

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAURA FALKEMBACH STEIN

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB RISCO DE DIFICULDADE DE LEITURA E
COM DIFICULDADE DE LEITURA- IDENTIFICAÇÃO E
POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Porto Alegre
2. Semestre
2023

LAURA FALKEMBACH STEIN

**AVALIAÇÃO DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB RISCO DE DIFICULDADE DE LEITURA E
COM DIFICULDADE DE LEITURA- IDENTIFICAÇÃO E
POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Vellinho Corso

Porto Alegre

2. Semestre

2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus pais, Alessandra e Ricardo Stein, e à minha irmã, Gabriela Stein, pelo apoio e amor incondicional que permearam toda a minha vida. Em especial, desde o início da minha trajetória acadêmica, quando tomei a decisão de me tornar professora.

Ao meu avô, Carlos Stein (em memória), um apaixonado pela leitura e grande escritor, que sempre incentivou o hábito da leitura em minha vida. À minha avó, Renée Clair Stein, agradeço por seu estímulo constante e por servir como exemplo de uma leitora apaixonada.

À minha bisavó, Silvalina Falkembach, e à minha avó Cleusa Falkembach expresso minha gratidão pelo amor e carinho dedicados a mim e à profissão que escolhi. Estendo meus agradecimentos aos familiares e amigos pelo suporte contínuo e pelo carinho sempre presente.

À minha orientadora, a professora doutora Helena Vellinho Corso, uma verdadeira inspiração como educadora e pesquisadora, agradeço por proporcionar apoio e espaço para meu crescimento no campo da leitura. Expresso também minha gratidão pelo apoio, acolhimento e dedicação neste importante período de minha formação.

Às colegas de pesquisa no grupo do qual participo como bolsista de iniciação científica, Amanda Becker, Luiza Rodeski, Camila Daniel e Lays leggle, muito obrigada pelo apoio constante e pela motivação compartilhada.

Agradeço aos professores que desempenharam papéis fundamentais em minha formação como educadora.

Por fim, agradeço às crianças que generosamente dedicaram seu tempo e esforço, tornando possível a realização deste trabalho.

RESUMO

A habilidade de leitura pode ser dividida em três domínios interdependentes: a decodificação ou reconhecimento de palavras, a fluência de leitura e a compreensão leitora. Esta última, por sua vez, só pode ser plenamente alcançada após a aquisição das habilidades nos domínios anteriores. Dessa maneira, a leitura proficiente engloba diversos processos com diferentes demandas cognitivas.

Considerando a complexa relação entre esses domínios, é possível que um aluno apresente déficits em um ou mais deles. Para realizar intervenções eficazes, é crucial que o professor identifique em quais componentes o estudante apresenta prejuízos.

A avaliação desempenha um papel essencial nesse processo, uma vez que é por meio dela que o docente consegue identificar e localizar os déficits na leitura de seus alunos, o que serve como base para intervenções efetivas, visando promover o desenvolvimento integral das habilidades de leitura.

Este trabalho busca através de dois estudos distintos, um estudo empírico e um teórico, avaliar os três domínios da leitura em um grupo de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre a fim de propor intervenções adequadas para os casos sugestivos de dificuldade, integrando duas temáticas que estão diretamente relacionadas- a avaliação e a intervenção.

Palavras-chave: Leitura; Avaliação; Intervenções escolares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distribuição de sexo e idade dos participantes.....	27
Figura 2- LPI: percentis do escore total.....	34
Figura 3- LPI: percentis em palavras reais regulares.....	35
Figura 4- LPI: percentis em palavras reais irregulares.....	36
Figura 5- LPI: percentis em pseudopalavras.....	38
Figura 6- COMTEXT: percentis do total de cláusulas recontadas.....	40
Figura 7- COMTEXT: percentis do total de cláusulas da cadeia principal recontadas.....	42
Figura 8- COMTEXT: percentis escore total do questionário.....	44
Figura 9- COMTETX: percentis questões literais.....	45
Figura 10- COMTETX: percentis questões inferenciais.....	47
Figura 11- COMTEXT: categorias reconto.....	48
Figura 12- Distribuição de alunos com e sem percentis indicativos de déficit.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência dos escores totais LPI.....	33
Tabela 2- LPI: frequência de escores em palavras reais irregulares.....	34
Tabela 3- LPI: frequência de escores em palavras reais irregulares.....	36
Tabela 4- LPI: frequência de escores em pseudopalavras.....	37
Tabela 5- COMTEXT: frequência do total de cláusulas recontadas.....	39
Tabela 6- COMTEXT: frequência de cláusulas da cadeia principal recontadas.....	41
Tabela 7: COMTEXT: frequência do escore total do questionário.....	43
Tabela 8- COMTEXT: frequência de escore questões literais.....	45
Tabela 9- COMTEXT: frequência de escores questões inferenciais.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS

LPI- Avaliação De Leitura de Palavras Isoladas

COMTEXT- – Avaliação da compreensão de leitura textual

MTSS- Sistema de Suporte Multinível

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.2 Leitura e cidadania	10
1.3 Objetivos	13
1.4 Hipóteses	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Desenvolvimento da leitura	14
2.2 Reconhecimento da palavra (decodificação)	15
2.2.1 Modelo de duas vias	16
2.2.2 Transtorno de leitura no nível da palavra: dislexia	17
2.2.2.1 Tipos de dislexia	18
2.3 Fluência leitora	19
2.4 Compreensão leitora	20
2.4.1 Modelos de compreensão leitora	21
2.4.2 Transtorno de compreensão leitora	23
2.5 Ensino da leitura e intervenções escolares diante das dificuldades de leitura	24
3. METODOLOGIA	27
3.1 Participantes	27
3.2 Considerações éticas	28
3.3 Instrumentos	29
3.3.1 Instrumentos para avaliação de leitura	29
3.3.2 Instrumentos para atendimento dos critérios de inclusão	34
3.4 Análise de dados	35
3.5 Pesquisa bibliográfica	35
4. RESULTADOS	36
4.1 LPI	36
4.1.1 LPI – score total	36
4.1.3 LPI – palavras reais irregulares	39
4.1.4 LPI – pseudopalavras	40
4.2 COMTEXT	42
4.2.1 Reconto: total de cláusulas recontadas	42
4.2.2 Score cláusulas da cadeia principal	43

4.2.3	Escore total questionário	45
4.2.4	Escore questões literais	47
4.2.5	Escore questões inferenciais	48
4.2.6	Categoria do reconto	50
4.2.6	Alunos com percentis sugestivos de déficit em tarefas de leitura.....	50
5.	PERFIS LEITORES ENCONTRADOS: CASOS REPRESENTATIVOS	51
5.1	Estudante A – Déficits no reconhecimento de palavras com prejuízo em ambas as rotas e na compreensão de leitura	51
5.2	Estudante B – Déficits no reconhecimento de palavras com prejuízo na rota lexical e na compreensão de leitura	53
5.3	Estudante C – Reconhecimento de palavras adequado e compreensão leitora deficitária.....	54
6.	DISCUSSÃO	54
7.	POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES DE ACORDO COM PERFIL LEITOR.....	57
7.1	Reconhecimento de palavras e compreensão leitora deficitários.....	57
7.2	Reconhecimento de palavras deficitário no uso da rota lexical	59
7.3	Reconhecimento de palavras adequado e compreensão leitora deficitária	62
8.	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	67
	ANEXOS.....	71

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido como parte integrante de um projeto mais abrangente, no qual a autora atua como bolsista de iniciação científica. Intitulado “Compreensão de Leitura: avaliação e intervenção”, o projeto é coordenado pela professora doutora Helena Vellinho Corso. Os dados coletados para este estudo também constituem um projeto mais amplo, a pesquisa de dissertação conduzida pela mestrandia Luiza Konzen Rodeski, igualmente vinculada ao projeto da professora Helena Vellinho Corso. A dissertação de mestrado tem como objetivo geral a implementação de uma intervenção em compreensão leitora (Programa LE) em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar o impacto desta no desenvolvimento da leitura, sobretudo a habilidade de ler com fluência.

Os dados empregados neste estudo referem-se ao pré-teste conduzido como parte da pesquisa mencionada anteriormente. A autora deste estudo, colaborando com a equipe de pesquisa da orientadora na coleta de dados, foi instigada pela observação do desempenho dos alunos em tarefas de avaliação de leitura, despertando seu interesse pela intersecção entre avaliação e intervenção, o que deu origem ao tema deste trabalho.

1.2 Leitura e cidadania

Na contemporaneidade, nos encontramos inseridos em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações, especialmente através do meio escrito. Distinguimo-nos pelos níveis de acesso a estas informações e pela proficiência em sua utilização, de modo que a leitura tem um papel cada vez mais importante. A carência de competências nesse domínio, entretanto, constitui um obstáculo à integração do indivíduo no mercado de trabalho, assim como sua integração na sociedade (Martins e Sá, 2008), afetando seu acesso ao pleno exercício da cidadania. Nesse contexto, compreender a cidadania como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo na sociedade remete à necessidade de assegurar a efetiva garantia desses direitos no cotidiano de forma concreta, com as condições materiais e sociais necessárias para seu

desenvolvimento, através de uma participação ativa na vida social, o que se processa de diferentes formas e através de vários meios, sendo a leitura um deles (Marinho, 1993).

Conforme Geraldi (1992, *apud* Marinho, 1993), é “absolutamente impossível a formação da cidadania quando se recusa ao cidadão os meios de sobrevivência, que numa sociedade como a nossa inclui o direito à leitura”. Da mesma maneira, Martins (2006 *apud* Aparecida, 2017) define a leitura como uma conquista de autonomia, que permite ao leitor atravessar barreiras ao passo em que este entende melhor o mundo ao seu redor, facultando o desenvolvimento de um senso crítico através da filtragem das informações que chegam até ele.

Solé (1998) aponta que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a aquisição de novas aprendizagens, de modo que à medida em que se avança na escolaridade, a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos aumenta.

Logo, tendo em vista que a habilidade de leitura precede demais aprendizagens escolares, assim como representa um elemento crucial para a plena inserção do indivíduo na sociedade, a habilidade deve ser desenvolvida de modo satisfatório nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de permitir à criança acompanhar os demais aprendizados escolares, assim como estar a par da cultura, inserindo-se nesta e, desta maneira, garantindo seu direito à cidadania.

No entanto, a realidade brasileira apresenta um quadro significativamente distinto, em especial nas instituições públicas de ensino. De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018 e de 2022, dados pré e pós-pandemia COVID-19, 50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura para exercer sua plena cidadania. As médias do desempenho nacional estão estagnadas desde 2009 e apenas 2% dos estudantes brasileiros atingiram alto desempenho em leitura. Em relação às diferentes redes escolares, as instituições federais e privadas apresentam desempenho substancialmente superior à média nacional, enquanto as escolas estaduais e municipais obtiveram desempenho notavelmente inferior

à média nacional. Conforme dados do Censo Escolar do Inep (2022), a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo a 10,1 milhões de estudantes (69,3%), enquanto a rede privada atende a 2,7 milhões de alunos (18,9%).

Considerando os dados do Pisa (2018 e 2022) e do Censo Escolar Inep (2022), torna-se aparente que no Brasil o acesso ao aprendizado da leitura é um direito garantido apenas àqueles que frequentam instituições de ensino privadas ou federais, representando uma minoria da população, em sua maioria a que pode pagar. Assim, grande parte das crianças oriundas de famílias sem recursos para custear as mensalidades da educação privada encontram seu acesso ao aprendizado da leitura drasticamente comprometido, perpetuando uma negação do exercício pleno da cidadania.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2018) define o letramento em leitura como a capacidade de compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, visando atingir objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial de participar da sociedade. Portanto, a leitura transcende a mera habilidade de reconhecer palavras, pois essa por si só não garantirá ao indivíduo as capacidades de interação com o texto e de leitura crítica necessárias. Por isso é imperativo abordar a leitura em sua amplitude, garantindo ao aluno o domínio de seus diversos componentes ao longo da trajetória educacional: a decodificação, a fluência e a compreensão de leitura.

Diante do alarmante cenário de formação de leitores no Brasil, emerge o questionamento inicial:

Como efetuar o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos no contexto da sala de aula?

Para isso, o primeiro passo é a avaliação das competências de leitura dos alunos, uma vez que os efeitos da intervenção escolar dependem das aptidões individuais das crianças, de modo que algum grau de individualização do ensino será necessário. A avaliação no começo do ano permite um planejamento adequado, enquanto a avaliação ao longo do ano monitora avanços e permite correções de rota (Corso; Salles, 2022).

Sob essa ótica, emerge a relevância da realização de um estudo com enfoque específico na avaliação das habilidades de leitura de alunos do ensino fundamental, bem como no delineamento de abordagens pedagógicas adequadas para os variados perfis de leitores que poderão ser encontrados.

1.3 Objetivos

Este estudo se propõe a abordar a questão supracitada através da aplicação de instrumentos avaliativos das habilidades de leitura, englobando a capacidade de decodificação, a fluência e a compreensão leitora. Apenas a avaliação da leitura permite a identificação de alunos com dificuldades e/ou sob risco de dificuldades na aprendizagem dessa habilidade, o que permite, em um segundo momento, o delineamento de estratégias escolares endereçadas a eles.

O objetivo geral de avaliar os três domínios da leitura em um grupo de alunos de quinto ano do Ensino Fundamental (escola municipal) desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (1) descrever o desempenho médio dos alunos; (2) verificar a existência de alunos com desempenhos sugestivos de déficit ou de risco para déficit nas habilidades de decodificação, de fluência e de compreensão; (3) verificar a presença de perfis de dificuldade; (4) propor estratégias pedagógicas pertinentes e com eficácia comprovada, capazes de abordar de maneira resolutiva a problemática do ensino e aprendizado da leitura no ambiente escolar.

Ademais, à medida que se consideram os dados empíricos acima apresentados, é possível inferir a existência de desafios que os docentes atuantes nos estágios iniciais do ciclo fundamental enfrentam no tocante à capacitação dos educandos nas habilidades leitoras.

1.4 Hipóteses

Durante a pesquisa, foram desenvolvidas duas hipóteses em relação aos resultados esperados da coleta de dados: (1) os desempenhos na avaliação da

compreensão leitora seriam inferiores, considerando os resultados do Pisa e o contexto pós-pandêmico; (2) devido ao grupo de estudantes ser do 5º ano do Ensino Fundamental, esperava-se que o desempenho na tarefa de avaliação da decodificação fosse positivo, ou seja, que o reconhecimento de palavras pelos estudantes estivesse satisfatório.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento da leitura

Ler uma palavra supõe reconhecê-la (Sánchez, 2004) o que exige o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras por meio da instrução. Pois, contrariamente à linguagem oral, os circuitos cerebrais relacionados à leitura não são inatos, mas originados pela experiência, de modo que a instrução da habilidade acarreta a criação de novos sistemas anatômicos e funcionais no cérebro humano (Corso, 2018), uma característica possibilitada pela plasticidade deste. A neuroplasticidade, como consequência das interações do ambiente externo e interno do corpo, permite ao sistema nervoso fazer e desfazer ligações entre os neurônios (Cosenza; Guerra, 2011) e constitui um atributo permanente do cérebro humano, atingindo seu pico na infância e diminuindo ao longo da vida.

Portanto, ao aprender a ler, o cérebro passa por transformações notáveis e, como resultado desse processo, o cérebro de um indivíduo alfabetizado apresenta diferenças anatômicas em comparação com alguém que não possui habilidades de leitura. À medida que se internaliza o código escrito, as áreas do cérebro que normalmente se ativam ao escutar a linguagem falada passam por uma mudança significativa, afetando a forma como escutamos os sons da fala (Dehaene, 2016).

Ao passo em que a leitura se desenvolve através da instrução e é, portanto, adquirida, Morais *et al.* (2016) propõem, contrariamente à ideia do desenvolvimento da habilidade de leitura em etapas, a concepção de três condições para a aprendizagem de leitura, atribuindo um papel central ao

exercício constante dessa e à riqueza lexical dos textos lidos. Segundo os autores, o desenvolvimento da habilidade acontece de forma sequencial, com cada habilidade dependendo da anterior para se desenvolver, mas não sendo necessário que a habilidade anterior alcance a maturidade completa antes que a próxima possa iniciar seu desenvolvimento.

