



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA

**Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de
compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo**

MARÍLIA

2011

ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA

**Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de
compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita” Unesp – Marília (SP) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

ORIENTADORA: Prof. Dra. Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA

2011

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP
– Campus de Marília

O48d Oliveira, Adriana Marques de.
Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de compreensão de leitura : elaboração de procedimento avaliativo / Adriana Marques de Oliveira. – Marília, 2011
177 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado – Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011

Bibliografia: f. 76-92

Orientador: Simone Aparecida Capellini

1. Ensino fundamental. 2. Leitura - Avaliação.
3. Leitura – Compreensão. 4. Leitura – Aprendizagem.
I. Autor. II. Título.

CDD 372.41

OLIVEIRA, A. M. Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita” Unesp – Marília (SP) para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Ensino na Educação Brasileira.

Aprovada em 27 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Simone Aparecida Capellini – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ Unesp- Marília/SP. Orientadora e Presidente da Banca.

Profa. Dra. Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte – Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP- Bauru/SP.

Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp- Marília/SP.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (bolsa mestrado)

À minha avó Zilda, exemplo de sabedoria, força e amor pela vida.

Aos meus pais, Aguinaldo e Irene e às minhas irmãs, Natália e Renata, ao meu namorado Rodrigo e ao amigo Pe. Maurício. Ter o incentivo, o apoio e a compreensão de vocês me faz mais forte para seguir adiante, lutar pelos meus sonhos e fazer de cada conquista um momento único e especial.

AGRADECIMENTOS

Existem situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas. Sei que não é apenas o destino final que interessa na viagem. O percurso é tão importante quanto a chegada. Para a realização desta dissertação, pude contar com várias pessoas. E a essas pessoas prestarei, por meio de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

A Deus pelo dom da vida e por todas as obras realizadas. Ao Senhor toda honra e glória.

À minha orientadora, Prof^ª Dra. Simone Ap. Capellini, exemplo de dedicação e amor pela profissão, pelo seu incentivo, apoio, companheirismo e colaboração, durante toda essa trajetória, sempre investindo profissionalismo e competência para tornar este trabalho melhor.

Ao Dr. Paulo S. T. do Prado, por ter iniciado este trabalho junto comigo.

Aos membros examinadores das bancas de qualificação e defesa, Prof^ª Maria de Lourdes M. Horiguela, Prof^ª Tânia M.S. Braga, Prof^ª Patrícia A. P. Crenitte e a Prof^ª Eliane G. Saravali pelas valiosas sugestões.

Às diretoras, coordenadoras e professores das escolas nas quais esta pesquisa foi realizada, por sua colaboração e acolhimento. A todos os pais e responsáveis, que permitiram a participação dos seus filhos nesse estudo; e a todos os escolares participantes.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio financeiro com a bolsa de mestrado.

Aos funcionários da Seção de Pós Graduação por toda atenção e auxílio prestado em especial à Cíntia e ao Paulo.

A meu pai Aguinaldo e minha mãe Irene, pelo apoio, incentivo e orações. À minha irmã Renata por toda ajuda e torcida ao longo do processo. Sua ajuda foi realmente valiosa. À minha irmã Natália por todo apoio.

A meu namorado Rodrigo, obrigada por simplesmente estar presente.

Ao Pe. Mauricio, por confeccionar todos os desenhos utilizados no procedimento; além de toda a torcida, incentivo e orações. Muito obrigada!

À Bruna, Iris, Monique, Bellinha, Nilda, Vera, Valter, Luisa, João, Ilma, Beto, Cido, Meire, Mariane e Thiago por estarem sempre presentes.

A meus amigos do grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” em especial à Vera, que, na hora do “aperto”, me auxiliou com a sua experiência e conhecimento.

A Andrea, Fábio e Giseli pela amizade, companheirismo e todas as palavras de incentivo.

“Quem não lê não fala, não ouve e não vê”.

Autor desconhecido

RESUMO

OLIVEIRA, A. M. **Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo**. 2011. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia em Ciências, Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP, Marília (SP), 2011.

A leitura na vida escolar e social do sujeito apresenta-se como um dos maiores e mais importantes desafios da escola. O bom desempenho de leitura é o mais valorizado e exigido pela sociedade. A leitura implica um processo de decodificação e de compreensão; a decodificação se refere ao reconhecimento da palavra escrita, enquanto que a compreensão é definida como o processo pelo qual as palavras, sentenças ou textos são interpretados. A hipótese deste estudo foi elaborada com base na identificação de desempenho similar dos escolares do 2º ano, independente do tipo de escola, particular ou pública. Teve por objetivo geral elaborar provas para avaliação da compreensão da leitura de palavras e frases para escolares do 2º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos incluem a caracterização e a comparação do desempenho dos escolares de escola pública e particular nas provas de avaliação da compreensão da palavra, de frase e frases a partir de figuras. Este estudo foi dividido em duas fases, sendo a fase 1 dedicada à Elaboração das Provas para Avaliação da Compreensão de Palavras e Frases, com o intuito de criar um instrumento que possa ser aplicado tanto pelo professor como pelo fonoaudiólogo escolar de forma rápida, avaliando as habilidades iniciais da compreensão de leitura, como extração do significado de palavras e frases. A fase 2 é dedicada à aplicação das provas elaboradas em escolares do 2º ano do ensino fundamental. Participaram deste estudo 120 escolares do 2º ano do ensino fundamental distribuídos nos seguintes grupos: GI composto por 60 escolares de escola pública municipal e GII formado por 60 escolares de escola particular. Foram elaboradas e aplicadas as seguintes provas de compreensão de leitura: compreensão da palavra (CPE), frases (CFE) e frases a partir de figuras (CFF). Os resultados mostraram que houve diferença no desempenho dos escolares do GI e do GII, evidenciando um perfil de acertos mediante o número de estímulos apresentados nas provas elaboradas. Os escolares do GI apresentaram uma maior variabilidade nas respostas, ou seja, as respostas dos escolares do ensino municipal variaram

mais do que as respostas dos escolares do ensino particular que foram mais precisas. Foi evidenciado assim um desempenho superior do GII em relação aos escolares do GI. A prova CPE foi a que obteve maior média de acertos, seguida da CFF e CFE para ambos os grupos. Deste modo, foi demonstrado que os escolares do GI e GII, avaliados, apresentaram maior dificuldade na execução da prova CFE em relação às demais provas. Desta forma, pode-se considerar que as provas elaboradas para este estudo se mostraram eficazes na caracterização e na comparação da compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental, embora os achados não confirmem a hipótese inicial, pois foi constatada diferença no processo de ensino aprendizagem entre os dois grupos estudados. Assim, espera-se que este procedimento se torne um instrumento empregado na avaliação da compreensão da leitura de escolares que frequentam o 2º ano do ensino fundamental por profissionais e estudantes da área da fonoaudiologia e da educação.

Palavras chaves: Avaliação. Leitura. Compreensão. Aprendizagem.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. M. **Desempenho de escolares do segundo ano do ensino fundamental em provas de compreensão de leitura: elaboração de procedimento avaliativo.** 2011. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia em Ciências, Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP, Marília (SP), 2011.

The importance of reading in school and social life is one of the school's greatest challenges and the most valuable and demanded skill for society. Reading implies a component of decoding and comprehension; decoding is related to the process of recognizing a written word, while the comprehension is defined as the process of interpretation of words, sentences or texts. The hypothesis of this study was based on the identification of similar second grade students' performances, regardless of the kind of school, private or public. It had as its general purpose developing tests which evaluated the reading comprehension of words and sentences for elementary 2nd grade students. The specific goals include the characterization and the performance comparison between students from private and public schools in the evaluation tests of comprehension of words, sentences and sentences through pictures. This study was divided into two phases, the first was dedicated to Developing the Evaluation Tests of Comprehension of Words and Sentences, aiming to create an instrument that can be applied quickly by the teacher as well as by the speech therapist, evaluating the initial reading comprehension abilities, such as eliciting the meaning of the words and sentences. The second phase was dedicated to the application of the tests. There were 120 2nd graders organized in the following groups: GI composed of 60 students from a public (municipal) school and GII composed of 60 students from a private school. The applied tests of reading comprehension were: Comprehension of Written Word (CWW), Sentences (CWS), and Comprehension of Sentences through Pictures (CSP). The results showed that there was a difference between the performances of the groups, evidencing a score profile in relation to the stimulus on the tests. The students from GI presented a greater variability in the answers, which means that those students' answers varied more than the private school students', which were more specific. Thus, there was a superior performance in GII in relation to GI. The CWW test was the one that obtained the highest average of score, followed by CSP and CWS for both groups. Thus,

it was evidenced that GI and GII students presented higher difficulty on CWS in relation to the other tests. Therefore, the tests can be considered effective at the characterization and at the reading comprehension comparison in elementary students on the 2nd grade, even though the findings do not confirm the initial hypothesis, because it was verified a difference in the teaching and learning process between both studied groups. Thereby, this procedure is expected to become an instrument of reading comprehension evaluation for elementary 2nd grade students used by professionals and students of speech therapy and education.

Key words: Evaluation. Reading. Comprehension. Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos escolares dos grupos GI e GII pela média etária e sexo	53
Gráfico 2 - Distribuição gráfica das médias, por grupo, em cada prova	59
Gráfico 3 - Distribuição gráfica da média do desempenho dos grupos GI e GII nas provas de compreensão de palavra (CPE), compreensão de frases (CFE) e compreensão de frases a partir de figura (CFF)	64
Gráfico 4 - Distribuição gráfica da comparação da média nas provas de Compreensão da palavra escrita (CPE), compreensão de frase (CFE) e compreensão de frases a partir de figuras (CFF) de cada grupo, por sexo	67
Gráfico 5 - Distribuição gráfica da correlação entre CPE e CFF	68
Gráfico 6 - Distribuição gráfica da correlação entre CFE e CFF	68
Gráfico 7 - Distribuição gráfica da correlação entre CFE e CPE	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos resultados obtidos e esperados, de cada grupo, para as provas CPE, CFE e CFF.....	50
Tabela 2 - Distribuição da média, desvio padrão e valor mínimo e máximo nas provas CPE, CFE e CFF para os escolares do GI e GII	50
Tabela 3 - Distribuição dos escolares pela média etária e sexo entre os dois grupos	52
Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, máximo, mediana, percentil e valor de p do desempenho obtido e esperado dos escolares do grupo I.....	58
Tabela 5 - Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, máximo, mediana, percentil e valor de p do desempenho obtido e esperado dos escolares do grupo II.....	58
Tabela 6 - Distribuição da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho obtido nas provas de compreensão de leitura, por sexo, do Grupo I.....	60
Tabela 7 - Distribuição da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho obtido nas provas de compreensão de leitura, por sexo, do Grupo II	61
Tabela 8 - Distribuição e comparação da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho dos escolares do GI e GII nas provas de avaliação da compreensão de leitura	63
Tabela 9 - Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII, do sexo feminino, quanto ao desempenho nas provas de avaliação da compreensão da leitura.....	65
Tabela 10 - Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII, do sexo masculino, quanto ao desempenho nas provas de avaliação da compreensão da leitura.....	66
Tabela 11 - Estudo do relacionamento entre CPE e CFF, CFE e CFF e, CFE e CPE	68

LISTA DE ABREVIATURAS

CFE	Compreensão de frases escrita
CFF	Compreensão de frases a partir de figura
CPE	Compreensão da palavra escrita
E	Esperado
FS	Faz sentido
NFS	Não faz sentido
O	Obtido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	20
2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA	30
2.3 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA	36
3 OBJETIVO	42
3.1 OBJETIVO GERAL	42
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	42
4 MATERIAL E MÉTODO	43
4.1 FASE 1: ELABORAÇÃO DAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASES.	43
4.1.1 Compreensão da palavra escrita.....	44
4.1.2 Compreensão de frase	45
4.1.3 Compreensão de frases a partir de figura	46
4.1.4 Critérios de aplicação.....	47
4.1.5 Instruções e treino	47
4.1.6 Folha de respostas.....	48
4.1.7 Ficha de correção.....	48
4.1.8 Estudo Piloto	49
4.2 FASE 2: APLICAÇÃO DAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASES PARA ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
4.2.1 Participantes	52
4.2.2 Procedimentos Metodológicos	53

4.2.3 Aplicação das Provas de Avaliação da Compreensão da Leitura:	54
4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA	55
5 RESULTADOS	57
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA.	57
5.2 COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA.	62
6 DISCUSSÃO	70
7 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A leitura vem sendo apresentada como um dos maiores e mais importantes desafios da escola. O bom desempenho de leitura é o mais valorizado e exigido pela sociedade, pois ela é a principal ferramenta dos escolares para aprender novos conceitos. Praticamente todas as informações necessárias para o estabelecimento do convívio em sociedade é fornecida por meio da escrita, tendo ela o objetivo de transmitir mensagens, sendo, portanto seu domínio essencial para a vida em sociedade. Problemas na leitura impedem que o escolar desenvolva outras habilidades, como o domínio satisfatório da linguagem, crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras, o que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores.

No dia-a-dia, observa-se que a leitura valorizada não é a leitura propriamente dita, ou seja, a que revela a aquisição de conhecimento. Os escolares vêm sendo pressionados a realizar a decodificação das palavras, porém sem necessariamente compreender o material lido. Exemplo disso é a “tomada de leitura” a qual eles são submetidos ainda hoje e individualmente, frente a seu professor ou coordenador da escola em voz alta. Nesse processo, é comum encontrar crianças que apenas realizam a decodificação da palavra, ou seja, que apenas se utilizam da rota fonológica, conseguindo identificar as letras e associá-las aos seus respectivos sons, o que dá uma falsa impressão de leitura.

Claro está que ler não significa apenas pronunciar as letras, cada uma com seu devido som. A leitura requer a compreensão do que está sendo lido, de modo que o leitor associe a palavra ao seu significado. É cada vez mais frequente nos depararmos com alunos ansiosos, que realizam a leitura rapidamente e procuram decorar o maior número de informações possíveis para responder às perguntas que lhes são feitas.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2009), a avaliação tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira, revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Porém, segundo Cain e Oakhill (2006), não há um consenso quanto ao melhor método para avaliar a compreensão de leitura, pois cada procedimento salienta um aspecto envolvido como a extração de significado, integração da informação do texto, geração de inferências, entre outros.

A maior parte das estratégias que se propõem a diferenciar os bons dos maus leitores é a mesma, independente da idade considerada, o que revela as limitações desses procedimentos (SÁNCHEZ et al., 2008). Avaliar a compreensão e a produção de textos sem saber se o aluno

domina as competências que as precedem resulta em testes que não medem fielmente se o aluno está alfabetizado ou se é capaz de compreender e produzir textos (OLIVEIRA, 2005). Há, portanto, muitas avaliações que acabam por não oferecer os parâmetros adequados para que o profissional possa se basear e pensar em estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula e/ou individualmente com cada escolar.

No Brasil, infelizmente, apesar do avanço que se vem notando nos últimos anos, ainda são escassos os procedimentos de avaliação de processos relacionados à compreensão de leitura padronizados para os escolares do segundo ano escolar (anterior 1ª série), os que não tiveram ainda muito contato com material escrito. Atualmente cresce o número de escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem no início da alfabetização, tornando-se relevante, dentro de uma perspectiva educacional, a investigação dos possíveis fracassos durante a fase inicial de aquisição do sistema de escrita do português.

Inicialmente, este estudo teve por objetivo elaborar um procedimento que avaliasse as habilidades iniciais de compreensão da leitura para escolares do 1º ano do ensino fundamental, porém, ao ser realizado o estudo piloto, foi constatado que os escolares, principalmente do ensino municipal, não estavam alfabetizados, encontrando-se ainda no aprendizado das letras e sílabas, havendo somente alguns em fase de aprendizado de formação de palavras, ou seja, estavam iniciando o processo de alfabetização. Enquanto isso, no ensino particular, as crianças do 1º ano já estavam sendo submetidas ao ensino formal da anterior 1ª série, atual 2º ano.

Diante do exposto, o estudo passa a ter por objetivo elaborar provas para avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases para escolares do 2º ano do ensino fundamental, caracterizar e comparar o desempenho dos escolares de escola pública e particular a partir de seus resultados. A hipótese deste estudo está centrada, portanto, na identificação de um desempenho similar dos escolares do 2º ano, independente do tipo de escola, particular ou pública, frequentada por estes escolares.

Para melhor compreensão da pesquisa, metodologicamente, este estudo foi dividido em duas fases, sendo a fase 1 dedicada à elaboração das Provas para Avaliação da Compreensão de Palavras e Frases, com o intuito de desenvolver um instrumento que possa ser aplicado tanto pelo professor como pelo fonoaudiólogo escolar, de forma rápida, avaliando as habilidades iniciais da compreensão de leitura, como extração do significado de palavras e frases e o estudo piloto. A fase 2 compreende a formação dos grupos de escolares

participantes e a aplicação das provas elaboradas para escolares do 2º ano do ensino fundamental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

O domínio da linguagem escrita é essencial para a vida em sociedade, pois grande parte das informações necessárias para o estabelecimento deste convívio é fornecida por meio da escrita. O objetivo da escrita é transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos e que pressupõe uma análise da linguagem (SANTOS; NAVAS, 2004).

A leitura, diferente do que parece, é um processo muito complexo. Para que a leitura seja adquirida é necessário que a criança tenha atenção dirigida às marcas impressas e controle dos movimentos de olho pela página, reconheça os sons associados com as letras, entenda as palavras e a gramática, construa ideias e imagens e compare ideias novas com as que possuem armazenadas em sua memória (CIASCA; CAPELLINI; TONELLOTO, 2003).

A leitura constitui uma ferramenta para a formação social e cognitiva do sujeito, o que o qualifica para sua inserção na cultura. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais exigido e valorizado pela sociedade, pois a habilidade de leitura ocupa papel importante na vida social, em especial no sistema escolar, que tem como um de seus principais objetivos ensinar conceitos por meio de práticas que requerem habilidades de leitura, ou seja, a leitura se afirma como a principal ferramenta dos escolares para aprender. Portanto, o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola e na sociedade (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; FERREIRA; DIAS, 2002; SANTOS; NAVAS, 2002; PURANIK et al., 2008; LONIGAN et al., 2009; SEN, 2009; JOHNSON; ARCHIBALD; TENENBAUM; 2010). Conforme Barros e Bichaf (2008, p.47), “por meio da leitura e da escrita é possível ampliar repertórios pessoais, ajuizar valores e eventos, participar da vida política e civil, organizar-se como cidadão”.

Os problemas de leitura atrapalham e impedem que o escolar desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras, fato que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores (CAPELLINI, 2006; CUBUKCU, 2008; LUKASOVA et al., 2008; AKSAN; KISAC, 2009; BRANUM-MARTIN et al., 2009; MARCOTTE; HINTZE, 2009;

SNELLINGS et al., 2009; CUNHA; OLIVEIRA, 2010; KORAT, 2010; O'CONNOR; SWANSON; GERAGHTY, 2010; SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010).

O ingresso no processo de escolarização requer uma série de habilidades e competências que se constituem como pré-requisitos para as aprendizagens que se processarão. Para ler, a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, como focalizar a atenção, concentrar-se e seguir instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura (PAÍN, 1985; VALLET, 1990; WEISS, 1992; TONELOTTO; GONÇALVES, 2002; FLANAGAN et al., 2002; SPEECE; RITCHEY, 2005; GUIDETTI; MARTINELLI, 2007; AARON; JOSHI; QUATROCHE, 2008). Conhecer as estratégias de leitura e escrita utilizadas por crianças nos anos iniciais de escolarização é um requisito essencial para a prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita (SALLES; PARENTE, 2007).

A aprendizagem da leitura, processo complexo, exige dos escolares o uso de componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem. A habilidade metalinguística de reflexão da linguagem oral sobre a escrita é muito utilizada, principalmente no início da alfabetização, fase em que o escolar passa a refletir sobre sua linguagem, adquirindo a habilidade de pensar sua própria língua. A compreensão de que existe uma relação entre as letras e os sons da fala é o modelo ideal do sistema alfabético. Em outras palavras, é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, os fonemas, compreendendo, assim, o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica (HOLOPAINEN; AHONEN; LYYTINEN, 2001; SWANSON; HOWARD; SÁEZ, 2006; VUKOVIC; SIEGEL, 2006; ZUANETTI; CORRÊA-SCHNEK; MANFREDI, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009a; DEUSCHELE; CECHELLA, 2009; NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009; LONIGAN et al., 2009; GERMANO; PINHEIRO; CUNHA, 2010). Entretanto, na língua portuguesa existem várias situações em que nem sempre existe uma correspondência única, acarretando confusões quanto à escolha do grafema a ser decodificado ou simbolizado no ato da leitura (SANTOS; NAVAS, 2002, CAPELLINI; CIASCA, 2007).

