitura quanto no protocolo de compreensão da leitura de Carr (2003).

Tabela 5 - Distribuição do Grupo-Controle quanto a recontagem de informações extraimagens e a pontuação média nos protocolos de avaliação de compreensão da leitura de Castillo (1999) e Carr (2003).

Série	n	Referiram		
		informações extraimagem	Castillo (1999)	Carr (2003)
2 ^a	10	7	5,0	2,65
4 ^a	10	9	14	2,82

*p-valor=0,9

Nota-se que os sujeitos do GC, em geral, recontaram o conteúdo expresso nas imagens ou o conteúdo que era expresso nas imagens e no áudio, na versão dublada por eles vista antes da pesquisa (Tabela XXX). Não se observa diferença significativa em relação ao desempenho dos escolares de 2^a e 4^a séries no Teste de Mann-Whitney (p-valor=0,82).

Tabela 6 - Porcentagem de escolares em relação ao tipo de conteúdo que eles apresentaram na recontagem.

Série	n	Conteúdo		
		expresso no áudio e legenda	Conteúdo expresso nas imagens	Conteúdo expresso exclusivamente nas legendas
2 ^a	10	46%	60%	0%
4 ^a	10	58%	82%	2%*

* refere-se ao título do filme, que aparece tanto na versão dublada como na legendada.

4.4 Discussão

Encontrou-se fraca correlação entre o letramento escolar e as habilidades de leitura de legendas de filmes, demonstrando-se que o letramento escolar, em princípio, não influenciou o desempenho de leitura de legendas de filmes dos sujeitos. Esse fato pode ser explicado por uma limitação do instrumento utilizado para avaliação do letramento escolar, o qual só incluiu a avaliação das habilidades de leitura de palavras e frases fixas, diferentemente das exigidas na leitura de textos móveis.

O grau de escolaridade foi um fator significativo nos resultados obtidos no presente estudo, pois os escolares de 2ª e 4ª séries diferenciaram-se quanto às habilidades, ao nível e à compreensão da leitura de legendas de filmes, o que provavelmente está relacionado à leitura de textos fixos. Tais resultados corroboram um estudo realizado com pré-escolares e escolares canadenses de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que demonstra melhora nas habilidades de leitura com o avanço da escolaridade, devido ao aumento dos movimentos sacádicos dos olhos durante a leitura (Roy-Charland, Saint-Aubin e Evans, 2007).

Em relação às habilidades de leitura de legendas de filmes, analisadas segundo Castillo (1999), os escolares de 2ª série apresentaram em maior quantidade habilidades referentes ao nível de decodificação, por estarem muito focados na relação grafema-fonema, o que diminui a velocidade, fluência e compreensão da leitura, corroborando os achados de Linebarger

(2001). No entanto, também apresentaram algumas habilidades referentes aos níveis subsequentes, isto é: compreensão literal e compreensão independente, de forma parcial (captar o sentido de frases; relatar o que leu; reter detalhes ou fatos específicos; responder perguntas em relação ao conteúdo explícito e realizar paráfrase do conteúdo lido), mostrando que estão em processo de desenvolvimento dessas habilidades para a leitura de legendas de filmes. Talvez se a avaliação de texto fixo tivesse sido realizada, as habilidades referentes ao nível de compreensão literal já estariam presentes conforme demonstrado em estudo anteriormente realizado (2004).

O grupo da 4ª série apresentou, em média, habilidades mais evoluídas; contudo, alguns precisam de apoio para compreender um texto, pois se encontram no nível de compreensão literal. Mesmo assim, apenas oito escolares apresentaram todas as habilidades referentes a este nível. Os dez sujeitos que conseguiram atingir o nível de compreensão da leitura independente identificaram as idéias principais, estabeleceram relações causa-efeito, formularam previsões, hipóteses, inferências e extraíram conclusões. Entretanto, nenhum apresentou habilidades referentes ao nível de leitura crítica. Esse dado corrobora os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) 2005 (Brasil, 2005), o qual demonstra que os escolares nessa fase e no Ensino Médio não atingem o nível de leitura crítica.

Em relação à compreensão da leitura, analisada segundo Carr (2003) com base na Gramática da História, observa-se que no grupo da 2ª série os

escolares ainda apresentam descrições menos detalhadas do cenário, incluindo seus personagens e locais, ausência de referência ao tema central da história, menor referência aos episódios da história e percepção ainda incompleta da resolução e sequência reativas da história. O grupo da 4ª série apresentou desempenho superior aos de 2ª série, com descrições mais detalhadas do cenário, referência ao tema (o que não foi observado no grupo da 2ª série) e maior número de episódios relatados; no entanto, a resolução e a sequência reativas da história ainda estão em fase de desenvolvimento. Tais dados relacionam-se com os achados de Vieiro e García-Madruga (1997), os quais demonstraram a importância do efeito da escolaridade no desenvolvimento da compreensão da leitura e, conseqüentemente, na estruturação das recontagens.

Em relação aos quesitos pontuados pelos grupos, percebe-se que, dos cinco possíveis (cenário, tema, episódios, resolução e sequência reativa), o grupo da 2ª série não pontuou nem em tema, nem em resolução — quesitos que necessitam das informações contidas na legenda para serem referidos, não tendo na imagem o apoio para isso. Somente no quesito sequência reativa os escolares de 2ª e 4ª séries do GP apresentaram desempenho semelhante. Esse fato pode ser explicado, uma vez que a sequência reativa do filme é facilmente captada por meio das imagens, demonstrando que este quesito, apesar de ser muito importante para a recontagem da história, não pode ser avaliado como critério para análise da compreensão da leitura de legendas de filmes.

Visualiza-se por meio dos resultados que, apesar de os escolares do GC terem visto o filme previamente, eles não referiram fatos importantes contidos nas legendas do trecho visto. Sugere-se, com este resultado, que a variável “conhecimento prévio do filme” não influenciou nem a recontagem do trecho visto, nem a compreensão da leitura de legendas de filmes, alvo do estudo.

A velocidade de apresentação da legenda foi um fator que dificultou a leitura, especialmente para os sujeitos de 2ª série, dado o número elevado de queixas. A dificuldade foi agravada pela impossibilidade de retomada do texto para reler as informações nele expressas; exigindo do leitor maior velocidade de leitura, atenção e memória visual, para a compreensão das legendas.

Por conseguinte, a decodificação parece não ser um fator único para a compreensão da leitura, como afirmou Navas (2008), nem para a leitura de legendas de filmes, uma vez que outros fatores estão envolvidos nesse processo, tais como: atenção visual (Solan et al, 2003; Bosse, 2009), sensibilidade, representação prosódica (Stivanin e Scheuer, 2007) e frequência de ocorrência das palavras lidas (Berninger et al, 2006).

Os resultados corroboraram a literatura acima citada, uma vez que palavras de alta frequência foram decodificadas com mais precisão.

