

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano

Linha de Pesquisa: Cognição e Linguagem

**A efetividade da avaliação e intervenção dos processos de compreensão de leitura  
segundo o DislexiaBrasil**

Mestranda: Aline D'Avila Barbosa

Orientadora: Ângela Maria Vieira Pinheiro

Belo Horizonte

2016

Aline D'Avila Barbosa

**A efetividade da avaliação e intervenção dos processos de compreensão de leitura  
segundo o DislexiaBrasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para Mestrado em Psicologia.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano


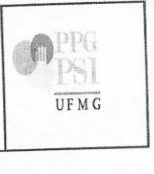
Linha de Pesquisa: Cognição e Linguagem

Orientadora: Profa. Ângela Maria Vieira Pinheiro

Belo Horizonte

2016

150 B238e 2016	<p>Barbosa, Aline D'Avila</p> <p>A efetividade da avaliação e intervenção dos processos de compreensão de leitura segundo o DislexiaBrasil [manuscrito] : não há / Aline Barbosa D'Avila. - 2016.</p> <p>180 f. : il.</p> <p>Orientadora: Ângela Maria Vieira Pinheiro.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia – Teses. 2. Leitura - Teses 3. Compreensão na leitura - Teses. 4. Dislexia – Teses. I. Pinheiro, Ângela Maria Vieira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
----------------------	---

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</b> PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA	
---	--	---

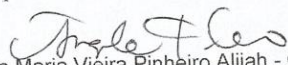
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A efetividade da avaliação e intervenção dos processos de compreensão de leitura segundo o DislexiaBrasil.**

**ALINE D'AVILA BARBOSA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração DESENVOLVIMENTO HUMANO, linha de pesquisa Cognição e Linguagem.

Aprovada em 25 de maio de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Angela Maria Vieira Pinheiro Alijah - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais

  
Prof(a). Luciana Mendonça Alves  
Imih

  
Prof(a). Edson Massayuki Huziwara  
UFMG

Belo Horizonte, 25 de maio de 2016.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os alunos que participaram da pesquisa e aos e seus pais (ou responsáveis), às diretoras, professoras que, gentilmente, concederam permissão e auxiliaram para que fosse possível sua realização.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre me fortalecer, permitindo que meus sonhos se tornem realidade: não fosse os “anjos” colocados em meu caminho, não seria possível a realização deste.

À toda a minha família, por sempre me apoiar e ser minha sustentação.

Ao professor Gustavo Barreto, por ser o primeiro a acreditar que fosse possível e pela incansável ajuda.

À professora Ângela Pinheiro, por ter assumido minha orientação: não fosse sua dedicação e persistência, não seria possível a conclusão deste sonho.

Aos 7, Ary, Dani, Kelly, Olga, Rê e Santi, por terem tornado essa jornada mais leve, cheia de aprendizados e companheirismo.

Ao “LabCog team”, Karina, Rita, Rodrigo e Tati, por toda ajuda, discussões, desabafos e horas de conversas que me fortaleceram e auxiliaram para a construção de novos conhecimentos.

Às minhas amigas, Adrielle, Bruna, Jéssica e Mariana, por me ajudar sempre.

À todas as diretoras e professoras, pela gentileza e confiança.

À todas as crianças, pelas manifestações de carinho sincero.

À todos cujos nomes não aparecem aqui, mas que sempre oraram e me ajudaram.

À todos, minha eterna gratidão.

## RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar a eficácia dos tópicos “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula” e “Práticas de ensino da compreensão” contidos em um curso “Aprendizagem Online”, referido como DislexiaBrasil (DB). O curso se destina à formação gratuita de alunos de pedagogia e de professores do Ensino Fundamental 1 (EF1) sobre a aprendizagem da leitura, com foco na identificação e no ensino de crianças com dificuldade de aprendizagem nessa habilidade. Foram desenvolvidos dois estudos com professoras (divididas em dois grupos: experimental (GE) e controle (GC)) e com alunos do 2º e 3º ano de quatro escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Santa Luzia (região metropolitana de Belo Horizonte), com os alunos das professoras de cada grupo formando o GE e o GC de crianças. Os Estudos 1 e 2 visam, respectivamente, responder às seguintes questões sobre os referidos tópicos do DB: 1) os conteúdos incluídos no primeiro tópico habilitam os professores para conduzir uma avaliação eficiente da compreensão leitora? e 2) os conteúdos do segundo tópico oferecem modalidades de intervenção eficazes para sanar problemas de compreensão leitora? Para responder a primeira pergunta, o primeiro estudo foi dividido em três fases. Fase 1.1 (Triagem) teve como objetivo excluir da amostra inicial de 165 alunos aqueles que não atingissem o critério estabelecido na leitura de duas provas de reconhecimento de palavras. Após a aplicação do critério de exclusão (70% de acurácia na leitura de palavras e 60% na leitura de pseudopalavras), 120 alunos (57 do GE e 63 do GC) compuseram a amostra da Fase 1.3 (Avaliação das habilidades de compreensão leitora). Na Fase 1.2 (Formação das professoras), as professoras foram solicitadas a criar atividades e critérios objetivos que lhes possibilitassem avaliar, na Fase 1.3 (AVAIinformal) a compreensão de leitura de seus alunos com vistas a identificar aqueles com dificuldades nessa habilidade. Enquanto que as professoras do GE (n= 3) receberam um treinamento sobre como avaliar a compreensão de leitura (de acordo com o DB), nenhuma informação e acompanhamento sobre como realizar tal tarefa foram oferecidos às professoras do GC (n= 3). O produto dessa fase do estudo – o tipo de atividade selecionada e os critérios elaborados para a sua avaliação – foi o mesmo para os dois grupos: “a leitura de um texto (que variou de professora a professora), seguida de dez perguntas sobre o seu conteúdo”. Esse resultado deveu-se ao fato das professoras do GE, como as do GC, terem feito o que já sabiam e faziam, usando o modelo padronizado estipulado pela prefeitura. Na Fase 1.3, as habilidades de compreensão leitora foram avaliadas de duas formas: AVAIinformal (conduzida pelas professoras e realizada com todas as crianças em sala de aula, por meio do texto (e perguntas sobre ele) escolhido por cada professora na Fase 1.2.) e AVAFormal (realizada pela mestrandia, mas apenas com 120 alunos selecionados na Fase 1.1, por meio de instrumentos formais). Os resultados dessa fase indicaram que, na AVAIinformal houve uma alta porcentagem de alunos com desempenho “Fraco e Bom” no GE e “Excelente” no GC, contrastando com os resultados da AVAFormal em que 41,9% e 15,1% delas (respectivamente do GE e GC, sendo maioria do 3º ano) mostraram dificuldades em compreensão de leitura nos instrumentos formais utilizados. Em conjunto, os resultados encontrados no Estudo 1 revelam: 1) a alta porcentagem de crianças do 2º e 3º anos que ainda não decodificam bem e tampouco possuem acurácia e fluência em leitura; 2) o grande déficit na formação dos professores alfabetizadores; e 3) a dificuldade de realização de pesquisas no âmbito escolar em função de questões administrativas e institucionais da escola e do interesse e disponibilidade do próprio professor. Por fim, neste estudo, devido às limitações citadas, não se conseguiu verificar a eficácia do Tópico “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula”, disponível no DislexiaBrasil.

Palavras-chave: DislexiaBrasil, reconhecimento de palavras, compreensão leitora, avaliação.



## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the effectiveness of topical "informal assessment of reading comprehension by the teacher in the classroom" and "understanding of teaching practices" contained in a course "Online Learning", referred to as DislexiaBrasil (DB). The course is intended to free training education students and the elementary school teachers 1 (EF1) on learning to read, focusing on identifying and teaching children with learning difficulties in this skill. Two studies with teachers were developed (divided into two groups: experimental (EG) and control (CG)) and students of the 2nd and 3rd year of the four schools of the municipal public of the city of Santa Luzia (metropolitan region of Belo Horizonte) with students of the teachers of each group forming the GE and GC children. Studies 1 and 2 are intended, respectively, answer the following questions about these DB topics: 1) the content included in the first topic enable teachers to conduct an effective assessment of reading comprehension? and 2) the second topic content offer effective ways and means to remedy reading comprehension problems? To answer the first question, the first study was divided into three phases. Phase 1.1 (Screening) aimed to exclude from the initial sample of 165 students who did not meet the established criteria in reading two tests of word recognition. After applying the exclusion criteria (70% accuracy in word reading and 60% in pseudoword reading), 120 students (57 GE and 63 GC) comprised the sample of Phase 1.3 (Assessment of reading comprehension skills). In Phase 1.2 (Training of teachers), teachers were asked to create activities and objective criteria that would enable them to assess, in Phase 1.3 (AVAInformal) reading comprehension of the students in order to identify those with difficulties in this skill. While the teachers of GE (n = 3) received training on how to assess reading comprehension (according to DB), no information and follow-up on how to perform such a task were offered to teachers GC (n = 3). The product of this phase of the study - the type of activity selected and the criteria developed for evaluation - was the same for both groups, "reading a text (which varied from teacher to teacher), then ten questions its contents." This result was due to the fact that teachers of GE, as the GC, have done what they knew and were using the standard model laid down by the city. In Phase 1.3, the reading comprehension skills were assessed in two ways: AVAInformal (conducted by teachers and performed with all children in the classroom, through the text (and questions about it) chosen by each teacher in Phase 1.2.) and AVAFormal (conducted by graduate student, but with only 120 students selected in Phase 1.1, through formal instruments). The results of this phase indicated that in AVAInformal there was a high percentage of students with performance "weak and Good" in GE and "excellent" in the GC, contrasting with the AVAFormal results in 41.9% and 15.1% of them ( respectively the experimental and control groups, with most of the 3rd year) showed difficulties in reading comprehension in formal instruments. Together, the results in study 1 revealed: 1) the high percentage of children 2 and 3 years not decode still well nor have accuracy and fluency in reading; 2) the large deficit in the training of literacy teachers; and 3) the difficulty of conducting research in schools due to administrative and institutional issues of school and the interest and availability of the teacher himself. Finally, in this study, due to the aforementioned limitations, it was not possible to verify the effectiveness of the topic "Evaluation informal reading comprehension by the teacher in the classroom, "available in DislexiaBrasil.

Keywords: DislexiaBrasil, word recognition, reading comprehension assessment.

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A: Listagem das atividades elaboradas pelas professoras por encontro e a descrição dos procedimentos realizados por cada professora em sala de aula, de cada ano escolar, por semana.....	<b>156</b>
---	------------

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Distribuição das escolas por ano escolar e nível socioeconômico .....	<b>43</b>
Tabela 2. Quantidade de crianças por faixa de acertos (%) na Prova de Leitura de Palavras (PLP) e na Prova de Leitura de Pseudopalavras (PLPP), por grupo.....	<b>48</b>
Tabela 3. Amostra pós-triagem, distribuída quanto ao grupo de acordo com o sexo, idade e ano escolar.....	<b>49</b>
Tabela 4. Quantidade de crianças nas faixas Bom e Excelente de acertos (%) na Prova de Leitura de Palavras (PLP) e na Prova de Leitura de Pseudopalavras (PLPP), por grupo.....	<b>50</b>
Tabela 5. Teste T das médias dos desempenhos por grupo.....	<b>51</b>
Tabela 6. Quantidade de crianças por categoria de classificação na avaliação realizada pelas professoras .....	<b>63</b>
Tabela 7. Ponto de corte para cada nível de desempenho para o teste TELCS, por ano escolar.....	<b>76</b>
Tabela 8. Ponto de corte para cada nível de desempenho para a tarefa Cloze – Forma A, por ano escolar .....	<b>76</b>

Tabela 9. Ponto de corte para cada nível de desempenho para o teste A Coisa, por ano escolar.....	<b>77</b>
Tabela 10. Ponto de corte para cada nível de desempenho para o Índice de Compreensão da Escala WISC-IV.....	<b>77</b>
Tabela 11. Quantidade de crianças por categoria de classificação no teste TELCS, por ano escolar e grupo.....	<b>78</b>
Tabela 12. Quantidade de crianças por categoria de classificação na forma A da Tarefa Cloze, por ano escolar e grupo .....	<b>79</b>
Tabela 13. Quantidade de crianças por categoria de classificação no texto A Coisa, subteste TCL-TN.....	<b>80</b>
Tabela 14. Quantidade de crianças por categoria de classificação na escala verbal do teste WISC IV.....	<b>81</b>
Tabela 15. Porcentagem de crianças identificadas com desempenho “Fracó” em cada instrumento formal, por ano escolar e grupo.....	<b>82</b>
Tabela 16. Quantidade de crianças Com Dificuldade e Sem Dificuldade por grupo .....	<b>83</b>
Tabela 17. Comparação das correlações das tarefas de reconhecimento de palavras (PLP e PLPP) com o TELCS em quatro situações .....	<b>85</b>

Tabela 18. Desempenho de cada criança “Com Dificuldade” na avaliação formal e informal, por grupo e ano escolar .....	88
Tabela 19. Porcentagem para cada exemplo abordado no Encontro/Semana 2-5 .....	131
Tabela 20. Ponto de corte para cada nível de desempenho para o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven .....	138
Tabela 21. Quantidade e percentual de crianças por categoria de classificação no teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven .....	138
Tabela 22. Média dos <i>ranks</i> e valores t e p no pré e pós-teste de ambos os grupos .....	140
Tabela 23. Comparação entre o desempenho no pré e pós-teste do GE .....	142
Tabela 24. Comparação entre o desempenho no pré e pós-teste do GC .....	143

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. PEGUNTAS DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>2. RELEVÂNCIA .....</b>	<b>18</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. GERAL .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2. ESPECÍFICOS .....</b>	<b>22</b>
<b>4. RESULTADOS ESPERADOS .....</b>	<b>23</b>
<b>5. ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA.....</b>	<b>23</b>
5.1. Introdução .....	23
5.2. Leitura e Decodificação .....	25
5.3. Compreensão .....	27
5.4. Avaliação da Compreensão de leitura .....	30
5.5. Descrição sobre a “Avaliação de leitura” segundo o site DislexiaBrasil .....	36
<b>6. OBJETIVOS .....</b>	<b>39</b>
<b>7. MÉTODO .....</b>	<b>40</b>
7.1. Panorama do Estudo .....	40
7.2. Procedimento geral de acesso e de seleção dos participantes (escolas, professoras e alunos) .....	41
7.3. Fase 1.1 – Triagem da amostra de alunos quanto a suas habilidades básicas de leitura .....	42
7.3.1. Amostra Triagem .....	42
7.3.2. Amostra de Escolas .....	42
7.3.3. Amostra de Professores .....	42
7.3.4. Instrumentos .....	45
a) Prova de Leitura de Palavras .....	45
b) Prova de Leitura de Pseudopalavras .....	46
7.3.5. Procedimento .....	46
7.3.6. Resultados .....	47
7.3.7. Discussão .....	51
7.4. Fase 1.2 – Formação das professoras .....	55
7.4.1. Amostra de Professoras .....	55
7.4.2. Instrumentos .....	56

7.4.3. Procedimento .....	56
7.4.3.1. Procedimento Planejado .....	56
7.4.3.2. Procedimento realizado .....	57
7.4.4. Treinamento .....	58
7.4.5. Resultados .....	59
7.4.6. Discussão .....	60
7.5. Fase 1.3 – Avaliações pós-triagem .....	61
7.5.1. Objetivos .....	61
7.5.2. Amostra .....	61
7.5.3. AVAInformal – Avaliação “informal” realizada pelas professoras .....	62
7.5.3.1. Instrumentos .....	62
7.5.3.2. Procedimentos .....	62
7.5.3.3. Resultados .....	62
7.5.3.4. Discussão .....	63
7.5.4. AVAFormal – Avaliação formal realizada pela mestranda .....	65
7.5.4.1. Amostra .....	65
7.5.4.2. Seleção dos instrumentos para avaliar a compreensão de leitura.....	65
7.5.4.3. Instrumentos .....	68
a) Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças – TELCS.....	68
b) Tarefa Cloze .....	70
c) Tarefa de Compreensão de Leitura – Textos Narrativos (TCL- TN) .....	71
d) Índice de Compreensão da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC IV.....	73
7.5.4.4. Procedimentos .....	75
7.5.4.5. Resultados .....	76
7.5.4.6. Uma palavra sobre a comparação dos instrumentos de avaliação da compreensão de leitura .....	84
7.5.4.7. Comparação entre a avaliação formal e informal .....	86
7.5.4.8. Discussão .....	89
<b>8. DISCUSSÃO FINAL .....</b>	<b>93</b>

<b>9. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>10. ESTUDO 2: INTERVENÇÃO EM COMPREENSÃO DE LEITURA .....</b>	<b>110</b>
10.1. Introdução .....	110
10.2. Dificuldade em Compreensão de leitura .....	115
10.3. Intervenção em Compreensão de leitura .....	123
10.4. Descrição sobre “Práticas de ensino da Compreensão” segundo o site DislexiaBrasil.....	125
<b>11. MÉTODO .....</b>	<b>125</b>
11.1. Panorama do Estudo .....	125
11.2. Fase 2.1 – Formação e acompanhamento das professoras .....	126
11.2.1. Amostra de Professores .....	126
11.2.2. Amostra de Crianças .....	126
11.2.3. Instrumento .....	127
11.2.4. Procedimentos .....	127
11.2.5. Resultados .....	129
11.2.6. Discussão .....	133
11.3. Fase 2.2 – Reavaliação formal pela mestrandia .....	135
11.3.1. Amostra de crianças .....	135
11.3.2. Instrumentos .....	135
a) Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças – TELCS.....	135
b) Tarefa Cloze – Forma B .....	135
c) Tarefa de Compreensão de Leitura – Textos Narrativos (TCL- TN).....	135
d) Índice de Compreensão da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC IV.....	136
e) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven .....	136
11.3.3. Procedimento .....	137
11.3.4. Resultados .....	137
11.3.5. Discussão .....	144
<b>12. DISCUSSÃO FINAL .....</b>	<b>146</b>
<b>13. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>



## Introdução

Em 2010 a *Dyslexia International* (D.I.), uma Organização Não Governamental (ONG) especializada na criação e distribuição de cursos *online* gratuitos para a formação de professores em todo mundo ([www.dyslexia-international.org](http://www.dyslexia-international.org)), lançou na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, o curso “*Online Learning Basics for teachers – Dyslexia: Identification and what to do*” (desenvolvido originalmente em francês na Universidade Livre de Bruxelas por Vincent Goetry em parceria com a D.I.). Devido o *Online Learning* ter sido demonstrado eficiente para a formação e treinamento de professores franceses e ingleses ([http://www.dyslexia-international.org/ORIG/Archives/Online\\_e\\_plus\\_f\\_summary.pdf](http://www.dyslexia-international.org/ORIG/Archives/Online_e_plus_f_summary.pdf)), a D.I. tem estabelecido, desde 2010, parcerias com pesquisadores de diferentes países para que o curso seja traduzido e adaptado para diferentes idiomas. Da parceria firmada com pesquisadores brasileiros surgiu a versão em português “Aprendizagem Online: Conhecimentos básicos para professores Dislexia – como identificar e o que fazer”, (Pinheiro, Scliar-Cabral, Goetry, & Dyslexia Internacional, 2012). Essa versão, que foi cuidadosamente adaptada para o contexto linguístico brasileiro, se encontra disponível no [dislexiabrasil.com.br](http://dislexiabrasil.com.br). Por isso tem sido referida como DislexiaBrasil, simplesmente.

Como as versões francesa e inglesa, o DislexiaBrasil destina-se à formação gratuita de professores em exercício e de alunos de pedagogia e áreas afins. É indicado para todos os interessados nos aspectos cognitivos, neuropsicológicos e pedagógicos da leitura e da escrita. Tópicos como o que é a dislexia, como identificar e como alfabetizar todas as crianças provendo ensino e apoio especial para aquelas com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura são tratados em três seções.

A primeira seção do curso apresenta o conceito de dislexia, bem como, suas causas e consequências, além de descrever o desenvolvimento da leitura. A segunda demonstra

aos professores como identificar os sinais de dislexia por meio de avaliações informais que podem ser conduzidas em sala de aula. Uma importante consideração feita é que essas avaliações permitem aos professores identificar os pontos fracos e fortes na leitura de seus alunos, de maneira que possam adaptar o seu ensino às necessidades especiais de cada criança, explorando os seus pontos fortes. É enfatizado que, em caso de suspeita de dislexia, a criança deve, em comum acordo com seus pais ou responsáveis, ser encaminhada para um diagnóstico formal realizado por especialistas. Por último, a terceira seção destina-se à inclusão da criança na sala de aula e no ensino da leitura para todas, com foco naquelas em risco ou com sinais de dislexia.

Apesar do DB referenciar em seu nome o termo “dislexia”, o portal destina-se ao ensino e identificação de dificuldades relacionadas à leitura e à compreensão. Sendo assim, na presente dissertação, o foco principal será avaliar os tópicos associados à avaliação e ensino da compreensão de leitura.

## **1. Perguntas da pesquisa**

Com base no conteúdo dos tópicos “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula” e “Práticas de ensino da Compreensão” apresentados, respectivamente, nas Seções 2 e 3 do DislexiaBrasil, a presente pesquisa, em dois estudos, levanta duas questões sobre esses tópicos: 1) os conteúdos incluídos no primeiro tópico habilitam os professores para avaliação da compreensão em leitura?; e 2) os conteúdos do segundo tópico oferecem modalidades de intervenção eficazes para sanar os problemas de compreensão leitora?

Ambos os experimentos – Estudo 1: “Avaliação da compreensão de leitura (ACL)” e Estudo 2 “Intervenção em compreensão de leitura (IC)” – foram desenvolvidos com

professoras e alunos de quatro escolas do Ensino Fundamental (EF) da Rede Pública Municipal da cidade de Santa Luzia (região metropolitana de Belo Horizonte).

## **2. Relevância**

Dentre as avaliações destinadas a verificar os processos básicos de leitura, bem como, a compreensão, pode-se apresentar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Este programa é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a cada três anos em estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (Inep, 2011). É desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo coordenado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

O PISA tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, além de verificar a preparação que as escolas estão oferecendo a seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do PISA abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em uma dessas áreas.

Na última avaliação realizada, em que foi enfatizado a área de conhecimento “Leitura”, em 2012, o relatório divulgado pela organização aponta que o Brasil, no período de 2000 a 2012, demonstrou um aumento anual de 1,2 pontos no desempenho de leitura (indo de 396 em 2000 para 410 pontos em 2012). Isso significa que o desempenho em leitura no Brasil avança 14 pontos por década e que, para alcançar a média dos países da OCDE (500 pontos), levará mais de 60 anos, caso esses países não melhorem o seu desempenho e o Brasil mantiver esse padrão de avanço.

Ainda de acordo com o relatório expedido, os jovens brasileiros apresentam dificuldades em compreensão de textos devido à baixa “proficiência em leitura”. Na avaliação *supracitada*, cerca da metade desses jovens (49,2%) ficaram abaixo do nível de proficiência leitora, significando que eles são capazes de reconhecer o tema principal de um texto somente se este abordar um assunto familiar ou demandar conhecimento sobre o cotidiano. Em conclusão, o relatório afirma que apenas um a cada 200 estudantes (0,5%) é capaz de lidar com textos que não são familiares em qualquer forma e conteúdo e realizar análises mais refinadas (OECD, 2003, 2012, 2014).

No Brasil, o governo federal vem empreendendo ações que visam a garantia da melhoria na qualidade da educação. Dentre elas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012, propõe assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a idade de 8 anos ou ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF). Isso significa que elas precisam, a essa altura, ter desenvolvido a compreensão do funcionamento da escrita, fluência em leitura e domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos (Inep, 2011; Inep, 2013).

A partir disso, em 2013, foi realizada a alteração na Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei 12.796, que dispõe sobre a duração de 13 anos para o EF (ensino obrigatório entre os 4 e 17 anos de idade). Esta lei separa a educação em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. A educação infantil objetiva o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em relação aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Além disso, visa expandir as oportunidades de aprendizado durante a escolaridade obrigatória e incentivar o aluno a buscar maiores níveis de aperfeiçoamento escolar, assegurando um aumento da proficiência no período inicial para a alfabetização e condições de equidade e qualidade na Educação Básica (Inep, 2013).

Outra medida proposta pelo governo federal é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída em 2013 pela Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013. A ANA visa produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, com base no desempenho dos estudantes e na análise das condições de escolaridade que esses estudantes tiveram ou ainda irão ter. Os objetivos da avaliação são: 1) aferir anualmente o nível de alfabetização e de letramento, em Língua Portuguesa e em Matemática, das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do EF por meio de testes; 2) produzir indicadores sobre a infraestrutura das escolas, sobre as suas condições de oferta do ensino (formação dos professores e organização do trabalho pedagógico) e sobre a sua administração por meio de questionários aplicados aos gestores e professores; e 3) impulsionar uma melhoria da qualidade do ensino e uma redução das desigualdades. Em sua primeira edição, em 2013, a ANA levantou também dados como o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola, contudo, essas informações foram disponibilizadas apenas para as direções das escolas (Inep, 2013).

Em relação aos testes utilizados na ANA, estes foram construídos de acordo com uma Matriz de Referência, que contempla conhecimentos de Língua Portuguesa (17 questões objetivas de múltipla escolha sobre a leitura e três questões que exigem produção escrita) e de Matemática (20 questões objetivas), relacionadas ao ciclo de alfabetização. Os resultados de ambas as avaliações são expressos em escalas de proficiência, compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos. Isso quer dizer que, quando um aluno está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que ele já tenha desenvolvido todas as habilidades dos níveis anteriores, além do nível em que se encontra (Inep, 2013).

Em 2014, a ANA foi realizada apenas para as escolas que atenderam o critério mínimo de participação de 80% dos estudantes. Foi encontrado que 22,21% das crianças possuem um rendimento inadequado em leitura (Nível 1 da escala de proficiência),

significando que apenas uma a cada cinco crianças desenvolveu somente a capacidade de ler palavras isoladas. Outros 33,96% atingiram o Nível 2, em que os alunos só conseguem localizar informações explícitas em textos curtos ou se elas estiverem na primeira linha de um texto mais longo. No Nível 3, 32,63% das crianças conseguem localizar informações explícitas no meio ou ao final de textos mais longos, além de identificar pronomes pessoais e fazer relação de causa e consequência nos textos. Já no nível mais alto (4), apenas 11,2% das crianças se mostraram capazes de realizar todas as habilidades dos níveis anteriores, além de reconhecer a relação temporal, identificar outras estruturas sintáticas e compreender textos mais longos (Inep, 2013).

A versão de 2015 da ANA foi cancelada. O governo federal entendeu que era preciso mais tempo para analisar os dados referentes ao ano de 2014 para apontar as melhorias que devem ser realizadas (Inep, 2013).

Diante desse cenário de dificuldades apresentadas pelos jovens e das tentativas de aperfeiçoamento na qualidade da educação por parte das autoridades nacionais e internacionais, o presente projeto, por propor validar as partes do DislexiaBrasil sobre a avaliação da compreensão de leitura e sobre técnicas de ensino dessa habilidade, se torna relevante. Neste trabalho, professoras instruídas e não instruídas sobre como testar a compreensão de leitura avaliarão essas habilidades em crianças do EF. A seguir, durante dois meses, as professoras que foram orientadas receberão ainda supervisão e acompanhamento para o emprego de técnicas específicas para o ensino da compreensão em sala de aula para todas as crianças, com especial atenção àquelas identificadas com problemas na área. Considerando a importância da leitura para o desempenho acadêmico em geral, espera-se, contribuir para a melhora na qualidade do ensino de nossas escolas e, conseqüentemente, para a diminuição da evasão escolar e do índice de analfabetismo funcional, promovendo assim, a inclusão social dos alunos que têm sido marginalizados devido à falta de acesso a um ensino eficaz.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Geral**

Avaliar a eficácia dos tópicos "Avaliação informal pelo professor em sala de aula" e "Práticas no ensino da Compreensão" contidos no DislexiaBrasil.

#### **3.2. Específicos**

- a) Monitorar o estudo das professoras sobre os tópicos “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula” e "Práticas no ensino da Compreensão".
- b) Avaliar a compreensão de leitura das crianças por meio de dois tipos de avaliação: uma informal, realizada pelas professoras de acordo com o DislexiaBrasil e outra, formal, realizada pela mestranda e conduzida por meio de instrumentos formais.
- c) Comparar as avaliações realizadas pelas professoras sobre compreensão de leitura de seus alunos com a avaliação feita pela mestranda e identificar aqueles que apresentam dificuldades em compreensão de leitura.
- d) Orientar as professoras a prover um ensino que melhore a compreensão de leitura de seus alunos, especialmente daqueles que demonstrarem baixo desempenho nessa habilidade.
- e) Avaliar o nível de aprendizagem da leitura dos alunos, especialmente da compreensão leitora, obtida após a intervenção.

#### **4. Resultados Esperados**

A partir do acompanhamento das professoras no estudo e na aplicação das recomendações do DislexiaBrasil sobre como: 1) avaliar a compreensão de leitura; 2) estimular o interesse pela leitura; e 3) utilizar um conjunto de técnicas específicas para promover a derivação das significações dos materiais lidos, espera-se que essas educadoras tornem-se hábeis em avaliar a compreensão leitora dos seus alunos, identificando aqueles que apresentam dificuldades nessa habilidade e, em promover os níveis de compreensão leitora não só dos alunos com dificuldade, mas também de todos os outros em suas salas de aula.

#### **5. Estudo 1: Avaliação da Compreensão de Leitura (ACL)**

##### **5.1. Introdução**

Avaliar a compreensão de leitura é uma tarefa notoriamente difícil, uma vez que a compreensão é influenciada por inúmeros fatores (Kamhi, 1997; 2005). Na literatura não há consenso sobre um único instrumento (ou tarefa) que seja capaz de avaliar a compreensão de leitura e de identificar todos os mecanismos envolvidos nessa habilidade, o que significa que diferentes ferramentas são desenvolvidas e adotadas dependendo da faceta da compreensão tomada como foco (Brandão & Spinillo, 1998; Hagtvet, 2003; Hua & Keenan, 2014; Kintsch & van Dijk, 1978; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008; Salles & Parente, 2002). Algumas são fortemente influenciadas pelas habilidades de decodificação de palavras, enquanto que outras por habilidades linguísticas gerais e outros processos cognitivos (Kamhi, 2009).



Diversos fatores externos ao instrumento também estão envolvidos. Dentre eles encontramos os fatores inerentes ao leitor, ao texto e às condições em que as tarefas são apresentadas. Os primeiros fatores se referem à idade do leitor, suas habilidades linguísticas (extensão de vocabulário, extração do significado das palavras e capacidade de fazer inferências) e cognitivas (atenção, memória de trabalho, consciência, tomada de decisão e conhecimento de mundo), sua eficiência em reconhecimento de palavras impressas e interesse em relação ao texto e à própria leitura. Quanto ao tipo e complexidade do texto, estes variam em estilo, número, tipo de palavras e na complexidade das sentenças que o compõe. Sobre as formas de apresentação das tarefas, algumas são para serem lidas, outras ouvidas ou introduzidas por meio de gravuras. Os tipos de respostas também variam. Podem ser via reprodução oral ou escrita da história ou por respostas e perguntas sobre o texto lido (Brandão & Spinillo, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978; Spinillo, 2008). Em síntese, para se compreender um texto é necessário construir significados, estabelecer conexões entre enunciados e ideias, selecionar as informações mais relevantes, fazer inferências com base em conhecimentos anteriores (de mundo), além dos conhecimentos linguísticos (Kintsch & van Dijk).

A escolha de um instrumento dentre as várias opções não é tarefa fácil, sendo esta, muitas vezes, baseada no tempo de aplicação e facilidade de correção de uma determinada medida (Keenan et al., 2014). Alguns autores citam que diferenças nas formas de administração e correção/pontuação dos instrumentos podem dificultar a identificação das dificuldades de compreensão, uma vez que diferentes medidas podem avaliar diferentes habilidades e de maneiras também distintas. Dessa forma, é possível que um sujeito seja considerado como tendo baixas habilidades em compreensão quando na verdade não as possui (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008; Keenan et al.). Daí a necessidade de múltiplas avaliações, uma vez que as habilidades de compreensão podem variar não somente em

função do instrumento escolhido, mas também na forma de identificar as habilidades envolvidas.

## 5.2. Leitura e Decodificação

A leitura é um dispositivo essencial a todos os cidadãos, pois possibilita a promoção e o acesso à educação, à cultura e ao bem estar social. Contudo, quando adquirida de forma inadequada é fonte de grandes problemas ao longo da vida escolar de muitos alunos, o que frequentemente resulta em abandono escolar (Carvalho & Pereira, 2008). Teorias que se referem ao aprendizado explícito da competência da decodificação de palavras afirmam que esta habilidade é fundamental para o desenvolvimento da leitura. Gough, Juel e Griffith (1992), por exemplo, definem a leitura por meio da seguinte fórmula:  $L = D \times C$ , onde L representa a leitura, D a capacidade de decodificar a escrita e C a compreensão.

A decodificação refere-se ao uso eficiente da correspondência grafema-fonema no reconhecimento de palavras. Para ser capaz de ler, a criança precisa entender a característica fundamental do sistema alfabético: conhecer que as letras das palavras escritas representam os sons da fala. O domínio desse conhecimento – denominado princípio alfabético – permite ao leitor transformar a cadeia de letras que formam as palavras em uma cadeia de grafemas: enquanto que, na palavra “lata”, a sequência de grafemas coincide com a sequência de letras (<l-a-t-a>), isso não acontece nas palavras com dígrafos como, “chuva”, “ninho” e “palha” em que as duas letras que formam cada dígrafo correspondem a um grafema (<ch-u-v-a>, <n-i-nh-o>, <p-a-lh-a>). Temos aí a definição de grafema no português – uma ou duas letras que correspondem a um fonema. O fonema, por sua vez, é a menor unidade fonológica de uma língua que pode alterar o significado de uma palavra (Scliar-Cabral, 2013). Então, por meio do procedimento

sistemático de conversão dos grafemas em fonemas, processo denominado de decodificação fonológica, constrói-se a pronúncia das palavras. A aprendizagem desse processo, que é fundamental para a aprendizagem da leitura (Share, 1995), ocorre mediante ensino formal por meio de um método fônico eficiente.

Assim, nos primeiros anos escolares, quando a criança está desenvolvendo a habilidade de leitura, ela descobre que a fala é composta de pequenas unidades, os fonemas, e que estes podem ser recombinaados para formar novas palavras. Essa nova habilidade adquirida é chamada de “consciência fonológica” (Frith, 1985).

Estudos demonstram que a tomada de consciência dos fonemas não é automática, mas depende do ensino explícito do código alfabético (Morais, 1996; Navas, Pinto & Dellisa, 2009; Scliar-Cabral, 2013). Para Gough et al. (1992), aprender a leitura significa dominar a habilidade de reconhecer/identificar palavras escritas, o que é novo na alfabetização, uma vez que o pré-leitor já tem o seu vocabulário falado bem desenvolvido, o que lhe permite entender tudo o que ouve e também de se expressar.

Aprender a ler consiste, então, em adquirir as competências para decodificar – a transformação da sequência de grafemas que formam as palavras e seus fonemas correspondentes – e, quando esse processo ocorre de forma rápida e eficiente sobram recursos, como atenção e memória, a serem direcionados para a compreensão, que é o propósito da leitura. Ler é extrair a significação de um texto (Adans et al., 2003). Uma decodificação automática conduz a uma leitura cada vez mais rápida, precisa e fluente, além de ser pré-requisito para uma boa interpretação. Entretanto, a leitura não envolve somente o reconhecimento de palavras, seu alvo fundamental é alcançar a significação. A compreensão, por sua vez, é uma habilidade complexa em que as palavras, sentenças, orações e o texto são interpretados (Adans et al., 2003; Salles & Parente, 2002; Spinillo, 2008).

### 5.3. Compreensão

Diversos são os modelos que objetivam explicar como ocorre o processo de compreensão de leitura. Dentre eles, um dos mais utilizados é o de Kintsch e van Dijk (1978). Esses autores propuseram um modelo baseado em níveis e explicado por meio da estrutura semântica básica do próprio texto. Para eles, o processamento de um texto é realizado em ciclos, uma vez que a memória de curto prazo pode limitar a quantidade de informações extraídas do texto.

Os ciclos são equivalentes a uma frase, que corresponde às microestruturas do texto e, é a partir delas, que um significado mais geral, a macroestrutura, é retirada das proposições<sup>1</sup> do texto e arquivada na memória, juntamente com os itens finais do ciclo. A compreensão gradual do texto é obtida via alteração das representações de cada ciclo para o seguinte. Desta forma, o significado do texto é alcançado por meio da elaboração da macroestrutura a partir da sua microestrutura.

Além disso, três operações estão envolvidas. Primeiro, através de um processamento múltiplo, os elementos significativos de um texto são organizados em um todo coerente, seguidos por um conjunto de operações que retiram o significado do texto até a sua essência. A última operação é o processamento de novas proposições a partir de processos mnemônicos de compreensão formulados.

Contudo, para Kintsch e van Dijk (1978), o processo de compreensão pode, ainda, ser dividido em componentes que caracterizam em termos de proposições, assumindo estruturas semânticas subjacentes. A estrutura semântica é um conjunto de proposições responsáveis por diversas relações significativas entre estas mesmas proposições. Nestas relações, existem aquelas que são expressas explicitamente pela estrutura do discurso, bem

---

<sup>1</sup> Uma proposição, segundo Kintsch e van Dijk (1978) é um correspondente semântico retirado de uma sentença simples ou de uma mais complexa.

como aquelas que são inferidas pelo conhecimento geral ou contexto específico. Assim, dois níveis caracterizam a estrutura semântica do discurso: 1) um microestrutural, a nível local, do sujeito, englobando as proposições e suas relações e 2) uma macroestrutural, a nível mais global, que caracteriza o discurso como um todo, tornando-o mais coerente através da conexão das sentenças do texto.