Para a realização eficaz da leitura exige-se alta qualidade das representações lexicais que integram informações sobre a forma (fonologia, ortografia e classe gramatical) e significado (PERFETTI; HART, 2002; PERFETTI, 2007; NATIONS; COCKSEY, 2009), ou seja, envolve uma variedade de processos que se iniciam na identificação visual das letras e

vão até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita (KATZIR; MISRA; POLDRACK, 2005).

O reconhecimento da palavra em um sistema de escrita alfabético pode ser explicado pelo processo da dupla rota, isto é, a leitura pode ocorrer por meio de um processo que envolva mediação fonológica (rota fonológica) ou pelo processo visual direto (rota lexical). A leitura pela rota fonológica depende da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema para que a construção da pronúncia da palavra possa ser efetuada. É criado, então, um código fonológico com o objetivo de este ser identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo de palavras, liberando o seu significado. A leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra e da memorização no sistema de reconhecimento visual de palavras e da recuperação do significado e da pronúncia destas por meio de endereçamento direto ao léxico, sendo esta pronúncia obtida como um todo. Assim, palavras de diferentes níveis de regularidade alfabética podem ser lidas sem problemas. Ambas as vias são complementares e usadas em diferentes medidas durante a leitura (PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009a, 2009b; NATION; COCKSEY, 2009; PINHEIRO; CAPELLINI, 2009; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; CUNHA; CAPELLINI, 2010; KIM et al., 2010; GERMANO; PINHEIRO; CUNHA 2010; PINHEIRO; CAPELLINI, 2010).

A correlação entre a habilidade fonológica e a aprendizagem da leitura é de alta significância para o escolar iniciante, pois se a representação fonológica não se encontra assimilada, podem ocorrer dificuldades na aprendizagem da leitura (SNOWLING, 1995; KENDEOU et al., 2009).

Existe o consenso entre os pesquisadores (WOLF et al., 2002; BOWERS; NEWBY-CLARK, 2002; VUKOVIC; WILSON; NASH, 2004; SAVAGE et al., 2005; SWANSON; HOWARD; SAEZ, 2006; TRESSOLDI; VIO; IOZZINO, 2007; CUTTING et al., 2009) de que a habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que, para a maioria dos indivíduos com atraso em leitura ou dislexia, alterações nessa habilidade são geralmente identificadas. A hipótese do déficit fonológico tem sido sustentada por inúmeros trabalhos que tem identificado atrasos quanto à sensibilidade para rima, aliteração e segmentação fonêmica durante o desenvolvimento da leitura.

As habilidades fonológicas são necessárias para leitura e escrita, na medida em que a consciência fonológica será um aspecto a ser integrado no reconhecimento de palavras. A percepção dos sons durante a produção da linguagem oral influencia diretamente o

desenvolvimento da escrita (CAPELLINI; OLIVEIRA, 2003; GERMANO; PINHEIRO; CUNHA, 2010; PIASTA; WAGNER, 2010; PINHEIRO; GERMANO; CAPELLINI, 2010).

A consciência fonológica se refere à capacidade de análise das palavras faladas e das unidades sonoras que as formam, ou seja, à capacidade de detectar, apreender e manipular a estrutura sonora da linguagem oral, independente do sentido (BARRERA; MALUF, 2003; LONIGAN et al., 2009). A consciência fonológica contribui para o entendimento da correspondência entre letra e som, fundamental para aprender a ler e produzir a escrita alfabética e para o melhor desempenho futuro em leitura (BADDELEY, 2003; ORTIZ et al., 2007; LONIGAN et al., 2009).

Para Cárnio et al (2006), a criança que aprende a ler necessita resolver o problema de segmentação, isto é, descobrir que os elementos da fala contínua correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética. Estes elementos discretos, os fonemas, existem na fala, mas em nível abstrato, e estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante.

O aprendizado da correspondência grafema-fonema na aquisição da leitura é baseado na habilidade fonológica mais básica, ou seja, está baseada na análise dos sons dentro das palavras. Para que haja a compreensão do princípio alfabético da correspondência grafofonêmica a criança necessita entender que as letras correspondem a segmentos sonoros sem significados. A linguagem escrita tem, assim, uma estreita relação com a oral. Apesar de, para a maioria das crianças, ser relativamente fácil aprender a ler e a escrever, as habilidades linguísticas e cognitivas básicas, necessárias para que a aprendizagem possa ocorrer, são numerosas e complexas (WOLF et al., 2002; GINDRI, KESKE-SOARES; MOTA, 2007).

Com a alfabetização o aparecimento e o desenvolvimento da consciência fonológica se tornam mais evidentes (ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO; LAZZAROTTO, 2008). A consciência fonológica e a aquisição da leitura são processos que se fortalecem mutuamente, por serem processos altamente complexos, que envolvem uma série de habilidades. Os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para o estágio de desenvolvimento inicial do processo de leitura (GRÉGOIRE; PIÉRART, 1997; SNOWLING; GALLAGHER; FRITH, 2003; CAPELLINI, 2006; CUTTING et al., 2009; LONIGAN et al., 2009; KIM et al., 2010).

Tanenhaus e Hare (2007) referem que a habilidade fonológica se correlaciona com o processamento da sentença durante a leitura, pois interfere de forma direta na estruturação gramatical e semântica da palavra na frase e no texto.

Mota e Santos (2009) investigaram o papel da consciência fonológica na leitura em escolares de 1ª e 2ª série do ensino privado. Seus resultados revelaram que o desempenho dos escolares nas tarefas de consciência fonológica está fortemente correlacionado com o seu desempenho na prova de compreensão de leitura. Os escolares que reconhecem as palavras automaticamente e com maior rapidez podem dispensar mais atenção para a compreensão do que para a decodificação da palavra (O'CONNOR; SWANSON; GERAGHTY, 2010).

Snowling e Stackhouse (2004) e Swanson, Howard e Saez (2006) referiram que, à medida que o sistema fonológico da criança se desenvolve, o aperfeiçoamento da linguagem oral faz com que algumas habilidades cognitivas fundamentais ao desenvolvimento da leitura, como é o caso da consciência fonológica e o aumento na capacidade de memória verbal de curto prazo, melhorem o acesso às palavras faladas e lidas. Essa capacidade de representar as palavras faladas em sons é exatamente à habilidade que promove a leitura bem sucedida na primeira série do ensino fundamental (ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO; LAZZAROTTO, 2008). Qualquer alteração nessa habilidade irá afetar significativamente o aprendizado escolar (NICOLIELO et al, 2008).

A leitura por decodificação grafofonêmica é feita a partir da aplicação de regras de correspondência grafema-fonema, que permite ler em voz alta pseudopalavras e palavras, desde que sejam regulares grafofonemicamente. Se a palavra apresentar irregularidades, o uso da decodificação irá produzir erros de regularização grafofonêmica, dificultando sua compreensão (CAPOVILLA, F; CAPOVILLA, A; MACEDO, 2000).

A decodificação é, portanto, a habilidade relacionada ao reconhecimento de símbolos gráficos, que são representados por meio de letras e palavras e têm grande interferência e influência no processo de compreensão de leitura, pois, a partir da análise do que foi decodificado, é possível ao escolar atribuir-lhe significado. É essencial que o escolar tenha uma boa decodificação para ter uma leitura fluente, o que não garante que ele tenha uma compreensão de todas as informações contidas no texto (SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALES, 2007; GERMANO; CAPELLINI, 2008; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; MANYAK; BAUER, 2008; McQUISTON; O'SHEA; McCOLLIN, 2008; SALGADO; CAPELLINI, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009a, 2009b, CUTTING et al., 2009; FLETCHER et al., 2009; MONTIEL et al., 2009; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; KORAT, 2010; PIASTA; WAGNER, 2010).

O processo de decodificação fonológica contribui para que a criança forme a representação ortográfica da nova palavra, permitindo, assim, a leitura de qualquer palavra regular que envolva a correspondência grafofonêmica. Portanto, é o processo fonológico que

permitirá ao escolar, posteriormente, realizar leitura pela rota lexical, ou seja, leitura com significado (SALGADO; CAPELLINI, 2004; VUCOVIC; SIEGEL, 2006; CAPELLINI et al., 2007; CUNHA; CAPELLINI, 2009a, 2009b; PINHEIRO; CAPELLINI, 2009; CUNHA; CAPELLINI, 2010; GERMANO; PINHEIRO; CUNHA 2010; PINHEIRO; CAPELLINI, 2010). Essa decodificação fonológica também é indispensável à manutenção da velocidade e à precisão do reconhecimento da palavra necessária para a leitura produtiva. Traduz-se ainda em um meio de expandir a memória durante a leitura para as palavras individualmente, o que é essencial para a compreensão do texto (ADAMS, 1991).

De acordo com Salles, Parente e Machado (2004), no leitor hábil, as duas rotas estão disponíveis e podem ser utilizadas na leitura, porém a rota lexical tem papel central na obtenção da competência em leitura. Para Wolf et al. (2002), a leitura pela rota lexical beneficia-se da frequência de ocorrência das palavras na língua, uma vez que quanto maior tal frequência, tanto mais estabelecida fica sua representação lexical e mais fácil o seu resgate a partir do léxico. Na leitura, o processo de reconhecimento das palavras exige rapidez e velocidade de processamento.

Segundo Capellini, Oliveira e Cuetos (2010), o único requisito necessário para se ler pela rota visual é ter visto a palavra suficientemente a fim de se formar uma representação interna dela. Essa forma seria similar ao que ocorre quando identificamos um desenho, um número ou uma assinatura. Na rota fonológica, o principal requisito é aprender a utilizar as regras de conversão grafema-fonema.

Há diferenças no uso das rotas de reconhecimento das palavras em função da idade, visto que, em geral, as crianças que se encontram nos primeiros estágios da leitura utilizam principalmente a rota fonológica, enquanto que as crianças de idade mais avançada possuem um bom número de representações internas das palavras e utilizam mais a rota visual (SCARBOROUGH, 2005; CASTLES; NATION, 2006, NATION; COCKSEY, 2009, CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; CAPELLINI; OLIVEIRA, 2010, 2011).

Também há diferenças entre os bons e maus leitores. Os bons terão um maior número de representações ortográficas das palavras (simplesmente porque leem mais) e poderão, por ela, fazer maior uso da rota lexical, enquanto que os maus leitores, pela carência de representações, terão que utilizar mais a rota fonológica (SANCHÉS et al., 2008; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

Outro fator que influencia o uso de uma rota ou outra é o método de ensino da leitura. As crianças que são ensinadas pelo método global utilizam mais a rota direta (rota lexical) e as que aprendem com o método fonético, pelo menos durante os primeiros anos, tendem a

utilizar mais a rota fonológica. Em qualquer caso, com o tempo, as diferenças produzidas pelos métodos acabam desaparecendo (CUETOS, 1988; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

E, por fim, o tipo de leitura a ser realizada. Quando é necessário ler em voz alta, a tendência é utilizar mais a rota fonológica; já a leitura que necessita de compreensão, feita silenciosamente, utiliza mais a rota visual, pois somente é preciso chegar ao significado, sem a necessidade de recuperar as formas fonológicas (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

Segundo Chéreau, Gaskell e Dumay (2007), pode existir uma simetria entre os sistemas ortográficos e fonológicos durante a percepção da fala, demonstrando o envolvimento significativo da ortografia no reconhecimento da leitura em voz alta. Não obstante, é possível, para esses autores, que existam razões distintas para pensar que a interação entre os dois territórios é assimétrica. Em termos desenvolvimentais a assimetria está clara: a fonologia é adquirida antes e independente da ortografia.

De acordo com Nation e Cocksey (2009), a leitura em voz alta envolve ambas as rotas e todos os tipos de representações, independente da lexicalidade, familiaridade ou a frequência dos itens a serem lidos. No entanto, como a via fonológica é mais direta, seu acesso é mais rápido e, portanto, contribui mais para a leitura em voz alta do que a via semântica. Embora a via semântica esteja sempre ativa, contribuindo com algumas informações para a leitura, a sua contribuição se torna mais importante quando a via fonológica está comprometida, como, por exemplo, ao ler as pseudopalavras.

Para uma leitura competente deve haver o reconhecimento da palavra de forma rápida e acurada. A rapidez na identificação ocorre devido à formação do léxico mental, em que as palavras familiares e de alta frequência são reconhecidas visualmente, enquanto que a identificação de palavras novas e de baixa frequência depende de estratégias fonológicas, em que o leitor faz associações das letras aos sons (PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; LEPPANEN et al, 2008; McQUISTON; O'SHEA; McCOLLIN, 2008; SMYTHE et al, 2008; ROMAN et al, 2009; GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

A identificação das letras é um processo necessário para poder ler, mas não é o suficiente. De fato, podemos identificar as letras de um escrito feito em qualquer idioma alfabético sem que por ele entendamos o que ali se expressa. Reconhecer uma palavra significa decifrar o significado que esse grupo de letras representa. Entretanto, não é possível apenas considerar a decodificação fonológica como fator importante para a realização da leitura, o reconhecimento e a compreensão também devem ser considerados (CAPELLINI;

OLIVEIRA; CUETOS, 2010). Para que uma criança aprenda uma palavra, os traços semânticos devem ser codificados e associados a uma forma fonológica. Dessa forma, as palavras também podem ser armazenadas e organizadas de acordo com as suas características fonológicas (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

Ávila (2004) afirma que o desenvolvimento metacognitivo e o linguístico ocorrem de forma conjunta e interrelacionada, porém não se pode esquecer de que outros mecanismos componentes do processamento da linguagem estão presentes de forma subjacente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que se completa quando a escrita é aprendida. Esses componentes, compreendidos até o momento, são a memória fonológica de trabalho e o acesso fonológico ao léxico mental, que permitem o processamento e a organização da linguagem e fazem parte do suporte e de seu desenvolvimento. Giangiacomo e Navas (2008) e Korat (2010) acreditam que seja necessário ao escolar iniciante na leitura desenvolver, entre outras habilidades, um vasto vocabulário.

Pesquisas ao longo dos anos sugeriram que o desenvolvimento da linguagem oral influencia a aquisição da leitura, proporcionando representação para habilidades e informações que contribuem para a via semântica (VELLUTINO; SCANLON; TANZMAN, 1994; OLOFSSON; NIEDERSOE, 1999; COOPER et al., 2002; NATION; SNOWLING, 2004; ANDREAZA-BALESTRIN; CIELO; LAZZAROTTO, 2008; TARCHI, 2010). As diferentes habilidades da linguagem (fonologia, sintaxe, semântica e gramática) podem influenciar o desenvolvimento leitura. Em favor dessa afirmação, algumas pesquisas (LINDSEY; MANIS; BAILEY, 2003, CHIAPPE; CHIAPPE; GOTTARDO, 2004; NATION; SNOWLING, 2004; KORAT, 2010; NATION; COCKSEY, 2010) sugerem que o conhecimento do vocabulário é fortemente relacionado à habilidade para identificação de palavras, leitura e compreensão.

A aquisição do vocabulário está relacionada ao referencial das palavras aprendidas. Assim, os escolares apresentam maior facilidade em adquirir substantivos, verbos, adjetivos e palavras que são facilmente aprendidas pelo contexto e mais, a influência da frequência com que uma palavra é utilizada na língua faz com que as de alta frequência tendam a ser reconhecidas mais rapidamente e identificadas com maior precisão do que as palavras de baixa frequência. Da mesma forma, as palavras de alta frequência são produzidas mais rapidamente e são menos sujeitas a erros (BLOOM, 2001; GERMAN; NEWMAN, 2004; D'ODORO; FASOLO, 2007; GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

A aquisição do vocabulário é, como se percebe, extremamente complexa, passível de influências e interferências do ambiente no qual a criança está inserida, das relações sociais

estabelecidas e de características particulares de cada indivíduo no que se refere às habilidades cognitivas, de funções executivas e de memória, bem como à própria relação com a linguagem (GASKELL; ELLIS, 2009).

Levelt, Roelofs e Meyer (1999) e Wise et al (2007) referem que o conhecimento do vocabulário, além de ser importante para o desenvolvimento de habilidades da leitura, é importante para a identificação da palavra, pois o conhecimento de vocabulário é composto por representações fonológicas e semânticas, podendo ajudar na identificação de palavras tanto pela rota fonológica como pela lexical. A rota fonológica pode refletir um elo entre representações fonológicas armazenadas e padrões específicos da ortografia. Assim, os alunos com menor vocabulário podem ter dificuldade para identificar palavras porque não têm bem estabelecidas e internalizadas as representações fonológicas das palavras para mapear em palavras escritas. A rota lexical pode envolver a profundidade do conhecimento do vocabulário. O significado das palavras, que são conceitualmente representados com maiores detalhes, são de melhor acesso ao léxico, porque a maior profundidade do conhecimento do vocabulário pode refletir maior velocidade na codificação, organização e recuperação das representações fonológicas das palavras. Desta forma, o vocabulário receptivo e expressivo pode influenciar as medidas de realização da leitura de duas maneiras: o conhecimento expressivo do vocabulário inclui o acesso à representação fonológica e semântica da palavra, enquanto que o vocabulário receptivo inclui a identificação da palavra.

Embora as informações linguísticas sejam frequentemente apresentadas dentro de uma modalidade, as formas de representação alcançam múltiplas modalidades frequentemente implicadas no processamento do estímulo. Em particular, há um claro envolvimento da fonologia no reconhecimento visual da palavra. Na leitura em voz alta, as decisões lexicais parecem ser sensíveis às propriedades ortográficas (CHÉREAU; GASKELL; DUMAYM, 2007).

As representações fonológicas são representações mentais abstraídas dos sons da fala, ativados quando ouvimos e quando letras, algarismos e palavras são encontrados durante a leitura. Essas representações são usadas para acessar o léxico durante a fala e a leitura (MAJERES, 2007).

Estudos realizados por LaBerge e Samuels (1974), Perfetti (1985), Rawson e Middleton (2009), O'Connor; Swanson e Geraghty (2010) indicam que as crianças que reconhecem palavras facilmente, dedicam mais atenção à compreensão da leitura. O'Connor, White e Swanson (2007) relatam que indivíduos habilidosos na compreensão de leitura leem palavras mais rapidamente que indivíduos com pobre compreensão de leitura.

Segundo Marcotte e Hintze (2009), a leitura fluente é uma combinação complexa de atividades cognitivas, exigindo um nível de automatismo que permite essa execução coordenada à leitura. A leitura fluente requer a habilidade de reconhecer as palavras impressas de forma eficiente, acessando, quase de imediato, o significado da palavra e, eventualmente, o significado de todo o texto. Inicialmente o leitor deve realizar a conversão letra-som e, a partir daí, reconhece toda a estrutura lexical, pois uma vez que a palavra é lida como uma unidade inteira, ela é imediatamente processada para o significado. Portanto, à medida que os alunos decodificam as palavras e identificam os seus significados com maior facilidade, isso facilita os complexos processos cognitivos relacionados à compreensão do texto. A fluência, portanto, é um dos fatores essenciais para permitir a compreensão.

A compreensão de leitura é uma tarefa relativamente complexa que envolve processos cognitivos coordenados como um sistema que interpreta diversos tipos de informação. Como muitas dessas unidades de informação processadas na compreensão são encontradas repetidamente na língua materna (sons, letras, palavras, proposições, frases), isso se torna uma condição necessária para a memória operar. Assim, a memória, trabalhando adequadamente, permite o automatismo na leitura, o que fornece mais tempo dedicado à sua compreensão (RAWSON; MIDDLETON, 2009).

A memória de trabalho fonológica é designada como um sistema capaz de reter e manipular temporariamente a informação, enquanto participa de tarefas cognitivas como raciocínio, compreensão e aprendizagem (ADAMS; GATHERCOLE, 1995; ALLOWAY et al., 2004). Morra e Camba (2009) afirmam que a memória de trabalho influi no desenvolvimento do vocabulário. Portanto, a memória de trabalho é indispensável para a compreensão efetiva do texto (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; CARRETI et al., 2009).