O fato de o desempenho dos escolares de 4ª série ser superior aos de 2ª, corrobora o estudo de Stivanin e Scheuer (2007), que afirmam que a velocidade de leitura está relacionada ao uso da rota fonológica ou lexical, a qual se desenvolve durante a escolarização. Os estudantes de maior

escolaridade já estabilizaram as relações ortográficas e utilizam menos a rota fonológica, com conseqüente aumento na velocidade e compreensão da leitura de legendas de filmes.

Na composição das legendas existem fatores que são relevantes para a compreensão da leitura, os quais deveriam ser analisados no processo de legendagem. Entretanto, tal fato parece não ser considerado, uma vez que a análise sintática dos textos das legendas muitas vezes é de difícil compreensão por parte do telespectador. Cria-se uma barreira para a compreensão do texto móvel, dificultando a análise do desempenho efetivo desses leitores em relação a esta modalidade de texto (Scott, 2009).

Com base na literatura e nos resultados do presente estudo, enfatiza-se a importância da estimulação da leitura de textos móveis, uma vez que a televisão é muito presente na rotina das crianças. Apesar de a maioria dos programas televisivos voltados para a faixa etária escolar não apresentar variedade de textos (Moses e Duke, 2008), é importante a conscientização da população para a utilização desse recurso acompanhado de legendas, tanto em filmes quanto na programação diária por meio do *closed caption* (Koolstra, Van der Voort e Van der Kamp, 1997).

Discorda-se da literatura que desestimula o uso das mídias digitais como ferramentas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de leitura dos escolares (Kerr, Symons, 2006). Entretanto, concorda-se com as referidas autoras quanto à importância do texto fixo para o desenvolvimento da proficiência de leitura.

Salienta-se que a televisão e o computador não devem ser vistos como substitutos dos professores, mas como ferramentas de auxílio no processo de aprendizagem escolar dos estudantes e de inserção dos mesmos no contexto da era digital (Sutherland-Smith, 2002). As legendas ajudam as crianças a focarem o tema central e os detalhes da história, auxiliando-as a não se dispersarem com os efeitos sonoros e visuais do programa visto (Lnebarger, 2001).

Este estudo poderá contribuir para auxiliar os profissionais que atuam com a aprendizagem da língua escrita, demonstrando a importância de se utilizar recursos e textos diferenciados independentemente do nível de escolaridade. Contudo, cuidados são necessários quanto à seleção dos materiais e avaliação das habilidades exigidas em cada nível de escolaridade, buscando-se potencializar o desempenho em leitura.

Sugere-se que a leitura de legendas de filmes na 2ª série pelo Grupo-Pesquisa (que leu a legenda) ainda não é proficiente o suficiente para captar detalhes e realizar inferências além das permitidas nas imagens, fato que já se observa no Grupo-Pesquisa da 4ª série, uma vez que, ao lerem as legendas, os mesmos apresentaram desempenho significativamente superior ao do Grupo-Controle da 4ª série.

4.5 Conclusão

O desempenho dos escolares de 2^a e 4^a séries diferencia-se quanto às habilidades e o nível de leitura de legenda de filmes. Os escolares de 2^a série apresentam mais habilidades referentes ao nível de decodificação, enquanto os de 4^a série apresentam mais habilidades referentes a níveis mais avançados (compreensão literal e independente).

Essa diferença pode estar relacionada à alta velocidade de apresentação do texto na tela, o que parece dificultar a compreensão da leitura de legendas de filmes por leitores iniciantes. Neste estudo, o efeito escolaridade foi significativo para a leitura de textos móveis.

Observou-se, ao analisar-se o letramento escolar, correlação fraca entre o nível de leitura de legendas de filmes e o desempenho dos estudantes nessa avaliação, o que pode ser consequência de limitações do instrumento utilizado para a avaliação do letramento escolar.

Conclui-se, por meio da análise do desempenho do Grupo-Controle, que o conhecimento prévio do filme não influenciou a leitura de legendas de filmes, podendo-se afirmar que a recontagem dos sujeitos do GP é referente ao conteúdo lido na legenda e visto na imagem nas situações da avaliação.

Sugere-se a realização de mais estudos referentes às habilidades, níveis e compreensão da leitura de textos móveis na população brasileira, dada a relevância deste tipo de texto na sociedade atual.

Estudo 2

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo Principal

Comparar a compreensão da leitura de legendas de filmes em duas situações diferentes, quando o sujeito assistiu ao filme de forma ininterrupta e na situação em que assistiu ao filme podendo pausar as legendas.

5.1.2 Objetivo específico

Analisar o efeito da velocidade de apresentação do texto móvel para a compreensão da leitura.

5.2 Método

5.2.1 Aprovação do comitê de Ética

Já apresentado no Estudo 1.

5.2.2 Caracterização das escolas

Já apresentado no Estudo 1.

5.2.3 Participantes

Já apresentado no Estudo 1.

5.2.4 Procedimentos

5.2.4.1 Seleção dos Participantes

Já apresentado no Estudo 1.

5.2.4.2 Avaliação

5.2.4.2.1 Grupo-Pesquisa

Cada sujeito foi avaliado individualmente pela pesquisadora quanto à compreensão da leitura de legendas de filmes em duas situações diferentes: situação 1, quando o sujeito assistiu ao filme de forma ininterrupta (já apresentada no Estudo 1) e situação 2. Na situação 2, foi apresentado, para

cada sujeito, os primeiros 16 minutos e 08 segundos do filme *Procurando Nemo* (produzido por Pixar Animation Studio e Walt Disney, 2003), sem som e com legenda; no entanto, o sujeito tinha a possibilidade nessa situação de pausar o filme quando desejasse, para ler as legendas. A avaliação foi realizada em dois dias diferentes, com diferença de 7 ou 15 dias entre uma e outra avaliação para garantir que o sujeito não saberia quando seria reavaliado, diminuindo a chance de o mesmo assistir ao filme na sua casa, interferindo assim no seu desempenho na avaliação.

Antes de assistir ao trecho do filme, na situação 2, cada sujeito recebeu a seguinte orientação:

“Você irá assistir a um trecho do filme *Procurando Nemo*, só que o filme não terá som, no lugar do som você terá as legendas (as letrinhas) com as falas dos personagens. Desta vez você poderá usar o controle remoto para pausar o filme e ler as legendas que você quiser; você poderá parar em quantas legendas desejar. Quando você terminar de assistir esse trecho, você me contará a história e responderá algumas perguntas sobre o que assistiu.”

Cada sujeito recontou o que compreendeu e respondeu a cinco questões inferenciais sobre o referido trecho. A recontagem e as respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Diferentemente da situação 1, na situação 2 o tempo que cada sujeito utilizou para assistir ao trecho do filme foi cronometrado com o objetivo de analisar se há correlação entre o tempo despendido assistindo ao filme e a melhora na compreensão da leitura de legendas de filmes.