Ainda de acordo com esse modelo, a compreensão de texto reproduz três níveis de representação cognitiva: o código de superfície, o texto base e o modelo de situação. O código de superfície corresponde às palavras e à sintaxe das orações ainda preservadas e contidas no texto. O texto base equivale ao significado explícito com auxílio de pequenas inferências necessárias para alcançar uma coerência textual, pois se há algum conhecimento em falta, ele é interposto por ligações realizadas pelo contexto do próprio texto. Já o modelo de situação reflete um modelo mental em que o leitor se utiliza de representações das cenas, personagens e cenários, que estão relacionados no texto, para construir uma estrutura coerente a fim de compreendê-lo. Neste último, estão envolvidos os conhecimentos linguísticos e de mundo, experiências pessoais do leitor e sua capacidade de estabelecer inferências.

Finalmente, para Kintsch e van Dijk (1978), as inferências são fundamentais para a construção de sentidos, para a construção das representações e para a integração das informações do texto. Elas ocorrem de informações intra e extratextuais, ou melhor, a partir das conexões entre as informações do texto e estas com o conhecimento prévio do leitor e permitem a atribuição de sentido e coerência ao texto lido. É por meio delas que as ideias do texto são estruturadas e organizadas de maneira que atinjam uma significação. O conhecimento geral do indivíduo também exerce forte influência para a realização desta habilidade, sendo os conhecimentos linguísticos e de mundo essenciais para garantir que os elementos do texto sejam alcançados de forma que produza, para o leitor, algum significado coerente.

Outro modelo proposto para explicar a compreensão de leitura é o de Perfetti e Hart (2001) e revisto por Perfetti, Landi e Oakhill (2008). Neste modelo, a ênfase é dada à qualidade lexical: uma qualidade alta proporciona um aumento na integração das informações contidas nas sentenças do texto, a partir de uma maior disponibilidade de palavras. O significado da palavra possui papel central para a compreensão.

No processo de compreensão, o leitor deve construir uma representação mental de uma determinada mensagem do texto. Duas classes de processamentos estão envolvidas: a identificação das palavras e a formação de mensagens a partir dessas palavras pelo mecanismo de processamento da linguagem. São esses processos que auxiliam para a construção do significado das palavras apropriadas para o contexto, que analisam as características dos componentes textuais e proporcionam a integração de informações inferenciais em representação do texto. Para o aprendizado da habilidade de compreensão de leitura, todos esses componentes devem estar envolvidos, do contrário, se há uma falha na identificação das palavras ou na recuperação do seu significado, a compreensão estará prejudicada.

Para demonstrar os componentes envolvidos na compreensão, Perfetti et al. (2008) destacaram três aspectos: inferência, monitorização da compreensão e sensibilidade à estrutura da história. As inferências são necessárias para que o texto se torne coerente ao leitor: são elementos que auxiliam alcançar o significado do texto, contudo, estão limitadas pela narrativa textual. A monitorização da compreensão é a capacidade que vai permitir ao leitor realizar “reparos” onde o entendimento não foi atingido. Já a sensibilidade à estrutura da história é uma característica que permite ao leitor identificar gêneros textuais e estilos linguísticos. Conhecer sobre determinadas características do texto – como título, início ou fim – pode favorecer a compreensão.

Nesse sentido, as dificuldades em compreensão de textos, também apresentadas por Perfetti et al. (2008) podem surgir em quaisquer desses componentes e estar relacionadas a

vários fatores, como: falha na memória de trabalho, no processamento das informações ou no reconhecimento das palavras. Por exemplo, uma incapacidade para realizar inferências pode estar relacionada a *déficits* em conhecimentos gerais, a incapacidade de verificar quando é necessário seu emprego, bem como limitações no processamento das informações textuais. Por sua vez, falhas para realizar a monitorização decorrem de uma representação incompleta do significado de uma sentença e uma falha geral na vigilância da compreensão. Por último, problemas relacionados à estrutura do texto prejudicam seu entendimento, uma vez que estes fornecem informações úteis sobre a configuração da história e seus personagens.

Por fim, o modelo de Perfetti et al. (2008) conclui que a habilidade de compreensão está relacionada diretamente à leitura. Ademais, o conhecimento do significado das palavras é fundamental para a compreensão, uma vez que este procede de múltiplas fontes, dentre elas, a compreensão escrita.

#### **5.4. Avaliação da compreensão de leitura**

A avaliação da compreensão pode ser realizada via reprodução oral e/ou por meio de respostas a perguntas sobre um texto (geralmente uma história), ouvida ou lida. No caso do texto lido (silenciosamente ou em voz alta) pode-se ainda pedir ao testando, além de respostas orais, que ele responda a perguntas de forma escrita. Na modalidade ouvida, Brandão e Spinillo (1998) solicitaram a pré-escolares brasileiros na faixa etária de 4 e 6 anos a reproduzir oralmente (o que é chamado de reconto na literatura) uma história transmitida via gravador e classificaram as respostas das crianças em cinco categorias: 1) respostas sem relação com a história ouvida ou reprodução de outra; 2) presença de acréscimos ou alterações; 3) reprodução de algumas passagens apenas; 4) reprodução global, mas incompleta; e 5) reprodução completa. Encontram que as crianças mais novas,

em comparação com as mais velhas, realizavam mais reproduções desconexas, incompletas ou reproduziam histórias diferentes daquela ouvida. Em contrapartida, as crianças mais velhas reproduziam a história de maneira mais precisa e com poucas distorções.

Salles e Parente (2002) avaliaram a compreensão de leitura em escolares brasileiros na faixa etária de 6 a 9 anos de idade por meio do reconto de uma história lida silenciosamente. Segundo o modelo de compreensão textual de Kintsch e van Dijk (1978), o qual caracteriza o significado da história em macroestrutura (ideias essenciais) e microestrutura (detalhes menos relevantes), classificaram os recontos das crianças em três categorias: 1) inferências (comentários pertinentes sobre fatos ocorridos na história original ou relato de fato possivelmente ocorrido, mas ausente na história original), 2) interferências (modificação, por associação, do significado das proposições de dois elementos independentes na história) e 3) reconstruções (introdução de proposições não presentes na história). Constataram que, independente da idade, as crianças que conseguiam extrair as ideias implícitas do texto também conseguiam reproduzi-lo de maneira fiel e atingir seu significado. Nesse grupo de leitores houve um predomínio de recontos que utilizavam inferências em detrimento das reconstruções e, um número menor ainda do uso de interferências.

Hagtvet (2003) avaliou a compreensão de leitura, em escolares noruegueses na faixa etária de 9 anos de idade, de duas maneiras: uma versão escrita, na qual a história era lida silenciosamente pela criança que, em seguida, realizava seu reconto e uma versão oral, em que a criança ouvia uma história por meio de uma gravação para após reconta-la. Inicialmente, as crianças foram avaliadas quanto à capacidade de decodificação, via provas de leitura de palavras e de pseudopalavras. Em seguida, foram classificadas em grupos de decodificadores pobres, médios ou bons. A compreensão a partir das reproduções orais das histórias (nas duas maneiras citadas) foi correlacionada com a capacidade de decodificação e com o domínio em habilidades fonológicas, semânticas e de sintaxe.



Dentre os resultados, Hagtvet (2003) verificou uma relação positiva entre a decodificação e as habilidades linguístico-cognitivas: maus decodificadores tiveram mais dificuldades em compreender os textos, em ambas as versões (escrita e oral), se comparados aos bons decodificadores. Contudo, quando comparadas as duas modalidades de avaliação (ler a história silenciosamente e ouvir a história via gravação) os grupos apresentaram melhores desempenhos na versão em que liam a história, devido à possibilidade de ir e voltar no texto, caso alguma sentença fosse esquecida. Estes achados sugerem, segundo o pesquisador, que os problemas na aprendizagem da leitura estão associados a uma deficiência na linguagem, mas que a sua manifestação varia de acordo com a modalidade (escrita ou oral) da tarefa. Além disso, constatou que as habilidades fonológicas, semânticas e de sintaxe estão significativamente associadas à capacidade de compreensão (versões escrita e oral). Vocabulário e consciência fonêmica possuem uma correlação forte e alta para a versão escrita em comparação à oral, sendo que esta última versão apresenta correlação alta para sintaxe. Assim, esses resultados confirmam o que a literatura propõe ao explicar a compreensão: uma decodificação eficaz conduz a uma fluência em leitura e a uma boa interpretação.

Outra modalidade de avaliação da compreensão é por meio de respostas e perguntas, estas podendo ser de dois tipos: literais (quando as respostas estão explicitadas no texto) e as inferenciais (que demandam a utilização de inferências). A habilidade de construir inferências foi considerada o fator determinante na discriminação entre crianças jovens que se diferenciavam apenas na capacidade de compreensão, mesmo após o controle do fator memória (Oakhill, 1984), revelando serem as perguntas que demandam inferências muito mais complexas do que as que exigem apenas a identificação de informações já apresentadas no texto.

Kintsch e van Dijk (1978) afirmam que a capacidade de realizar inferências é limitada por diversos fatores, como: a memória, a atenção e o uso de estratégias cognitivas.

Leitores habilidosos e os pouco habilidosos se diferem nestas capacidades, uma vez que as inferências são utilizadas para preencher informações que não estão claras ou explícitas no texto.

Brandão e Spinillo (1998) verificaram se pré-escolares brasileiros na faixa etária de 4 e 6 anos de idade são capazes de construir inferências a partir de um texto, mesmo sem dominar os processos de leitura, via perguntas inferenciais sobre uma história ouvida, que por sua vez, tinham que reproduzir oralmente. Imediatamente após a reprodução da história eram apresentadas oito perguntas, em ordem fixa. As respostas foram avaliadas como: incongruente, geral ou precisa. Os resultados apontaram para um aumento de respostas precisas e uma melhora na capacidade de estabelecer inferências com o avanço da idade.

De maneira semelhante, Spinillo e Mahon (2007) avaliaram a compreensão de textos em escolares brasileiros de 7 e 9 anos de idade, no entanto, relacionada a três tipos de inferências: causais, de estado e previsão<sup>2</sup>. O objetivo foi verificar se a capacidade das crianças de realizar inferências varia de acordo com o tipo de informação, idade e escolaridade. Três categorias de comportamento foram registradas: 1) ausência de resposta a questão, 2) resposta incoerente ou improvável, extrapolando o sentido do texto e 3) resposta coerente ou provável. Os resultados apresentaram diferenças significativas em relação aos tipos de respostas por faixa etária, com uma prevalência alta de crianças que não respondem na idade de 7 anos e de respostas coerentes aos 9 anos de idade. Em relação aos tipos de inferências, não foram encontradas diferenças entre as idades estudadas para os tipos causais, contudo, em relação às de estado, houve prevalência de respostas corretas no grupo de crianças mais velhas, assim como as de previsão.

---

<sup>2</sup> Segundo as autoras, as inferências causais são aquelas que estabelecem relações de causa e efeito entre os eventos e ações dos personagens na história. As de estado são informações sobre tempo, local, personagens e eventos narrados. Por último, as inferências de previsão correspondem aos eventos ainda não narrados na história e que requer antecipação do que poderá vir a seguir por parte do leitor.

Esses achados corroboram o modelo de compreensão de leitura de Kintsch e van Dijk (1978) e o modelo apresentado por Perfetti et al. (2008). O primeiro pressupõe que a capacidade de estabelecer inferências tende a aumentar uma vez que o leitor se torna cada vez mais capaz de transpor os conhecimentos gerais e utilizá-los para entender determinadas passagens do texto, realizando as conexões necessárias. Já o segundo, admite que com o aumento da idade, há um aumento do vocabulário do leitor, que por sua vez, o leva a reconhecer mais palavras eficientemente, habilidade essencial para a compreensão.

Outro estudo que também avaliou a compreensão através de perguntas e de respostas é o de Hua e Keenan (2014). Compararam dois grupos de crianças americanas (bons compreendedores vs maus compreendedores), na faixa etária de 8 a 18 anos, para verificar as diferenças entre questões literais e inferenciais e a relação entre inferências e memória. Referente aos maus compreendedores, também apuraram por que a capacidade de estabelecer inferência é mais difícil para esses leitores.

Hua e Keenan (2014) identificaram que as questões inferenciais, em sua maioria, exigem a integração de múltiplas unidades de texto, mas, além disso, exigem também uma maior capacidade de memória para responder as perguntas, se comparada às questões literais, independente da idade. Esse aumento na carga da memória decorrente da quantidade de informação que deve ser acessada pode ser a razão de as questões inferenciais serem mais difíceis que as literais, prejudicando assim a compreensão.

Sobre a relação entre inferências e memória Hua e Keenan (2014) introduziram o conceito “memória de texto” para se referir à lembrança do leitor sobre as partes de um texto que são relevantes para responder questões de compreensão e distinguiram esse conceito do de memória de trabalho e do processo de fazer inferências. Enquanto que a memória de trabalho é a responsável pela construção da representação mental de uma passagem, a memória de texto tem como papel a recuperação dessa representação mental mais tarde. Os autores enfatizam que a memória de texto se difere do processo de fazer

inferências, uma vez que as ideias de uma passagem podem estar retidas na memória, mas o leitor pode não fazer conexões entre elas.

A partir disso, Hua e Keenan (2014) encontraram que quando há uma boa memória de texto, o desempenho de bons e maus compreendedores em relação às questões inferenciais não se difere. Isto indica que, uma vez que, as informações relevantes sobre uma passagem são recuperadas da memória, mesmo os maus compreendedores conseguem gerar inferências. Assim, uma memória global sobre o conteúdo do texto leva a uma maior precisão e assertividade em responder questões de compreensão, tanto em leitores sem dificuldades, quanto naqueles com dificuldades. Por fim, o estudo sugere que os maus compreendedores possuem *déficits* que não são específicos da capacidade inferencial, mas que podem estar relacionadas à falta de memória, à deficiência em integrar as ideias do texto ou ao interesse do leitor: ele pode recordar e integrar mais facilmente aquelas passagens do texto que são familiares e que consideram engraçadas ou interessantes a ele.

Outro tipo de variável controlada nos estudos sobre avaliação da compreensão leitora são os tipos de textos que variam em texto narrativo e textos expositivos. Conforme assinala o DislexiaBrasil, os narrativos são aqueles que expõe uma sequência de eventos, enquanto que os expositivos exigem mais conhecimento acerca dos conceitos abordados no texto pelo leitor. Medina e Pilonieta (2006) também caracterizam os textos narrativos como ficcionais, com personagens e uma trama que, normalmente, são escritos em tempo passado e seguem uma sequência temporal. Já os textos expositivos demonstram informações sobre determinados tópicos ou assuntos e podem, ou não, seguir uma estrutura temporal, além de ser necessário que o leitor utilize seus conhecimentos prévios e de mundo.

A fim de demonstrar que diferenças na compreensão de leitura podem ser decorrentes do tipo de texto utilizado Eason, Goldberg, Young, Geist e Cutting (2012) avaliaram escolares americanos na faixa etária de 10 a 14 anos. O objetivo principal desse

estudo foi comparar o desempenho das crianças quanto à compreensão de textos narrativos, expositivos e textos funcionais<sup>3</sup> em questões explícitas e implícitas.

Como resultados, Eason e colaboradores (2012) verificaram diferenças significativas no desempenho relacionado aos três tipos textuais. Especificamente, textos funcionais demonstraram ser mais fáceis de interpretação se comparados aos narrativos e expositivos. Uma possível explicação para tal achado foi relacionada à própria estrutura desse tipo de texto, uma vez que se refere a informações cotidianas e também ao tipo de perguntas explícitas que são utilizadas para sua interpretação. Ao comparar os textos narrativos e expositivos através de questões explícitas e implícitas, identificaram que esses últimos requerem o uso de habilidades superiores como inferência, planejamento e organização, assim como as questões implícitas; enquanto que os textos narrativos se utilizam de habilidades básicas de reconhecimento de palavras. A compreensão desse tipo de texto é geralmente averiguada por perguntas explícitas. Por fim, concluíram que a compreensão das crianças é distinta para os tipos de textos, indicando que determinadas habilidades cognitivas interferem nas características de análise dos mesmos, sendo necessárias tarefas diferentes para avaliar a compreensão de leitura para cada tipo textual.

### **5.5. Descrição sobre a “Avaliação de leitura” segundo o site DislexiaBrasil**

No Tópico “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula” (2.4.3) demonstra-se aos professores, primeiramente, como encontrar um texto adequado à idade de leitura da criança. Isso porque textos muito difíceis ou inapropriados podem gerar mais dificuldades às crianças com problemas de compreensão. Após essa orientação, com base no trabalho de Leslie e Caldwell (2001), são propostos quatro passos

---

<sup>3</sup> Segundo os pesquisadores Eason, Goldberg, Young, Geist e Cutting (2012) os textos funcionais são aqueles referenciados como cotidianos (ex. seguir instruções ou cartazes explicativos).

para avaliar a habilidade de compreensão de textos escritos. São eles: avaliar o conhecimento prévio da criança sobre determinada passagem do texto (seja fazendo-lhe perguntas relativas às ideias centrais do texto ou por meio de previsões); solicitar que a criança leia o texto em voz alta e verificar sua entonação, bem como a sua prosódia (uma entonação forçada indica que há dificuldades); solicitar que a criança reconte o texto lido ou lhe fazer perguntas explícitas e implícitas sobre ele; e utilizar estratégias tais como pedir que a criança corrija seus erros ou lhe dar pistas sobre a resposta correta para que o seu processo de compreensão se torne aparente para o professor. Para cada um desses passos é demonstrado como realizar a avaliação proposta. Nos passos um a três são fornecidos critérios objetivos sobre como pontuar as atividades e no quarto é mostrado como conduzir uma avaliação qualitativa tomando como referência o desempenho da criança até então.

Para avaliar o conhecimento prévio da criança sobre algum tópico ou passagem do texto, por exemplo, aconselha-se a realização de duas tarefas: uma conceitual e uma de previsão, que tomam por base textos narrativos ou expositivos. Na conceitual, os textos de referência são os narrativos, pois expõe uma sequência de eventos e podem ser avaliados com perguntas do tipo: “o que aconteceu na história?”. Como o objetivo da tarefa é verificar qual o conhecimento anterior da criança sobre o assunto proposto sugere-se que o professor faça perguntas relativas às ideias prévias ao texto apresentado e, em seguida, atribua pontos para cada resposta que englobe boas qualidades como, por exemplo, um sinônimo ou algum exemplo relevante sobre o texto.

Já na tarefa de previsão, os textos mais utilizados são os expositivos, pois requerem um entendimento maior sobre conceitos. Aqui se verifica a capacidade da criança de antecipar algum evento que possa ocorrer na história. Perguntas de checagem podem ser feitas, tais como: “Se o título aborda tal assunto e a história fala sobre..., o que o texto poderá tratar?”. O professor pode nomear os conceitos já abordados na tarefa conceitual para fornecer pistas ao aluno. Ao final, ele somará a quantidade de verbos, substantivos ou

outros que a criança forneceu e que estejam relacionados à história. Os resultados das duas tarefas são obtidos por intermédio da adição das notas dadas à tarefa conceitual e ao número de respostas corretas da tarefa de previsão. Leslie e Caldwell (2001) verificaram que crianças que alcançaram um rendimento bom nestas tarefas, após a leitura do texto, obtiveram uma compreensão ainda maior, uma vez que já tinham um conhecimento prévio sobre o assunto a ser tratado.

Para avaliar a leitura em voz alta, segundo passo disposto na Seção 2.4.3, é indicado que o professor ofereça um texto ao aluno e que lhe peça para ler, em voz alta, sem seu auxílio. Importante verificar se o texto é apropriado para aquela criança. Em caso afirmativo, ela conseguirá ler mesmo cometendo alguns erros. Em caso negativo, o professor deverá encontrar outro menos difícil. Algumas crianças não conseguirão ler por falta de coragem ou até se acostumarem a ler em voz alta, nestes casos, o professor deverá coloca-las à vontade e encoraja-las para que realizem a tarefa. Não é aconselhado demonstrar quais foram os erros cometidos ou soprar as palavras. Isso incentivaria a criança a adivinhar o que não sabe ler. Ao final, o professor irá analisar os tipos de erros cometidos, por meio das marcações realizadas por ele em uma segunda cópia. Segundo Leslie e Caldwell (2001), crianças com dificuldades acham mais fácil ler em voz alta do que silenciosamente, além disso, elas leem na mesma velocidade nas duas condições, indicando falta de automatismo no reconhecimento de palavras. Ao contrário, bons leitores leem mais rápido silenciosamente (Leslie e Caldwell).

O terceiro passo indica como avaliar a capacidade da criança em recontar uma história ou texto lido e de responder perguntas explícitas e implícitas sobre ele, por meio de duas maneiras: recordação e perguntas. A recordação deve fornecer informações qualitativas que auxiliarão na compreensão do texto. Deve-se observar se a estrutura da história se mantém (*background*-personagens-problema-eventos-resultado), se a ideia central e os detalhes sobre ela são abordados e se o reconto possui uma sequência precisa.

Na avaliação por meio de perguntas explícitas as respostas estarão contidas no texto e a criança deverá localizá-las, somente. Já para perguntas implícitas ela deverá utilizar pistas fornecidas pelo texto e realizar inferências.

No quarto passo são indicadas algumas estratégias para verificar se os erros cometidos pelas crianças são devidos a falta de compreensão ou a falhas na memória. O professor poderá apresentar à criança, novamente, o texto lido e pedir que ela encontre os erros cometidos ou que complete as respostas que omitiu nos passos anteriores. Caso ela não consiga realizar esta tarefa ele pode ainda fornecer pistas para que ela encontre a resposta ou dar a resposta correta e solicitar que ela a encontre no texto. Tais procedimentos são úteis, uma vez que crianças com dificuldades acham mais difícil seguir as pistas do que bons leitores. Por isso, as crianças devem ser ensinadas explicitamente como seguir pistas (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

## **6. Objetivos**

- a) Monitorar o estudo das professoras sobre o Tópico “Avaliação informal da compreensão de leitura pelo professor em sala de aula”, contido no DislexiaBrasil.
- b) Avaliar a compreensão de leitura das crianças por meio de dois tipos de avaliação: uma informal, realizada pelas professoras de acordo com o DislexiaBrasil e outra, formal conduzida por meio de instrumentos formais e realizada pela mestranda.
- c) Comparar as avaliações realizadas pelas professoras sobre compreensão de leitura de seus alunos com a avaliação feita pela mestranda e identificar aqueles que apresentam dificuldades em compreensão de leitura.



- d) Identificar as crianças que apresentam dificuldades em compreensão de leitura por meio das avaliações realizadas.

## **7. Método**

### **7.1. Panorama do Estudo**

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado “Integração entre o saber acadêmico e a educação básica: novas perspectivas para o alfabetizador”, em processo de desenvolvimento pelo grupo de pesquisa da professora Ângela Maria Vieira Pinheiro do Departamento de Psicologia da UFMG. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFMG em 02/10/2014 (projeto nº CAAE: 32715014.0.0000.5149).

Foi desenvolvido em quatro escolas do Ensino Fundamental (igualmente e aleatoriamente distribuídas em um grupo experimental e em um grupo controle) e em três fases. Fase 1.1 – Triagem de uma amostra de 165 alunos quanto a suas habilidades básicas de leitura (todos os alunos em sala de aula das seis professoras participantes do projeto); Fase 1.2 – Formação das professoras e Fase 1.3 – Avaliação das habilidades de compreensão leitora da amostra de crianças pós-triagem, de duas formas: informal e formal. A primeira (AVAINformal) foi conduzida pelas professoras e realizada com todas as crianças em sala de aula e a segunda (AVAFormal) pela mestranda, mas apenas com os alunos selecionados na Fase 1.1, que foram adicionalmente submetidos a testes de desempenho cognitivo-verbal. As Fases 1.1 e 1.2 foram desenvolvidas concomitantemente.

## **7.2. Procedimento geral de acesso e de seleção dos participantes (escolas, professoras e alunos)**

A seleção das escolas foi realizada por sorteio, a partir do documento de Relação das Escolas do Município de Santa Luzia, contido no site oficial da Secretaria de Educação do Município. O documento não oferece informações sobre a distribuição de escolas em regiões, apenas os nomes das escolas por ordem alfabética. Assim, 15 escolas de um total de 36 foram sorteadas. A direção de cada uma dessas instituições foi contatada. Somente quatro escolas da Rede Pública de Ensino da cidade, sendo todas municipais, aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Adesão. Duas dessas escolas eram localizadas em áreas melhores da cidade e duas em áreas pouco desenvolvidas, apresentado, portanto, níveis socioeconômicos diferentes. A seguir, as professoras de cada instituição foram convidadas a participar da pesquisa, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por aquelas que deram o seu consentimento. O TCLE também foi assinado pelos pais e/ou responsáveis, após uma reunião na própria escola em que o estudo, bem como sua duração e fases, foram expostos e explicados pela mestranda.

A partir do número de escolas (quatro) e do número de salas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (EF) de cada uma (havia escolas com apenas duas salas por ano escolar e outras com quatro salas) procedeu-se à delimitação do tamanho da amostra. Durante a visita da mestranda às escolas para explicar como se daria o estudo e para assinatura dos TCLE's, observou-se que as instituições variavam bastante quanto à localização, ao nível socioeconômico e à avaliação de rendimento realizada anualmente pela Secretaria de Educação do município. Para evitar desequilíbrio nos dois grupos da pesquisa, o experimental (GE) e o controle (GC), a atribuição das escolas a cada grupo (GE e GC) se deu por sorteio em cada nível socioeconômico, sendo cada grupo composto por uma escola de cada nível. A seguir, em cada escola sorteou-se turmas do 2º e 3º ano

escolar, em um total de 6 salas com 165 alunos, e suas respectivas professoras, um total de 6, sendo a distribuição para cada grupo (GE e GC) assim distribuída:

Grupo Experimental: 2 turmas do 2º ano e 2 professoras (docentes dessas turmas) e 1 turma do 3º ano e 1 professora (docente dessa turma), totalizando 84 crianças e 3 professoras.

Grupo Controle: 2 turmas do 2º ano e 2 professoras (docentes dessas turmas) e 1 turma do 3º ano e 1 professora (docente dessa turma), totalizando 81 crianças e 3 professoras.

### **7.3. Fase 1.1 – Triagem da amostra de alunos quanto a suas habilidades básicas de leitura**

Objetivo: excluir da amostra inicial de alunos as crianças com fracas habilidades básicas de leitura.

#### **7.3.1. Amostra Triagem**

A amostra foi composta por 165 alunos, do 2º e 3º ano do EF, oriundos de seis salas de quatro escolas municipais da cidade de Santa Luzia.

#### **7.3.2. Amostra de Escolas**

Para cada uma das quatro escolas do estudo, inicialmente sorteadas por nível socioeconômico em GE e GC, a Tabela 1 mostra em cada grupo a distribuição de turmas por série e nível socioeconômico alto e baixo (NSE+ e NSE-), de acordo com a observação da mestrandia durante a visita às escolas. Apresenta também o *ranking* das escolas segundo

a avaliação da Secretaria de Educação. É digno de nota que, em todas as escolas, a atribuição dos alunos para diferentes turmas (salas) é feita de acordo com o aproveitamento global da criança nas matérias no ano anterior. Assim, os alunos com desempenho baixo (que obtém notas ruins) são agrupados em salas denominadas “fracas” enquanto os outros (que se saíram bem nas avaliações), em salas “boas”.

**Tabela 1.** Distribuição das escolas por ano escolar e nível socioeconômico.

Grupo	Denominação das Escolas	Ranking	Nível Socioeconômico <sup>4</sup>	Quantidade de salas	Ano Escolar	Quantidade de Alunos
<b>Experimental</b>	GE1	2	NSE+	2	2°	57
	GE2	4	NSE-	1	3°	27
<b>Controle</b>	GC1	1	NSE+	2	2°	52
	GC2	3	NSE-	1	3°	29
<b>Total</b>				<b>6</b>		<b>165</b>

Pode-se ver que os dois grupos são equilibrados quanto ao número de turmas, série dos alunos e nível socioeconômico, mas não no *ranking*. Nessa classificação, as escolas do GC apresentam uma vantagem em relação ao GE, com uma delas ocupando a 1ª posição e nenhuma a 4ª posição. Nos dois grupos as turmas de 3º ano ocupam os piores *rankings*.

Com relação ao *status* socioeconômico das escolas, no nível mais alto (GE1 e GC1), em contraste com o nível mais baixo (GE2 e GC2) e de acordo com a expectativa, as instituições localizadas em regiões “nobres” da cidade, apresentam melhor estrutura física e seus alunos obtém melhores índices nas avaliações realizadas pela Secretaria de

<sup>4</sup> Legenda: GE1 (Grupo Experimental 1), GE2 (Grupo Experimental 2), GC1 (Grupo Controle 1), GC2 (Grupo Controle 2), NSE+ (Nível Socioeconômico Alto), NSE- (Nível Socioeconômico Baixo).

Educação do Município (*Rankings* 1 e 2). Verificou-se que as diretoras dessas escolas mais favorecidas eram muito comprometidas e interessadas em realizar mudanças (tanto na estrutura física das instituições quanto no ensino): sempre realizavam festas em que os pais participavam (geralmente a cada três meses); reuniões quinzenais com professores e supervisores para avaliar e identificar a melhor maneira de ensino para as crianças com dificuldades e reuniões mensais com os pais para esclarecer como se dava o ensino, bem como para falar sobre o rendimento das crianças (o que precisavam melhorar e em que elas eram boas). Quanto às professoras, notou-se que elas eram empenhadas na medida em que as diretoras cobravam resultados e ofereciam *feedback*. Além disso, nessas escolas, havia o sistema de rodízio de turmas, com todas as professoras tendo que lecionar a cada ano uma turma com alunos de habilidades diferentes dos alunos do ano anterior. Por exemplo, se em um ano uma determinada professora teve uma turma boa, no ano seguinte terá uma turma fraca (de acordo com as diretoras, esta era uma maneira de todos os alunos – bons ou fracos – terem ensino de qualidade).

Outro diferencial dentre as escolas com NSE+ se refere à capacitação e avaliação do desempenho das professoras. Segundo as diretoras de ambas as escolas – GE1 e GC1 – (em conversa informal com a mestrandia), as professoras, frequentemente, participam de cursos de capacitação, relacionados ao ensino-aprendizagem, promovidos pelas escolas e pela Secretaria de Educação. Em relação às avaliações de rendimento das professoras (realizados pelas supervisoras e pelas diretoras), os procedimentos exigidos pela secretaria são também complementados por avaliações internas. No entanto, essas avaliações, por serem confidenciais, não foram disponibilizadas para a pesquisa.

Diferentemente, nas escolas de NSE-, as diretoras mostraram-se pouco participativas e mais desinteressadas: as festas que realizavam na escola com participação dos pais, eram poucas e esporádicas (geralmente duas por ano), as reuniões com professores e supervisores para discutir sobre o ensino ocorriam mensalmente e as reuniões

com os pais, a cada dois meses (ambos conforme exigências da Secretaria de Educação). As professoras eram menos empenhadas (reclamavam muito sobre as turmas cheias, alunos que não queriam aprender e com comportamentos difíceis). Houve, inclusive, um caso em que uma professora foi agredida em sala e nada foi feito pelos pais e nem pela diretora. Não havia rodízio de diferentes tipos de turma entre as professoras. Quanto aos cursos de capacitação e a avaliação do desempenho das professoras, eram realizados apenas por exigência da Secretaria de Educação.

### **7.3.3. Instrumentos**

Foram utilizadas duas provas de reconhecimento de palavras para rastreamento das habilidades básicas de leitura da amostra de alunos (n=165): a Prova de Leitura de Palavras (PLP) e a Prova de Leitura de Pseudopalavras (PLPP), ambas desenvolvidas por Pinheiro (2013). Estabeleceu-se como critério de exclusão do estudo, a obtenção de acertos (itens lidos corretamente) abaixo do ponto de corte (70% na PLP e de 60% na PLPP) em uma ou ambas as provas para excluir as crianças com desempenho abaixo do percentil 15. Isso significa que uma criança que obteve, por exemplo, 75% na PLP e 55% na PLPP foi excluída da amostra.

#### *a) Prova de leitura de palavras*

A PLP avalia a fluência em leitura de crianças do 2º ao 5º ano do EF. É composta por 88 palavras, sendo 44 de alta frequência de ocorrência e 44 de baixa frequência de ocorrência. Em cada nível de frequência, as palavras são classificadas quanto à regularidade grafema-fonema e fonema-grafema e a extensão (número de letras). As palavras são dispostas em nove fileiras, que são antecedidas por uma linha contendo cinco

palavras-treino. A prova é administrada individualmente e a criança deve ler a lista de palavras em voz alta, o mais rápido possível, sem prejudicar a precisão. É recomendado gravar a leitura e cronometrar o tempo gasto. Os erros cometidos são registrados e classificados em categorias que indicam o tipo de processo de leitura utilizado pela criança. Os itens de cada versão, selecionados via Teoria de Resposta ao Item (TRI), possuem índices de discriminação de médio a alto e três níveis de dificuldade, variando entre baixa, média e alta.

#### *b) Prova de leitura de pseudopalavras*

Assim como a PLP, a PLPP é composta por 88 pseudopalavras distribuídas em nove fileiras e antecedidas por quatro itens de treino. A prova avalia a fluência de leitura de pseudopalavras em crianças do 2º ao 5º ano do EF. Sua estrutura ortográfica e o comprimento das pseudopalavras foram construídos conforme a PLP, bem como o procedimento de aplicação e a classificação dos alunos quanto ao desempenho.

#### **7.3.4. Procedimento**

O procedimento iniciou-se com a aplicação da PLP nos alunos de 2º ano selecionados para participar da pesquisa (n= 204). No entanto, logo foi percebido que alguns desses alunos não puderam fazer as provas, pois sequer foram capazes de ler as palavras apresentadas como treino em ambas as provas, a PLP e a PLPP (de fato, alguns mostraram desconhecer o nome das letras que compõem essas palavras), sendo, portanto, excluídos do estudo. Diante dessa realidade, em duas escolas (uma do GE e outra do GC) foi necessário incluir na amostra alunos do 3º ano para completa-la. Em cada uma dessas escolas havia somente duas turmas de 3º ano, contudo apenas uma turma de cada escola

pode ser incluída na amostra, pois as crianças das turmas não incluídas estavam ainda na fase de decodificação. Dessa forma, a distribuição de salas por escola e por grupo (GE e GC) ficou a seguinte: duas escolas permaneceram com duas salas e outras duas escolas com uma, totalizando seis salas de aula – quatro do 2º ano e duas do 3º ano, totalizando 165 crianças, sendo 84 do GE e 81 do GC.

Após a aplicação da PLP, toda a amostra foi submetida, na mesma sessão, à PLPP. O procedimento foi realizado nas escolas das crianças, com duração média de 5 minutos e conduzido pela mestrandia e por alunos de graduação devidamente treinados. Os aplicadores foram instruídos a solicitar a cada criança que lesse as palavras e pseudopalavras da esquerda para a direita, o mais rápido possível, mas de maneira que não prejudicasse a precisão. O tempo de realização das provas foi cronometrado, a leitura gravada e os erros registrados.

### **7.3.5. Resultados**

O desempenho das crianças de cada grupo foi classificado em três faixas de acordo com a porcentagem de acertos nas provas PLP e PLPP (Tabela 2). Constata-se que a porcentagem de crianças com desempenho “Fraco” na leitura de palavras é maior para o GE do que para o GC (11,9% vs 8,6%, respectivamente) e que a diferença entre os dois grupos é ainda maior na leitura de pseudopalavras (31,0% vs 18,5%). O mesmo padrão foi também verificado em relação às categorias “Bom” e “Excelente”, com as crianças do GE apresentando menor acurácia (itens lidos corretamente por minuto) do que as do GC na leitura de palavras (88,1% vs 91,4%, respectivamente) e, principalmente, na leitura de pseudopalavras (69,1% vs 81,5%).



**Tabela 2.** Quantidade de crianças por faixa de acertos (%) na Prova de Leitura de Palavras (PLP) e na Prova de Leitura de Pseudopalavras (PLPP), por grupo.

		% Acertos	Classificação quanto ao desempenho	Frequência	% da Amostra
<b>Experimental</b>	<b>PLP</b>	até 70	Fraco	10	11,9
		de 71 a 90	Bom	48	57,1
		de 91 a 100	Excelente	26	31
	<b>PLPP</b>	até 60	Fraco	26	31
		de 61 a 80	Bom	47	56
		de 81 a 100	Excelente	11	13,1
<b>Total</b>				84	100
<b>Controle</b>	<b>PLP</b>	até 70	Fraco	7	8,6
		de 71 a 90	Bom	45	55,6
		de 91 a 100	Excelente	29	35,8
	<b>PLPP</b>	até 60	Fraco	15	18,5
		de 61 a 80	Bom	47	58
		de 81 a 100	Excelente	19	23,5
<b>Total</b>				81	100
<b>Total</b>				<b>165</b>	<b>100</b>

Como resultado, do total da amostra 165, 45 alunos (27,27%) obtiveram um nível de acurácia abaixo de 70% na PLP e de 60% na PLPP, sendo 27 do GE (17 crianças do 2º ano (de ambas as turmas) e 10 do 3º ano) e 18 do GC (13 crianças do 2º ano (de ambas as turmas) e 5 do 3º ano). Foram, portanto, descontinuadas do estudo por se entender que ainda não tinham adquirido a fluência em leitura necessária para a compreensão de textos (vale lembrar que uma criança que obteve, por exemplo, 75% na PLP e 55% na PLPP foi excluída). Com essa redução a amostra da AVAFormal da Fase 1.3 do estudo passou a ser formada por 120 crianças. Dessas, 57 (47,5%) por serem alunos das professoras do GE e 63 (52,5%) por serem alunos das professoras do GC, passaram a compor respectivamente o GE e GC de crianças.