Dado que nosso sistema de representação da linguagem é o alfabético, no qual a linguagem é representada ao nível de sua estrutura fonêmica, a primeira condição de aprendizagem de leitura refere-se justamente ao descobrimento do princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, ou seja, do princípio alfabético (Morais *et al.*, 2016). Contudo, a tomada de consciência das menores unidades da fala – os fonemas – não ocorre espontaneamente, e é a consciência fonológica que a permite. A segunda condição é a aquisição progressiva do conhecimento do código ortográfico da língua, que é o conjunto de regras simples e complexas de correspondência grafofonológica, e o domínio do procedimento de decodificação. A terceira condição é a constituição do “conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos na língua e que armazenamos no nosso cérebro” (Morais *et al.*, 2016), ou seja, do léxico mental ortográfico. Este permite a leitura automática das palavras, o que libera recursos cognitivos (memória de trabalho e atenção) antes envolvidos na decodificação (Corso, 2018), possibilitando a compreensão do texto.

Dessa maneira, a proficiência na leitura é o produto de diversos processos cognitivos, sendo possível desdobrá-la em três subdomínios inter-relacionados, cada um apresentando uma demanda cognitiva crescente.

2.2 Reconhecimento da palavra (decodificação)

O reconhecimento das palavras é o ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de leitura, e a descoberta do princípio alfabético desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite que o leitor acesse a estrutura sonora compartilhada entre a linguagem oral e a escrita (Miciak; Fletcher, 2020). Assim, o reconhecimento de palavras se configura como

um processo ativo de decodificação no qual o cérebro incorpora a informação auditiva ao sinal visual (Dehaene, 2016).

Os processos cognitivos mais consistentes relacionados à leitura em nível de identificação de palavras são as habilidades de processamento fonológico, que compreendem a consciência fonológica, a memória operacional e a nomeação rápida (Jesus, 2019). A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que viabiliza a abstração a partir da linguagem oral, permitindo a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras (Corso, 2018; Jesus, 2019). A parte da consciência fonológica que permite o reconhecimento e atuação sobre os fonemas nas palavras é denominada de consciência fonêmica (Jesus, 2019).

2.2.1 Modelo de duas vias

Como previamente abordado, a instrução da lectoescrita forja novos sistemas anatômicos e funcionais no cérebro humano, logo, a leitura promove uma adaptação neural: nos centros conectados para a linguagem falada (lado esquerdo do cérebro) são inseridos os centros de processamento visual, de modo que ao aprender a ler o circuito visual e a forma como os sons da linguagem são processados são sistematicamente alterados, levando a mudanças na função cerebral. Duas vias ligam o circuito visual a outros centros no cérebro, a via dorsal e a ventral, que se desenvolvem paralelamente (Buchweitz, 2016).

A via dorsal, ou fonológica, inclui a região temporoparietal do cérebro, que está relacionada ao aprendizado de associações visuais e sonoras. É o que acontece quando o indivíduo aprende a associar códigos escritos a sons específicos (associação letra-som) durante o processo de alfabetização. A via ventral, ou lexical, é formada quando ocorre a reciclagem de um centro específico na região occipitotemporal do cérebro, que antes era responsável pelo processamento de faces e objetos e passa a se especializar na identificação das formas visuais de palavras. A rota lexical se desenvolve junto à fluência de leitura e ao aprendizado de irregularidades da linguagem (Buchweitz, 2016).

Portanto, a via dorsal está relacionada à associação letra-som, ou seja, à decodificação, enquanto a via ventral está relacionada ao reconhecimento automático de palavras, isto é, ao desenvolvimento do léxico mental ortográfico (Buchweitz, 2016). A estreita coordenação entre ambas as vias revela-se necessária para a conquista de uma leitura proficiente e fluente, conforme destacado por Dehaene (2016).

2.2.2 Transtorno de leitura no nível da palavra: dislexia

O transtorno de leitura no nível da palavra, também conhecido como dislexia, é um transtorno específico da aprendizagem de origem neurobiológica que geralmente resulta de um déficit no componente fonológico da linguagem (Fletcher *et al.*, 2019). É um problema persistente que leva a uma dificuldade primária e profunda na leitura e na soletração (ortografia) de palavras isoladas, o que ocorre frequentemente com limitações em maior ou menor grau no desenvolvimento de vocabulário e na compreensão leitora (Fletcher *et al.*, 2019). Apesar do esforço, os disléxicos não automatizam plenamente o reconhecimento de palavras, o que os demanda maior esforço em tarefas de leitura (Moojen; Pezzini, 2016). Dessa maneira, os déficits acadêmicos que caracterizam indivíduos com dislexia são a dificuldade no reconhecimento de palavras isoladas durante a leitura e a na escrita correta de palavras (Fletcher, 2019).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (2014) incluiu a dislexia na categoria de transtornos específicos de aprendizagem juntamente aos transtornos de escrita e de matemática, recomendando que seja apontada a especificação com prejuízo na leitura. O manual também limita o termo dislexia a um padrão de dificuldades de aprendizagens decorrentes de dificuldades no reconhecimento preciso e fluente de palavras (Moojen; Pezzini, 2016).

O aluno disléxico normalmente está atrasado na leitura e na escrita em dois anos, se a criança tem mais de dez anos, e em um ano e meio, se tem menos de dez anos. Logo, embora haja sinais sugestivos de dislexia na pré-

escola, o diagnóstico só pode ser estabelecido a partir do final do 2º ou início do 3º ano do ensino fundamental (Moojen; Pezzini, 2016).

Para o diagnóstico de um transtorno específico de aprendizagem, os indivíduos que apresentam sintomas persistentes na aprendizagem têm de ter capacidade intelectual preservada, visão e audição normais, bem como ausência de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Nesse contexto, é comum estabelecer um limiar mínimo de 85 na escala de WISC para confirmar o diagnóstico de dislexia. Quando a capacidade intelectual é inferior a esse ponto, as dificuldades de leitura e escrita são consideradas como dificuldades secundárias ao déficit intelectual (Moojen; Pezzini, 2016).

É amplamente reconhecido que a consciência fonológica (habilidade de processamento fonológico) é um precursor fundamental para a leitura e, portanto, está no cerne da habilidade de decodificação, bem como do transtorno de leitura no nível da palavra (dislexia). No entanto, a relação da memória fonológica e da nomeação rápida (RAN) com o desenvolvimento da habilidade de decodificação permanece menos nítida, especialmente porque ambas as habilidades estão relacionadas à consciência fonológica (Fletcher *et al.*, 2019).

2.2.2.1 Tipos de dislexia

Há divergências na literatura atual no que diz respeito à categorização de tipos de dislexia. Há autores que classificam o transtorno em três tipos, dislexia fonológica, lexical e mista. A dislexia fonológica acarreta dificuldades na operação da rota fonológica, a dislexia lexical na rota lexical e a dislexia mista leva a problemas na operação de ambas rotas (Moojen; Pezzini, 2016).

Entretanto, Fletcher e colaboradores (2019), discordam da subtipagem, pois, as evidências que a sustentam são fracas. Bergmann e Wimmer (2008 *apud* Fletcher *et al.*, 2019), realizaram um estudo com crianças falantes de alemão no qual não foi possível diferenciar dislexia fonológica e lexical nas crianças com dislexia.

2.3 Fluência leitora

A fluência leitora se trata da área menos estudada quando se fala das habilidades de leitura, sendo severamente omitida de muitos dos modelos teóricos de leitura (Meggiato; Corso; Corso, 2022). De acordo com Kuhn *et al.* (2010), mesmo havendo diversas definições de fluência leitora, parece haver um consenso crescente de que a precisão, a automaticidade e a prosódia contribuem para o construto. Logo, os autores entendem a fluência como uma competência multidimensional, a qual é demonstrada no momento da leitura através do reconhecimento preciso e automático de palavras e entonação apropriados.

A precisão envolve a decodificação correta das palavras, a compreensão do princípio alfabético, a capacidade de combinar os sons e o conhecimento de um banco de palavras (Meggiato; Corso; Corso, 2022). Já a automaticidade é central para o papel da fluência na compreensão leitora (Kuhn *et al.*, 2010). De acordo com Logan (1997 *apud* Kuhn *et al.*, 2010), um processo é considerado automático quando possui quatro propriedades: velocidade, ausência de esforço, autonomia e falta de atenção consciente. Portanto, a fluência de leitura refere-se à decodificação veloz e sem esforço, configurando-se pelo emprego da rota lexical na etapa de reconhecimento da palavra.

A prosódia é a capacidade de ler com expressão, ritmo e entonação adequados. Os componentes da prosódia são: a entonação/*pitch*, o acento e a intensidade, a duração e as pausas (Meggiato; Corso; Corso, 2022). Kuhn *et al.* (2010) também apontam que a prosódia e a compreensão leitora têm uma relação direta, entretanto não se sabe a direcionalidade desta.

Sendo a fluência de leitura uma habilidade relacionada, mas independente da decodificação, existem evidências que sugerem uma dissociação entre os déficits de fluência e aqueles relacionados ao reconhecimento de palavras e compreensão. Contudo, dada a interconexão desses processos, a fluência de leitura se desenvolve à medida que se alcança maior proficiência na decodificação, sendo essencial diferenciar as necessidades de instrução de habilidades de baixo nível de decodificação das

necessidades associadas ao desenvolvimento da fluência e automaticidade (Fletcher *et al.*, 2019).

O déficit acadêmico que caracteriza indivíduos com problemas de fluência leitora se trata do ritmo lento durante a leitura de palavras isoladas e textos (Fletcher *et al.*, 2019). As dificuldades com a fluência podem se desenvolver apesar de uma decodificação precisa de palavras, podendo ser atribuídas a problemas no funcionamento executivo ou problemas atencionais (Fletcher *et al.*, 2019).

Dessa maneira, em relação à fluência, os processos cognitivos básicos associados são a decodificação, a nomeação rápida, a velocidade de processamento, as funções executivas e o mapeamento ortográfico (Fletcher *et al.*, 2009 *apud* Corso, 2018).

2.4 Compreensão leitora

A compreensão leitora depende da execução e integração de diversos processos cognitivo-linguísticos (Kendeou, 2014), de modo que a decodificação fluente e automatizada de palavras não é suficiente para uma leitura proficiente que culmine na compreensão do texto lido. Para compreender um texto é fundamental obter uma representação mental coerente deste, o que ocorre quando o leitor processa e conecta unidades individuais de ideias (Kendeou *et al.*, 2014).

Os diferentes modelos de compreensão leitora compartilham da noção de que a habilidade envolve a construção de uma representação mental coerente do texto na memória do leitor. Essa construção mental envolve tanto as informações do texto quanto o conhecimento prévio do leitor, ambos interconectados pelas relações semânticas (Kendeou *et al.*, 2014).

As relações de significado são identificadas pelo leitor através de processos inferenciais passivos ou estratégicos. Os processos inferenciais passivos ocorrem automaticamente, enquanto os processos estratégicos demandam atenção e memória de trabalho do leitor. Dessa forma, o resultado

da compreensão leitora é a representação mental do texto na forma de uma rede semântica (Kendeou *et al.*, 2014).

De acordo com Kendeou e colegas (2014), os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora podem ser distribuídos em duas categorias, em processos de baixo nível como a decodificação, fluência de leitura e conhecimento de vocabulário e em processos de alto nível como a realização de inferências, a qual permite ao leitor conectar partes do texto entre si ou a conhecimentos prévios, e as funções executivas, as quais possibilitam a organização e o raciocínio sobre a informação dentro dos limites da capacidade da memória de trabalho.

A leitura lenta, que requer esforço, aumenta as demandas à memória de trabalho, o que, por sua vez, dificulta a compreensão textual (Cutting *et al.*, 2009). Ou seja, quando o leitor ainda não automatizou a decodificação e fluência de leitura, as funções executivas são demandadas por esses processos. Entretanto, ao passo em que ocorre a automatização dos processos de baixo nível, disponibiliza-se recursos cognitivos para os processos de alto nível (Kendeou *et al.*, 2014) o que possibilita a compreensão.

2.4.1 Modelos de compreensão leitora

- Modelo de Kintsch

De acordo com o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch e van Dijk (1978), posteriormente revisado por Kintsch (1998), o processamento de um texto ocorre em ciclos devido às limitações da memória de curto prazo. Esses ciclos podem ser aproximadamente equiparados a uma frase, a qual engloba um resumo das informações relevantes (Salles; Parente, 2004). Dessa forma, o texto é processado em diferentes níveis (Corso *et al.*, 2017).

No nível mais inicial o leitor deve realizar o reconhecimento da palavra, possibilitando que os significados das palavras sejam combinados, formando proposições (unidades de ideias). As proposições se relacionam, então, em uma rede complexa, denominada de microestrutura do texto, essa se organiza dentro

da macroestrutura, uma estrutura mais geral de significado que é mantida na memória episódica (Salles; Parente, 2004; Corso et al., 2017).

Posteriormente, procede-se à elaboração do texto-base mediante a união da micro e macroestrutura. O texto-base hierarquiza as proposições explicitadas no texto, assegurando uma compreensão superficial ao representar unicamente o conteúdo explícito do texto. Mais tarde, o conteúdo textual é empregado na construção do modelo situacional, que consiste em um modelo mental da situação delineada no texto. Para desenvolvê-lo, é necessário integrar as informações do texto ao conhecimento prévio e aos objetivos do leitor (Salles; Parente, 2004; Corso et al., 2017).

Assim, a compreensão leitora se inicia por meio de processos que evocam os significados das palavras, geram proposições e conduzem a inferências, conhecidos como processos ascendentes (*bottom-up*). Desta forma, estabelece-se uma rede de significados que se integra numa estrutura global coerente. Paralelamente, em todos os momentos, processos descendentes (*top-down*) orientam a leitura e colaboram na construção de significado, configurando um interjogo desses dois tipos de processos, fenômeno que se estabelece desde o nível linguístico mais elementar até o nível da integração do conhecimento, resultando em uma representação mental do texto (Corso et al., 2017).

- Modelo de Trabasso

O modelo de Trabasso (1985, *apud* Corso et al., 2017) propõe que são as inferências causais que estabelecem conexões entre as unidades no discurso narrativo, sendo essas unidades definidas como cláusulas. As inferências formam uma rede que conecta trechos distantes do texto. Desse modo, o texto narrativo é representado como uma rede causal de cláusulas categorizadas e das relações entre elas. As cláusulas são classificadas como ambientação (*setting*), que proporciona o cenário para os acontecimentos; eventos iniciais (*initiating events*), que desencadeiam reações e objetivos; objetivos que motivam ações; ações que conduzem a resultados; resultados que geram reações e objetivos que impulsionam ações (Corso et al., 2017).

No que diz respeito às interações entre as cláusulas, esse modelo sugere que a capacitação, motivação e causas físicas e psicológicas formam a fundação para as conexões causais entre os diferentes momentos narrativos (Corso *et al.*, 2017).

2.4.2 Transtorno de compreensão leitora

Sendo a compreensão leitora um subdomínio diferente da decodificação, o déficit na habilidade também é de natureza diversa ainda que ambos subdomínios se relacionem. Os correlatos cognitivos também variam, pois, enquanto há pouco envolvimento do processamento fonológico, a linguagem oral e habilidades de controle cognitivo estão mais envolvidas na dificuldade de compreensão leitora.

No Modelo Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986 *apud* Fletcher *et al.*, 2019), a compreensão leitora se trata do produto da leitura da palavra e da compreensão linguística, logo, indivíduos com transtorno de compreensão leitora (*Specific Reading Comprehension Disability*) têm problemas na esfera da compreensão linguística. De acordo com Fletcher *et al.* (2019), independentemente da forma como for apresentado o material, seja em texto escrito ou oralmente, a compreensão é similar.

A discrepância entre decodificação intacta e compreensão leitora pobre é o que define se um indivíduo tem ou não um déficit de compreensão leitora, logo, o diagnóstico é baseado na discrepância de *scores* e no nível dessa diferença (Fletcher *et al.*, 2019). Portanto, ao considerar que a habilidade de decodificação adequada é um pré-requisito para compreensão leitora, o transtorno de compreensão não é diagnosticado antes do final do 3º ano do ensino fundamental (Fletcher *et al.*, 2019). Como consequência da alta interligação dos dois subdomínios – decodificação e compreensão leitora –, existindo sobreposição parcial nas vias de desenvolvimento e nas vias genéticas, a co-ocorrência de dislexia e do transtorno de compreensão leitora é alta (Fletcher *et al.*, 2019).