5.2.4.2.2 Grupo-Controle

Cada sujeito foi avaliado individualmente pela pesquisadora, em uma sala do complexo escolar. A avaliação foi realizada em dois dias diferentes, com diferença de sete ou quinze dias entre uma e outra avaliação para garantir que o sujeito não saberia quando seria reavaliado, diminuindo a chance de o sujeito saber quando seria reavaliado e assistir ao filme na sua casa, interferindo assim no seu desempenho na avaliação. Cada sujeito assistiu aos primeiros 16 minutos e 08 segundos do filme *Procurando Nemo* (produzido por Pixar Animation Studio e Walt Disney, 2003), sem som e **sem** legenda.

Antes de assistir ao trecho do filme, cada sujeito recebeu a seguinte orientação:

“Você irá assistir a um trecho do filme *Procurando Nemo*, só que o filme não terá som nem legenda. Desta vez você poderá usar o controle remoto para pausar o filme quando desejar. Quando você terminar de assistir esse trecho você me contará a história e responderá algumas perguntas sobre o que assistiu.”

Cada sujeito recontou o que compreendeu e respondeu a cinco questões inferenciais sobre o referido trecho. A recontagem e as respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Ressalta-se que, na situação 2, nenhum sujeito quis pausar o filme, por não ser necessário. Dessa forma, o método utilizado para este grupo foi exatamente o mesmo nas duas situações.

5.2.5 Análise dos dados

Foram utilizados os mesmos critérios de análise dos dados em relação às habilidades de compreensão da leitura de Castillo (1999) e Carr (2003) do estudo 1, com a diferença de que, neste estudo, foram comparados os resultados obtidos na situação 1 (filme corrido) e situação 2 (filme pausado) por meio do Teste do Sinal e o Teste de Wilcoxon para amostras pareadas, analisando a correlação entre as duas situações. Dessa forma, utilizou-se igualmente como critério a influência da velocidade de apresentação das legendas na compreensão da leitura das mesmas.

O nível de significância adotado foi de $p=0,05$ com todos os intervalos com 95% de confiança estatística.

5.3 Resultados

O trecho selecionado do filme apresentou uma média de 5,93 palavras por legenda, sendo que o tempo de apresentação das legendas variou de 750 milésimos de segundo a 07 segundos e 240 milésimos de segundo.

5.3.1 Grupo-Pesquisa

5.3.1.1 Tempo que os escolares utilizaram assistindo ao filme

Na situação 1, o tempo total do trecho do filme visto de forma corrida foi de 16 minutos e 08 segundos, sendo igual para todos os sujeitos.

Na situação 2, cada sujeito poderia pausar o filme para ler as legendas que desejasse. Portanto, foi registrado o tempo total que cada sujeito utilizou para assistir ao filme na segunda situação (Figura 4). O tempo gasto pelos sujeitos de 2ª série assistindo ao filme variou de 16 minutos e 08 segundos (quando o sujeito decidiu por não pausar o filme) até 01 hora 20 minutos e 15 segundos; na 4ª série, o tempo variou de 16 minutos e 08 segundos (quando o sujeito decidiu por não pausar o filme) até 55 minutos e 30 segundos.

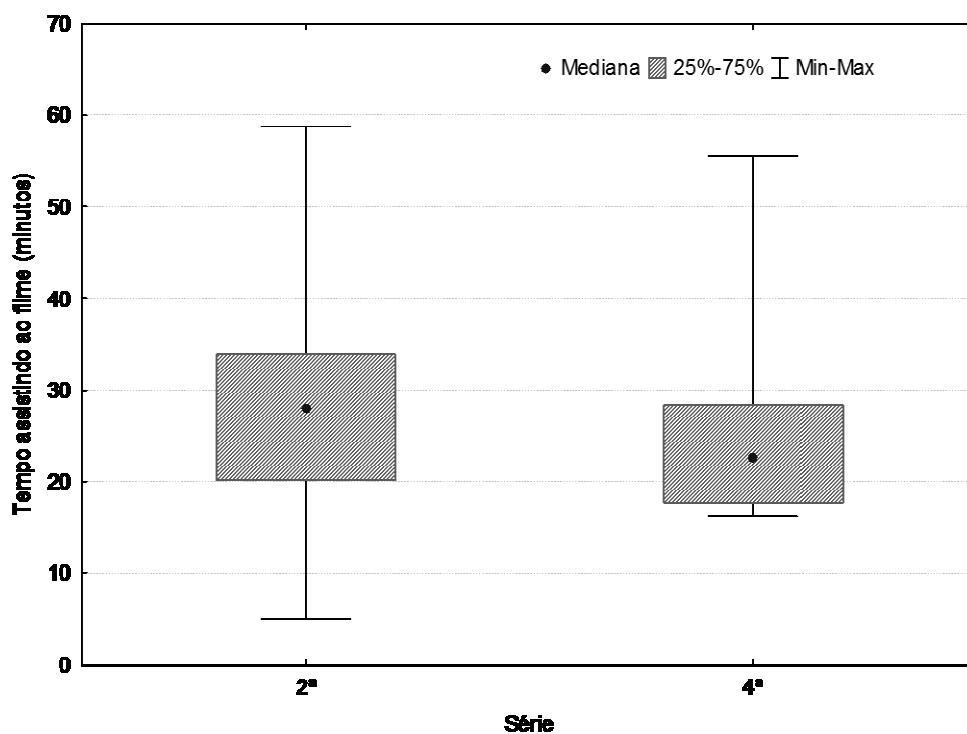


Figura 4- Box-plot para tempo assistindo o filme por série na situação 2

Por meio da análise dos resultados do teste de Mann-Whitney, com valor $\alpha=0,05$ $T=341,50$ e $p\text{-valor}=0,108$, observa-se (Figura 4) que, na situação 2, não houve diferenças estatísticas entre as médias de tempo assistindo ao filme entre a 2ª e a 4ª séries, ainda que os escolares de 2ª série apresentassem uma dispersão um pouco maior do que a dos de 4ª série.

5.3.1.2 Análise dos níveis e Habilidades Instrumentais de Leitura (Castillo, 1999)

O desempenho dos escolares da 2ª série na situação 2 está apresentado abaixo (Tabela 7), assim como os dados referentes à situação, propiciando, dessa forma, a comparação entre eles.

Tabela 7 - Dados comparativos sobre o desempenho dos escolares de 2ª série do GP em relação ao protocolo de Castillo (1999) nas situações 1 e 2.

<i>Série</i>	<i>Situação</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Variância</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Erro Padrão</i>
2ª	1	30	17,17	14,50	3,00	74,00	310,63	17,62	3,22
2ª	2	30	27,17	24,50	3,00	68,00	345,38	18,58	3,39

*p-valor <0,001

Quanto à diferença entre as médias, há fortes evidências de que elas sejam significativas. Ao analisarem-se tanto as médias quanto as medianas dos escolares da 2ª série, observa-se que o grupo tende a apresentar desempenho significativamente diferente na situação 2, com maiores escores quando comparados com a situação 1. Um fato confirmado por meio dos Testes do Sinal: estatística $Z = 4,5107$; p-valor <0,001 e teste de Wilcoxon para dados pareados: estatística $T = 13,5$; p-valor <0,001.