A Tabela 3 apresenta o número de alunos em cada grupo de acordo com sexo, idade e ano escolar. A maioria cursa o 2º ano (65,8%), sendo 58,3% do sexo feminino e com idade média de 08 anos (DP = 0,7), mínimo 07 anos e máximo 9 anos) e a Tabela 4, a quantidade de crianças em cada grupo nas faixas “Bom” e “Excelente” de acertos (%) na PLP e no PLPP.

**Tabela 3.** Amostra pós-triagem, distribuída quanto ao grupo de acordo com o sexo, idade e ano escolar.

Grupo	Sexo		Idade			Ano Escolar		Total
	Masculino	Feminino	7	8	9	2º	3º	
Experimental	30	27	11	34	14	40	17	57
Controle	20	43	13	32	16	39	24	63
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>24</b>	<b>66</b>	<b>30</b>	<b>79</b>	<b>41</b>	<b>120</b>

Por essa tabela pode-se ver que enquanto a distribuição de meninos e meninas é similar no GE, no GC há muito mais meninas (68,3%) do que meninos. Outra disparidade entre os dois grupos se refere ao percentual de alunos do 3º ano, que é menor no GE (29,2%) do que no GC (38,9%).

**Tabela 4<sup>5</sup>.** Quantidade de crianças nas faixas "Bom" e "Excelente" de acertos (%) na Prova de Leitura de Palavras (PLP) e na Prova de Leitura de Pseudopalavras (PLPP), por grupo.

		<b>% Acertos</b>	<b>Classificação quanto ao desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>% da Amostra</b>	
<b>Experimental</b>	<b>PLP</b>	de 71 a 90	Bom	33	57,9	
		de 91 a 100	Excelente	24	42,1	
	<b>PLPP</b>	de 61 a 80	Bom	47	82,5	
		de 81 a 100	Excelente	10	17,5	
	<b>Total</b>				57	100
	<b>Controle</b>	<b>PLP</b>	de 71 a 90	Bom	36	57,1
de 91 a 100			Excelente	27	42,9	
<b>PLPP</b>		de 61 a 80	Bom	44	69,8	
		de 81 a 100	Excelente	19	30,2	
<b>Total</b>				63	100	
<b>Total</b>				<b>120</b>	<b>100</b>	

Realizou-se um Teste t para verificar as diferenças entre as médias dos grupos (Tabela 5) quanto ao desempenho em cada prova – PLP e PLPP – uma vez que o GE

<sup>5</sup> Como se observa na comparação das Tabelas 2 e 4, os números brutos nas categorias "Bom" e "Excelente" são diferentes. Por exemplo, tomando a PLP e a categoria "Bom" (GE), o total de 48 alunos (Tabela 2), cai para 33 (Tabela 4). Isso significa que 15 crianças que obtiveram um bom resultado na leitura de palavras, não mantiveram desempenho equivalente, ou melhor, na leitura de pseudopalavras, sendo, portanto, excluídas da amostra. Ou seja, mostraram uma combinação de leitura dentro do critério para palavras, mas abaixo do ponto de corte para pseudopalavras. Dessa forma, os números brutos apresentados na Tabela 2, tenderam a ser menores, especialmente para a leitura de palavras, na categoria "Bom" (Tabela 4).

apresentou índices menores do que o GC. Contudo, não houve diferenças significativas como demonstra a Tabela 5.

**Tabela 5.** Teste T das médias dos desempenhos por grupo.

Desempenho	Grupo	Frequência	Média	Desvio Padrão	F	t	p	Diferença entre as médias	
<b>PLP</b>	Bom	Experimental	33	83,3	5,4	0,621	-0,945	0,348	-1,2
		Controle	36	84,5	5,1				
	Excelente	Experimental	24	93,5	2,5	1,056	-1,77	0,083	-1,4
		Controle	27	94,9	2,9				
<b>PLPP</b>	Bom	Experimental	47	69	5,7	1,72	-0,484	0,630	-0,8
		Controle	44	69,8	6,3				
	Excelente	Experimental	10	86,2	4	0,142	1,073	0,298	1,6
		Controle	19	84,6	3,9				

Pelos dados das Tabelas 4 e 5 observa-se que embora não tenha havido diferenças significativas intergrupo ao se comparar os leitores “Bons” e “Excelentes” entre si nas provas em questão e que ambos os grupos tenham mostrado um predomínio de leitores “Bons” em relação aos “Excelentes”, encontrou-se ainda desequilíbrio entre o GE e o GC na leitura de pseudopalavras: a proporção de crianças na categoria “Excelente” variou: foi menor no GE (17,5%) do que no GC (30,2%), conforme a Tabela 4.

### 7.3.6. Discussão

No procedimento de seleção das turmas para compor a amostra desta fase do estudo, os alunos de duas classes do terceiro ano, em um total de quatro, ainda não liam de

maneira rápida e acurada, mostrando sinais de estarem ainda decodificando. Esse achado é surpreendente e alarmante. Além de ser contrário à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 12.796) e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Portaria Nº 867 de 4 de julho de 2012), em que, conforme ambos os documentos é esperado que crianças do terceiro ano já saibam ler com compreensão e realizar inferências (Inep, 2011, 2013), por se referir a classes inteiras, revela que o problema de aprendizagem das habilidades básicas de leitura das crianças dessas classes pode estar relacionado a, pelo menos, dois fatores. Um deles, a qualidade do ensino recebido e o outro, a maneira como foram alocados para diferentes classes. Enquanto o primeiro fator diz respeito à qualificação, interesse, experiência, dedicação e valores das professoras (e também da direção da escola), o segundo pode decorrer de uma questão de política da escola em que os alunos são distribuídos em diferentes classes de acordo com suas habilidades.

Com relação ao primeiro fator, Piasta, Connor, Fishman e Morrison (2009) verificaram que professores com conhecimento específico sobre alfabetização são significativamente mais eficazes para alfabetizar seus alunos do que seus colegas que detêm tais conhecimentos em níveis insatisfatórios, a despeito da mesma quantidade de instruções ter sido fornecida pelos dois grupos de docentes. Sobre o segundo fator, com efeito, em todas as escolas do presente estudo, as crianças são “alocadas para as salas conforme suas habilidades: as boas em salas boas e as fracas em salas fracas”. Assim, muitas vezes o que se observa é uma combinação dos dois fatores, com os bons alunos sendo ensinados por boas professoras e aqueles que mais precisam de apoio, por professoras menos habilitadas e/ou pouco comprometidas. Para evitar a última possibilidade em duas escolas da amostra, a cada ano as professoras fazem rodízio de turmas. No entanto, essa estratégia só funciona se a professora for competente e capaz de ensinar crianças com diferentes habilidades, o que não se observa com frequência. Na realidade, o rodízio não resolve o problema uma vez que inevitavelmente leva a

combinações indesejáveis tais como: “professoras mal preparadas ensinando alunos fracos” ou “bons alunos sendo ensinados por professoras mal preparadas”. Em um caso e no outro os alunos ficam prejudicados. Essa situação revela o quão as escolas do presente estudo estão distantes do movimento de integração em que crianças de diferentes habilidades devem ser acomodadas na mesma turma e ensinadas por professores capacitados para lidar com as diferenças individuais de seus alunos.

Igualmente ao que se viu na primeira fase do estudo: redução da amostra com a saída de duas turmas de 2º ano, no procedimento de triagem dos 165 alunos (das seis salas de aula participantes do estudo (quatro do 2º ano e duas do 3º ano, muito proximamente distribuídos nos dois grupos (84 do GE e 81 do GC)), o achado de que 27,27% desses alunos tiveram de ser descontinuados do estudo por ainda não terem adquirido a fluência em leitura necessária para a compreensão de textos é revelador da baixa qualidade do ensino na Rede Pública da cidade de Santa Luzia, especialmente se considerarmos que foram excluídas crianças de todas as turmas e de todas as escolas, mesmo naquelas melhor avaliadas pela Secretaria de Educação do município, embora em proporção menor do que nas escolas piores avaliadas.

Outro dado na mesma direção são os resultados das avaliações das duas turmas de 3º ano que permaneceram no estudo. Como visto, essas turmas ocupam os piores *rankings*, o que demonstra que as dificuldades das crianças vão se consolidando ao longo do desenvolvimento, possivelmente como resultado do “Efeito Mateus<sup>6</sup>” que sugere que sucessos iniciais na aprendizagem da leitura estão associados a resultados satisfatórios posteriores, ao passo que insucessos produzem frustração e desestímulo, que se tornam cumulativos e levam a novos insucessos.

---

<sup>6</sup> Termo denominado por Keith Stanovich em 1986, baseado em um conceito sociológico de Merton (1968), o qual faz referência a uma passagem bíblica: “Porque ao que tem muito, será dado mais e terá mais ainda; mas ao que tem pouco, até esse pouco lhe será tirado (Mateus, 25-29).

Considerando a amostra resultante do último processo de triagem (de 165 alunos para 120), identificou-se que o grupo experimental e o controle se distinguem em pontos importantes. São eles: a predominância de meninas, de alunos de terceiro ano e de alunos com desempenho “Excelente” na leitura de pseudopalavras, sendo o primeiro e o terceiro a favor desse grupo (GC). Quanto à distribuição de sexo, embora de forma não conclusiva, a literatura tem mostrado que o índice de dificuldades específicas na aprendizagem da leitura (e também de comportamento (Gardinal & Marturano, 2007; Lyon, 1998)) ocorre mais em meninos do que meninas (Editora OCDE, 2015; McGuinness, 2006). Esse fator combinado com melhores habilidades de decodificar (sinalizado pela classificação “Excelente” na leitura de pseudopalavras), certamente coloca o GC em melhor posição do que o GE, a despeito da proporção de alunos dos dois grupos terem sido mais próxima na habilidade de leitura de palavras.

O curioso é que a amostra em questão apresenta um padrão semelhante ao da amostra inicial que lhe deu origem no sentido de evidenciar uma vantagem para o GC quanto à proporção de crianças nas categorias “Bom” e “Excelente” na leitura de pseudopalavras. Mais uma vez, o quadro observado pode se dever as já citadas diferenças entre a direção das escolas e as qualidades das professoras (interesse quanto à docência, busca por novas formas de ensinar e por cursos de capacitação, além de competência), uma vez que a diferença de nível socioeconômico das escolas foi controlada, com ambos os grupos apresentando escolas de NSE+ e NSE-. Se as escolas tivessem disponibilizado as avaliações sobre as professoras, ter-se-ia aqui algum subsídio para explicar as diferenças observadas entre as turmas (como citado, conforme as informações colhidas das diretoras das escolas, as professoras são avaliadas anualmente pelas supervisoras de acordo com o padrão estipulado pela Secretaria de Educação do Município, no entanto, os resultados são confidenciais).

Finalmente, um dado qualitativo relevante foi a percepção de que nas escolas NSE+ as diretoras também eram mais interessadas (procuravam integrar a família dos alunos na escola e promoviam oportunidades para *feedback* tanto para as professoras quanto para os pais das crianças sobre o processo de ensino/aprendizagem). De maneira contrária, nas outras escolas, das regiões pouco desenvolvidas, as diretoras não tinham essas ações; somente realizavam o que a prefeitura recomendava.

#### **7.4. Fase 1.2 – Formação das professoras**

Objetivo: Orientar as professoras em como avaliar a compreensão de leitura.

##### **7.4.1. Amostra de Professoras**

Participaram do estudo seis professoras, sendo três delas de turmas sorteadas para GE e três de turmas sorteadas para o GC. Todas possuem graduação em Pedagogia e quatro, algum curso de pós-graduação. São provenientes de escolas públicas municipais e atuam em outras escolas da rede pública do município. Possuem tempo médio de docência de 16 anos, na rede pública de ensino, sendo a experiência em docência das professoras de cada grupo equivalente:

Grupo Experimental:

Escola com turmas do 2º ano: professora 1= 23 anos e professora 2= 20 anos

Escola com turma do 3º ano: professora 1 = 5 anos

Grupo Controle:

Escola com turmas do 2º ano: professora 1= 25 anos e professora 2 = 3 anos



Escola com turma do 3º ano: professora 1= 20 anos

#### **7.4.2. Instrumentos**

O instrumento, já descrito na “Introdução”, consistiu no Tópico “Avaliação informal da compreensão em sala de aula” (2.4.3) apresentado Seção 2 do DislexiaBrasil.

#### **7.4.3. Procedimento**

##### **7.4.3.1. Procedimento planejado**

A proposta do estudo consistiu em levar as professoras do GE, sob a orientação e acompanhamento da mestrandia, a estudar, individualmente, fora de seu horário na escola, a parte de avaliação da compreensão de leitura na Seção 2 do DislexiaBrasil – Tópico 2.4.3 – e, com base nos quatro passos contidos nesse tópico (apresentados aqui na “Descrição sobre a “Avaliação de leitura” segundo o site DislexiaBrasil” item 5.5), criar atividades e critérios objetivos para avaliar, na Fase 1.3 (AVAIInformal), a compreensão de leitura de seus alunos. Ao mesmo tempo, as outras professoras, as do GC seriam também solicitadas a examinar a compreensão de textos de seus alunos e a criar atividades e critérios objetivos para tal avaliação. No entanto, não receberiam qualquer informação e acompanhamento sobre como realizar essa atividade. Ambos os grupos de professoras avaliariam todos os seus alunos em sala de aula. As crianças avaliadas pelas professoras treinadas formaram o grupo experimental (GE) e as outras, o grupo controle (GC), num total de 165 crianças.

### 7.4.3.2. Procedimento realizado

Devido às alegações de falta de tempo para o estudo do conteúdo do Tópico 2.4.3 e de indisponibilidade para o planejamento das atividades de compreensão de leitura requeridas, ao invés de apenas prover orientações e acompanhamento individual a cada uma das professoras, foi necessário prover-lhes também, de forma individual, um treinamento (descrito abaixo). Mesmo assim, não se conseguiu que criassem atividades e critérios objetivos para os quatro passos contidos no referido tópico. Mediante essa limitação e também por conta do grande número de crianças a serem avaliadas foi sugerido que as professoras se concentrassem em apenas um dos quatros passos, sendo o terceiro passo “Solicitar que a criança recontе o texto lido ou lhe fazer perguntas explícitas e implícitas sobre ele”, o escolhido.

A seguir, houve mais uma sessão individual com as professoras (com duração de mais ou menos vinte minutos) sobre esse passo. Foi acordado que elas o estudariam no período de dois meses (conforme sugestão delas próprias). No entanto, ao final desse período informaram que não conseguiram se dedicar aos estudos e que poderiam realizar a avaliação dos alunos somente a partir das instruções recebidas e tendo como base as atividades que já realizavam na docência. Em consequência, um novo encontro com duração de vinte minutos foi realizado para esclarecer as dúvidas que ainda permaneciam sobre o passo em pauta. Nessa reunião foi acordado que a avaliação focaria a segunda parte (“responder a perguntas implícitas e explícitas sobre o texto lido”). Assim, na AVAInformal, cada criança, após a leitura silenciosa de um texto, deveria responder a perguntas implícitas e explícitas sobre o mesmo.

Quanto ao texto a ser lido pela criança, embora tivesse sido sugerido pela mestrandia que ele fosse o mesmo para todas as professoras, isso não aconteceu. As professoras alegaram que o acervo de livros das escolas (distribuído pela prefeitura da

cidade), embora variasse de uma escola para outra, por ser próprio para cada ano escolar, possuía características semelhantes quanto ao nível de dificuldade, tipo de história e número de palavras. Disseram ainda achar mais fácil fazer a avaliação das crianças para a pesquisa por meio do livro previsto pelo currículo escolar para ser utilizado na semana em que tal avaliação foi solicitada.

No que se refere ao GC, o procedimento ocorreu como planejado (ou seja, sem nenhuma intervenção).

#### **7.4.4. Treinamento**

O treinamento, com duração de duas horas, além de preparar as professoras para a realização da avaliação da compreensão de leitura em questão, instruiu-lhes sobre como acessar o DislexiaBrasil e os conteúdos dispostos no mesmo, referentes ao Tópico 2.4.3. Para tanto, para cada professora foi criado um *login* e senha. Para impedir que as professoras do GC tivessem acesso ao site ele foi bloqueado durante o período do experimento.

Inicialmente, solicitou-se a cada professora que expressasse o que entendia sobre “compreensão” e que enumerasse as habilidades envolvidas neste processo. A atividade gerou uma pequena discussão entre a mestranda e a professora sobre a importância de se compreender bem o que se lê. Foi enfatizado como uma boa avaliação da compreensão pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a diminuição dos problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, da evasão escolar. A seguir, a mestranda apresentou os pontos teóricos principais referentes à compreensão de textos e as formas de avaliação dessa habilidade segundo os quatro passos contidos no Tópico 2.4.3 (descritos no item 5.5 do presente estudo). Após as explicações e resolução de dúvidas foi solicitado as professoras que exemplificassem cada passo com uma atividade pertinente. No entanto, as

atividades apresentadas por cada professora, em sua maioria, correspondiam àquelas já realizadas na docência. Ao final do treinamento foi entregue o material utilizado na apresentação (o Tópico 2.4.3 em formato *Power Point*) e o *login* e senha para acesso ao site.

#### **7.4.5. Resultados**

Após o treinamento inicial de duas horas e também dos quarenta minutos de instruções, ministrados em duas seções com intervalo de dois meses entre a primeira e a segunda (e muita negociação entre as participantes do GE e a mestranda, com a última tendo de fazer muitas concessões para garantir a adesão das primeiras) chegou-se finalmente a um produto. Cada professora apresentou o texto que iria utilizar para avaliação da compreensão de leitura de seus alunos e os critérios para tal avaliação. Da mesma forma que as participantes do GC (que não receberam nenhum acompanhamento e nem instruções sobre como conduzir a avaliação em pauta), as professoras do GE selecionaram uma pequena história infantil, com característica narrativa e recomendada para o 2º e 3º ano escolar (de acordo com as diretrizes básicas do EF) e elaboraram um questionário com dez questões (cinco delas exigiam a recuperação de informações implícitas e cinco a recuperação de informações explícitas), como critério para a avaliação da leitura da criança. Em depoimento a mestranda, as professoras do GE disseram que acabaram fazendo o que já sabiam e faziam, usando o modelo padronizado estipulado pela prefeitura, daí a coincidência das avaliações propostas pelos dois grupos.

#### 7.4.6. Discussão

Apesar dos esforços de se levar o GE a elaborar uma avaliação diferenciada com base nos tópicos do DislexiaBrasil recomendados, ao final, isso não aconteceu. As professoras desse grupo, como as do GC, seguiram o modelo de avaliação pré-estabelecido, o que nos permite afirmar que não houve diferenças na avaliação dos dois grupos, invalidando assim o objetivo principal do estudo de investigar a eficácia de todo o conteúdo do Tópico "Avaliação informal pelo professor em sala de aula" do DislexiaBrasil. Além disso, as professoras do GE, após entregarem o material elaborado e utilizado na avaliação da compreensão de leitura, afirmaram não ter acessado o site para sua realização, utilizando-se somente da apresentação em *Power Point*, que foi entregue no final do treinamento realizado.

Esse achado evidencia as dificuldades de se conduzir uma pesquisa ação nas escolas. Conforme descrito por Tripp (2005), esse tipo de pesquisa exige cooperação e colaboração dos participantes, no caso, das professoras e da direção da escola. Quando isso acontece, a intervenção realizada pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento prático por meio da interação entre o pesquisador e todos os membros da instituição. No presente estudo foi de causar surpresa como as participantes não demonstraram interesse de se beneficiar dos materiais, informações e demonstrações aos quais foram expostas.

Possivelmente, essa falta de comprometimento pode ser uma das causas das diferenças observadas entre os alunos dessas professoras (GE) e os das professoras do GC na Fase 1.1. No entanto, isso é apenas uma conjectura, uma vez que as professoras do último grupo não foram submetidas a nenhum programa alternativo, como o estudo de matemática, em que se pudesse averiguar o comprometimento, interesse e empenho delas. Essa limitação do presente estudo aponta para a importância de se incluir no delineamento de estudos semelhantes um grupo controle ativo. Por outro lado, é possível que as

diferenças encontradas não estejam relacionadas apenas à atitude das professoras, mas também à exigência da direção das escolas, uma vez que há diretoras que cobravam mais do que outras.

Finalmente, as dificuldades encontradas na realização de pesquisas que demandam o comprometimento de professores, pelo menos os do EF, são relatadas por pesquisadores, como Augusto e Caldeira (2007) e Lyon (1998). Devido aos múltiplos fatores, influências e pressões presentes no ambiente escolar, talvez a alternativa seria conduzir pesquisas com professores em processo de formação nos cursos de Pedagogia.

### **7.5. Fase 1.3 – Avaliações pós-triagem**

#### **7.5.1. Objetivos**

- a) Avaliar a compreensão de leitura dos alunos de duas maneiras: formal e informal.
- b) Comparar a avaliação informal conduzida pelas professoras treinadas e não treinadas (GE e GC, respectivamente).
- c) Comparar a avaliação informal conduzida pelas professoras treinadas e não treinadas com a avaliação formal realizada pela mestrandas.

#### **7.5.2. Amostra**

Devido à avaliação ter sido conduzida em sala de aula para todos os alunos (e também por razões éticas) não se pode solicitar que as crianças que foram excluídas da amostra na Fase 1.1 saíssem da sala de aula. Assim, participaram desta fase os 165 alunos das professoras dos dois grupos (84 do GE e 81 do GC). Contudo, os resultados apresentados serão referentes a amostra de 120 crianças (selecionadas na Fase 1.1), uma

vez que pretende-se comparar os desempenhos de cada criança na AVAInformal e na AVAFormal. A amostra de professoras foi a mesma já descrita.

### **7.5.3. AVAInformal – Avaliação “informal” realizada pelas professoras**

#### **7.5.3.1. Instrumentos**

Em ambos os grupos as professoras escolheram um texto – uma pequena história de caráter narrativo – que variou de professora a professora.

#### **7.5.3.2. Procedimentos**

Contrário ao esperado, o procedimento de avaliação da compreensão de leitura foi o mesmo nos dois grupos. As professoras solicitaram que as crianças lessem, em sala de aula e silenciosamente, o texto selecionado. Após a leitura, o aluno deveria responder, individualmente, dez questões sobre a história lida (cinco questões implícitas e cinco explícitas). A cada questão foi atribuído um ponto, totalizando dez pontos. Ao final, foram somadas as pontuações obtidas e transformadas em classificação (“Fracó”, “Bom” e “Excelente”), em conformidade com os parâmetros curriculares seguidos pelas professoras do município: “Fracó” até 69%, “Bom” de 70% a 89% e “Excelente” de 90% a 100% de acertos.

#### **7.5.3.3. Resultados**

A comparação das avaliações realizadas (Tabela 6) mostra que, enquanto que nos níveis de leitura “Fracó” e “Bom” o percentual de crianças em cada categoria foi maior no

GE, o nível “Excelente” predominou no GC, sendo a diferença entre as avaliações dos dois grupos mais marcante no nível “Fraco”.

**Tabela 6.** Quantidade de crianças por categoria de classificação na avaliação realizada pelas professoras.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	
<b>Experimental</b>	<b>2º</b>	Fraco	2	5%	
		Bom	3	7,5%	
		Excelente	35	87,5%	
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	
	<b>3º</b>	Fraco	4	23,5%	
		Bom	3	17,6%	
		Excelente	10	58,8%	
		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	
	<b>Controle</b>	<b>2º</b>	Fraco	0	0%
			Bom	4	10,3%
Excelente			35	89,7%	
<b>Total</b>			<b>39</b>	<b>100</b>	
<b>3º</b>		Fraco	1	4,2%	
		Bom	0	0%	
		Excelente	23	95,8%	
		<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	
<b>Total</b>			<b>120</b>	<b>100</b>	

#### 7.5.3.4. Discussão

Como vimos, devido às alegações das professoras do GE de impossibilidade de adotarem os critérios de avaliação conforme o site DislexiaBrasil, dentre elas “falta de tempo” e “grande número de alunos em sala de aula”, foi considerado ser impraticável a condução de uma avaliação individualizada dos alunos. Assim, as professoras desse grupo, como as do GC, seguiram o modelo de avaliação estipulado pela Secretaria de Educação



do Município, que envolve apenas critérios objetivos. Isso significa que a avaliação da compreensão de leitura realizada pelos dois grupos não envolveu nenhum juízo da professora. Então as diferenças observadas, além de poderem ser atribuídas às diferenças de habilidade de compreensão de leitura das crianças, podem também ter ocorrido em função dos textos utilizados pelas professoras: uma vez que foram diferentes, é possível que os escolhidos pelas as professoras do GE tenham sido mais difíceis.

Causa surpresa, a recusa das professoras e das direções das escolas em se interessarem pelos materiais sugeridos por essa pesquisa, que foram elaborados especificamente para o professor, por especialistas da área, com o cuidado de fazer o devido transporte entre teoria e prática. O preço dessa atitude da escola é que todo o esforço, tempo e dinheiro gasto com essa pesquisa foi em vão, no sentido de se testar a eficácia da avaliação proposta.

Por outro lado, o que se constatou foi que as avaliações exigidas pelos órgãos educacionais, em particular as do município de Santa Luzia, não consideram questões que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, como a produção científica sobre a habilidade avaliada, o nível socioeconômico do avaliando e as diferenças individuais entre alunos (uma vez que todas as crianças são avaliadas da mesma maneira), além do *input* do professor. Ao analisar os resultados obtidos por ambos os grupos de professoras, verifica-se uma porcentagem alta de alunos com desempenho “Excelente” em compreensão de textos, o que é um contrassenso mediante a constatação da avaliação PISA (2010, 2012) e também dos resultados da ANA de 2014. Na primeira avaliação, metade dos alunos brasileiros que realizou o PISA possui baixa proficiência em leitura: somente reconhecem um tema principal em um texto se este abordar assuntos familiares ou for relacionado ao conhecimento cotidiano. Os textos que fogem a esse padrão são reconhecidos por apenas 0,5% dos estudantes.

Em relação aos resultados da ANA, para o município de Santa Luzia, 49,11% das crianças encerram o 5º ano do EF com desempenho abaixo do mínimo esperado para esse ano escolar e faixa etária correspondente, com 14,77% delas capazes de somente localizar informações se estas forem explícitas e dispostas em textos curtos. Na outra extremidade, na qual todas as habilidades de leitura já estão consolidadas e a compreensão é eficaz tanto para diferentes tipos textuais (fábulas, contos, reportagens), quanto para textos longos, somente 0,38% das crianças foram identificadas como proficientes (Inep, 2013).

#### **7.5.4. AVAFormal – Avaliação formal realizada pela mestrandia**

##### **7.5.4.1. Amostra**

Participaram desta fase (avaliação formal da compreensão de leitura e de outras habilidades) apenas as 120 crianças (57 do GE e 63 do GC) que satisfizeram o critério de exclusão estabelecido na Fase 1.1.

##### **7.5.4.2. Seleção dos instrumentos para avaliar a compreensão de leitura**

Dentre os instrumentos disponíveis para avaliar a compreensão de leitura e comercializados no Brasil encontram-se a “Avaliação da compreensão leitora: textos expositivos” (Saraiva, Moojen, & Munarski, 2009) e a Prova de Compreensão de Texto da bateria “Provas de Avaliação dos processos de leitura – PROLEC” (Capellini, Oliveira, & Cuetos, 2012a e b).

O primeiro apresenta textos expositivos acompanhados por respectivas gravuras, a serem aplicados conforme o ano escolar (de um a dois textos por ano), com características definidas quanto à superestrutura, possibilitando explicitar como leitores com dificuldades

constroem, mentalmente, as informações textuais e o que aprendem sobre elas. É um instrumento de aplicação individual, utilizado em clínica por fonoaudiólogos e psicopedagogos em escolares do 2º ao 9º ano do EF. Ainda não foi validado e nem normatizado. Propõe avaliar o conhecimento prévio da criança que é solicitada a fazer um pequeno relato sobre a gravura que acompanha um dos textos selecionados, conforme o seu ano escolar (nesse primeiro momento o texto é coberto). Nos casos em que a criança demonstra dificuldades ou dá sinais de não conhecer o assunto representado na gravura, a segunda gravura, referente ao ano escolar em questão é apresentada. O desempenho nas duas situações é comparado, com a avaliação da compreensão de leitura por meio do texto que acompanha a gravura escolhida sendo realizado, sobre o tema que a criança demonstrou maior conhecimento. Assim, a leitura é feita em primeiro lugar de forma silenciosa e depois em voz alta e é seguida de perguntas sobre as ideias centrais da história, que são respondidas de forma oral. O número de perguntas varia nos dois textos de cada ano escolar, indo de cinco a 10 e aumentando conforme o avanço do ano escolar. A correção da tarefa é realizada com base em observação e análise qualitativa sobre o desempenho da criança, tanto ao descrever a gravura quanto ao ler a história. Na primeira atividade (descrição da gravura) são registrados os aspectos posturais, características de personalidade, como a timidez, e dificuldades de expressão oral. Já na leitura, calcula-se a média de palavras lidas por minuto e observam-se falhas específicas, tais como erros de pontuação, substituição de letras ou palavras, omissão de sílabas ou palavras, repetição de palavras ou frases. Após uma busca realizada nos Portais CAPES, COMUT, IBICT e CNN, o único estudo encontrado sobre o instrumento foi um relato de estudo de caso publicado por Garcia et al., (2012).

A Prova de Compreensão de Texto da bateria PROLEC (chamada PROLEC-T) tem como objetivo verificar se a criança consegue extrair o significado do texto e integra-lo aos seus conhecimentos (Oliveira, Cardoso, & Capelinni, 2012). A prova é composta por

quatro textos – dois expositivos e dois narrativos, de comprimento pequeno (máximo 59 palavras), lidos pela própria criança, seguidos de quatro questões literais e nenhuma inferencial, cada texto. A aplicação é individual e indicada para escolares do 2º ao 5º ano do EF. O manual da bateria PROLEC, publicado em 2012 (Capellini & Cuetos, 2012b) apresenta normas para todas as tarefas que a compõe (n= 9) (inclusive para a PROLEC-T), que foram levantadas no estudo de Oliveira e Capellini (2010). Contudo, Pinheiro, Vilhena e Santos (2016), que aplicaram a PROLEC-T em uma amostra representativa de crianças, mostraram, por meio da Teria de Resposta ao Item (TRI), de ANOVAS e de análises de correlações que, a prova (PROLEC-T) não possui validade, o que invalida as suas normas, que por si só, foram consideradas inadequadas pelos autores.

Devido às limitações de ambos os instrumentos *supracitados*, optou-se por não utilizá-los na presente pesquisa. Além de serem de aplicação individual (o que seria impraticável diante do tamanho da atual amostra) não são validados e nem normatizados (ou possui validação e normatização questionáveis, que é o caso do PROLEC-T, segundo Pinheiro e colaboradores (2016)). Em relação a essa última prova, ela é composta por textos de comprimento pequeno, cuja compreensão é avaliada somente por questões literais, sendo esta outra limitação (além de suas frágeis propriedades psicométricas), uma vez que para Kintsch e van Dijk (1978) as capacidades inferenciais são fundamentais para a construção do sentido do texto. Outro argumento desfavorável a essa prova se refere a sua falta de correlação com a outra medida de compreensão da bateria PROLEC: a Prova de Compreensão de Sentenças, conforme os achados de Nalom, Soares e Cárnio (2015). Esta prova (denominada PROLEC-O) é constituída por doze orações, as quais expressam ordens simples a serem executadas com o objetivo de verificar se o sujeito consegue extrair o significado de cada uma (Oliveira, Cardoso, & Capellini, 2012).

Diante do exposto constatou-se a necessidade de buscar outros instrumentos que avaliam a compreensão de leitura para serem utilizados no presente estudo. Optou-se pela

escolha de instrumentos validados e normatizados e que abrangessem os aspectos que são mais citados em estudos de compreensão, que variam quanto aos domínios avaliados e que possuem administração coletiva e de baixo custo. Sendo assim, verificou-se em estudos nacionais e internacionais (Brandão & Spinillo, 1998; Eason et al., 2012; Engelmann & Ferreira, 2009; Hua & Keenan, 2014; Keenan et al., 2014; Santos & Oliveira, 2010) que as provas que envolvem a leitura de sentenças e de textos seguidos por questões implícitas e explícitas ou pelo preenchimento de lacunas, combinadas com as que avaliam as habilidades básicas de leitura (decodificação e reconhecimento de palavras) são as mais utilizadas.

Sendo assim, os instrumentos de avaliação de compreensão selecionados para o presente estudo foram: 1) o Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças - TELCS (Vilhena, 2015; Vilhena, Sucena, Castro, & Pinheiro, 2016; Vilhena & Pinheiro, 2015); 2) a Tarefa Cloze (Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002; Santos, 2004, 2005; Suehiro, 2013); 3) Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto A Coisa (TCL-TN) (Corso, Piccolo, Mina, & Salles, 2015); e 4) o Índice de Compreensão Verbal da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC IV (Rueda, Noronha, Sisto, Santos, & Castro, 2013). Com a escolha desses instrumentos (todos descritos no item 7.5.4.3), espera-se realizar uma avaliação ampla dos domínios e habilidades envolvidas na compreensão de leitura.

#### **7.5.4.3. Instrumentos**

##### *a) Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças – TELCS*

O TELCS é um teste de leitura para crianças do 2º ao 5º ano do EF, adaptado do teste francês Lobrot L3 por Vilhena (2015) (publicado em Vilhena, Sucena, Castro, & Pinheiro, 2016). Avalia competências de leitura, vocabulário, sintaxe e compreensão, além

de reconhecimento de palavras e velocidade de leitura, uma vez que a tarefa é cronometrada. De aplicação individual e coletiva o TELCS é constituído por 36 frases isoladas e incompletas, com dificuldade crescente, além de quatro frases de ensaio que são apresentadas em uma folha de papel A4 frente e verso. A tarefa dada à criança é completar cada frase selecionando a palavra correta dentre cinco palavras. A duração total do teste é de cinco minutos e o seu escore máximo 36 pontos (um ponto para cada item respondido corretamente).

A avaliação do desempenho é feita a partir da normatização realizada por Vilhena e Pinheiro (2015) em que se considerou como típico o leitor que obtém no teste um percentil acima de 50. Nos estudos de normatização e de validação, o TELCS foi aplicado em uma amostra de 484 alunos, do 2º ao 5º ano, de oito escolas públicas da cidade de Belo Horizonte. A escolha dos alunos foi realizada aleatoriamente, sendo seis escolares selecionados a partir de 82 salas de aula. Quanto à validade do instrumento, foram encontrados índices de correlação satisfatórios entre os resultados dessa medida com as taxas de precisão para leitura de Palavras ( $r = + 0,840$ ), de Pseudopalavras ( $r = + 0,787$ ) e com o índice Competência Geral de Leitura<sup>7</sup> ( $r = + 0,837$ ). Encontraram, ainda, efeitos de escolaridade e de idade com incremento de desempenho tanto entre anos escolares (2º-5º ano) quanto entre idades consecutivas (7-11 anos), respectivamente, confere ao TELCS validade interna, além de validade concorrente. O instrumento se caracteriza ainda por possuir uma alta consistência interna (Alpha de Cronbach=0,967).

---

<sup>7</sup>Esse índice se refere à combinação de três medidas de leitura a partir da técnica de redução de dimensão com o objetivo de obter uma variável de leitura robusta. (Vilhena et al., 2016).

*b) Tarefa Cloze*

Trata-se de uma tarefa de avaliação da compreensão da leitura desenvolvida por Taylor (1952) e adaptada para o português brasileiro por Santos (2004, 2005) para alunos do 2º ao 7º ano. Formado por textos que apresentam diferentes graus de dificuldade, avalia a experiência de mundo e a linguagem semântica. O desempenho na tarefa exige o domínio de conhecimentos semânticos e sintáticos contidos nos textos. Na presente pesquisa utilizou-se a versão da tarefa para crianças do 2º ao 5º ano que é composta de dois textos, cada um correspondendo a uma Forma, sendo a Forma A “A Princesa e o Fantasma” realizada no presente estudo na situação de pré-teste (Estudo 1 “Avaliação da Compreensão de Leitura”) e a Forma B “Uma Vingança Infeliz” realizada no pós-teste (Estudo 2 “Intervenção em Compreensão de Leitura”). Em ambos os textos, cada um contendo uma média de 110 palavras, cada quinto vocábulo é suprimido e a lacuna deixada é substituída por um traço de tamanho equivalente ao da palavra omitida. Na tarefa, de aplicação coletiva ou individual, as crianças são solicitadas a ler o texto, silenciosamente e sem preencher nenhuma lacuna primeiramente; a seguir são solicitadas que o releiam, também silenciosamente e preencham cada lacuna, à medida que forem lendo, com uma palavra que se ajuste ao contexto a fim de que consigam atribuir sentido ao texto. As crianças podem reler o texto quantas vezes considerarem necessário para preenchê-lo, num limite de dez minutos. A pontuação máxima possível em ambos os textos é de 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas nele existentes, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias. A forma de correção prevista é a literal (Bitar, 1989), a qual atribui um ponto as respostas que contêm palavras idênticas às aquelas omitidas.