2.5 Ensino da leitura e intervenções escolares diante das dificuldades de leitura

De acordo com Fletcher *et al.* (2019), a intervenção para alunos sob risco e com transtornos de aprendizagem tem de iniciar o mais cedo possível, sendo o monitoramento do progresso, bem como a utilização de programas validados de instrução, essenciais para um ensino adequado. Uma resposta inadequada ao programa leva ao entendimento de que o aluno possui necessidades individuais as quais demandam mais do que é abordado em sala de aula, precisando de ajustes ao programa para satisfazê-las. Os autores propõem que a prevenção e a remediação são melhor integradas através de MTSS (Sistema de Suporte Multinível).

A abordagem MTSS prevê intervenções em camadas em um contínuo que tem início nas aulas da educação tradicional, aumentando sua intensidade nos níveis subsequentes. Tal aumento de intensidade é atingido através da diminuição no número de alunos, do conteúdo mais diferenciado (instrução mais individualizada), do aumento no tempo de instrução e da mudança no ambiente de aprendizagem.

O primeiro nível trata-se de instrução para todos estudantes, essa faz parte dos programas gerais de ensino da língua (incluindo gramática, redação e ortografia; no Brasil, a disciplina de português e da matemática em sala de aula). Na instrução em linguagem, dentro do sistema de ensino americano, geralmente são trabalhados o estudo da palavra (*word study*), compreensão leitora, automaticidade (fluência leitora) e escrita, durante 90 minutos por dia. Já a instrução em matemática ocorre durante 45-60 minutos.

O segundo nível normalmente acarreta uma mudança no ambiente de aprendizagem, bem como no número de participantes, com grupos reduzidos de três a cinco estudantes e um tutor, durante 20-40 minutos por sessão de três a cinco vezes na semana. Ocorre adicionalmente ao primeiro nível, de modo que a dosagem aumenta.

No terceiro nível a dosagem aumenta ainda mais, com a redução do tamanho do grupo, bem como com o aumento do tempo de instrução.

Frequentemente, a instrução é individual, entretanto, agrupamentos de dois a três estudantes também são comuns e o foco é direcionado principalmente à(s) habilidade(s) que o estudante não consolidou.

Dessa forma, o modelo envolve forte instrução em sala de aula a qual deve ser eficiente para a maioria dos alunos (nível 1), avança para o segundo nível de instrução que prevê aumento de dosagem com grupos menores de intervenção e mudança no ambiente de aprendizagem para alunos que apresentam dificuldades (nível 2) e no terceiro nível ocorre outro aumento de dosagem, com instrução mais direcionada e individualizada para aqueles alunos cujas dificuldades persistem apesar da instrução direcionada (nível 3).

Fletcher e colaboradores (2019) também indicam as características de programas de ensino escolares que se mostram inefetivos. O maior contribuidor da inefetividade é a instrução fora do contexto da matemática, leitura e linguagem escrita. Por exemplo, ao ensinar habilidades de memória de trabalho ocorre a otimização da própria tarefa de memória de trabalho, contudo, há pouca generalização para matemática ou leitura (Fletcher *et al.*, 2019).

Conforme apontado pelos autores (Fletcher *et al.*, 2019), as características que definem instruções ineficazes são as seguintes:

1. Falta de foco nas habilidades acadêmicas.
2. Definição restrita da proficiência acadêmica
3. Ausência de aumento no tempo de instrução, intensidade ou diferenciação
4. Falta de monitoramento contínuo do progresso, ajuste de instrução ou adaptação do programa.
5. Abordagem de ensino centrada na aprendizagem de regras ao invés de dominar princípios.
6. Falta de envolvimento da criança na leitura ou na prática de escrita e matemática.
7. Expectativa de fracasso da criança, resultando em seu abandono.

Ao analisar o Sistema de Suporte Multinível em toda sua complexidade, bem como as características que fazem das intervenções escolares ineficazes, sendo uma delas a falta de monitoramento contínuo do progresso, pode-se traçar um paralelo com a educação brasileira e com os índices pobres obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2018) previamente abordados. No Brasil, pesquisas e contatos com professores revelaram significativas dificuldades em aspectos fundamentais relacionados à avaliação. Muitos docentes manifestam incertezas em relação ao processo avaliativo, questionando como determinar efetivamente se o aluno assimilou o conteúdo (Marin, 2010).

Conforme destacado por Zaballa (1998), o entendimento acerca do que cada aluno sabe, sabe como fazer e como é, constituem o ponto inicial que capacita os professores a, em relação aos objetivos e aos conteúdos de aprendizagem planejados, determinar o tipo de atividades e tarefas que devem promover a aprendizagem individual de cada aluno. O autor encara a avaliação como um processo de "conhecer para auxiliar", rejeitando sua aplicação como um meio sancionador. Em vez disso, ele preconiza que a avaliação deve fomentar a colaboração e o compromisso mútuo entre educador e aluno, visando a alcançar um objetivo compartilhado.

No âmbito do ensino da leitura, é clara a necessidade de avaliações periódicas para que o docente possa propor intervenções adequadas, sendo primeiramente necessário avaliar as habilidades de leitura de que o aluno dispõe, possibilitando um planejamento adequado, enquanto a avaliação ao longo do ano servirá para monitorar os avanços permitindo correções de rota (Corso; Salles, 2022).

Assim sendo, diante do considerável contingente de professores no Brasil enfrentando desafios e incertezas quanto ao processo avaliativo e sua implementação, é possível inferir que as intervenções pedagógicas também tenderão, em grande medida, a serem pouco eficazes. Esse cenário repercute nos índices de desempenho, refletindo em resultados insatisfatórios, como os registrados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, caracterizando leitores com déficits significativos.

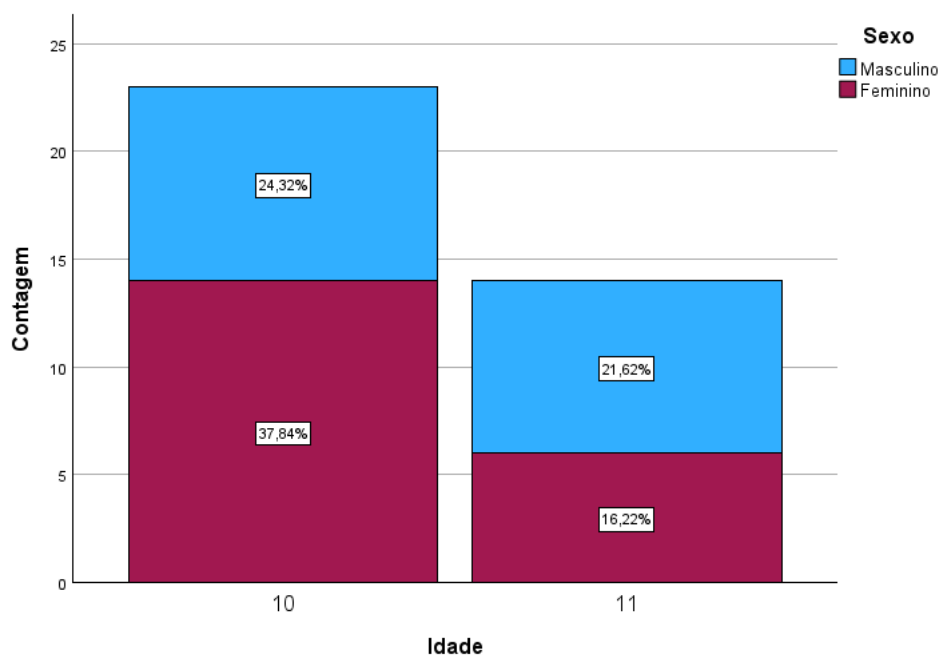
3. METODOLOGIA

Para atender ao duplo objetivo de avaliar a leitura em um grupo de crianças de 5º ano, verificando a existência de desempenhos deficitários, e propor estratégias pedagógicas pertinentes aos déficits encontrados, este trabalho constitui-se de duas etapas, que seguiram métodos distintos. Uma etapa que engloba um estudo empírico, de natureza quantitativa, o qual envolveu a coleta de dados através da aplicação de instrumentos de avaliação de leitura, bem como de análise estatística dos dados coletados. E uma etapa com estudo teórico, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica com intuito de indicar intervenções adequadas para os casos sugestivos de dificuldade.

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa 39 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, sendo 17 meninos e 21 meninas. A faixa etária dos estudantes varia entre 10 e 11 anos, com uma média de idade de 10,3 anos. Foram utilizados como critérios de inclusão: ausência de histórico de doenças neurológicas ou psiquiátricas, ausência de dificuldades auditivas ou visuais não corrigidas, o desempenho igual ou superior ao percentil 25 no teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini *et al.*, 1999), o português como língua materna. O gráfico 1 mostra a distribuição de sexo e idade dos participantes.

Figura 1- Distribuição de sexo e idade dos participantes



Fonte: autora (2023).

3.2 Considerações éticas

Este trabalho faz parte de um projeto mais amplo coordenado pela professora doutora Helena Vellinho Corso e está devidamente aprovado pelo comitê de ética sob o número 70460017.3.0000.5347. Além disso, para conduzir a pesquisa, todos os participantes e seus responsáveis assinaram os documentos necessários, incluindo o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), destinado aos responsáveis, e o termo de assentimento livre e esclarecido (ANEXO B), destinado aos alunos.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Instrumentos para avaliação de leitura

- Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (LPI)

O instrumento de avaliação do reconhecimento de palavras trata-se do primeiro volume da Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita (ANELE) de autoria de Jerusa Fumagalli de Salles, Luciane da Rosa Piccolo e Camila Schorr Miná. Esse é destinado a estudantes de 1º a 7º ano do Ensino Fundamental e tem por finalidade avaliar a habilidade de leitura oral das crianças, mais precisamente, a precisão no reconhecimento de palavras e pseudopalavras, possibilitando tanto a investigação qualitativa quanto a avaliação quantitativa das estratégias de leitura preservadas e deficitárias, de modo que a interpretação do instrumento auxilia o profissional a delinear estratégias de ensino e estabelecer melhores técnicas de intervenção (Vetor, 2017). O instrumento pode ser utilizado tanto nas avaliações escolares quanto nas clínicas.

A aplicação é realizada de forma individual, sem limite de tempo e em um ambiente silencioso, sendo que o aplicador mostra um estímulo por vez para que o aplicando realize a leitura, que é gravada.

O instrumento consiste de diferentes estímulos, esses são distribuídos em 3 categorias de palavras: (1) palavras regulares; (2) palavras irregulares e (3) pseudopalavras- palavras sem significado formadas por uma combinação de fonemas ou de grafemas não existentes no léxico da língua, mas que apresentam uma estrutura aceita no português brasileiro (Piccolo; Miná; Salles, 2017). Cada palavra lida corretamente é um ponto e o score máximo é 60.

A avaliação é conduzida mediante a análise tanto quantitativa (número de acertos na leitura de palavras e pseudopalavras) quanto qualitativa (identificação do tipo de erro). Normas foram estabelecidas para avaliar o desempenho de alunos do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental. Esses desempenhos são expressos em percentis, onde um percentil de 16 a 10 indica um desempenho sugerindo alerta para déficit, o percentil 7 sugere déficit na leitura, percentis entre 7 e 2,5 indicam um déficit moderado a severo, e o percentil 2,5

sugere um déficit de gravidade importante. Os percentis são atribuídos de acordo com o total de anos de escolaridade completos.

- Avaliação da Compreensão de Leitura Textual (COMTEXT)

Para avaliar a compreensão leitora foi utilizado o instrumento do segundo volume da coleção ANELE de autoria de Helena Vellinho Corso, Luciane da Rosa Piccolo, Camila Schorr Miná e Jerusa Fumagalli de Salles. O instrumento foi desenvolvido para alunos do 4º ao 6º ano escolar do Ensino Fundamental e utiliza a metodologia *off-line*, a qual avalia o produto da compreensão, ou seja, a representação mental construída pelo leitor (Corso *et al.*, 2017). Dada a natureza multifacetada dessa habilidade, o instrumento é estruturado em duas tarefas distintas, cada uma com demandas cognitivas e linguísticas diferentes visando proporcionar uma compreensão mais abrangente da habilidade, considerando sua complexidade. As tarefas incluem:

- Reconto: trata-se de uma técnica aberta, na qual o leitor precisa recuperar a informação do texto, através de um relato coerente, aumentando a exigência sobre a memória de trabalho e as funções executivas;

- Questionário de múltipla escolha: envolve mais o reconhecimento do que a memória e permite avaliar as habilidades inferenciais.

A aplicação da tarefa inicia com a leitura silenciosa pelo aluno da história “O coelho e o cachorro” (Prata, 2005). Posteriormente, ocorrem os dois momentos de avaliação: o reconto da história lida e o questionário de múltipla escolha a partir da leitura. Durante a aplicação, o tempo de leitura deve ser cronometrado pelo aplicador, assim como deve realizar a gravação do reconto e das respostas ao questionário para futura avaliação. A aplicação é individual, não tem limite de tempo e deve ser realizada em um ambiente silencioso.

Através da correção da transcrição do reconto, é realizada a análise das cláusulas que foram abordadas corretamente e sua pontuação, atribuindo um ponto para cada cláusula recontada, alcançando, assim, um escore máximo de 34 pontos. Após a contagem das cláusulas recontadas, da porcentagem de cláusulas pertencentes à cadeia principal da história, do número de inferências (introdução de relações capazes de preencher mentalmente as informações

deixadas implícitas no texto), de interferências (modificação do significado das cláusulas a partir de uma associação de dois elementos presentes na história, mas em passagens distintas) e de reconstruções (introdução de fatos não presentes na história original, e que não poderiam ser inferidos pelas informações contidas no texto), classifica-se o relato em uma das cinco categorias possíveis. Essas categorias evoluem de acordo com o nível de compreensão da história lida, variando desde incompleto (categoria 1) até o mais abrangente e coeso possível (categoria 5).

Descrição das categorias:

Categoria 1 - O relato apresenta-se significativamente incompleto e incoerente. Apesar da possível presença de alguns episódios isolados em diferentes níveis narrativos, a reprodução oral da criança é marcada por múltiplas interferências e reconstruções, comprometendo a fluidez e a consistência da narrativa.

Categoria 2 - O relato revela-se incompleto e incoerente, caracterizado pela presença de apenas algumas cláusulas reproduzidas de maneira descontextualizada, sem estabelecer um encadeamento lógico entre elas. Observam-se interferências e reconstruções que sugerem uma compreensão insuficiente por parte da criança em relação à história narrada.

Categoria 3 - O relato mostra-se incompleto, com alguns níveis da história ausentes e aqueles que estão presentes contêm menos cláusulas. Nesta categoria, observam-se interferências significativas que alteram substancialmente a narrativa, juntamente com reconstruções que indicam uma compreensão incompleta da história. Além disso, as interferências e reconstruções podem ser numerosas. O relato pode ainda carecer de organização, não evidenciando claramente a sequência de eventos nem os nexos causais que os conectam.

Categoria 4 - O relato é menos abrangente, com cada cláusula sendo relatada com menor detalhe ou precisão. Apesar disso, a reprodução oral demonstra coerência, indicando que o participante foi capaz de entender a cadeia causal principal da narrativa, reconhecendo, por exemplo, que não foi o cachorro que matou o coelho. Nesta categoria, ocorrem interferências. Eventuais

interferências ou reconstruções que surgem são relacionadas a detalhes que não afetam o significado da história e são pouco frequentes.

Categoria 5 - O reconto se destaca por sua coesão. A narrativa elaborada pela criança segue um fluxo no qual as relações causais são claramente delineadas. Torna-se evidente que a criança conseguiu representar mentalmente a complexa rede de conexões causais que unem os eventos da história, abordando os cinco níveis macroestruturais e demonstrando uma compreensão sólida do texto. Quaisquer cláusulas no reconto que não correspondam diretamente ao texto original são consideradas inferências. Eventuais interferências que surgem são relacionadas a detalhes não essenciais da história e não envolvem reconstruções significativas (Corso; Sperb; Salles, 2012).