A memória fonológica refere-se à codificação da informação, para armazenamento temporário, baseada no som em um sistema de representação (BADDELEY, 1986). Essa memória permite que o escolar mantenha uma representação precisa dos fonemas associados às letras de uma palavra para realizar sua decodificação, oportunizando assim que se dedique mais aos recursos cognitivos para a decodificação das palavras e aos processos de compreensão (LONIGAN et al., 2009). A memória fonológica possui clara relação com muitas habilidades de linguagem, como a aquisição vocabular, a compreensão da linguagem, o processamento sintático e a compreensão de leitura (RODRIGUES, 2007; MOTA et al., 2009).

A memória possui um papel importante; por ela evoca-se todo o conhecimento adquirido e armazenado (memória de longo prazo) para que possa ser usado na compreensão

da leitura. Além disso, é na memória operacional que as palavras lidas são armazenadas até haver o processamento do significado (GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009). É por meio dessa memória que ocorre o armazenamento e a manipulação de informações durante um período curto de tempo, sendo necessária para o funcionamento cognitivo e efetivo das atividades do dia-a-dia, como seguir instruções, anotar recados, escrever, bem como para o rendimento escolar e profissional (GATHERCOLE, 1999).

Para Montgomery (2003), esse tipo de memória cumpre um papel ativo no processamento da informação, visto que, processando e armazenando as informações de curto prazo, estabelecem-se o pensamento, a aprendizagem e a comunicação.

2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA

A leitura implica um componente de decodificação e de compreensão. A decodificação se refere aos processos de reconhecimento da palavra escrita, enquanto que a compreensão é definida como o processo pelo qual as palavras, sentenças ou textos são interpretados. Quando aprende a ler, o leitor principiante pode decodificar palavras em um texto, mas não significa que esteja ocorrendo compreensão do que está sendo lido. Em muitos casos, mesmo quando a leitura é eficiente, não há compreensão, pois apenas está sendo realizada a decodificação do material escrito (GOUGH; TUNMER, 1986; CAPOVILLA, 2005; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008).

É comum encontrar crianças boas decodificadoras, ou seja, que se utilizam somente da rota fonológica, conseguindo identificar e codificar as letras e juntá-las, dando uma falsa impressão de leitura. Mas ler não significa apenas pronunciar as letras, cada uma com seu devido som. A leitura real requer também a compreensão do que está sendo lido, ou seja, o leitor precisa associar a palavra que está lendo com o seu significado. Um bom leitor, obrigatoriamente, usa a rota fonológica (processo de conversão fonema-som) e a rota lexical acessando o sistema semântico, em que ocorrerá a compreensão da palavra e sua utilização. Isso começa a acontecer a partir da primeira série do ensino fundamental (WISE et al, 2007; KIRMIZI, 2010). Para que a compreensão seja efetiva, a criança precisa trazer experiências pessoais para o texto, o que a auxilia na compreensão (O'CONNOR; WHITE; SWANSON, 2007; KIRMIZI, 2009).

O aprendizado da leitura envolve o aumento da automaticidade no processamento da associação fonema-grafema, transformando essas unidades em palavras reconhecidas e relacionando-as. Enquanto a leitura é realizada a melhora em seu processamento faz com que o leitor reflita sobre o significado das letras e do texto (LABERG; SAMUELS, 1974; O'CONNOR; SWANSON; GERAGHTY, 2010). Para Sánches, García e Gonzáles (2007) e Sánches et al. (2008), o reconhecimento das palavras requer uma prática continuada de anos antes de se consolidar. E, também, a fluência de leitura segue sendo determinante por pelo menos seis anos depois de ser iniciada a alfabetização. E o mesmo ocorre com as outras competências envolvidas na leitura, ou seja, o domínio das competências requisitadas para a compreensão requer muito tempo de uso.

Já que o desenvolvimento da compreensão advém da apropriação ou domínio do código escrito, bem como da riqueza lexical e da capacidade de certos mecanismos cognitivos e metacognitivos, ele é capaz de promover a aquisição de conhecimento, auto-aprendizado e o sucesso acadêmico (SÁNCHEZ, 2002; MENEGHETTI; CARRETI; DE BENI, 2006; TANNENBAUN; TORGESEN; WAGNER, 2006; PROTOPAPAS et al., 2007). As medidas mais importantes do desempenho de leitura relacionam-se com o quanto e o como a criança compreende um texto (PROTOPAPAS et al., 2007) e permitem identificar processos e processamentos subjacentes à compreensão (CAIN; OAKHILL, 2006a, b)

Para realizar a leitura, é necessário que a criança obtenha algumas habilidades perceptivo-linguísticas, habilidades que incluem a capacidade de focalizar a atenção para o seguimento de instruções, para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva, visual e ordenação, habilidade no processamento das palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua e um bom desenvolvimento e expansão do vocabulário, bem como fluência na leitura (CAPELLINI, 2006). O desenvolvimento do vocabulário está fortemente relacionado com a compreensão de leitura (LE VELT; ROELOFS; MEYER, 1999; LINDSEY; MANIS; BAILEY, 2003, CHIAPPE; CHIAPPE; GOTTARDO, 2004; NATION; SNOWLING, 2004; WISE et al., 2007; CUBUKCU, 2008; AKSAN; KISAC, 2009; KORAT, 2010; NATION; COCKSEY, 2010).

Alguns estudos afirmam que há relação entre fluência de leitura, decodificação e compreensão, de forma que a fluência da leitura e o bom desenvolvimento da consciência fonológica têm sido fatores fundamentais para o sucesso na compreensão, pois o processamento lento da palavra interfere na automaticidade da leitura e, conseqüentemente, na compreensão, ou seja, a leitura lentificada das palavras consome a memória de trabalho e, portanto, impede que o escolar se dedique à compreensão do texto. Portanto, o leitor que

possui fluência tem maior probabilidade de obter melhor habilidade de compreensão (PERFETTI, 1985; ECKERT et al., 2002; BREZNITZ, 2006; RAWSON; MIDDELETON, 2009; SNELLINGS et al., 2009; O'CONNOR; SWANSON; GERAGHTY, 2010).

Alves et al (2006) gravaram a leitura de um texto por 30 escolares, entre oito e onze anos de idade, da 2ª à 4ª série do ensino fundamental, seguida de reconto e interpretação do texto. As autoras concluíram que os escolares com melhor entonação na leitura apresentaram maior facilidade em interpretar o texto, concluindo que existe um estreito relacionamento entre os aspectos prosódicos e a compreensão de textos.

Giangiacomo e Navas (2008) realizaram um estudo com 15 crianças entre nove e onze anos de idade para investigar o papel da memória verbal e não-verbal na compreensão de leitura. As autoras concluem que o desempenho em vocabulário e a boa capacidade da memória operacional verbal foram fatores relevantes para garantir a compreensão de leitura nessa população. E, para Branum- Martin et al. (2009), o desempenho do vocabulário é uma das habilidades essenciais para compreender a linguagem falada e escrita.

Wolf e Katzir-Cohen (2001) afirmam que uma decodificação efetiva é um pré-requisito para a compreensão na leitura. Segundo Cunha e Oliveira (2010) e O'Connor; Swanson; Geraghty (2010) ao final dos primeiros anos do processo de educação, a velocidade com que os alunos leem as palavras prediz seu nível de compreensão.

De acordo com Oliveira (2005), algumas competências são necessárias ao processo do aprendizado da leitura. Para o autor, são estas as competências que antecedem a alfabetização: a capacidade de lidar com livros e textos impressos, a consciência fonológica e a compreensão de ordens e comandos. Já durante o processo do aprendizado da leitura, as competências necessárias são diferentes: consciência fonológica, princípio alfabético, decodificação e fluência. Entre todas as competências que precedem e acompanham o aprendizado da leitura e sucedem a ela, avultam o desenvolvimento do léxico (quanto maior o léxico, maior a compreensão) e o desenvolvimento da compreensão do texto, que inclui a compreensão da estrutura, lógica e usos sociais dos diferentes tipos de textos.

Segundo Sanchés et al. (2008), durante o processo de aquisição da compreensão da leitura, alguns processos são necessários e se tornam decisivos, especialmente quando os leitores não têm, adquiridas plenamente, as habilidades mais básicas e não contam com estruturas de conhecimento consolidadas.

A aquisição e a compreensão da ideia do texto requerem o uso de várias estratégias de aprendizagem e habilidades metacognitivas para sua regulação bem como o desejo de usá-las (JOHNSON; ARCHIBALD; TENENBAUM, 2010).

A compreensão do texto escrito é uma das atividades mentais mais complicadas. Entender o que lemos envolve uma série de processos complexos de pensamento, incluindo o raciocínio, síntese, resolução de problemas e interpretação (CATTI, 2009). Inclui vários processos cognitivos interrelacionados, entre eles, os processos básicos de leitura como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, mas não suficientes. A compreensão da leitura depende da ativação de relevantes conhecimentos que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem oral, habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo de cada indivíduo, além do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral como na escrita (BRAIBANT, 1997; SALLES; PARENTE, 2004; ANDRADE; DIAS, 2006; SANTOS, 2009; KIRMIZI, 2009; 2010; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010; KORAT, 2010; TARCHI, 2010).

A extração do significado se realiza a partir das estruturas sintáticas e consiste em determinar os papéis do agente da ação, do objeto da ação, do lugar em que ocorre a ação, etc., ou seja, extrair o significado do que está explícito no texto. Os processos inferenciais são necessários para a extração do significado, porque muitas vezes as partes de um texto não estão conectadas, sendo somente possível extrair o significado depois que forem realizadas as inferências necessárias para sua conexão. As inferências também são necessárias no processo de integração da informação na memória, porque é necessário identificar com que a informação prévia deve-se conectar (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

O aprendizado da leitura é, pois, um processo contínuo e a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto se desenvolve com a idade e varia em função da natureza da informação inferencial solicitada (SPINILLO; MAHON, 2007; CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009).

Segundo Carvalho, Ávila e Chiari (2009), a habilidade de construir inferências é determinante na diferenciação de indivíduos quanto à compreensão de leitura.

Os processos inferências são explicitados por Santos e Navas (2002, p. 207) da seguinte forma:

durante a leitura, a informação extraída da página impressa – tanto no que se refere à decodificação e ao reconhecimento da palavra como à compreensão do texto – é analisada e comparada com informações previamente armazenadas. Assim, para um entendimento aprofundado do texto, o leitor formula dois tipos de inferências: inferências literais, relacionando ideias dentro ou entre sentenças e inferências implícitas, conectando ideias para

completar informações que não estão explícitas, incorporando conhecimentos e experiências anteriores. Esse processo é necessário para que um modelo de representação mental do texto seja construído. A compreensão exige, portanto, que o leitor vá além daquilo que está declarado explicitamente, a fim de que possa derivar uma representação abstrata da significação pretendida naquela passagem lida.

A compreensão literal do texto envolve as operações linguísticas de decodificação, o léxico, a compreensão da estrutura sintática, semântica e a integração da micro e macro estrutura do texto. Sendo assim, oferece uma compreensão superficial do texto, uma vez que não vai além da representação do sentido textual, expressa claramente pelo autor. Uma compreensão mais profunda do texto, isto é, aquela que dá origem à sua interpretação coerente vem com a integração de todas as habilidades mais os conhecimentos do leitor (ou seja, conhecimento do mundo, do gênero textual, do modelo de discurso construído durante o processamento do texto) de tal forma que um modelo mental da situação é formado em relação ao que o autor quer dizer (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; TARCHI, 2010).

Para Tarchi (2010), a compreensão da leitura desempenha um papel fundamental nos processos de aquisição, construção e partilha do conhecimento. A compreensão da leitura é uma atividade complexa, visto serem muitos os processos que devem ser levados em consideração. A realização da compreensão como um todo é um feito não necessariamente comum, é uma experiência significativa (OTERO; CAMPANÁRIO, 1990; SANCHÉS et al., 2008). Portanto, quanto mais a criança tiver acesso ao material escrito e mais essas habilidades forem trabalhadas, melhor vai se tornando seu processo de compreensão da leitura.

A leitura não consiste numa simples “tradução de símbolos visuais para símbolos verbais”. Além desses símbolos, existe uma mensagem que alguém teve a intenção de transmitir por meio da escrita e será o leitor quem se encarregará de descobri-la. O sentido que cada sujeito cria para um texto vai depender da sua experiência prévia, da sua informação não-visual, dos seus esquemas de assimilação e dos conteúdos afetivos que é capaz de mobilizar em si mesmo (PIZANI; PIMENTEL; ZUNINO, 1998).

A compreensão depende da capacidade do indivíduo de decodificar rapidamente e reconhecer palavras isoladas de maneira automática e fluente, sendo muito prejudicada quando o escolar tem muita dificuldade para reconhecer as palavras (FLETCHER et al., 2009). Porém, podem existir dificuldades na compreensão da leitura na ausência de problemas com a habilidade de decodificação, ou seja, pode haver crianças com comprometimento específico na compreensão da leitura, mas não na decodificação, pois a compreensão da

leitura não pode ser mais forte que a compreensão da linguagem. Uma criança pode saber decodificar uma palavra, mas, se não souber o significado, a compreensão do texto será prejudicada (BISHOP; SNOWLING, 2004; FLETCHER et al., 2009; TARCHI, 2010; KORAT, 2010).

Carvalho, Ávila e Chiari (2009) e Tarchi (2010) acreditam que a compreensão do texto é sustentada por diferentes habilidades de linguagem, como a eficiência no reconhecimento das palavras, o conhecimento do vocabulário e estrutura gramatical. Entendimento de conceitos, ideias vinculadas ao texto e geração de inferências se desenvolvem e alcançam diferentes níveis de competência com a idade, a escolaridade, a prática de leitura e a estimulação que o escolar recebe.

Andrade e Dias (2006) procuraram definir o que distinguiria um leitor habilidoso de um não habilidoso ou de compreensão pobre. O primeiro deve ter um controle sobre quais as inferências que pode fazer, além de precisar entender a estrutura do texto (por exemplo, identificar o personagem principal, seus motivos, seguir o foco e extrair o tema principal). O segundo pode não se dar conta de que não entendeu o texto ou uma parte específica desse e pode também não saber o que fazer quanto à sua pobre compreensão quando consegue atinar com ela.

Assim sendo, pode haver crianças com dificuldade em compreensão, que não conseguem responder às perguntas feitas no final de um texto lido, mas que não apresentam dificuldade no nível das palavras - leem com fluência e facilidade. Por outro lado, pode haver crianças que mostram uma decodificação lenta e laboriosa, mas que são boas na compreensão. Isso se deve ao fato de que a integração das informações vindas de diferentes partes do texto é muito difícil para os não-habilidosos, apresentando, então, dificuldades em fazer inferências o que pode estar relacionado à memória de trabalho. Os leitores mais habilidosos são melhores em fazer inferências, monitorar suas compreensões e, também, interpretar e derivar estruturas das histórias. As dificuldades em fazer inferências podem estar relacionadas (1) à falta de conhecimento geral para fazê-las; (2) aos leitores acharem que a inferência é legítima, mas terem dificuldade em acessar o conhecimento relevante e integrá-lo ao texto por limitação de capacidade ou (3) não se darem conta de que é necessário inferir ou mesmo de que é permitido fazê-lo (OAKHILL; YUILL, 1996).

Conforme alguns estudiosos (CAIN et al., 2001; CAIN, 2003; SÁNCHEZ et al., 2008), processos envolvidos na compreensão, como a integração textual e a realização de inferências, não são dominadas por leitores menos experientes, ou seja, em início de alfabetização.

Para SÁNCHEZ et al. (2008), não há, ainda, uma imagem clara do processo que nos leva a sermos competentes como a que já temos de quem o é. Cabe a nós fazer inferências sobre quais são os elementos-chaves nas diferentes etapas do desenvolvimento.

2.3 AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

De acordo com Sánchez et al. (2008), contamos com modelos relativamente precisos sobre como operamos durante a leitura de um texto e sobre que tipo de processos estão em andamento. Contamos, igualmente, com uma descrição do tipo de estratégias que distingue os leitores competentes dos que não o são, porém faz-nos falta maior clareza na descrição do processo de aquisição dessa competência.

A maior parte das estratégias que são propostas para diferenciar os bons e maus leitores são iguais, independente da idade considerada, o que revela as limitações desses procedimentos (SÁNCHEZ et al., 2008). Portanto, avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para profissionais que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à cultura brasileira (CUNHA, 2000), para diferenciar bons e maus leitores.

Segundo Cain e Oakhill (2006), não há um consenso quanto ao melhor método para avaliar a compreensão de leitura, pois cada procedimento salienta um aspecto envolvido como extração de significado, integração da informação do texto, geração de inferências e outros.

Alguns estudos internacionais vêm abordando a avaliação da compreensão de leitura, porém muitos procedimentos são específicos para intervenção, utilizando-se alguns instrumentos para medir a compreensão de leitura dos escolares apenas como forma de pré e pós-testagem. Percebe-se forte tendência, a partir dos estudos encontrados, de uma preocupação com a compreensão de leitura ao longo da vida escolar e acadêmica do leitor. Também se encontram estudos referentes à investigação da compreensão em universitários e escolares do ensino primário e secundário, como se pode ver a seguir.

Swanson e Berninger (1995) avaliam a compreensão de leitura em escolares entre 8 e 12 anos, por meio da leitura silenciosa de uma palavra e a seleção de uma figura correspondente, bem como a leitura de um texto e a *técnica de cloze* que consiste em eliminar palavras de um texto escrito, de aproximadamente 200 vocábulos, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado. Esse espaço pode ser de tamanho sempre igual, como recomendado

pelo autor, ou por um traço de tamanho proporcional ao da palavra retirada, como proposto por outros autores (BORMUTH, 1968; HENK, 1981; RUSH; KLARE, 1978).

Alptekin e Erçetin (2009) avaliam a compreensão de universitários estrangeiros, que obtiveram bom desempenho em um teste de Proficiência de Inglês por meio da leitura de um texto, seguida por 20 questões de múltipla escolha com quatro alternativas cada uma, sendo 10 questões literais e as outras 10, inferenciais. Libben e Titone (2009) também avaliam a compreensão de leitura de universitários bilíngues por meio da *técnica de cloze* e questões para responder sim e não.

Cerdan et al (2009) avaliam a compreensão de leitura em 37 universitários, utilizando um programa no computador de perguntas e respostas. Metade da amostra leu o texto antes de responder às perguntas e a outra metade não. Ambos os grupos, porém, podiam consultar o texto. As respostas eram digitadas no espaço dado pelo programa. Outro estudo também realizado para medir a compreensão dos universitários é o de Ozuru, Dempsey e McNamara (2009) onde foram avaliados 108 universitários, utilizando a leitura de dois textos sobre biologia, cada um com doze questões dissertativas. De Beni et al. (1998), Palladino et al. (2001), Carretti et al (2004) também avaliam a compreensão de leitura em universitários, entre 18 e 30 anos, por meio da leitura silenciosa de textos, seguida de questões de múltipla escolha.

Guthrie et al. (2009) avaliam a compreensão de leitura de 94 escolares com dificuldade de leitura do 5º ano escolar. Para tanto pediram aos professores que classificassem três textos sobre ecologia em três níveis diferentes: grau abaixo do esperado, esperado e acima do esperado. Cada texto continha 16 questões de múltipla escolha para serem respondidas entre questões literais e inferenciais. Van der Schoot et al. (2009) também utilizam a leitura de textos, sendo classificados como narrativos e expositivos seguidos de 25 questões de múltipla escolha, para avaliar 69 escolares do 5º e 6º anos do ensino fundamental. Outros estudos também avaliam a compreensão de escolares entre sete e quinze anos por meio da leitura silenciosa, seguida de questões de múltipla escolha, como as de Cornoldi, De Beni e Pazzaglia (1996), De Beni e Palladino (2000), Carreti et al. (2005) e Leseaux, Pearson e Siegel (2006).