Com relação aos índices psicométricos do Cloze, o instrumento foi primeiro normatizado (manuscrito não publicado) e só mais tarde validado. A amostra de

normatização consistiu de 1800 escolares do 3º ao 5º ano e de cinco regiões brasileiras: Norte (cidade de Manaus-AM), Nordeste (Santo Antonio de Jesus - BA), Centro-oeste (Campo Grande - MS), Sudeste (Itatiba-SP) e Sul (Londrina-PR).

Para o estabelecimento da validade de critério e para a identificação dos índices de precisão dos textos “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”, utilizados no presente estudo, 314 escolares da 2ª à 4ª séries, de escolas públicas da região metropolitana de Campinas-SP (número e maneira de seleção não especificados) foram submetidos à Tarefa Cloze por Santos e Oliveira (2010). A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries [ $F(3,314)=55,75$ ;  $p<0,001$ ]. Essa diferença foi justificada pelo teste de *Tukey*, que separou os escores das crianças nos grupos correspondentes as séries frequentadas. Ainda neste estudo, as autoras oferecem dados sobre a consistência interna desses textos. Relataram um Alfa de Cronbach= 0,83, sendo que os valores desse índice por série foram os seguintes: 0,85, 0,69 e 0,72 para os alunos 2ª à 4ª, respectivamente.

*c) Tarefa de Compreensão de Leitura – Textos Narrativos (TCL-TN)*

A tarefa de compreensão de leitura, elaborada por Corso, Sperb e Salles (2012) é composta por duas histórias: “A Coisa” (Rocha, 1997) e “O coelho e o cachorro” (Prata, 2005). Ambos os textos, por serem histórias, são de caráter narrativo. O primeiro, com 210 palavras permite avaliar crianças do 1º ao 3º ano do EF e o segundo, com 341 palavras, avalia crianças do 4º ao 6º ano. Tanto em uma história, quanto na outra, a compreensão de leitura é avaliada pedindo-se à criança que, imediatamente após a leitura silenciosa da mesma, primeiro a recontasse oralmente e depois, sem consultar o texto, responda um questionário com dez questões de múltipla escolha, de extensão e nível apropriados para os anos escolares pertinentes, sendo cinco questões de inferência e as demais literais (que



podem ser localizadas diretamente no texto). Essa atividade, ao contrário do reconto, que é conduzido de forma individual, pode ser aplicada tanto individualmente quanto em grupo, sendo a pontuação máxima 10 pontos.

Na TCL-TN, além da compreensão de leitura são avaliados o conhecimento geral e de mundo, habilidades de decodificação e de memória recente. O seu uso não é restrito a profissionais psicólogos, sendo recomendado, de preferência, para profissionais do meio escolar. No estudo de normatização, realizado por Corso, Piccolo, Mina e Salles (2015) 176 crianças, a partir do 1º ao 6º ano, de escolas públicas e privadas (número não apresentado) da cidade de Porto Alegre-RS foram selecionadas aleatoriamente. Especificamente para o estudo normativo da história “A Coisa” (que foi utilizada no presente estudo, por ser para crianças do 1º ao 3º ano) participaram 75 crianças do 1º ao 3º ano de escolas públicas e particulares. Nas análises estatísticas os grupos foram classificados em anos completos de estudo: as crianças de terceiro ano foram classificadas como possuindo dois anos completos de estudo, as de segundo ano possuindo um ano completo e as de primeiro ano ainda não completaram um ano de estudo formal. As tabelas de desempenho normativo também seguiram este critério. Para as análises foram considerados os escores do questionário por meio de três medidas de acerto: no total de questões, nas questões literais e nas questões inferenciais. O cálculo dos valores normativos foi realizado em percentis, sendo estes relacionados aos escores padronizados (z): percentil 15 ou 16 (valores de escore z de -1,02 a -1,05), percentil 7 (valores de escore z de -1,44 a -1,51) e percentil 2 a 2,5 (escores z entre -1,96 a -2,19) (Strauss, Sherman, Spreen & Slick, 2006). Corso e colaboradores (2015) relataram efeito teto no questionário, contudo foi possível verificar diferenças estatísticas em função da escolaridade e de tipo de escola, o que pode ser tomado como validade interna para o instrumento.

*d) Índice de Compreensão Verbal da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC IV*

A Escala WISC-IV é um instrumento clínico, de aplicação individual, para avaliar a capacidade intelectual de crianças entre 6 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses. Ela é composta por 15 subtestes, sendo 10 principais e 5 suplementares, cada um mensurando um aspecto diferente da inteligência. O desempenho das crianças nesses vários subtestes é resumido em quatro índices: o Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento, além do Quociente Total que oferecem estimativas das capacidades intelectuais do indivíduo. Contudo, o interesse neste projeto é no Índice de Compreensão Verbal do teste, composto por um conjunto de três subtestes (Semelhanças, Vocabulário e Compreensão). O Subteste Semelhança avalia a capacidade de simbolização, globalização e abstração em três níveis (concreto, funcional, conceitual), raciocínio lógico e formação conceitual verbal (pensamento abstrato), raciocínio indutivo e o desenvolvimento da linguagem e fluência verbal. O Subteste Vocabulário mensura a habilidade de aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, a qualidade e caráter dos processos de pensamento e os aspectos formais dos distúrbios de linguagem. Por último, o Subteste Compreensão avalia a capacidade de senso comum, juízo social e moral, conhecimento prático e maturidade social, conhecimento de normas socioculturais, capacidade para avaliar a experiência passada, compreensão verbal, memória e atenção e os processos do pensamento, qualidade da verbalização (Wechsler, 1955). Como medida da capacidade intelectual geral, o WISC-IV é utilizado para avaliação da compreensão, além de ser um instrumento útil no fornecimento de informações relevantes para a elaboração de uma programação educacional específica para cada criança. O tempo de duração total do teste varia entre 67 minutos, sendo uma média de 23 minutos para cada subteste (Rueda, Noronha, Sisto, Santos, & Castro, 2013).

O estudo de precisão e validade entre avaliadores foi realizado em 1054 crianças e adolescentes, com idades variando de 6 anos a 16 anos. A precisão por meio da consistência interna dos subtestes do instrumento foi estimada com acréscimo ou subtração de sujeitos, sendo o N rerepresentado (quando foi menor ou maior que 1054 crianças). Evidências de validade foram buscadas quanto à estrutura interna dos itens e na relação deles com variáveis externas (por idade e por testes que avaliam construtos relacionados). Em relação à estrutura interna dos itens, as respostas dos participantes foram analisadas. A medida de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0,971$ ) e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2=13255,865$ ,  $gl=105$  e  $p=<0,001$ ) indicaram a possibilidade de fatoração da matriz; assim, os dados foram estudados pela análise dos componentes e os quatro fatores identificados (Índice de Compreensão Verbal, Índice de Velocidade de Processamento, Índice de Memória Operacional e Índice de Organização Perceptual) que, pela análise fatorial explicam 77,75% da variância, sendo no Índice de Compreensão Verbal as cargas fatoriais correspondentes a 0,74, 0,77 e 0,97 para os subtestes Semelhanças, Compreensão e Vocabulário, respectivamente.

A seguir, para o estudo de validade com base no critério idade o manual considerou o pressuposto teórico e empírico de que a inteligência aumenta com o avanço da idade e, sob essa perspectiva, realizou-se a correlação de Pearson entre os subtestes e a idade, sendo os valores gerados de 0,71 à 0,76 para os subtestes do Índice de Compreensão Verbal. Ainda para o estudo de validade, o Índice de Compreensão Verbal foi correlacionado com os textos “Uma Vingança Infeliz” e “Coisas da Natureza” da Tarefa Cloze (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2009). Na investigação do primeiro texto, a amostra foi composta por 60 crianças do 1º ao 4º ano e os coeficientes de correlação de Pearson variaram de moderado (0,52 para o Subteste Semelhanças e 0,63 para o Vocabulário) a baixo (0,41 para o Subteste Compreensão). Já na investigação do segundo texto, 90 crianças do 5º ao 9º ano participaram. Os coeficientes gerados, a partir da correlação (também de Pearson),

variaram de moderado (0,55 para o Subteste Semelhanças e 0,43 para o Vocabulário) a baixo (0,33 para o Subteste Compreensão).

Quanto à consistência interna, os valores obtidos via Alfa de Cronbach foram: 0,97, 0,96, e 0,97 nos subtestes Semelhanças, Vocabulário e Compreensão, respectivamente. Já para o coeficiente de precisão desses subtestes encontrou-se valores que variaram entre 0,65 a 0,97.

#### **7.5.4.4. Procedimentos**

A aplicação dos instrumentos ocorreu em duas sessões, cada uma com 40 minutos, aproximadamente e em dias diferentes. Ambas foram realizadas nas escolas durante o horário de aula pela mestranda e com auxílio de estagiários de psicologia previamente treinados. Na primeira sessão aplicou-se o Índice de Compreensão Verbal da Escala WISC-IV, que por ser de aplicação individual, ocorreu nas salas dos professores e na biblioteca. Os instrumentos de aplicação coletiva (TELCS, Cloze e a história “A Coisa”, subteste da TCL-TN) foram realizados em sala de aula em todos os alunos. Contudo, a fim de evitar um provável declínio na resposta devido a um esforço cognitivo em virtude das tarefas serem da mesma natureza, optou-se por apresentá-las em intervalos, sendo o primeiro intervalo de 30 minutos de uma tarefa para outra e, a última tarefa apresentada após o recreio. Para a história “A Coisa”, subteste da TCL-TN, a compreensão foi avaliada apenas por meio do questionário uma vez que o relato exige aplicação individual, o que é impraticável diante do tamanho da amostra e o tempo disponível para o estudo. A ordem de aplicação dos instrumentos variou de turma a turma.

### 7.5.4.5. Resultados

As Tabelas 7-10 mostram as faixas de percentis correspondentes até quatro níveis de desempenho (“Transtorno”/”Déficit”, “Fraco”, “Bom” ou “Excelente”) referentes aos pontos de corte para cada teste, conforme instruções contidas nos manuais dos mesmos.

**Tabela 7.** Ponto de corte para cada nível de desempenho para o teste TELCS, por ano escolar.

Desempenho	Percentil	Pontuação Bruta (acertos)	
		Ano Escolar	
		2º	3º
Transtorno	de 5 até 15	de 0 a 3	de 2 a 7
Fraco	25	5	10
Bom	de 50 a 75	de 8 a 13	de 15 a 20
Excelente	de 90 a 95	de 16 a 22	de 26 a 28

**Tabela 8.** Ponto de corte para cada nível de desempenho para a tarefa Cloze – Forma A, por ano escolar.

Desempenho	Percentil	Pontuação Bruta (acertos)	
		Ano Escolar	
		2º	3º
Fraco	até 25	1	4
Bom	de 50 a 70	4	7
Excelente	acima 75	7	9

**Tabela 9.** Ponto de corte para cada nível de desempenho para a história “A Coisa”, subteste da TCL-TN, por ano escolar.

Desempenho	Percentil	Pontuação Bruta (acertos)	
		Ano Escolar	
		2º	3º
Déficit	até 7	3	5
Fraco	15 ou 16	4	6
Bom	de 20 a 50	de 5 a 8	de 6 a 9
Excelente	acima 60	acima 8	acima 9

**Tabela 10.** Ponto de corte para cada nível de desempenho para o Índice de Compreensão Verbal da Escala WISC-IV, por pontuação bruta.

Desempenho	Percentil	Pontuação Bruta (Soma Pontos Ponderados) <sup>8</sup>
Baixo	até 29	17 a 25
Normal	de 30 a 70	de 26 a 34
Alto	de 71 a 99	acima 35

Após a correção dos testes, conforme indicação dos manuais procedeu-se à análise dos resultados das crianças em cada grupo e por ano escolar. No teste TELCS (Tabela 11), observou-se uma distribuição equivalente de crianças do 2º ano para cada nível de desempenho em ambos os grupos – GE e GC. Nenhum aluno foi considerado “Fraco” no teste e o percentual de crianças nos níveis “Bom” e “Excelente” foi aproximadamente distribuído nos dois grupos. Já para os alunos do 3º ano, no GE encontrou-se uma criança com “Transtorno” e nenhuma na categoria “Excelente”, o que evidencia uma desvantagem para esse grupo em relação ao GC, na série considerada.

---

<sup>8</sup>O desempenho em cada categoria (baixo, normal e alto) foi obtido pela conversão dos pontos brutos (verificados por idade) em pontos compostos e depois ponderados.

**Tabela 11.** Quantidade de crianças por categoria de classificação no teste TELCS, por ano escolar e grupo.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Experimental</b>	<b>2º</b>	Fraco	0	0
		Bom	19	47,5
		Excelente	21	52,5
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
	<b>3º</b>	Transtorno	1	5,9
		Fraco	3	17,6
		Bom	13	76,5
		Excelente	0	0
		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
		<b>Controle</b>	<b>2º</b>	Fraco
Bom	20			51,3
Excelente	19			48,7
<b>Total</b>	<b>39</b>			<b>100</b>
<b>3º</b>	Transtorno		0	0
	Fraco		4	16,7
	Bom		15	62,5
	Excelente		5	20,8
	<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>
	<b>Total</b>			

Na Tarefa Cloze – Forma A – observa-se um padrão semelhante ao identificado no TELCS: classificações equivalentes para os alunos do 2º ano nos dois grupos combinado com desempenhos inferiores dos alunos do 3º ano do GE em relação ao GC, com os primeiros apresentando maiores porcentagens nos níveis “Fraco” (11,8% vs 8,3%) e “Bom” (35,3% vs 29,2%) e menores na categoria “Excelente” (52,9% vs 62,5%), conforme Tabela 12. Diferentemente do que se averiguou no TELCS, por volta de 18% das crianças do 2º apresentou desempenho “Fraco”.

**Tabela 12.** Quantidade de crianças por categoria de classificação na forma A da Tarefa Cloze, por ano escolar e grupo.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	
<b>Experimental</b>	<b>2°</b>	Fraco	7	17,5	
		Bom	10	25,0	
		Excelente	23	57,5	
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	
	<b>3°</b>	Fraco	2	11,8	
		Bom	6	35,3	
		Excelente	9	52,9	
		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	
		<b>2°</b>	Fraco	7	17,9
			Bom	9	23,1
Excelente	23		59,0		
<b>Total</b>	<b>39</b>		<b>100</b>		
<b>Controle</b>	<b>3°</b>	Fraco	2	8,3	
		Bom	7	29,2	
		Excelente	15	62,5	
		<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	
<b>Total</b>			<b>120</b>	<b>100</b>	

Em relação à história “A Coisa”, subtteste da TCL-TN (Tabela 13), ambos os grupos e em todos os anos escolares apresentaram crianças com desempenho característico de “Déficit” (conforme a normatização realizada por Corso et al. (2015)). Outra similaridade entre os grupos e séries: o percentual de crianças com “Déficit” foi o mesmo encontrado no nível “Fraco”. No entanto, os alunos do 3° ano do GE, mais uma vez se sobressaíram por pior desempenho, com 25% deles (contra 5,9% do GC) se enquadrando nas classificações “Déficit” e “Fraco”. Sobre as classificações “Bom” e “Excelente” em ambos os grupos e em todos os anos encontrou-se o mesmo padrão: o percentual de crianças na categoria “Bom” foi menor do que na categoria “Excelente”. A exceção foi para 3° ano do GE em que o mesmo percentual foi obtido para as duas classificações.



**Tabela 13.** Quantidade de crianças por categoria de classificação na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Experimental</b>	<b>2º</b>	Déficit	1	2,8
		Fraco	1	2,8
		Bom	12	33,3
		Excelente	22	61,1
	<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100</b>
	<b>3º</b>	Déficit	3	25,0
		Fraco	3	25,0
		Bom	3	25,0
		Excelente	3	25,0
	<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>100</b>
<b>Controle</b>	<b>2º</b>	Déficit	1	2,9
		Fraco	1	2,9
		Bom	7	20,0
		Excelente	26	74,3
	<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>100</b>
	<b>3º</b>	Déficit	1	5,9
		Fraco	1	5,9
		Bom	5	29,4
		Excelente	10	58,8
	<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>			<b>100<sup>9</sup></b>	<b>100</b>

Por fim, quanto às habilidades cognitivo-verbais, avaliadas por meio do Índice de Compreensão Verbal do WISC-IV (Tabela 14), diferentemente das avaliações anteriores, as crianças do 2º do GE ano (e não as do 3º) se saíram pior do que as do mesmo ano do GC. O percentual de alunos no nível “Baixo” (fraco) foi maior (17,4% vs 2,6%) e no nível “Alto”(excelente) foi menor (25% vs 46,2%). No 3º ano, no GE, mais crianças em relação ao GC se situaram no nível “Baixo” (25% vs 16,7%) e, menos, no “Alto”(25% vs 33,3%),

<sup>9</sup>20 crianças da amostra total não participaram desta avaliação (faltaram à aula nos dias das aplicações): 09 no GE (sendo quatro do 2º ano e cinco do 3º) e 11 no GC (quatro do 2º e sete do 3º ano).

apesar das diferenças intergrupo para esse ano terem sido menores em comparação com as encontradas para 2º ano.

**Tabela 14.** Quantidade e percentual de crianças por categoria de classificação no Índice de Compreensão Verbal do teste WISC IV.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	
<b>Experimental</b>	<b>2º</b>	Fraco	7	17,5	
		Bom	23	57,5	
		Excelente	10	25	
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	
	<b>3º</b>	Fraco	4	25	
		Bom	8	50	
		Excelente	4	25	
		<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	
	<b>Controle</b>	<b>2º</b>	Fraco	1	2,6
			Bom	20	51,3
Excelente			18	46,2	
<b>Total</b>			<b>39</b>	<b>100</b>	
<b>3º</b>		Fraco	4	16,7	
		Bom	12	50	
		Excelente	8	33,3	
		<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	
<b>Total</b>				<b>119<sup>10</sup></b>	<b>100</b>

Na Tabela 15, pode-se verificar a porcentagem de crianças que apresentaram desempenho característico de “Transtorno/Déficit” e “Fraco” em cada instrumento utilizado. Observa-se, ainda, que as crianças do 3º ano do GE apresentaram piores resultados quando comparadas às crianças do mesmo ano escolar do GC.

---

<sup>10</sup> Nesta avaliação também houve uma criança do GE, referente ao 3º ano, que não compareceu à aula e não pode ser avaliada.

**Tabela 15.** Porcentagem de crianças identificadas com desempenho “Fracó” em cada instrumento formal, por ano escolar e grupo.

<b>Instrumentos</b>	<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>%</b>
TELCS	GE	2º	0
		3º	23,5* <sup>11</sup>
	GC	2º	0
		3º	16,7
Cloze	GE	2º	17,5
		3º	11,8
	GC	2º	17,9
		3º	8,3
TCL-TN	GE	2º	5,6*
		3º	50*
	GC	2º	5,8*
		3º	11,8*
Índice Compreensão Verbal WISC- IV	GE	2º	17,5
		3º	25
	GC	2º	2,6
		3º	16,7

Diante desses resultados, no conjunto dos testes utilizados, verificou-se que no GE 41,9% da amostra (Tabela 16) apresenta algum tipo de dificuldade relacionada à compreensão de leitura. Diferentemente, no GC 15,1% da amostra avaliada demonstrou dificuldade, conforme Tabela 16.

A fim de verificar a presença de dificuldades mais críticas, ao final das avaliações as crianças de cada grupo foram classificadas em outros dois grupos: o primeiro composto por crianças “Com Dificuldade” e o segundo “Sem Dificuldade”. O critério para alocação na primeira categoria foi a obtenção de classificação “Fracó” em mais de um dos testes formais ou em um teste formal somado à avaliação informal realizada pelas professoras (AVAInformal). As crianças que apresentaram desempenho característico de “Transtorno/Déficit” em somente um teste formal e não na avaliação da professora também

<sup>11</sup> Transtorno/Déficit.

foram para o grupo “Com Dificuldade”, por entender-se que existe uma necessidade de maior atenção nestes casos, uma vez que os indivíduos podem variar nos tipos de déficits que demonstram (Keenan et al., 2008, 2014).

Assim e de acordo com o critério estabelecido, 14 crianças foram identificadas “Com Dificuldades” em compreensão de leitura, sendo 10 pertencentes ao GE (cinco em cada ano escolar) e 4 ao GC (um do 2º ano e três no 3º) (Tabela 16). Esse grupo de crianças, que representou 11,6% da amostra inicial será a amostra do Estudo 2 – Intervenção em Compreensão de Leitura (IC).

**Tabela 16.** Quantidade e percentual de crianças Com Dificuldade e Sem Dificuldade por grupo.

<b>Grupo</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Experimental</b>	<b>2º</b>	Com dificuldade	5	12,5
		Sem dificuldade	35	87,5
		<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
	<b>3º</b>	Com dificuldade	5	29,4
		Sem dificuldade	12	70,6
		<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
<b>Controle</b>	<b>2º</b>	Com dificuldade	1	2,6
		Sem dificuldade	38	97,4
		<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>
	<b>3º</b>	Com dificuldade	3	12,5
		Sem dificuldade	21	87,5
		<b>Total</b>	<b>24</b>	
<b>Total</b>			<b>120</b>	<b>100</b>

#### **7.5.4.6. Uma palavra sobre a comparação dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura**

Apesar de não ter sido objetivo de o presente estudo estabelecer validade adicional para os instrumentos utilizados, uma vez de posse de dados sobre eles, fica difícil resistir à tentação. No entanto, essa aspiração teve pernas curtas devido ao fato de se ter aqui incluído um ponto de corte para a seleção da amostra na Fase 1.1 do estudo (ou seja, a escolha de alunos com desempenho de bom a excelente nas tarefas de reconhecimento de palavras). Isso fez com que se eliminasse uma das extremidades da curva de normalidade (a correspondente aos alunos fracos). Essa decisão metodológica, embora apropriada, mediante a necessidade de se garantir que os alunos participantes da AVAFormal reconhecessem palavras minimamente bem, impede a comparação das correlações que se poderia levantar entre as medidas formais de leitura utilizadas com as relatadas pela literatura para cada uma delas.

A título de exemplo, a Tabela 17 mostra a comparação das correlações das tarefas de reconhecimento de palavras (PLP e PLPP) com o TELCS tomando como referência quatro tipos de dados: 1) dados da presente dissertação, com ponto de corte para o PLP PLPP, para alunos do 2º e 3º ano; 2) dados de outro estudo do Laboratório de Processos Cognitivos da UFMG – LabCog – em andamento (Vilhena, Pinheiro e Gomes) sem a utilização de ponto de corte, para alunos do 2º ao 5º ano; 3) dados do estudo do Vilhena, Pinheiro e Gomes, sem a utilização de ponto de corte para o PLP e para o PLPP, para alunos do 2º ao 3º ano; e 4) dados do estudo do Vilhena, Pinheiro e Gomes, com a utilização de ponto de corte para o PLP e para o PLPP, para alunos do 2º ao 3º ano.

**Tabela 17.** Comparação das correlações das tarefas de reconhecimento de palavras (PLP e PLPP) com o TELCS em quatro situações.

	<b>Situações/Tarefas</b>	<b>PLP com PLPP</b>	<b>PLP com TELCS</b>	<b>PLPP com TELCS</b>
1.	Presente dissertação	0.72	0.68	0.63
2.	Estudo de Vilhena Pinheiro e Gomes sem ponto de corte: 2º ao 5º ano	0.89	0.82	0.76
3.	Estudo de Vilhena Pinheiro e Gomes sem ponto de corte: 2º ao 3º ano	0.93	0.60	0.61
4.	Estudo de Vilhena Pinheiro e Gomes com ponto de corte: 2º ao 3º ano	0.68	0.51	0.43

Como se pode ver, na quarta situação as correlações foram ainda mais baixas do que as da primeira situação, quando confrontadas com o TELCS. Isso porque ao se utilizar o critério de corte perdeu-se a extremidade inferior da curva de normalidade. Sobre a diferença entre os coeficientes de correlação nas Situações 2 e 3, em que não houve ponto de corte quanto ao desempenho nos instrumentos de reconhecimento de palavras, os valores mais baixos na Situação 3 em relação à Situação 2 nas comparações entre o PLP e o PLPP com o TELCS se devem à limitação no contínuo de habilidade de leitura estudado (representado por alunos do 2º e 3º ano escolar apenas). Na Situação 2, que inclui os alunos do 4º e 5º ano (leitores em fases avançadas de aprendizagem da leitura) a extremidade superior da curva de normalidade está representada, causando assim um aumento nos coeficientes de correlação.

O que toda essa informação diz? Duas coisas: 1) os três testes (PLP e PLPP e TELCS) apresentam construtos próximos, apesar de medirem habilidades distintas: conhecimento lexical, decodificação fonológica e leitura de frases (leitura em contexto); e 2) não há como facilmente comparar as correlações aqui obtidas com as correlações encontradas para o Cloze, A Coisa e o WISC) em diferentes estudos de validação.

#### 7.5.4.7. Comparação entre a avaliação formal e informal

Para cada criança de cada ano escolar confrontou-se a avaliação recebida pela professora com as avaliações obtidas por meio dos testes, conforme Tabela 18. Pode-se verificar que no GE, 2º ano, houve uma prevalência de crianças do sexo masculino com dificuldades na avaliação formal, com 10% (em relação à amostra deste grupo (n=40)) apresentando desempenho “Fraco” na tarefa Cloze (Forma A) e 7,5% no Índice de Compreensão Verbal do WISC-IV. Identificou-se 2,5% com desempenho característico de “Déficit” na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN. Em contraste, na avaliação informal todos foram avaliados com desempenho “Excelente”. Ainda no 2º ano, no GC houve 2,6% (todos do sexo masculino) com desempenho “Fraco” no Cloze e “Déficit” na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN, entretanto, na avaliação informal obteve desempenho “Excelente”.

Quanto às crianças do 3º ano, no GE houve 5,8% apresentando desempenho “Transtorno” no TELCS e também desempenho “Fraco” na tarefa Cloze e na história “A Coisa” (subteste da TCL-TN) e 11,6% na avaliação informal. Verificou-se uma maior incidência (17,4%) de “Déficit” na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN. Em relação ao GC, a prevalência maior foi do sexo feminino e desempenho “Fraco” (8,32%) no TELCS e 4,16% com “Déficit” na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN. Neste grupo, a avaliação informal constatou uma criança (4,16%) com desempenho “Fraco”.

A comparação entre os instrumentos TECLS, Cloze e a história “A Coisa”, subteste da TCL-TN, mostra que o último instrumento foi o mais difícil, seguido pela tarefa Cloze e finalmente pelo TECLS, para ambos os anos escolares. A maior dificuldade nas tarefas texto “A Coisa” e Cloze sugerem que as crianças do presente experimento apresentam capacidade limitada para fazer inferências e acessar a informação na memória, além de conhecimento de mundo restrito e linguagem pouco desenvolvida. A combinação desse

padrão de leitura com a relativa facilidade no reconhecimento de palavras, evidenciado no TELCS, confirma os achados da literatura de que desenvoltura no reconhecimento de palavras apenas, embora fundamental para uma boa leitura, não é suficiente.



**Tabela 18.** Desempenho de cada criança “Com Dificuldade” na avaliação formal e informal, por grupo e ano escolar.

Grupo	Ano Escolar	Aluno	Frequência em relação à amostra total do grupo	Sexo	Desempenho na Avaliação Formal				Professora responsável pela Avaliação <sup>12</sup>	Desempenho Avaliação informal
					TELCS	Cloze - Forma A	Texto “A Coisa”	Índice de Compreensão WISC		
GE	2º	1	2,50%	M	B	B	D	N	1	E
		2	2,50%	M	B	F	B	Ba	2	E
		3	2,50%	M	B	F	E	Ba	2	E
		4	2,50%	M	E	F	E	Ba	1	E
		5	2,50%	F	B	F	F	N	1	E
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>12,50%</b>							
	3º	1	5,80%	M	T	F	F	N	1	F
		2	5,80%	M	B	E	D	Ba	1	E
		3	5,80%	M	F	F	D	N	1	B
		4	5,80%	M	B	E	D	A	1	F
5		5,80%	F	F	E	F	N	1	B	
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>29,00%</b>								
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>41,50%</b>								
GC	2º	1	2,60%	M	B	F	D	N	1	E
	3º	1	4,16%	M	F	B	F	Ba	1	F
		2	4,16%	F	F	F	B	N	1	E
		3	4,16%	F	B	B	D	A	1	E
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>12,48%</b>							
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>15,10%</b>								

<sup>12</sup>Legenda: M (masculino), F (feminino), T (transtorno), D (déficit), F (fraco), B (bom), E (excelente), Ba (baixo), N (normal), A (alto). Não houve criança classificada no grupo “com dificuldade” na turma do 2º ano referente à professora 2.

#### 7.5.4.8. Discussão

Na avaliação formal (AVAFormal) verificou-se mais uma vez, e mantendo os resultados das fases anteriores, que no GE 41,9% das crianças apresentaram dificuldades em compreensão de leitura, sendo estas mais proeminentes nas crianças do 3º ano (12,5% no 2º ano e 29,4% no 3º). No GC, estes índices foram menores: 15,1%, contudo, maiores, novamente para as do 3º ano (2,6% no 2º e 12,5% no 3º ano) conforme Tabela 16. Na avaliação informal, no GE, 28,5% alunos apresentaram dificuldades, sendo maior no 3º ano (5% no 2º ano e 23,5% no 3º). No GC 4,2%, sendo todos do 3º ano (0% no 2º e 4,2% no 3º ano) (Tabela 6).

Uma hipótese para os achados de que as professoras dos dois grupos superestimaram a habilidade de compreensão de seus alunos decorre do tipo de avaliação realizada. Enquanto a avaliação informal abarcou somente a capacidade de estabelecer inferências e de localizar as respostas explicitamente no texto, sendo esse tipo de avaliação feita pelas professoras dos dois grupos (GE e GC); a formal foi mais completa ao considerar também outras habilidades. O TELCS avaliou as competências de leitura, vocabulário, sintaxe e compreensão, além de reconhecimento de palavras e velocidade de leitura, uma vez que a tarefa é cronometrada. A tarefa Cloze tomou como foco a experiência de mundo e a linguagem armazenada na memória, averiguada por meio das respostas que denotam (ou não) conhecimento sobre a estrutura semântica e sintática do texto. Na história “A Coisa”, subteste da TCL-TN, avaliou-se a experiência de mundo, as habilidades linguísticas (tais como a decodificação e leitura fluente) e memória recente. Por fim, o Índice de Compreensão Verbal do WISC, conforme Wechsler (1955) e o manual do teste, no Subteste Semelhança avaliou a capacidade de simbolização, globalização e abstração, raciocínio lógico e pensamento abstrato, além do raciocínio indutivo e o desenvolvimento da linguagem e fluência verbal. No Subteste Vocabulário, a habilidade de

aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, a qualidade dos processos de pensamento e os aspectos formais dos distúrbios de linguagem. Por último, o Subteste Compreensão avaliou a capacidade de senso comum, o conhecimento prático, o conhecimento das normas socioculturais, a capacidade para avaliar a experiência passada, a compreensão verbal, a memória e atenção, além dos processos do pensamento e a qualidade da verbalização.

Apesar do fato de a avaliação formal ter sido, em princípio mais completa do que a avaliação informal, cabe aqui uma reflexão a respeito da acurácia dessa avaliação considerando os dados psicométricos e a forma de correção das tarefas Cloze e “A Coisa” (subteste da TCL-TN). Atendo-nos ao último ponto, na tarefa Cloze, uma resposta é considerada correta somente se a palavra preenchida em cada lacuna corresponder à palavra original suprimida (correção literal). Por exemplo, na sentença “Achou que se o fantasma soubesse do seu amor por ele, o feitiço desapareceria<sup>13</sup>”), para a segunda palavra suprimida (em que a correção literal prevê a palavra “do”), a compreensão da sentença é alcançada mesmo diante da substituição da preposição “do” por outra “sobre” (resposta dada por algumas crianças), que por ser também uma preposição<sup>14</sup>, com sentido possível no contexto, não fere nem a estrutura semântica ou a sintática da frase. Assim, a interpretação de todo o texto (que é o objetivo central da tarefa) não é comprometida diante desta troca. De fato, durante a correção da tarefa verificou-se que a compreensão sobre o texto lido era alcançada a despeito da resposta da criança ter sido considerada incorreta.

Entende-se que para a realização da tarefa utiliza-se o conhecimento prévio e a capacidade de estabelecer inferências e que a troca de palavras com sentido e classe sintática equivalentes (como na sentença exemplificada) não acarreta em dificuldade para

---

<sup>13</sup>Todas as palavras sublinhadas (que, do, o) correspondem às palavras que são suprimidas na tarefa Cloze e cujas lacunas as crianças devem preencher.

<sup>14</sup>Preposição é uma palavra invariável que serve para ligar termos ou orações (Pasquale & Ulisses, 2014).

interpretar todo o texto. Corroborando esta visão, Storey (1997) demonstrou que o tipo de processamento exigido para a realização desta tarefa depende principalmente da aplicação de conhecimento prévio externo ao texto. Além disso, em relação à omissão de palavras Santos et al. (2002) afirmam que é preciso considerar a dificuldade dos itens suprimidos na construção da tarefa. Ademais, pesquisas (Cohen, 1975; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2009; Page, 1975) encontraram diferenças de desempenho relacionado à dificuldade do item suprimido e ao assunto abordado no texto, sugerindo serem estes aspectos fatores que devem ser considerados. Sendo assim, sugere-se aqui que uma tarefa de reconto seja incluída, uma vez que por meio dessa atividade é também possível verificar se a compreensão sobre o texto foi alcançada.

Em relação à tarefa TCL-TN texto “A Coisa” verificou-se, assim como no estudo de normatização realizado por Corso et al. (2015), um grande efeito de teto na presente amostra em ambos os grupos, o que mostra que os itens são fáceis e possivelmente apresentam baixa sensibilidade para verificar uma compreensão mais profunda sobre o texto. Santos et al. (2002) afirmam que a proporção de acertos não depende somente da habilidade dos sujeitos em responder os itens, mas também da dificuldade destes. Esta interdependência entre os escores e a dificuldade dos itens é uma das grandes limitações existentes na configuração dos instrumentos e, em particular neste *supracitado*, uma vez que é atribuída a mesma pontuação ou peso para itens heterogêneos (neste caso em específico, questões literais e inferenciais possuíam o mesmo peso na obtenção dos escores). Nesse sentido, sugere-se também a realização do modelo matemático da TRI (Teoria de Resposta ao Item), a qual indica a probabilidade de acerto em função da habilidade do respondente e da dificuldade do item (Hambleton, Swaminatham, & Rogers, 1991). Neste modelo, a limitação existente entre a interdependência entre os escores e a dificuldade dos itens é vencida por meio da atribuição de pesos diferentes e que dependem diretamente da dificuldade dos itens (Santos et al., 2002). Outro aspecto a ser mencionado

sobre o subteste TCL-TN está relacionado ao tamanho da amostra utilizada para a sua normatização, o que sugere que a tarefa fornece apenas normas para a população específica submetida ao teste. Nesse caso, a sugestão é a realização de novas pesquisas, com tamanho amostral maior e escolha aleatória de participantes (uma premissa inviolável para a normatização de instrumentos), uma vez que a tarefa em questão é uma das poucas existentes (se considerarmos a utilização de questões inferenciais e explícitas) para a avaliação da compreensão.

Ainda em relação aos instrumentos utilizados, vale ressaltar que o TELCS e o Índice de Compreensão Verbal da Escala WISC-IV foram aqueles que mais se demonstraram apropriados para a avaliação da compreensão de leitura. Dentre os aspectos que se pode relatar estão o desenvolvimento de parâmetros e critérios para a interpretação dos resultados (que seguem os requisitos estabelecidos pelo Conselho Federal de Psicologia (Resolução CFP nº 5, 2012)) para a elaboração e comercialização de testes psicológicos, o tamanho amostral e o tipo de seleção da amostra, além das altas taxas de correlação com outros instrumentos que mensuram habilidades semelhantes (como leitura de palavras e pseudopalavras e tarefas de compreensão).

Assim como não é desprezível a chance de que as professoras tenham superestimado a capacidade de compreensão leitora de seus alunos, não se pode descartar a hipótese de que essa capacidade tenha sido subestimada na aplicação do “Cloze” e a “TCL-TN (texto “A Coisa”). O mesmo não pode ser dito sobre o Índice de Compreensão Verbal do WISC-IV e o TELCS, que por apresentarem bons índices psicométricos, parecem oferecer uma avaliação mais realista das habilidades de compreensão de leitura nas faixas de idades que eles cobrem.

Sobre o desempenho dos alunos na AVAInformal (que como vimos, baseou-se apenas em respostas a questões explícitas e implícitas sobre o texto lido), no GE, 10,5% da amostra obteve a classificação “Fraco” e 89,5% a classificação “Bom” e “Excelente”, em

relação à amostra total deste grupo (n=57) (Tabela 6). No GC, ocorreu o contrário, a avaliação informal não conseguiu identificar 98,4% de crianças que podem ou não apresentar dificuldades (somente 1,6%), considerando-as com desempenho de “Bom” a “Excelente” (Tabela 6). Tomando a série escolar, no 2º ano (GE e GC juntos) todas as crianças que apresentaram dificuldade na avaliação formal foram consideradas “Excelente” na avaliação informal (Tabela 18). Em contraste, no 3º ano houve predomínio de desempenho “Fraco” em ambas as avaliações – formal e informal.