Por meio das aferições estatísticas Teste do Sinal (Estatística $Z=4,17$ com p-valor<0,0001) e Teste de Wilcoxon (Estatística $T=12,0$ com p-valor<0,0001), confirma-se a diferença estatística entre o desempenho dos escolares de 4ª série na situação 1 e 2, com tendência a escores mais altos na situação 2 (Tabela 8). Apesar da diferença estatística no desempenho desses sujeitos nas duas situações, o nível de leitura não variou. Entretanto, é importante ressaltar que cinco sujeitos na situação 2 apresentaram habilidades do nível mais avançado de leitura (nível de leitura crítica), fato não observado na situação 1.

Tabela 8 - Dados comparativos sobre o desempenho dos escolares de 4ª série do GP em relação ao protocolo de Castillo (1999) nas situações 1 e 2.

Série	Situação	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Variância	Desvio	Erro
								Padrão	Padrão
4ª	1	30	37,23	42,00	4,00	66,00	419,84	20,49	3,74
4ª	2	30	49,70	54,00	4,00	74,00	380,63	19,51	3,56

O comportamento dos escolares de 2ª e 4ª séries, nas duas situações, pode ser observado por meio da Figura 5.

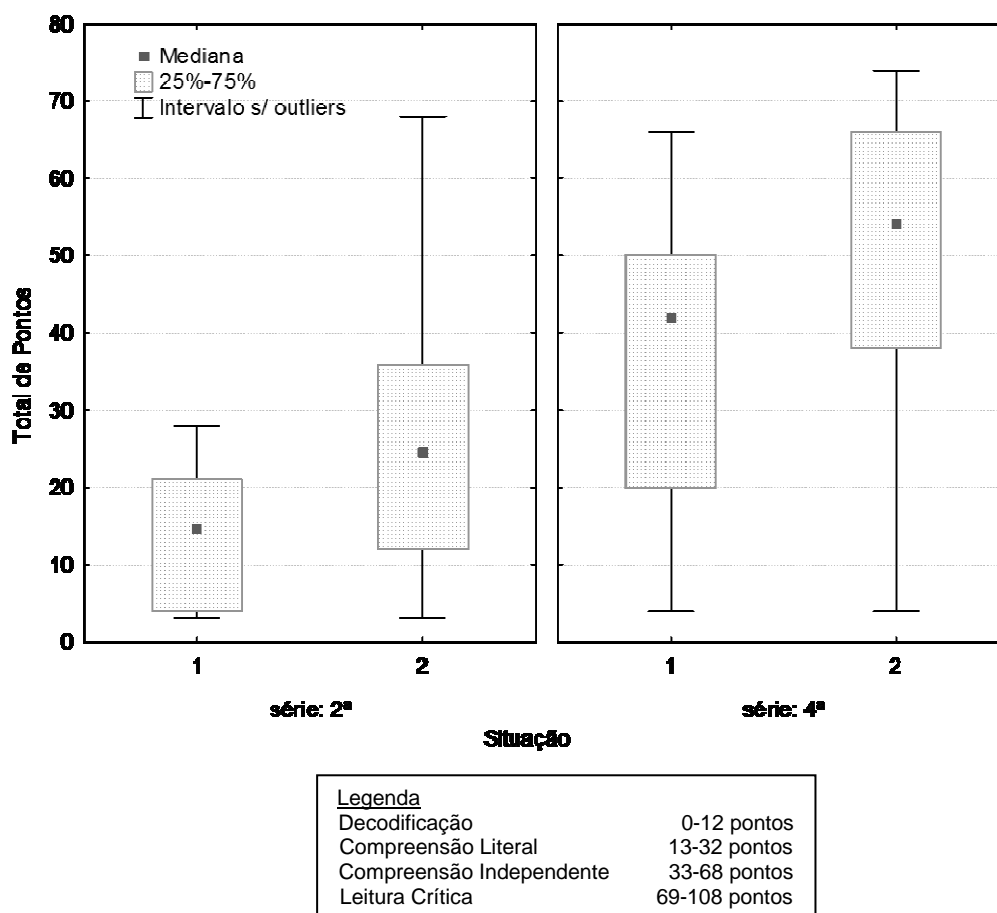


Figura 5- Box-plot para total de pontos no protocolo de Castillo (1999), em função da série e situação de avaliação da compreensão da leitura.

Devido ao fato de existirem diferenças entre os valores de escore obtidos nas situações 1 e 2, optou-se por calcular a média entre elas para a realização do teste de Mann-Whitney, obtendo-se a estatística $W=180,000$, com $p\text{-valor}<0,0001$ e demonstrando-se diferença estatística entre o desempenho dos escolares de 2ª e 4ª séries do GP na situação 2.

5.3.1.3 Análise de Compreensão da leitura segundo a Gramática da História (Carr, 2003)

Comparou-se o desempenho da compreensão da leitura de legendas de filmes, segundo o protocolo de Carr (2003), pelos sujeitos de 2ª e 4ª séries nas situações 1 e 2 (Tabela 9) por meio do teste de Mann-Whitney. Analisando-se o intra-grupo da 2ª série do GP, não se obteve diferença estatística entre os escolares nas duas situações ($p\text{-valor}= 0,67$).

No caso do intra-grupo dos escolares de 4ª série do GP, observou-se diferença significativa na comparação entre as duas situações por meio da Correlação de Kendall, com os valores $\tau=0,314$ ($p\text{-valor}= 0,029$).

Os escolares da 4ª série apresentaram melhor compreensão da leitura, tanto das legendas quanto das imagens, quando comparados aos de 2ª série (Tabela 9) nas duas situações, descartando-se a hipótese de igualdade entre os dois grupos ($p\text{-valor}= 0,023$) em relação ao desempenho na situação 2.

Tabela 9- Tabela comparativa do desempenho dos escolares de 2ª e 4ª séries nas situações 1 e 2 segundo o protocolo de Carr (2003) .

Série	n	Situação*	Cenário*	Tema*	Episódios*	Resolução*	Sequência reativa*
2ª	30	1	1,21	0	0,42	0	1
		2	1,86	0	0,67	1	1
4ª	30	1	1,52	0	0,57	1	1
		2	2,05	1	0,67	2	2

*números referentes às medianas dos grupos por tópico analisado

5.3.2 Grupo-Controle

É importante ressaltar que 100% dos sujeitos do GC relataram não ter necessidade de pausar o filme na situação 2, pois não tinham de prestar atenção em nada mais além do que já tinham visto na situação 1. Por esse motivo, como já explicado anteriormente na descrição do método, optou-se por não analisar a situação 2 do GC, pois os sujeitos não tiveram acesso as legendas, não sendo possível, assim, analisar o fator velocidade de apresentação do texto na tela para essa amostra.