Marcotte e Hintze (2009) avaliam a compreensão de leitura de 111 escolares do 4º ano do ensino fundamental. Foi dado um texto para os escolares lerem silenciosamente, texto esse indicado para sua série. Após a leitura do texto, foi pedido a eles que escrevessem tudo o que se lembravam da história. Depois, deram mais três textos, sendo um por vez, também indicado para a seriação pesquisada, em que a cada sete palavras era feita a substituição por três palavras de múltipla escolha, sendo que uma palavra era a correta, a outra uma palavra

que não fazia sentido com o texto e uma palavra que não combinava nem sintática nem semanticamente com a frase. E por fim, deram seis textos, sendo um texto classificado como pequeno, dois médios e três grandes, cada texto seguido de cinco questões de múltipla escolha.

Sporer, Brunstein e Kieschke (2009) investigaram a eficácia de três diferentes programas de intervenção para a compreensão da leitura em 210 escolares do 3º ao 6º ano do ensino fundamental, na Alemanha. Para medir a compreensão de leitura no pré e pós teste os pesquisadores deram aos escolares, um texto para ser lido silenciosamente, após o escolar indicar o término da leitura, eram dadas nove questões para serem respondidas dissertativamente, sendo três literais e seis inferenciais. Outros pesquisadores também fizeram uso da leitura individual seguida de questões dissertativas, ou seja, questões abertas a que os escolares podiam responder livremente, como Yuill, Oakhill e Parkin (1989), Stothard; Hulme (1992), Nation et al. (1999), Cain, Oakhill e Lemmon (2004), Oakhill, Hartt e Samols (2005) e Cain (2006).

Em estudo realizado por Willians et al. (2009) procura-se avaliar a eficácia de um programa de remediação da compreensão de leitura em 215 escolares do 2º ano do ensino fundamental num conteúdo de ciências. Para avaliar a compreensão de leitura no pré e pós-teste foram utilizadas provas de identificação de palavras e leitura de texto seguida de questões de múltipla escolha e a proposta de comparação entre um parágrafo e outro do texto.

Cohen et al (2010) avaliam 66 escolares entre oito e dez anos, procurando a relação entre o movimento dos olhos durante a leitura e a compreensão. Para medir a compreensão de leitura, solicitaram aos escolares para ler um texto e responder a perguntas feitas pelos pesquisadores a cada parágrafo lido.

Korat (2010) avalia 90 escolares do último ano do jardim de infância e do primeiro ano escolar, com idade entre 5 anos e 2 meses e 7 anos e 4 meses, com o objetivo de investigar se a leitura de livros eletrônicos (*e-books*) auxilia no aumento do vocabulário, compreensão e produção de textos. Para avaliar a compreensão eram feitas oito perguntas oralmente, para o escolar responder SIM ou NÃO, sendo quatro perguntas literais e as outras quatro inferenciais. Para os escolares do último ano do jardim de infância, o texto utilizado para a compreensão era lido pelo pesquisador e, para os escolares do primeiro ano do ensino fundamental, era pedido que lessem.

O'Connor; Swanson; Geraghty (2010) investigam se a decodificação, vocabulário, fluência e compreensão trazem impacto no aumento da taxa de leitura, propondo assim um instrumento de intervenção. Como medidas de pré e pós testagem foram avaliados 123

escolares do 2º e 4º anos considerados pobres leitores. Para medir a compreensão de leitura solicitaram aos escolares que lessem uma ou duas frases, faltando uma palavra, para que completassem por uma palavra que fizesse sentido à frase

Tarchi (2010) avalia a compreensão de leitura 131 escolares do 7º ano, na Itália, por meio da leitura de um texto seguido de um questionário com 10 questões de múltipla escolha, com perguntas inferenciais e literais. Outros dois textos sobre temas específicos, abordando ciências e história, seguidos de 14 questões para cada texto, sendo cinco de múltipla escolha e as outras nove, respostas dissertativas.

Estudos vêm sendo realizados no Brasil para a avaliação da compreensão da leitura, utilizando a reprodução oral da história lida, questionário de múltipla escolha com perguntas referentes ao texto lido, *técnica de Cloze* e questões a que se deve responder, sim ou não, como se pode observar nos estudos seguintes.

Dias (2000) utiliza 12 textos, sendo que quatro continham fatos conhecidos, coerentes com as experiências das crianças; quatro continham fatos desconhecidos e quatro, fatos contrários às experiências das crianças. Seis textos apresentavam conclusões coerentes e os outros seis, conclusões incoerentes. Nesse procedimento, os textos eram lidos às crianças e elas precisavam recontar a história e responder se concordavam ou não com ela. Esse procedimento foi aplicado com escolares de cinco a seis anos de idade, que estavam no último ano do ensino infantil e reaplicado no início da primeira série (ensino fundamental).

Brandão e Spinillo (2001) avaliam sessenta crianças de quatro, seis e oito anos, a quem era solicitado que elaborassem oralmente uma história a partir de um tema definido pelas pesquisadoras bem como reproduzissem uma história ouvida em gravador sobre o mesmo tema da história.

Ferreira e Dias (2002) avaliam escolares da quarta série do ensino fundamental. Para isso utilizaram três histórias com seis questões cada uma, sendo três literais e três inferenciais. Ao escolar era pedido para ler a história e os pesquisadores realizavam as perguntas a que o escolar deveria responder oralmente.

Salles e Parente (2002) avaliam escolares de terceira e quarta séries do ensino fundamental. Foi avaliada a leitura de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, compreensão e tempo de leitura textual. Para avaliar a compreensão, solicitava-se aos escolares que lessem silenciosamente uma história e a reproduzissem oralmente e, num segundo momento, respondessem a questões de múltipla escolha sobre a história. Eram dez perguntas, cada uma delas acompanhada de cinco itens-resposta, sendo metade das perguntas literais e a outra metade, inferenciais. Em 2004, as autoras avaliam escolares de segunda e

terceira séries, utilizando o reconto da história lida e, posteriormente, resposta a questões de múltipla escolha sobre a mesma história, seguindo o mesmo padrão da pesquisa anterior.

Procedimento semelhante é realizado por Carvalho, Ávila e Chiari (2009). Foram avaliados 160 escolares de 3ª a 6ª séries do ensino fundamental também por meio da leitura do texto, reconto e questões de múltipla escolha sobre a história lida.

Silva e Santos (2004), Martins, Santos e Bariani (2005) e Oliveira e Santos (2005), aplicam o *Teste de Cloze* em universitários para avaliar a compreensão de leitura. Foi utilizado um texto com 200 palavras, omitindo sempre o quinto vocábulo. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) aplicam a *técnica de Cloze* para avaliar a compreensão de leitura em escolares de sétima e oitava séries do ensino fundamental, utilizando um texto com 250 palavras, omitindo 40 vocábulos. Gomes e Boruchovitch (2005) avaliam 29 escolares de quarta série do ensino fundamental e, para medir a compreensão de leitura, também utilizaram a *técnica de Cloze*.

Alves et al (2006) avaliam escolares com transtornos de aprendizagem de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental por meio de leitura de um texto, seu reconto e interpretação.

Spinillo e Mahon (2007) avaliam a compreensão de textos em crianças de sete e nove anos em relação a diferentes tipos de inferências estabelecidas durante a leitura de uma história. A avaliação consistiu na leitura interrompida do texto, sendo feitas perguntas inferenciais sobre cada passagem lida e sobre o que o escolar achava que viria a seguir (previsão).

Giangiaco e Navas (2008) realizam um estudo com quinze crianças entre nove e onze anos para investigar o papel da memória verbal e não-verbal na compreensão de leitura. A avaliação da compreensão de leitura foi realizada a partir da leitura de dois textos, sendo que para cada texto havia 11 questões a que deveriam responder sim ou não. E também, foi utilizada a *técnica de Cloze*, pela qual eram apresentadas 13 lacunas para serem preenchidas.

Mota et al. (2009) e Mota e Santos (2009) avaliam 42 escolares de 1ª e 2ª séries de ensino privado. No primeiro estudo, o objetivo era investigar a relação entre a consciência morfológica e a compreensão de texto; no segundo estudo, investigar o papel da consciência fonológica e a compreensão da leitura. Em ambos os estudos a compreensão da leitura foi avaliada pela *técnica de Cloze*. Santos e Oliveira (2010) também utilizam a *técnica de Cloze* como procedimento de avaliação e intervenção da compreensão da leitura em 314 escolares de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Capellini, Oliveira e Cuetos (2010) desenvolveram um procedimento para avaliar os processos que interferem na leitura. Um dos processos é o semântico, que procura avaliar a

capacidade de extração do significado (o escolar deve extrair o significado de simples orações, contendo exigências que são apresentadas e que ele deve executar), integração na memória e os processos inferenciais (o escolar deve responder a questões dos textos apresentados, sendo elas inferenciais e literais). O procedimento pode ser utilizado com crianças de 1ª a 4ª série.

Como o domínio das habilidades requisitadas para a leitura compreensiva requer muito tempo e experiência e os alunos que estão iniciando o processo de alfabetização não possuem domínio sobre algumas habilidades necessárias para a compreensão de leitura, como a integração textual e o processo de inferências (CAIN et al., 2001; CAIN, 2003; SÁNCHEZ et al., 2008), avaliar a compreensão e a produção de textos sem saber se o aluno domina as competências que lhe precedem resulta em testes que não medem se o aluno está alfabetizado nem se é capaz de compreender e produzir textos (OLIVEIRA, 2005)

Como pudemos observar, no Brasil, ainda são escassos os procedimentos de avaliação de processos relacionados à compreensão de leitura padronizados para os escolares do segundo ano escolar (antiga 1ª série) ¹, que não tiveram ainda tanto contato com material escrito. Para o INEP (BRASIL, 2009, p. 6),

nas duas últimas décadas, a avaliação tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira, revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação.

Os indicadores produzidos desde 1990, resultante das aplicações do Saeb², vêm apontando déficits no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, sendo que parcela significativa desses estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que lhes possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos e, conseqüentemente, à sua vida em uma sociedade altamente letrada e tecnológica como a nossa.

Atualmente é crescente o número de escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem no início da alfabetização, tornando-se relevante, dentro de uma perspectiva educacional, a investigação dos possíveis fracassos durante a fase inicial de aquisição do sistema de escrita do português, língua materna deste país. Por isso, se faz necessária a elaboração de um procedimento que procure explorar as habilidades de compreensão da leitura que, para nós, são esperadas para escolares do 2º ano.

¹ 1ª série, quando, na escola, este nível de ensino tiver duração de oito anos e possuir um ano anterior a esta série, como classes de alfabetização, ou ano inicial, ou ainda o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização; 2º ano do ensino fundamental, quando, na escola, este nível de ensino tiver a duração de nove anos (BRASIL, 2009).

² O Saeb avalia apenas as habilidades referentes à conclusão de determinados ciclos do ensino, a saber: 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2009).

3 OBJETIVO

3.1 OBJETIVO GERAL

Elaborar provas para avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases para escolares do 2º ano do ensino fundamental.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar o desempenho dos escolares de escola pública e particular na prova de avaliação da compreensão da palavra, frase e frases a partir de figuras.
2. Comparar o desempenho dos escolares de escola pública e particular na prova de avaliação da compreensão da palavra, frase e frases a partir de figuras.

4 MATERIAL E MÉTODO

Para melhor compreensão este estudo foi dividido em duas fases:

Fase 1: Elaboração das Provas para Avaliação da Compreensão de Leitura de palavras e frases.

Fase 2: Aplicação das Provas de Avaliação da Compreensão de Leitura de palavras e frases para escolares do 2º ano do ensino fundamental.

4.1 FASE 1: ELABORAÇÃO DAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASES.

O intuito da elaboração das “Provas para avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases” (APÊNDICE A) é avaliar as habilidades iniciais da compreensão de leitura, como extração do significado de palavras e frases. Intenta-se ainda que seja uma prova de aplicação rápida e que possa ser aplicada tanto pelo professor como pelo fonoaudiólogo escolar, identificando as possíveis dificuldades de aprendizagem no início do período de alfabetização.

Para a elaboração das referidas provas foi elaborado inicialmente um banco de palavras e frases retiradas de textos para leitura oral e silenciosa, do livro didático de Língua Portuguesa de 1ª série, do Projeto Pitangüá, intitulado “Português”, publicado pela Editora Moderna em 2005 e utilizado pelas escolas municipais da cidade de Marília/SP.

As palavras foram classificadas segundo a complexidade silábica, de acordo com a estrutura da sílaba inicial, seguindo os padrões silábicos da língua portuguesa brasileira, apresentados a seguir com seus respectivos exemplos: vogal (V - QVELHA), vogal – vogal (VV- AULA), vogal - consoante (VC - ALFACE), consoante-vogal (CV - BOLACHA), consoante – consoante – vogal (CCV - CHICLETE), consoante – vogal – consoante (CVC - SORVETE), consoante – vogal - vogal (CVV - REI), vogal – consoante – consoante (VCC - INSTANTE), vogal – consoante – vogal (VCV – OVO), consoante – vogal – vogal – consoante (CVVC – QUARTO), consoante – consoante – vogal – consoante (CCVC – FLOR) e consoante – consoante – vogal – vogal (CCVV – CHÃO). As demais estruturas silábicas não foram encontradas no banco de palavras da 1ª série.

Posteriormente, essas palavras foram classificadas de acordo com a sua extensão silábica: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos. As frases foram classificadas por períodos: simples (constituída de uma só oração) e composto (formado por mais de uma oração, havendo mais de um verbo ou locução verbal). As gravuras utilizadas no procedimento foram desenhadas primeiramente à mão³, depois escaneadas e pintadas no computador. O procedimento foi dividido em três provas, tendo o aplicador que seguir exatamente a ordem apresentada.

4.1.1 Compreensão da palavra escrita

Objetivo: avaliar a habilidade do escolar para compreender o significado da palavra escrita.

Essa subprova foi baseada na prova de compreensão da palavra escrita do procedimento APAR – Avaliação da consciência fonológica e leitura de adultos (IACONO; CUPPLES, 2002, tradução nossa). O APAR é um software livre e gratuito, disponível para a avaliação de adultos com alguma deficiência física e/ou intelectual, planejado para que não se tenha resposta verbal, visto que sua população apresenta dificuldades de expressão da linguagem.

A prova de compreensão da palavra escrita do APAR (IACONO; CUPPLES, 2002) apresenta uma palavra e três figuras, a partir das quais o sujeito deve selecionar a figura correspondente à palavra alvo. A ilustração escolhida para cada palavra alvo inclui a figura correta, uma sem relação semântica, cujo nome é visualmente similar à palavra-alvo (contendo pelo menos 50% das mesmas letras) e uma figura semanticamente relacionada, cujo nome é visualmente diferente da palavra alvo.

A partir do procedimento supracitado, a subprova 1 deste estudo foi elaborada com o objetivo de avaliar a habilidade do escolar para compreender o significado da palavra escrita, sendo composta por uma palavra (alvo) e três figuras. As palavras selecionadas foram monossílabos, dissílabos e trissílabos e as sílabas iniciais assim estruturadas: V, CV, VC, CVC, CCV e CVV devido à maior frequência com que essas extensões e estruturas silábicas são apresentadas no material didático utilizado pelas escolas e da mesma classe semântica

³ Desenhos elaborados por Pe. Mauricio Pereira Sevilha

para favorecer a compreensão, pois o nosso objetivo não é avaliar as habilidades fonológicas. O último critério usado para a seleção das palavras foi a escolha das que poderiam ser representadas por figuras. As palavras foram digitadas em fonte *Times New Roman* tamanho 20.

Essa subprova é composta por dois exemplos de treino e vinte estímulos, sendo que, em cada estímulo, são apresentadas uma palavra escrita e três figuras com a mesma extensão silábica e da mesma classe semântica.

4.1.2 Compreensão de frase

Objetivo: avaliar habilidade do escolar para compreender o significado da frase escrita.

Baseado na prova de compreensão de sentenças escritas do APAR (IACONO; CUPPLES, 2002), esse teste verifica a habilidade de compreensão de sentenças escritas. As sentenças são escritas na voz passiva ou na voz ativa para descrever eventos que fazem e que não fazem sentido. O objetivo é o sujeito julgar se as sentenças fazem ou não sentido, indicadas por ‘sim’ ou ‘não’.

A partir do procedimento supracitado, a subprova 2 deste estudo foi elaborada com o objetivo de avaliar a habilidade do escolar para compreender o significado da frase escrita, sendo composta por dois exemplos de treino e vinte frases que podem ou não fazer sentido, sendo que dez fazem sentido e dez não fazem sentido. As frases estão no tempo presente, em ordem direta, em voz ativa e o período é simples. As frases foram retiradas do banco de palavras já mencionado acima, alterando o sujeito ou o predicado, podendo ser o predicado nominal ou verbal. As frases foram digitadas em fonte *Times New Roman* tamanho 20.

De acordo com Cegalla (2008), o núcleo significativo do predicado nominal é um nome (substantivo, adjetivo ou pronome, ligados ao sujeito por um verbo de ligação) e o núcleo do predicado verbal é um verbo nocional, seguido ou não de complemento(s).

A substituição do sujeito e/ou do predicado foi realizada, utilizando-se as palavras existentes no banco de palavras.

4.1.3 Compreensão de frases a partir de figura

Objetivo: avaliar a habilidade de compreensão da frase escrita a partir de figura.

Baseada em uma das questões da Provinha Brasil (BRASIL, 2009), aplicada no primeiro semestre de 2009, elaborada para ser aplicada em escolares da 1^a série ou 2^o ano do ensino fundamental com o objetivo de realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização dos escolares após um ano de estudo. A Provinha Brasil foi elaborada de maneira que as informações resultantes pudessem apoiar o trabalho do professor. Em uma das questões era apresentada a figura de um cartaz e, na outra, a capa de uma revista infantil, seguida de quatro frases para o escolar marcar com um “x” a frase que correspondia à figura apresentada.

Buscando avaliar a compreensão de frases, fornecendo a figura como “texto base”, como proposto por Bartholomé e Bromme (2009), que afirmam que, no início da aprendizagem, a figura utilizada como “texto base” inicia o processo de identificação, de coerência e extração do significado do escolar, optamos por oferecer a figura como “texto base” e as frases para a identificação e extração do significado.

Para facilitar o acesso dos escolares às provas elaboradas neste estudo, optamos por utilizar frases presentes no material didático dos escolares. Sendo assim, os desenhos foram elaborados a partir das frases extraídas do material didático.

Essa subprova é composta por dois exemplos de treino e vinte figuras, cada figura acompanhada de três frases. As frases são compostas e estão todas no presente contínuo para representar as figuras em ação. As frases apresentam, em sua estrutura sintática, sujeito e predicado e, nessa subprova, em cada item, a frase tem alterado ou o sujeito (mantendo a mesma classe semântica) ou o predicado. As frases foram digitadas em fonte *Times New Roman* tamanho 20.

A substituição do sujeito e/ou do predicado foi realizada utilizando-se as palavras existentes no banco de palavras.

4.1.4 Critérios de aplicação

O procedimento tem duração de aproximadamente 30 minutos e é recomendado que seja aplicado em uma única sessão. Em todas as provas pode-se repetir a etapa do treino se o escolar solicitar ou se o aplicador perceber que ele não compreendeu o que é para ser feito.

Por ser uma avaliação, o aplicador não deve confirmar ao escolar se a sua resposta foi correta ou não, mas sim utilizar expressões de encorajamentos ou elogios para motivá-lo.

Comentários: Como o procedimento permite uma avaliação rápida, não foram observados sinais de cansaço, estresse ou fadiga das crianças durante a realização do procedimento.

4.1.5 Instruções e treino

Como proposto por alguns autores (CIELO, 2002; MOOJEN et al., 2003; CUNHA; CAPELLINI, 2009c; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010) em seus procedimentos, o uso de exemplos de treino antes de cada prova tem o intuito de verificar se os escolares a serem avaliados compreenderão o que deverão executar. Caso o escolar a ser avaliado não compreenda bem a tarefa com os exemplos de treino, que devem ser apresentados conforme a instrução do procedimento, o aplicador pode dar a resposta correta, bem como repetir e modificar a instrução de modo que o objetivo da prova fique claro para o escolar e sua resposta não seja prejudicada por questões de compreensão.