Já as dez questões de múltipla escolha são subdivididas em cinco questões literais e cinco inferenciais. Existem normas estabelecidas para avaliar o desempenho no questionário (considerando o escore total, o escore das questões literais e o escore das questões inferenciais), bem como o desempenho no reconto (considerando as variáveis total de cláusulas e porcentagem da cadeia principal). Esses escores correspondem a percentis, os quais podem indicar o nível de dificuldade. Os percentis de 16 a 10 sugerem um desempenho que alerta para possível déficit, o percentil 7 indica déficit na habilidade, percentis entre 7 e 2,5 sugerem um déficit moderado a severo, enquanto o percentil 2,5 sugere um déficit de gravidade importante.

3.3.1.1 Avaliação das habilidades de leitura através dos instrumentos aplicados

A partir dos dados coletados torna-se viável categorizar os estudantes em diferentes perfis leitores, os que apresentam leitura adequada para sua escolaridade e os com déficits em diferentes aspectos da leitura.

Tendo em vista o modelo de dupla rota, a leitura pode ser realizada através de duas vias, a fonológica e a lexical. A utilização da rota fonológica na leitura pode ser inferida por: 1) desempenho na leitura de pseudopalavras; 2) efeitos de regularidade (o uso das regras de conversão grafema-fonema deveria permitir uma pronúncia precisa das palavras que apresentam correspondência

grafia-som regular, mas na leitura de palavras irregulares o uso da rota fonológica tende a regularizá-las, levando a uma pronúncia incorreta); 3) efeitos de extensão (o uso da rota fonológica é afetado pelo número de letras contidas no estímulo, quanto maior a extensão da palavra, a leitura tende a ser mais lenta e menos precisa); 4) erros de neologismos (quando uma palavra real é lida como uma pseudopalavra ou quando uma pseudopalavra é lida diferente do estímulo-alvo) e regularizações (quando a correspondência grafema-fonema irregular de uma palavra é substituída por uma correspondência regular mais frequente em dado contexto) ; 5) frequência mínima de não respostas na leitura (Salles; Parentte, 2007; Piccolo; Miná; Salles, 2017).

Já o uso da rota lexical pode ser inferido através de: 1) desempenho de leitura de palavras irregulares (correspondência entre grafemas e fonemas é ambígua, então, para uma leitura correta, é necessário que a palavra esteja incorporada ao léxico mental); 2) efeitos de frequência (palavras de alta frequência de ocorrência são reconhecidas com maior precisão e rapidez do que palavras de baixa frequência); 3) efeitos de lexicalidade (palavras reais, por terem representações previamente armazenadas no léxico, são identificadas mais rápida e precisamente do que pseudopalavras as quais devem ser lidas por meio do processamento serial, pela transposição entre grafemas e fonemas); 4) erros do tipo lexicalizações (pseudopalavras são lidas como palavras reais que apresentam semelhanças estruturais) (Salles; Parentte, 2007; Piccolo; Miná; Salles, 2017).

Portanto, tendo em vista os parâmetros delineados, é viável inferir, por meio da utilização do Instrumento de Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas (Piccolo; Miná; Salles, 2017), quais rotas de leitura os estudantes empregam e se apresentam deficiências em alguma delas.

No entanto, ao contrário da avaliação do reconhecimento de palavras, que é direta e apresenta medidas com uma relação razoavelmente transparente, a avaliação da compreensão leitora revela-se mais complexa. Os modelos de compreensão leitora destacam essa complexidade por meio da interação de diversos componentes que colaboram para permitir a compreensão de um texto

lido. A multiplicidade de fatores envolvidos adiciona camadas de complexidade à avaliação dessa habilidade (Corso *et al.*, 2017).

O Instrumento de Avaliação da Compreensão de Leitura Textual (Corso *et al.*, 2017) utiliza como base teórica os dois modelos de compreensão leitora já abordados, o modelo de Kintsch, o qual enfatiza o papel da memória de trabalho, e o modelo de Trabasso, o qual enfatiza o papel da resolução de problemas. Ambos os modelos são considerados corretos pela literatura, possibilitando sua integração, chegando a ser considerados complementares por alguns autores (Corso *et al.*, 2017).

O questionário de múltipla escolha permite a classificação do percentil do aluno através de cinco questões literais, as quais têm demanda em relação à lembrança de eventos descritos no texto, e cinco questões inferenciais, as quais exigem um raciocínio inferencial do estudante (Corso *et al.*, 2017).

Já o reconto permite tanto a análise qualitativa quanto a quantitativa. Para a análise quantitativa são utilizados os valores relativos ao total de cláusulas da história recontadas e à porcentagem de cláusulas da cadeia principal, os quais devem ser comparados à tabela normativa de desempenho para obter o percentil correspondente. Para análise qualitativa, são agregados aos dados quantitativos a avaliação da presença de inferências, interferências e reconstruções e da completude (presença de níveis macroposicionais da história) e organização do reconto, obtendo, ao final, uma categoria.

3.3.2 Instrumentos para atendimento dos critérios de inclusão

- Questionário Socioeconômico e de Condições de Saúde

O Questionário Socioeconômico e de Condições de Saúde (ANEXO C) foi preenchido pelos responsáveis dos alunos com intuito de verificar o cumprimento dos critérios de inclusão, bem como auxiliar na compreensão do contexto social de cada participante.

- Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

O Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (ANGELINI et al., 1999) é uma ferramenta destinada à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças com idades entre 5 e 11 anos. Trata-se de um teste de inteligência não verbal projetado para calcular o Quociente de Inteligência (QI), onde a criança deve identificar o elemento ausente para completar diferentes padrões de desenhos. Ao longo de seis sequências de figuras, apresentadas em ordem crescente de complexidade, a criança deve selecionar a alternativa que completa a matriz corretamente, seguindo o padrão lógico estabelecido nas figuras anteriores.

A aplicação desse teste é de extrema importância para garantir critérios de inclusão adequados, especialmente considerando que crianças com habilidades intelectuais abaixo da média podem apresentar desempenho reduzido em tarefas de compreensão de leitura não por falta de habilidade, mas devido ao seu nível intelectual. Para a aplicação do teste foi necessária a participação e colaboração de alunos de psicologia voluntários.

3.4 Análise de dados

A plataforma estatística utilizada para a realização das análises foi o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Foram realizadas análises descritivas, indicando a frequência de casos com percentis indicativos de déficits.

3.5 Pesquisa bibliográfica

Após realizar a análise dos dados coletados e selecionar casos representativos de déficits de diferentes perfis, foi realizado um estudo teórico com intuito de traçar intervenções escolares adequadas para os casos indicativos de dificuldade.

4. RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados, primeiramente indicando o desempenho dos alunos na tarefa de reconhecimento de palavras, depois o desempenho na tarefa de compreensão leitora.

4.1 LPI

4.1.1 LPI – escore total

Os acertos na Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras totalizam 60. Na amostra coletada, os escores variaram de 44 a 60, sendo que apenas um estudante obteve a pontuação máxima. Conforme demonstrado pela Tabela 1 a seguir, a maioria dos estudantes registrou pontuações entre 53 e 59, resultando em uma média de 54 acertos ($dp=3,656$). Somente a partir de 56 acertos o estudante estará em um percentil não indicativo de déficit.

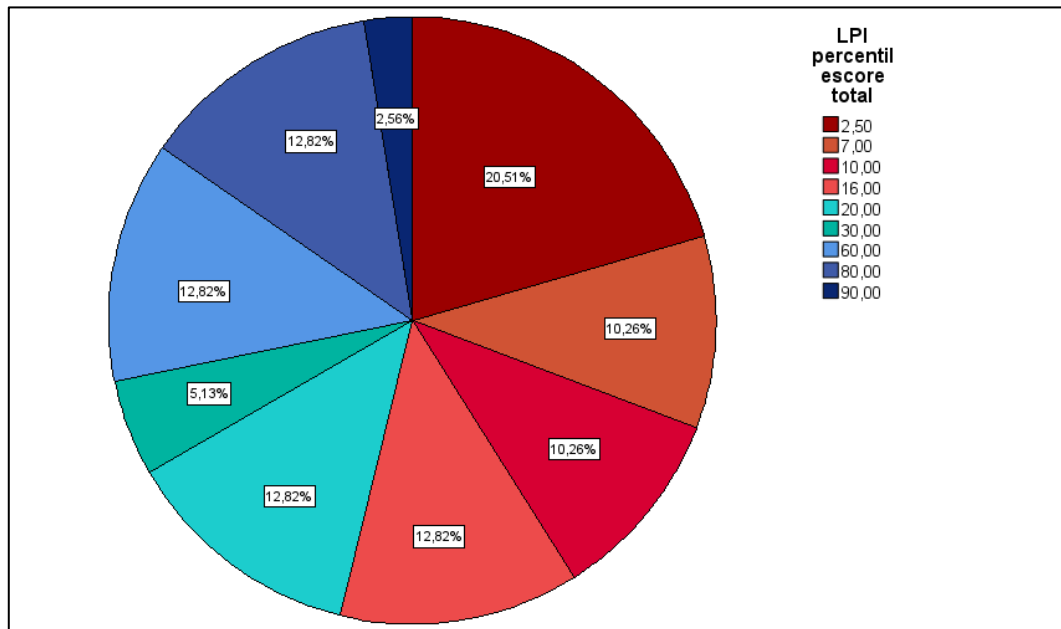
Tabela 1- LPI: Frequência dos escores totais

Escore	Frequência	Porcentagem
44	1	2,6
47	1	2,6
49	1	2,6
50	3	7,7
51	2	5,1
53	4	10,3
54	4	10,3
55	5	12,8
56	5	12,8
57	2	5,1
58	5	12,8
59	5	12,8
60	1	2,6
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

Em relação aos percentis, 53,85% dos alunos, ou seja, mais da metade dos estudantes, têm percentis sugestivos de déficit, sendo que grande parte (20,51%) se encontra no percentil 2,5, o qual é sugestivo de déficit de gravidade importante e apenas 2,56% dos alunos atingiram o percentil 90. O gráfico 2 a seguir contém os percentis e a porcentagem de alunos em cada um deles

Figura 2 – LPI: percentis do escore total



Fonte: autora (2023)

Legenda:

- Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura
- Cores na gama do azul indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.1.2 LPI – palavras reais regulares

O escore máximo na avaliação de leitura de palavras reais regulares é 20. Os acertos variaram entre 15 e 20 na amostra coletada, sendo 19,3 a média de acertos dos estudantes. Para que o estudante esteja em um percentil não indicativo de déficit esse deve realizar no mínimo 19 acertos (dp=1,009). Mais detalhes da amostra podem ser verificados na Tabela 2 abaixo.

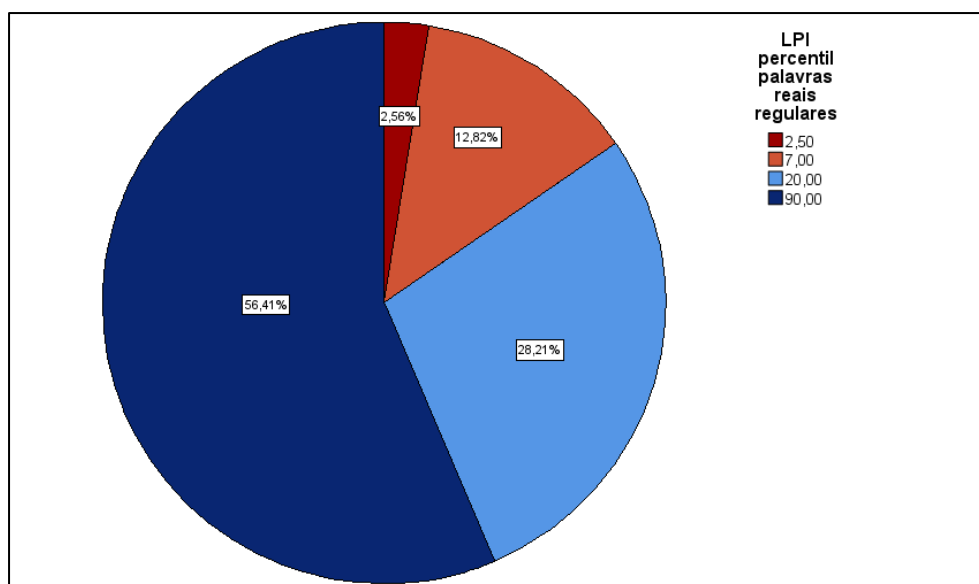
Tabela 2– LPI: frequência de escores em palavras reais irregulares

Escore	Frequência	Porcentagem
15	1	2,6
18	5	12,8
19	11	28,2
20	22	56,4
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

Quanto aos percentis encontrados, na Figura 3, a seguir, pode-se observar que 56,41% dos alunos atingiu percentil 90, 28,21% atingiu percentil 20, ambos não sugestivos de déficit. Entretanto, 12,82% atingiu percentil 7 o qual é sugestivo de déficit e 2,56% obteve percentil 2,5.

Figura 3 – LPI: percentis em palavras reais regulares



Fonte: autora (2023)

Legenda:

-Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura

-Cores na gama do azul indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.1.3 LPI – palavras reais irregulares

O número máximo de acertos na avaliação de leitura de palavras reais irregulares é 20. Os escores dos estudantes variaram de 13 a 20, sendo a média de acertos 17,7 (dp=2,019). Somente a partir de 19 acertos o estudante estará em um percentil não indicativo de déficit.

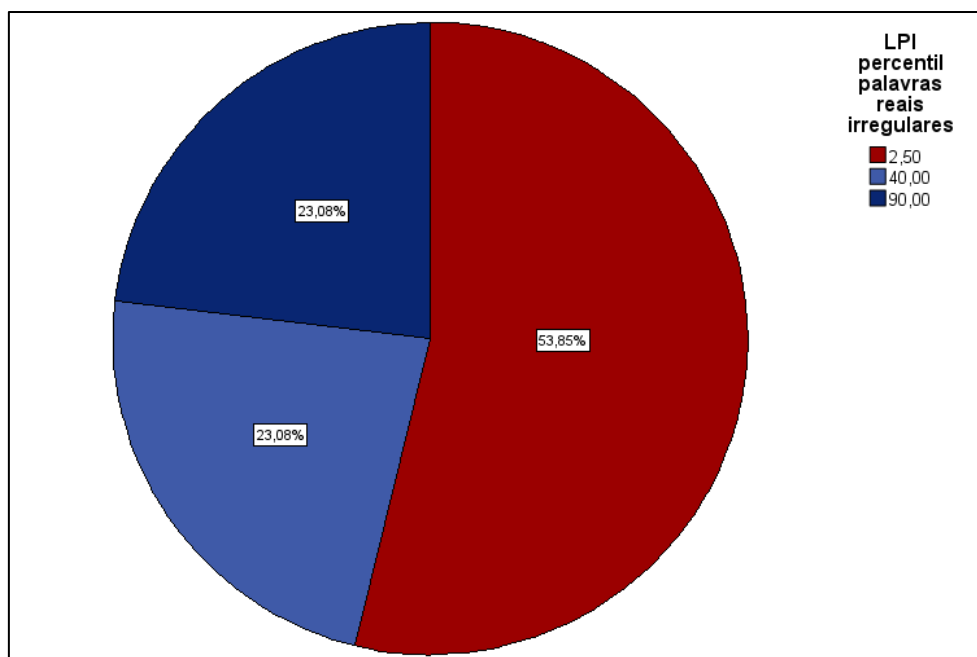
Tabela 3– LPI: frequência de escores em palavras reais irregulares

Escore	Frequência	Porcentagem
13	1	2,6
14	2	5,1
15	4	10,3
16	4	10,3
17	3	7,7
18	7	17,9
19	9	23,1
20	9	23,1
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

A maioria dos estudantes, equivalente a 53,85%, encontra-se no percentil mais baixo, ou seja, no 2,5^o percentil. A figura 4 mostra a distribuição dos casos.

Figura 4 – LPI: percentis em palavras reais irregulares



Fonte: autora (2023)

Legenda:

-Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura

-Cores na gama do azul indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.1.4 LPI – pseudopalavras

O escore máximo na avaliação de leitura de pseudopalavras é 20. A média de acertos dos estudantes foi 17,5 ($dp=2,162$), sendo que estes variaram entre 9 e 20, com um estudante atingindo apenas 9 e cinco totalizando 20 acertos. Somente a partir de 17 acertos o estudante estará em um percentil não indicativo de déficit.