5.4 Discussão

Ao analisarem-se os resultados referentes ao tempo em que o filme foi visto, nota-se que os escolares de 2ª e 4ª séries do GP não apresentam diferença estatística em relação a esse quesito.

Com base nestes dados, pode-se refletir que os sujeitos de 2ª série talvez tenham tentado inicialmente ler as legendas; mas por demorarem muito para conseguirem decodificar, a maioria dos sujeitos dessa série desistiu de continuar pausando o filme, assistindo ao trecho final de forma corrida.

Os escolares da 4ª série pararam na maioria das legendas, fato que poderia aumentar o tempo em que o filme foi visto; contudo, apresentaram velocidade de leitura mais rápida do que os da 2ª série. Esses dados corroboram os achados de Sternberg e Grigorenko (2003), que enfatizam a existência de um tipo de conhecimento linguístico e textual necessário em cada uma das fases do desenvolvimento da leitura. A falta desses conhecimentos específicos reduz a motivação, os níveis de prática e as expectativas do aprendiz, dado observado na desistência dos escolares de 2ª série de continuarem pausando as legendas.

Talvez esses dados apontem para o fato de não ser somente o tempo despendido na leitura de um texto que torne o leitor mais hábil, mas também sua experiência prévia, hábitos e motivação para a leitura e conhecimento de mundo (Castillo, 1999; Smith, 1999; Koch, 2000).

Na análise da compreensão da leitura de legendas por meio das habilidades instrumentais de leitura, segundo Castillo (1999), observa-se que tanto o grupo de escolares de 2ª série quanto o de 4ª série do GP apresentaram melhores desempenhos na situação 2, em que podiam pausar as legendas.

Ao comparar-se o desempenho intra-grupo dos escolares de 2ª série, nota-se diferença estatística entre o desempenho na situação 1 e 2, ainda que a classificação quanto ao nível de leitura (Castillo,1999), segundo a média do grupo, seja a mesma nas duas situações, permanecendo no nível de decodificação.

Ao se aprofundar a análise, observa-se que, assim como no estudo 1, os escolares de 2ª série também apresentaram algumas habilidades referentes aos níveis subsequentes na situação 2, ou seja: compreensão literal e compreensão independente, de forma parcial (captar o sentido de frases; relatar o que leu; reter detalhes ou fatos específicos; responder perguntas em relação ao conteúdo explícito e realizar paráfrase do conteúdo lido), mostrando que estão em processo de desenvolvimento de tais habilidades para a leitura de legendas de filmes. No entanto, cabe ressaltar que se observou mais habilidades do nível de compreensão literal na análise da situação 2 (com possibilidade de pausar o filme), a ponto de o grupo chegar muito próximo desse nível, diferentemente da situação 1.

Ao analisar-se o desempenho entre os escolares de 2ª e 4ª série do GP, segundo Castillo (1999), nota-se que os primeiros se aproximaram

muito da pontuação do nível subsequente (nível de compreensão independente), apresentando, em média, a maioria das habilidades referentes a esse nível (identificar as idéias principais, estabelecer relações entre idéias principais e secundárias, estabelecer relações causa-efeito, formular previsões, hipóteses, inferências, extrair conclusões).

Esses dados corroboram os achados de Capovilla e Dias (2007), que afirmam que os estudantes tendem a mudar as estratégias de leitura utilizadas com o avançar da escolaridade, com predominância das estratégias apoiadas na ortografia e maior proficiência e autonomia de leitura na 4ª série.

Contudo, esses escolares foram classificados como possuidores de um nível de compreensão da leitura literal, por exigência dos pressupostos de Castillo (1999), o qual considera que o leitor somente alcançou um nível de leitura quando já apresenta todas as habilidades referentes a esse nível.

Os dados encontrados corroboram resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) 2005¹⁷, o qual demonstra que os escolares não atingem, tanto nessa fase quanto no Ensino Médio, o nível mais avançado de leitura, isto é, a leitura crítica.

Quando se analisam os grupos por meio da Gramática da História (Carr, 2003), observa-se que não houve diferença significativa no desempenho dos escolares de 2ª série nas situações 1 e 2. Esse dado relaciona-se, segundo Pinheiro e Cunha (2008), com o fato de que a relação fonema-grafema do leitor iniciante ainda esteja em desenvolvimento, sendo utilizada muito mais a rota fonológica, mais lenta, do que a rota lexical. Por

esses motivos, a decodificação de textos móveis fica prejudicada e, conseqüentemente, a recontagem da história será empobrecida devido à perda de informações durante a leitura.

Os sujeitos de 2ª e 4ª séries do Grupo-Pesquisa, à semelhança do Estudo 1, obtiveram desempenho estatisticamente superior aos sujeitos do Grupo-Controle nas duas situações, mostrando que o fato de assistirem ao filme previamente não influenciou na recontagem e, por conseqüência, na compreensão da leitura de legendas de filme.

Na comparação da situação 2 entre a 2ª e a 4ª séries do GP, observa-se que os sujeitos de 4ª série apresentaram melhor desempenho na situação 2, tanto na análise segundo Castillo (1999) quanto na análise segundo Carr (2003).

A capacidade de ler com compreensão depende da decodificação das palavras e de habilidades lexicais, habilidades essas que devem se reforçar mutuamente, desenvolvendo-se de forma interativa (Smith,1999). Uma vez que os escolares de 4ª série apresentaram melhor desempenho na decodificação das palavras nas legendas do filme, também apresentaram, conseqüentemente, melhor escore na compreensão da leitura, dado que corrobora os achados de Protopapas et al (2006) e Roe et al (2003).

Além disso, tal qual afirmado por Roe et al (2003), os leitores capazes de reconhecerem as palavras-chave do texto e as circunvizinhas para decodificar as que lhes eram estranhas realizam o fechamento do texto (decodificar e compreender o que está sendo lido) em tempo menor do que aqueles que não se utilizam da mesma estratégia; um fato que,

possivelmente, está relacionado à melhor compreensão da leitura, dentro do GP, dos escolares da 4ª série quando comparados aos da 2ª série.

O fato de a possibilidade de pausar as legendas ser mais significativa para os leitores mais experientes sugere que a precisão dos movimentos sacádicos dos olhos, mais bem desenvolvida com o avançar da idade — associada às habilidades textuais — propicia uma leitura mais rápida e precisa (Smith, 1999).

Igualmente, a familiaridade da palavra apresentada na legenda no estudo 1, conforme afirmado por Ellis (1995), potencializou tanto a decodificação quanto a compreensão da leitura das legendas do trecho do filme. Tal dado pode ser observado, uma vez que palavras familiares como escola, pai, não e peixe foram citadas em quase todas as recontagens dos escolares, tanto da 2ª quanto da 4ª série do GP; por outro lado, palavras importantes da história como raia e precipício apareceram em número menor nas recontagens.