Carvalho (2007) acredita que o uso de treinos seja importante para o examinador e para a criança a ser examinada,

Para o examinador, os itens de demonstração servem com um “termômetro” onde ele poderá sentir se a criança realmente compreendeu a tarefa que irá desempenhar. Com a utilização destes itens, o examinador poderá ter certeza que o mau desempenho da criança no decorrer do teste não foi por falta de compreensão das tarefas. E, para a criança avaliada eles servem como um guia, mostrando como realizar as tarefas. (Carvalho, 2007; p. 62)

A escolha de dois exemplos de treino neste procedimento foi baseada nos procedimentos propostos por Cielo (2002) e Moojem et al. (2003), que sugerem o uso de dois

exemplos de treino antes de cada prova. Seguindo os critérios propostos por Cielo (2002), as instruções devem ser as mais simples possíveis, não envolvendo muito a memória e a cognição para evitar dificuldades em sua compreensão prejudicando assim o desempenho dos escolares avaliados nas provas.

De acordo com os critérios citados acima, todas as provas deste procedimento possuem instrução para que o aplicador se oriente e explique o procedimento para o escolar. Além da instrução, cada procedimento vem acompanhado de até dois exemplos. O aplicador tem de se assegurar de que o escolar compreendeu a instrução antes de iniciar a avaliação, podendo realizar junto com o escolar a etapa de treino, bem como repetir as instruções se necessário. Caso a instrução fornecida no procedimento não seja suficiente para o escolar compreender a prova, o aplicador pode mudar a instrução tentando tornar mais acessível a esse escolar sua compreensão.

4.1.6 Folha de respostas

As respostas são anotadas na folha de respostas (APÊNDICE B). Cada prova tem a opção “acertou” ou “errou”. No final, para cada resposta correta soma-se um ponto, podendo totalizar 20 pontos em cada prova.

Há um espaço chamado “Observações”, em que o aplicador pode fazer anotações e/ou comentários a respeito do tipo de respostas das crianças, de ocorrências durante a aplicação ou eventuais anotações que se façam importantes.

Comentários: Os escolares, geralmente, ficam atentos à anotação do aplicador na folha de respostas. Nesse caso, é necessária atenção para que eles não percebam que as anotações se referem ao número de acertos ou erros.

4.1.7 Ficha de correção

Para não haver dúvidas quanto à correção do procedimento, o aplicador pode se basear na ficha de correção (APÊNDICE C) para a correção correta do procedimento.

4.1.8 Estudo Piloto

A ideia inicial deste estudo foi elaborar provas de compreensão de palavras e frases para escolares do 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente foi ele apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP /Marília-SP, sob o protocolo número 540/2009 (ANEXO A).

Antes se realizou um estudo piloto, com a participação de 30 escolares do primeiro ano do ensino fundamental divididos em:

Grupo I (GI): formado por 15 escolares do ensino municipal, entre 6 anos e 6 anos e 8 meses;

Grupo II (GII): formado por 15 escolares do ensino particular, entre 5 anos e 7 meses e 7 anos.

Os pais e/ou responsáveis pelos escolares participantes deste estudo piloto assinaram o termo de consentimento, permitindo sua realização.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos resultados obtido e esperado, de cada grupo para as provas de compreensão da palavra escrita, compreensão de frases e compreensão de frases a partir de figuras.

Tabela 1 - Distribuição dos resultados obtidos e esperados, de cada grupo, para as provas CPE, CFE e CFF

Sujeitos	CPE				CFE				CFF			
	GI		GII		GI		GII		GI		GII	
	O	E	O	E	O	E	O	E	O	E	O	E
1	0	20	2	20	0	20	0	20	0	20	0	20
2	0	20	11	20	0	20	0	20	0	20	0	20
3	10	20	16	20	0	20	0	20	0	20	0	20
4	0	20	17	20	0	20	0	20	0	20	0	20
5	4	20	16	20	0	20	5	20	0	20	0	20
6	17	20	20	20	2	20	11	20	0	20	15	20
7	19	20	20	20	11	20	20	20	9	20	20	20
8	6	20	20	20	0	20	18	20	0	20	19	20
9	0	20	20	20	0	20	18	20	0	20	19	20
10	1	20	20	20	0	20	18	20	0	20	20	20
11	2	20	19	20	0	20	8	20	0	20	6	20
12	14	20	20	20	0	20	20	20	0	20	20	20
13	0	20	20	20	0	20	17	20	0	20	14	20
14	13	20	20	20	0	20	12	20	0	20	17	20
15	14	20	20	20	4	20	17	20	7	20	20	20

Legenda: O: resultado obtido pelo escolar na prova; E: pontuação máxima de cada prova.

A partir dos dados da Tabela 1, foi utilizado o programa *Microsoft Excel 2007* para a realização da média, desvio padrão, mínimo e máximo. Foi observada uma discrepância entre os resultados dos escolares do ensino público municipal e do ensino particular, evidenciado pela média elevada no GII em comparação ao GI e pelo desvio padrão elevado no GI, demonstrando maior número de erros.

Tabela 2 - Distribuição da média, desvio padrão e valor mínimo e máximo nas provas CPE, CFE e CFF para os escolares do GI e GII

Variável	Grupo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
CPE	I	6,67	7,08	0	19
	II	17,40	4,97	2	20
CFE	I	1,13	2,95	0	11
	II	10,93	8,07	0	20
CFF	I	1,07	2,84	0	9
	II	11,33	9,03	0	20

Embora o objetivo inicial tenha sido a elaboração de um procedimento de compreensão de leitura para escolares do primeiro ano do ensino fundamental, no estudo piloto foi constatado que eles não apresentavam desenvolvimento de leitura necessário para a aplicação das provas elaboradas para este estudo.

De acordo com o INEP (BRASIL, 2009), os escolares do 1º ano ainda estão sendo inseridos no processo de alfabetização, sendo o 1º ano destinado à dedicação nesse processo. Já os escolares do 2º ano possuem um ano destinado à alfabetização, anterior a este ano, ou seja, o 1º ano, que é dedicado ao início do processo de alfabetização, assim, de fato, o 2º ano é destinado à alfabetização.

Portanto, após a análise desses resultados, a população deste estudo foi alterada do 1º ano para o 2º ano escolar (antiga primeira série). Devido à mudança da população a ser estudada e ao aumento do número de sujeitos a serem avaliados foi entregue ao CEP nova proposta de estudo para análise, apreciação e aprovação.

A partir do estudo piloto também foi identificado que os escolares apresentavam queixas quanto à grafia das palavras do procedimento que estavam escritas com a letra inicial maiúscula, seguida por letras minúsculas. Após essa constatação, todas as letras das palavras e frases contidas no procedimento foram escritas em letras maiúsculas.

4.2 FASE 2: APLICAÇÃO DAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASES PARA ESCOLARES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP /Marília-SP, sob protocolo nº 0406/2010 (ANEXO B).

4.2.1 Participantes

Os participantes desta fase 2 foram selecionados em uma escola de ensino público municipal e em uma de ensino particular. Participaram deste estudo 120 escolares do 2º ano do ensino fundamental distribuídos nos seguintes grupos:

Grupo I (GI): 60 escolares do 2º ano de escola pública municipal, sendo 33 do sexo masculino e 27 do sexo feminino. A faixa etária variou entre 6 anos e 10 meses a 7 anos e 10 meses (média etária 7 anos e 3 meses para o sexo masculino e 7 anos e 4 meses para o sexo feminino).

Grupo II (GII): 60 escolares da 2º ano de escola particular, sendo 32 do sexo masculino e 28 do sexo feminino. A faixa etária variou entre 6 anos e 5 meses a 8 anos (média etária 7 anos e 4 meses para o sexo masculino e 7 anos e 3 meses para o sexo feminino).

A tabela 1 demonstra a distribuição dos escolares dos dois grupos de acordo com a média etária e o sexo.

Tabela 3 - Distribuição dos escolares pela média etária e sexo entre os dois grupos

<i>Grupos</i>	<i>Escolares Avaliados</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	<i>Média etária</i>
GI	60	33	27	7 anos e 3 meses
GII	60	32	28	7 anos e 4 meses

O gráfico 1 demonstra a distribuição dos escolares dos dois grupos segundo a média etária e o sexo.

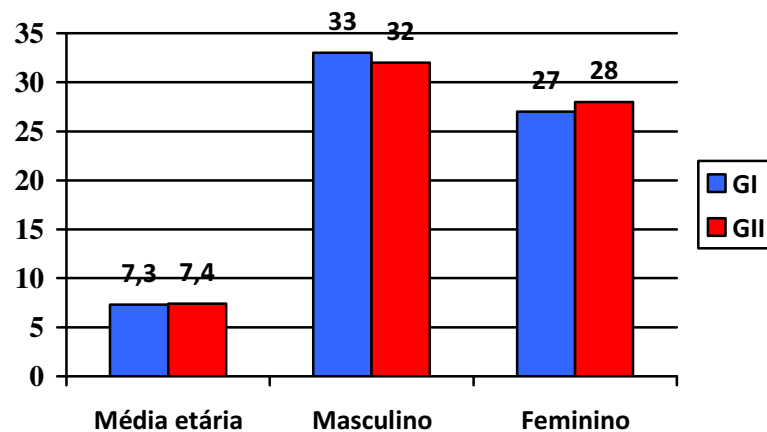


Gráfico 1 - Distribuição dos escolares dos grupos GI e GII pela média etária e sexo

4.2.1.1 Critérios para seleção dos participantes

Os critérios da seleção dos escolares deste estudo foram:

Critérios de inclusão: 1) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) escolares com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade e 3) ausência de histórico de repetência.

Critérios de exclusão: 1) não apresentar assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) escolares com diagnóstico interdisciplinar de Distúrbio de Aprendizagem, Dislexia e Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; 3) outras síndromes genéticas ou neurológicas; 4) escolares com acuidade visual e auditiva e desempenho cognitivo abaixo dos padrões de normalidade e 5) escolares com histórico de repetência.

Essas informações foram observadas no prontuário escolar dos participantes, com exceção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue à pesquisadora.

4.2.2 Procedimentos Metodológicos

Para a realização do presente estudo foram utilizados os seguintes procedimentos:

Autorização das escolas: Para a realização do procedimento em escola municipal não foram encontradas dificuldades, sendo que a primeira escola procurada permitiu a realização do procedimento, tendo em vista o bom relacionamento que o Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” da FFC/UNESP, Campus de Marília – SP possui com a referida escola, em decorrência de trabalhos já realizados e em andamento.

Para a realização do procedimento em escola particular, a pesquisadora procurou cinco escolas, sendo-lhe negado o pedido de realização do procedimento em quatro delas.

Em cada escola, a pesquisadora conversou com a diretora responsável e com a coordenadora pedagógica para a apresentação do procedimento e objetivos da pesquisa, bem como o esclarecimento deles. Às escolas foram oferecidas cópias do projeto de pesquisa e do Termo de Consentimento, que seria entregue aos escolares.

Após o aceite, foi permitido que todas as salas do 2º ano de cada escola fossem avaliadas, tanto as turmas do período da tarde como as turmas do período da manhã.

Foi agendada uma reunião com os professores da escola pública e particular para que fossem esclarecidos e orientados quanto ao procedimento de coleta e objetivos da pesquisa e solicitadas as autorizações para a retirada do escolar da sala de aula durante as atividades. Os dias e horários da coleta foram determinados pelos professores, a fim de que não comprometessem o andamento e suas atividades e as do escolar.

Termo de consentimento Pós-Informado: Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis dos escolares selecionados assinaram duas vias do termo de Consentimento Pós-Informado para autorização da realização do estudo, sendo uma via para a pesquisadora e a outra para os pais ou responsáveis.

4.2.3 Aplicação das Provas de Avaliação da Compreensão da Leitura:

O procedimento foi realizado em uma sala fornecida pelas coordenações das escolas participantes. Foi aplicada a avaliação de forma individual, na mesma ordem de apresentação, com no máximo 30 minutos de duração. Este procedimento é composto por três provas apresentadas ao escolar em fichas impressas em papel A4, sendo elas:

Compreensão da palavra escrita: Foi apresentada ao escolar uma palavra escrita (palavra alvo) e três figuras da mesma classe semântica da palavra escrita alvo. Ao escolar era solicitado que indicasse (apontando com o dedo) a figura correspondente à palavra-alvo. Ao todo foram apresentadas vinte palavras escritas.

Compreensão de frases: Foram apresentadas ao escolar vinte frases escritas, uma por vez. Destas frases, dez apresentavam sentido e dez não apresentavam sentido algum e ao escolar era solicitado responder se a frase fazia ou não sentido.

Compreensão de frases a partir de figuras: foram apresentadas uma figura e três frases, devendo o escolar escolher qual frase correspondia à figura. Ao todo foram apresentadas vinte figuras.

Ao término das avaliações foi apresentado o resultado dos escolares no procedimento à direção, à coordenação e aos professores das escolas. Em alguns casos, os pais foram chamados para a devolutiva, justificando o encaminhamento desses escolares à avaliação fonoaudiológica. Aos pais eram dadas opções de encaminhamento ou a serviço particular, quando era feita a indicação de pelo menos dois fonoaudiólogos, se isso fosse solicitado, ou encaminhamento para avaliação específica ao Centro de Estudos em Educação e Saúde – CEES/UNESP/Marília.

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para a obtenção dos resultados a análise estatística foi realizada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 17.0, baseando-se no número de acertos em cada prova apresentado pelos grupos GI e GII. Adotamos o nível de significância (α) de 5% (0.050) para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0.050), observamos uma diferença ou uma relação dita ‘estatisticamente significativa’ (marcada por asterisco *); e, quando o valor da significância calculada (p) for igual ou maior do que 5% (0.050), observamos uma diferença ou relação dita ‘estatisticamente não significativa’.

A análise estatística dos resultados foi realizada pela aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os grupos GI e GII. O teste de Mann-Whitney é utilizado para provar se dois grupos independentes procedem da mesma população. É uma das principais provas para comparar grupos com dados independentes.

Foi aplicado, ainda, o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre 'O' e 'E' em cada prova. E, pela *Análise de correlação de Spearman*, que mede a intensidade da relação entre duas variáveis ordinais, houve o intuito de verificar o grau de associação entre duas variáveis quantitativas de interesse. O coeficiente varia entre -1 e +1. Quanto mais próximo desses dois extremos, maior será a associação linear entre as variáveis.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, serão descritos os resultados obtidos com os 120 escolares avaliados. Para facilitar a análise, os resultados foram divididos em duas partes, sendo elas:

5.1. Caracterização do desempenho dos escolares de escola pública e particular nas provas para avaliação da compreensão da leitura.

5.2. Comparação do desempenho dos escolares de escola pública e particular nas provas para avaliação da compreensão da leitura.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA.

As tabelas 4 e 5 apresentam o desempenho dos escolares do GI e GII nas provas de avaliação da compreensão de leitura. Os dados apresentados são referentes ao desempenho esperado e obtido em cada prova. Para a realização da comparação do desempenho esperado e obtido, utilizamos o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*.

Nessas tabelas ainda é possível verificar os valores mínimos e máximos de cada prova, sendo que o valor mínimo é considerado como o efeito base e o valor máximo, como efeito teto para cada prova realizada pelos escolares deste grupo.

A tabela 4 apresenta o desempenho dos escolares do grupo GI. Nela podemos observar que houve diferença estatisticamente significativa em todas as provas, evidenciando que os escolares do GI não atingiram a pontuação esperada em cada prova. O mesmo ocorreu com o GII, com exceção da prova de leitura de palavra (CPE), em que seu desempenho foi próximo ao esperado, como podemos observar na tabela 5.

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, máximo, mediana, percentil e valor de p do desempenho obtido e esperado dos escolares do grupo I

Par de Variáveis	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE O	19,51	0,98	16,00	20,00	19,00	20,00	20,00	< 0,001*
CPE E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE O	17,61	3,41	0,00	20,00	17,00	19,00	20,00	< 0,001*
CFE E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFF O	18,07	3,66	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	< 0,001*
CFF E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE FS O	8,70	1,84	0,00	10,00	8,00	9,00	10,00	< 0,001*
CFE FS E	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
CFE NFS O	8,87	1,79	0,00	10,00	9,00	9,00	10,00	< 0,001*
CFE NFS E	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Legenda. CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão de frase escrita; CFF: compreensão de frase a partir de figura; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; O: obtido; E: esperado; * estatisticamente significativa.

Tabela 5 - Distribuição da média, desvio-padrão, valor mínimo, máximo, mediana, percentil e valor de p do desempenho obtido e esperado dos escolares do grupo II

Par de Variáveis	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE O	19,97	0,18	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	0,157
CPE E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE O	18,89	1,34	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	< 0,001*
CFE E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFF O	19,36	1,00	14,00	20,00	19,00	20,00	20,00	< 0,001*
CFF E	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE FS O	9,38	0,90	5,00	10,00	9,00	10,00	10,00	< 0,001*
CFE FS E	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	
CFE NFS O	9,51	0,74	7,00	10,00	9,00	10,00	10,00	< 0,001*
CFE NFS E	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	

Legenda. CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão de frase escrita; CFF: compreensão de frase a partir de figura; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; O: obtido; E: esperado; * estatisticamente significativa.

Podemos observar ainda nas duas tabelas a média de acertos em cada prova, sendo a prova de compreensão da palavra escrita (CPE) a que obteve maior média, seguida da prova de compreensão de frases a partir de figura (CFF) e a prova de compreensão de frases escritas (CFE) para ambos os grupos. Esses dados também podem ser observados no Gráfico 2, partindo da maior média à menor.

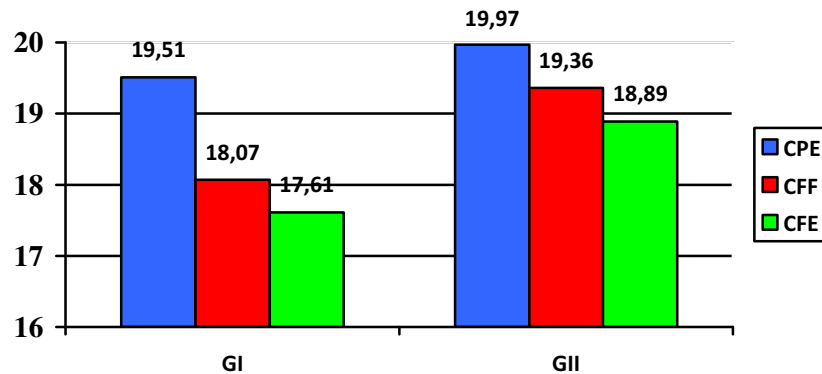


Gráfico 2 - Distribuição gráfica das médias, por grupo, em cada prova

Com o intuito de verificar possíveis diferenças entre ambos os sexos, por grupo de estudo, aplicamos o *Teste de Mann-Whitney*, indicado para comparar grupos de uma mesma população.

As Tabelas 6 e 7 apresentam o desempenho do sexo feminino e masculino em cada prova, por grupo, sendo que a tabela 6 apresenta os dados do GI e a tabela 7, do GII. Observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos em ambos os grupos, ou seja, não há evidência de diferença na pontuação entre o sexo feminino e o sexo masculino.

Tabela 6 - Distribuição da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho obtido nas provas de compreensão de leitura, por sexo, do Grupo I

Variável	Sexo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE	fem	19,70	0,54	18,00	20,00	19,00	20,00	20,00	0,531
	mas	19,35	1,20	16,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
	Total	19,51	0,98	16,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
CFE	fem	17,96	2,65	10,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,513
	mas	17,32	3,93	0,00	20,00	17,00	18,00	20,00	
	Total	17,61	3,41	0,00	20,00	17,00	19,00	20,00	
CFF	fem	18,26	3,47	2,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,721
	mas	17,91	3,84	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
	Total	18,07	3,66	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
CFE FS	fem	8,93	1,30	5,00	10,00	8,00	9,00	10,00	0,853
	mas	8,53	2,18	0,00	10,00	8,00	9,50	10,00	
	Total	8,70	1,84	0,00	10,00	8,00	9,00	10,00	
CFE NFS	fem	8,96	1,58	4,00	10,00	9,00	10,00	10,00	0,662
	mas	8,79	1,97	0,00	10,00	8,75	9,00	10,00	
	Total	8,87	1,79	0,00	10,00	9,00	9,00	10,00	

Legenda. CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão da frase escrita; CFF: compreensão de frases a partir de figuras; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; masc: masculino; fem: feminino; O: obtido; * estatisticamente significativa.