Tabela 4- LPI: frequência de escores em pseudopalavras

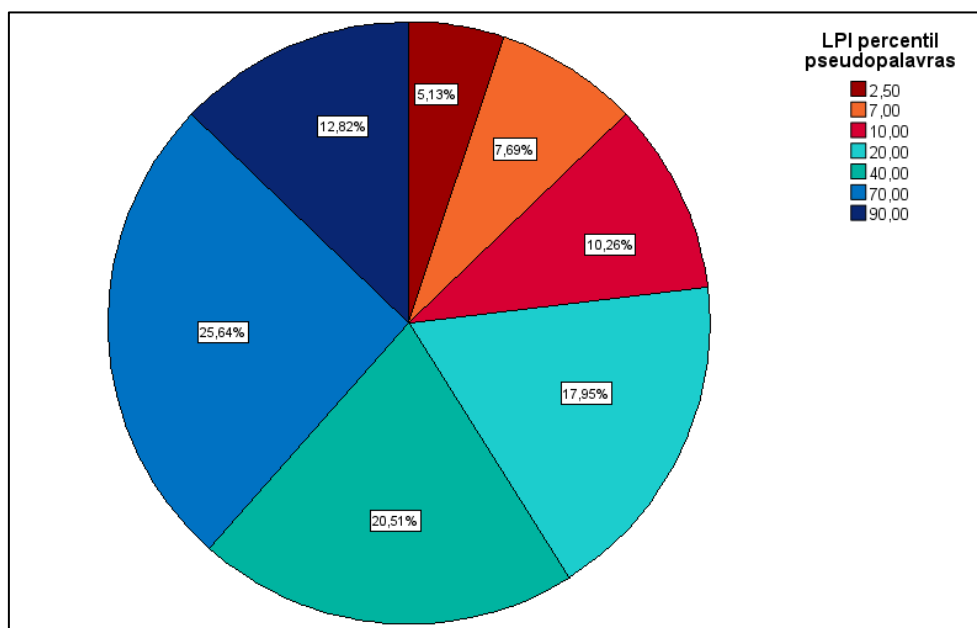
Escore	Frequência	Porcentagem
9	1	2,6
13	1	2,6
15	3	7,7
16	4	10,3
17	7	17,9

18	8	20,5
19	10	25,6
20	5	12,8
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

Em relação ao percentil, a maioria dos estudantes, equivalente a 76,92%, não se encontra em percentis sugestivos de déficit, sendo que 12,82% atingiu percentil 90.

Figura 5 – LPI: percentis em pseudopalavras



Fonte: autora (2023)

Legenda:

-Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura

-Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura.

4.2 COMTEXT

4.2.1 Reconto: total de cláusulas recontadas

O número total de cláusulas presentes na história é 34. Na amostra coletada o número de cláusulas recontadas variou de 0 a 25, sendo que 3 alunos não conseguiram contemplar nenhuma cláusula em seu reconto. A média de cláusulas recontadas pelos estudantes foi 8 ($dp=6,565$).

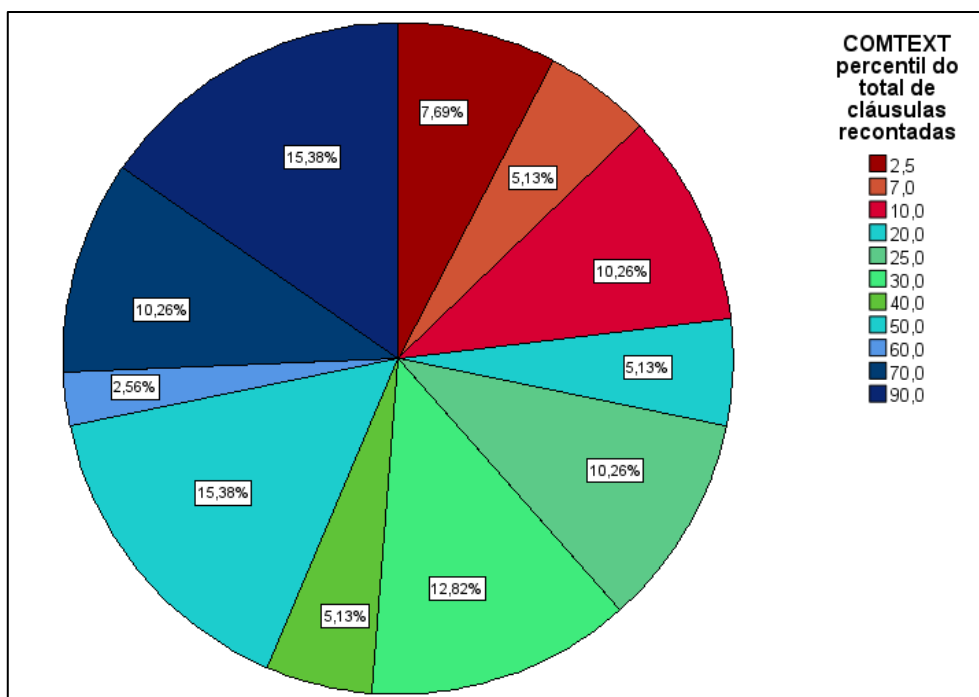
Tabela 5 – COMTEXT: frequência do total de cláusulas recontadas

Nº de cláusulas recontadas	Frequência	Porcentagem
0	3	7,7
1	2	5,1
2	4	10,3
3	2	5,1
4	4	10,3
5	5	12,8
6	2	5,1
9	3	7,7
10	2	5,1
11	1	2,6
12	1	2,6
14	4	10,3
17	3	7,7
18	1	2,6
23	1	2,6
25	1	2,6
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

Em relação ao percentil, 26,08% dos estudantes são casos sugestivos de déficit, sendo 7,69% desses casos sugestivos de déficit de gravidade importante (2,5).

Figura 6 – COMTEXT: percentis do total de cláusulas recontadas



Fonte: autora (2023)

Legenda:

- Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura
- Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.2 Escore cláusulas da cadeia principal

A cadeia principal contém 16 cláusulas. Os alunos obtiveram uma média de 5,41 cláusulas da cadeia principal recontadas ($dp=3,945$), sendo que três estudantes não conseguiram contemplar nenhuma cláusula da cadeia principal em seu reconto e nenhum estudante recontou as 16 cláusulas.

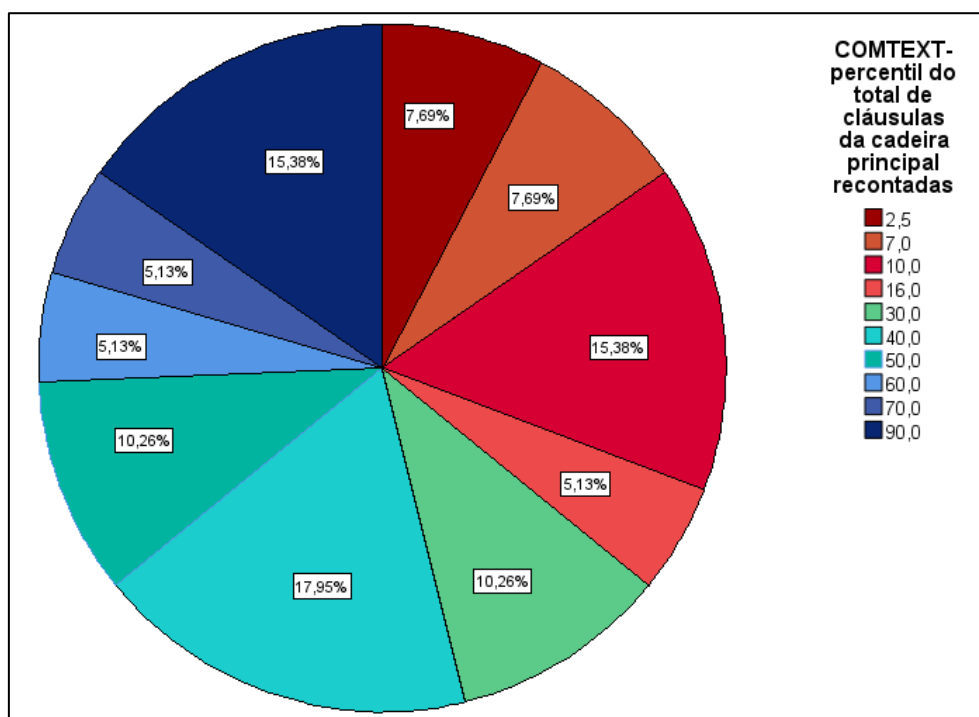
Tabela 6– COMTEXT: frequência de cláusulas da cadeia principal recontadas

N° de cláusulas da cadeia principal recontadas	Frequência	Porcentagem
0	3	7,7
1	3	7,7
2	6	15,4
3	2	5,1
4	4	10,3
5	5	12,8
6	2	5,1
7	4	10,3
8	2	5,1
9	2	5,1
12	4	10,3
13	1	2,6
14	1	2,6
Total	39	100

Fonte: autora (2023)

Mais da metade dos estudantes, correspondendo a 64,11%, situa-se em percentis não sugestivos de déficit. Uma parcela significativa dos alunos, correspondendo a 35,89%, encontra-se em percentis indicativos de déficit.

Figura 7 – COMTEXT: percentis do total de cláusulas da cadeia principal recontadas



Fonte: autora (2023)

Legenda:

- Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura
- Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.3 Escore total questionário

O questionário é composto por dez questões. A média de acertos dos estudantes foi de 5,92 (dp=2,097), sendo que os escores variaram de duas a dez questões respondidas corretamente.

Tabela 7– COMTETX: frequência do escore total do questionário

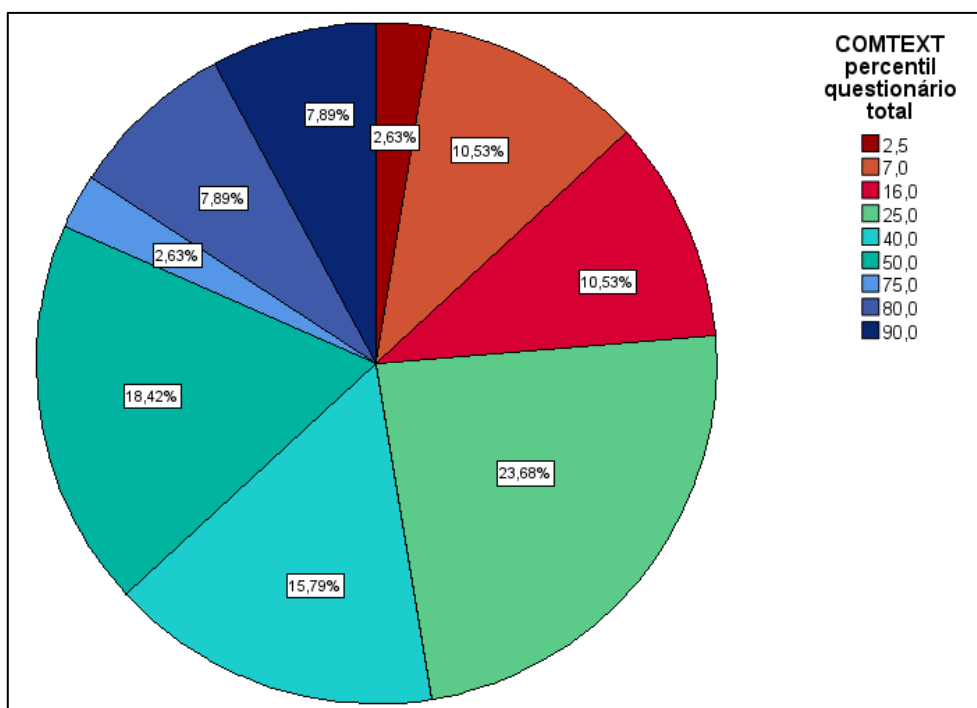
Escore	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
2	1	2,6	2,6
3	4	10,3	10,5
4	4	10,3	10,5

5	9	23,1	23,7
6	6	15,4	15,8
7	7	17,9	18,4
8	1	2,6	2,6
9	3	7,7	7,9
10	3	7,7	7,9
Total	38	97,4	100
Omisso	1	2,6	
Total	39	100	

Fonte: autora (2023)

Quase um quarto dos alunos, correspondendo a 23,69%, situa-se em um percentil indicativo de déficit. Sendo 10,53% casos sugestivos de alerta para déficit (percentil 16), 10,53% casos sugestivos de déficit (percentil 7) e 2,63% casos sugestivos de déficit de gravidade importante (percentil 2,5).

Figura 8 – COMTEXT: percentis escore total do questionário



Fonte: autora (2023)

Legenda:

-Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura

-Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.4 Escore questões literais

As perguntas do questionário são cinco no total. A pontuação média dos alunos foi de 3,61 ($dp=1,306$), variando de zero a cinco questões respondidas corretamente. Notavelmente, um aluno respondeu todas as questões incorretamente, enquanto cinco alunos obtiveram pontuação máxima, acertando todas as questões.

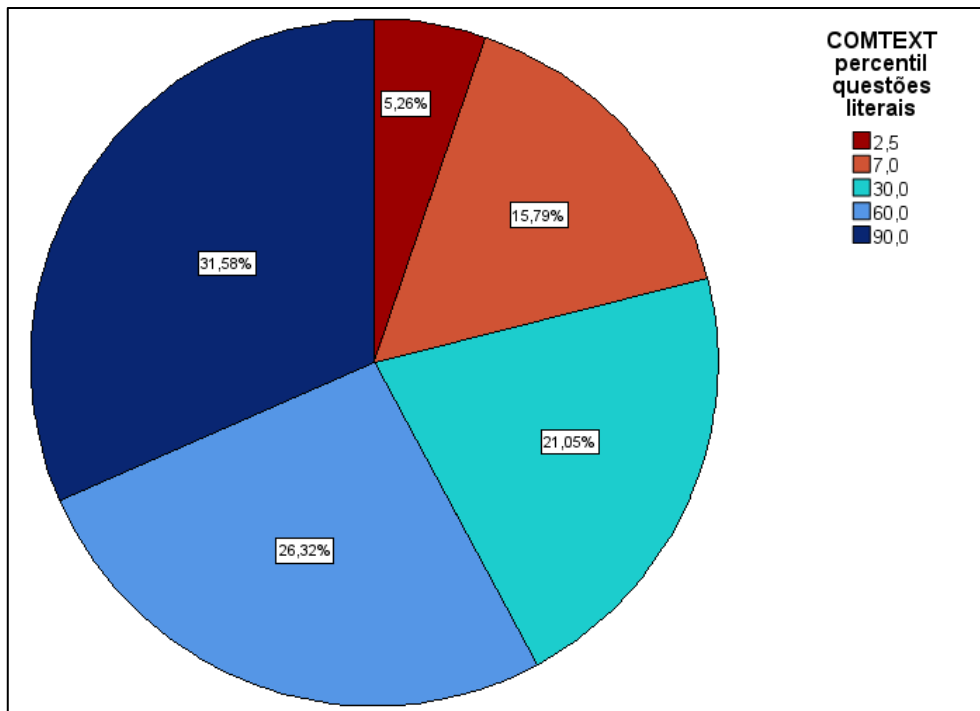
Tabela 8– COMTEXT: frequência de escore questões literais

Score	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
0	1	2,6	2,6
1	1	2,6	2,6
2	6	15,4	15,8
3	8	20,5	21,1
4	10	25,6	26,3
5	12	30,8	31,6
Total	38	97,4	100
Omisso	1	2,6	100
Total	39	100	

Fonte: autora (2023)

A maioria dos estudantes, 78,95%, não se encontra em percentis indicativos de déficit. Entretanto, 5,26% se encontram no percentil 2,5 (sugestivo de déficit de gravidade importante) e 15,79% se encontram no percentil 7 (sugestivo de déficit).

Figura 9 – COMTEX: percentis questões literais



Fonte: autora (2023)

Legenda:

- Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura
- Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.5 Escore questões inferenciais

Tal qual as questões literais, as inferenciais correspondem a cinco questões. A média de acertos dos alunos foi de 2,32 ($dp=1,491$), sendo que dois alunos responderam todas as questões incorretamente e seis estudantes responderam todas corretamente.