A possibilidade de pausar as legendas propiciou aos escolares, tanto de 2ª quanto de 4ª série, melhores resultados na compreensão da leitura de legendas de filmes. Tal fato corrobora os achados de Smith (1999) e Jensema (2000) sobre a importância da velocidade de leitura, uma vez que o texto seja apresentado numa velocidade além daquela que o escolar pode acompanhar, é provável que o mesmo se sinta desestimulado e não consiga decodificar e compreender o texto de forma satisfatória.

5.5 Conclusão

Para os escolares do Grupo-Controle, pausar o filme não é necessário quando não há a presença de legenda nem de áudio.

Para os escolares de 2ª série do Grupo-Pesquisa, pausar ou não as legendas do filme não foi tão significativo para a decodificação e compreensão da leitura, sugerindo-se que este tipo de portador seja muito difícil para esses escolares, por serem leitores iniciantes e por não terem a relação grafema-fonema ainda bem estruturada. O mesmo fato também sugere a ausência de hábito da população dessa série em assistir a filmes legendados, preferindo os dublados.

Para os escolares de 4ª série do Grupo-Pesquisa, a possibilidade de controlar a velocidade de leitura das legendas foi significativa para a melhora tanto na decodificação quanto na compreensão da leitura de legendas de filmes.

Concluindo, seria importante que as pessoas envolvidas no processo de elaboração de legendas televisivas e/ou de filmes levassem em consideração a necessidade de uma hierarquização na velocidade de apresentação das legendas, categorizando-as por níveis de séries escolares.

Considerações Finais

Embora os textos móveis ampliem as possibilidades de letramento na era digital, algumas considerações em relação ao uso desse tipo de portador de texto devem ser observadas.

Salienta-se a importância do grau de escolaridade no desenvolvimento das habilidades de leitura, pois a velocidade de leitura ainda não é suficientemente rápida no leitor inexperiente (fato observado nas séries iniciais do Ensino Fundamental) para decodificar e propiciar a compreensão da leitura das legendas, desestimulando a leitura de textos móveis nos escolares dessa faixa etária devido ao fracasso na tarefa apresentada ao sujeito.

Os escolares de Ensino Fundamental, nesta pesquisa, mostraram pouca ou nenhuma experiência em assistir a filmes legendados, o que demonstra a importância da inclusão e utilização desse tipo de portador de texto no dia-a-dia das crianças e favoreceria o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura dessa mídia.

Ressalta-se que este estudo apresenta apenas um recorte do desempenho da compreensão de leitura de legendas de filmes pela população escolar de 2ª e 4ª séries no Ensino Fundamental; portanto, sugere-se a realização de novos estudos com o tema na população

brasileira, propiciando um número maior de ferramentas de trabalho para todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Ashby J. Prosody in skilled silent reading: evidence from eye movements. *J Res Read.* 2006;29:318–333

Banaszewski TM. *Digital storytelling supporting digital literacy in grades 4-12* [dissertação]. Georgia: Georgia Institute of Technology; 2005.

Bean RM, Wilson RM. (1989). Using closed captioned television to teach reading to adults. *Read Res Instruct.* 1989;28:27-37

Berninger VW, Abbott RD, Vermeulen K, Fulton CM. Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. *J. Learn Disabil.* 2006;39:334–351.

Bosse ML, Valdois S. Influence of the visual attention span on child reading performance: a cross-sectional study. *J Res Read.* 2009;32: 230–253

Brasil. Ministério da Educação. Relatório dos Primeiros Resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. 2007.

Broddason T. The instructional value of subtitles. Presented at Informal learning and digital media: constructions, contexts, consequences.:

University of Southern Denmark; Denmark, 2006 September 21-23; Odense, Denmark p.21-2

Cagnin AL *Introdução à Análise das Histórias em Quadrinhos* [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1973.

Cárnio MS, Pereira MB, Andrade RV. Protocolo de triagem de letramento utilizado no Estágio Supervisionado em atenção primária: Programa Escola. FMUSP, 2005.

Carr CL. *Journaling as a Tool to Improve Story Comprehension for Kindergarten Students* [dissertação]. Tennessee: University of Tennessee; 2003

Castillo HV. A leitura de textos literários vs. textos científicos por leitores incipientes. In: Witter GP (org). *Leitura de textos e pesquisas*. Campinas:Alínea, 1999 pg. 55-64.

Coscarelli CV. Espaços hipertextuais. In: II Encontro Internacional Linguagem Cultura E Cognição: reflexões para o ensino. Belo Horizonte, 16 a 18 de julho de 2003.

Ellis AW. O Reconhecimento hábil de palavras. In: Ellis AW. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

Feneis. *Proposta de legendas para deficientes em filmes nacionais*.

Disponível em: www.feneis.com.br/legislação. Acesso em: 20 de maio de 2007

Ferreira SPA. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2002;18:51-62

Frost J, Sørensen P. M. The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *J Res Read*. 2007;30:270–286

Giangiacomo, MCPB, Navas ALGP. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*2008;13:69-74.

Hanson L. Multichannel learning research applied to principles of television production: Review and synthesis of the literature. *Educational Technology*, 1990;29:15-19.

Hiirikoski J. Comparing the Structure of Finnish OVS Clauses in Finnish Subtitles and Film Dialogue. In *LSP and Theory of Translation*. Vaasa: University of Vaasa, 1996:87-100

Jensema CJ, Sharkawy S, Danturthi RS, Burch R. Eye Movement Patterns of Captioned Television viewers. *Am Ann Deaf*. 2000;145:275-85

Kerr MA, Symons SE. Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Read Writ*. 2006;19:1–19

Kilborn R. Speak my language Current attitudes to television subtitling

and dubbing. *Media Culture and Society*. 1993;15:641-60

KOCH, IV. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000

Koolstra CM, Van der Voort THA, Van der Kamp LJTh. Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: a 3-year panel study. *Res Q*.1997;32(2):128-152.

Kothari B, Takeda J, Joshi A, Pandey A. Same language subtitling: a butterfly for literacy? *Int J Lifelong Educ*. 2002;21:55-66

Kriegl MLS. *Habilidades de leitura com diferentes tipos de textos nas séries iniciais* [dissertação]. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina; 2003

Leppänen U, Aunola K, Nurmi J. Beginning readers' reading performance and reading habits. *J. Res Read*. 2005;28:383–399

Lerkkanen MK, Rasku-Puttonen H, Aunola K, Nurmi JE. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learn Instruct*. 2004;14:111–130.

Linebarger DL. Learning to read from television: the effects of using captions and narration. *J Educ Psychol*. 2001;93:288.

Lomheim S. The Writing on the Screen. Subtitling: A Case Study, from Norwegian Broadcasting (NRK). In Anderman G e Rogers M (orgs.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd; 1999.

Marcuschi LA, Xavier AC (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais novas formas de construção de sentido 2.^a Ed. Rio de Janeiro: Lucerna; 2005

Markham PL. The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educ Technol.* 1989;29:38-41.