Nesse sentido, uma vez que a avaliação informal de ambos os grupos foi baseada na exigência da Secretaria de Educação do Município e considerou somente uma habilidade da compreensão (por meio de questões implícitas e explícitas), averigua-se a discrepância existente entre os critérios estabelecidos e usados no município e os que são considerados em uma avaliação ampla da compreensão de leitura, por meio de instrumentos normatizados e validados. Ou seja, os instrumentos que avaliam os aspectos relacionados à compreensão: capacidade de decodificar e reconhecer as palavras, leitura rápida e fluente, realização de inferências e conhecimento de mundo como citado por Kintsch e van Dijk (1978), Perfetti e Hart (2001), Perfetti, Landi e Oakhill (2008). Finalmente, com relação às expectativas do estudo (avaliar a eficácia do Tópico "Avaliação informal pelo professor em sala de aula") poder-se se dizer que elas não puderam ser atingidas devido a limites tanto dos instrumentos correntemente disponíveis para avaliar a leitura quanto aos problemas já apontados com relação à realização de uma pesquisa ação.

## **8. Discussão Final (Geral)**

De acordo com Kamhi (1997, 2005) inúmeros são os fatores que influenciam a compreensão e seus níveis de entendimento, sendo uma tarefa difícil avaliar a compreensão. Outros autores citam que uma boa capacidade de decodificar palavras e

leitura fluente e acurada são as bases iniciais para a compreensão de textos, existindo uma forte correlação entre o desempenho em tarefa de identificação das palavras (Share, 1995; Perfetti & Hart, 2001; Hagtvet, 2003; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008) e desempenho em leitura (boa compreensão). Em virtude disto, na primeira avaliação, que consistiu na leitura de palavras e de pseudopalavras, verificou-se o quão distante é a realidade das escolas do município de Santa Luzia em relação às propostas do governo federal (Diretrizes Bases da Educação Nacional e ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa), uma vez que se constatou uma grande porcentagem de crianças do 2º e 3º anos que ainda não decodifica bem e tampouco possui acurácia e fluência em leitura.

Lyon (1998) afirma que aprender a ler é uma das tarefas mais difíceis para os escolares. Além disso, esta habilidade está relacionada a outras, como conhecimento geral, ortografia, desenvolvimento da escrita e do vocabulário. Lyon (2001, 2002) verificou que maus leitores em fases escolares iniciais continuarão sendo maus leitores na fase adulta; ademais, fatores como diminuição da autoestima, autoconceito e motivação são significativos para a persistência dessas dificuldades. O desempenho das crianças do 3º ano, ilustrado aqui, oferece suporte para as constatações desse autor.

Ainda de acordo com Lyon (1998), a falta de progresso na leitura, em fases escolares iniciais, pode ser devido a fatores como: 1) identificação tardia (crianças podem não ser identificadas como tendo dificuldades em leitura até o terceiro ano), 2) instrução inadequada e 3) diminuição da motivação. Especificamente, no presente experimento, observou-se, ao menos, o primeiro fator através da divisão das escolas em *rankings* pela Secretaria de Educação do Município e pela exclusão de alunos fracos em leitura das turmas de todas as escolas participantes, inclusive nas classificadas como melhores do município.

A falta de proficiência em leitura nos anos escolares iniciais (primeira e segunda séries) reflete uma dificuldade em aprender a decodificar as palavras, mas a falta de

proficiência em leitura em anos posteriores (terceira e quarta séries) reflete uma dificuldade em compreender e interpretar palavras, frases e textos Kamhi (2009). Outras pesquisas (Perfetti & Hart, 2001; Santos & Sisto, 2002; Hagtvet, 2003; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008; Mousinho & Correa, 2010; Cunha, Silva, & Capellini, 2012) demonstraram que *déficits* nessas últimas habilidades podem prejudicar a compreensão de leitura, além de ser um preditor para dificuldade também na fase adulta (Editora OCDE, 2015; Lyon, 1998).

Quanto à avaliação da compreensão de leitura, não há um consenso sobre qual o melhor instrumento para avaliar todas as habilidades envolvidas nessa capacidade (Brandão & Spinillo, 1998; Hagtvet, 2003; Hua & Keenan, 2014; Kintsch & van Dijk, 1978; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008; Salles & Parente, 2002). Com base nos instrumentos utilizados verificou-se que, 11,6% da amostra estudada apresentou algum tipo de dificuldade crítica, seja na habilidade de realizar inferência, em utilizar pistas do próprio texto para alcançar a compreensão, em relacionar uma palavra à outra, vocabulário pequeno e uma compreensão baixa sobre questões cotidianas ou em habilidades linguísticas e cognitivas gerais que são necessárias para uma boa interpretação. Esses resultados reafirmam os achados das pesquisas internacionais (ex., PISA) e nacionais (ex., ANA) que demonstram que as crianças brasileiras ainda possuem grandes dificuldades para interpretar textos. Nesse aspecto, Lyon (1998) cita que, dentre as soluções propostas para melhorar a leitura e a compreensão, estão a realização de intervenções eficazes, treinamento de professores, utilização de professores de apoio, além do ensino da leitura de maneira explícita e direta.

No entanto, essas dificuldades não são somente das crianças, percebeu-se que, ao solicitar que as professoras do GE avaliassem a compreensão de textos dos seus alunos, elas também apresentaram impedimentos para fazer essa atividade. Primeiro, alegaram falta de tempo para estudar e dedicar ao material disponível no DislexiaBrasil, além de



reclamarem de turmas muito cheias e falta de estrutura na escola (necessidade de professor de apoio para “vigiar” a sala enquanto realizava a avaliação). Segundo, demonstraram pouco conhecimento em estratégias de avaliação da compreensão leitora: utilizaram somente uma maneira pré-estabelecida e pronta, distribuída pela Secretaria de Educação do Município, mesmo dispondo de orientação, treinamento e material explicitando as maneiras de como avaliar a compreensão de leitura. Terceiro, ao definir os critérios de correção, utilizaram aqueles que são estruturados e utilizados pelos parâmetros curriculares do município (que desconsideram aspectos importantes como a regionalização e diferenças individuais) não utilizando de outras maneiras de correção mesmo estando disponíveis (neste caso, através do treinamento e dos materiais de apoio entregues).

Procedendo às avaliações, ao comparar os resultados encontrados na avaliação informal do GE e do GC com a avaliação formal, as professoras encontraram um total de 5,8% das crianças que classificaram como tendo dificuldades em interpretação de texto (mesmo avaliando somente por meio de questões explícitas e implícitas), enquanto que os instrumentos formais, utilizados na pesquisa, verificaram que 11,6% possuem alguma dificuldade crítica relacionada à compreensão. Hua e Keenan (2014), Kamhi (1997, 2005) e Lyon (1998) afirmam que a compreensão de texto não pode ser avaliada somente por meio de um instrumento (como foi feito na avaliação informal), uma vez que vários são os mecanismos envolvidos, como habilidades de decodificação e de reconhecimento de palavras (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008), inferências (Kintsch & van Dijk, 1978), além de processos cognitivos como memória e raciocínio lógico (Kamhi, 2009). Diante deste cenário, percebeu-se que há grande *déficit* na formação das professoras, relacionado ao tipo de avaliação, uma vez que os resultados encontrados diferem dos encontrados pela avaliação formal. Contudo, na avaliação informal do GE, é possível que os textos ou as questões tenham sido mais difíceis, uma vez que se verificou 10,5% de crianças com dificuldades em comparação ao GC (1,6%).

Por fim, verificou-se que, apesar de importante a prática de pesquisa, vários são os fatores que dificultaram a sua realização. Deparou-se com a falta de interesse de algumas escolas e dos professores em uma participação engajada e ativa (mesmo após a explicação de todas as fases e da importância do professor neste processo); falta de estrutura das escolas (salas com muitos alunos, pouco espaço para realização das avaliações), além de questões institucionais. Conforme Tripp (2005) a cooperação e colaboração são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento prático.

Assim, neste experimento, não se conseguiu verificar se o conteúdo disposto no Tópico “Avaliação informal da compreensão pelo professor em sala de aula” do DislexiaBrasil é realmente eficaz para avaliar a compreensão de leitura, uma vez que as professoras alegaram não ter utilizado o material recomendado. Uma alternativa seria a disponibilização de cursos de capacitação e de aperfeiçoamento, como o DislexiaBrasil, ainda na formação de professores ou sua oferta em parceria com órgãos públicos, de maneira que sejam obrigatórios na carga horária dos professores em exercício.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
- Adans, M. J., Beard, R., Capovilla, F., Cardoso-Martins, C., Gomberg, J., Morais, J., & Oliveira, J. B. (2003). Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: Os novos caminhos. Apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília.
- Adams, M., Treiman, R., & Pressley, M. (1997). *Reading, writing, and literacy*. In I.E. Sigel and K.A. Renninger, eds., *Handbook of Child Psychology*, 5th edition: *Child Psychology in Practice*. New York:Wiley, 4, 275-355.
- Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Valle, R. C. (2000). Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. São Paulo: Sinape.
- Augusto, T. G. S., & Caldeira, A. M. A. (2007). Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(1), 139-154.
- Bednarek D., Saldaña D., & García I. (2009). Visual versus phonological abilities in Spanish dyslexic boys and girls. *Brain and Cognition*, 70(3), 273-278.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272. doi: 10.1590/S0102-79721998000200006.
- Buarque, L. L., Higino, Z. M., Miranda, E. M., Dubeux, M. H., & Pedrosa, I. (1992). Avaliação de desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem. Seminário sobre medidas educacionais promovido pelo MEC/Inep. Brasília/DF.
- Cain, K., Oakhill, J., & Barnes, M. A. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Canavarro, J. M. (2004). Plano Nacional de prevenção do abandono escolar. Recuperado de: [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE\\_relatorio.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_relatorio.pdf).
- Capellini, S. A., & Fadini, C. C. (2011). Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. *Revista CEFAC*. 13(5), 856-865.
- Capellini, S. A., Oliveira, A. M., & Cuetos, F. (2012a). PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura (S. A. Capellini, A. M. Oliveira, & F. Cuetos, Trans. 2 ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capellini, S. A., Oliveira, A. M., & Cuetos, F. (2012b). PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura - Manual (S. A. Capellini, A. M. Oliveira, & F. Cuetos, Trans. 2 ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Carvalho, A. O. D. C., & Pereira, M. A. M. (2008). Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura: O Rei. 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- Censo Belo Horizonte Social (2012). Portal de informações e serviços. Prefeitura de Belo Horizonte. Recuperado de: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos>.
- Cohen, J. H. (1975). The effect of content area material on Cloze test performance. *Journal of Reading*, 19(3), 247-250.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. doi: 10.1037//0033-295X.108.1.204.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. Snowling & C. Hume (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell, 6-23.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e Questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(2), 22-32.
- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2015). Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. *Psico, Porto Alegre PUCRS*, 46(1), 68-78. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.16900.
- Cuetos, F., Rodrigues, B., & Ruano, E. (2010). PROLEC 2º ED - Prova de avaliação dos processos de leitura.
- Cunha, N. B. (2009). Pesquisas com o teste de cloze no Brasil. Em A. A. A. Santos, E., Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 80-117.
- Cunha V. L. O., & Capellini S. A. (2009). Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? *Revista Teias*, 10(19), 1-21.
- Dehaene, S. (2012). Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cbral. Porto Alegre: Penso, 252-291.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. G., & Cutting, L. E. (2012). Reader-Text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Editora OCDE (2015). Revista PISA em Foco. Editora Secretaria Geral da OCDE, 49.
- Ehri, L. (2005a). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Ehri, L. C. (2010). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.). *The Science of Reading: a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, 19, 362-378.
- Engelmann, L., & Ferreira, M. I. D. C. (2009). Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 69-74.
- Escribano C. L. (2007). Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of reader in Spanish. *Journal Learn Disabil*, 40(4), 319-330.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 439-448.
- Figueira, A. P. C., & Merçon, J. (2015). Desempenho na leitura. Crianças Portuguesas e Espanholas. Estudo Comparativo, Exploratório, com a Utilização da PROLEC-R. *Psico, Porto Alegre*, 46(2), 226-232. doi: 10.15448/1980-8623.2015.2.17649.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Recuperado de [http://www.icn.ucl.ac.uk/dev\\_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf](http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf) em 12/08/2014.
- Garcia, P. F., Salvador, K. K., Moraes, T. F. D., Feniman, M. R., & Crenitte, P. A. P. (2012). Processamento auditivo, leitura e escrita na síndrome de Silver-Russell: relato de caso. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(1), 101-5.
- Gardinal, E. C., & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 541-551.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.
- Goetry, V., & Dyslexia International (2008). Notions de base pour enseignants – la dyslexie: comment l’identifier et que faire? Recuperado de: [www.dyslexia-international.org/onlen](http://www.dyslexia-international.org/onlen).
- Goetry, V., & Dyslexia International (2010). Basics for teachers – dyslexia : how to identify it and what to do? Recuperado de: [www.dyslexia-international.org/onlen](http://www.dyslexia-international.org/onlen).
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem auto regulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299.
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. University of Texas at Austin. *Annals of Dyslexia*, 46.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic. Cipher. In: Gough, P. B., Ehri, L. C., Treiman, R. (eds.), *Reading Acquisition*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 35-48.

- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539.
- Hambleton, H. K., Swaminatham, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hua, A. N., & Keenan, J. M. (2014). The role of text memory in inferencing and in comprehension deficits. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 415-431.
- IBM Corporation. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Versão 21.0* [programa de computador]. Chicago, IL: IBM/SPSS.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico, Brasília. Disponível e em Recuperado de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/documento/2014/documento\\_basico\\_ana\\_online\\_v2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf)
- Keenan, J. M., Betjemann, R.S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279.
- Keenan, J. M., Hua, A. N., Meenan, C. E., Pennington, B. F., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2014). Issues in identifying poor comprehenders. *Annee Psychologique*. 114(4), 753-777. doi: 10.4074/S0003503314004072.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., & Ramírez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia. Prevalence, cognitive profile, and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(2), 167-185.
- Kamhi, A. (1997). Three perspectives on comprehension and the implications of these perspectives for assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders*, 17(3), 62-75.
- Kamhi, A. (2005). Finding beauty in the ugly facts about reading comprehension. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 201-212.
- Kamhi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 174-177.
- Kamhi, A. G. (2009). Solving the reading crisis – take 2: the case for differentiated assessment. *Language Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 212-215.

- Keenan, J., Betjemann, R., & Olson, R. (2008) Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279.
- Keenan, J. M., Hua, A. N., Meenan, C. E., Pennington, B. F., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2014). Issues in identifying poor comprehenders. *Annee Psychologique*, 114(4), 753-777.
- Kida, A. S. B., Chiare, B. M., & Ávila, C. R. B. (2010). Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(4), 546-553. doi: 10.1590/S1516-80342010000400012.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kleiman, A. (1989). Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas. SP. Pontes, 22.
- Kobayashi, M. (2002). Cloze tests revisited: exploring item characteristics with special attention to scoring methods. *Modern Language Journal*, 86(4), 571-586.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2001). Qualitative reading inventory. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2005). Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Lyon, G. R., Gray, D. B., Krasnegor, N. A., & Kavanagh, J. F. (1993). Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Lyon, R. (1998). Overview of reading and literacy initiatives. Report presented to the Committee on Labor and Human Resources, Washington, DC.
- Lyon, G. R., & Fletcher, J. (2001). Early intervention for children at risk for reading failure. *Basic Education*, 46(3), 12-15.
- Lyon, G. R. (2002). Reading development, reading difficulties, and reading instruction: Educational and public health issues. *Journal of School Psychology*, 40(1), 3-6.
- Maluf, M. R., Cardoso-Martins, C., Spinillo, A.G., Grigorenko, E.L., Leite, I., Gombert, J.E., Morais, J., Ehri, L.C., Kolinsky, R., Deacon, S.H., Tunmer, W.E., & Tong, X. (2013). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso.
- McGuinness, D. (2006). Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória do seu filho da linguagem à alfabetização. Tradução Rafaela Ventura; revisão Sebastião Voltre. Rio de Janeiro: Record.

Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners*. New York, NY: Guilford Press, Cap 8, 222-261.

Mello, M. T. P. (1986). Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo-SP.

Ministério da Educação - MEC / Secretaria da Educação Fundamental - SEF. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil, Vol 1-3. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Moojen, S., Saraiva, R. A., & Munarski, R. (2006). Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Molina, O. (1979). Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo-SP.

Morais, J. (1996). A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.  
Stanovich, K. E. (1980). Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading research Quarterly*, 16(1), 32-71. doi: 10.2307/747348.

Nalom, A. F. D. O., Soares, A. J. C., & Cárnio, M. S. (2015). The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension. *CoDAS*, 27(4), 333-338. doi: 10.1590/2317-1782/20152015016.

Navas, A. L. G. P., Pinto, J. C. B. R., & Dellisa, P. R. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(3), 553-9.

Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 31-39. doi: 10.1111/j.2044-8279.1984.tb00842.x.

Oakhill, J. V., Yuill, N. M., & Parkin, A. J. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal Research in Reading*, 9(2), 80-91. doi: 10.1111/j.1467-9817.1986.tb00115.x.

OECD, Unesco Institute for Statistics. (2003). Literacy skills for the world of tomorrow further results from PISA 2000. 71-89.

OECD, Unesco Institute for Statistics. (2012). PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. 4-12.

OECD, Unesco Institute for Statistics. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (1), 175-203.



- Oliveira, A. M., & Capellini, S. A. (2010). Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(4), 555-560.
- Oliveira, A. M., Cardoso, M. H., & Capellini, S. A. (2012). Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(2), 201-7.
- Oliveira, K. L., Boruchotvitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 47-70.
- Oliveira, K. L., Boruchotvitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 149-164.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE/PISA (2012) Results: Executive Summary. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Orton, S. (1925). Word blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Page, W. D. (1975). The post oral reading Cloze test: New link between oral reading and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 7(4), 383-389.
- Pasquale, C. N., & Ulisses, I. (2014). Gramática da Língua portuguesa. Editora Scipione. 11ª Edição.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. S. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*. Washington, DC: American Psychological Association, 67-86.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2008). The acquisition of reading comprehension skill, In J. M. Snowling, & C. Hulme. *The Science of Reading: A Handbook*, 227-247.
- Piasta. S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.
- Pinheiro, A M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading & Writing*, 7(1), 111-138.

Pinheiro, A. M. V. (1996). Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia. doi: 10.13140/RG.2.1.3977.5123.

Pinheiro, A. M. V., & Costa . E. B. (2005). Escala de avaliação de competência em leitura pelo professor. Anais do Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica, Resumos. Belo Horizonte, 27.

Pinheiro, A. M. V., Lúcio, P. S., & Silva, D. R. (2008). Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. *Psicologia Teoria e Prática*, 10(2), 16-30.

Pinheiro A. M. V., Cunha, C. R., & Lúcio, P. S. (2008). Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 115-138.

Pinheiro, A. M. V., Scliar-Cabral, L., Goetry, V., & Dyslexia International (2012). Dislexia Brasil Aprendizagem online conhecimentos básicos para professores. Dislexia: como identificar e o que fazer. Recuperado de: <http://dislexiabrasil.com.br/>.

Pinheiro, A. M. V. (2012) Validação e estabelecimento de normas de uma prova computadorizada de reconhecimento de palavras para crianças. Relatório de pesquisa submetido à FAPEMIG (ref. SHA - APQ-01914-09).

Pinheiro, A. M. V., Vilhena, D. A., & Santos, M. A. C. (2015). PROLEC-T? Prova de Compreensão de Texto: análise de suas características psicométricas. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 2016.

Plano Nacional de Leitura (2007). Para a Avaliação do Desempenho de Leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Prata, M. (2005). O coelho e o cachorro. In M. A. Negrinho. *Aulas de Redação – 6ª série*. São Paulo: Ática, 42-43.

Portal Inep (2011). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>.

Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2007). Manual de Desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto. Tradução Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed.

Relatório PISA (2012). Recuperado de [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf).

Resolução CFP Nº 5/2012. Recuperado de [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Resolucao\\_CFP\\_005\\_12\\_1.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/03/Resolucao_CFP_005_12_1.pdf).

Riley, J. D. (1986). Progressive Cloze as a remedial technique. *The Reading Teacher*, 39(6), 576-581.

- Rocha, R. (1997). A coisa. In C. S. Carvalho & M. D. Baraldi (Orgs.), *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*. São Paulo: Ática, 86-95.
- Rueda, F. J. M., Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Castro, N. R. (2013). WISC IV Escala Wechsler de Inteligência para crianças: Manual Técnico, 38-42.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-781.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura. Relatório técnico, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Sisto, F. F. (2005). Teste de Inteligência R1-Forma B e G36: evidência de validade convergente. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 191-197. Doi: 10.1590/S1413-294X2005000200005.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Sisto, F. F. (2006). Estudos psicométricos no Brasil. Em L. Brown, R. J. Sherbenou, & S. K. Johnsen (Eds.), *TONI-3 Forma A – Teste de inteligência não-verbal*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 67-120.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). Toni -3 Forma A e Teste Cloze: evidências de validade. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405.
- Scliar-Cabral, L. (2013). Sistema Scliar de alfabetização: guia do professor. Florianópolis. Editora Lili, 24.
- Seidenbert, M. S.v & McClellandk, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*. 55(2), 151-218.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An iIntroduction to basic and advanced multilevel modeling*, second edition. London etc.: Sage Publishers.

- Spinillo, A. G., & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma mOn-line. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Department of Psychology, Oakland University, Rochester, MI.
- Stanovich, K. E. (1986). , Matthew effects on reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Storey, P. (1997). Examining the test-taking process: A cognitive perspective on the discourse Cloze test. *Language Testing*, 14(2), 214-231.
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., Spreen, O., & Slick, D. J. (2006). A Compendium of neuropsychological tests: administration, norms, and commentary. *Applied Neuropsychology*, 4(1), 62-63.
- Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o Teste de Cloze. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2010). Aprender a ler e avaliar leitura. Centro de Estudos da Criança: Universidade de Minho, 3, 89-96.
- Todos pela Educação (2013). Dados das 5 metas. Recuperado de: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-das-5-metas>.
- Trevisan, E. M. C. (1992). Leitura: coerência e conhecimento prévio. Santa Maria. UFSM.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Villagrán, A. M., Guzmán, N., Jiménez, M. I., Cuevas, A. C., Consejero, M. E., & Olivier, R. P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Vilhena, D. A. (2015). Avaliação da habilidade de leitura de crianças do Ensino Fundamental: medidas direta e indireta. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Vilhena, D. A., & Pinheiro, A. M. V. (2015). Validation and Standardization of the Brazilian Reading Test: Sentence Comprehension (TELCS). Manuscript accept for publication. 2015.
- Vilhena, D. A., Sucena, A., Castro, S. L., & Pinheiro, A. M. V. (2016). Test-Sentence Comprehension: an adapted version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. *Dyslexia*, 22(1), 47-63.

Wechsler, D. (1955 ). Wechsler Adult Intelligence Scale Manual. New York: Psychological Corporation.

Williams J. P., Hall K. M., & Lauer K. D. (2004) Teaching expository text structure to young at-risk learners: building the basics of comprehension instruction, exceptionality. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. doi: 10.1207/s15327035ex1203\_2.

## RESUMO

Para analisar a eficácia do Tópico “Práticas de ensino da compreensão” contidos em um curso “Aprendizagem Online”, referido como DislexiaBrasil (DB), o Estudo 2 foi desenvolvido com professoras, divididas em grupo experimental (GE) no Estudo 1, e com alunos do 2º e 3º ano de duas escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Santa Luzia (região metropolitana de Belo Horizonte). Este Estudo visa responder a seguinte questão sobre o referido tópico do DB: 1) os conteúdos do deste tópico oferecem modalidades de intervenção eficazes para sanar problemas de compreensão leitora? Para responder a esta pergunta, o Estudo 2 foi dividido em duas fases. A Fase 2.1, foi denominada “Formação e acompanhamento das professoras” e a Fase 2.2, com foco nas crianças, principalmente naquelas que demonstraram baixo desempenho em compreensão leitora no Estudo 1 (Fase 1.3 AVAFormal), visou a reavaliação dessa habilidade por meio dos mesmos instrumentos formais, após a intervenção realizada na Fase 2.1. Assim, na Fase 2.1, cujo objetivo foi direcionar e acompanhar duas professoras (uma responsável por duas turmas do 2º ano de uma escola e a outra por uma sala do 3º ano da outra escola) no estudo e na elaboração de atividades de acordo com o Tópico “Práticas de ensino da compreensão” do DB, seguido pela aplicação dessas atividades em sala de aula. Ambas as professoras, apesar de diferentes das do Estudo 1, se comportaram da mesma forma: ignoraram o treinamento recebido e as recomendações do DB. Alegaram ter utilizado a própria experiência em docência, que, em outras palavras, significa “a adoção do modelo padronizado estipulado pela Rede Municipal de Santa Luzia”. Assim, como no Estudo 1, no presente estudo, não foi possível avaliar a eficácia do tópico em consideração. Sobre a intervenção ministrada (lembrando que ela foi feita para todas as crianças em sala de aula), observou-se que ela não levou em conta as diferenças individuais dos alunos, sendo os que apresentavam mais dificuldades, exigidos da mesma maneira que os outros. Já a Fase 2.2, teve como objetivo a avaliação da intervenção (Fase 2.1), nas 14 crianças [10 do GE e 4 do GC (11,6% de uma amostra de 120 crianças)] identificadas como tendo dificuldade de compreensão leitora no Estudo 1. Para tanto, foram utilizados os mesmos instrumentos da Fase 1.3 – AVAFormal. A comparação das médias do desempenho das crianças dos dois grupos (via teste paramétricos e não-paramétricos) não mostrou diferenças significativas após a intervenção. Dentre as razões para este achado, podemos citar o fato de o GE ter sido composto por crianças que apresentavam maiores dificuldades em leitura desde o início do experimento (Fase 1.1 do Estudo 1) em comparação com as crianças do GC. Contudo, ao analisar somente o desempenho do GE (pré-teste e pós-teste), verificou-se um ganho significativo de desempenho, o que não foi constatado no GC (quando realizado as mesmas análises), podendo assim esse ganho ser atribuído à intervenção a qual o GE foi exposto. Também foram observados nas crianças desse grupo ganhos qualitativos como aumento do interesse, maior participação e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Assim, apesar da professora das crianças do GE não ter seguido as recomendações DB como esperado, é possível que a exposição ao material desse site com o acompanhamento da mestrandia tenha tido algum efeito no seu ensino.

Palavras-chave: DislexiaBrasil, , compreensão leitora, intervenção.

## 10. Estudo 2: Intervenção em Compreensão de Leitura

### 10.1 Dificuldade em compreensão de leitura

Santos, Sisto e Noronha (2010) apontam que algumas pessoas são hábeis para reproduzir um texto oralmente, porém inábeis para compreendê-lo ou para utilizar as informações nele contidas, quando apresentado de forma escrita. A dificuldade em compreensão de leitura contribui para dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, além de ser um dos preditores do baixo desempenho escolar.

Aspetos relacionados ao próprio texto (tais como uso de palavras incomuns, tamanho das sentenças, número de sílabas das palavras e a complexidade das ideias expressas), combinados com as dificuldades do próprio leitor (como falhas no processo de decodificação e reconhecimento das palavras, carência de vocabulário, leitura restrita, deficiência para realizar a integração das informações contidas no texto, falta de estratégias de aprendizagem adequadas e de motivação para a leitura e incapacidade de estabelecer inferências) podem contribuir para *déficits* na compreensão (Kintsch & van Dijk, 1978; Lyon, 1998; Oakhill, 1993; Perfetti, 2010; Santos & Sisto, 2002).

Cunha, Silva e Capellini (2012), Ferreira e Dias (2002) e Spinillo (2008) demonstram que, em crianças que apresentam dificuldades em compreensão de leitura, as dificuldades tendem a aumentar ao longo da trajetória escolar, uma vez que mais habilidades cognitivas (como memória) vão-se tornando necessárias para a integração das ideias. Além disso, seus estudos demonstraram que maus compreendedores geralmente apresentam *déficits* na integração das informações e na construção de uma representação mental organizada e coerente do texto, além de incapacidade para monitorar a própria compreensão e para a realização de inferências.

Diferentemente, no estudo de Hua e Keenan (2014), o principal achado é que a relação entre a competência para integrar informações e o desempenho em compreensão leitora é muito complexa e mediada pela capacidade de identificar e reter na memória as informações cruciais presentes no texto. Isso significa que o *déficit* na capacidade de integrar informações existe, mas afeta a compreensão subsidiariamente, isto é, somente em maus compreendedores que apresentam *déficits* para memorizar informações importantes do texto. Assim, a dificuldade em fazer inferência afeta negativamente a compreensão. Essa é uma evidência inesperada e divergente das encontradas nas pesquisas sobre os fatores associados ao baixo desempenho em compreensão leitora, nas quais um fator aparece como relevante: capacidade de fazer inferências. Em tais pesquisas essa associação costuma ser explicada do seguinte modo: a baixa capacidade de fazer integração das informações presentes no texto, explicaria a baixa capacidade de fazer inferência. Essa baixa capacidade para fazer inferência seria um *déficit* específico apresentado pelos maus compreendedores.

Ademais, Lyon (1998, 2002) cita que restrições na compreensão da linguagem verbal e em habilidades gerais limitam a compreensão. *Déficits* específicos na compreensão de leitura que se relacionam à compreensão inadequada de palavras dispostas no texto, conhecimento insuficiente dos domínios disponíveis e representados no texto, falta de previsão entre as relações das palavras, falta de conhecimento das diferentes convenções de escrita utilizadas para alcançar determinados fins no texto (explicação, humor, diálogo), capacidade de raciocínio verbal e de recordação influenciam sobremaneira a aprendizagem de uma boa interpretação do texto.

Nesse sentido, Mousinho e Correa (2010) examinaram em um estudo longitudinal as relações entre as habilidades linguístico-cognitivas do processamento fonológico (consciência e memória de trabalho fonológica e nomeação automatizada rápida) e a compreensão de textos, em três momentos distintos: no início do ano letivo do 2º, 3º e 4º



anos do EF em crianças brasileiras. Constataram que as crianças que demonstraram baixos índices nas competências de compreensão foram também aquelas que alcançaram baixos desempenhos nas tarefas de nomeação rápida, de identificação de palavras e de consciência fonológica.

Cunha et al. (2012) também realizaram um estudo a fim de apurar como as habilidades básicas de leitura – tempo, velocidade e precisão – podem estar relacionadas à compreensão de leitura, em crianças brasileiras na faixa etária de 6 a 13 anos do EF. Assim como no estudo de Mousinho et al. (2010), encontraram que o desempenho em compreensão de leitura melhora com o avanço escolar em crianças com desempenho normal e que possuem essas habilidades já consolidadas. Contudo, para aquelas que apresentam dificuldades em compreensão de leitura, a dificuldade tende a aumentar, o que não é surpreendente, pois os conteúdos e a quantidade de informações contidas nos textos também aumentam, uma vez que são necessárias mais habilidades cognitivas para a integração das ideias e, conseqüentemente, para alcançar o entendimento. Por fim, constataram que a leitura incorreta de palavras está relacionada a uma diminuição na velocidade de leitura com conseqüente piora no desempenho da compreensão de textos.

Em outro estudo, longitudinal, Nation, Cocksey, Taylor e Bishop (2010) analisaram crianças inglesas de 5 a 8 anos que, embora apresentassem níveis adequados de fluência e de precisão de leitura de palavras, mostravam dificuldades na compreensão de leitura. Encontraram que as crianças com dificuldades em compreensão de leitura possuíam, desde o início, índices de leitura satisfatórios, comparáveis aos parâmetros dos bons compreendedores. Entretanto, as suas habilidades de linguagem oral eram inferiores. Tais crianças reconheciam bem as palavras, liam precisa e fluentemente, mas apresentavam fracos índices em tarefas que envolviam processamento semântico e sintático e memória para a repetição de frases. Enquanto os bons compreendedores apresentavam melhorias substanciais em interpretação de textos com o avanço da idade, os

maus compreendedores demonstraram pouca ou nenhuma mudança na pontuação média das avaliações realizadas aos 7 e 8 anos de idade, apesar de alcançarem altos níveis de precisão em leitura. Como conclusão do estudo, Nation e colegas afirmam que a linguagem oral pode ser considerada um preditor da compreensão de leitura.

Gilbert, Goodwin, Compton e Kearns (2013) investigaram a relação entre consciência morfológica e compreensão de leitura em escolares americanos do 5º ano. Utilizaram tarefas de leitura de palavras multissilábicas, conhecimento acadêmico, compreensão de leitura e vocabulário. A partir de análises de regressão hierárquica constataram que a consciência morfológica contribui de maneira significativa para um aumento na compreensão de leitura, além de auxiliar para a construção de representações lexicais de alta qualidade. Entretanto, esse aumento na compreensão foi constatado apenas para maus leitores e após o controle das variáveis conhecimento acadêmico e vocabulário.

A fim de fornecer uma explicação para este achado, Gilbert et al. (2013) levantaram a hipótese de que os maus leitores possuem poucas representações lexicais e precisariam de outras fontes, além do conhecimento morfológico (como ortográfico, fonológico, gramatical e semântico) para identificar a palavra e atingir a compreensão. Diferentemente do que ocorre com os bons leitores, uma vez que já possuem essas informações consolidadas. A partir dos resultados encontrados, os autores assinalaram a importância da instrução explícita, por professores, para o ensino das relações morfológicas entre as palavras, uma vez que acreditam serem estas um preditor para uma boa compreensão de leitura.

Pode-se constatar, a partir dos achados dos estudos apresentados, que as dificuldades em compreensão de leitura muitas vezes não coincidem com dificuldades na leitura de palavras, podendo um sujeito ser bom em decodificação e preciso e ágil reconhecedor de palavras, mas, ainda assim, desempenhar-se mal na interpretação de textos. Entretanto não são poucos os estudos (Cain & Oakhill, 2006, 2014; Ouellette, 2006;

Perfetti, 2010; Tannenbaum, Torgesen, & Wagner; 2006) nos quais o vocabulário se associa fortemente à habilidade de compreensão de leitura.

Aos poucos, a pesquisa vai deslindando o modo pelo qual diversos aspectos das habilidades relacionadas ao domínio vocabular, tais como extensão (número de palavras conhecidas) e profundidade (conhecimento das relações semânticas entre as palavras), afetam distintos aspectos da compreensão de textos. Cain e Oakhill (2014) verificaram, por exemplo, que o vocabulário é mais importante para a realização de inferências do que para a compreensão literal. Ademais, mostram que conhecimento mais aprofundado das palavras, isto é, domínio das relações semânticas entre elas, é o fator mais crítico para a realização de inferências de mais alto nível de demanda cognitiva, isto é, aquelas que requerem mais do que apenas a simples integração de frases.

Em outro estudo, Currie e Cain (2015) avaliaram as contribuições do vocabulário e da memória de trabalho para a realização de inferências em escolares ingleses na faixa etária de 5 a 10 anos. Os resultados revelaram que as crianças mais novas, idade de 6 anos, são capazes de realizar inferências a partir de textos narrativos de curta extensão e que esta capacidade é melhorada com o avanço da idade. Além disso, perceberam que a influência da memória de trabalho, para esta faixa etária, foi totalmente mediada pelo vocabulário, sugerindo que quanto mais rico ele for melhor será a capacidade de reter informações na memória de trabalho. Nas crianças de 6 a 10 anos verificaram uma relação entre o conhecimento de vocabulário e a capacidade de realizar inferências. Mas, o modo como o vocabulário afeta a compreensão se diferencia quando são consideradas as crianças entre 6 e 8 anos e as crianças entre 8 e 10 anos. O estudo sugere que diferenças no desenvolvimento da memória de trabalho ao longo do tempo explicam o peso diferenciado do vocabulário nas faixas etárias conforme se considere distintos aspectos diferenciados da compreensão leitora, a saber, a realização de inferências locais, que dependem mais da integração de sentenças, sobretudo apresentadas em sequência, e a realização de

inferências globais, que dependem mais da capacidade de identificar, reter, recuperar e usar, para criar uma representação mental do texto, informações dispersas no texto e até mesmo informações que nele não se encontram. E isso tem implicações educativas ligadas tanto à avaliação do desempenho em compreensão leitora quanto no ensino das habilidades de compreensão de textos contínuos.

## **10.2 Intervenção em Compreensão de Leitura**

Em uma revisão sobre intervenção em compreensão de leitura em estudos que controlam a leitura oral (por meio da precisão, tempo e taxa a partir de métodos de releitura) e a compreensão de textos, Wolf e Katzir-Cohen (2001) verificaram que a duração das intervenções em cada tipo de habilidade é bastante variável. Na maioria dos estudos, a intervenção era breve e a compreensão era medida de diversas maneiras, não havendo um consenso entre os estudos em relação ao tempo de intervenção apropriado e nem em relação aos métodos de medida da compreensão.

Embora Wolf e Katzir-Cohen (2001) considerem que várias habilidades e diferentes atividades devem ser abordadas em uma intervenção, aspectos tais como o ensino explícito interligado a todas as habilidades que envolvem a compreensão, como a fonológica, ortográfica, semântica e morfológica, devem estar sempre presentes. Isso significa que as instruções devem ser dadas e fundamentadas em cada nível de desenvolvimento, seja desde o fonema, grafema, palavra, frase, sentença, passagem até alcançar a compreensão, do contrário, as dificuldades em compreensão podem permanecer e conduzir a baixos índices de aprendizado, acarretando em evasão escolar (Piasta et al., 2009).

Para Oakhill (1993) um aumento na proficiência em compreensão pode ser alcançado com períodos de intervenções breves, desde que a intervenção seja conduzida passo a passo, iniciando pelo ensino dos processos básicos (decodificação e

reconhecimento de palavras) até se chegar ao ensino das habilidades superiores (estabelecimento de inferências e monitoramento da própria compreensão).