Tabela 7 - Distribuição da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho obtido nas provas de compreensão de leitura, por sexo, do Grupo II

Variável	Sexo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE O	fem	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	0,189
	mas	19,94	0,24	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
	Total	19,97	0,18	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE O	fem	18,71	1,74	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,921
	mas	19,03	0,88	17,00	20,00	18,50	19,00	20,00	
	Total	18,89	1,34	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
CFF O	fem	19,18	1,31	14,00	20,00	19,00	20,00	20,00	0,489
	mas	19,52	0,62	18,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
	Total	19,36	1,00	14,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
CFE FS O	fem	9,32	1,12	5,00	10,00	9,00	10,00	10,00	0,783
	mas	9,42	0,66	8,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,38	0,90	5,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
CFE NFS O	fem	9,39	0,96	7,00	10,00	9,00	10,00	10,00	0,749
	mas	9,61	0,50	9,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,51	0,74	7,00	10,00	9,00	10,00	10,00	

Legenda. CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão da frase escrita; CFF: compreensão de frases a partir de figuras; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; masc: masculino; fem: feminino; O: obtido; * estatisticamente significante.

5.2 COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESCOLARES DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR NAS PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA.

A tabela 8 apresenta os resultados da descrição e comparação dos dados obtidos entre os escolares do GI e GII nas provas para avaliação da compreensão da leitura. Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os grupos estudados, nota-se que houve diferença estatisticamente significativa em todas as provas do procedimento, ou seja, as amostras fornecem evidência de que há uma diferença na pontuação mediana de cada prova para os dois grupos.

Observando o desvio padrão, notamos que as respostas do grupo GI apresentam maior variabilidade do que as respostas do GII, o que demonstra que as respostas do GII foram mais precisas em relação às do GI, evidenciando que os escolares do GII apresentaram desempenho superior em relação aos do GI.

Entretanto, quando dividimos a prova de compreensão de frases escritas em faz sentido (CFE FS) e não faz sentido (CFE NFS), observamos que o nível de significância (p) na prova CFE FS é muito próximo à significância de 5% estipulada. Assim, apesar de ser estatisticamente significativa, clinicamente talvez não seja, pois o valor é muito próximo ao limite tolerável.

Tabela 8 - Distribuição e comparação da média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, mediana, percentil e valor de p quanto ao desempenho dos escolares do GI e GII nas provas de avaliação da compreensão de leitura

Variável	Grupo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE	I	19,51	0,98	16,00	20,00	19,00	20,00	20,00	< 0,001*
	II	19,97	0,18	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
	Total	19,74	0,74	16,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE	I	17,61	3,41	0,00	20,00	17,00	19,00	20,00	0,032*
	II	18,89	1,34	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
	Total	18,25	2,66	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
CFF	I	18,07	3,66	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,003*
	II	19,36	1,00	14,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
	Total	18,71	2,75	0,00	20,00	19,00	19,00	20,00	
CFE FS	I	8,70	1,84	0,00	10,00	8,00	9,00	10,00	0,049*
	II	9,38	0,90	5,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,04	1,48	0,00	10,00	9,00	9,50	10,00	
CFE NFS	I	8,87	1,79	0,00	10,00	9,00	9,00	10,00	0,039*
	II	9,51	0,74	7,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,19	1,40	0,00	10,00	9,00	10,00	10,00	

Legenda: CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão da frase escrita; CFF: compreensão de frases a partir de figuras; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; * estatisticamente significativa.

O Gráfico 3 apresenta a comparação da média dos grupos GI e GII nas provas de Compreensão da palavra escrita (CPE), compreensão de frases (CFE) e compreensão de frases a partir de figuras (CFF), ilustrando, assim, o desempenho superior dos escolares do GII em relação aos do GI.

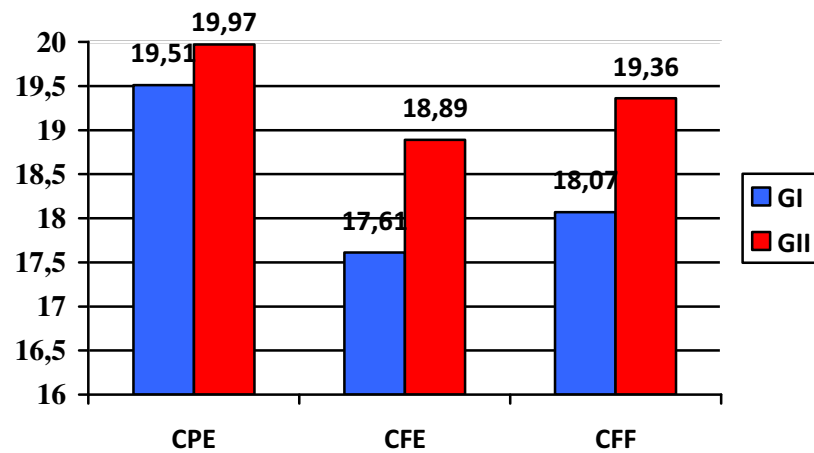


Gráfico 3 - Distribuição gráfica da média do desempenho dos grupos GI e GII nas provas de compreensão de palavra (CPE), compreensão de frases (CFE) e compreensão de frases a partir de figura (CFF)

As tabelas 9 e 10 apresentam os resultados da comparação entre os grupos GI e GII, por sexo, nas provas para avaliação da compreensão de leitura.

A tabela 9 apresenta a comparação entre os escolares do sexo feminino dos grupos GI e GII. Com a aplicação do *Teste de Mann-Whitney*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os grupos estudados, percebe-se que houve diferença estatisticamente significativa apenas na prova de compreensão de palavras ‘CPE’. Se observar a comparação das médias na análise descritiva, percebe-se que, em todas as provas, as diferenças foram semelhantes. A diferença na prova ‘CPE O’ pôde ser evidenciada devido à ausência de variabilidade (desvio padrão igual a 0) do GII, o que contribuiu para que a diferença fosse detectada. Deve-se considerar, porém, que essa variabilidade nula pode induzir a um resultado não-efetivo, não havendo, na realidade, evidência de diferença entre os grupos nesta prova, ao contrário do que é demonstrado por meio do nível de significância do teste.

Tabela 9 - Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII, do sexo feminino, quanto ao desempenho nas provas de avaliação da compreensão da leitura

Variável	Grupo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE	I	19,70	0,54	18,00	20,00	19,00	20,00	20,00	0,004*
	II	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
	Total	19,85	0,41	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE	I	17,96	2,65	10,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,327
	II	18,71	1,74	12,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
	Total	18,35	2,25	10,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
CFF	I	18,26	3,47	2,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,169
	II	19,18	1,31	14,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
	Total	18,73	2,62	2,00	20,00	19,00	19,00	20,00	
CFE FS	I	8,93	1,30	5,00	10,00	8,00	9,00	10,00	0,156
	II	9,32	1,12	5,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,13	1,22	5,00	10,00	9,00	9,00	10,00	
CFE NFS	I	8,96	1,58	4,00	10,00	9,00	10,00	10,00	0,376
	II	9,39	0,96	7,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,18	1,31	4,00	10,00	9,00	10,00	10,00	

Legenda: CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão da frase escrita; CFF: compreensão de frases a partir de figuras; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; * estatisticamente significante.

Quanto ao sexo masculino, podemos observar na Tabela 10 que houve diferença estatisticamente significante em todas as provas, com exceção da prova de compreensão de frases na subdivisão faz sentido (CFE FS). Observando o desvio padrão, notamos que as respostas do grupo GI apresentaram uma maior variabilidade do que as respostas do GII, o que demonstra que as respostas do GII foram mais precisas em relação às do GI, evidenciando que os escolares do sexo masculino do GII apresentaram desempenho superior em relação aos escolares do GI.

Tabela 10 - Comparação do desempenho dos escolares do GI e GII, do sexo masculino, quanto ao desempenho nas provas de avaliação da compreensão da leitura

Variável	Grupo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Significância (p)
CPE	I	19,35	1,20	16,00	20,00	19,00	20,00	20,00	0,010*
	II	19,94	0,24	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
	Total	19,64	0,92	16,00	20,00	20,00	20,00	20,00	
CFE	I	17,32	3,93	0,00	20,00	17,00	18,00	20,00	0,040*
	II	19,03	0,88	17,00	20,00	18,50	19,00	20,00	
	Total	18,16	2,97	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	
CFF	I	17,91	3,84	0,00	20,00	18,00	19,00	20,00	0,007*
	II	19,52	0,62	18,00	20,00	19,00	20,00	20,00	
	Total	18,70	2,87	0,00	20,00	19,00	19,00	20,00	
CFE FS	I	8,53	2,18	0,00	10,00	8,00	9,50	10,00	0,158
	II	9,42	0,66	8,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	8,97	1,67	0,00	10,00	8,00	10,00	10,00	
CFE NFS	I	8,79	1,97	0,00	10,00	8,75	9,00	10,00	0,044*
	II	9,61	0,50	9,00	10,00	9,00	10,00	10,00	
	Total	9,19	1,49	0,00	10,00	9,00	10,00	10,00	

Legenda: CPE: compreensão da palavra escrita; CFE: compreensão da frase escrita; CFF: compreensão de frases a partir de figuras; FS: faz sentido; NFS: não faz sentido; * estatisticamente significante.

O Gráfico 4 apresenta a comparação da média dos resultados de cada grupo por sexo nas provas de compreensão da palavra escrita (CPE), compreensão de frase escrita (CFE) e compreensão de frases a partir de figura (CFF).

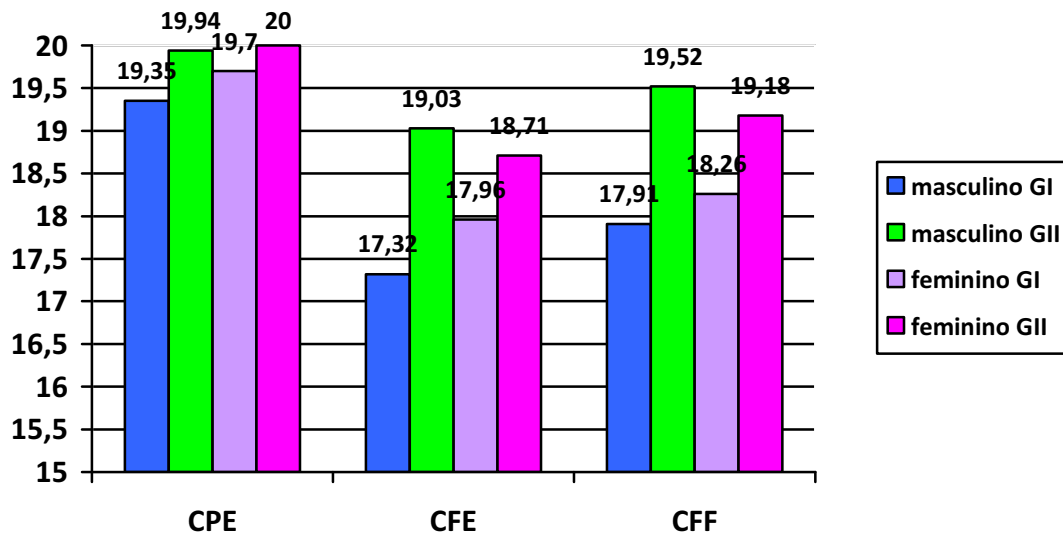


Gráfico 4 - Distribuição gráfica da comparação da média nas provas de Compreensão da palavra escrita (CPE), compreensão de frase (CFE) e compreensão de frases a partir de figuras (CFF) de cada grupo, por sexo

A Tabela 11 apresenta os dados do grau de associação entre as provas CPE e CFF, CFE e CFF e CFE e, CFE e CPE. Com base no coeficiente de correlação de *Spearman*, observou-se associação positiva significativa entre as provas CPE e CFF, CFE e CFF e, CFE e CPE. Considerando os níveis de significância apresentados, conclui-se que há evidência de associação entre as variáveis já que a significância calculada (p) foi menor que 5% (0.050). Ou seja, à medida que o desempenho do escolar em leitura de palavras aumenta, seu desempenho na leitura de frases a partir de figuras também aumenta de forma linear, bem como, à medida que o desempenho do escolar na prova de compreensão da frase escrita aumenta, seu desempenho na prova de compreensão de frases a partir de figuras e na prova de compreensão de palavra também aumenta de forma linear e vice-versa.

Embora a correlação tenha sido positiva, é de conhecimento que quanto mais próximo o coeficiente estiver de +1 (que é o grau de associação perfeita), maior é o grau da associação positiva entre as variáveis. Portanto, de acordo com Zou, Tuncall e Silverman (2003), o grau dessa associação entre CPE e CFF foi positivo fraco (0.261) e, entre as provas CFE e CFF (0.419) e, CFE e CPE (0.451), foi positivo moderado. Isso significa que em cada prova houve um aumento significativo com as demais provas comparadas, porém nem todos os escolares apresentaram o mesmo desempenho, o que justifica o grau de correlação fraco e moderado.

Tabela 11 - Estudo do relacionamento entre CPE e CFF, CFE e CFF e, CFE e CPE

Variável	Estatística	CFF	CPE	CFE
CPE	Coefficiente de Correlação (r)	0,261	—	—
	Significância (p)	0,004*	—	—
	n	120	—	—
CFE	Coefficiente de Correlação (r)	0,419	0,451	—
	Significância (p)	< 0,001*	< 0,001*	—
	n	120	120	—

Legenda: CPE compreensão da palavra escrita, CFF compreensão de frase a partir de figuras, CFE: compreensão de frase escrita; * estatisticamente significante.

Para melhor visualizar a correlação linear apresentada entre as duas variáveis, o que permitiu a realização da análise de correlação de *Spearman*, são apresentados os seguintes gráficos: Gráfico 6, em que é demonstrada a distribuição gráfica da correlação entre CPE e CFF; o Gráfico 7, que demonstra a correlação entre CFE e CFF e o Gráfico 8, que mostra a correlação entre CFE e CPE. Desse modo, pode-se visualizar a correlação linear entre as duas variáveis.

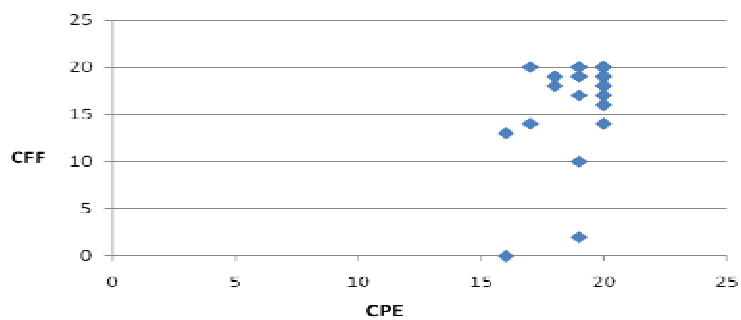


Gráfico 5 - Distribuição gráfica da correlação entre CPE e CFF

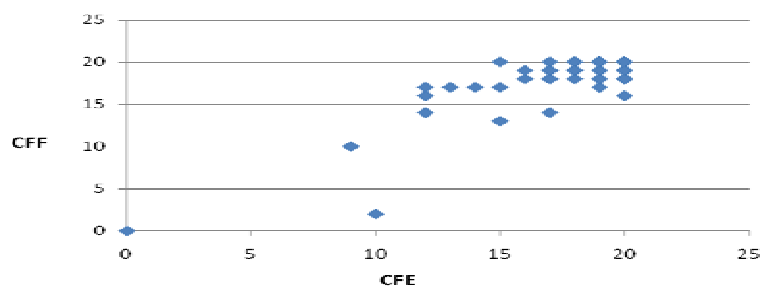


Gráfico 6 - Distribuição gráfica da correlação entre CFE e CFF

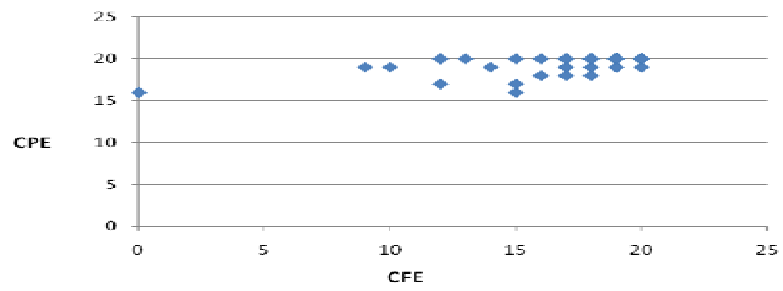


Gráfico 7 - Distribuição gráfica da correlação entre CFE e CPE

6 DISCUSSÃO

De acordo com os resultados apresentados neste estudo, observa-se que houve diferença no desempenho dos escolares do GI e do GII, evidenciando um perfil de acertos, mediante o número de estímulos apresentados nas provas elaboradas. Os escolares do ensino municipal apresentaram maior variabilidade nas respostas, ou seja, suas respostas foram mais heterogêneas do que as respostas dos escolares do ensino particular, que foram mais precisas. Ficou evidente, assim, um desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação ao dos escolares do ensino municipal.

Quando comparado o desempenho entre o sexo feminino e masculino nas provas elaboradas, não foram encontradas diferenças nas pontuações. Apesar de alguns estudos (CIELO, 2001; ANDREAZZA-BALESTRIN, 2007; MOURA, 2008; LYNN; MIKK, 2009; LASCH; MOTA; CIELO, 2010; ROIVANEN, 2011) apontarem que as meninas possuem maior habilidade com a consciência fonêmica e fonológica, que são diretamente relacionadas ao domínio do código alfabético, fornecendo evidências de que o sexo feminino domina o código alfabético mais rapidamente, isso favorece a fluência da leitura e escrita, enquanto que os meninos desempenham melhor tarefas de análises com palavras. Lynn e Mikk (2009) sugerem que tal desempenho pode ser decorrente, do maior envolvimento do sexo feminino em atividades linguísticas tanto na escola como em casa.

Quando comparado o desempenho entre o sexo feminino e masculino por escolas, foi observado que o sexo masculino do GII obteve desempenho superior ao do GI, evidenciando o desempenho superior dos escolares do ensino particular em relação aos escolares do ensino público.

O desempenho superior de escolares do ensino particular em relação ao público já foi encontrado em outros estudos (CAPELLINI; OLIVEIRA, 2010, 2011; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010) que avaliaram a compreensão de escolares de 1ª a 4ª série, em provas de compreensão de orações, com o objetivo de extrair o significado da frase. Para os autores, o desempenho superior pode decorrer do melhor uso da rota lexical durante a leitura, realizado pelos escolares do ensino particular, bem como pela falta de instrução direta para o ensino da relação letra-som no ensino público, prejudicando a compreensão desses escolares sobre o princípio alfabético do português, necessário para proporcionar automaticidade no reconhecimento da palavra, leitura e compreensão da leitura (BARRERA; MALUF, 2003; SALGADO; CAPELLINI, 2004; GINDRI; KESKE-SOARES;

MOTA, 2007; LEPPANEN et al., 2008; ZUANETTI; SCHECK; MANFREDI, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009; CUNHA; CAPELLINI, 2010; GERMANO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2010; GERMANO, 2011; UKRAINETZ et al., 2011). As habilidades fonológicas e ortográficas correlacionam-se com o processamento da sentença durante a leitura, uma vez que interferem de forma direta na estruturação gramatical e semântica da palavra inserida na frase e no texto (TANENHAUS; HARE, 2007; SALGADO; CAPELLINI, 2004; 2008; McQUISTON; O'SHEA; McCOLLIN, 2008; CUNHA; CAPELLINI, 2009; 2010; PINHEIRO; GERMANO; CAPELLINI, 2010).

Outra hipótese é o tempo de instrução de cada escolar. Enquanto os escolares do ensino público estão no segundo ano dedicado à alfabetização, conforme dados do INEP (BRASIL, 2009), os escolares do ensino particular estão no terceiro ano dedicado à alfabetização, que foi iniciada no último ano da educação infantil.

A prova de compreensão da palavra escrita avalia a habilidade para compreender o significado dessa palavra. Os grupos GI e GII obtiveram maior média de acertos nesta subprova em comparação às demais, demonstrando que os escolares avaliados apresentaram maior facilidade em sua execução, apesar do GII ter apresentado desempenho superior em relação ao GI.

Reconhecer uma palavra significa decifrar o significado que esse grupo de letras representa. Entretanto, não é possível apenas considerar a decodificação como fator importante para a realização da leitura, também devem ser considerados o reconhecimento e a compreensão (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010; OLIVEIRA; CAPELLINI; 2010; SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010).