Moeller B. Learning from Television: A Research Review. *Center for children and technology.* 1996

Morrow LM. *Literacy development in the early years, helping children read and write.* Boston: Allyn and Bacon, 2001

Moses A, Duke NK. Portrayals of print literacy in children's television programming. *J Lit Res.* 2008;40(3):251 – 289.

Navas ALGP, Santos MTM. *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática.* Barueri: Manole, 2004

Neuman SB, Koskinen P. Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Res Q.* 1992;27:95-106.

Neuman SB. The impact of different media on children's story comprehension. *Read Res Instruct.* 1990;28:38-47.

Philips. Utilizando o Close Caption. *Manual de Instruções de Uso - Televisor 32 PW6542.* Março, 2004.

Pinheiro AMV, Cunha CR, Lucio PS. Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Rev. Port. de Educação*. 2008;21:115-138.

Pixar Animation Studio and Walt Disney. *Procurando Nemo*. Hollywood, 2003

Podszebka D, Conklin C, Apple M, Windus A. Comparison of video and text narrative presentations on comprehension and vocabulary acquisition. Presented at Suny-Geneseo Annual Reading and literacy Research Symposium. NY: Geneseo, 1998

Protopapas A, Sideridis GD, Mouzaki A, Simos PG. Development of lexical mediation in the relationship between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scient Stud Read*. 2006;1-17

Quintano-Neira PR. *Análise da Leitura das Imagens das Histórias em Quadrinhos a Partir de Produções Escritas de Adolescentes Surdos* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

Reese SD. Improving audience learning from television news through between-channel redundancy. ERIC Document n°229 77 7, 1983.

Roe BD, Smith SH, Burns PC. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003

Roy-Charland A, Saint-Aubin J, Evans MA. Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to Grade 4. *Read Writ*.

2007;20:909–931.

Salles JF. Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva [doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007

Santaella L, Noth W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Scott CM. A case for the sentence in reading comprehension. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2009;40:184–191.

Senna LAG. O perfil do leitor contemporâneo. *Anais do “I Seminário Internacional de Educação”*. Cianorte, 2001;2286-9 Disponível em: http://www.senna.pro.br/biblioteca/perfilleitor_new.pdf Acesso em: 11/09/2006

Smith F. *Compreendendo a leitura: uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Soares M. *A educação do surdo no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

Soares M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev Bras Educ*. 2004;25:5-17

Soares M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

Soares M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* 2002;23:143-160.

Solan HA, Shelley-Tremblay J, Ficarra A, Silverman M, Larson S. Effect of attention therapy on reading comprehension. *J. Learn Disabil.* 2003; 36:556–563.

Sternberg RJ, Grigorenko EL. *Crianças rotuladas – o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003

Stivanin L, Scheuer CI. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2007;12(3):206-213.

Sutherland-Smith W. Weaving the literacy web: changes in reading from page to screen. *Read Teach.* 2002;55(7):662-669

The National Captioning Institute. *About captioning*. Disponível em: <http://www.ncicap.org/>

Tonelotto JMF, Fonseca LC, Tedrus GMSA, Martins SMV, Gibert MAP, Antunes TA, Pensa NAS. Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Aval Psicol.* 2005;4:33-43

Tyner K. Beyond boxes and wires literacy in transition. *Televis New Media.* 2003;4:371–388 Disponível em: <http://tvn.sagepub.com> Acesso:

16 de junho de 2007

UNESCO - Literacy for Life, Education for All Global Monitoring Report, Paris, 2005

Vieiro P, García-Madruga JA. An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age children. *Read Writ.* 1997;9:41–53.

Zacharias L, Cárnio MS. Compreensão de leitura em surdos: trabalho fonoaudiológico com a técnica Scaffolding. In: 13o. SIICUSP (Anais do Congresso). Ribeirão Preto, 2005

Zucoloto KA. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Inter Psicol.* 2002;6:157-166 Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3303/26>

47 Acesso em 17/06/2007

ANEXOS



APROVAÇÃO

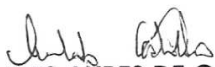
A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 20.12.06, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **1248/06**, intitulado: **“Avaliação da compreensão de leitura de filmes em escolares de ensino fundamental”**, apresentado pelo Departamento de **Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia ocupacional**, inclusive Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX. 2, letra “c”)

Pesquisador(a) Responsável: Profa. Dra. Maria Sílvia Carnio

Pesquisador (a) Executante: Fga. Michele Viana Minucci

CAPPesq, 20 de dezembro de 2006.


PROF. DR. EUCLIDES AYRES DE CASTILHO
Presidente da Comissão de Ética para Análise
de Projetos de Pesquisa

PROGRAMA ESCOLA

Curso de Fonoaudiologia da FMUSP

Nome: Série:

.....

Idade: Data de nascimento:/...../.....

Data:/...../.....

TRIAGEM DE LETRAMENTO**Pontuação Total: 30,0****1. Emparelhamento:**

Pontuação: 1,0

Letra x letra

Palavra x palavra

Número x número

2. Seriação:

Pontuação: 3,0

2.1. Dois números iguais:

2.2. Três letras diferentes:

2.3. Duas palavras com a letra E:

2.4. Dois números diferentes:

2.5. Três letras: * duas vogais:

* uma consoante:

2.6. Duas palavras que comecem com a letra B:

.....

3. Nomeação de Letras e Palavras:

Pontuação: 2,0

Letras

Palavras (oral)

U

palavra

H

palavra

S

palavra

4. Escrita do nome

5. Escrita do sobrenome e/ou palavras familiares

.....

Justificativa (como aprendeu?)

.....

6. Escrita de Letras e de Palavras

Pontuação: 2,0

Letras

Palavras

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Ditado:

Pontuação: 5,0

sapato

cadeira

navio
vassoura
carro

8. Leitura de Palavras

Pontuação: 5,0

Tomate
Bico
Jornal
Galinha
Telefone

9. Leitura de Frases

Pontuação: 5,0

O tomate está maduro.....
O bico do pato é largo.
Leio o jornal todos os dias.
A galinha come milho no quintal.
O telefone está tocando.....

10. Cloze de frases

Pontuação: 5,0

- a) Eu gosto de comer chocolate .
- b) A calça do menino é azul .
- c) Eles moram em uma casa grande .
- d) O cachorro latiu .
- e) A menina caiu da cama.

Obs:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Programa Escola - Curso de Fonoaudiologia/ FMUSP

Perfil Funcional de Escolaridade – elaboração: Sheila M. Braga

(Adaptação 2000 – Cárnio, M.S.; Castelo Branco, S.C. e Periotto, M.C.)

(Adaptação 2001 – Cárnio, M.S.; Andrade, P.B.C.N. e Santos, D.)

(Adaptação 2002 – Cárnio, M.S.; Pereira, M.B.; Sanches, S.G.G.; Simões, M.)

(Adaptação 2006 - Cárnio, M.S.; Pereira, M.B, Andrade, R.V.)