Tabela 9– COMTEXT: frequência de escores questões inferenciais

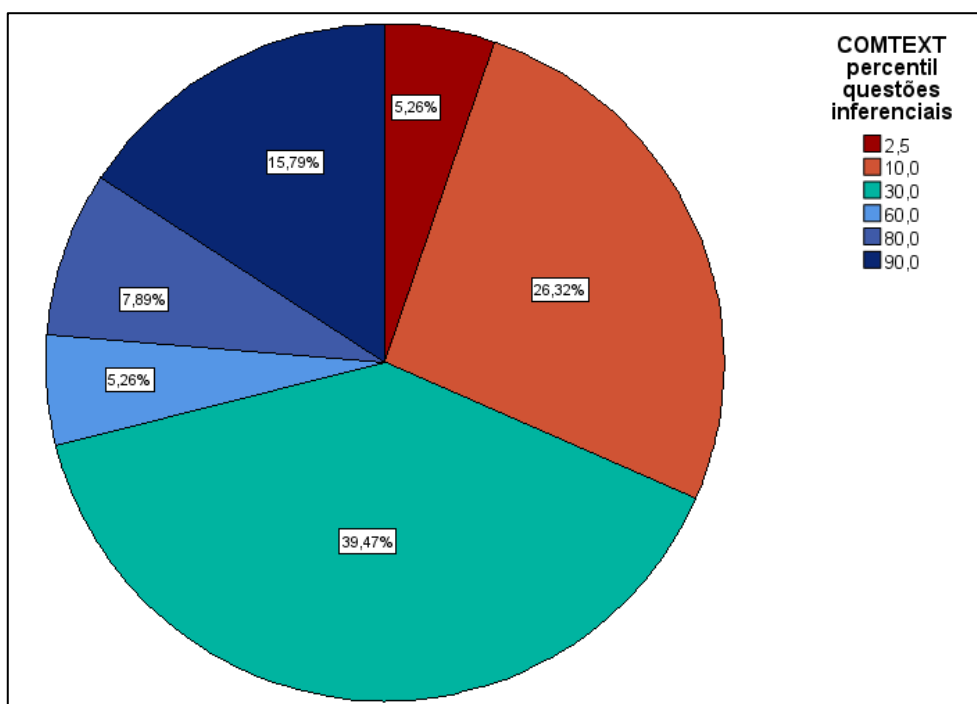
Score	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
0	2	5,1	5,3
1	10	25,6	26,3
2	15	38,5	39,5
3	2	5,1	5,3

4	3	7,7	7,9
5	6	15,4	15,8
Total	38	97,4	100
Omisso	1	2,6	
Total	39	100	

Fonte: autora (2023)

Quanto aos percentis encontrados, uma parcela significativa, 28,32%, são casos sugestivos de alerta para déficit (percentil 10) e 5,26% são casos sugestivos de déficit de gravidade importante (percentil 2,5).

Figura 10 – COMTEXT: percentis questões inferenciais



Fonte: autora (2023)

Legenda:

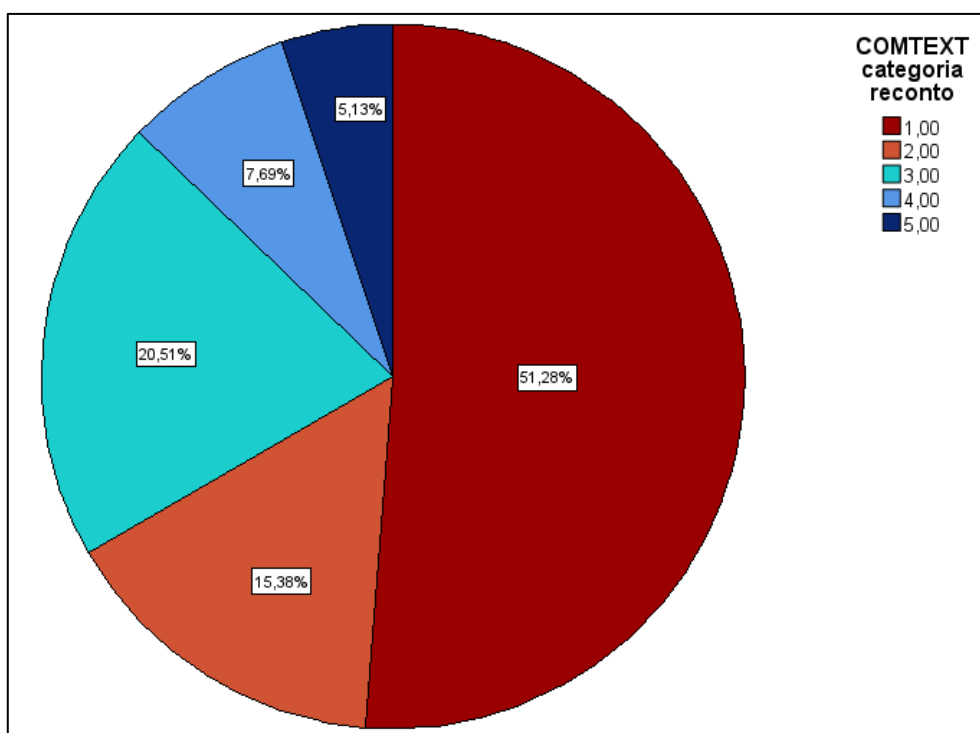
-Cores na gama do vermelho indicam percentis correspondentes a dificuldade em leitura

-Cores na gama do azul e do verde indicam percentis correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.6 Categoria do reconto

Uma maioria significativa da amostra apresentou um reconto classificado como categoria 1, abrangendo 51,28% dos alunos. Outra parcela considerável, equivalente a 15,38%, obteve um reconto de categoria 2, enquanto somente 5,13% dos estudantes alcançaram o patamar mais elevado, correspondente à categoria 5.

Figura 11 – COMTEXT: categorias reconto



Fonte: autora (2023)

Legenda:

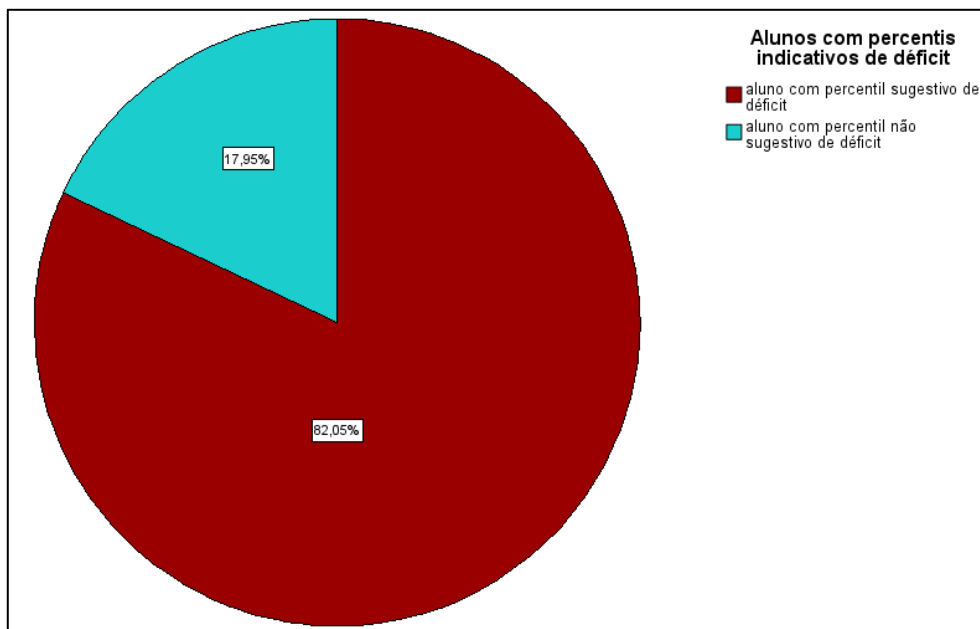
- Cores na gama do vermelho indicam categorias correspondentes a dificuldade em leitura
- Cores na gama do azul indicam categorias correspondentes a ausência de dificuldade em leitura

4.2.6 Alunos com percentis sugestivos de déficit em tarefas de leitura

Apenas sete alunos obtiveram percentis não indicativos de déficit em nenhuma das avaliações de leitura, o que corresponde a 17,95% dos estudantes. Ou seja, 82,05% da amostra (32 alunos), obtiveram percentil sugestivo de déficit

em alguma das tarefas. Desse total, 28 alunos (87,5%) apresentaram percentil indicativo de déficit na tarefa de reconhecimento de palavras.

Figura 12 – Distribuição de alunos com e sem percentis indicativos de déficit



Fonte: autora (2023)

5. PERFIS LEITORES ENCONTRADOS: CASOS REPRESENTATIVOS

A partir dos dados coletados é possível identificar diferentes perfis leitores entre os estudantes cujos percentis indicaram déficit, a depender das áreas deficitárias de cada um. Para demonstrá-los foram selecionados casos representativos de cada perfil.

5.1 Estudante A – Déficits no reconhecimento de palavras com prejuízo em ambas as rotas e na compreensão de leitura

A estudante A obteve um total de 44 acertos no LPI, correspondente a um percentil 2,5 (sugestivo de déficit de gravidade importante). Leu corretamente 18 palavras reais regulares, correspondente a um percentil 7 (sugestivo de déficit),

13 palavras reais irregulares, percentil 2,5 e 13 pseudopalavras percentil 2,5 também, sugerindo problemas no uso de ambas rotas de leitura.

Na tarefa de compreensão, seu desempenho, como esperado, não foi bom. A estudante realizou um reconto categoria 1, contemplando apenas quatro cláusulas, três delas da cadeia principal. Seu reconto apresentou diversas interferências e reconstruções, muitas delas, bastante significativas as quais alteram profundamente a história.

Transcrição do reconto:

Era dois vizinhos e tinha um cachorro, dai eles compraram um coelho, dai o pai deu um cachorro, pastor alemão se eu não me engano a raça dele. Dai, não lembro qual filho, falaram “ele vai matar meu coelho!”. Dai um dia, eu não entendi sora, eu fiquei na minha cabeça, eles deram um dia banho no coelho, mas coelho não pode tomar banho só talco, dai eu fiquei assim “que que é isso?” Mas no final eles falaram ali uma coisa que eu não me lembro muito porque eu não me lembro, mas depois o pai deram dois cachorros... Não, um coelho e um cachorro, dai... Ai sora, não me lembro muita coisa, pera... Dai na sexta-feira tinha alguma coisa que eu não me lembro, mas acho que era algum campeonato, não sei... Dai eles apostaram, dai esse foi o dia que eles falaram “vamo dar banho...” não! Tá, agora me lembrei sora, uma parte. O cachorro pastor alemão chegou lá na cozinha todo imundo os dente dele, (uma reconstrução) dai o dono falou assim “vamo expulsar!” (outra reconstrução) Só que ele expulsou e o cachorro não saiu (mais uma), dai depois eles deram banho no coelho e eu fiquei tipo assim né?! Dai deixaram o coelho limpinho e as crianças falaram “parece um cachorro de ao vivo!” porque ficou limpo né. Dai eu pensei “ai que fofo”, mas foi isso que eu me lembro. Sora não me lembro muita coisa...” (Reconto de A, 2023).

O baixo desempenho da estudante A na tarefa de compreensão leitora era previsível, dada sua performance na atividade de reconhecimento de palavras. Isso se deve ao fato de que a compreensão leitora é alcançada somente após a consolidação da habilidade de decodificação. Apenas o automatismo no reconhecimento de palavras libera recursos de atenção e memória de trabalho para que o leitor foque no texto, buscando compreendê-lo (Corso, 2018).

5.2 Estudante B – Déficit no reconhecimento de palavras com prejuízo na rota lexical e na compreensão de leitura

O estudante B obteve uma pontuação de 53 na tarefa de reconhecimento de palavras, o que sugere um percentil indicativo de déficit (7). No entanto, seus défits não se manifestam em todas as categorias de palavras. Na leitura de palavras reais regulares, o aluno demonstrou uma leitura correta em 20 dos 20 estímulos, colocando-o no percentil 90. Já na leitura de pseudopalavras, obteve uma pontuação de 17, situando-se no percentil 20, o que não é indicativo de déficit.

Entretanto, na leitura de palavras reais irregulares, o estudante obteve uma pontuação de 16, correspondente ao percentil 2,5, sugerindo um alerta para um déficit de gravidade importante. Todos os erros cometidos na leitura de palavras reais irregulares foram regularizações, como, por exemplo, ler "saxofone" como "sachofone". Com base nesses dados, pode-se concluir que o estudante não apresenta problemas na utilização da rota fonológica, mas evidencia um déficit no uso da rota lexical, o qual é essencial para atingir a fluência leitora que se configura pelo emprego da rota lexical na etapa de reconhecimento da palavra.

Na tarefa de compreensão leitora, o aluno obteve baixo desempenho como esperado. Seu relato abrangeu apenas duas cláusulas, ambas pertencentes à cadeia principal, bem como apresentou diversas interferências, resultando em um relato categoria 1.

Transcrição do relato:

“Pelo que eu entendi ali na história, eles deixaram o coelho sozinho em casa e foram para a praia com a família. Quando eles voltaram, eles encontraram acho que o coelho morto e enterraram depois no fundo do quintal de casa, daí, não sei o que aconteceu depois... *[O que mais acontece ali na história?]* É, eu vi que eles tinham saído, só que quando eles voltaram, eles encontraram o coelho morto. As crianças acho que estavam desesperada e falaram acho que para os pais e daí eles perguntaram o que tinha o coelho, e daí as crianças falaram que o coelho tinha morrido e depois eles enterraram no quintal de casa. Daí pelo que eu entendi foi só isso.” (Relato de B, 2023).

5.3 Estudante C – Reconhecimento de palavras adequado e compreensão leitora deficitária

A estudante C obteve bons resultados na avaliação de reconhecimento de palavras isoladas com escore 57 no LPI, correspondente a um percentil 30 (não indicativo de déficit). Acertou todas as palavras reais irregulares e totalizou um escore de 19 nas palavras reais regulares e pseudopalavras, demonstrando bom uso de ambas as rotas de leitura.

Entretanto, sua compreensão se mostrou deficitária, a aluna realizou um reconto de categoria 1, contemplando apenas cinco cláusulas, três delas da cadeia principal. Seu reconto, mesmo sendo extremamente breve, contém um número considerável de interferências e de reconstruções.

Transcrição do reconto:

Não sei o que eu falo... *[O que tu lembra do que tu leu?]* Que um vizinho tinha um coelho e o outro tinha um pastor alemão. Que outro disse que eles iam ser amigos, mas no fim ele matou o coelho... O cachorro!" *[O que mais que tu lembra?]* Que eles limpavam o coelho e deixaram numa gaiola eu acho, não lembro, e as crianças viram e falaram que ele tava morto desde sexta, que eu lembro... É isso que eu lembro. (Reconto de C, 2023).

A aluna teve um bom desempenho na habilidade de reconhecimento de palavras, entretanto, na atividade de compreensão não obteve resultados similares, o que é sugestivo de uma dificuldade de compreensão que não é decorrente de prejuízos na decodificação, mas em algum processo cognitivo envolvido na compreensão de leitura.

6. DISCUSSÃO

Com base nos dados coletados, é possível concluir que a maioria dos estudantes avaliados apresenta percentis sugestivos de déficit, alinhando-se com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2018, o qual constatou que 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico de leitura necessário para exercer plenamente sua cidadania.

Ao analisar a amostra coletada, observa-se um cenário, possivelmente, ainda mais preocupante. Aproximadamente 82,05% dos estudantes demonstram déficits significativos em algum domínio da leitura. Destes alunos, 87,5% são casos sugestivos de déficit no reconhecimento de palavras, a habilidade mais elementar e imprescindível para o desenvolvimento das outras competências de leitura.

No que diz respeito ao reconhecimento de palavras, destaca-se que a leitura de palavras irregulares se revelou particularmente deficitária. Aproximadamente 53,85% dos estudantes exibem um percentil sugestivo de déficit (entre 16 e 2,5), indicando um possível prejuízo na utilização da rota lexical, pois, na leitura de palavras irregulares a correspondência entre grafemas e fonemas é ambígua. Portanto, para uma leitura precisa, é crucial que a palavra esteja integrada ao léxico mental do estudante. Nesse contexto, é possível inferir que uma parcela significativa dos alunos avaliados possui um léxico mental inferior ao esperado para estudantes com o mesmo tempo de escolaridade.