Para a realização eficaz da leitura, exige-se alta qualidade das representações que integram informações sobre a forma (fonologia, ortografia e classe gramatical) e significado, ou seja, a leitura envolve uma variedade de processos que se inicia na identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita (PERFETTI; HART, 2002; KATZIR; MISRA; POLDRACK, 2005; PERFETTI, 2007; NATION; COCKSEY, 2009).

No leitor hábil, as duas rotas de leitura (fonológica e lexical) estão disponíveis e podem ser utilizadas na leitura, ainda que a rota lexical tenha papel central na obtenção da competência em leitura (SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004). Há diferenças no uso das rotas de reconhecimento das palavras em função da idade; em geral, os escolares que se encontram nos primeiros estágios de leitura utilizam principalmente a rota fonológica, evidenciando que no início da alfabetização, o uso da rota fonológica se sobrepõe ao da

lexical (SCARBOROUGH, 2005; CASTLES; NATION, 2006; NATION; COCKSEY, 2009; CAPELLINI; OLIVEIRA, 2010, 2011; CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

A habilidade para compreender o significado da frase escrita foi avaliada pela subprova de avaliação da compreensão da frase escrita, em que se observou a menor média de acertos nos dois grupos, demonstrando que os escolares avaliados apresentaram maior dificuldade na execução dessa prova em relação às demais.

A habilidade de compreensão da frase escrita a partir de figuras foi avaliada pela subprova CFF, em que é possível observar um perfil de acertos para esta prova, porém o GII foi o que obteve maior média e a mais aproximada do esperado. Observa - se ainda que os escolares de ambos os grupos apresentaram maior facilidade em responder a essa subprova do que à CFE.

A prova CPE foi a que obteve maior média de acertos, seguida da CFF e CFE para ambos os grupos, pois, de acordo com Bartholomé e Bromme (2009), no início da aprendizagem, a figura utilizada como “texto base” inicia o processo de identificação, de coerência e extração do significado do escolar. Textos e figuras é a mais comum combinação das representações externas na aprendizagem, podendo ser concebidos como componentes essenciais de praticamente todos os ambientes de aprendizagem. A combinação de texto e figura não só atiza diferentes funções cognitivas como também complementa a informação, oferecendo diferentes perspectivas sobre o assunto. Assim, também aumenta a motivação para o estudo do texto que o acompanha (BARTHOLOMÉ; BROMME, 2009).

A leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas. Seu objetivo principal é a compreensão do material lido. Para isso, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não seja suficiente (SALLES; PARENTE, 2004). As palavras isoladas permitem ativar o significado que temos armazenado em nossa memória, ou seja, ativam conceitos correspondentes, porém não transmitem mensagens. Para poder proporcionar alguma informação nova, é necessário que essas palavras se agrupem em uma estrutura superior como a oração. Então, quando lemos, além de reconhecer as palavras, temos que descobrir como são organizadas na oração e qual papel cada uma possui naquela estrutura sintática (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

A habilidade de compreensão da frase escrita a partir de figuras foi avaliada pela subprova CFF. É possível observar que ambos os grupos avaliados não atingiram a pontuação máxima esperada, porém o GII foi o que obteve maior média e a mais aproximada do esperado. Observa - se ainda que os escolares de ambos os grupos apresentaram maior facilidade em responder a essa prova do que à CFE.

O desempenho superior de ambos os grupos na subprova CFF em relação à CFE deve-se ao fato de que a CFF envolve figuras que, de acordo com a literatura científica, têm um efeito importante na construção de significado e no processo de inferência na compreensão. Isso auxilia principalmente os leitores iniciantes na habilidade de resgatar as informações concretas e específicas do texto, ou seja, acessa principalmente o efeito das figuras nos escolares para a compreensão literal (BROOKSHIRE; SCHARFF; MOSES, 2002; PIKE; BARNES; BARRON, 2010).

Quando se utiliza a imagem acompanhada pelo texto, os alunos são obrigados a ativar e selecionar a informação verbal e pictórica do material apresentado e adicioná-los à memória de trabalho. Na memória verbal, essa informação transforma-se em um modelo mental. Esta etapa envolve a ativação e a integração de conhecimento prévio, que são limitadas pela capacidade da memória de trabalho. Essa integração mental constitui uma das principais etapas do aprendizado, utilizando imagens e textos (MAYERS, 2001; BARTHOLOMÉ; BROMME, 2009). A construção da representação coerente do texto na memória é a peça fundamental para o sucesso da compreensão. A coerência reflete o grau de conexões de significados estabelecidos entre os elementos e o conhecimento prévio do leitor (RAPP et al., 2007).

Como foi observado na análise de correlação das variáveis, à medida que o desempenho na subprova CPE aumenta, o desempenho na CFF e na CFE também aumenta. Isso se deve ao fato de que há uma relação entre a leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura porque quanto maior a rapidez na identificação de palavras, maior é a capacidade que a memória de trabalho tem para se dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, levando à compreensão da leitura (MORAIS, 1996; SALLES; PARENTE, 2002, 2004; SANCHES; GARCIA; GONZALES, 2007).

Como o domínio das habilidades requisitadas para a leitura compreensiva requer muito tempo e experiência, os alunos que estão iniciando o processo de alfabetização, obviamente, não possuem domínio sobre algumas habilidades necessárias e específicas para a compreensão da leitura (CAIN et al., 2001; CAIN, 2003; SÁNCHEZ et al., 2008). Muitos escolares realizam, então, o que podemos chamar de falsa leitura, pois nos dão a impressão que estão lendo, porém estão apenas decodificando o material escrito e não acessando realmente o seu significado. Provavelmente, se essas mesmas palavras decodificadas corretamente forem apresentadas em uma frase ou fora de contexto, eles serão incapazes de reconhecê-las visualmente e semanticamente (SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010, OLIVEIRA;

CAPELLINI, 2010), visto que a habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato de esta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, é necessário o conhecimento e a aplicação de regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido (BARRERA; MALUF, 2003).

Por isso, a elaboração de procedimentos que avaliam as habilidades mais básicas da compreensão, como a extração do significado, torna-se importante nas séries iniciais de alfabetização, pois muitos escolares decodificam facilmente as palavras, porém, não acessam seu significado.

A habilidade de construir inferências determinante na diferenciação de indivíduos quanto à compreensão de leitura, não é dominada por leitores menos experientes, ou seja, em início de alfabetização (CAIN et al., 2001; CAIN, 2003; SÁNCHEZ et al., 2008; CARVALHO, ÁVILA; CHIARI, 2009). Em vista do exposto, esse procedimento não é indicado para avaliar a compreensão de leitura em escolares com maior nível de escolaridade, pois não contempla esse processo, apenas os processos básicos de reconhecimento da palavra, vocabulário, extração do significado e coerência.

Desta forma, pode-se considerar que as provas elaboradas para este estudo se mostraram eficazes na caracterização e comparação da compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental, embora seus achados não confirmem a hipótese inicial que estava centrada na identificação de um desempenho similar dos escolares do 2º ano, independente do tipo de escola, particular ou pública, frequentada por eles.

Isso pode ser justificado pelo fato de que os escolares do ensino particular iniciam o processo de alfabetização no último ano da educação infantil e são submetidos ao ensino formal da anterior 1ª série (2º ano) no primeiro ano escolar, enquanto os escolares do ensino público têm o processo de alfabetização iniciado somente a partir do primeiro ano escolar, conforme evidenciado no estudo piloto. Portanto, entre os grupos escolares do ensino particular e público existe diferença de um ano no processo de aprendizagem

7 CONCLUSÃO

Com base nos achados, pode-se concluir que houve diferença no desempenho dos escolares do GI e do GII, evidenciando um perfil de acertos mediante o número de estímulos apresentados nas provas elaboradas.

A prova CPE foi a que obteve maior média de acertos, seguida da CFF e CFE para ambos os grupos. Deste modo, fica demonstrado que os escolares avaliados apresentaram maior dificuldade na execução da prova CFE em relação às demais provas.

Os escolares do GI apresentaram uma maior variabilidade nas respostas, ou seja, as respostas dos escolares do ensino municipal foram mais heterogêneas do que as respostas dos escolares do ensino particular, que foram mais precisas. Foi evidenciado assim um desempenho superior do GII em relação ao dos escolares do GI.

Esses achados não confirmam a hipótese inicial, pois o tempo de instrução de cada escolar, segundo o tipo de ensino, é distinto. Enquanto os escolares do ensino público estão no segundo ano dedicado à alfabetização, os escolares do ensino particular estão no seu terceiro ano, que foi iniciado no último ano da educação infantil, havendo diferença de um ano no processo de aprendizagem.

Desta forma, pode-se considerar que as provas elaboradas para este estudo se mostraram eficazes na caracterização e na comparação da compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental. Não sendo indicado para avaliar a compreensão de leitura em escolares com menor nível de escolaridade, que estão iniciando o processo de alfabetização e nem escolares com maior nível de escolaridade, pois contempla apenas os processos básicos de reconhecimento da palavra e do vocabulário, extração do significado e coerência.

Assim, espera-se que esse procedimento se torne um instrumento a ser empregado na avaliação da compreensão da leitura de escolares que frequentam o 2º ano do ensino fundamental por profissionais e estudantes da área da fonoaudiologia e da educação para detectar possíveis atrasos ou avanços nesse processo de leitura tão importante para aprendizagens futuras do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- AARON, P. G.; JOSHI, R. M.; QUATROCHE, D. **Becoming a professional reading teacher**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 2008.
- ADAMS, A. M.; GATHERCOLE, S. E. Phonological working memory and speech production in preschool children. **Journal of Speech, language and hearing research**, Washington, v. 38, n. 2, p. 403-414, 1995.
- ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: The MIT Press, 1991.
- AKSAN, N.; KISAC, B. A descriptive study: Reading comprehension and cognitive awareness skills. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 1, p. 834-837, 2009.
- ALLOWAY, T. P.; et al. A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. **Journal of experimental child psychology**, v. 87, n. 2, p. 85-106, 2004.
- ALPTEKIN, C.; ERÇETIN, G. Assessing the relationship of working memory to L2 reading: Does the nature of comprehension process and reading span task make a difference?. **System: an international journal of educational technology and applied linguistics**, v. 37, n. 4, p. 627-639, 2009.
- ALVES, L. M.; PINHEIRO, A.; CAPELLINI, S. A.; REIS, C. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 3, p. 151-157, 2006.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 11, n. 1, p. 147-154, 2006.
- ANDREAZZA-BALESTRIN, C. **Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo, na infância**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2007.
- ANDREAZZA-BALESTRIN, C.; CIELO, C.A.; LAZZAROTTO, C. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré – escolares. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 2, p. 154-60, 2008.
- AVILA, C. R. B. Consciência fonológica. In: Ferreira, L. P.; BEFI-LOPES, D.; LIMONGI, S. (Org.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Ed. Roca, 2004. Cap. 64, p. 815-824.
- BADDELEY, A. Working memory and language: an overview. **Journal of communication disorders**, v. 36, p. 189-208, 2003.

- BADDELEY, A. **Working memory**. New York: Clarendon:Oxford university Press, 1986.
- BARRERA, S. D.; MALUF, R. M. Consciência metalingüística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BARROS, S.; BICHAFF, R. (Org.). **Desafios para a desinstitucionalização**. São Paulo :FUNDAP:Secretária da Saúde, 2008.
- BARTHOLOMÉ, T.; BROMME, R. Coherence formation when learning from text and pictures: what kind of support for whom? **Journal of Education Psychology**, v. 101, n. 2, p. 282-293, 2009.
- BISHOP, D.V.M.; SNOWLING, M. J. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. **Psychological Bulletin**, v.130, n.6, p.858-886, 2004.
- BLOOM, P. Précis of how children learn the meanings of words. **Behavior and Brain Sciences**, v. 24, n. 6, p. 1095-1103, 2001.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of educational measurement**, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.
- BOWERS, P.G; NEWBY-CLARK, E. The role of naming speed within a model of reading acquisition. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, v.15, p. 109-126, 2002.
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. p. 167-187.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia, Natal**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2001.
- BRANDÃO, A. C.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.
- BRANUM-MARTIN, L.; et al. Pictures and words: spanish and english vocabulary in classrooms. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 4, p. 897-911, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil**. Brasília, DF: INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- BREZNITZ, Z. **Fluency in reading: synchronization of process**. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2006.

BROOKSHIRE, J; SCHARFF, L.F; MOSES, L.E. The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. **Reading Psychology**, v. 23, n. 4, p.323-339, 2002.

CAIN, K. Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. **Memory**, v. 14, n. 5 p. 553-569, 2006.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. **British journal of education psychology**, v. 76, n. 4, p. 697-708, 2006b.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BARNES, M. A; BRYANT.; P. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. **Memory & Cognition**, v. 29, n. 6, p. 850-859, 2001.

CAIN, K.; OAKHILL.; J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. **British Journal of educational psychology**, v. 76, n. 4, p. 683-696, 2006a.

CAIN, K; OAKHILL, J; LEMMON, K. Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. **Journal of Educational Psychology**, v.96, n.4, p.671-688, 2004.

CAIN, Kate. Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. **British Journal of developmental Psychology**, v.21, p.335-351, 2003.

CAPELLINI, S. A. Neuropsicologia da dislexia. In: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZCAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens**. São Paulo: Ed. Mennon, 2006.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Neuropsycholinguistic bases of learning. In: CAPELLINI, S.A. (Org.). **Neuropsycholinguistic Perspectives on Dyslexia and other Learning Disabilities**. 1 ed. New York: Nova Science Publisher, 2007, p. 1-13.

CAPELLINI, S. A.; FERREIRA, T. L.; SALGADO, C. A.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M. Desempenho de escolares de ensino público e particular na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC). In: CAPOVILLA, F. C. (Org). **Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. 1ª ed. São Paulo: Memmon, 2010, p.254-260.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M. Desempenho de escolares de ensino público e particular na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura (PROLEC). In: CAPOVILLA, F. C. (Org). **Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. 2ª ed. São Paulo: Memmon, 2011, p.327-333.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC: Provas de avaliação dos**

processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2010

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, K. T. Problemas de Aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M. (org.). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 113-140.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil**. 2ª ed. Rev. São Paulo: Memmon; 2005.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 2, p. 409-427, 2000.

CÁRNIO, M. S. et al. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do ensino fundamental. **Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 11, n. 4, p. 231-242, 2006.

CARRETI, B. et al. Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: a meta-analysis. **Learning and individual differences**, v. 19, n. 2, p. 246-251, 2009.

CARRETTI, B. et al. Updating in working memory: a comparison of good and poor comprehenders. **Journal of experimental child psychology**, v. 91, n. 1, p. 45-66, 2005.

CARRETTI, B. et al. What happens to information to be suppressed in working memory tasks? Short and long term effects. **The quarterly journal of experimental psychology**, v. 57, n. 6, p. 1059-1084, 2004.

CARVALHO, B. S. **Teste de figuras para discriminação fonêmica: proposta e aplicação**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana)-Programa de Pós Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

CARVALHO, C. A. F.; ÁVILA, C. R. B.; CHIARI, B. M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 207-212, 2009.

CASTLES, A.; NATION, K. How does orthographic learning happen? In: ANDREWS, S. (Org.). **From inkmarks to ideas**. Challenges and controversies about Word recognition and reading. Hove, East Sussex: Psychology Press, 2006.

CATTS, H. W. The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. **Language, speech, and hearing services in schools**, v. 40, p. 178-183, 2009.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 48ª edição, 2008.

- CERDÁN, R. et al. Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. **Learning and instruction**, v. 19, n. 1, p. 13-27, 2009.
- CHÉREAU, C.; GASKELL, M. G.; DUMAY, N. Reading spoken words: ortographic effects in auditory priming. **Cognition**, v. 102, n. 3, p. 341-360, 2007.
- CHIAPPE, P.; CHIAPPE, D. L.; GOTTARDO, A. Vocabulary, context and speech perception among good and poor readers. **Educational Psychology**, v. 24, n. 6, p. 825-843, 2004.
- CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELLOTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, M.C. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 3, p.55- 65.
- CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró Fono revista de atualização científica**, v. 14, n. 3, p. 301-312, 2002.
- CIELO, C.A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. 2001. 144f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2001.
- COHEN, Y. et al. Correlation between asthenopic symptoms and different measurements of convergence and reading comprehension and saccadic fixation eye movements. **Optometry**, v.81, n.1, p.28-34, 2010.
- COOPER, D.H. et al. The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 3, p. 399-416, 2002.
- CORNOLDI, C.; DE BENI, R.; PAZZAGLIA, F. Reading comprehension profiles. In: CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Orgs.). **Reading comprehension difficulties**: processes and intervention. Mahwah (NJ): Erlbaum, 1996.
- CUBUKCU, F. Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. **Issues in education research**, v. 18, n. 1, p. 83-93, 2008.
- CUETOS, F. Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información. **Bordón**, v. 40, n. 4, p. 659-670, 1988.
- CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico V**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2^a a 5^a série. **Revista Cefac**: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, v. 12, n. 5, p. 772-783, 2010.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura- PROHMELE. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009 (b)

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2009a.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Prohmele**: Provas de Habilidades metafonológicas e de leitura. São Paulo: Revinter, 2009c.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. In: CAPELLINI, S.A.; GERMANO, G.D.; CUNHA, V. L. O. (Org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação a intervenção**. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2010. cap.5, p. 63-76.

Cunha, V.L.O., & Capellini, S.A. (2010). Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. **Revista Cefac: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**, 12(5), 772-783.

CUTTING, L. E. et al. Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. **Annals of Dyslexia**, v. 59, n. 1, p. 34-54, 2009.

D'ODORO, L.; FASOLO, M. Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. **Journal of child language**, v. 34, n. 4, p. 891-907, 2007.

DE BENI, R. et al. Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. **The quarterly journal of experimental psychology**, v. 51, n. 2, p. 305-320, 1998.

DE BENI, R.; PALLADINO, P. Intrusion errors in working memory tasks. Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual differences*, v. 12, n. 2, p.131-143, 2000.

DEUSCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista Cefac**, v. 11, suppl.2, p. 194-200, 2009.

DIAS, M. G. B. B. Raciocínio Lógico, Experiência Escolar e Leitura com Compreensão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 55-62, 2000.

ECKERT, T. L. et al. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining na antecedent intervention with consequences. **Journal of applied behavior analysis**, v. 35, n. 3, p. 271-81, 2002.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, 2002.

FLANAGAN, D. P. et al. **The achievement test desk reference (ATDR): comprehensive assessment in learning disabilities**. Boston, CT: Allyn and Bacon, 2002.

FLETCHER, J.M. et al. **Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.

GÂNDARA, J.P.; BEFI-LOPES, D.M. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. **Revista da Sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 15, n. 2, p. 297-304, 2010.

GASKELL, M. J.; ELLIS, A.W. Word learning and lexical development across lifespan. **Philosophical Transactions of the royal society B: biological sciences**, v. 364, n. 1536, p. 3607-3615, 2009.

GATHERCOLE, S. E. Cognitive approaches to the development of short-term memory. **Trends in cognitive sciences**, v. 3, n. 11, p. 410-419, 1999.

GERMAN, D. J.; NEWMAN, R. S. The impact of lexical factors on children's word finding erros. **Journal of speech, language and hearing research**, v. 47, n. 3, p. 624-636, 2004.

GERMANO, G. D. **Perfil de escolares com dislexia, dificuldades e distúrbio de aprendizagem em tarefas de habilidades metafonológicas: Elaboração de um instrumento avaliativo**. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista – FFC/Marília – SP, 2011.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, p. 237-242, 2008.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. **Revista Cefac**, v. 11, n. 2, p. 213-220, 2009.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção nas habilidades metalinguísticas In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos, SP: Pulso editorial, 2010. p. 35-48.

GIANGIACOMO, M. C. P. B.; NAVAS, A. L. G. P A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 1, p. 69-74, 2008.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró- Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, n. 3, p. 313-322, 2007.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Educational**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986

GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 175-184, 2007.

GUTHRIE, J. T. et al. Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low and high achieving readers. **Journal of learning disabilities**, v. 42, n. 3, p. 195-214, 2009.

HENK, W. A. Effects of modified deletion strategies and scoring procedures on cloze test performance. **Journal of reading behavior**, v. 13, n. 4, p. 347-357, 1981.

HOLOPAINEN, L.; AHONEN, T.; LYYTINEN, H. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. **Journal of learning disabilities**, v. 34, n. 5, p. 401-413, 2001.