Diversos são os estudos que investigam e propõe diferentes métodos para a intervenção em compreensão de leitura. Dentre eles, Ferreira et al. (2002) compararam três grupos e crianças brasileiras quanto à capacidade de realizar inferências e de integrar as informações do texto (grupo com pouca dificuldade *versus* com muita dificuldade *versus* controle (formado por crianças com pouca e muita dificuldade)), a fim de verificar a eficácia do efeito de treinamento nas estratégias “tomar nota” e “imagem mental”, conforme definidas por Oakhill e Garnham (1988). O primeiro tipo de estratégia pertence ao grupo denominado “auxílios de estudos” e é caracterizada pela participação ativa do leitor (sublinhando, descrevendo ou fazendo anotações) em atividades que utilizam figuras, títulos ou sumários. Já o segundo tipo, faz parte do grupo denominado “estratégias organizacionais” em o que leitor não se utiliza de auxílios externos e sim de ideias já concatenadas, transformando cada sentença lida em imagens durante a própria leitura.

Na fase inicial do estudo (pré-teste), os alunos (na faixa etária de 8 a 14 anos) foram solicitados, em uma única sessão, a ler uma história em voz alta e, a seguir, responder seis questões sobre ela (três literais e três inferenciais), sem o auxílio do texto. No caso de dificuldades, o texto era novamente disponibilizado para uma segunda leitura (também em voz alta). Contudo, desta vez os alunos deveriam ainda “tomar nota” ou utilizar a técnica de “imagem mental” para então, responder às questões que não fizeram.

Na situação de “tomar nota”, os alunos do grupo “pouca dificuldade” foram orientados a realizar anotações – sem transcrição de passagens do texto – e a discutir toda a história com a experimentadora para em seguida, responder as mesmas seis questões do pré-teste. Na atividade “imagem mental”, os alunos do grupo “muita dificuldade” foram expostos, inicialmente, a uma atividade lúdica a fim de fomentar a elaboração de imagens mentais sobre determinada situação. A seguir, foram solicitados a ler uma história diferente

da do pré-teste e a criar imagens mentais sobre o conteúdo da mesma, descrevendo uma a uma para a experimentadora. Ao final foi-lhes entregue, novamente, a história do pré-teste e solicitado que a relessem e que criassem imagens mentais e que respondessem às seis questões iniciais. Os participantes do grupo controle não receberam nenhuma instrução, somente releeram a história do pré-teste e responderam as suas seis questões.

Ferreira et al. (2002) observaram um progresso geral no desempenho de todos os grupos. Entretanto, os grupos que receberam a intervenção, comparado com os que não a receberam, apresentaram desempenho superior nas capacidades de integração das ideias do texto e de integração dessas ideias ao conhecimento de mundo, independentemente da atividade “criar notas” ou “imagem mental”. Quanto a essas estratégias, verificaram que “tomar notas” é mais eficaz, se comparada a “imagem mental”, devido esta promover a construção de inferências de maneira mais efetiva. No entanto, vale lembrar que essa tarefa foi dada ao grupo com “pouca dificuldade”.

Outro estudo foi relatado por Spinillo (2008). Para desenvolver a compreensão de textos em crianças brasileiras com dificuldades, a autora realizou uma intervenção, em escolares na faixa etária de 10 anos, na qual as crianças relacionavam as informações textuais com seus conhecimentos de mundo e os integravam às informações dispostas no próprio texto. Os participantes foram divididos em dois grupos – grupo controle (GC) e grupo experimental (GE) – e avaliados em três tarefas (responder perguntas, resumo e elaborar perguntas) individualmente e em dois momentos, pré e pós-teste. Na tarefa de responder perguntas foram realizadas 11 questões inferenciais sobre o texto e outras sobre a capacidade de explicar as bases geradoras utilizadas nas inferências, após a leitura, em voz alta, conjunta com a examinadora. Na tarefa de resumo, os escolares deveriam fazer um resumo escrito sobre outra história que também liam em voz alta com a examinadora. Em seguida, deveriam elaborar uma pergunta, por escrito, sobre algo que considerassem

relevante na história. No pós-teste foram replicadas estas mesmas tarefas, porém com histórias diferentes, mas contendo o mesmo tamanho.

No que concerne à intervenção, essa foi ministrada às crianças do GE em sala de aula, pela professora e com duração que variou de quatro a seis semanas. A professora foi orientada antes e durante essa fase. As atividades foram realizadas em pequenos grupos e envolviam diferentes tipos textuais (poesias, cartas, fábulas e histórias). Os objetivos principais da intervenção foram fazer com que as crianças se tornassem capazes de estabelecer inferências e previsões, captar as principais informações do texto, monitorar a própria leitura, estabelecer as bases geradoras das respostas e julgar os textos, a fim de desenvolver na criança a capacidade de tomada de consciência e de pensar sobre os processos mentais. O grupo controle não recebeu nenhum tipo de intervenção.

Spinillo (2008) verificou um desempenho superior no GE referente a todas as tarefas. Na tarefa de responder perguntas, o percentual de respostas corretas foi superior em relação ao GC. Na tarefa de resumo, a intervenção também apresentou um efeito favorável, demonstrando que as crianças conseguiram realizar resumos com informações mais completas e coerentes, além de mais breves e estabelecer maior integração entre as informações contidas no texto com o conhecimento de mundo. Por fim, na tarefa de elaboração de perguntas, o GE formulou mais perguntas pertinentes relacionadas ao texto, além de demonstrar ter alcançado a ideia principal do texto, transformando-a em uma possível resposta a uma pergunta a ser criada. De modo geral, a autora concluiu que a intervenção conduzida neste estudo se mostrou bastante positiva favorecendo pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos em sala de aula para crianças que apresentam dificuldade em compreensão de leitura.

Em outro estudo, Williams, Hall e Lauer (2004) desenvolveram um programa de instrução sobre estrutura e tamanho textual para crianças americanas do 2º ano em risco de insucesso escolar, a fim de comprovar que a instrução focada na estrutura do texto auxilia

para uma melhora na compreensão de textos expositivos. As estratégias contidas no programa focaram o ensino sobre o uso de palavras tidas como pistas de identificação, comparação e contraste textuais; além da utilização de organizadores gráficos para fixar as informações relevantes do texto e o uso de perguntas que auxiliam para a concentração nas informações mais importantes. O programa consistiu em nove lições, ensinadas em 15 sessões pelos professores aos alunos. Os grupos foram divididos aleatoriamente quanto ao tratamento recebido: foco na estrutura do texto, no conteúdo e sem instrução. Foi constatado que o grupo que recebeu o programa voltado para o tratamento “foco na estrutura do texto” alcançou índices maiores em relação aos outros dois grupos, no que se refere às estratégias ensinadas, indicando que essas crianças conseguiram utilizar o aprendizado obtido. Em conclusão, os pesquisadores afirmaram que uma instrução focada na estrutura do texto ajuda os alunos a melhorar a compreensão para comparar e contrastar textos, em virtude de instruções focadas somente no conteúdo textual.

Outra proposta de intervenção em compreensão de leitura foi relatada por Hagaman, Casey e Reid (2012). Nesse estudo utilizaram a estratégia “parafraseando” em escolares americanos na faixa etária de 10 anos, identificados como leitores fluentes, mas com dificuldades em compreensão. Segundo esses autores, a predição, o questionamento e o monitoramento do entendimento são habilidades que também desempenham um papel importante para o alcance da compreensão de um texto, além da decodificação de palavras e fluência em leitura. Especificamente, o método “parafrasear”, segundo os autores, fornece aos educadores procedimentos explícitos para ensinar os alunos a autoregulação do seu próprio entendimento e, de forma independente, auxiliar a superar suas dificuldades. Ademais, melhora a memória para as principais ideias contidas no texto, uma vez que exige que o leitor divida o texto em passagens menores e as analise separadamente, para após prosseguir para a análise do texto como um todo.



Assim, no estudo em questão a estratégia “parafraseando” foi ensinada durante duas semanas a cada participante, individualmente por seus professores após treinamento com os pesquisadores. Os resultados foram analisados por meio da medição do desempenho em compreensão de leitura obtido antes das instruções e após as mesmas. Em conclusão, Hagaman et al. (2012) verificaram que a utilização deste método de ensino melhorou consideravelmente a memória para texto, a análise crítica e a construção de estratégias de compreensão. Contudo, algumas limitações foram demonstradas: todas as tarefas desenvolvidas priorizavam a recordação imediata, não medindo se o efeito positivo observado se mantém em casos de evocações tardia. Além disso, a estratégia foi desenvolvida pelos próprios professores em sala de aula e em tempo reduzido (inicialmente o previsto foi de 3-7 semanas, mas realizaram em menos de 4 semanas), o que pode ter afetado os resultados, uma vez que estes são pressionados para cumprir o estabelecido no currículo escolar. Contudo, mesmo com essas limitações, os autores perceberam um aumento considerável na capacidade de interpretação de textos a partir da estratégia “parafraseando”.

Dentre as iniciativas de pesquisas mais recentes sobre compreensão de leitura está a “Reading for Understanding (RfU) Research Initiative” promovida pelo Departamento de Educação e criada pelo “Institute of Education Sciences”, em 2010, nos Estados Unidos, com dotação de fundos de pesquisa que ultrapassaram os 100 milhões de dólares. O programa é destinado a financiar um conjunto de projetos ligados à compreensão de leitura, aprimorando os referenciais teóricos para desenvolvimento de melhores avaliações e intervenções em todos os anos escolares das escolas norte-americanas (indo da pré-escola até o ensino médio), uma vez que foi constatado que um em cada três alunos matriculados na série escolar que no Brasil corresponde ao quinto ano do EF e um em quatro na série que no Brasil corresponde ao nono ano do EF apresenta desempenho em leitura abaixo do básico no National Assessment Educational Progress – NAEP, a avaliação escolar dos

EUA que corresponde ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Brasil<sup>15</sup>. Para tanto, seis equipes de pesquisa, vencedoras dos editais de chamada pública para financiamento de pesquisas nessa iniciativa, constituídas por especialistas em leitura, fonoaudiólogos, linguistas, psicólogos cognitivistas e do desenvolvimento, metodólogos, especialistas em avaliação e psicometristas compõem a RfU. (Douglas & Albro, 2014)

Os objetivos da RfU são: 1) examinar como a compreensão de leitura é desenvolvida, como pode ser melhorada em séries avançadas e, em casos de insucesso; 2) auxiliar a todos os alunos a obter uma leitura com maior compreensão, principalmente aqueles que possuem mais dificuldades; 3) examinar a compreensão oral, o conhecimento geral de mundo e o processamento de texto em relação à compreensão de leitura, uma vez que essas habilidades estão envolvidas na compreensão; 4) uso da multidisciplinaridade nos vários níveis, reconhecendo que a compreensão ocorre em várias áreas de conteúdo nas escolas; e 5) desenvolver estudos pilotos a fim de testar a eficácia das intervenções em todos os níveis de ensino, áreas e conteúdo em um período de cinco anos (2010 - 2015).

Dentre as publicações geradas a partir dos resultados da RfU e referente à intervenção em compreensão de leitura pode-se citar os achados de O'Reilly, Weeks, Sabatini, Halderman e Steinberg (2014). Esses pesquisadores argumentam que muitas intervenções não apresentam resultados satisfatórios devido ao afastamento entre a natureza dos resultados da avaliação e os objetivos da intervenção. Para manejar adequadamente tais questões desenvolveram uma intervenção com o propósito de usar estratégias em três disciplinas: literatura, história e ciências (biologia), elaboradas a partir

---

<sup>15</sup> As Escalas de Aprendizado apresentadas no SAEB correspondem à “Avançado” (aprendizado além da expectativa), “Proficiente” (alunos preparadas para continuar os estudos), “Básico” (alunos precisam melhorar) e “Insuficiente” (alunos aprenderam pouquíssimo aprendizado). As Escalas de Aprendizado apresentadas no NAEP correspondem à três níveis “Avançado” (capacidade de realizar inferências complexas e julgamento), “Proficiente” (capacidade de integrar e interpretar textos e fazer avaliações) e “Básico” (capacidade de localizar informações relevantes e fazer inferências simples), contudo, são correspondentes ao SAEB; isto significa que a criança que não atinge o nível “Básico” no NAEP é comparável a não atingir no SAEB.

de um conjunto de avaliações em compreensão de leitura. Uma equipe de avaliação foi contatada para desenvolver uma medida de compreensão mais alinhada com a intervenção nas três áreas de conhecimento já descritas, no qual os objetivos incluíam a construção da fluência em leitura e do conhecimento sobre o conteúdo da disciplina (via abordagem de inquérito em sala de aula pelo professor), além da confiança do aluno.

No que se refere às estratégias, textos e tarefas foram elaborados conforme cada disciplina e apresentados em forma computadorizada. Para a estratégia da disciplina literatura foi fornecido aos alunos uma obra literária e solicitada a interpretação conforme o contexto em que foi escrito; para história, a interpretação foi exigida por meio do exame de fontes primárias e leis que eram apropriadas para compreender o contexto histórico e, por último, para ciências, o formulário requeria a aplicação de definições de exemplos já dados e a classificação dos resumos científicos de acordo com os processos e em uma ordem executiva a qual delineava questões ambientais específicas. Embora cada formulário fosse elaborado de acordo com a disciplina, houve também itens que abordaram habilidades gerais de leitura, como a capacidade para construir um modelo mental do texto (perguntas que exigiam a escrita de um resumo e parafrasear sentenças), identificação dos principais conceitos e realização de inferências.

Os resultados apontaram que os formulários elaborados pela equipe de avaliação para o estudo *supracitado* apresentaram níveis adequados de confiabilidade, indicando que possuem propriedades adequadas para a utilização em estudos de intervenção. Outro achado está relacionado às medidas de avaliação da compreensão (também elaboradas para o estudo em questão), as quais demonstraram estarem mais relacionadas à compreensão global e à capacidade de leitura geral do que às medidas de conhecimento exclusivas de conteúdo (literatura, história e ciências). Por fim, O'Reilly et al. (2014) concluíram que uma intervenção é mais eficiente e válida se ela está em conformidade com os propósitos

da avaliação (teoria, psicometria e prática), além de possibilitar um maior potencial de descobertas científicas.

### **10.3 Descrição sobre “Práticas de ensino da Compreensão” segundo o site DislexiaBrasil**

Na Seção 3 “Práticas de ensino da Compreensão”, no Tópico 3.4 é disposto para os professores vários meios sobre como podem desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos, já que, para as crianças com dificuldades, é difícil identificar as palavras de maneira rápida e acurada e, conseqüentemente, alcançar o significado dos textos. Dessa forma, é recomendado que seja disponibilizado para os alunos livros bem ilustrados, por que assim, aqueles que não conseguem ler todas as palavras, conseguirão ao menos captar o sentido da história. Quanto ao nível de dificuldade do texto é sugerido que ele varie dependendo do tipo de leitura. Deve ser no nível de leitura da criança em uma leitura individual ou acima de seu nível em uma situação de leitura conjunta (com seus pais ou responsáveis ou irmãos mais velhos).

A seguir, são apresentadas técnicas específicas para ajudar a melhorar a compreensão. A primeira consiste em fornecer suporte informacional suficiente. Com base em Leslie e Caldbem (2001), que demonstraram que a compreensão é melhorada quando a criança relaciona o texto com seu conhecimento prévio, os professores são instruídos a sempre conduzir discussões orais em sala de aula sobre os principais tópicos abordados no texto que será apresentado e, durante a leitura, pedir à criança que antecipe o que poderá vir a seguir na história. Essas intervenções auxiliam o leitor a interagir com o texto e a checar as informações dadas, podendo revisa-las e corrigi-las se necessário.

A segunda técnica também tem como objetivo promover a interação da criança com o texto. Após discutir as ideias gerais e ler o texto, as crianças realizam as atividades,

desenvolvidas por Lunzer e Gardner nos anos de 1980, conhecidas como DART's (Directed Activities Related to Texts) que são baseadas em princípios de reconstrução e análise de textos. Exemplos de reconstrução são: completar (adicionar palavras que faltam no texto), sequencializar (colocar em ordem partes, parágrafos ou passagens do texto), agrupar (categorizar partes do texto), preencher tabelas com marcos para títulos ou questões a serem respondidas, completar uma ilustração com legendas para facilitar sua compreensão e predição (verificar o que pode vir a seguir no texto). Quanto à análise, os exemplos citados são: marcar (sublinhar partes do texto que contém informações específicas), segmentar e subtítular (dividir o texto em passagens menores e completar com subtítulos cada parte), construir uma tabela (informando o número de linhas e colunas que são adequadas ao texto e preencher a tabela), elaborar diagramas que expliquem o texto, questionário (responder ou elaborar questões relacionadas ao texto) e resumo (criar uma síntese do texto, reescrevendo-o).

A terceira técnica chama a atenção para os marcos estruturados que podem auxiliar a análise dos textos. Esses marcos são de grande ajuda para as crianças, uma vez que as auxiliam a encontrar um formato geral para o texto. Exemplos são questões que iniciam com perguntas como: “Quem, O que, Onde, Por que, Como”.

A quarta técnica utiliza formas visuais para interpretação de textos. Flecker e Cogan (2004) afirmam que a visualização, além de estimular associações, auxilia na compreensão através da lembrança. Segundo esses autores, existem quatro estágios para estimular a associação: 1) ler todo o texto para captar a ideia geral; 2) reler o texto e escolher eventos ou imagens para ilustra-lo; 3) desenhar para ilustrar uma sequência escolhida; e 4) decidir qual é o evento principal da história para ilustrar.

Por fim, a última técnica disponível no DislexiaBrasil se refere à utilização de mapas mentais. Tony Buzan desenvolveu esta técnica em 1970 e ela vem sendo reconhecida como útil em diversas áreas, uma vez que explora vários aspectos

multissensoriais como a visualização, utilização de palavras-chave, cores e ilustrações, dentre outras. Também são dispostas no site versões gratuitas, disponíveis em outros *web* sites, como exemplos de mapas mentais que podem ser utilizados em sala de aula.

## **11. Objetivos**

- a) Monitorar o estudo das professoras sobre o Tópico "Práticas no ensino da Compreensão".
- b) Acompanhar a aplicação das atividades elaboradas pelas professoras em sala de aula.
- c) Reavaliar as crianças que demonstraram baixo desempenho em compreensão de leitura, a partir da aplicação, pela mestrandia, dos instrumentos formais utilizados na Fase 1.3 do Estudo 1 (AVAFORMAL).

## **12. Método**

### **12.1 Panorama do Estudo**

Este estudo foi desenvolvido nas duas escolas que compuseram o grupo experimental do Estudo 1, em duas fases. A Fase 2.1, denominada "Formação e acompanhamento das professoras", teve como objetivo direcionar e acompanhar duas professoras no estudo e na elaboração de atividades segundo o Tópico "Práticas no ensino da Compreensão", contido no site DislexiaBrasil, seguido da aplicação das atividades elaboradas em sala de aula. Já a Fase 2.2, com foco nas crianças, principalmente naquelas que demonstraram baixo desempenho em compreensão leitora no Estudo 1 (Avaliação da

Compreensão de Leitura – ACL (Fase 1.3 – AVAFormal)) –, visou a reavaliação dessa habilidade por meio de instrumentos formais, após a intervenção realizada na Fase 2.1.

## **12.2 Fase 2.1 – Formação e acompanhamento das professoras**

### **12.2.1 Amostra de Professoras**

A amostra foi constituída por duas professoras (diferentes daquelas que participaram do Grupo Experimental do Estudo 1, devido as escolas utilizarem um sistema de rodízio de turmas (procedimento descrito no item 7.3.2 do Estudo 1)), sendo uma responsável por duas turmas do 2º ano de uma escola e outra por uma sala do 3º ano de outra escola. Ambas possuem graduação em pedagogia e algum curso de pós-graduação e tempo médio de docência de 16,5 anos na rede pública de ensino, sendo a experiência das professoras equivalente a 28 e 5 anos (professora do 2º e 3º ano, respectivamente).

### **12.2.2 Amostra de crianças**

A amostra identificada como tendo dificuldades em compreensão de leitura foi composta por 10 alunos do 2º e 3º ano (cinco em cada ano escolar), oriundos de duas escolas municipais da cidade de Santa Luzia. Contudo, por o ensino sobre a compreensão de leitura beneficiar todos os alunos e não somente aqueles com dificuldade nessa habilidade, a amostra desta fase consistiu em todas as crianças em cada sala de aula (n= 57), conforme Tabela 16.

### **12.2.3 Instrumento**

O instrumento, descrito brevemente na “Introdução” (item 10.4), consistiu no conteúdo do Tópico “Práticas no ensino da Compreensão”, apresentado na Seção 3 do DislexiaBrasil. Essas práticas se referem às seguintes cinco técnicas: 1) oferecer suficiente suporte informacional; 2) promover a interação entre a criança e o texto (baseadas nos princípios da reconstrução e de análise do texto); 3) chamar atenção para os marcos estruturantes de um texto; 4) explorar técnicas visuais; e 5) utilização de mapas mentais.

### **12.2.4 Procedimentos**

A proposta deste estudo foi conduzir as duas professoras participantes da presente amostra a estudar, individualmente e fora do horário de aula, o Tópico “Práticas no ensino da Compreensão” e com base nas cinco técnicas de ensino da compreensão de leitura, apresentadas nesse tópico, criar atividades que pudessem desenvolver e melhorar os níveis de compreensão de leitura de seus alunos em sala de aula. No entanto, como no Estudo 1, devido às alegações de falta de tempo para estudar o referido tópico, foi necessário oferecer a cada professora um treinamento individual sobre ele.

O treinamento teve duração de uma hora (dividido em duas sessões de trinta minutos, cada uma ministrada em um dia diferente) e ocorreu durante o intervalo das aulas, na escola. Primeiramente, cada professora foi solicitada a dizer as diferentes maneiras que utiliza para estimular o gosto pela leitura em seus alunos. Ambas disseram, independentemente, que adotam o que chamam de “cantinho da leitura”: um espaço em sala de aula em que há diferentes livros. Uma vez por semana cada aluno deve escolher nesse cantinho, um livro para ser lido em casa. Disseram ainda que as crianças são expostas a diferentes gêneros textuais em sala de aula e fora da escola, com auxílio dos



pais e/ou responsáveis. Após essa pequena discussão entre a professora e a mestranda, prosseguiu-se à apresentação das sugestões contidas no tópico em questão sobre como desenvolver a compreensão.

Para cada técnica introduzida, a mestranda solicitou a professora que citasse exemplos de atividades (conhecidas ou novas) que poderiam ser utilizadas. As dúvidas que surgiram foram sanadas e foi solicitado ainda que a participante criasse, fora do horário de aula, atividades para cada uma das cinco técnicas de melhora da compreensão de leitura estudadas. Ao final do treinamento, como no Estudo 1, foi entregue a cada professora o material apresentado em formato *Power Point* e PDF e o *login* e senha para acesso ao DislexiaBrasil (exigidos na época). Ambas as professoras pediram o e-mail e telefone pessoais da mestranda, pois consideraram o conteúdo exposto difícil e queriam, quando estivessem estudando, tirar possíveis dúvidas que ainda poderiam surgir.

Lembrando que o objetivo geral da presente dissertação é verificar a eficácia dos conteúdos dos tópicos sobre compreensão do DislexiaBrasil para orientar o professor em como avaliar e intervir nos problemas de compreensão de leitura, sem a ajuda direta de um tutor, no período de elaboração das atividades sugeridas no treinamento, a mestranda apenas acompanhou as professoras, estando disponível para sanar suas dúvidas quanto à leitura sugerida, mas sem nenhuma interferência na forma em que elas iriam criar suas atividades. Assim, no período dois meses, a cada semana (no total de oito), cada professora elaborava as atividades correspondentes a uma das cinco técnicas e as apresentavam à mestranda em um encontro, para apreciação, antes de ministra-las para todas as crianças em sala de aula.

As atividades planejadas (Anexo A) foram aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Ambas as professoras gastaram, em média, uma hora e quarenta minutos por atividade e seguiram o mesmo procedimento. Na introdução de cada técnica, as aulas eram iniciadas com perguntas sobre o assunto do texto a ser lido, como estímulo à participação

das crianças, conforme recomendação do DislexiaBrasil (item “Dando suficiente suporte informacional”). Em seguida, as professoras davam a instrução específica referente à atividade daquela aula e, ao mesmo tempo, percorriam a sala e sanavam as dúvidas dos alunos. As instruções eram claras e sempre ilustradas com exemplos. Ao final, as respostas das crianças eram corrigidas e os conteúdos que representavam maior dificuldade eram esclarecidos. A mestranda esteve presente em todas as oito aulas em que cada professora introduziu cada técnica.

### **12.2.5 Resultados**

Os resultados, dispostos no Anexo A, consistem nas atividades elaboradas, individualmente, pelas professoras (sem interferência da mestranda) a partir de suas experiências em docência e das cinco técnicas estudadas, mas respeitando as exigências e o conteúdo previsto pelos parâmetros curriculares, adotados pela Secretaria de Educação do município. Essa Secretaria, como muitas outras da rede pública em todo o Brasil, que adotam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), insiste, por exemplo, que os alunos reconheçam e produzam diferentes gêneros textuais, determina o tamanho dos textos de acordo com a série da criança, bem como privilegia determinados assuntos (ex., dengue) e tipos de atividades (ex., resposta a questionários) e formas de avaliação (ex., testes escritos ou orais).

Considerando as técnicas de ensino da compreensão leitora, para o emprego do item “Dando suficiente suporte informacional” (Semana 1), para cada ano escolar, tomando os livros da Língua Portuguesa, usados em sala de aula, cada professora selecionou um texto narrativo, sendo o do 2º ano mais curto do que o do 3º. A escolha de

cada texto foi feita com base na recomendação DislexiaBrasil (Estudo 1) sobre como avaliar a adequação de um texto para a idade e ano escolar da criança

As atividades planejadas para os encontros das Semanas 2-5 são referentes às técnicas reunidas no item “Promovendo a interação entre a criança e o texto”. Para cada semana, uma atividade de reconstrução e outra de análise foram elaboradas. Conforme pode ser visto no Anexo A (e na Tabela 18). Para os exemplos sobre “reconstrução” 50% das atividades explorados pelas professoras do 2º ano correspondeu à “sequencializar”, sendo os outros 50% divididos entre “completar”, “completar uma ilustração” e “predição”. Em relação aos exemplos sobre análise, ainda no 2º ano, todas as atividades foram elaboradas seguindo o exemplo de “questionário”. Para a turma do 3º ano, em relação aos exemplos da atividade reconstrução, 50% explorou “completar” e os outros 50% foram divididos entre “agrupar”, “completar uma ilustração” e “predição”. Quanto à análise, os exemplos elaborados exploraram somente “marcar” e “questionário”. Importante ressaltar que ambas as professoras desconsideraram o restante dos exemplos contidos no site; a despeito das recomendações da mestranda.

**Tabela 19.** Porcentagem para cada exemplo abordado no Encontro/Semana 2-5.

<b>Turma</b>	<b>Atividade</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>2º Ano</b>	<b>Reconstrução</b>	Completar	1	16,7
		Sequencializar	3	50
		Agrupar	0	0
		Preencher tabelas	0	0
		Completar uma ilustração	1	16,7
		Predição	1	16,7
	<b>Análise</b>	Marcar	0	0
		Segmentar e subtitular	0	0
		Fazer tabela	0	0
		Fazer diagrama	0	0
Questionário		3	100	
Resumo		0	0	
<b>3º Ano</b>	<b>Reconstrução</b>	Completar	3	50
		Sequencializar	0	0
		Agrupar	1	16,7
		Preencher tabelas	0	0
		Completar uma ilustração	1	16,7
		Predição	1	16,7
	<b>Análise</b>	Marcar	1	50
		Segmentar e subtitular	0	0
		Fazer tabela	0	0
		Fazer diagrama	0	0
		Questionário	1	50
		Resumo	0	0

A atividade planejada para a Semana 6 correspondeu ao item “Promovendo marcos estruturados para analisar textos”. Ambas as professoras utilizaram os marcos exemplificado neste item (“quem”, “o que”, “onde”, “por que”, “como”), contudo as atividades que criaram se diferenciaram em relação à leitura do texto (no 2º ano ela foi realizada pela professora, em voz alta, concomitantemente à apresentação das imagens contidas na história por meio de *datashow* e no 3º ano, pelo próprio aluno e de forma

silenciosa) e quanto as respostas (sem o auxílio do texto para as crianças do 2º ano e com auxílio para as do 3º).

Para a atividade referente à Semana 7, “Usando técnicas visuais”, ambas as professoras utilizaram uma história em áudio. Enquanto a professora do 2º ano solicitou que as crianças “desenhassem para ilustrar a sequência da história”, a do 3º ano sugeriu aos seus alunos que “desenhassem o evento principal da história”. A atividade para o 2º ano, em comparação com a do 3º ano, é mais ampla, podendo a criança ilustrar uma parte do texto que mais gostou ou a que se lembra mais (não tendo relação direta com a compreensão). Já a do 3º ano, por solicitar a identificação do evento principal, permite verificar se a criança entendeu o texto ou não.

Por fim, na última atividade, “Usando mapas mentais”, ministrada na Semana 8, a professora do 2º ano utilizou uma história escrita apresentada de maneira “enrolada” (com os conteúdos ordenados e em formato de espiral). As crianças foram solicitadas a lê-la silenciosamente e após reescrevê-la e marcar, de diferentes cores, informações relacionadas ao início, meio e fim da história. A atividade referente ao 3º ano foi sobre o tema “dengue”. As crianças deveriam escrever ou desenhar em uma folha papel A4, informações como: prevenção, causas, tratamento e sintomas (Anexo A), sem auxílio de textos ou informações adicionais. A atividade para o 3º ano, em comparação com a do 2º ano é mais ampla, uma vez que estes possuíam apoio da história para marcar as cores correspondentes às informações solicitadas, enquanto que a do 3º ano requereu a utilização de experiências prévias e conhecimento de mundo.

Durante os encontros, a mestranda observou que as crianças identificadas como tendo dificuldades no Estudo 1 eram menos participativas em comparação àquelas que não demonstraram dificuldades, além de solicitarem mais auxílio para a realização das atividades, quando as professoras percorriam a sala de aula para sanar as dúvidas. Contudo, na medida em que os encontros ocorriam, as professoras relatavam perceber

aumento de interesse e melhoras em notas nas provas de Língua Portuguesa dessas crianças. Relatos de aumento de autoestima, interesse pela leitura e maior participação nos projetos elaborados pela escola também foram relatados pelos pais e responsáveis durante as reuniões que ocorriam nas escolas, sendo esses ganhos atribuídos, pelos pais, responsáveis e professores, ao projeto em questão. Ao final dos encontros, a mestranda também pode observar que, as crianças que inicialmente relatavam não gostar de ler e aquelas que foram identificadas como tendo dificuldades em compreensão de leitura, adquiriram o gosto pela leitura, além de relatarem estar lendo mais, tanto na escola quanto fora dela.

#### **12.2.6 Discussão**

A primeira conclusão do estudo é que, pelo menos para as duas professoras participantes, a simples apresentação da informação no site não é suficiente. O treinamento e o acompanhamento oferecido pela mestranda foram fundamentais para o envolvimento das professoras e para a realização das tarefas que lhe foram solicitadas.

Não obstante, a despeito de diferenças como o tamanho do texto, tipos de leitura (silenciosa *vs* em voz alta) e respostas demandadas, as atividades elaboradas pelas professoras de ambas as escolas são bastantes semelhantes quanto aos temas abordados (ex., tema dengue devido ser a semana de combate no município) e à insistência de se trabalhar com gênero textual, conforme orientação dos parâmetros curriculares nacionais e pela Secretaria de Educação do Município. Sobre as estratégias empregues, ambas as professoras alegaram utilizar a própria experiência em docência, desconsiderando, em alguns casos, as indicações contidas no DislexiaBrasil (verificando-se aqui a necessidade de um acompanhamento via tutoria) .

Interessante ressaltar que as atividades eram elaboradas para todos os alunos em sala de aula, sem levar em conta as diferenças individuais dos alunos. A maneira como as orientações eram passadas também não diferenciavam entre si, sendo os alunos que apresentavam mais dificuldades exigidos da mesma maneira que os alunos que não possuíam dificuldades. Contrariamente ao que foi realizado, Oakhill (1993) afirma que as dificuldades em compreensão de leitura não são sanadas a partir do ensino de habilidades que os bons compreendedores já possuem; ao contrário, os maus compreendedores se beneficiam da aprendizagem quando esta é realizada a partir de instruções e estratégias explícitas, ensinadas passo a passo e direcionada a eles. Diante disto, observa-se aqui que uma melhora no desempenho dos alunos que apresentaram dificuldades em compreensão de leitura (identificados no Estudo 1) como resultado da presente intervenção (próxima fase deste Estudo 2) não é tão significativa quanto poderia. Essa afirmação é reforçada pela observação do comportamento das crianças durante a aplicação de cada técnica pelas duas professoras. Verificou-se que aquelas identificadas como tendo dificuldades, em comparação às outras, eram menos participativas, não prestavam atenção suficiente na explicação da professora e as que mais solicitavam auxílio para a realização das atividades, quando oferecido de maneira individual pela professora. Não obstante, dados qualitativos obtidos pela observação da mestranda, por depoimentos dos pais e responsáveis e das professoras indicaram aumento de interesse e participação dessas crianças, além de desenvolverem o gosto pela leitura em sala de aula e ambientes externos e aumento nas notas nas avaliações da disciplina Língua Portuguesa.

Por fim, quanto ao objetivo de validar todo o conteúdo do Tópico “Práticas no ensino da Compreensão”, este foi realizado apenas parcialmente, uma vez que as professoras não utilizaram todas as informações nele disposto, priorizando algumas em detrimento de outras. Além disso, segundo alegação delas próprias, as atividades foram elaboradas conforme suas experiências e em conformidade com as exigências da Secretaria

de Educação, invalidando as expectativas do presente estudo. Apesar disso, é importante registrar que as partes sobre avaliação e intervenção em compreensão de leitura do DislexiaBrasil avaliadas na presente dissertação têm muito a contribuir para a formação do professor. Dessa forma, novamente, enfatiza-se aqui a necessidade do estudo desse conteúdo com o acompanhamento de tutores experientes tanto no ensino a distância, quanto no assunto em questão.

### **12.3 Fase 2.2 – Reavaliação formal pela mestrandia**

Objetivo: Avaliar o nível de aprendizagem da compreensão de leitura, obtido após a intervenção, em todas as crianças identificadas com dificuldade (GE e GC) no Estudo ACL.

#### **12.3.1 Amostra de crianças**

A amostra consistiu de 14 crianças (10 do GE e 4 do GC) identificadas com dificuldade em compreensão de leitura no Estudo 1 (ACL).

#### **12.3.2 Instrumentos**

Os instrumentos, listados a seguir, foram os mesmos utilizados na avaliação formal (AVAFormal) do Estudo ACL, exceto que na Tarefa Cloze aplicou-se a Forma B:

- a) *Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças – TELCS* (Vilhena et al., 2015);
- b) *Tarefa Cloze – Forma B* (Santos, 2004, 2005);
- c) *Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto “A Coisa”* (Corso et al, 2012); e



- d) *Índice de Compreensão da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC IV* (Rueda et al., 2013).

Para excluir a possibilidade do *déficit* em compreensão leitora da amostra ser decorrente de baixa inteligência geral não-verbal o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Jacquemin & Xavier, 1982) foi adicionalmente aplicado.

- e) *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*

Trata-se de uma prova de inteligência para crianças de 5 anos a 11 anos e meio (Jacquemin & Xavier, 1982). São avaliadas as capacidades de extrair significado de situações confusas, de desenvolver novas compreensões, tomada de decisão, atividade mental reprodutiva, capacidade intelectual e resolução de problemas (Raven, 1947). O instrumento, de aplicação individual ou coletiva (com grupos de no máximo 9 crianças), é constituído por 36 itens (12 por série: A, Ab e B) com nível de dificuldade crescente (de item para item e de série para série). Os itens são formados por figuras geométricas abstratas, sendo a maioria coloridas. As tarefas são essencialmente não-verbais e o objetivo é verificar a aptidão do sujeito para apreender as relações entre as figuras. Para sua realização, o avaliando deve escolher uma opção, dentre seis, que melhor represente a lacuna faltante da gravura. A duração total do teste varia de 15 a 20 minutos.

O estudo de validade e precisão, no Brasil e empregando a forma de 1947, foi realizado por Jacquemin e Xavier (1982) em uma amostra de 1.131 crianças com idades de 5 anos a 11 anos e meio. Os autores relatam efeito de idade e correlações item-total, que varia de 0,3 a 0,8. A precisão foi obtida por meio do método das duas metades e cálculo dos coeficientes de correlação entre os itens pares e ímpares para a variável “sexo”, sendo

os coeficientes (corrigidos pela fórmula Spearman-Brown), 0,92, 0,90 e 0,92 para o sexo masculino, o sexo feminino e para a amostra total, respectivamente.

### **12.3.3 Procedimento**

A aplicação dos instrumentos foi realizada em três sessões e em dias diferentes, sendo duas com duração aproximada de 40 minutos e a última com duração de 15 minutos, em média, para cada aluno. A primeira sessão consistiu na aplicação coletiva do TELCS, da Tarefa Cloze (Forma B) e da Tarefa de Compreensão de Leitura – Textos Narrativos (Texto “A Coisa”) em sala de aula. Para evitar um provável declínio na resposta devido a um esforço cognitivo em virtude das tarefas serem da mesma natureza, optou-se, assim como no Estudo 1, por apresentá-las em intervalos, sendo o primeiro intervalo de 30 minutos de uma tarefa para outra e, a última tarefa apresentada após o recreio. A segunda, na aplicação individual do Índice de Compreensão Verbal da Escala WISC-IV. Na terceira e última sessão foi realizado a aplicação individual das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Em virtude das escolas não dispor de locais onde as avaliações pudessem ocorrer, elas foram realizadas nos corredores das escolas, refeitórios ou sala dos professores, contudo, em momentos em que não estavam sendo utilizados e foram aplicadas pela mestrandia e por estagiários de psicologia previamente treinados.

### **12.3.4 Resultados**

Os dados foram analisados a partir dos critérios indicados nos respectivos manuais dos instrumentos, de acordo com as faixas de percentis correspondentes aos níveis de desempenho (“Transtorno”/”Déficit”, “Fracó”, “Bom” ou “Excelente”) e referentes aos pontos de corte para cada teste, conforme Tabelas 7-10 e Tabela 19.

**Tabela 20.** Ponto de corte para cada nível de desempenho para o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

<b>Grau</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Descrição</b>
V	Muito inferior	percentil igual ou inferior a 5
IV	Inferior	percentil igual ou inferior a 25 Grau IV- percentil igual ou inferior 10
III	Médio	percentil entre 25 e 75 Grau III+ percentil entre 50-75 Grau III- percentil entre 25-50
II	Superior	Grau II+ - percentil entre 90-94 percentil igual ou superior a 75
I	Muito superior	percentil igual ou maior a 95

Conforme Tabela 21, pode-se observar que o desempenho das crianças, quanto à inteligência não-verbal, variou de “Médio” a “Superior”. As crianças do GE, de ambas as séries escolares obtiveram índices menores para o desempenho “Superior”, em relação ao GC (2º ano: GE 22,2% vs GC: 40% e 3º ano: GE 22,2% vs 60%). Para o desempenho “Médio”, no GC não houve prevalência, sendo esta observada somente no GE (2º ano: GE 22,2% vs GC 0% e 3º ano: GE 33,3% vs 0%).

**Tabela 21.** Quantidade e percentual de crianças por categoria de classificação no teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

<b>Ano Escolar</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Grupo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
2º ano	Médio	Experimental	2	22,2
		Controle	0	0
	Superior	Experimental	2	22,2
		Controle	1	40
3º ano	Médio	Experimental	3	33,3
		Controle	0	0
	Superior	Experimental	2	22,2
		Controle	3	60

Em seguida, todos os dados foram transferidos para o banco *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS-21) e realizadas as devidas análises para verificar se a intervenção obteve bons resultados. A amostra demonstrou normalidade (realizada através do teste *Lilliefors* no software *GraphPadPrism*, (versão 5.0 Trial de 2007) contudo, em virtude dela ser reduzida (n=14) optou-se por utilizar além das análises paramétricas (Teste t) citar também os valores obtidos através das análises não-paramétricas (Mann-Whitney para amostras independentes e o teste de Wilcoxon para amostras dependentes) (Torman, Coster, & Riboldi, 2012).

Os grupos foram comparados quantitativamente no pré e pós-teste. Na Tabela 21, consta a análise intergrupos para comparar os desempenhos dos grupos GE e GC em ambas as situações e para cada instrumento utilizado e os valores de p.

**Tabela 22.** Média dos *ranks* e valores t e p no pré e pós-teste de ambos os grupos (GE: n=10 e GC: n=4)<sup>16</sup>.

Variáveis	Medidas	Grupos	Média	Desvio Padrão	t	p
TELCS	Pré-Teste	GE	14,0	4,8	0,45	0,667
		GC	15,5	5,8		
	Pós-Teste	GE	17,1	4,7	1,21	0,276
		GC	20,7	5,2		
Tarefa Cloze – Forma B	Pré-Teste	GE	6,4	3,1	0,23	0,819
		GC	6,7	2,2		
	Pós-Teste	GE	5,8	2,7	0,78	0,455
		GC	6,7	1,7		
Tarefa de Compreensão de Leitura - Texto "A Coisa"	Pré-Teste	GE	5,5	1,9	-0,17	0,865
		GC	5,2	2,5		
	Pós-Teste	GE	8,7	1,8	-0,52	0,612
		GC	8,2	1,2		
WISC IV - Semelhança	Pré-Teste	GE	10,2	4,5	0,31	0,765
		GC	11,0	4,2		
	Pós-Teste	GE	13,0	5,7	-1,05	0,331
		GC	9,7	4,8		
WISC IV - Vocabulário	Pré-Teste	GE	24,3	5,0	-0,45	0,671
		GC	22,7	6,1		
	Pós-Teste	GE	22,3	6,0	-0,02	0,983
		GC	22,2	2,7		
WISC IV - Compreensão	Pré-Teste	GE	14,9	4,6	-0,43	0,677
		GC	13,7	4,3		
	Pós-Teste	GE	12,9	2,6	1,37	0,227
		GC	15,2	2,3		
WISC IV - Total	Pré-Teste	GE	49,4	10,6	-0,25	0,812
		GC	47,5	13,5		
	Pós-Teste	GE	48,2	11,1	-0,25	0,802
		GC	47,2	2,4		

Não houve diferença significativa em nenhum instrumento entre os grupos no pré-teste e no pós-teste. Ao contrário, ao se comparar as médias obtidas, nota-se que, em

<sup>16</sup>Optou-se por conduzir as análises somente por grupo (GE vs GC), porque por série escolar os grupos estariam muito pequenos.

alguns instrumentos (TELCS, Tarefa Cloze e Subteste Semelhança (pré-teste) e Compreensão (pós-teste) do WISC-IV) o GC foi melhor do que o GE. O teste não-paramétrico U de Mann Whitney foi realizado e também não constatou diferença significativa entre os grupos.

Para verificar qual foi o efeito da intervenção no GE, realizou-se o Teste t para amostras pareadas. A Tabela 23 demonstra as médias dos desempenhos nos instrumentos utilizados e os valores de p.

**Tabela 23.** Comparação entre o desempenho no pré e pós-teste do GE.

Variáveis	Medidas	Média	Desvio Padrão	t	p
TELCS	Pré-Teste	14	4,8	3,96	0,003* <sup>17</sup>
	Pós-Teste	17,1	4,7		
Tarefa Cloze	Pré-Teste	6,4	3,1	0,56	0,583
	Pós-Teste	5,8	2,7		
Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto "A Coisa"	Pré-Teste	5,5	1,9	5,4	0,000*
	Pós-Teste	8,7	1,8		
WISC IV - Semelhança	Pré-Teste	10,2	4,5	2,61	0,028*
	Pós-Teste	13	5,7		
WISC IV - Vocabulário	Pré-Teste	24,3	5	1,36	0,206
	Pós-Teste	22,3	6		
WISC IV - Compreensão	Pré-Teste	14,9	4,6	1,23	0,248
	Pós-Teste	12,9	2,6		
WISC IV - Total	Pré-Teste	49,4	10,6	0,4	0,691
	Pós-Teste	48,2	11,1		

O teste não-paramétrico Wilcoxon também foi realizado e encontrou-se os mesmos valores altamente significativos para os testes TELCS, Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto "A Coisa" e Subteste Semelhança do WISC-IV. Com a finalidade de verificar se o

<sup>17</sup> \* p < 0,05.

ganho no desempenho observado nestes instrumentos foi devido a intervenção a que o GE foi submetido realizou-se o Teste t para amostras pareadas no GC (Tabela 24).

**Tabela 24.** Comparação entre o desempenho no pré e pós-teste do GC.

Variáveis	Medidas	Média	Desvio Padrão	t	p
TELCS	Pré-Teste	15,5	5,8	3,17	0,050* <sup>18</sup>
	Pós-Teste	20,7	5,2		
Tarefa Cloze	Pré-Teste	6,7	2,2	0,00	1,00
	Pós-Teste	6,7	1,7		
Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto "A Coisa"	Pré-Teste	5,2	2,5	2,77	0,069
	Pós-Teste	8,2	1,2		
WISC IV - Semelhança	Pré-Teste	11,0	4,2	0,31	0,776
	Pós-Teste	9,7	4,9		
WISC IV - Vocabulário	Pré-Teste	22,7	6,1	0,22	0,838
	Pós-Teste	22,2	2,7		
WISC IV - Compreensão	Pré-Teste	13,7	4,3	1,73	0,181
	Pós-Teste	15,2	2,9		
WISC IV - Total	Pré-Teste	47,5	13,5	0,03	0,973
	Pós-Teste	47,2	2,4		

<sup>18</sup> p < 0,05.



Observa-se que não houve ganho significativo de desempenho nos instrumentos para o GC, exceto no TELCS. Contudo, este ganho foi inferior ao GE, conforme demonstrado na Tabela 23.

### 12.3.5 Discussão

Os resultados estatísticos revelaram que não houve diferenças significativas entre os grupos após a intervenção, ao contrário, em alguns instrumentos o GC obteve desempenho superior no pós-teste em relação ao GE (Tabela 22). No entanto, é necessário ressaltar que, despeito da atribuição das crianças aos dois grupos ter sido aleatória, já no Estudo 1 os alunos do GE se mostraram piores leitores do que os do GC. Situação semelhante foi também descrita por Santos e Oliveira (2010) em um estudo de intervenção, no qual utilizaram a técnica Cloze para melhorar a compreensão de leitura em escolares do 4º e 5º ano. Como no presente estudo, devido ao GE ter sido composto por crianças que apresentavam mais dificuldades em leitura em comparação ao GC, diferenças significativas entre os grupos após a intervenção não foram encontradas.

A respeito do presente estudo, um dado qualitativo importante se refere ao fato da maior dificuldade (além de falta de interesse por leitura) das crianças do GE ter sido relatada por suas professoras. Diante desse desequilíbrio entre os grupos é possível que o tipo e a duração da intervenção (oito sessões durante o período de dois meses) tenha sido suficiente apenas para equiparar o desempenho do GE ao do GC, mas não para o primeiro grupo superar o segundo.

No entanto, a comparação intragrupos realizada em ambas as séries escolares, revelou uma melhora no pós-teste do GE em relação às habilidades relacionadas à compreensão de leitura tais como, reconhecimento de palavras, decodificação, velocidade de leitura, sintaxe, conhecimento geral e de mundo, memória, capacidade de simbolização,

globalização e abstração, raciocínio lógico e indutivo, pensamento abstrato, desenvolvimento da linguagem e fluência verbal, mensurados através dos instrumentos TELCS, Tarefa de Compreensão de Leitura – Texto "A Coisa" e Subteste Semelhança do WISC-IV. Em relação ao GC, embora ele não tenha participado da intervenção, a comparação entre o pré-teste e o pós-teste revelou também melhoras em muitas dessas competências (Tabela 24), demonstrado pelo TELCS. É possível que os ganhos dos dois grupos possam estar relacionados ao efeito de maturação, que diz respeito ao aumento das habilidades cognitivas com o avanço da idade e ano escolar, e também ao efeito do ensino formal dos conteúdos curriculares, uma vez que as crianças continuaram frequentando as aulas normalmente. No entanto, mesmo admitindo essa possibilidade no curto período entre as duas testagens, é digno de nota que as médias do GC no pós-teste, embora melhores do que as obtidas no pré-teste, foram inferiores às encontradas para o GE. Considerando a desvantagem inicial do GE, pode-se dizer que os ganhos desse grupo foram mais significativos do que os do GC, possivelmente em decorrência da intervenção recebida.

Os dados qualitativos reforçam essa conclusão, uma vez que por meio tanto das observações da mestrandia quanto dos depoimentos das professoras e pais/responsáveis, verificou-se que os alunos GE, em comparação ao do GC, passaram a se mostrar mais interessados e participativos. Desenvolveram ainda o gosto pela leitura e por atividades relacionadas a ela, tanto em sala de aula como em ambientes externos, além de obter notas mais altas nas avaliações da disciplina Língua Portuguesa. Finalmente, pode-se ressaltar que, os dados apresentados são insuficientes para comprovar a eficácia do Tópico "Práticas no ensino da Compreensão", contido no DislexiaBrasil. Contudo, há indícios de que ele contribui para melhorar a compreensão de leitura em crianças que apresentam dificuldades, e também para desenvolver o gosto pela leitura nessas crianças.

### 13. Discussão Final (Geral)

As atividades elaboradas pelas professoras, realizadas na Fase 2.1 deste estudo, apontaram semelhanças quanto aos conteúdos e temas abordados. Esses aspectos decorrem de os parâmetros curriculares, previstos pela Secretaria de Educação do Município de Santa Luzia, serem seguidos por ambas as professoras, além do fato de terem alegado utilizar a própria experiência em docência, desconsiderando, em alguns casos, as indicações contidas no DislexiaBrasil e o treinamento fornecido pela mestranda. Desta maneira, fica evidente (assim como no Estudo 1 – ACL) o quão difícil é a realização de pesquisa ação nas escolas, uma vez que a participação e interesse das professoras são fundamentais para se alcançar êxito em pesquisas (Tripp, 2005).

No que concerne à aplicação das atividades elaboradas pelas professoras às crianças em sala de aula observou-se que, em sua totalidade, o conhecimento prévio era estimulado precedentemente à apresentação de todas as atividades. Essa constatação é uma boa notícia, uma vez que evidencia que as professoras, pelo menos nesse aspecto, estão provendo um ensino que está de acordo com as pesquisas que afirmam que o conhecimento prévio auxilia a retenção e obtenção de informações que serão utilizadas para alcançar uma compreensão de leitura eficaz (Hua & Keenan, 2014; Lyon, 1998). Além do mais, atitudes como percorrer a sala de aula para auxiliar, individualmente, os alunos que apresentaram maiores dificuldades, oferecer *feedback* para as tarefas realizadas, corrigindo-as e sanando dúvidas também contribuíram para construir uma representação do texto e melhorar a compreensão nestes alunos, comportamento que está em conformidade com algumas pesquisas (Gatti, 2003; Lyon, 1998; Tunes et al., 2005).

A observação de que as crianças que apresentavam dificuldades em compreensão de leitura (identificadas no Estudo1) eram as que mais solicitavam auxílio (quando este era disposto de maneira individual pela professora) e as menos participativas nas discussões e

correções das tarefas, quando realizadas para toda a sala, também é importante relatar. Esse achado, assim como os demonstrados por Lyon (1998, 2002), nos quais a falta de progresso na leitura, em fases escolares iniciais, acarreta em diminuição da motivação sendo um conseqüente preditor para dificuldade em compreensão na fase adulta, confirma a hipótese que a dificuldade em compreensão de leitura contribui para déficits no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos resultados obtidos no pós-teste estes revelaram que o impacto da intervenção não foi suficiente para oferecer ganhos significativos para as crianças do GE, em comparação com as do GC. Embora haja a possibilidade do número de sessões não ter sido suficiente para promover o resultado esperado, parece que esse não foi o fator principal e sim o tipo de intervenção feita, que não tomou como referência, como planejado, todas as técnicas apresentadas na seção “Práticas de ensino da Compreensão” do DislexiaBrasil, especialmente as referentes aos subitens “análise” e “reconstrução” do Tópico 3.3.4 (Tabela 19). Como já enfatizado muitas vezes, a intervenção foi feita com base nas atividades já realizadas pelas professoras, conforme a sua experiência em docência (que por sinal, não é confiável, em função da qualidade da formação de professores no Brasil, tanto nas escolas de pedagogia, quanto nos cursos de formação continuada) e em conformidade com as exigências da Secretaria de Educação.

Não obstante, observou-se ganhos de desempenho em algumas habilidades, relacionadas à compreensão de leitura no GE, quando da comparação entre o desempenho obtido antes e após a intervenção. Além de disso, as crianças desse grupo mostraram um aumento de interesse pela leitura, de sua autoestima e de dedicação e interesse pelos estudos. O benefício da intervenção conduzida pode também ser observado no envolvimento dos pais das crianças com a escola. Muitos, segundo a direção e as professoras, passaram a participar mais em das reuniões, comemorações e datas festivas. Esse é um resultado muito positivo uma vez que há ainda muitas incertezas no estudo de

compreensão em leitura. Há falta de consenso no que se refere à melhor maneira de avaliação dessa habilidade (Brandão & Spinillo, 1998; Hagtvet, 2003; Hua & Keenan, 2014; Kintsch & van Dijk, 1978; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2008; Salles & Parente, 2002), assim como sobre a forma mais efetiva para aumentar seu desempenho (Cunha et al., 2012; Ferreira et al., 2002; Gilbert, et al., 2013; Hagaman et al., 2012; Kamhi, 2009; Mousinho et al., 2010; Nation, et al., 2010; Spinillo, 2008; Williams et al., 2004). De fato, o que se observa é a utilização de vários instrumentos e de técnicas (cada um mensurando um aspecto da compreensão) e de duração distintas do período de intervenção (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Oakhill, 1993).

Assim, conclui-se que o objetivo geral de verificar a eficácia do conteúdo relacionado às “Práticas de ensino da Compreensão” pode ser realizado apenas parcialmente. Algumas observações fazem-se necessárias aqui: primeiro a de que a metodologia de estudo a distância (EaD)<sup>19</sup> não se demonstrou apropriada para o público da presente pesquisa – professores. Neste aspecto, sugere-se que o DislexiaBrasil seja ministrado por meio de tutores. Segundo, observou-se que os conteúdos dispostos no site, mais especificamente no Tópico “Práticas de ensino da Compreensão” necessitam ser atualizados. Atualmente, existem diversos estudos (Currie et al., 2015; Douglas et al., 2014; Gilbert et al., 2013; Hagaman et al., 2012; O’Reilly et al., 2014) que disponibilizam técnicas que demonstram serem também eficazes para o desenvolvimento da compreensão: a mais recente delas é o treinamento em vocabulário (Cain et al., 2006, 2014; Ouellette, 2006; Perfetti, 2010; Tannenbaum et al., 2006). Uma sugestão dada é a inclusão dessas pesquisas e dessas técnicas no site, seja como leitura complementar ou como parte da obrigatória, uma vez que as informações lá disponíveis também são tão importantes como

---

<sup>19</sup>Conforme o Decreto de 10 de fevereiro de 1998, o EaD é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, mediada por recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados por diversos meios de comunicação”.

as recentes descobertas. Por último, em relação ao ambiente virtual do site, uma vez que esse é dedicado a um estudo isolado, em que o estudante é levado a uma maior reflexão e leitura individualizada, considera-se interessante torná-lo mais interativo possível: seja através do *layout* (com a utilização de mais cores, fontes diferentes), da disponibilidade de vídeos que demonstram como as atividades podem ser realizadas em sala de aula, exemplos de atividades que podem ser elaboradas através dos conceitos abordados, oferta de *links* que direcionam a pesquisas na área ou a sites com exemplos de atividades. Enfim, há uma gama de oportunidades que podem oferecer ao interessado um aprendizado mais interativo e eficaz.

Finalmente, dentre as limitações do presente estudo observou-se a importância de se incluir no delineamento de estudos semelhantes um grupo controle ativo, uma vez que foram observadas diferenças no resultado das avaliações realizadas pelas professoras e nos resultados obtidos após a intervenção. Outra limitação se refere ao local de aplicação dos testes (corredores, refeitórios, salas de uso comum). Devido as escolas não disporem de um local onde as avaliações pudessem ocorrer, este pode também ser um dos fatores que contribuiu para interferir nos resultados, uma vez que ruído e presença de pessoas interferem nos processos de atenção, concentração e raciocínio das tarefas. Uma última limitação verificada foi em relação ao registro dos dados qualitativos: esses foram observados e documentados de forma não sistemática, não tendo gravações ou formulários que possam ser utilizados futuramente em novas pesquisas.

Apesar dessas limitações o presente estudo aponta novas perspectivas para futuras pesquisas, uma vez que o DislexiaBrasil, atualmente, é o primeiro curso *online* de capacitação para professores que se interessa e aborda aspectos cognitivos relacionados a compreensão de leitura e que ainda não foi amplamente validado em todas as seções. Não obstante, observamos que, apesar das grandes descobertas internacionais relacionadas a essa habilidade, ainda há um grande desequilíbrio nas pesquisas nacionais, uma vez que

são poucos os estudos e, em sua maioria, não demonstram consenso sobre como melhorar os índices de compreensão de leitura no ambiente escolar, nem tão pouco nas avaliações utilizadas nas ações governamentais. Por último, espera-se que este estudo possa contribuir para novas pesquisas que buscam melhorar esses índices e diminuir as dificuldades de compreensão de leitura evidenciadas no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
- Adans, M. J., Beard, R., Capovilla, F., Cardoso-Martins, C., Gomberg, J., Morais, J., & Oliveira, J. B. (2003). Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: Os novos caminhos. Apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272. doi: 10.1590/S0102-79721998000200006.
- Buzan, T. (1970). Mind Maps. Recuperado de: <http://www.tonybuzan.edu.sg/index.php/about-us/mind-maps>.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697-708. doi: 10.1348/000709905X69807.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *Année Psychologique*, 114(4), 647-662. doi: 10.4074/S0003503314004035.
- Capellini, S. A., & Fadini, C. C. (2011). Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. *Revista CEFAC*, 13(5), 856-865.
- Cogan J., & Flecker M. (2004) *Dyslexia in Secondary School: a practical handbook for teachers, parents and students*. London: Whurr Publishers.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(2), 22-32.
- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2015). Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. *Psico, Porto Alegre PUCRS*, 46(1), 68-78. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.16900.
- Cunha, V. L. O., Silva, C., & Capellini, S.A. (2012). Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estudos de Psicologia*, 29(Supl.),799-807.
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75. doi:10.1016/j.jecp.2015.03.005.
- Douglas, K. M., & Albro, E. R. (2014). The progress and promise of the reading for understanding research initiative. *Educational Psychology Review*, 26(3), 341-355. doi 10.1007/s10648-014-9278-y.



- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 39-49.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114.
- Gilbert, J. K., Goodwin, A. P., Compton, D. L., & Kearns, D. M. (2013). Multisyllabic word reading as a moderator of morphological awareness and reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 34-43.
- Goetry, V., & Dyslexia International (2008). Notions de base pour enseignants – la dyslexie: comment l’identifier et que faire? Recuperado de: <http://www.dyslexia-international.org/onlen>.
- Goetry, V., & Dyslexia International (2010). Basics for teachers – dyslexia : how to identify it and what to do? Recuperado de: <http://www.dyslexia-international.org/onlen>.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(6), 505-539.
- Hua, A. N., & Keenan, J. M. (2014). The role of text memory in inferencing and in comprehension deficits. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 415-431.
- IBM Corporation. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Versão 21.0 [programa de computador]. Chicago, IL: IBM/SPSS.
- Jacquemin, A., & Xavier, M. A. (1982). O Teste das Matrizes Progressivas de Raven - Escala Especial. Estudo normativo em crianças de 5 a 11 anos. *Ciência e Cultura*, 34(4), 524-529.
- Kamhi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 174-177.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2001). *Qualitative reading inventory* (3<sup>a</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Lunzer, E., & Gardner, K., Editors (1979). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational Books for the Schools Council.

- Lunzer, E., & Gardner, K. (1984). *Learning from the Written Word*, Schools Council Publications, Oliver & Boyd.
- Lyon, R. (1998). Overview of reading and literacy initiatives. Report presented to the Committee on Labor and Human Resources, Washington, DC.
- Maluf, M. R., Cardoso-Martins, C., Spinillo, A.G., Grigorenko, E.L., Leite, I., Gombert, J.E., Morais, J., Ehri, L.C., Kolinsky, R., Deacon, S.H., Tunmer, W.E., & Tong, X. (2013). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.
- Mello, M. T. P. (1986). Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo-SP.
- Molina, O. (1979). Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo-SP.
- Motulsky, H. J. (2007). Prism 5 Statistics Guide. GraphPad Software Inc., San Diego CA. Recuperado de: <http://www.graphpad.com>.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2010). Interrelação entre processamento fonológico e compreensão leitora do 2º ao 4º ano do ensino fundamental: um estudo longitudinal. *Psicopedagogia*, 27(82), 27-35.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled Reader*. NY: Basil Blackwell Ltd.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- O'Reilly, T., Weeks, J., Sabatini, J., Halderman, L., & Steinberg, J. (2014). Designing reading comprehension assessments for reading interventions: how a theoretically motivated assessment can serve as an outcome measure. *Educational Psychology Review*. 26(3), 403-424. doi 10.1007/s10648-014-9269-z.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2008). The acquisition of reading comprehension skill. 13, 227-247.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.

- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.
- Rueda, F. J. M., Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Castro, N. R. (2013). WISC IV Escala Wechsler de Inteligência para crianças: Manual Técnico, 38-42.
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura. Relatório técnico, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). Toni -3 Forma A e Teste Cloze: evidências de validade. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398. doi: 10.1207/s1532799xssr1004\_3.
- Torman, V. B. L., Coster, R., & Riboldi, J. (2012). Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. *Revista HCPA*, 32(2), 227-234.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Júnior, R. S. B. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 689-698.
- Vilhena, D. A., & Pinheiro, A. M. V. (2015). Validation and Standardization of the Brazilian Reading Test: Sentence Comprehension (TELCS). Manuscript accept for publication. 2015.
- Vilhena, D. A., Sucena, A., Castro, S. L., & Pinheiro, A. M. V. (2016). Test-Sentence Comprehension: an adapted version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. *Dyslexia*, 22(1), 47-63.

Williams J. P., Hall K. M., & Lauer K. D. (2004) Teaching expository text structure to young at-risk learners: building the basics of comprehension instruction, exceptionality. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. doi: 10.1207/s15327035ex1203\_2.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_2.

## ANEXO A



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**LISTAGEM DAS ATIVIDADES ELABORADAS PELAS PROFESSORAS POR ENCONTRO E A DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS POR CADA PROFESSORA EM SALA DE AULA, DE CADA ANO ESCOLAR, POR SEMANA**

**1º Encontro/Semana 1 – “Dando suficiente suporte informacional”**

**3.4.1 Dando suficiente suporte informacional**

É importante começar os textos que as crianças vão ler por uma discussão em classe sobre o respectivo tópico.

Leslie e Caldbem demonstraram que a compreensão é melhorada pela capacidade em relacionar o texto com o conhecimento prévio da criança sobre o tópico. Para algumas crianças com dislexia, esta relação tem que ser explícita. Por exemplo, você pode dar o título da passagem e desencadear uma sessão de 'brain-storming' sobre o assunto e constatar o que cada criança sabe a respeito.

Também é importante levar as crianças a antecipar o que poderá vir a seguir. Isto as encoraja a interagir com o texto, a fazer previsões, a checar se elas foram preenchidas e então revisá-las se necessário.

*Imagem extraída do site Dislexia Brasil*

A partir dessa sugestão, a maioria das atividades planejadas pelas professoras nos Encontros 1-8 se iniciou com uma exploração do conhecimento prévio das crianças por meio de perguntas relacionadas ao texto considerado, seguida da tarefa específica de cada encontro.

*Turmas do 2º ano – Texto escolhido: “O Piquenique”*

O Piquenique

O dia amanheceu muito quente.

Papai, Chiquita, Quico e eu fomos fazer um piquenique no bosque, que fica perto do parque aquático.

Mamãe preparou uma cesta com pães de queijo, quibes, caquis, quindins, pés-de-moleque e muito líquido.

Chegando lá, fomos pescar no rio do Periquito, mas só pescamos peixes pequenos.

Quico viu um esquilo e quatro periquitos num pé de caqui, e eu vi dois macaquinhos no coqueiro.

Nós armamos uma arapuca e quase pegamos um periquito.

Na hora do lanche, Chiquita estendeu a toalha quadriculada no chão, sentamo-nos e comemos tudo o que a mamãe havia preparado.

Depois, fomos nadar, jogar bola e, às quatro horas, voltamos felizes para casa, porque o piquenique foi muito divertido.

Solange Valadares

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Qual é o assunto do texto a partir do título?", "Pela formatação do texto, a história pode ser uma história em quadrinhos, um bilhete ou um poema?", "O que é um piquenique?", "Quem já fez um piquenique?", "O que tem em um piquenique?", "Geralmente, em qual lugar fazemos um piquenique?", "De acordo com a gravura, o que os personagens levaram no piquenique?"; 2) conforme as crianças respondiam às questões, a professora escrevia as respostas no quadro, solicitando que cada uma criasse e contasse para o restante da sala uma história de acordo com as respostas dadas por eles mesmos; e 3) entregado texto "O Piquenique" aos alunos com o pedido de que o lessem individualmente e verificassem se a história do texto era semelhante à história que haviam montado por meio das respostas anotadas no quadro.

*Turma do 3º ano – Texto escolhido: "Uma lição de Bruxaria"*

#### Uma lição de Bruxaria

Certo dia, a vó me convidou pra passar o fim de semana com ela.

Disse que preciso aprender a fazer bruxarias, porque já tenho onze anos, e com dezoito vou virar uma bruxa de verdade. Não posso perder tempo só brincando...

A vó já tinha trazido todos os ingredientes do supermercado das bruxas: língua de lagarto, asa de morcego defumada, sapo de todo o tamanho, fios de cabelo, gatos pretos, urubus, poções mágicas... Tinha coisa que não acabava mais.

Até um caldeirão novo — todo de cobre reluzente — a vó fez questão de comprar. Disse que o caldeirão que ela usava estava meio rachado. Também, pudera. Quantos anos ela usa o mesmo caldeirão? Precisava mesmo ser aposentado.

Então... A lição começou. Muito compenetrada, a vó começou a bruxaria: acendeu o fogo, pôs o caldeirão novo sobre ele e, lendo aquele livro velho, todo cheio de teias de aranha, foi pondo os ingredientes no tal caldeirão e explicando para que servia cada um.

Logo aquilo tudo começou a borbulhar, a ferver, a levantar fumaça, e a vó botando coisa... Aí eu perguntei:

— Será que vai dar certo vó?

— Quieta, menina, a bruxa aqui sou eu! — disse a vó.

E o caldeirão borbulhando, e a mistura subindo... Acho que a vó, no entusiasmo da primeira lição, tinha feito uma bruxaria forte demais para o caldeirão novo.

Foi aí que eu ouvi um estalo e, como se fosse um terremoto, tudo começou a tremer à nossa volta...

— Foge vó! — berrei.

Só deu tempo da vó agarrar o livro de receitas e saímos voando na vassoura de estimação. Sorte nossa! A explosão foi tão grande que o castelo — BIMBA! — veio abaixo, como se fosse de cartas.

— Não se fazem mais caldeirões como antigamente... suspirou a vó, desolada.

Depois disso, a vó ficou pensativa, por um longo tempo. Só bolando uns planos esquisitos.

Agora quer ser uma bruxa moderna, superequipada. Diz que — depois de reconstruir o castelo, pedra por pedra — em vez de caldeirão, só vai usar forno de microondas. E também vai mandar colocar um motor a turbina na vassoura de estimação.

Ta falando até — imagine só! — em trocar o velho livro de receitas por um computador...

Cá entre nós: não é moleza aprender a ser bruxa. Mas que é divertido, ah isto é!

Giselda Laporta Nicolelis, Petrópolis: Vozes, 1994. (fragmento)

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Qual é o assunto do texto a partir do título?", "Como é uma bruxa?", "Já leram alguma história sobre bruxas?", "Todas as bruxas são más?", "O que pode acontecer na história?", "A lição

deu certo?"; 2) conforme as crianças respondiam às questões, a professora escrevia as respostas no quadro; e 3) solicitação de que os alunos se sentassem em duplas – divididas por níveis de dificuldade: crianças que apresentam dificuldades juntamente com crianças com dificuldades e, crianças com facilidade junto a crianças com facilidade (essa escolha foi feita para que todas as crianças fizessem a atividade juntamente, de acordo com alegações da professora). [Para a realização da atividade, o texto foi cortado em fragmentos e distribuído. As instruções dadas foram para que as crianças colocassem o texto em ordem, de maneira que, ao final, o texto apresentasse coerência].

## **2º-5º Encontro/Semana 2-5 – "Promovendo a interação entre a criança e o texto"**

Nesses encontros a mestrandia solicitou às professoras que elaborassem uma atividade correspondente ao subitem "reconstrução" e outra atividade relacionada ao subitem "análise", apresentados no quadro a seguir:

### **3.4.2 Promovendo a interação entre a criança e o texto**

Mais do que apenas a leitura passiva, as crianças deverão ser encorajadas a interagir com o texto.

Nos anos 1980, Lunzer e Gardner desenvolveram uma série de atividades para incrementar a compreensão. Coletivamente, elas são conhecidas como as DARTs (Directed Activities Related to Texts), no português, ADRTs (Atividades Dirigidas Relacionadas com os Textos).

Elas estão baseadas nos Princípios da reconstrução ou análise do texto. Exemplos de reconstrução são:

- completar: adicionar palavras que faltam
- sequencializar: colocar os parágrafos da passagem em ordem correta
- agrupar: classificar as partes dos textos em categorias
- preencher tabelas: por exemplo, marcos para títulos ou questões da passagem
- completar uma ilustração ou legendá-la
- predição: sugerir o que vem a seguir.

Aqui, alguns exemplos de análise:

- marcar: achar e sublinhar as partes que contêm informação específica
- segmentar e subtítular: dividir a passagem e achar o subtítulo para cada parte
- fazer uma tabela: decidir sobre o número de linhas e de colunas adequado para o texto, preenchendo, então, as células
- fazer diagramas: esboçar um diagrama que explique o texto
- questionário: responder as questões do professor ou inventar questões
- resumo: se o texto for adequado, você pode pedir às crianças para fazer uma pausa e, a seguir, fazer perguntas depois de cada parte, por exemplo: 'O que eu aprendi?' e 'Qual pergunta esta parte responde?'

*Imagem extraída do site Dislexia Brasil*

## 2º Encontro/Semana 2 – "Promovendo a interação entre a criança e o texto"

Turmas do 2º ano – Atividade de Reconstrução: "sequencializar"  
Textos escolhido: "Bilhete" e "A Dengue"

### Bilhete

Ilustração: Bruno Pacheco

DATA

DESTINATÁRIO

MENSAGEM

DESPEDIDA

REMETENTE

Não se preocupe, estou com a vovó.

Maria Luísa

Já fiz toda a lição de casa e, como não tinha mais nada para fazer, fui à praça andar de bicicleta.

Beijinhos,

Mãe,

15 de março

A tia Cláudia ligou e pediu para avisar que virá em casa à noite.

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Quem conhece um Bilhete?", "O que é um bilhete?", "O que caracteriza um bilhete?"; e 2) tarefa: colocar em ordem as partes do bilhete apresentadas "embaralhadas": a) data, destinatário, mensagem, despedida e remetente; e b) mensagem (apresentada em três parágrafos separados).



Turmas do 2º ano – Atividade de Análise: "questionário"  
 Texto escolhido: "Cartaz informativo sobre os sintomas da dengue"  
 Dengue



Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Qual é o tipo de mensagem desta folha?", "Qual é o objetivo de um cartaz?", "Todo cartaz é informativo?"; e 2) tarefa: resposta às seguintes questões de múltipla escolha (n= 5).

---

Após ler o cartaz responda:

1- Qual é o assunto principal deste texto?

- ( ) Como se prevenir da dengue;
- (X) Sintomas e cuidados com a dengue;
- ( ) Vacinação contra a dengue;
- ( ) Como se prevenir de resfriados.

2- Para que serve esta campanha publicitária?

- ( ) Fazer propaganda sobre os postos de saúde;
- (X) Alertar a população para reconhecer os sintomas da dengue;
- ( ) Mostrar quais são os sintomas do resfriado;
- ( ) Demonstrar a importância do médico para a saúde das pessoas.

3- Qual a intenção do ilustrador ao usar os sinais  $+$ ,  $-$  e  $=$  neste cartaz?

- ( ) Mostrar a importância da matemática para a vida das pessoas;
- ( ) Demonstrar que a soma dos sintomas do cartaz significam que a pessoa pode estar resfriada;
- ( ) Alertar a população para que vá ao posto de saúde sempre;
- (X) Demonstrar que a soma dos sintomas do cartaz significam que a pessoa pode ter dengue.

4- O que significam os símbolos que estão na parte inferior do texto?

- ( ) Locais que a pessoa pode procurar para cuidar da sua saúde;
- (X) Patrocinadores e parceiros que apóiam esta campanha publicitária;
- ( ) Locais onde pode se encontrar o mosquito da dengue;

5- O que deve ser feito quando aparecem os sintomas da dengue, de acordo com o cartaz?

- ( ) Tomar um medicamento;
- (X) Buscar ajuda médica;
- ( ) Ficar de repouso em casa;
- ( ) Usar repelentes e telas nas janelas e portas.

*Turma do 3º ano – Atividade de Reconstrução: "completar"*  
 Texto escolhido: "A dengue"

Leia uma reportagem sobre a dengue, doença que está preocupando cada vez mais os brasileiros. Mas atenção: alguns números foram retirados do texto!

### A dengue

A dengue é um dos principais problemas de saúde pública no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que entre ----- de pessoas se infectem anualmente, em 100 países, de todos os continentes, exceto a Europa. Cerca de 550 mil doentes necessitam de hospitalização e 20 mil morrem em consequência da dengue.

No Brasil o número dos casos de dengue em janeiro de ----- superou em 57,2% os casos do mesmo período do ano passado. De acordo com o Ministério da Saúde, foram quase ----- mil casos este ano contra ----- mil em janeiro de -----.

A dengue é uma doença febril aguda, transmitida de uma pessoa a outra por um mosquito hospedeiro intermediário, chamado *Aedes aegypti*. O mosquito transmite o vírus só depois de picar uma pessoa que esteja infectada. A pessoa infectada só contamina o mosquito nos ----- primeiros dias em que está doente.

Agora, imagine: uma fêmea pode picar até 300 pessoas antes de morrer. Cada *Aedes* que picar uma pessoa contaminada passa a doença adiante. A transmissão da dengue raramente ocorre em temperaturas abaixo de -----, sendo que a mais propícia gira em torno de ----- . A fêmea coloca os ovos em condições adequadas (lugar quente e úmido) e em 48 horas o embrião se desenvolve. O *Aedes aegypti* mede menos de ----- de comprimento, tem aparência inofensiva, cor café ou preta e listras brancas no corpo e nas pernas.

1) Observe os números do quadro e complete o texto. Leia novamente a reportagem para identificar a posição de cada número.

<b>50 e 100 milhões</b>	<b>41mil</b>	<b>5</b>	<b>16°C</b>	<b>2014</b>
<b>2015</b>	<b>26 mil</b>	<b>30 a 32° C</b>		<b>1cm</b>

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "O que é a dengue?", "Conhecem alguém que já teve dengue?", "O que a dengue causa?", "Quais são os principais sintomas da dengue?"; e 2) tarefa: completar as lacunas contidas no texto de acordo com as pistas deixadas abaixo do mesmo. Antes de completar as lacunas foi solicitado às crianças que lessem o texto, primeiro, silenciosamente e individualmente, e depois, em voz alta, juntamente com a professora. Ao final, quando todas as crianças já haviam preenchido as lacunas, realizaram mais uma leitura, em voz alta, fornecendo as respostas corretas.

*Turma do 3º ano – Atividade de Análise: "questionário"*

Texto escolhido: "A dengue"

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio; 2) tarefa: resposta questões abertas (n= 8) sem o auxílio do texto, após sua leitura ("Qual é o significado da sigla OMS?", "Qual o continente que não é afetado pela dengue?", "Como a dengue é transmitida de uma pessoa para outra?", "Como é chamado o mosquito transmissor da dengue?", "Quantas pessoas uma fêmea do *Aedes Aegypti* pode picar durante seu período de vida?", "Onde a fêmea do mosquito põe seus ovos?", "Em quanto tempo ocorre o desenvolvimento do embrião do *Aedes Aegypti*?", "Quais são as características do mosquito da dengue?").

### 3º Encontro/Semana 3 – "Promovendo a interação entre a criança e o texto"

*Turmas do 2º ano – Atividades de Reconstrução: "completar" e "sequencializar"*

Texto escolhido: "O casamento do galo e da galinha" e "A lebre e a tartaruga"

Descubra o segredo e complete o texto abaixo:

#### O CASAMENTO DO GALO E DA GALINHA

(Eliana Aparecida Carleto)

O galo e a ..... resolveram se casar.

A ..... e o boi formavam um lindo par.

O padrinho e a ..... foram o bode e a

.....

Encerrando o cortejo, vinha o elegante leão, acompanhado de longe pela formosa .....

O compadre leitão vinha com a .....

Todos dançaram a noite inteirinha, festejando com muita alegria o casamento do galo e da .....



Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Quem já foi em um casamento?", "Geralmente quem fica no altar quando há um casamento?", "Quem são as pessoas que participam de um casamento?"; e 2) tarefa: após uma leitura silenciosa do texto, preencher as lacunas encontradas de maneira que ao final o texto esteja compreensível.



## Turmas do 2º ano – Atividade de Análise: "questionário"

Texto escolhido: "A lebre e a tartaruga"

## A lebre e a tartaruga

Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga.

A lebre vivia caçoando da lerdeza da tartaruga.

Certa vez, a tartaruga já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida.

A lebre muito segura de si, aceitou prontamente.


Não perdendo tempo, a tartaruga pois-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém, firmes.

Logo a lebre ultrapassou a adversária, e vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar.

Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr.


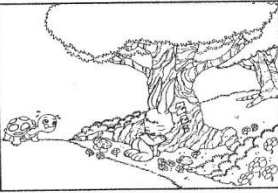

Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada,, toda sorridente.

Moral da história: Devagar se vai ao longe!"



QUEM VAI GANHAR A COMPETIÇÃO?

🔊 1. Escute atentamente a leitura do texto abaixo e descubra quem vai ganhar uma competição de corrida.

A lebre e a tartaruga

Esopo

1	Certo dia, a lebre que era muito convencida, desafiou a tartaruga chamando-a para uma corrida, argumentando que ela era mais rápida e que esta nunca a venceria. A tartaruga começou a treinar enquanto a lebre não fazia nada.
2	Chegou o dia da corrida. A lebre e a tartaruga colocaram-se nos seus lugares e, após o sinal, partiram. A tartaruga estava correndo o mais rápido que conseguia, mas rapidamente foi ultrapassada pela lebre, que, percebendo já estar a uma longa distância da sua concorrente, deitou-se e dormiu.
3	Enquanto a lebre dormia, não se dava conta de que a tartaruga ia se aproximando mais rapidamente da linha de chegada. Quando acordou, a lebre, horrorizada, viu que a tartaruga estava muito perto da linha de chegada. Assim, a lebre começou a correr o mais depressa que pôde, tentando, a todo custo ultrapassar a tartaruga. Mas não conseguiu.
4	Após a vitória, todos foram festejar com a tartaruga.
5	<b>Moral:</b> "Quem segue devagar e com constância sempre chega na frente."

A LEBRE e a tartaruga. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Lebre\\_e\\_a\\_Tartaruga](http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Lebre_e_a_Tartaruga)>. Acesso em: 10 ago. 2012

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio, feitas após a leitura da fábula "A lebre e a tartaruga" dada no dia anterior: "O que é uma fábula?", "A

história lida é uma fábula?", "O que caracteriza esse tipo de texto?", "Geralmente o que sempre contém em uma fábula?", "Em relação à fábula que acabei de ler, quais eram os personagens e o que eles fizeram?", "Quais são as características humanas que os animais demonstraram obter?", "Qual foi a moral no fim da história?"; e 2) tarefa: a leitura de outra fábula seguida de questionário com perguntas abertas (Quais são as diferenças contidas em ambas as fábulas: "O título desse texto é igual ao texto que li?", "No primeiro parágrafo existe alguma diferença, se sim, qual?", "A moral da história é diferente em ambos os textos?"). Detalhe: para a realização da tarefa o texto entregue foi dividido em cinco partes e as crianças deveriam indicar o parágrafo correspondente à cada passagem indicada da fábula (atividade abaixo). Foram introduzidas pistas textuais bem como imagens sobre o texto. Ao final da atividade, as crianças deveriam escrever sobre a finalidade e objetivo desse gênero textual.

2. O texto lido foi dividido em cinco partes. Cada parte corresponde a um parágrafo. Sabendo disso, responda:

a) Em qual parte do texto encontra-se escrita a moral da história?

1       3       4       5

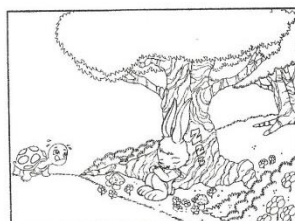
b) Em qual parte do texto encontra-se escrito o momento em que a lebre se deita para dormir?

1       2       3       5

c) Em qual parágrafo encontra-se escrito o momento em que todos festejaram a vitória da tartaruga?

2       3       4       5

d) Em qual parte da fábula encontra-se a parte do texto que corresponde à ilustração abaixo?



1  
 2  
 3  
 4

3. Converse com os colegas e com o professor e, juntos, respondam: para que serve o texto *A lebre e a tartaruga*? Depois, escreva a resposta abaixo.

---



---

Turma do 3º ano – Atividades de Reconstrução: "agrupar" e "completar"  
Textos escolhidos: "Convite, Bilhete, Receita e Anúncio"



### PROCURA-SE

Labrador de 2 anos de cor amarela que atende pelo nome de Apollo. Está com uma coleira anti-carrapato e uma corrente de ferro no pescoço. Moramos na Rua Eletricista Elias Ferreira em Candelária – Parque das Colinas.

Caso encontre, por favor ligar para o telefone: (84) 9954193

### Suco de limão

#### Ingredientes:

- 2 limões
- 1 colher de sopa de açúcar
- 2 dedos de leite
- 1 litro de água gelada

#### Modo de fazer:

Descascar os limões e tirar as sementes. Colocar no liquidificador junto com os outros ingredientes.  
Bater e em seguida coar.

Mamãe,

Fui à casa do Rodrigo. A mãe dele vai me trazer à noite.

Um beijo,

Rafael

12/03/15

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre gêneros textuais (convite, bilhete, receita e anúncio). Para cada tipo textual foi feita perguntas específicas (Convite: "O que é um convite?", "Qual é a sua finalidade?", "Quais são as características de um convite?", "Existe somente um modelo de convite?", "Quais são as informações que precisam conter um convite?"; Bilhete: "O que é um bilhete?", "Qual é o objetivo e ou finalidade de um bilhete?", "Quais são as características de um bilhete?"; Receita: "O que é uma receita?", "Pra que serve uma receita?", "Existe uma sequência a ser seguida para se fazer uma receita?" e Anúncio: "O que é um anúncio?", "Qual é a sua finalidade?", "Quais são as características que o difere dos outros tipos de textos?", "Existem somente um tipo de anúncios?") e 2) Tarefa: colagem no quadro adequado o modelo de texto correto, conforme ilustrado a seguir.

1) Cole os gêneros textuais (em anexo) nos respectivos lugares de acordo com a característica de cada um.

BILHETE	CONVITE
ANÚNCIO	RECEITA

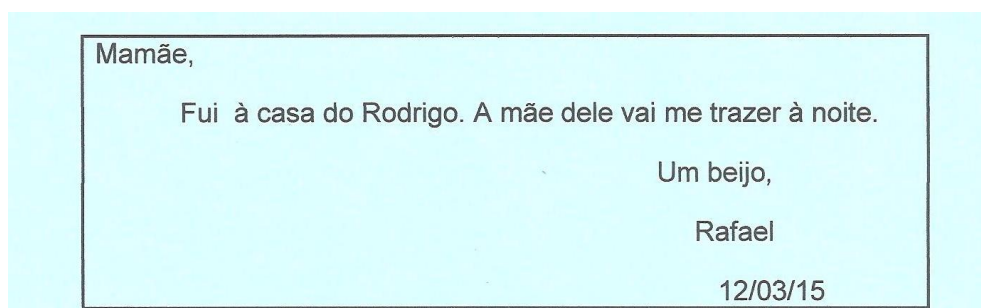
Em seguida, a partir de uma descrição da finalidade e do objetivo de cada tipo textual foi solicitado aos alunos que os nomeassem, conforme abaixo.

Identifique a finalidade de cada gênero textual e escreva o seu nome nos respectivos lugares.

ANÚNCIO	BILHETE	RECEITA	CONVITE
Serve para chamar alguém para algum evento, por exemplo: festa de confraternização da empresa, aniversários, casamentos, etc.			
Serve para informar como se faz uma refeição.			
Serve para anunciar achados e perdidos, vender produtos etc.			
Serve para deixar um recado.			



*Turma do 3º ano – Atividade de Análise: "marcar"*  
Texto escolhido: "Bilhete"



Mamãe,  
Fui à casa do Rodrigo. A mãe dele vai me trazer à noite.  
Um beijo,  
Rafael  
12/03/15

Agora sublinhe no texto as informações pedidas, observando a cor:

- De cor vermelha o destinatário.
- De cor azul o remetente.
- De cor verde a mensagem.
- De cor amarela a despedida.

Procedimento: nesta atividade, foi distribuído um modelo de bilhete a cada criança e solicitado que sublinhasse, utilizando uma cor específica para cada informação:

Destinatário: cor vermelha

Remetente: cor azul

Mensagem: cor verde

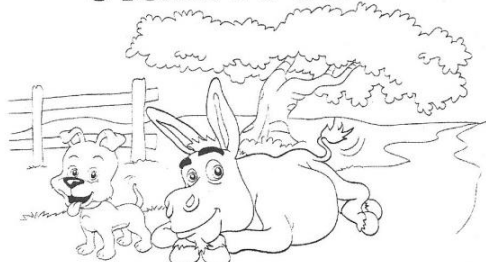
Despedida: cor amarela

#### **4º Encontro/Semana 4 – "Promovendo a interação entre a criança e o texto"**

*Turmas do 2º ano – Atividade de Reconstrução: "sequencializar"*  
Texto escolhido: "O burro e o cão"

Recorte os trechos da história e cole-os na ordem correta em seu caderno:

### O BURRO E O CÃO



Quando João foi chegando, depois do dia de trabalho, o burro imitou o cão. Levantou as patas bem alto, relinchou e, muito desajeitado, derrubou o dono no chão.

No dia seguinte, João chegou perto do burro, com dois cestos de verduras para levar para a feira, passou a mão na cabeça do animal e disse:

– Meu amigo, burro é burro e cão é cão. Um serve para carregar, o outro, para vigiar, e isso ninguém vai mudar.

O cão todos os dias deitava-se no campo para vigiar e esperar a volta do seu dono.

Perto dele sempre estavam os patos, as galinhas, os porcos e todos os bichos da casa.

Pedro, irmão de João, chegou naquele momento. Vendo toda a confusão, laçou o burro e foi amarrá-lo na cerca. Levou João para a casa e o burro dormiu ali.

Todos os animais ficavam por ali, mas quando o dono chegava, só o cão corria em festa, abanando o rabo, pulando e dando voltas perto de João.

**Moral:** Cada um é o que é.

Um dia, o burro querendo também oferecer carinho, deitou-se perto do cão. Pensou em ser diferente e foi esperar João.

*(Jean de la Fontaine. O burro e o cão. São Paulo, Melhoramentos, 1993.)*

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio: "Que tipo de texto é esse?", "Quais são as características que comprovam ser este texto uma fábula?", "Gostaram da história?", "O que a moral da história quer dizer?", após a leitura da história, na ordem correta, para a turma; e 2) Tarefa: colocar os parágrafos da fábula na ordem correta, de maneira que, ao final, conseguissem entender a história.

*Turmas do 2º ano – Atividade de Análise: "questionário"*  
 Texto escolhido: "O burro e o cão"

a) Qual é o título do texto?

.....

b) Quem é o autor?

.....

c) Em quantas partes a história foi dividida?

.....

O texto "O burro e o cão" é:

Um poema

Uma fábula



Quem praticou cada uma das ações? Escreva:

Quem?	Ação	Quem?	Ação
.....	• Chegou perto do burro.	.....	• Passou a mão na cabeça do animal.
.....	• Laçou o burro.	.....	• Vigiava a chegada do dono.
.....	• Corria quando o dono chegava.	.....	• Olhava e pensava triste.

O que o burro pretendia?

.....

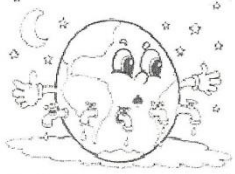
Procedimento: após a tarefa de reconstrução foi entregue aos alunos um questionário (acima) no qual deveriam responder às questões relacionadas a fábula.

*Turma do 3º ano – Atividade de Reconstrução: "completar"*

Tema escolhido: "Consumo consciente da água"


Complete os balões e faça os desenhos correspondentes as frases.


**PRESEERVE A ÁGUA DO PLANETA**

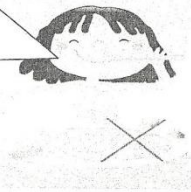



**SE SOUBER USAR, NÃO VAI FALTAR!**

**DICAS PARA USAR CONSCIENTEMENTE SUA ÁGUA!**











Deixe acumular a roupa para lavar tudo de uma só vez.



Para limpar o chão utilize sempre o balde e o pano de chão. Acaba com a sujeira e o desperdício de água.



Não lave carro, calçadas com a mangueira.

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre o gênero textual historinha em quadrinhos: "Quem já leu uma história em quadrinhos?", "O que caracteriza esse tipo de história?", "Quais as histórias em quadrinhos que vocês conhecem?"; e 2) tarefa: resposta às perguntas: "Quando falamos em consumo consciente da água, o que isso quer dizer?", "A água é infinita?", "Por que precisamos economizar água?", "Quais são as maneiras de economizar água?", "o que é considerado desperdício de água?", seguido atividade de completar as partes faltantes com falas, frases ou desenhos, com dicas sobre como usar conscientemente a água.

### 5º Encontro/Semana 5 – "Promovendo a interação entre a criança e o texto"

Para este encontro as professoras foram convidadas a elaborar uma atividade para o subitem "reconstrução".

*Turmas do 2º ano* – Atividades de Reconstrução: "completar uma ilustração e legenda-la" e "predição"

Tema escolhido: "O barquinho de papel"

1 Observe as cenas e complete os balões.



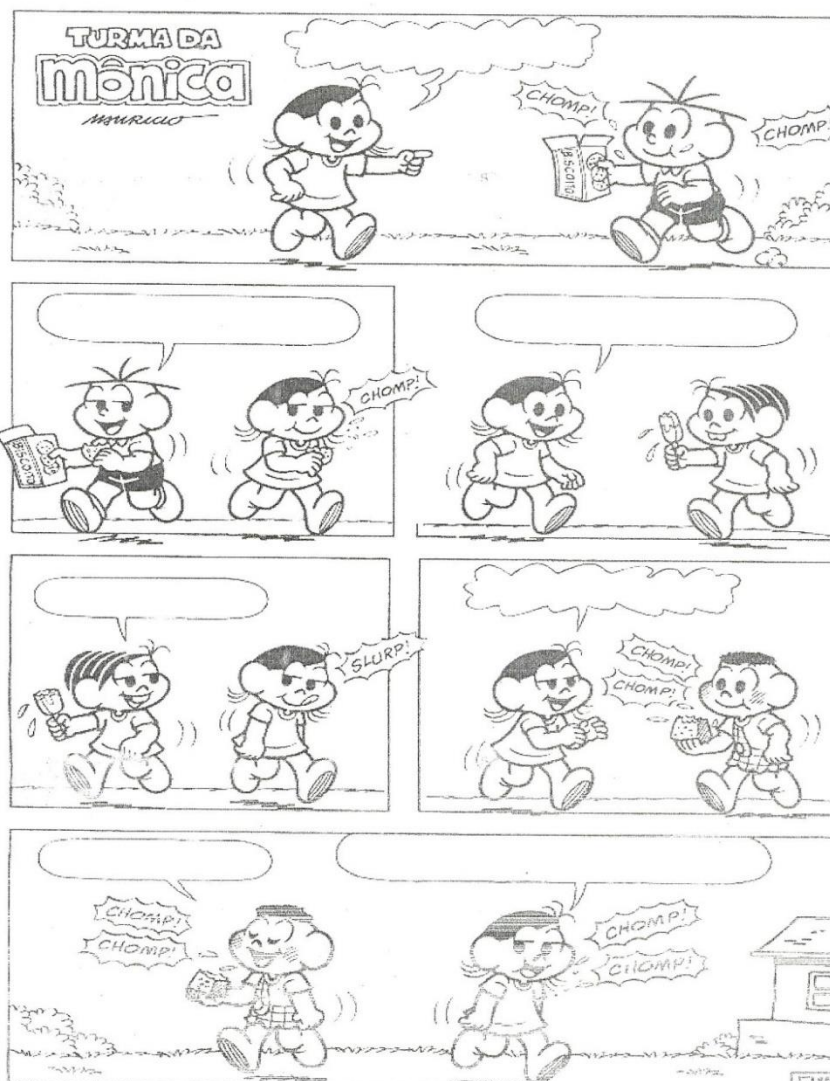
Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre o gênero textual: "Que tipo de texto é este?", "Quem já leu uma história em quadrinhos?", "O que caracteriza esse tipo de história?" e sobre o assunto que seria abordado na história: "Quem já fez um barquinho de papel?", "Quem já brincou com um barquinho de papel na água?"; e 2) tarefa: completar os balões das falas dos personagens que faltavam na história acima.

*Turma do 3º ano* – Atividade de Reconstrução: "completar uma ilustração e legenda-la" e "predição"

Texto escolhido: "História em quadrinhos da Turma da Mônica"



Crie sua própria historinha, preenchendo os balões abaixo.



Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre gênero textual: "Quais são as características de uma história em quadrinhos?", "O que a diferença de uma história de tirinhas?", "Quais são as semelhanças entre as duas historinhas?"; e 2) tarefa: criação de uma história em quadrinhos.

### 6º Encontro/Semana 6 – Atividade: "Promovendo marcos estruturados para analisar textos"

#### 3.4.3 Provendo marcos estruturados para analisar textos

Algumas crianças se beneficiarão de **marcos estruturados** que lhes permitirão encontrar os pontos salientes do texto. Um exemplo de marco estruturado é uma série de questões começando com 'Quem, O que, Onde, Por que, Como, etc.?'

Isto as ajudará a encontrar um formato geral para o texto e, portanto, as ajudará a entendê-lo.

Solicitou-se às professoras que elaborassem uma atividade correspondente à técnica *supracitada*.

*Turmas do 2º ano – Texto escolhido: "A casa sonolenta"*

A casa sonolenta

Era uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo.

Nessa casa tinha uma cama  
uma cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

Nessa cama tinha uma avó,  
uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

Em cima dessa avó tinha um menino,  
um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

Em cima desse meninotinha um cachorro,  
um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

Em cima desse cachorro tinha um gato  
um gato ressonando,  
em cima de um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

Em cima desse gato tinha um rato,  
um rato dormitando,  
em cima de um gato ressonando,  
em cima de um cachorro cochilando,  
em cima de um menino sonhando,  
em cima de uma avó roncando,  
numa cama aconchegante,  
numa casa sonolenta,  
onde todos viviam dormindo.

E em cima desse rato tinha uma pulga...  
Será possível?

Uma pulga acordada,  
que picou o rato,  
que assustou o gato,  
que arranhou o cachorro,  
que caiu sobre o menino,  
que deu um susto na avó,  
que quebrou a cama,  
numa casa sonolenta,  
onde ninguém mais estava dormindo.

Autor: Audrey Wood

Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre conteúdo de um livro a partir de sua capa: "De acordo com a capa e com o nome da história, sobre o que ela pode ser?", "Alguém conhece essa história?"; e 2) tarefa: a) reconto de história apresentada em *datashow* e lida para turma pela professora, após a apresentação dos autores e da editora do livro (em alguns momentos, a professora lia uma pequena passagem e perguntava aos alunos o que poderia vir a seguir na história). O reconto foi feito sem o auxílio das imagens do *datashow* e b) resposta perguntas sobre a história, que se iniciava com marcos estruturados (abaixo).

<p><b>1 - Identificação do Livro</b></p> <p>Título _____</p> <p>Autor _____</p> <p>Ilustrador _____</p> <p>Editora _____</p>		
<p><b>2 - Personagens</b></p> <p>Quais são os personagens principais da história? _____</p> <p>De qual você mais gostou? _____</p> <p>Por quê? _____</p>		
<p><b>3 - Ambiente</b></p> <p>Onde se passou a história? _____</p>		
<p><b>4 - Crítica</b></p> <p>O que você achou do livro?</p> <p>[ ] Bom      { } Ótimo      { } Engraçado</p> <p>{ } Triste    { } Cansativo</p>		
<p><b>5- Final</b></p> <p>Como ficou a casa no final do livro? _____</p>		
<p>Faça um desenho para ilustrar a história que você leu.</p>		

*Turma do 3º ano – Texto escolhido: "A raposa e o lenhador"*

### A raposa e o lenhador

Uma raposa estava sendo perseguida por alguns caçadores, quando ele chegou ao local de um lenhador e pediu-lhe para escondê-lo. Homem aconselhou-o que você digitar a sua cabine.

Tornou-se quase imediatamente os caçadores, e o lenhador foi perguntado se ele tinha visto a raposa.

O lenhador, com a voz lhes disse não, mas secretamente apontou com a mão a cabana onde eles haviam escondido.

Os caçadores não entendia os sinais da mão e baseou-se apenas sobre o que foi dito pela palavra.

A raposa vê-los sair, saiu sem dizer nada.

O lenhador repreendeu por isso apesar de ter salvo, não lhe demos graças, para que a raposa respondeu:

-Eu tenho dado você agradecer se suas mãos e sua boca teria dito a mesma coisa.

Esopo



Procedimento: 1) perguntas de sondagem do conhecimento prévio sobre o gênero textual: "Qual é a principal característica de uma fábula?", "O que uma fábula sempre transmite ao final da história?"; e 2) tarefa: "reconstrução" (sequencializar):

De imediato chegaram os caçadores, e perguntaram ao lenhador se havia visto a raposa.
Não negues com teus atos, o que pregas com tuas palavras.
A raposa, ao vê-los irem, saiu sem dizer nada. O lenhador a reprovou porque, apesar de tê-la salvo, não agradecera, ao que a raposa respondeu:
Com a voz ele disse que não, mas com sua mão disfarçadamente mostrava onde havia se escondido. Os caçadores não compreenderam os sinais da mão e se confiaram no que disse com as palavras.
— Agradeceria se tuas mãos e tua boca tivessem dito o mesmo.
Uma raposa era perseguida por uns caçadores, quando viu um lenhador e suplicou que ele a escondesse. O homem então lhe aconselhou que entrasse em sua cabana.
<b>A Raposa e o Lenhador</b> Esopo

1) Leia com atenção cada parágrafo do texto (em anexo) e organize-o na sequência correta dos acontecimentos, colando no espaço abaixo.

**Turma do 3º ano – Atividade: "utilização de mapas mentais"**

Tarefa: sublinhar partes solicitadas de um texto conforme exemplo:

2) Sublinhe no texto o que se pede:

- a) de vermelho o título da fábula.
- b) de azul os personagens da fábula.
- c) de amarelo o conselho dado a raposa pelo lenhador.
- d) de verde claro a pergunta que os caçadores fizeram para o lenhador.
- e) de marrom a moral da história.

**Turma do 3º ano – Atividade: "Promovendo marcos estruturado para analisar textos"**

Procedimento: a professora redigiu no quadro quatro perguntas que se iniciavam com marcos estruturado (abaixo discriminados) e solicitou que as crianças copiassem e respondessem atrás das atividades já realizadas.

"O que aconteceu na história?"

"Onde ocorreu a história?"

"Por que a raposa se escondeu?"

"Como a raposa reagiu após os caçadores irem embora?"

## 7º Encontro/Semana 7 – Atividade: "Usando técnicas visuais"

### 3.4.4 Usando técnicas visuais

Flecker e Cogan sugerem técnicas visuais a fim de estimular associações, nas quais existem quatro estágios:

- leitura de todo texto para captar a ideia geral
- releitura do texto e escolha dos eventos ou imagens para desenhar
- desenhar para ilustrar a sequência escolhida
- decidir qual é o evento principal para ilustrar

A Visualização ajuda a compreensão do material bem como a lembrança, pelo menos se o que deve ser lembrado estiver refletido nas ilustrações desenhadas pelos alunos.

*Imagem extraída do site Dislexia Brasil*

Solicitou-se às professoras que escolhessem um dos exemplos contidos item 3.4.4 do e elaborassem uma atividade para ser aplicada em sala de aula.

*Turmas do 2º ano – Exemplo escolhido: "desenhar para ilustrar a sequência escolhida"*

Texto escolhido: "A casa que o Pedro fez"

#### A casa que o Pedro fez

Esta é a casa que Pedro fez

Este é o trigo

Que está plantado no quintal da casa que Pedro fez

Este é o rato

Que comeu o trigo

Que está na casa que Pedro fez.

Este é o gato,

Que matou o rato,

Que comeu o trigo

*Que está na casa que Pedro fez.*

*Este é o cão,*

*Que espantou o gato,*

*Que matou o rato,*

*Que comeu o trigo*

Que está na casa que Pedro fez.

Esta é a vaca de chifre torto,

Que atacou o cão,

Que espantou o gato,

Que matou o rato,

Que comeu o trigo

Que está na casa que Pedro fez.

Esta é a moça mal vestida,

Que ordenhou a vaca de chifre torto,

Que atacou o cão,

A casa que o Pedro fez  
(continuação)

Que espantou o gato,  
 Que matou o rato,  
 Que comeu o trigo  
 Que está na casa que Pedro fez.  
 Este é o moço todo rasgado,  
 Noivo da moça toda mal vestida,  
 Que ordenhou a vaca de chifre torto,  
 Que atacou o cão,  
 Que espantou o gato,  
 Que matou o rato,  
 Que comeu o trigo  
 Que está na casa que Pedro fez.  
 Este é o padre de barba feita,  
 Que casou o moço todo rasgado,  
 Com aquela moça toda mal vestida,  
 Que ordenhava a vaca de chifre torto,  
 Que atacou o cão,  
 Que espantou o gato,  
 Que matou o rato,  
 Que comeu o trigo,  
 Que está na casa que Pedro fez.  
 Este é o galo que cantou de manhã,  
 Para acordar o padre de barba feita,  
 Que casou o moço todo rasgado,  
 Com a moça toda mal vestida,  
 Que ordenhava a vaca de chifre torto,  
 Que atacou o cão,  
 Que espantou o gato,  
 Que matou o rato,  
 Que comeu o trigo  
 Que está na casa que Pedro fez.  
 Este é o fazendeiro que colheu o milho,  
 Para dar ao galo que cantou de manhã,  
 Para acordar o padre de barba feita,  
 Que casou o moço todo rasgado,  
 Com a moça toda mal vestida,  
 Que ordenhava a vaca de chifre torto,  
 Que atacou o cão,  
 Que espantou o gato,  
 Que matou o rato,  
 Que comeu o trigo  
 Que está na casa que Pedro fez.

*Bia Bedran*

Procedimento: foi feito um breve inquérito sobre as várias maneiras que existem de conhecer uma história: seja através da própria leitura, seja assistindo a uma contação ou mesmo ouvindo. Após, a professora disponibilizou uma história em áudio e pediu para que as crianças ouvissem-na. Em seguida pediu para que elas desenhassem a sequência da história, de maneira que, quem não a ouviu pudesse entendê-la somente visualizando a sequências dos desenhos feitos por elas. Ao final, a professora lembrou a história e, com os desenhos realizados pelas crianças montou um livro que foi colocado no cantinho da leitura da sala de aula.

*Turma do 3º ano – Exemplo escolhido: "desenhar o evento principal"*  
 Texto escolhido: "O pescador, o anel e o rei"

Era uma vez um velho pescador que vivia cantando:

Canto: Viva Deus e ninguém mais / Quando Deus não quer / ninguém nada faz.

Mesmo quando sua pesca não era boa, ele cantava com muita fé e alegria a sua cantiga.

Canto: Viva Deus e ninguém mais / Quando Deus não quer / ninguém nada faz.

Um dia, o rei daquele lugar soube da existência do pescador e quis que ele fosse à sua presença, por não admitir que Deus podia mais que tudo no mundo... Esse rei era tão poderoso e orgulhoso, que achava que podia até mais que o próprio Deus!

E lá foi o pescador, subindo as escadas de tapete vermelho do palácio, cantando: Viva Deus...

Diante do rei, o pescador não mostrou medo algum, e ainda reafirmou sua fé, cantando a mesma cantiga.

Então o rei disse:

Rei: Vamos verse Deus pode mais que eu, pescador!

Eis aqui o meu anel. Vou entregá-lo aos seus cuidados!

Se dentro de 15 dias você me devolver o anel, intacto, você ganhará um enorme tesouro, e não precisará mais trabalhar para viver.

Porém, se no 15º dia você não voltar com o anel, mando cortar a sua cabeça! Agora vá embora...

O pescador foi embora e na volta pra casa, cantava: Viva Deus...

Quando chegou em casa entregou o anel para a mulher que prometeu guardá-lo a sete chaves. Deixou estar que isso não passava de um plano do rei, que logo mandou um criado disfarçado de mercador, bater na casa do pescador, quando este já havia saído para pescar.

Criado disfarçado: Ó de casa!

A velha senhora abriu a porta.

Criado: Minha senhora, sou mercador. Vendo e compro anéis. A senhora não teria aí pelas gavetas um anelzinho para me vender? Pago bem!

E mostrou muito dinheiro.

Velha: Não tenho não senhor. Aqui é casa de pobre. Não tem anel nenhum não.

Mas a velha ficou surpresa com tanto que o homem mostrava.

Acabou caindo na tentação, e vendeu o anel!

No fim do dia, o pescador voltou pra casa cantando: Viva Deus...

...Quando chegou em casa, soube do que havia acontecido e ficou desesperado.

Pescador: Mulher! Você não vendeu o anel não; você vendeu minha cabeça!

E foram correndo procurar o mercador pela floresta, pela estrada, pela praia, pela aldeia e nada...

Claro! À essa altura, o criado disfarçado de mercador já estava longe, e havia jogado o anel em alto mar, a mando do rei, para que nunca mais ninguém pudesse encontrá-lo.

E: o tempo foi passando...

Décimo dia...

O pescador, triste continuava cantando: (mais lento) Viva Deus...

Décimo primeiro dia...

E o pescador cantando e pescando...

Canto: (ainda mais lento) Viva Deus...

Até que no penúltimo dia, o pescador chamou a mulher e disse:

Pescador: Mulher, eu vou morrer... Amanhã, minha cabeça vai rolar. Vamos nos despedir, com uma última refeição. Farei uma boa pescaria. E lá foi o pescador, tristemente, cantando sem parar sua cantiga.

Canto: Viva Deus... (muito triste)

Pescou 50 peixes, 49 ele vendeu no mercado, e 1 levou para mulher preparar.

Ela caprichou no tempero e fez no fogão de lenha, aquele peixe que seria sua última ceia junto com o marido depois de tantos anos. Mastiga daqui, chora dali, pensa de lá, e de repente...

Pescador: (Se engasgando) O que é isso? Mulher (cospe o anel).

Eu não disse que Deus pode mais que todo o mundo?

Canto(bem animado): Viva Deus...

O pescador limpou o anel, e correu em direção ao palácio. Subiu a escadas de tapete vermelho cantando, fez uma reverência para rei, que perguntou todo poderoso:

Rei: E então, pescador? Aonde está o meu anel?

E o pescador, vitorioso:

Pescador: Está aqui, meu rei! O rei ficou boquiaberto! Não conseguia acreditar... Teve de entregar o tesouro para o pescador. E até o rei teve que cantar:

Canto: Viva Deus e ninguém mais / Quando Deus não quer / Ninguém nada faz.

Procedimento: a professora iniciou a aula falando sobre as contações de histórias e perguntou aos alunos se já havia assistido alguma. Após, ela disponibilizou uma história em áudio e pediu para que as crianças ouvissem-na e então comentou sobre a história e perguntou aos alunos o que acharam da mesma, se gostaram, e se ela foi engraçada. Depois da discussão em sala, foi solicitado aos alunos que desenhassem o evento que consideraram como sendo o principal da história.

## 8º Encontro/Semana 8 – Atividade: "Usando mapas mentais"

### 3.4.5 Usando mapas mentais



O modo linear como a maioria de nós tem geralmente aprendido a estruturar e a lembrar a informação com títulos e subtítulos não é sempre adequado para crianças com dislexia, as quais não pensam linearmente.

Com isto em mente, uma outra técnica multissensorial para a compreensão são os **mapas mentais**. Existem *layouts* esquemáticos com palavras-chave e setas entre elas com outras pistas, como a cor.

Esta técnica foi desenvolvida por Tony Buzan e tem sido cada vez mais reconhecida em numerosas áreas, inclusive na educação, como um instrumento útil para pensar e aprender. Para crianças com dislexia, a técnica é ainda mais apropriada em virtude de seus aspectos multissensoriais que acionam vários processos: visualização, associação de ideias, uso de cores e ilustrações, e palavras-chave.

Para experimentar gratuitamente, simplesmente busque no website do Google em 'Mind map' ou 'Tony Buzan'. Você encontrará alguns exemplos de mapas mentais com vários tópicos a respeito (a serem baixados).

<http://www.thinkbuzan.com/>

*Imagem extraída do site Dislexia Brasil*

Para esse encontro foi solicitado às professoras que criassem uma atividade correspondente à técnica "mapas mentais".

*Turmas do 2º ano – Tema escolhido: "A História dos Caracóis"*



### A DENGUE

A dengue é uma doença viral, ou seja, causada por vírus, e transmitida pela fêmea do mosquito chamado de *Aedes aegypti*. Os sintomas da dengue são: Febre alta; dores de cabeça, dores nos músculos e nas articulações; dor nos olhos; indisposição; vômitos, falta de apetite e manchas vermelhas na pele.

Não há um remédio próprio para curar a doença, apenas medicamentos que aliviam os sintomas (analgésicos e antitérmicos), acompanhados de repouso, ingestão de muito líquido e alimentação leve.

Para que o mosquito da dengue não transmita essa doença para ninguém é preciso fazer a prevenção, e a melhor forma de nos prevenirmos contra a dengue é combatendo o mosquito *Aedes aegypti*.

Para combater o mosquito da dengue não podemos deixar água parada em qualquer tipo de recipiente, pois é na água limpa e parada que as fêmeas do mosquito colocam seus ovos, principalmente em época de chuva. Algumas pessoas colocam borra de café, sal de cozinha e água sanitária em alguns recipientes que acumulam água para combaterem o mosquito da dengue.

**Procedimento:** a professora realizou uma aula, no dia anterior, explicando o que é mapa mental. Nessa aula, os alunos construíram um mapa sobre o tema "água". Para o encontro foi lembrado o que é mapa mental, bem como sua finalidade e objetivos e, foi solicitado que construísem um mapa mental (utilizando o modelo abaixo entregue) sobre o tema "dengue", conforme haviam realizado no dia anterior. A professora disponibilizou um texto sobre o assunto, a fim de auxiliar os alunos. Houve crianças que realizaram a tarefa com desenhos e outras somente com palavras escritas. Ao final da aula, foram feitas algumas perguntas oralmente, sobre o tema, o qual as crianças deveriam responder baseando-se na atividade realizada (sem o auxílio do texto).