Na leitura de palavras reais regulares, observa-se que 15,38% dos estudantes situam-se em um percentil indicativo de déficit (percentis 2,5 e 7), apontando para uma deficiência na utilização da rota fonológica, responsável pela decodificação (Buschweitz, 2016). Esta proporção de alunos é notavelmente menor quando comparada a leitura de palavras reais irregulares. Dessa forma, constata-se que uma parcela dos estudantes apresenta déficits em ambas as vias, entretanto, a via lexical é a mais prejudicada.

Considerando que a estreita coordenação entre as duas rotas é crucial para atingir uma leitura proficiente e fluente (Dehaene, 2016), torna-se necessário realizar intervenções direcionadas para superar os prejuízos identificados. Para os alunos que apresentam déficits no uso da rota fonológica, por exemplo, é fundamental trabalhar a consciência fonológica, corresponde à capacidade de reconhecer os sons que constituem a linguagem (Silva; Pereira; Alves, 2022), permitindo a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras (Corso, 2018), o que, por sua vez, é essencial para a realização das associações letra-som.

No que concerne aos resultados obtidos em relação à compreensão leitora, estes se revelaram estar em conformidade com as expectativas ao avaliar a habilidade de reconhecimento de palavras, portanto, são igualmente preocupantes. Observou-se que a maioria dos estudantes (71,79% da amostra) apresentou deficiências nos dois domínios avaliados, enquanto 10,25% dos alunos exibiram percentis indicativos de déficit exclusivamente na habilidade de compreensão leitora. Para abordar as dificuldades desses estudantes, é essencial concentrar esforços no componente deficitário, ou seja, a compreensão leitora.

É fundamental considerar o contexto específico em que os estudantes dos anos iniciais estão inseridos atualmente, especialmente porque a maioria vivenciou seus primeiros anos de Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19. No que diz respeito aos alunos da amostra analisada, a maioria iniciou o 1º ano em 2020, coincidindo com o início da pandemia.

Nesse cenário desafiador, as escolas e professores tiveram que ajustar seus métodos de trabalho para se adaptarem a novos tempos e espaços, buscando alternativas que não dependessem da presencialidade na sala de aula (Camini; Freitas, 2022). Isso resultou na adoção de uma "pedagogia da exceção" (Rivas, 2020 *apud* Camini; Freitas, 2022). Com o fechamento das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre em março de 2020, a implementação da plataforma virtual CórTEX só ocorreu em junho, com o objetivo de centralizar os contatos entre família e escola. No entanto, a plataforma enfrentou desafios em seu funcionamento inicial, além de registrar baixo acesso por parte dos estudantes, levando as escolas a desenvolverem outras estratégias de contato (Camini; Freitas, 2022).

Dessa forma, é possível inferir que os alunos da amostra analisada foram impactados pelo contexto global no momento em que iniciaram o processo de alfabetização, o que provavelmente contribuiu significativamente para os resultados preocupantes encontrados. Vale ressaltar que dados do PISA de 2018 já indicavam uma realidade semelhante, agravada posteriormente pela pandemia de Covid-19.

O cenário atípico nas escolas atualmente reforça ainda mais a necessidade de avaliações periódicas de leitura. Em contextos desfavoráveis, tais avaliações desempenham um papel ainda mais crucial, destacando sua relevância mesmo em situações adversas.

7. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES DE ACORDO COM PERFIL LEITOR

7.1 Reconhecimento de palavras e compreensão leitora deficitários

A habilidade de compreensão leitora depende do desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de palavras, portanto, para os alunos que se encaixam nesse perfil é necessário primeiro consolidar o processo mais elementar, o reconhecimento de palavras. Assim, nesta seção, abordarei intervenções concentradas na decodificação, e posteriormente, exploraremos estratégias voltadas para o aprimoramento da compreensão leitora.

Os processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras são as habilidades de processamento fonológico (Corso, 2018). Essas são a consciência fonológica, a memória operacional e a nomeação rápida. Acredita-se que os componentes em questão possam servir como indicadores do desenvolvimento da linguagem escrita. O que se deve ao fato de que um desempenho eficaz na leitura e na escrita demanda a habilidade de processar as estruturas sonoras da língua, armazenar informações de maneira eficiente e recuperá-las de forma rápida e precisa, estabelecendo assim uma sólida conexão entre os símbolos gráficos e os elementos sonoros. Logo, quanto melhor desenvolvidas essas habilidades, maiores serão as chances de êxito na leitura e escrita (Jesus, 2019).

Dessa forma, alunos que demonstram déficits no reconhecimento de palavras devem ser submetidos a intervenções específicas voltadas para o aprimoramento das habilidades de processamento fonológico.

- Estimulação da consciência fonológica e da decodificação em uma criança com queixa de dificuldade em leitura

Com o objetivo de estabelecer e aprimorar a capacidade de reconhecimento de palavras em uma criança que demonstrava desempenho significativamente abaixo do esperado, apresentando percentis baixos em diversas avaliações, incluindo LPI e COMTEXT, com percentis de 2,5 e 7, respectivamente, foi implementada uma intervenção. Nessa abordagem, foram exploradas atividades lúdicas, para estimulação da consciência fonológica e das regras de correspondência letra-som, incorporando temas de interesse específicos da criança com intuito de favorecer a motivação dessa (Werneck; Justí; Justí, 2022).

A intervenção ocorreu no decorrer de quatro meses, com uma média de dois encontros de uma hora por semana. A consciência fonológica foi estimulada em um crescente de complexidade. As atividades incluíram: (1) rima e aliteração com a produção e identificação de palavras e pseudopalavras com padrões de rimas e aliterações no nível da sílaba e do fonema; (2) consciência silábica com a contagem, adição, subtração e transposição de sílabas em palavras e pseudopalavras; (3) identidade fonêmica com objetivo de tornar claro que o mesmo fonema pode ocorrer em palavras diferentes e (4) consciência fonêmica com tarefas que envolviam a contagem, síntese, segmentação, adição, subtração, substituição e transposição de fonemas em palavras e pseudopalavras (Werneck; Justí; Justí, 2022).

No decorrer da intervenção, com as habilidades de discriminação e manipulação oral dos componentes linguísticos ocorrendo com facilidade, foram incluídas atividades que englobavam a relação grafema-fonema e tarefas de consciência morfológica. Nos últimos encontros também foi trabalhada a leitura compartilhada, bem como as regras fonéticas e ortográficas relacionadas ao uso de alguns dígrafos. Paralelamente, houve a delegação de tarefas complementares para realização em casa (Werneck; Justí; Justí, 2022).

Os resultados do pós-teste indicaram avanços significativos na capacidade de decodificação e na consciência fonológica. O estudante passou de um percentil 2,5 (sugestivo de déficit de gravidade importante) no LPI, para um percentil 50 (não sugestivo de déficit) e do percentil 5 para a obtenção do escore máximo na Tarefa de Subtração de Fonemas (Justí; Roazzi, 2012), o que

indica a eficácia das intervenções realizadas. Além disso, houve melhora no percentil obtido no COMTEXT, o aluno passou de um percentil 7 (sugestivo de déficit) para um percentil 30, assim como foi constatada uma melhora qualitativa na leitura do estudante, que após a intervenção conseguia ler textos inteiros de maneira mais automática, precisa e independente, sugerindo melhora na fluência de leitura (Werneck; Justi; Justi, 2022).

Embora o estudo da intervenção tenha ocorrido em um ambiente individualizado, sua relevância transcende esse contexto, apresentando contribuições importantes. Esta abordagem pode ser integrada de maneiras diversas na sala de aula, requerendo uma avaliação apropriada por parte da professora. Para garantir uma implementação eficaz, é essencial que a professora possua um entendimento aprofundado das habilidades de leitura dos alunos e esteja plenamente ciente dos tópicos que despertam o interesse deles. Essa consciência detalhada possibilitará não apenas a implementação adequada da intervenção, mas também a motivação eficaz dos alunos, essencial no processo de ensino-aprendizagem.

7.2 Reconhecimento de palavras deficitário no uso da rota lexical

Com o uso da rota fonológica bem estabelecido, mas com déficits no uso da rota lexical, evidenciado por erros na leitura de palavras reais irregulares, alunos com esse perfil leitor não precisam de intervenções para o aprimoramento da consciência fonológica, mas ainda sim carecem de intervenções para desenvolver a precisão e automaticidade na leitura, ambos elementos da fluência leitora.

Para o desenvolvimento da habilidade deficitária é necessária uma compreensão profunda do entrelaçamento entre proficiência em leitura e conhecimento lexical, conforme destacado em diversos estudos internacionais e nacionais (Sousa, 2011). Muitos pesquisadores propõem a instrução dedicada ao vocabulário como um meio eficaz para elevar a proficiência em leitura. Além disso, a ampliação do tempo dedicado à leitura é igualmente sugerida como um catalisador para a expansão do vocabulário (Sousa, 2011), estabelecendo, assim, uma relação sinérgica entre os dois. De acordo com Dunmore (1989, p.

377, *apud* Sousa, 2011) “[...] a leitura leva à expansão de vocabulário que resulta em maior competência de leitura, que aumenta a performance da leitura e estimula a expansão do vocabulário”.

Portanto, quando se busca uma intervenção para melhorar a eficiência da rota lexical essa deve envolver a instrução dedicada ao vocabulário.

- Programa de Aprimoramento Lexical

Um estudo conduzido na Itália, país onde se fala uma língua razoavelmente transparente, assim como no Brasil, demonstrou a eficácia de um programa voltado para o aprimoramento lexical. O objetivo principal da pesquisa era avaliar a efetividade desse programa no desenvolvimento das habilidades de leitura, com foco na precisão, tempo de leitura e compreensão textual (Incognito; Mercugliano; Bigozzi, 2023).

Durante seis meses, crianças do grupo experimental participaram de um programa de competência verbal o qual promove o desenvolvimento e estimulação de processos de construção de vocabulário. A intervenção foi implementada pela professora da turma e ocorreu uma vez na semana durante duas a três horas. O programa acontece em um crescente de dificuldade, neste, são apresentados contos de fadas conhecidos, os quais têm uma estrutura com rimas e palavras selecionadas e marcadas, as “*hot words*”, sobre as quais os exercícios são realizados. As crianças leem a história com auxílio de imagens e, posteriormente, realizam atividades propostas por cartões (Incognito; Mercugliano; Bigozzi, 2023).

As atividades são estruturadas de acordo com três objetivos: (1) superar tendências assimilativas, como os erros de regularização, por exemplo; (2) enriquecimento de vocabulário e (3) enriquecimento de habilidades de contextualização (Incognito; Mercugliano; Bigozzi, 2023).

Pré e pós-testes foram conduzidos para avaliar a eficácia do programa. Os resultados do pós-teste indicam uma melhoria significativa no desempenho do grupo experimental em comparação ao grupo controle. Notavelmente, observou-se uma redução importante nos erros durante a tarefa de leitura. Para interpretar esses resultados, as autoras sugerem que o aprimoramento na

aprendizagem de palavras através da rota lexical ocorre pela familiarização, escuta, contexto e repetição dessas palavras em situações significativas. Portanto, postula-se que o programa de aprimoramento proporcionou uma exposição mais intensa às palavras, oferecendo uma oportunidade de aprendizagem baseada no contexto, o que pode ter contribuído para melhoria das habilidades de leitura do grupo experimental (Incognito; Mercugliano; Bigozzi, 2023).

Os três objetivos delineados pelo Programa de Aprimoramento Lexical (Incognito; Mercugliano; Bigozzi, 2023) podem ser efetivamente alcançados por meio de uma atividade de leitura e elaboração de um banco de palavras. A seguir, apresentarei um exemplo elaborado por Perotto e Stein (2023).

A atividade "De Mãos dadas com os povos originários: leitura e banco de palavras"² está estruturada em quatro momentos, flexíveis de acordo com as necessidades da turma e do professor, com o propósito de ampliar o vocabulário e o léxico ortográfico dos alunos.

No primeiro momento, a professora conduz a leitura do texto escolhido, enquanto os alunos acompanham por meio de textos impressos. Antes do início da leitura, realiza-se uma conversa para motivar os alunos.

No segundo momento, cada aluno realiza uma leitura silenciosa individual do texto, marcando em vermelho as palavras desconhecidas ou cujos significados não compreendem e em amarelo aquelas que consideram importantes.

Em seguida, no terceiro momento, acontece a construção do Banco de Palavras. A professora inicia com uma análise conjunta das palavras marcadas pelos alunos, depois, organizando-os em duplas para pesquisarem, no dicionário, o significado de uma ou duas palavras. Eles escrevem, então, em seus cadernos, as definições com suas próprias palavras. A turma, coletivamente, elabora um cartaz para o Banco de Palavras, incluindo imagem, palavra e significado, com a professora atuando como escriba.

Após a conclusão do Banco de Palavras, ocorre um jogo denominado "Vocabulário em Prática – Jogo com o Banco de Palavras". A turma se organiza

² Texto disponível em: <https://chc.org.br/artigo/de-maos-dadas-com-os-povos-originaarios/>

em uma roda, e cada aluno sorteia uma palavra do Banco de Palavras, formando uma frase com sentido que incorpore a palavra sorteada. Caso um aluno tenha dificuldades, pode solicitar ajuda a um colega que conheça o significado

7.3 Reconhecimento de palavras adequado e compreensão leitora deficitária

Com a habilidade de reconhecimento de palavras consolidada, mas com prejuízos na compreensão, os leitores com esse perfil demandam intervenções específicas nesse domínio da leitura. A habilidade de compreensão leitora é multifacetada, envolvendo diferentes aspectos da linguagem oral, funções executivas e a decodificação fluente (Corso, 2022), exigindo que as intervenções nessa habilidade se concentrem em diferentes componentes. A memória de trabalho e a metacognição emergem como elementos-chave na habilidade de compreender textos, indicando que concentrar esforços nessas funções pode promover significativamente o desenvolvimento da compreensão leitora (Corso; Corso; Salles, 2019).

No entanto, é fundamental destacar que qualquer tipo de intervenção – escolar ou clínica – deve priorizar a instrução explícita (Corso; Corso; Salles, 2019), sendo que, para o desenvolvimento da habilidade, a instrução escolar é um fator-chave (Connor, 2016 *apud* Corso, 2022).

No que diz respeito a programas de aprimoramento da habilidade, é necessário enfatizar a complexidade do processo de aplicação pelo professor no ambiente escolar, sendo a adesão e preparo do professor aplicador tão importante quanto a adesão e engajamento dos alunos, logo, aspectos socioemocionais não podem ser desconsiderados. Por fim, também são essenciais estudos experimentais que atestem a efetividade do programa (Corso, 2022).

- Programa Leitura e Encantamento (LE)

Levando em consideração os pontos mencionados, o Programa LE foi desenvolvido com intuito de promover o aprimoramento da competência de compreensão de leitura em alunos de anos intermediários do Ensino Fundamental.

O programa é aplicado em 24 sessões, implementadas pela professora em sala de aula, no decorrer de oito semanas. Cada uma das três sessões semanais envolve de quatro a seis momentos com atividades que se baseiam em um texto narrativo. As atividades desenvolvem-se em volta de dois núcleos: “(1) um envolvendo componentes da habilidade de ler com compreensão; e (2) outro envolvendo o funcionamento executivo” (Coso, 2022). O programa contempla as três grandes categorias de competências das funções executivas (Diamond, 2013): o controle inibitório (ou atenção executiva), a memória de trabalho, e a flexibilidade cognitiva (Corso; Piccolo, 2021).

Considerando o papel desempenhado pelos aspectos de ordem emocional no comportamento humano e, portanto, na compreensão leitora, sendo a motivação especialmente indispensável para leitura, o Programa LE teve sua escolha de textos baseada em sua capacidade de engajamento e potencial de motivação. Este compreende uma seleção de 12 textos narrativos de elevada qualidade literária, que englobam uma variedade de gêneros, como fábulas, lendas e contos. Todas as histórias são de conteúdo fantasioso, o qual é, potencialmente, mais interessante para o público infantil, também variam em extensão, conteúdo e forma (Corso, 2022).

O programa ocorre num crescente de complexidade, dessa maneira, as sessões iniciais são compostas de propostas mais simples que as sessões finais. Logo, há uma sequência, na qual os

[...] elementos sucessivos oferecem um avanço em relação ao anterior, quanto à demanda de regulação, quanto ao aspecto da leitura envolvido, quanto ao engajamento com o texto, quanto ao uso da linguagem e quanto ao conteúdo das atividades (Corso; Piccolo, 2021)

Em relação ao conteúdo das atividades na sessão, primeiro são propostas atividades criativas com base no significado do texto, como, por exemplo, o desenho livre, envolvendo, então, processos socio-emocionais e cognitivos. No segundo momento, são desenvolvidas atividades que abrangem componentes específicos da compreensão de leitura: vocabulário, consciência morfológica,

questões literais e inferenciais e sínteses, além do ensino de estratégias de compreensão (Corso, 2022).

Para que seja possível a implementação do Programa LE em sala de aula, é necessária a capacitação da professora que irá ministrar as atividades (Corso; Piccolo, 2021).

8. CONCLUSÃO

Os indicadores educacionais têm persistentemente evidenciado a problemática na formação de leitores no Brasil, e a pandemia do Covid-19 agravou ainda mais esse quadro. De maneira semelhante, os resultados obtidos na avaliação das habilidades de leitura de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes à rede municipal de Porto Alegre, corroboram a necessidade de avaliar sistematicamente as habilidades que os alunos dispõem para que seja possível intervir adequadamente, visando prevenir e sanar os déficits identificados.

Na amostra analisada, os dados sinalizam um cenário preocupante, indicando que os processos de ensino e aprendizagem não estão ocorrendo de maneira eficaz para promover o desenvolvimento adequado dessas habilidades. Diante desse contexto, as avaliações podem identificar perfis de leitores com déficits específicos, os quais demandam abordagens igualmente específicas. Esse enfoque mais direcionado tem o potencial de otimizar significativamente o processo de aprendizado.

Nesta pesquisa, identificaram-se três perfis de leitores com dificuldades distintas: (1) reconhecimento de palavras e compreensão leitora deficitários; (2) reconhecimento de palavras através da rota lexical e compreensão de leitura deficitários; (3) compreensão leitora deficitária. Para o primeiro perfil, é imperativo promover a estimulação da consciência fonológica e aprimorar as habilidades de decodificação. No caso do segundo perfil, a melhoria da fluência leitora é crucial, sendo possível alcançá-la por meio do enriquecimento do vocabulário. Já para o terceiro perfil, a concentração de esforços na memória de

trabalho e na metacognição, através do ensino de estratégias de compreensão, se mostra essencial.

Segundo Connor (2016a, *apud* Corso *et al.*, 2019), a eficácia da instrução está diretamente relacionada às habilidades de linguagem e leitura dos alunos. Isso implica a necessidade de uma abordagem mais individualizada no ensino, adaptando-o às necessidades específicas de cada estudante. A personalização do ensino pressupõe a realização de uma avaliação prévia para verificar tais necessidades.

Quanto à implementação de diferentes intervenções em sala de aula, é possível concretizar tal abordagem por meio de diversas estratégias como, por exemplo, a organização de grupos conforme o perfil de leitura dos alunos, bem como a organização de grupos de perfis mistos nos quais ocorra colaboração entre os participantes. Pesquisas futuras terão a oportunidade de avaliar a eficácia da adoção concomitante de distintas intervenções em perfis leitores no ambiente escolar.

Portanto, é necessário obter clareza a respeito da necessidade de avaliações sistemáticas/periódicas para que a professora tenha os subsídios necessários para realizar intervenções específicas nas áreas prejudicadas. Paralelamente, a eficácia comprovada de programas de aprimoramento dessas habilidades, os quais têm como um de seus pilares a avaliação, também evidencia a necessidade da triagem das habilidades leitoras dos alunos. A implementação de avaliações sistemáticas das habilidades aprimora não apenas a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também otimiza o tempo utilizado para corrigir déficits. Isso ocorre porque uma intervenção sem direcionamento claro não aborda diretamente as necessidades específicas.

Além disso, conforme destacado por Fletcher e colaboradores (2019), o monitoramento do progresso por meio de avaliações é de extrema importância. Uma resposta inadequada à intervenção pode indicar necessidades individuais do aluno ou a ineficácia da intervenção para o grupo como um todo. Os autores propõem que a prevenção e remediação sejam integradas de maneira mais eficiente por meio do Sistema de Suporte Multinível, previamente abordado, que

tem como um de seus pilares o monitoramento contínuo do progresso, ou seja, a avaliação das habilidades.

Por fim, é fundamental destacar a importância de estudos que integrem as duas temáticas abordadas neste trabalho - avaliação e intervenção - as quais estão intrinsecamente relacionadas. Como educadores, realizamos avaliações para embasar nossas intervenções de maneira eficaz, seguindo o princípio de "conhecer para auxiliar", sem que esse processo seja utilizado como uma medida punitiva (Zaballa, 1998). A avaliação deve promover a colaboração e o compromisso mútuo entre educador e aluno, com o objetivo de alcançar metas compartilhadas por meio de intervenções adequadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (2001). **PISA** 2000. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC. **2018**.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- BUCHWEITZ, A. Desenvolvimento da linguagem e da leitura no cérebro atualmente: neuromarcadores e o caso de predição. *Jornal de Pediatria*, v. 92, n. 3, s. 1, p. 8-13, 2016.
- CAMINI, P.; FREITAS, A. T. ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Teias*, v. 23, n.68. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed; 2011.
- CORSO, H. V; CORSO, L. V; SALLES, J. Intervenção em habilidades de compreensão de leitura. In.: Cardoso, C.; Dias, N. *Intervenção Neuropsicológica Infantil (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica)*. Pearson Clinical, 2019.
- CORSO, H. *Desenvolvimento da leitura: do reconhecimento da palavra à compreensão do texto- plasticidade cognitiva e cerebral na evolução típica e na intervenção psicopedagógica da dislexia*. 2018
- CORSO, H. V.; et al. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. *Psico*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.68-78, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16900>

CORSO, H. V.; ASSIS, Évelin, Nunes, D. M.; SALLES, J. F. Desenvolvimento da compreensão de leitura: o papel decisivo da instrução focada nas diferenças individuais. *Letras De Hoje*, 54(2), p. 211–220, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32445>

CORSO, H.V.; NUNES, D.M; ASSIS, E. F. Instrução em compreensão de leitura na sala de aula: o que podemos aprender com metanálises? *Educação em Revista*, v. 39, p. e25098, 2023.

CORSO, Helena Vellinho; PICCOLO, Luciane da Rosa. Avaliação de Efetividade de Programa de Compreensão Leitora - Resultados da Intervenção no Quinto Ano Escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 2021, Vol. spe. doi: 10.12957/epp.2021.64042

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009

CORSO, H. V., SPERB, T. M.; SALLES, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(2). Recuperado a partir de https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/80

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Porto Alegre: Penso, 2016 (traduzido por Leonor Scliar-Cabral, título original: Les neurones de la lecture), 374 pp.

DSM 5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S., BARNES, M. A. Learning disabilities: From identification to intervention. 2ed., Guilford Press, 2019.

PEROTTO, I.; STEIN, L. Atividade: De Mãos dadas com os povos originários-leitura e banco de palavras. 2023

SALLES, J. F. DE .; PARENTE, M. A. DE M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 9, n. 1, p. 71–80, jan. 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100009>. Acesso em 27 dez. 2023

SALLES, J. F. DE .; PARENTE, M. A. DE M. P.. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 220–228, 2007.

INCOGNITO, O; MERCUGLIANO, A; BIGOZZI, L. Influence of Lexical Development on Reading and Spelling Skills: Effects of Enhancement on Second-Grade Children in Primary School. *Children*. 2023; 10(8):1416. Disponível em <https://doi.org/10.3390/children10081416> Acesso em 3 jan. 2024

JESUS, Luciana Cássia de. J58p Processamento fonológico em adolescentes e fatores associados [manuscrito]. / Luciana Cássia de Jesus. - - Belo Horizonte: 2019.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, v. 45, n. 2, p. 230-251, 2010.

MARIN, Alda J. Avaliação nas escolas do Ensino Fundamental: focalizando o trabalho docente. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7172-3-8-avaliacao-escolas-ensino-alda-junqueira/file> . Acesso dez 2023

MICIAK, J.; FLETCHER, J. M. The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 53, n.5, 343–353, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS C. (Eds.). *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Brasil: Penso Editora, 2013.

SILVA, Júlia Beatriz Lopes et al . Processamento fonológico e desempenho em aritmética: uma revisão da relevância para as dificuldades de aprendizagem. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 23, n. 1, p. 157-173, 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000100012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 25 out. 2023.

SOUSA, L. B. Aquisição lexical através da leitura, 2011. Dissertação de mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/315/1/LucileneSousa.pdf>. Acesso em 29 dez. 2023.

WERNECK, Raquel Teodoro; JUSTI, Francis Ricardo; JUSTI, Cláudia Nascimento. Estimulação da consciência fonológica e da decodificação em uma criança com queixa de dificuldade de leitura: um estudo de caso. In: Corso, Helena Vellinho; Pollo, Tatiana Cury. *Intervenções com foco na aprendizagem*. Vetor Editora, 2022. p.139- 150.

ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 8, p.195- 221.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, eu _____
portador da identidade número _____ responsável pelo(a)
aluno(a) _____ autorizo a participação
deste(a) na pesquisa intitulada “Intervenção em compreensão leitora com foco
no desenvolvimento da leitura fluente de alunos do 5º ano do Ensino
Fundamental” coordenada pela pesquisadora Luiza Rodeski. Este estudo faz
parte de um projeto maior, intitulado “Compreensão de leitura: avaliação e
intervenção”, coordenado pela Profa. Dra. Helena Vellinho Corso, da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Declaro ter conhecimento de que os procedimentos metodológicos que serão
adotados incluem a realização de tarefas nas áreas de leitura. As atividades
serão desenvolvidas individualmente em horário de aula, fora do espaço de sala
de aula, previamente combinado com a coordenação e devidamente
comunicado. O tempo estimado para estas tarefas é de aproximadamente 20
minutos, sendo que deverão ser feitas duas avaliações (uma antes e outra após
o término da intervenção).

Para a avaliação da eficácia da intervenção, ela será aplicada em uma classe
experimental. Os alunos da classe controle também serão avaliados antes e
depois da intervenção na classe experimental, e o desempenho dos dois grupos
na habilidade de compreender textos será comparado depois do término da
intervenção na classe experimental.

Os alunos da classe controle não receberão o programa num primeiro momento,
porém, concluída a avaliação final (pós-teste), a pesquisadora organizará um
curso do qual a professora da classe controle participará, de modo a poder
implementar junto a seus alunos as atividades que inicialmente o grupo
experimental receberá.

Declaro concordar com a participação do (a) aluno (a) identificado acima na Classe

experimental

controle

A participação neste projeto de pesquisa implica em benefícios importantes, para os professores, e para os alunos. Os professores da escola poderão aprimorar sua prática pedagógica, através da formação destinada a eles pela pesquisadora. Os alunos, por sua vez, serão beneficiados com as abordagens pedagógicas mais eficazes quanto à facilitação da compreensão de textos, implementadas por seus professores. A pesquisadora assegura a privacidade do aluno pela não divulgação de seu nome. O aluno tem o direito de não participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

As informações coletadas serão utilizadas para análise e discussão da pesquisa. Assim, a pesquisadora fica autorizada a publicar os resultados encontrados. Também estou informado de que o a pesquisadora se comprometeu a dar uma devolução dos resultados encontrados, após a conclusão da pesquisa, através de uma palestra proferida na escola.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora está à disposição para esclarecimentos pelo telefone (51) 992087164.

Para contato com o Comitê de Ética da Universidade: SECRETARIA DO CEP/UFRGS

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, _____.

Assinatura do Pai ou Responsável

ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____, declaro que aceitei participar da pesquisa intitulada “Intervenção em compreensão leitora com foco no desenvolvimento da leitura fluente de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” de livre e espontânea vontade e que poderei deixar de participar no momento em que quiser. O estudo faz parte de um projeto maior, intitulado “Compreensão de leitura: avaliação e intervenção”, coordenado pela Profa. Dra. Helena Vellinho Corso, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sei que a razão desta pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção em compreensão de leitura de textos, isto é, avaliar um método de ensinar os alunos a compreender melhor os textos que lêem.

Sei também que para ter certeza de que esta proposta de intervenção (ensino) é realmente eficiente, ela será aplicada em uma classe experimental, e os alunos desta classe farão tarefas de leitura para que os pesquisadores conheçam como está sua habilidade antes e depois da intervenção.

Os alunos de outra classe, que servirá de controle, também farão essas mesmas tarefas, para que os pesquisadores possam comparar os resultados dos dois grupos e ver se há diferenças no desempenho dos alunos que fizeram parte da classe experimental. Depois do término da intervenção, os alunos das duas classes (experimental e controle) serão novamente avaliados com as mesmas tarefas. E, depois disso, também os alunos da classe controle poderão receber de seu professor o mesmo ensinamento.

Sei que serei convidado (a) a fazer algumas tarefas individuais de leitura antes e depois do professor da classe experimental ensinar essas atividades para seus alunos, e que se eu perder algum conteúdo enquanto participo da pesquisa, os pesquisadores me ajudarão a aprender o mesmo. Também sei que meus professores aprenderão com esta pesquisa como os alunos compreendem os

textos que lêem, e como eles, professores, podem fazer para ajudar seus alunos a melhorar sua habilidade de compreensão de leitura, evitando que seus alunos venham a ter dificuldades nesta área. Assim, há benefícios importantes para os professores e para os alunos.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora está à disposição para esclarecimentos pelo telefone (51) 992087164.

Para contato com o Comitê de Ética da Universidade:

SECRETARIA DO CEP/UFRGS

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do aluno: _____

ANEXO C- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE CONDIÇÕES DE SAÚDE

SRS. PAIS E/OU RESPONSÁVEIS,

Dando continuidade à pesquisa “Intervenção em compreensão leitora com foco no desenvolvimento da leitura fluente de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental” da qual você autorizou seu(sua) filho(a) a participar, solicito que sejam preenchidos os dados abaixo.

1. Nome completo da criança:

2. Data de nascimento da criança: ____/____/____

3. Nome dos responsáveis:

4. A criança fala outra língua? () Não () Sim

Se sim, qual? _____

5. A criança apresenta atualmente:

- Dificuldades para escutar () Não () Sim

- Dificuldades para enxergar () Não () Sim Usa óculos? () Não () Sim

- Dificuldades para produzir ou para compreender a fala? () Não () Sim

6. A criança já teve algum acidente grave? () Não () Sim

Se _____ sim,
descreva: _____

7. A criança apresenta ou apresentou alguma doença grave (ex: epilepsia, tumor, meningite, pneumonia) ou psiquiátricas (depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade)? () Não () Sim

Se sim, qual/quais? _____

8. A criança frequenta algum tipo de tratamento regularmente (médico, psicológico, fonoaudiológico)? () Não () Sim

Qual? _____ Motivo?

9. A criança toma algum tipo de medicação diária? () Não () Sim

Qual? _____

Por que? _____

10. Com que idade a criança entrou na escola? _____

Fez pré-escola? () Não () Sim

11. A criança tem ou teve problemas para aprender a ler e escrever?
() Não () Sim

Quando?

12. A criança já repetiu algum ano escolar? () Não () Sim

Se sim, qual/quais? _____

13. Como você classifica o desempenho escolar de seu/sua filho/filha?

Regular () Bom () Muito bom () Ótimo ()

Qual a maior dificuldade dele/dela?

Leitura () Escrita () Matemática ()

Outros: _____

14. Outras Informações que achar importante que não foram citadas acima:

15. Em minha casa moram quantas pessoas?

Qual o grau de parentesco (ex: mãe, pai, irmão, avós, etc.)?

16. Qual a escolaridade da mãe (ou do responsável)?

() Ensino Fundamental completo. (1° ao 8° Ano)

() Ensino Fundamental incompleto. Último ano (série) que frequentou: ____

() Ensino Médio completo.

() Ensino Médio incompleto. Último ano que frequentou: _____

() Ensino Superior completo.

() Ensino Superior incompleto.

Qual a profissão/ocupação atual? _____

Quem preencheu: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

Fone Celular: _____

Endereço completo: _____