Hospital das Clínicas

da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

Caixa Postal, 8091 – São Paulo - Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL**

1. NOME DO PACIENTE :.....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M F

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO Nº APTO:

BAIRRO:..... CIDADE :

CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)

2. RESPONSÁVEL LEGAL

NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)

DOCUMENTO DE IDENTIDADE :SEXO: M F

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO Nº APTO:

BAIRRO:..... CIDADE :

CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA

Avaliação da compreensão de leitura de filmes em escolares de Ensino Fundamental

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PROFª DRA MARIA SILVIA CARNIO

CARGO/FUNÇÃO: Docente MS-3 (RDIDP)

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº: 1450 2ª região

UNIDADE DO HCFMUSP: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional

PESQUISADORA EXECUTANTE: MICHELE VIANA MINUCCI

CARGO/FUNÇÃO:

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº: 15634SP

UNIDADE DO HCFMUSP:

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

SEM RISCO	RISCO MÍNIMO	X	RISCO
MÉDIO	RISCO BAIXO		RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : 24 meses.....

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA CONSIGNANDO:

A televisão pode ser utilizada como um meio de estímulo à leitura e escrita desde que seja acionado o botão que coloca uma legenda na tela. A leitura de legendas de filmes é um tipo diferente de texto que pode ser usado no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Nessa pesquisa seu(sua) filho(a) fará uma avaliação inicial com esta pesquisadora para saber como ele está lendo e escrevendo. Seu (sua) filho (a) também vai assistir um

trecho de um filme com legendas, e depois disso irá recontar o que entendeu do filme e responder algumas perguntas sobre o filme. Esta pesquisa é importante para analisar a capacidade de seu (sua) filho (a) em ler legendas e ver como ele (a) aproveita as imagens para ajudar a entender o filme.

Fica claro que esta pesquisa não trará nenhum risco à saúde de seu(sua) filho(a). Os resultados da pesquisa poderão mostrar uma nova maneira de se ensinar os escolares a ler e compreender diferentes tipos de textos, fazendo com que descubram que a leitura pode ser prazerosa e interessante. Em nenhum momento será divulgado o nome de seu(sua) filho(a) e os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em Congressos e/ou revistas científicas para ajudar outras pessoas interessadas neste trabalho.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

A qualquer momento estaremos à sua disposição para responder as suas perguntas sobre a linguagem escrita e oral de seu(sua) filho(a). Mesmo depois da aplicação do protocolo, ou a qualquer momento, se você preferir que os seus dados não sejam utilizados para a pesquisa, sua vontade será respeitada. Garantimos que sua identidade não será revelada em nenhum momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Maria Silvia Cárnio – e-mail: mscarnio@usp.br

Pesquisadora executante: Fga. Michele Viana Minucci miminucci@yahoo.com.br

Rua Cipotânea, 51 – Cidade Universitária – São Paulo

Fone: 3091-7455 ou 3091-7453

VI. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa
São Paulo, de de 200.

assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome Legível)

Identificação: _____ DN: ____/____/____
 Avaliação: _____ Data: ____/____/____ Aplicador: _____

Protocolo de Habilidades Instrumentais de Leitura

Nível de decodificação

- | | | | |
|---------------------------------|---------|---------------------|---------------------|
| 1. Reconhece letras? | () não | () sim | |
| 2. Reconhece palavras? | () não | () sim | |
| 3. Consegue discriminar letras? | () não | () algumas | () muitas ou todas |
| 4. Realiza leitura de palavras? | () não | () algumas | () muitas ou todas |
| 5. Realiza leitura de frases? | () não | () com dificuldade | () sim |
| 6. Realiza leitura de orações? | () não | () com dificuldade | () sim |

Nível de Compreensão Literal

- | | | | |
|--|---------|-------------|---------|
| 7. Consegue captar o sentido de frases ou orações? | () não | () parcial | () sim |
| 8. É capaz de relatar o que leu? | () não | () parcial | () sim |
| 9. Retêm detalhes ou fatos específicos? | () não | () parcial | () sim |
| 10. Consegue responder perguntas em relação ao conteúdo explícito? | () não | () parcial | () sim |
| 11. Consegue fazer paráfrase do conteúdo lido? | () não | () parcial | () sim |

Nível de Compreensão Independente

- | | | |
|--|---------|---------|
| 12. Consegue identificar as idéias principais? | () não | () sim |
| 13. Consegue estabelecer relações entre idéias principais e secundárias? | () não | () sim |
| 14. Estabelece relações causa-efeito? | () não | () sim |
| 15. Formula previsões, hipóteses, inferências? | () não | () sim |
| 16. Estabelece analogias? | () não | () sim |
| 17. Extrai conclusões? | () não | () sim |

Nível de Leitura Crítica

- | | | |
|---|---------|---------|
| 18. Faz críticas, argumenta, utiliza conhecimento de mundo, intertextualiza avaliando a exatidão das informações? | () não | () sim |
| 19. Avalia a superficialidade/ profundidade com que o tema foi tratado pelo autor? | () não | () sim |
| 20. Reconhece ambigüidades, confusões e imprecisões? | () não | () sim |
| 21. Valoriza a pertinência ou alcance das conclusões ou generalizações? | () não | () sim |
| 22. Disserta sobre o assunto? | () não | () sim |

ANEXO 5

Protocolo de Análise de recontagem de História - Carr (2003)	
Nome da criança: GABARITO	Idade:
Título da História: Procurando Nemo	Data:
Série escolar:	
Cenário	
a. Inicia a história com uma introdução	não
A introdução não é obrigatória, pois o filme não tem uma introdução bem marcada.	
b. Nomeia os personagens principais	3/3
Nemo, pai, tubarão	
c. Numero de outros personagens nomeados	10/10 (rever)
Mãe, pais dos amigos (3), amigos (2 peixes e um polvo) professor, mergulhadores (2)	
d. Quantidade de personagens referidos na história	13/13 (rever)
e. Score for "other characters" (c/d):	10/10
f. Inclui informações sobre tempo ou lugar	
não existem neste trecho informações sobre tempo.	
As informações sobre lugar são:	15/15
anêmona, precipício, escola, mar aberto, barco	
Tema/Climax	
Refere a problemática a ser resolvida e o tema principal	sim
Pai orienta o Nemo a não nadar em mar aberto, porque ele tem uma nadadeira pequena. Ele nada, e é capturado pelos mergulhadores	
Episódios do enredo	
a. Numero de episódios citados(Number of episodes recalled)	7/7
b. Numero de episódios na história	
c. Escore para episódios	
Resolução	
a. Solução dos problemas/ objetivos alcançados	
O Nemo é seqüestrado porque desobedeceu ao pai	
b. Finaliza a história	
O pai vai procurar o Nemo, que foi levado pelos mergulhadores.	
Seqüência	
Reconta a história na ordem estrutural:	2
(2 para completo, 1 para parcial, 0 para seqüência não evidente)	
Pontuação da criança (Pontuação máxima possível 10)	___

Protocolo adaptado de Carr, CL (2003) por Michele Viana Minucci.