IACONO, T.; CUPPLES, L. **Assessment of phonological awareness and reading (APAR)**. Disponível em: www.elr.com.au/apar

JOHNSON, T. E.; ARCHIBALD, T. N.; TENENBAUM, G. Individual and team annotation effects on students' reading comprehension critical thinking, and meta-cognitive skills. **Computers in human behavior**, v. 26, n.6, p. 1496-1507, 2010.

KATZIR, T.; MISRA, M.; POLDRACK, R. A. Imaging phonology without print: assessing the neural correlates of phonemic awareness using fMRI. **Neuroimage**, v. 27, n. 1, p. 106-115, 2005.

KENDEOU, P. et al. Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 4, p. 765-778, 2009.

KIM, Y. S. et al. The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter sound acquisition – a cross classified multilevel model approach. **Journal of educational psychology**, v. 102, n. 2, p. 313-326, 2010.

KIRMIZI, F. S. The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 1, n. 1, p.230-234, 2009.

KIRMIZI, F. S. Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. **Procedia social and behavioral sciences**, v. 2, n. 2, p. 4752-4756, 2010.

KORAT, O. Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. **Computers & Education**, v. 55, n. 1, p. 24-31, 2010.

LABERGE, D.; SAMUELS, J. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974.

LASCH, S. S.; MOTA, H. B.; CIELO, C. A. Consciência fonológica: o desempenho de meninas e meninos bilíngües e monolíngües. **Revista Cefac**, v. 12, n. 2, p. 202-209, 2010.

LEPPÄNEN, U. et al.. Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 6, p. 548-564, 2008.

LESEAUX, N. K.; PEARSON, M. R.; SIEGEL, L. S. The effects of timed and untimed testing conditions on the reading comprehension performance of adults with reading disabilities. Special issue on reading comprehension? Part II. **Reading and Writing**, v.19, n. 1, p. 21-48, 2006.

LEVELT, W. J. M.; ROELOFS, A. P. A.; MEYER, A. S. A theory of lexical Access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 22, n.1, p. 1-37, 1999.

LIBBEN, M, R.; TITONE, D. A. Bilingual lexical access in context: evidence from eye movements during reading. **Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition**, v. 35, n. 2, p. 381-390, 2009.

LINDSEY, K. A.; MANIS, F. R.; BAILEY, C. E. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English language learners. **Journal of Educational Psychology**, v.95, n. 3, p.482-194, 2003.

LONIGAN, C. J. et al. The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 2, p. 345-358, 2009.

LUKASOVA, K. et al. Habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas e boas leitoras. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, v. 60, n. 1, p. 45-54, 2008.

LYNN, R.; MIKK, J. Sex differences in reading achievement. **Trames**, v.13, n.1, p.3-13, 2009.

MAJERES, R. L. Sex differences in phonological coding: Alphabet transformation speed. **Intelligence**, v. 35, n. 4, p. 335-346, 2007.

MANYAK, P. C.; BAUER, E. B. Explicit code and comprehension instruction for English learners. **The reading teacher**, v. 61, n. 5, p.432-434, 2008.

MARCOTTE, A. M.; HINTZE, J. M. Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. **Journal of school psychology**, v. 47, n. 5, p.315-335, 2009.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. S . D. Estilos cognitivos e avaliação da compreensão leitora em universitários. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n.30, p. 57-68, 2005.

MAYERS, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001.

McQUISTON, K.; O'SHEA, D.; MCCOLLIN, M. Improving phonological awareness and decoding skills of high schools students from diverse backgrounds. **Preventing School Failure**, v. 52, n. 2, p.67-70, 2008.

MENEGHETTI, C.; CARRETI, B.; DE BENI, R. Components of reading comprehension and scholastic achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 16, n. 4, p. 291-301, 2006.

MONTGOMERY, J. W. Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. **Journal of communication disorders**. v. 36 n.3, p. 221-31, 2003.

MONTIEL, J. M. et al. Novas ferramentas à avaliação de leitura: teste de velocidade de leitura e teste de processamento ortográfico. In: MONTIEL, J.M; CAPOVILLA, F.C. (Org.). **Atualização em transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 283-296.

MOOJEN, S. et al. **Consciência fonológica: Instrumento de avaliação seqüencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J. O leitor principiante. In: **A arte de ler**. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 161-209.

MORRA, S; CAMBA, R. Vocabulary learning in primary school children: working memory and long-term memory components. **Journal of experimental child psychology**, v. 104, n. 2, p.156-178, 2009.

MOTA, M. M. P. E. et al. Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pela técnica de cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 223-229, 2009.

MOTA, M. M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, 2009.

MOTA, M. M. P. E.; SANTOS, A. A. A. O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pela técnica de cloze. **Estudos de psicologia**, v. 14, n. 3, p. 207-212, 2009.

MOURA, S. R. S. **Os efeitos do programa de estimulação e a variável sexo no desempenho em consciência fonêmica**. 2008. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria- RS, 2008.

NATION, K. et al. Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. **Journal of experimental child psychology**, v. 73, n. 2, p. 139-158, 1999.

NATION, K.; COCKSEY, J. The relationship between knowing a word and reading it aloud in children's word reading development. **Journal of experimental child psychology**, v. 103, n. 3, p. 296-308, 2009.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. **Journal of research in reading**, v. 27, p. 342-356, 2004.

NICOLIELO, A. P. et al. Desempenho escolar de crianças com distúrbio específico de linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 246-50, 2008.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista Cefac**, v. 11, n. 2, p. 207-212, 2009.

O'CONNOR, R.; WHITE, A.; SWANSON, H. Repeated Reading Versus Continuous Reading: Influences on Reading Fluency and Comprehension. **Council for Exceptional Children**, v.74, n.1, p. 31-46, 2007.

O'CONNOR, R. E.; SWANSON, H. L.; GERAGHTY, C. Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. **Journal of educational psychology**, v. 102, n. 1, p. 1-19, 2010.

OAKHILL, J. R.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Org.). **Reading difficulties: Processes and intervention**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 69-92.

OAKHILL, J. V.; CAIN, K.; BRYANT, P. E. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**, v. 18, n. 4, p. 443-468, 2003.

OAKHILL, J; HARTT, J; SAMOLS, D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. **Reading and writing: an interdisciplinary journal**, v.18, p. 657-686, 2005.

- OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p. 55-560, 2010.
- OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 48, p. 375-382, 2005.
- OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.
- OLOFSSON, A.; NIEDERSOE, J. Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. **Journal of Learning Disabilities**, v. 32, n. 5, p. 464-472, 1999.
- ORTIZ, R. et al. Locus and nature of perceptual phonological deficit in Spanish children with reading disabilities. **Journal of learning disabilities**, v. 40, n. 1, p. 80-92, 2007.
- OTERO, J.; CAMPANARIO, J. M. Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. **Journal of research in science teaching**, v. 27, n. 4, p. 447-460, 1990.
- OZURU, Y.; DEMPSEY, K.; McNAMARA, D. S. Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. **Learning and Instruction**, v. 19, n. 3, p.228-242, 2009.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PALLADINO, P. et al. Working memory and updating processes in reading comprehension. **Memory and Cognition**, v. 29, n. 2, p. 344-354, 2001.
- PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono: Revista de atualização científica**, v. 17, n. 2, p. 175-184, 2005.
- PERFETTI, C. A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.
- PERFETTI, C. A. Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific studies of reading**, v. 11, n. 4, , p.357-383, 2007.
- PERFETTI, C.A; HART, L. The lexical quality hypothesis. In. VEHOEVEN, L; ELBRO, C; REITSMA, P. **Precursors of functional literacy**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 189-213.
- PIASTA, S. B.; WAGNER, R. K. Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. **Journal of experimental child psychology**, v.

105, n. 4, p. 324-344, 2010.

PIKE, M. M.; BARNES, M. A.; BARRON, R. W. The role of illustrations in children's inferential comprehension. **Journal of experimental child psychology**, v. 105, n. 3, p. 243-255, 2010.

PINHEIRO, A. M. V.; LÚCIO, P. S.; SILVA, D. R. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 2, p. 16-30, 2008.

PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, n. 80, p. 231-241, 2009.

PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 1, p. 49-54, 2010.

PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. A influência do treinamento auditivo para o desenvolvimento de habilidades fonológicas e silábicas em escolares com distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 17, p. 79-84, 2010.

PIZANI, A. P.; PIMENTEL, M. N.; ZUNINO, D. L. **Compreensão da leitura e expressão escrita a experiência pedagógica**. 7.ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PROTOPAPAS, A. et al. Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. **Scientific Studies of Reading**, v.11, n.3, p. 165-197, 2007.

PURANIK, C. S. et al. Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments: a growth curve analysis. **Journal of learning disabilities**, v.41, n.6, p.545-560, 2008.

RAPP, D. N. et al. Higher-order comprehension processes in struggling readers: a perspective for research and intervention. **Scientific Studies of reading**, v. 11, n. 4, p. 289-312, 2007.

RAWSON, K. A.; MIDDLETON, E. L. Memory-based processing as a mechanism of automaticity in text comprehension. **Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition**, v. 35, n. 2, p. 353-370, 2009.

RODRIGUES, A. Memória operacional fonológica e compreensão de orações em crianças com desenvolvimento típico de linguagem entre 3:0 e 6:11 anos. **Revista Sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, p. 162-162, 2007.

ROIVANEN, K. Gender differences in processing speed: A review of recent research. **Learning and Individual differences**, v.21, p.145-149, 2011.

ROMAN, A.A. et al. Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. **Journal of experimental child psychology**, v. 102, n. 1, p. 96-113, 2009.

RUSH, R.; KLARE, G. R. Re-opening the Cloze blank issue. **Journal of reading behavior**, v. 10, n. 2, p. 208-210, 1978.

SALGADO, C. A.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4 p. 31-36, 2008.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S.A. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, n. 2, p. 179-188, 2004.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. 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.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. 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, 2004.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SÁNCHEZ, E. et al. El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. **Infancia y aprendizaje**, v. 31, n. 2, p. 233-258, 2008.

SÁNCHEZ, E. M. **Compreensão e redação de textos: dificuldades e ajudas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, E.; GARCÍA, J. R.; GONZALES, A. J. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions?. **Journal of learning disabilities**, v. 40, n. 4, p. 290-305, 2007.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, E. Z. Avaliação e desenvolvimento da compreensão da leitura no ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 81-91, 2010.

SANTOS, M. T. M. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, T. et al. (Org.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002.

SAVAGE, R. S. et al. Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. **Journal of learning disabilities**, v. 38, n. 1, p. 12-28, 2005.

SCARBOROUGH, H. S. Developmental relationships between language and reading: reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In: CATTS, H. W.; KAMHI, A. G. (Orgs.). *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. cap. 1. p. 3-22.

SEN, H. S. The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. **Procedia social and behavioral sciences**, v. 1, n. 1, p. 2301-2305, 2009.

SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação a intervenção**. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2010. p. 49-62.

SILVA, M. J.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho de acadêmicos universitários. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, 2004.

SMYTHE, I. et al. Predictors of word-level literacy amongst grade 3 children in five diverse languages. **Dyslexia**, v. 14, n. 3, p.170-187, 2008.

SNELLINGS, P. et al. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of learning disabilities**, v.42, n.4, p. 291-305, 2009.

SNOWLING, M. J. Phonological processing and developmental dyslexia. **Journal of Research in Reading**, v.18, n.2, p.132-138, 1995.

SNOWLING, M. J.; GALLAGHER, A.; FRITH, U. Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. **Child Development**, v. 74, n. 2, p. 358-373, 2003.

SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SPEECE, D. L.; RITCHEY, K. D. A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. **Journal of Learning Disabilities**, v. 38, n. 5, p. 387-399, 2005.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. R. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

- SPORER, N.; BRUNSTEIN, J.C.; KIESCHKE, U. Improving student's reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. **Learning and Instruction**, v. 19, n. 3, p. 272-286, 2009.
- STOTHARD, S. E.; HULME, C. Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. **Reading and writing**, v. 4, p. 254-256, 1992.
- SWANSON, H. L.; BERNINGER, V. The role of working memory in skilled and less skilled reader's comprehension. **Intelligence**, v. 21,n. 1, p. 83-108, 1995.
- SWANSON, H. L.; HOWARD, C. B.; SAEZ, L. Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? **Journal of learning disabilities**, v. 39, n.3, p. 252-269, 2006.
- TANENHAUS, M. K.; HARE, M. Phonological typicality and sentence processing. **Trends in cognitive sciences**, v. 11, n.3, p. 93-95, 2007.
- TANNENBAUM, K. R.; TORGESEN, J. K.; WAGNER, R. K. Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. **Scientific studies of reading**, v. 10, n. 4, p. 381-398, 2006.
- TARCHI, C. Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual differences*, v.20, n.5, p.415-420 , 2010.
- TONELOTTO, J. M. F.; GONÇALVES, V. M. G. Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 3,p. 31-41, 2002.
- TRESSOLDI, P. E.; VIO, C.; IOZZINO, R. Efficacy of an intervention to improve fluency in children with development dyslexia in a regular orthography. **Journal of learning disabilities**, v. 40, n. 3, p. 203-209, 2006.
- UKRAINETZ, T. et al. The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. **Early childhood research quarterly**, v. 26, n. 1, p. 50-60, 2011.
- VALLET, R. E. **Dislexia**: uma abordagem neuropsicológica para educação de crianças com graves desordens de leitura. São Paulo: Manole, 1990.
- VAN DER SCHOOT, M. et al. Lexical ambiguity resolution in good and poor comprehenders: an eye fixation and self-paced reading study in primary school children. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 1, p. 21-36, 2009.
- VELLUTINO, F. R.; SCANLON, F. M.; TANZMAN, M. S. Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological and orthographic coding. In: LYON, G. R. (Org.). **Frames of reference for the assessment of learning**

disabilities: New views on measurement issues. Baltimore: Paul H. Brookes, 1994. P. 279-324.

VUKOVIC, R. K.; SIEGEL, L. S. The double-deficit hypothesis: a comprehensive analysis of the evidence. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 1, p. 25-47, 2006.

VUKOVIC, R. K.; WILSON, A. M.; NASH, K. K. Naming speed deficits in adults with reading disabilities: a test of the double-deficit hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 37, n. 5, p. 440-450, 2004.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WILLIAMS, J. P. et al. Embedding reading comprehension training in content-area instruction. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 1, p. 1-20, 2009.

WISE, J. C. et al. The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pré-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. **Journal of speech, language and hearing research**, v. 50, n. 4, p. 1093-1109, 2007.

WOLF, M.; KATZIR-COHEN, T. Reading fluency and its intervention. **Scientific Studies of Reading**, v. 5, n. 3, p. 211-38, 2001.

WOLF, M.; O'ROURKE, A. G.; GIDNEY, C.; LOVETT, M.; CIRINO, P.; MORRIS, R. The second deficit: an investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. **Reading and writing: An interdisciplinary journal**, v.15, p. 43-72, 2002.

YUILL, N. M.; OAKHILL, J. V.; PARKIN, A. Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. **British Journal of Psychology**, v.80, p.351-361, 1989.

ZOU, K. H.; TUNCALL, K.; SILVERMAN, S. G. Correlation and simple linear regression. **Radiology**, v. 227, n. 3, p. 617-622, 2003.

ZUANETTI, P. A.; SCHNECK, A. P. C.; MANFREDI, A.K.S. Consciência fonológica e desempenho escolar. **Revista Cefac**, v. 10, n. 2, p. 168-174, 2008.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – 1º ano



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-1302

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 540/2009

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: ELABORAÇÃO DE PROVAS PARA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
2. Pesquisador Responsável: PAULO SERGIO TEIXEIRA DO PRADO ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
4. Apresentação ao CEP: 30/04/2009
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS
Objetivo geral: - Elaborar provas de avaliação da compreensão da leitura para escolares do 1º ano do ensino fundamental público e privado.
Objetivo específico - Verificar a sensibilidade das provas a serem desenvolvidas, aplicando-as em crianças dos gêneros masculino e feminino, tanto de escolas públicas e privadas.

SUMÁRIO DO PROJETO
Este estudo tem por objetivo elaborar provas de avaliação da compreensão da leitura para escolares do primeiro ano do ensino fundamental público e privado. Participarão desse estudo 60 escolares, de ambos os gêneros, do primeiro ano do ensino fundamental, distribuídos das seguintes formas: Grupo I (GI) composto por 30 escolares de escola pública municipal e Grupo II (GII) composto por 30 escolares de escola privada. Como procedimento será aplicado as Provas para avaliação da compreensão de leitura, a serem elaboradas. Neste procedimento a criança deverá relacionar palavras a figuras correspondentes e vice-versa e a compreensão de frases a partir de figuras, será apresentado uma figura e três

frases e, a criança deverá escolher a frase que corresponde a figura. Os resultados serão analisados estatisticamente visando comparar o desempenho dos escolares segundo gênero e tipo de escola. Para a análise será utilizada Análise de Variância e Covariância.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

O projeto em pauta está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 196/ 96 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da eticidade em pesquisas que envolvam seres humanos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está redigido de forma satisfatória, contemplando os aspectos abordados no item IV da Resolução CNS 196/96.

Os procedimentos metodológicos, referentes à descrição dos sujeitos, à coleta de dados e à análise dos resultados, estão descritos de forma clara, são adequados aos objetivos da pesquisa e atendem aos requisitos da Resolução CNS 196/96.

A documentação concernente ao protocolo da pesquisa no Comitê de Ética está adequada.

Assim, sou favorável à aprovação do projeto em análise pelo CEP.

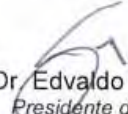
PARECER FINAL

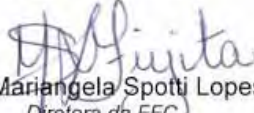
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da UNESP em 08/07/2009.


Dr. Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Prof.ª. Dr.ª. Mariangela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – 2º ano



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0406/2010

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: ELABORAÇÃO DE PROVAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA EM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL
2. Pesquisador Responsável: PAULO SERGIO TEIXEIRA DO PRADO e Co-Orientador: SIMONE APARECIDA CAPELLINI
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 30/03/2010
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS
Objetivo Geral: Elaborar provas de avaliação da compreensão da leitura para escolares do 2º ano do ensino fundamental público e privado. Objetivos Específicos: Caracterizar o desempenho dos escolares de escola pública e privada nas provas de avaliação da compreensão de leitura em escolares do segundo ano do ensino fundamental.

SUMÁRIO DO PROJETO
<p>A leitura é uma ferramenta para a formação social e cognitiva do sujeito, o que o qualifica para sua inserção na cultura. O domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola. Avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para profissionais que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à cultura brasileira. No Brasil, ainda são escassas as baterias e os procedimentos de avaliação de processos relacionados à leitura padronizados para a realidade brasileira e atualmente é crescente o número de escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem durante a fase de alfabetização. Este estudo tem por objetivo elaborar provas de avaliação da compreensão da leitura para escolares do segundo ano do ensino fundamental público e privado. Participarão desse estudo 120 escolares, de ambos os gêneros, do segundo ano do ensino fundamental, distribuídos das seguintes formas: Grupo I (GI) composto por 60 escolares de escola pública municipal e Grupo II (GII) composto por 60 escolares de escola privada. Como procedimento será aplicado as Provas para avaliação da compreensão de leitura, a serem elaboradas. Neste procedimento a criança deverá relacionar palavras a figuras correspondentes e vice-versa e a compreensão de frases a partir de figuras, será apresentado uma figura e três frases e, a criança deverá escolher a frase que corresponde a figura. Os resultados serão analisados estatisticamente visando comparar o desempenho dos escolares dos escolares segundo gênero e tipo de escola. Para a análise será utilizada Análise de Variância e Covariância.</p>

COMENTÁRIO DO RELATOR

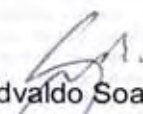
O projeto é pertinente, propõe método de avaliação devidamente descrito e em acordo com o decreto 196/96. Por não caracterizar riscos aos sujeitos da pesquisa e promover melhor conhecimento sobre tema que poderá trazer benefícios ao ser humano, recomendo a aprovação do projeto.

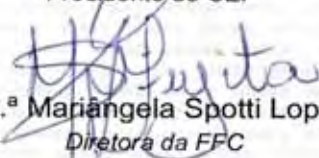
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**DATA DA REUNIÃO**

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 14/07/2010


Dr. Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Prof.ª Dr.ª Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC