



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

MAÍRA ANELLI MARTINS

Programa de fluência de leitura para escolares do 3º ao 5º ano: tradução, adaptação e aplicação

Marília
2018

MAÍRA ANELLI MARTINS

**PROGRAMA DE FLUÊNCIA DE LEITURA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO:
TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília - SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração - Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA

2018

Martins, Maíra Anelli.
M386p Programa de fluência de leitura para escolares do 3º ao 5º
ano: tradução, adaptação e aplicação / Maíra Anelli Martins.
– Marília, 2018.
195 f. ; 30 cm.

Orientadora: Simone Aparecida Capellini.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 150-162

1. Fluência (Aprendizagem da língua). 2. Leitura. 3.
Métodos de ensino. 4. Educação fundamental. I. Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

PROGRAMA DE FLUÊNCIA DE LEITURA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO:
TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília (SP), para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração - Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Faculdade de Filosofia e Ciências — UNESP - Campus de Marília.

2º Examinador:

Dra. Ana Claudia Moreira Almeida Verdu. Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências — Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus Bauru.

3º Examinador:

Dra. Elsa Midori Shimazaki. Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação — Universidade Estadual de Maringá – UEM.

4º Examinador:

Dra. Sandra Regina Gimenez-Paschoal. Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação — Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília.

5º Examinador:

Dra. Alessandra de Moraes Shimizu. Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação — Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília.

Marília, 28 de fevereiro de 2018.

Agência Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
– processo no 140304/2014-2

Este trabalho é dedicado a todas as persistentes crianças que enfrentam desafios para se tornarem verdadeiros leitores e àqueles que de alguma forma tentam ajudá-las.

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia ter completado este trabalho sem o encorajamento e apoio de pessoas que eu relaciono abaixo. Por isso, meu agradecimento:

A toda a equipe (diretora Ana, coordenadora Ângela, assistente Paty, professoras, funcionários) e crianças da escola em que se desenvolveu este estudo — muito obrigada por proporcionar espaço para que eu pudesse ser “membro” da instituição, trabalhando constantemente em benefício de nossos escolares, funcionários e comunidade. Muito obrigada por todas as suas palavras de encorajamento e pensamentos positivos durante todo o processo de pesquisa. Agradeço especialmente às crianças e suas famílias, que permitiram que fosse possível a realização deste trabalho. E agradeço às duas professoras (Bete e Lucinês) que deram continuidade ao projeto — agradeço a vontade de aprender comigo.

Às minhas amigas e “família” de Penápolis. Não posso me esquecer das pessoas que me apoiaram e sempre levantavam meu astral quando era necessário. Nossos bons momentos e risadas também foram importantes nesse caminho.

Às minhas amigas e parceiras de pesquisa — Claudinha, Maria, Monique e Adriana — que nunca me negaram nenhuma ajuda e me apoiaram ao longo de toda trajetória acadêmica. Em todos os sentidos, serei sempre grata às amigas que ofereceram compreensão e encorajamento ao longo da pesquisa: sempre soube que podia contar com vocês. Sem vocês, tudo seria mais difícil. Obrigada também pelo presente da diversão e distração.

À minha Prof^a Sandra Regina Gimeniz-Paschoal que me acompanha desde minha graduação. Sou grata por suas sugestões, comentários, questões levantadas com relação ao meu trabalho e por ter participado durante toda a minha formação.

Aos membros examinadores das bancas de defesa e qualificação: Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, Dra. Sandra Regina Gimeniz-Paschoal, Dra. Ana Claudia Moreira Almeida Verdu, Dra. Elsa Midori Shimazaki e Dra. Alessandra de Moraes que participaram contribuindo com a leitura crítica deste trabalho.

Um agradecimento especial a uma professora, minha mestra e orientadora deste trabalho, Simone Aparecida Capellini, pois ao longo desses anos de estudo e trabalho juntas pude me beneficiar de sua experiência, suas perguntas, seus conselhos, seus desafios e sua amizade. Sua orientação foi além deste projeto, pois me deu inúmeras oportunidades de aprendizado e fez com que eu quisesse sempre mais — aprender mais, sonhar e fazer mais. Levarei comigo, pra onde for, o orgulho de ter sido sua aluna. Muito obrigada por tudo!

Ao idealizador do Programa HELPS, John Begeny, que desde o início se mostrou aberto a ajudar e compartilhar seu programa com os escolares brasileiros, disponibilizando-se a vir ao Brasil para realizar o curso e dar todo o suporte para que a pesquisa fosse desenvolvida com rigor científico-metodológico. Agradeço toda a sua disposição e empenho.

Às integrantes do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”, que, apesar da pouca convivência, sempre estiveram de prontidão para ajudar.

Aos tradutores, revisores e técnicos que contribuíram com o desenvolvimento do trabalho.

À revisora, professora Adélia Gimenes Greco, pelo empenho e carinho na correção da tese.

Aos meus pais amados, que são meus exemplos de amor, e que mais uma vez não mediram esforços para que eu pudesse realizar os meus sonhos. Foram meu apoio incondicional (e continuam sendo todos os dias), e com eles a jornada do doutorado foi mais fácil e tranquila. Na verdade, não há palavras para expressar o quanto afortunada, abençoada e grata sou por tê-los como meu porto seguro.

A toda a minha família! Obrigada pelas palavras de apoio para completar este projeto.

A meu companheiro Ronaldo, que tanto me ensinou sobre a vida e me inspirou durante todo o caminho deste sonho, com sua positividade e fé. Além disso, sempre esteve ao meu lado nos dias bons e nos ruins, apoiando-me com sua sabedoria e simplicidade.

“A humanidade entrará no terceiro milénio sob o império das palavras. Não é verdade que a imagem esteja a suplantá-las nem que possa extingui-las. Pelo contrário, está a potenciá-las: nunca houve no mundo tantas palavras com tanto alcance, autoridade e arbítrio como na imensa Babel da vida atual [...]

(Eu não vim fazer um discurso, Ed. Record, 2011

Gabriel García Márquez)

APOIO:



Este trabalho foi apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mediante a concessão de bolsa de doutorado, com período de vigência de março de 2014 a fevereiro de 2018.

RESUMO

Observando que uma grande parte das dificuldades dos escolares se relaciona com a difícil tarefa da leitura, este estudo tem como objetivo realizar a tradução e adaptação cultural do *Helping Early Literacy with Practice Strategies* (HELPS), programa de intervenção com a fluência de leitura. A pesquisa foi realizada em dois estudos. O Estudo 1 teve por objetivo a tradução e adaptação cultural do Programa HELPS. O procedimento metodológico seguiu técnicas e literatura especializada na adaptação de instrumentos psicológicos de uma cultura para outra. O Estudo 2 teve por objetivo verificar a eficácia do Programa HELPS-PB em escolares do 3º ao 5º ano. Participaram desse estudo 30 escolares de ambos os gêneros, na faixa etária de 8 anos a 12 anos de idade – distribuídos em dois grupos, o grupo experimental, com 15 escolares que foram submetidos à intervenção e o grupo controle, com 15 escolares que não foram submetidos à intervenção (cinco escolares para cada ano, em cada grupo). Esses escolares foram submetidos a todos os procedimentos do Programa HELPS-PB, seguindo protocolo específico do Programa, com oito estratégias baseadas em evidências científicas: leituras cronometradas repetidas, modelação, correção de erros na frase, estímulos verbais para o escolar ler com fluência e para compreender o que leu, definição de metas, *feedback* do desempenho e o sistema motivacional por recompensa. Os escolares também foram submetidos a pré e pós-testagem com avaliação da fluência de leitura oral (número de palavras lidas corretamente e incorretamente por minuto) e compreensão leitora (teste com perguntas de múltipla escolha). A coleta de dados foi realizada na própria escola, com a aplicação de 30 sessões do Programa HELPS-PB em 10 minutos por dia, com a frequência de 3 dias por semana. Os resultados foram analisados estatisticamente e foi possível verificar que a média do desempenho dos escolares do grupo experimental nos escores de palavras lidas corretamente por minuto, após serem submetidos ao Programa HELPS-PB, foi superior na pós-testagem para todos os escolares. Os resultados também demonstraram que apesar dos escolares do grupo experimental não terem diminuído os escores de palavras lidas incorretamente por minuto, todos os anos escolares obtiveram no pós-teste escores dentro da meta, ou seja, não realizaram escores acima de 3 erros, que foi o critério máximo considerado para erros em uma leitura. Em relação a compreensão leitora os dados demonstram que somente o 3º ano do grupo experimental apresentou diferença estatisticamente significativa entre a pré e a pós-testagem, enquanto que para o 4º e 5º ano observou-se apenas uma discreta diminuição dos erros. A hipótese do estudo foi confirmada; a partir dos resultados – com a aplicação do Programa HELPS-PB – os escolares não fluentes melhoraram o seu desempenho em leitura e – por consequência – o desempenho na compreensão leitora. Conclui-se que os procedimentos de adaptação e tradução do programa HELPS-PB foram adequados para aplicação com a população escolar brasileira a medida que levaram em consideração a cultura e a realidade desse país.

Palavras-chave: Tradução. Fluência de Leitura. Compreensão. Estudos de Intervenção. Estudantes.

ABSTRACT

Observing that a large amount of problems of the students is related to the difficult task of reading, this study aims to perform the translation and cultural adaptation of Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS), an intervention program towards reading fluency. The research was conducted in two studies. Study 1 aimed at the translation and cultural adaptation of HELPS Program. The methodological procedure followed techniques and literature specialized in the adaptation of the psychological instruments from one culture to another. Study 2 aimed to verify the effectiveness of HELPS-PB Program including students from 3rd to 5th grade. A total of 30 students, both genders, aged from 8 to 12 years old, were divided into two groups: the experimental group included 15 students who were submitted to intervention, and the control group, included 15 students who were not submitted to intervention (five students of each grade, in each group). These students were submitted to all the procedures of HELPS-PB Program, following a specific protocol of the Program, with eight strategies based on scientific evidence: repeated timed readings, modeling, correction of errors in the sentence, verbal stimuli for the students to read fluently and understand what they have read, definition of goals, performance feedback, and the motivational reward system. The students were also submitted to pre- and post-test with oral reading fluency assessment (number of words read correctly and incorrectly, per minute) and reading comprehension (multiple-choice test). Data collection was performed at the school, itself, with the application of 30 sessions of the HELPS-PB Program, 10 minutes per day, 3 days per week. The results were statistically analyzed and it was possible to verify that the mean performance of the students in the experimental group, concerning the scores of the correctly read words per minute, after being submitted to HELPS-PB Program, was higher during post-test for all students. The results also showed that even though the students in the experimental group did not decrease the scores of words read incorrectly per minute, all the school grades had post-test scores within the goal, that is, they did not score above 3 errors, which was the maximum criterion considered for errors in reading. Regarding reading comprehension, the data show that only the 3rd grade of the experimental group presented statistically significant difference between the pre- and post-test, while for the 4th and 5th grade, there was only a slight decrease in errors. The hypothesis of the study was confirmed; from the results - with the application of HELPS-PB Program - non-fluent students improved their performance in reading and - as consequence - the performance in reading comprehension. It can be concluded that the adaptation and translation procedures of HELPS-PB program was appropriate for applying to the Brazilian school population as they took into account the culture and reality of that country.

Keywords: Translation. Reading Fluency. Comprehension. Intervention Studies. Students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Fluxograma de seleção de escolares para estudo piloto	77
Figura 2 — Organograma de classificação de questões do protocolo de avaliação da compreensão leitora	116
Figura 3 — Caixa plástica com prêmios Figura 4 — Prêmios	120
Figura 5 — Fluxograma de Implementação do Programa HELPS-PB	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Escores de PCPM e PIPM de 10 textos do Procedimento HELPS-PB	89
Gráfico 2 — Classificação dos escores de Medianas de PCPM de 72 escolares	90
Gráfico 3 — Dispersão de taxa de leitura e valor de R^2 para sequência textual da Coletânea <i>Leamos para Avanzar</i>	96
Gráfico 4 — Dispersão de taxa de leitura e valor de R^2 para sequência textual da Coletânea HELPS-PB.....	100
Gráfico 5 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir dos escores de PCPM.....	125
Gráfico 6 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE nos escores de PCPM	126
Gráfico 7 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir dos escores de PIPM	128
Gráfico 8 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE nos escores de PIPM.....	129
Gráfico 9 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir do subteste de leitura de palavras por minuto	131
Gráfico 10 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE no subteste de leitura de palavras por minuto	132
Gráfico 11 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto	133
Gráfico 12 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto	134
Gráfico 13 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de microestrutura	135
Gráfico 14 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de macroestrutura	136
Gráfico 15 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de microestrutura	136
Gráfico 16 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de macroestrutura.....	137
Gráfico 17 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de microestrutura.....	138
Gráfico 18 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de macroestrutura	138

Gráfico 19 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de microestrutura.....	139
Gráfico 20 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de macroestrutura	139
Gráfico 21 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da classificação do desempenho em compreensão do texto	141
Gráfico 22 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na classificação do desempenho em compreensão do texto	142
Gráfico 23 — Comparação das médias de PCPM entre a 1ª e a 3ª leitura por ano escolar....	143
Gráfico 24 — Comparação das médias de PIPM entre a 1ª e a 3ª leitura por ano escolar	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Exemplos de trechos da Coletânea de textos do Programa <i>Leamos para Avanzar</i> na versão em espanhol, a tradução, e sua versão final em português	79
Quadro 2 — Exemplos de trechos do Manual do Programa <i>Leamos para Avanzar</i> na versão espanhol, a tradução, e a versão retraduzida em espanhol	82
Quadro 3 — Temáticas com diversidade cultural dos textos da Coletânea HELPS e <i>Leamos para Avanzar</i>	86
Quadro 4 — Modificações de nomes próprios da Coletânea de Textos HELPS	87
Quadro 5 — Sequência das histórias do programa na versão em inglês, em espanhol e português	101
Quadro 6 — Avaliação dos intervalos de referência de PCPM que sugerem que o escolar seja selecionado para receber o Programa HELPS-PB.....	106
Quadro 7 — Metas de leitura de acordo com o nível do ano do escolar	106
Quadro 8 — Critério para seleção de textos a partir do escore de PCPM.....	107
Quadro 9 — Distribuição dos textos em 5 níveis para auxiliar na avaliação da localização .	107
Quadro 10 — Descrições de comportamentos durante a intervenção	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Descrição de estudos sobre revisões da literatura, realizadas com pesquisas do período de 1974/2014	40
Tabela 2 — Reclassificação de textos a partir da média de PCPM.....	91
Tabela 3 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea <i>Leamos para Avanzar</i>	93
Tabela 4 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea HELPS-PB	97
Tabela 5 — Distribuição das médias, desvio-padrão e percentis de PCPM do texto “O guarda-chuva”	105
Tabela 6 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de palavras lidas corretamente por minuto.....	169
Tabela 7 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de palavras lidas corretamente por minuto	169
Tabela 8 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de palavras lidas incorretamente por minuto	170
Tabela 9 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de palavras lidas incorretamente por minuto	170
Tabela 10 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de leitura de palavras por minuto	171
Tabela 11 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de leitura de palavras por minuto	171
Tabela 12 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora	172
Tabela 13 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora	172
Tabela 14 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões literais de microestrutura.....	173
Tabela 15 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões literais de macroestrutura	173
Tabela 16 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de microestrutura.....	174
Tabela 17 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de macroestrutura	174
Tabela 18 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões literais de microestrutura.....	175

Tabela 19 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões literais de macroestrutura	175
Tabela 20 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de microestrutura	176
Tabela 21 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de macroestrutura	176
Tabela 22 — Distribuição das frequências do desempenho e valor de p dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora	177
Tabela 23 — Distribuição das frequências do desempenho e valor de p dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora	177
Tabela 24 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos escores de palavras lidas corretamente por minuto.....	177
Tabela 25 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos escores de palavras lidas incorretamente por minuto.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Desempenho inferior
DM	Desempenho médio
DS	Desempenho superior
DV	Desvio-padrão
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FLO	Fluência de Leitura Oral
GC	Grupo controle
GE	Grupo experimental
HELPS	<i>Helping Early Literacy with Practice Strategies</i>
HELPS - PB	<i>Helping Early Literacy with Practice Strategies</i> – Português do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LR	Leitura Repetida
MEC	Ministerio da Educação
Mín.	Mínimo
Máx.	Máximo
N ou n	Número/quantidade
Nº ou nº	Número/quantidade
PCPM	Palavras Lidas Corretamente por Minuto

PIPM	Palavras Lidas Incorretamente por Minuto
PB	Português do Brasil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROCOMLE	Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPM	Total de palavras lidas por minuto
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”
≠	Diferença

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	22
2 REVISÃO DA LITERATURA	30
2.1 Estudos sobre intervenção com a fluência de leitura	30
2.1.1 Técnica da leitura repetida	33
2.1.2 Técnica de leitura repetida com modelo.....	34
2.1.3 Técnica da leitura repetida com feedback corretivo.....	35
2.1.4 Participação de um leitor fluente: modelação da leitura	35
2.1.5 Leitura em voz alta	36
2.2 Revisões da literatura sobre programas e estratégias para desenvolvimento da fluência de leitura	37
2.3 Base teórica das estratégias do programa HELPS: a análise do comportamento	44
2.4 As estratégias compostas no HELPS.....	48
2.4.1 Leituras Cronometradas Repetidas	49
2.4.2 Modelação.....	50
2.4.3 Correção de Erros na Frase.....	51
2.4.4 Estímulos Verbais.....	52
2.4.5 Verificação do Reconto	54
2.4.6 Definição de Metas.....	55
2.4.7 Feedback	55
2.4.8 Motivacional – Recompensa.....	57
3 ESTUDO 1: Tradução e adaptação cultural do <i>Helping Early Literacy with Practice Strategies</i> – HELPS para o português brasileiro.....	60
3.1 Objetivo.....	60
4 MÉTODO	60
4.1 Tradução e retradução da versão original:	62
4.2 Consolidação da versão preliminar do instrumento:.....	63
4.3 Adequação cultural	63
4.3.1 Adaptação da coletânea de textos	63
4.3.2 Adaptação dos níveis de complexidade textual da coletânea de textos.....	64
4.3.2.1 Participantes	66
4.3.2.2 Materiais e Procedimentos	67
4.3.2.3 Análises	69
4.3.2.4 Análises Estatísticas	71
4.3.3 Adaptação do procedimento de seleção de escolares que poderão se beneficiar do Programa HELPS-PB	71

4.3.4 Adaptação do procedimento de definição de metas.....	74
4.3.5 Adaptação do procedimento de localização para determinar onde um escolar deve iniciar na coletânea de textos	74
4.4 Treinamento para implementação	75
4.5. Estudo piloto	75
4.5.1 Participantes	76
4.5.2 Materiais e Procedimentos	77
4.5.3 Análises	78
5 RESULTADOS DISCUTIDOS	78
5.1 Tradução e adaptação cultural dos procedimentos do Programa HELPS	79
5.2 Estudo piloto	107
6 CONCLUSÃO	111
7 ESTUDO 2: Aplicação da adaptação cultural do Programa HELPS-PB	112
7.1 Objetivo Geral	112
7.2 Objetivos Específicos.....	112
8 MÉTODO	113
8.1 Participantes	113
8.2 Materiais	114
8.2.1 Materiais avaliativos: Aplicação de Pré e Pós-teste	114
8.2.2 Avaliação da fluência de leitura oral (FLO)	115
8.2.3 Avaliação da compreensão do texto	115
8.2.4 Materiais Interventivos: Programa HELPS-PB	117
8.3 Procedimentos	119
8.3.1 Implementação do Programa HELPS-PB	119
8.3.2 Análise estatística.....	123
9 RESULTADOS DISCUTIDOS	124
9.1 Parte I. Desempenho dos escolares do GE e GC em situação de pré e pós-testagem	124
9.2 Parte II. Desempenho dos escolares do GE no Programa HELPS-PB.....	142
9.3 Limitações do estudo	147
9.4 Implicações para a Prática	147
10 CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	163
ANEXOS.....	179

APRESENTAÇÃO

Graduada em fonoaudiologia, meu interesse na área da Educação sempre foi genuíno, talvez pela grande influência exercida pela minha família, que em sua grande parte são e foram professores. Minha jornada como pesquisadora na área da educação passou a ter forma na iniciação científica, quando tive meu primeiro contato com a professora Simone Capellini na disciplina “Leitura e Escrita” do curso, e desde esse contato, grandes oportunidades me foram oferecidas. A partir do 2º ano da graduação dei início à pesquisa na área da fonoaudiologia educacional com o uso de programas interventivos com habilidades fonológicas, e a participar do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”. Em dois anos e meio inserida nesse contexto, como bolsista do CNPq, pude aprofundar meus conhecimentos na área e desenvolver habilidades como pesquisadora, apresentando os resultados dos trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa em congressos nacionais. O resultado de todo o aprendizado até aquele momento e o ensejo de não parar me impulsionaram para a certeza de que gostaria de seguir a carreira acadêmica a fim de continuar a realizar pesquisas na área do ensino e da aprendizagem.

Na escola em que realizei a pesquisa durante minha iniciação científica, a preocupação com as dificuldades de leitura dos escolares fazia com que os professores realizassem avaliações da fluência de leitura bimestralmente para observar a evolução desse desempenho dos alunos. Era uma avaliação que considerava o ritmo e a entonação a partir da pontuação. Naturalmente surgiram dúvidas sobre como os professores deveriam realizar essa avaliação, o que me chamou a atenção, pois era fato que avaliações dessa natureza não eram comuns nas escolas. Embora não provida de maiores pretensões, era o início de uma preocupação autêntica e importante. Assim, iniciei o projeto de pesquisa no Mestrado, em 2011, que buscava entender o que era a fluência de leitura, como poderia ser avaliada de forma mais fidedigna possível e qual era o desempenho esperado para escolares do Ensino Fundamental I.

Os resultados da dissertação do mestrado foram apresentados em congressos nacionais e internacionais, com financiamento CAPES e sob orientação da querida professora Simone Capellini. A partir do aprofundamento na literatura sobre fluência de leitura, a busca retomou pesquisas antigas sobre o tema e também demonstrou uma preocupação atual de muitos países em estudar essa habilidade com o objetivo de que as crianças passassem a compreender melhor o que liam. Tomando por base essa preocupação e o fato de que poucas pesquisas sobre esse tema são conduzidas no Brasil, enquanto há uma diversidade de pesquisas internacionais, resolvemos seguir a pesquisa com fluência, procurando por formas de melhorar a fluência de

leitura dos escolares brasileiros. Dessa forma, em 2014 iniciei a pesquisa do doutorado, que foi realizada em parceria com o pesquisador americano, John Begeny, professor assistente no Programa de Psicologia Escolar da Universidade do Estado da Carolina do Norte (North Carolina State University - NCSU), com todo o apoio da professora Simone Capellini e da agência de financiamento CNPq, dando continuidade a mais uma empreitada com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da educação brasileira. Que os resultados desta pesquisa possam alcançar muitas crianças e influenciar profissionais atuantes da área. Boa leitura!

Maíra Anelli Martins

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se que trabalhar com as habilidades necessárias para uma leitura fluente é imprescindível dadas as dificuldades que muitos escolares apresentam no âmbito da leitura, programas de intervenção são necessários para auxiliar nesse contexto. A fluência de leitura é descrita em ampla literatura como a combinação de alguns elementos, nomeados de automaticidade, precisão ou acurácia e prosódia. A taxa ou velocidade de leitura é um reflexo da automaticidade, e, para medi-la, utiliza-se por exemplo o número de palavras lidas por minuto ou o número de palavras lidas corretamente por minuto. A taxa de leitura, dos vários componentes que são ativados no processo da leitura, é o elemento que mais se destaca nas pesquisas, tanto nas avaliações quanto nas intervenções, tornando-se um elemento central da atual concepção de fluência de leitura. A precisão com que um escolar lê está relacionada com a acurácia em decodificar e pode ser medida pela porcentagem de palavras que um leitor pode decodificar corretamente (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005; PULIEZI; MALUF, 2014).

Já a prosódia, comumente referida na leitura como a expressividade, está relacionada com as pausas e a duração das pausas feitas durante a leitura, com entonação e ritmo adequados. O leitor poderá se guiar pelos sinais de pontuação e outros recursos da escrita para realizar a adequada prosódia durante a leitura (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010).

Um dos modelos com maior visibilidade que explica a importância da fluência de leitura foi proposto por LaBerge e Samuels (1974), chamado modelo do processamento da informação. Com a exposição ao código visual (letras, padrões de ortografia, palavras e palavras frequentes), e posterior prática, conjunto de letras passa a ser reconhecido como uma unidade única, tornando-se cada vez mais automático o processo. Dessa forma, recursos de atenção para os processos de decodificação visual diminuem, permitindo que se realoquem para outras áreas, como a semântica (significados) do código.

O leitor, adquirindo ou aperfeiçoando suas habilidades de fluência de leitura, libera recursos de atenção e de memória para o uso das funções de ordem superior na leitura, produzindo como resultado melhor compreensão. Funções de ordem superior dizem respeito às capacidades cognitivas relativas à compreensão, na qual o leitor tem que integrar o sentido das palavras e frases em um todo significativo, ativando o significado das palavras, realizando inferência e o monitoramento da compreensão. O leitor tem que construir uma representação coerente do texto na memória e integrar aos seus conhecimentos prévios para uma compreensão bem-sucedida entre outras capacidades necessárias (PACHECO; SANTOS, 2017; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017; RAPP et al., 2007).

Em um estudo realizado com escolares brasileiros, um dos objetivos foi investigar a relação entre fluência e compreensão de leitura, bem como se essas duas habilidades relacionavam-se com o nível de escolaridade, a partir de grupos formados por escolares do 2º ano do Ensino Fundamental I, 2º ano do Ensino Médio e indivíduos com nível superior de escolaridade. Os resultados mostraram que quanto maior a escolaridade, maior a fluência de leitura, e quanto maior a fluência, maior também será o nível de compreensão, o que gera implicações para o ensino da leitura e compreensão dentro das salas de aula (PACHECO; SANTOS, 2017). O mesmo pode ser encontrado para escolares brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental II, que com as maiores notas (melhor desempenho acadêmico) leram mais palavras por minuto, variando a velocidade de acordo com o texto e com a forma de leitura — oral e em silêncio (KOMENO et al., 2015).

Em uma pesquisa rápida por documentos eletrônicos e *sites* oficiais do governo, é possível encontrar os resultados insatisfatórios que os escolares brasileiros apresentam em proficiência de leitura, em avaliações tanto nacionais quanto internacionais, o que acentua a preocupação com o desenvolvimento da leitura, principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I (BRASIL, 2015a, 2016a; OECD, 2016).

Há atualmente uma preocupação das autoridades e governo com os sistemas de avaliações, principalmente avaliações que se referem à aprendizagem da leitura, como no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ (BRASIL, 2017a), existente desde 1990, e atualmente composto por três avaliações externas, aplicadas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como “Prova Brasil”, e por fim a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), instituída a partir de 2013 (ALMEIDA; CARVALHO; MENEGHEL, 2017; BRASIL, 2013).

A ANA, por exemplo, está direcionada aos alunos das escolas públicas do 3º ano do Ensino Fundamental e avalia conhecimentos de leitura, escrita e matemática. Foi implementada desde 2013 e busca ajudar na elaboração de políticas públicas para a melhora do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2013). Dessa forma, a partir dos baixos índices registrados pela ANA — principalmente os resultados de 2016, que revelaram que 54,73% dos escolares acima dos 8

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

anos ainda permanecem em níveis insuficientes de leitura – o MEC anunciou a Política Nacional de Alfabetização, no final do ano de 2017, um conjunto de iniciativas que envolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação de professores.² Mencionam ainda que outra medida tomada pelo MEC será a criação do Programa Mais Alfabetização, que tem por meta atender 4,6 milhões de escolares, já a partir de 2018. O objetivo desse programa é melhorar a educação por meio de assistentes de alfabetização, que trabalharão em conjunto com os professores em sala de aula, no primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental I.

Os esforços do governo brasileiro em melhorar a qualidade do ensino em todas as áreas e anos escolares são catalisados e convertem-se nas políticas públicas voltadas para a educação, que são guiadas por meio do baixo desempenho dos escolares diante das avaliações aplicadas. Assim, planos e projetos políticos pedagógicos são criados, como os citados acima, a fim de modificar o atual cenário constatado a partir dos resultados dessas avaliações.

Outra medida adotada pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal assumido para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

O PNAIC tem como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, sendo complementado por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. Com isso, propõe-se que a formação continuada do PNAIC garanta ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o escolar a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento (BRASIL, 2017b).

A formação continuada tem por objetivo oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos escolares. Em 2017 foram propostas mudanças que incluem flexibilidade e

² BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

respeito à autonomia das redes em relação ao material didático utilizado (disponibilizado anteriormente, pois não foram e não serão encaminhados novos materiais a partir de 2017, não havendo data para retorno de distribuição). O PNAIC conta com Cadernos de Formação (disponíveis *online*), sugestão de jogos pedagógicos, obras que foram distribuídas a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de vídeos disponibilizados pelo canal TV Escola. Os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados abrangem a formação de professores alfabetizadores e também da Educação Infantil. Também há a disponibilização de diversos outros materiais e projetos que podem potencializar a formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores como, por exemplo, o Projeto Trilhas, o Alfalettar/Cenpec, a Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo (projetos e recursos disponíveis virtualmente, porém nem todos gratuitos).

No *site* onde se encontram as informações referentes ao PNAIC é possível se ter acesso a materiais utilizados como referência nas formações realizadas com os professores e coordenadores pedagógicos. Em uma pesquisa por palavras-chave como “fluência” e “fluência de leitura” nos cadernos disponíveis, foram encontrados os seguintes trechos:

- No caderno 1 “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”, em uma citação (BRASIL, 2015b, p. 24):

A flexibilidade dos tempos de aprendizagem e a clareza dos objetivos de ensino são, portanto, conjugados de maneira complementar. Essa proposta defende que:

aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p.08).

- No caderno 3 “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”, referente à descrição de uma atividade, cita-se a importância da leitura em voz alta para a fluência de leitura (BRASIL, 2015c, p. 55):

A atividade da garrafa da curiosidade é permanente nessa turma. A professora coloca textos curtos de curiosidades gerais em garrafas e pede que um aluno retire um deles e, em seguida, faça a leitura. É um momento que envolve as crianças, possibilita o contato com temas diversos, além de promover a leitura em voz alta pelas crianças, que é importante para o desenvolvimento da fluência de leitura. Nessa aula, o texto tinha informações sobre bicicleta.

- No caderno 4 “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização”, a descrição é sobre o uso dos jogos de alfabetização, que podem favorecer a consolidação do processo de alfabetização e que visam: “[...] principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita” (BRASIL, 2015d, p. 59). Em outro trecho, em que se descrevem exemplos reais de atividades da prática de professores nas salas de aulas, referente a uma atividade de leitura com conteúdos interdisciplinares, segue-se o seguinte comentário, em referência à preocupação com a fluência de leitura:

Percebemos, ainda, a preocupação de consolidar a fluência de leitura, quando o professor solicitou que as crianças lessem em voz alta, além de ter explorado os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de conversa e discussão coletiva de textos (BRASIL, 2015d, p. 98).

Por fim, as últimas referências à fluência de leitura são encontradas no:

- Caderno 5 “A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização”, com inicialmente uma descrição da importância da fluência para a leitura de poemas, histórias, assim como em representações teatrais, destacam-se o uso dos aspectos prosódicos, como a entonação e o ritmo da fala, que são recursos relevantes da oralidade. Aqui a fluência é citada ao mesmo tempo dentro do contexto da oralidade e da leitura. Segue-se o trecho com a citação:

Oralizar, mesmo na situação de leitura de uma história ou poema, requer fluência de leitura e conhecimentos específicos, relativos à impostação de voz, aos ritmos, dentre outras características próprias da modalidade oral. Por isso a oralização da escrita é uma das dimensões do eixo oralidade (BRASIL, 2015e, p. 16).

Em outro tópico, a fluência de leitura é apenas descrita como uma prática usual para avaliar o escolar: “Outra prática usual nas escolas é pedir que as crianças leiam em voz alta para serem avaliadas quanto à fluência na oralização do texto escrito.” (BRASIL, 2015e, p.33), e a discussão que se segue em torno do tema do tópico “as finalidades de leitura e os sentidos dos textos”, levanta a discussão que o uso da leitura em voz alta pode ter diversas finalidades como: “[...] ler para constituir um repertório comum; ler para comentar o que foi lido; ler para aprender a negociar significados; ler para socializar textos [...]” (BRASIL, 2015e, p. 34).

Assim, conclui-se que o tema fluência de leitura é tratado com bastante superficialidade no PNAIC, ao menos nos cadernos disponibilizados para *download* onde foi possível realizar a consulta de palavras-chave que levasse ao tema. Observa-se que não há uma definição para a

fluência de leitura, a sua relação com a compreensão nem atividades ou sequências didáticas voltadas para o desenvolvimento da fluência de leitura, apesar de alguns trechos remeterem ao termo como necessários para a proficiência em leitura, como no último trecho em que o termo “fluência” foi localizado no Caderno 5:

“Esses procedimentos são cruciais para os aprendizes que estão se iniciando na leitura e precisam ser cuidadosamente planejados e desenvolvidos, bem como acompanhados junto a cada criança até que alcancem autonomia e ganhem fluência no processo leitor.” (BRASIL, 2015e, p. 101). (Os procedimentos a que o trecho se refere são “procedimentos mais básicos de leitura”, conforme descrito e se localizam no subtítulo “Como se aprende – e se pode ensinar – a ler?”. Percebe-se que o termo “fluência” fica apenas como uma breve citação, sem contexto ou adequada explicitação do que é, e sua importância.

Buscando outros programas de políticas públicas voltados à leitura, a busca retornou ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o maior programa do MEC de distribuição de livros de literatura e de estímulo à leitura literária, que é uma tentativa do poder público para democratizar as fontes de informação, o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores — um programa de extrema urgência e que também foi atrelado ao PNAIC. Embora fundamental para a implantação de uma política de formação de leitores, o programa, criado em 1997, desde 2014 encontra-se estagnado, ou seja, este foi o último ano em que as escolas receberam o material distribuído pelo programa (BRASIL, 2008, 2016b; MOREIRA, 2017).

O objetivo de um estudo de revisão publicado por Dias et al. (2016) foi ilustrar o estado da arte das publicações brasileiras em avaliação da leitura, e os resultados mostraram que há poucos estudos com escolares da Educação Infantil, adolescentes (Ensino Fundamental II e Médio) e adultos (Universitários ou não). Há, portanto, certa carência de instrumentos para avaliação desses grupos, e por fim, carência de testes que mensurem os distintos componentes da leitura competente, como os processos de fluência de leitura. Essa lacuna é recorrente em todas as faixas etárias.

Além do déficit de instrumentos de avaliação da leitura, observam-se na literatura científica poucas pesquisas voltadas ao tema da fluência. Algumas têm demonstrado correlações entre a fluência de leitura e a compreensão (MARTINS; CAPELLINI, 2014; MOUSINHO et al., 2009), apesar do déficit observado em instrumentos para se realizar a avaliação da leitura e diferentes metodologias para mensurar a fluência ou a compreensão.

Buscou-se também por artigos científicos brasileiros com temas sobre avaliação e/ou intervenção em fluência de leitura, nos últimos cinco anos, nas seguintes bases de dados: Scielo, Oasisbr, BVS-Biblioteca Virtual em Saúde, Periódicos CAPES e ScienceDirect. As palavras-

chave utilizadas foram: fluência de leitura, fluência de leitura oral, fluência, avaliação fluência, intervenção fluência. A busca retornou as recentes pesquisas que estão descritas a seguir.

As pesquisadoras Cardoso-Martins e Navas (2016) realizaram estudo com escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I, e os resultados sugeriram que variações na fluência da leitura desempenham um papel importante na compreensão da leitura desde o início da aprendizagem da leitura, pois a fluência correlacionou-se significativamente com a habilidade de compreensão, sendo a decodificação (acurácia) e a fluência (acurácia e rapidez) avaliadas no final do 1º ano, e a compreensão da leitura avaliada um ano mais tarde, no final do 2º ano.

Já em uma avaliação do desempenho de leitura com escolares do 3º ao 7º ano observou-se aumento da taxa de leitura com a evolução da escolaridade, assim como uma taxa de leitura sempre maior em texto constituído de palavras curtas (em relação ao de palavras longas) e em texto sintaticamente simples (em relação ao mais complexo) (DELLISA; NAVAS, 2013).

Outro estudo descreveu o desempenho dos escolares brasileiros, do 2º ano do ensino médio, demonstrando que, apesar de os leitores apresentarem um nível satisfatório em precisão, seus desempenhos apontaram para uma baixa fluência em velocidade, comprovando a fragilidade da competência leitora dos participantes. Os autores concluem que esses jovens chegam a um nível escolar que requer um alto nível de compreensão e uma grande demanda de aprendizagem de conteúdos curriculares sem estarem completamente preparados para o “ler para aprender”, a partir dos prejuízos encontrados na automaticidade de suas leituras (OLIVEIRA; AMARAL; PICANÇO, 2013).

Por fim, as buscas por artigos recentes retornaram um estudo voltado para intervenção com a fluência de leitura. Tinha por objetivo comparar o desempenho na fluência de leitura pré e pós-estimulação por meio de um programa baseado em padrões de prosódia, demonstrando que os escolares alcançaram modificações positivas quanto às médias da taxa de leitura, ao número de palavras lidas de forma incorreta e à qualidade da prosódia realizada durante a atividade de leitura (PINTO; NAVAS, 2011).

A partir das descrições de artigos encontrados sobre o tema e da necessidade de reinventar, desenvolver e criar programas para absorver a crescente demanda escolar por uma aprendizagem de qualidade, que busque práticas baseadas em evidências científicas, esta pesquisa vem para ampliar e dar suporte ao contexto em que se insere a temática da fluência de leitura no Brasil, podendo colaborar e somar esforços com a proposta de um programa voltado para fluência, com o objetivo de responder à seguinte questão: o treinamento da fluência de leitura com textos auxilia no desenvolvimento da fluência e da compreensão em escolares com dificuldades na leitura?

Buscando respostas a esses problemas, foi necessário que esta pesquisa de doutorado fosse realizada em dois estudos. O estudo 1 teve por objetivo traduzir e adaptar culturalmente um programa de fluência de leitura - *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS (BEGENEY, 2009), destinado a escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e o estudo 2 teve o objetivo de verificar a eficácia do Programa HELPS-PB nesses escolares. Esse programa foi desenvolvido para que tanto pedagogos quanto fonoaudiólogos e profissionais da área afim apliquem e auxiliem os escolares que dele possam se beneficiar.

A hipótese do estudo é que com a aplicação do Programa HELPS os escolares não fluentes melhorem os seus desempenhos na fluência de leitura e, por consequência, os desempenhos na compreensão leitora também aumente.

Será apresentada inicialmente uma revisão da literatura sobre o tema, posteriormente as bases teóricas das estratégias do Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS a partir da análise do comportamento. Em sequência, os dois estudos desenvolvidos serão apresentados, incluindo os objetivos, métodos, resultados discutidos e as conclusões da pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos científicos dessa revisão foram pesquisados nas seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos CAPES, Science Direct, Wiley Online Library, Web of Science e ERIC, a partir do cruzamento das seguintes palavras-chave: oral reading fluency, reading fluency, intervention, assessment, accuracy, prosody, automaticity, reading rate.

2.1 Estudos sobre intervenção com a fluência de leitura

Parte das pesquisas realizadas sobre a leitura é dedicada à sua importância e função, avaliação, ensino, aperfeiçoamento, fatores intrínsecos e extrínsecos influenciadores, e uma outra parte está dedicada às habilidades envolvidas e necessárias para o sucesso da leitura, como a fluência, devido à sua relação com a compreensão textual. Mas são as publicações internacionais que investigam a fluência de leitura e sua relação com a compreensão há mais de décadas, tema que só recentemente foi pesquisado e ainda é pouco explorado pela literatura brasileira (CHARD; VAUGHN; TYLER, 2002; MOTA, 2015; STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017).

A fim de avaliar a eficácia das diferentes abordagens utilizadas para ensinar os escolares a ler e compreender — ponto-chave para o sucesso da aprendizagem — as principais autoridades da pesquisa em leitura em conjunto com o diretor do *National Institute of Child Health and Human Development* e a secretaria da educação dos Estados Unidos formaram o *National Reading Panel* (NRP, 2000) e em seu relatório observaram que a fluência de leitura, de acordo com os estudos revisados, é uma habilidade que auxilia no processo de compreensão de leitura (NRP, 2000).

Uma das definições de fluência de leitura mais citadas, principalmente por pesquisas de grande repercussão e importância para a temática, seria a fluência como a capacidade de ler em voz alta de forma rápida, precisa e expressiva (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005; KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; NRP, 2000; RASINSKI, 2006). A partir desses estudos, delimita-se que a fluência de leitura se caracterize por ser a combinação destes três fatores: a precisão ao ler, a automaticidade e a prosódia utilizada durante a leitura, que são uma porta de entrada para a compreensão.

Para avaliar a precisão da leitura, além de se observarem as PIPM, a porcentagem da precisão pode ser analisada, calculando-se o número de palavras corretas por minuto, dividido

pelo total de palavras lidas. Por exemplo, se um escolar lê 100 PCPM, dividindo-se esse valor por 107 (número de palavras lidas); o resultado é a porcentagem da precisão: 0,93 ou 93% (FUCHS; FUCHS; DENO, 1982; RASINSKI, 2004).

Para realizar a avaliação da automaticidade da leitura, deve-se solicitar ao escolar que leia durante um minuto um texto com complexidade textual adequada ao seu nível de leitura. Nesse tempo, o avaliador deverá contabilizar o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) e o número de palavras lidas incorretamente por minuto (PIPM). Para tanto, os tipos de erros que se devem marcar como PIPM são: palavras mal pronunciadas, palavras substituídas por outras, palavras omitidas, palavras lidas fora de ordem, adição ou omissão de morfemas e hesitações (se um escolar está hesitando com uma palavra por mais que 3 segundos, deve-se dizer a ele a palavra e marcar como incorreta. Se necessário, indicar para o escolar continuar com a próxima palavra). Para a quantificação dos erros, também são propostas regras de pontuação para algumas situações exclusivas, como: linhas ou várias palavras omitidas, leitura de números, palavras com hífen que podem existir independentemente e abreviações. Já os seguintes itens indicam todas as situações em que se devem marcar PCPM: palavras pronunciadas corretamente, palavras corrigidas pelo próprio leitor, palavras repetidas, palavras mal pronunciadas por causa do sotaque e palavras inseridas (BEGENY, 2009; GOOD; KAMINSKI, 2002).

A automaticidade está ligada ao desempenho nas habilidades de decodificar e reconhecer palavras rapidamente e sem esforço. Dessa forma, um produto da automatização do reconhecimento de palavras é uma leitura mais rápida. Assim, a taxa/velocidade de leitura (PCPM) é também frequentemente utilizada como uma medida de automaticidade.

Pesquisadores sugerem que a melhor forma de utilizar a medida de PCPM seria calcular o desempenho médio de PCPM dos escolares em três passagens, ou seja, para cada passagem calculam-se as PCPM e PIPM para posteriormente calcular a média das três passagens lidas. Há ainda formas alternativas encontradas na literatura, tais como a mediana de três passagens, a média da segunda e terceira passagem, ou a pontuação da terceira passagem (PETSCHER; KIM, 2011).

Por fim, o último elemento da fluência é a prosódia, que se refere a elementos rítmicos e tonais da linguagem, relacionados à estrutura do discurso oral, cujas características são frequência ou entonação, volume, duração ou tempo. Dessa forma, alguns aspectos prosódicos que podem ser observados durante a leitura seriam a capacidade do escolar em dar ênfase a palavras apropriadas, usando tom de voz pertinente à leitura; decaindo e subindo o tom nos locais adequados; seguir a pontuação, elevando-se o tom da voz perto do ponto final; utilizar

tom de voz adequado para representar estados mentais dos personagens; seguir a pontuação, usando divisões sujeito-verbo e conjunções para fazer pausas adequadas nos limites de frases, analisando o texto em unidades sintaticamente e semanticamente apropriadas. A maioria das propostas para avaliar e medir esses elementos estão ligadas a questões qualitativas da leitura, com o auxílio de escalas multidimensionais (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005; NRP, 2000).

No conjunto de medidas da avaliação da fluência de leitura, a avaliação da compreensão deve sempre ser realizada em conjunto, visto que a fluência está intimamente relacionada à compreensão, funcionando como uma ponte de conexão, na qual de um dos lados encontra-se a automaticidade na decodificação de palavras em conjunto com a prosódia e do outro a compreensão (RASINSKI, 2004).

Sugere-se que, como as habilidades de leitura infantil se tornam mais fluentes ao longo da seriação, os escolares desenvolvam a capacidade para representar o que é lido de maneira a imitar os aspectos tonais e rítmicos de conversação da fala. Em um estudo, o número de pausas em leituras iniciais dos escolares foi preditivo para o desenvolvimento de um contorno de entonação apropriado e para a capacidade posterior de compreensão, sendo que o desenvolvimento de um contorno de entonação adequado leva a um melhor desempenho em fluência de leitura (MILLER; SCHWANENFLUGEL, 2008).

A fluência de leitura deveria ser comumente alvo de avaliações tanto por professores, quanto por profissionais da área da educação, visto que as pesquisas são baseadas em evidências científicas e têm como base a perspectiva de que, quando o escolar adquire ou aperfeiçoa suas habilidades com a decodificação automática das palavras, simultaneamente recursos de atenção e de memória são liberados para o uso das funções de ordem superior na leitura. No momento de realocação desses recursos, o desempenho em prosódia na leitura oral, com pausas e entonações adequadas, fornece *feedback* para o leitor sobre as principais unidades sintáticas e semânticas envolvidas no processamento da leitura, produzindo, como resultado, melhor compreensão (RASINSKI, 2016).

E a partir das evidências da relação entre fluência e compreensão, propostas de intervenção com a fluência foram testadas cientificamente desde o final da década de 70 (SAMUELS, 1979; RASHOTTE; TORGESEN, 1985; DOWHOWER, 1987), como a prática de leituras repetidas, que é uma das técnicas mais utilizadas para aumentar a fluência de leitura, e que continua sendo investigada por diversos pesquisadores ao longo dos anos e em diferentes situações (BERNINGER, 2010; BREZNITZ, 2006; ECKERT et al., 2002; PINTO; NAVAS, 2011; KUHN; STAHL, 2003; RASINSKI et al., 1994; RASINSKI, 2003; RASINSKI, 2006; SAINE et al., 2010; STODDARD, 1993; WEINSTEIN; COOKE, 1992). É recomendada para

escolares que já tenham adquirido habilidades de correspondência grafema-fonema e de manipulação silábica, ou seja, habilidades que indicam um nível de leitura no qual o escolar possa realizar a decodificação das palavras adequadamente (THERRIEN; KUBINA JR., 2006). Em conjunto à estratégia da leitura repetida podem ser incorporadas diversas outras estratégias como: *feedback* corretivo, modelo de leitura, meta de leitura, dicas verbais entre outras. Programas de fluência com base na leitura repetida podem aparecer em diversos modelos e estruturas.

A seguir cada uma das estratégias mais utilizadas para desenvolvimento da fluência de leitura será apresentada, com destaque para programas com leituras repetidas e seus moldes e variações.

2.1.1 Técnica da leitura repetida

A técnica da leitura repetida foi proposta inicialmente por Jay Samuels em 1979. Para o pesquisador americano, Rasinski (2006), uma boa instrução de fluência deve envolver de forma integrada as três medidas que a definem: a precisão, a automaticidade e a leitura prosódica. Assim como Hudson, Lane e Pullen (2005), Rasinski (2006) também concorda que a técnica da leitura repetida é a instrução mais indicada para se melhorar a fluência na leitura, no entanto, para ele, o que motiva um escolar a se envolver na atividade de leitura repetida não são os resultados alcançados somente em relação à velocidade, mas o desempenho global da leitura, envolvendo aspectos também da precisão e da prosódia, pois saberá que dessa forma poderá compreender melhor.

E sendo o desempenho geral na leitura o objetivo final desejado, para a prática da leitura, Rasinski (2006) indica textos bastante expressivos, como textos retóricos ou interativos, poesias, letras de músicas, cantos, rimas, monólogos e diálogos (RASINSKI et al., 2016), que se adaptam melhor à atividade do treino da leitura oral repetida enfatizando a expressão e o significado, e não apenas o aumento da velocidade de leitura.

Nas variações e aperfeiçoamentos da técnica da leitura oral repetida, pesquisadores como Therrien e Kubina Jr. (2006) preconizam que para um formato adequado de uma intervenção de fluência de leitura, é necessária uma frequência de sessões de intervenção que varie de 3 a 5 vezes por semana com duração mínima de 10 a 20 minutos por sessão (LOCK; WELSCH, 2006).

Não há critério estabelecido para o número de releituras que deve ser realizado para cada trecho de um texto, no entanto a maior parte das pesquisas da área, como foi analisado em

revisões de literatura (WEXLER et al., 2008), estabelece o critério de no mínimo de 3 a 4 repetições do trecho para uma intervenção eficiente.

Estudos com fluência de leitura apresentam em sua maior parte implicações dos resultados das pesquisas para as práticas desenvolvidas dentro das salas de aula. Muitas pesquisas sugerem que os professores deveriam considerar o uso de intervenções de leitura repetidas como parte de suas práticas de instrução no contexto de sala de aula devido a uma série de razões, a saber:

- A leitura repetida, por exemplo, é uma estratégia simples e direta que pode ser facilmente usada e/ou adaptada, com um tempo mínimo dentro do curso de um dia de aula.
- Os escolares podem ler um texto silenciosamente ou em voz alta para um colega de sala, para um leitor mais proficiente ou, ainda, para um adulto (como professores de reforço, estagiários, voluntários, funcionários etc.).
- Os professores podem usar a estratégia em uma ampla gama de configurações de instrução, incluindo individualmente em um centro de aprendizado com leituras gravadas, audiolivros, ou em grupos de leitura individuais, parceiros/grupos de parceiros, grupos pequenos e em salas de aula inclusivas.
- Intervenções de leitura repetidas requerem um treinamento mínimo de escolares e professores, podendo ser facilmente adaptadas e modificadas aos materiais curriculares.

Por esses motivos, deveriam ser utilizadas intervenções de leituras repetidas em combinações ou como parte de um programa de leitura (LEE; YOON, 2017; STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013; WEXLER et al., 2008).

Em relação ao nivelamento dos textos a serem utilizados os resultados das pesquisas ainda se demonstram controversos, pois para alguns utilizar textos no nível de habilidade de leitura do escolar implicou resultados positivos, enquanto para outros estudos utilizar textos com nível de dificuldade acima do nível de habilidade de leitura demonstrou-se mais efetivo.

2.1.2 Técnica de leitura repetida com modelo

Para o pesquisador Therrien (2004) as intervenções de leitura repetidas (LR) deveriam ser conduzidas por professores, auxiliares, tutores bem treinados ou entre os colegas de classe, pois seria em média três vezes mais eficaz trabalhar a técnica com um leitor proficiente visto que ele pode fornecer, sempre que necessário, o modelo correto da leitura das palavras. Na

estratégia da LR sem um modelo, os escolares leem por si só um trecho do texto um número especificado de vezes, sem que o trecho seja modelado antes da leitura por um adulto, por uma gravação de um leitor proficiente ou, ainda, por escolares da mesma idade. Pesquisadores sugerem que a modelação de leitura seja aplicada em conjunto com a LR, pois resultados positivos têm sido alcançados a partir dessa combinação de estratégias (ARDOIN; MCCALL; KLUBNIK, 2007; GORTMAKER et al., 2007; KUHN; RASINSKI; ZIMMERMAN, 2014; MIN, HUI-TZU, 2016).

2.1.3 Técnica da leitura repetida com *feedback* corretivo

Para Rashotte e Torgesen (1985) e Carnine et al. (2004) também é importante se realizar a técnica da leitura repetida com *feedback* corretivo (imediato ou posterior), ou seja, realizar comentários sobre erros de decodificação das palavras. Os autores Rashotte e Torgesen (1985) reforçam que um *feedback* do desempenho do escolar muitas vezes o motiva, uma vez que lhe permite explicitamente ver o seu progresso.

A palavra *feedback* pode aparecer em diferentes contextos, como *feedback* do desempenho geral, do desempenho de habilidades e comportamentos específicos com auxílio de marcadores visuais ou somente verbais. Pode, também, ser descrita como *feedback* corretivo, que significa auxiliar o escolar no momento em que ocorre o erro na leitura, oferecendo-lhe a resposta correta imediatamente (STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013).

De acordo com pesquisas recentes, sugere-se que o *feedback* corretivo seja trabalhado em conjunto com a leitura repetida e seguindo o protocolo de três repetições. Durante a cronometragem de textos narrativos e/ou expositivos os erros devem ser marcados. Os escolares podem receber a instrução; caso apresentem dificuldade ao ler alguma palavra, receberão assistência. O *feedback* geralmente é oferecido somente nas primeiras e segundas leituras da técnica da LR e ocorre quando o escolar pronuncia uma palavra incorretamente, quando hesita por mais de três segundos e quando omite, substitui e insere palavras. O *feedback* corretivo em conjunto com a LR também tem apresentado resultados significativos na fluência da leitura e no desempenho em compreensão (MIN; HUI-TZU, 2016; STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017; STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013; SUKHRAM; ELLEN MONDA-AMAYA, 2017).

2.1.4 Participação de um leitor fluente: modelação da leitura

Outra técnica indicada para desenvolvimento da fluência na leitura é a modelação, ou seja, a participação de um leitor fluente lendo para o escolar, pois, ao ouvir modelos adequados

de leitura fluente, os escolares podem aprender como a voz de um leitor pode ajudar a dar sentido ao texto escrito. Os professores e outros leitores qualificados devem ler em voz alta diariamente aos escolares (LOCK; WELSCH, 2006). Outra forma de instruir leituras para aumentar a fluência seria a leitura emparelhada, ou em pares: o leitor fluente lê o texto ao mesmo tempo que o escolar (NES, 2003).

2.1.5 Leitura em voz alta

Os escolares deveriam ser instruídos a realizar a leitura em voz alta expressiva, utilizando elementos como o ritmo, a entonação, a velocidade de fala, o volume e a qualidade de voz de acordo com os modelos de leituras adequados aos diferentes tipos de ouvintes e circunstâncias em que se faz a leitura. O treino auxiliaria a própria compreensão do texto, “[...] sobretudo numa fase em que a criança ainda está muito amarrada à decifração da escrita, fazendo com que ela dê mais valor aos aspectos interpretativos do texto fonética e semanticamente” (CAGLIARI, 2002, p. 161).

Dada a importância da técnica da leitura repetida, a literatura tem se utilizado dela em diferentes estudos, como por exemplo, com escolares do Ensino Fundamental I (LAMBE, D.; MURPHY, C.; KELLY, 2015; STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013), Ensino Fundamental II (ANNE, G.; BRIAN, 2015; WEXLER et al., 2008; SUKHRAM; ELLEN MONDA-AMAYA, 2017), Ensino Médio (WEXLER et al., 2008), graduandos (MIN; HUITZU, 2016; JOSEPHS; JOLIVETTE, 2016; THERRIEN, 2004) e indivíduos com dificuldade ou risco para dificuldade na leitura, transtorno da aprendizagem, dislexia e dificuldades de aprendizagem (ANNE, G.; BRIAN, 2015; LAMBE, D.; MURPHY, C.; KELLY, 2015; STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013; SUKHRAM; ELLEN MONDA-AMAYA, 2017). Nota-se que a maioria das pesquisas tem demonstrado efeitos positivos no desempenho da fluência e compreensão de leitura, principalmente com textos narrativos.

Devido ao grande número de pesquisas realizadas, com escolares desde a pré-escola até o ensino superior, com objetivo de verificar a eficácia das estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento na fluência da leitura, bem como provar a importância da fluência para a compreensão da leitura, ao longo das décadas foram realizados levantamentos/revisões sobre os achados dessas pesquisas. A seguir, serão apresentados, de modo sintetizado, os resultados dessas revisões publicadas, destacando-se as principais questões e resultados observados sobre a intervenção com a fluência de leitura.

2.2 Revisões da literatura sobre programas e estratégias para desenvolvimento da fluência de leitura

Em publicações científicas há diversos estudos de revisão da literatura que verificaram questões relacionadas às pesquisas com leitura repetidas, suas diversas estruturas, critérios e outras estratégias que combinadas têm por objetivo desenvolver e aprimorar a fluência da leitura. São revisões com diferentes populações, mas todas com enfoque nas intervenções com fluência de leitura. Mais especificamente, a maior parte dos estudos têm enfoque em verificar a eficácia da leitura repetida, por ser esta a estratégia mais utilizada e eficaz para desenvolver fluência.

Recentemente, uma revisão buscou analisar questões específicas em artigos que fizeram uso da leitura repetida para alcançar uma meta de leitura com critérios fixos. Foram enfatizados aqueles estudos com escolares da pré-escola até o Ensino Médio que utilizaram textos, e não lista de palavras. Na seleção das pesquisas, 31 artigos publicados em 15 revistas foram analisados (KOSTEWICZ et al., 2016).

De acordo com essa revisão os principais achados foram:

- A leitura repetida tem demonstrado ser uma das estratégias mais eficazes para favorecer a fluência de leitura.
- Práticas guiadas, sistemáticas e explícitas têm sido comprovadamente o melhor método para aplicação da estratégia da leitura repetida, desde que foi proposto pelo Painel de Leitura nos Estados Unidos.
- A maioria dos estudos utilizam meta de leitura em conjunto com a estratégia de leitura repetida, isto é, são estabelecidas metas, por diferentes critérios, para que durante a execução das leituras repetidas, os escolares tenham medidas de leitura a serem alcançadas (KOSTEWICZ et al., 2016).

O destaque de uma revisão realizada com estudos desde 1977 até 2001 (THERRIEN, 2004) está no fato de analisarem os resultados das pesquisas com medidas de não transposição e medidas de transferência. Medidas de não transposição referem-se a medidas das habilidades dos escolares para ler ou compreender fluentemente um trecho depois de lê-lo várias vezes. Já medidas de transferência referem-se a medidas de habilidades dos escolares para ler ou compreender fluentemente novos trechos depois de releituras de outros materiais. Os resultados analisados indicam que, nas duas condições acima descritas, a leitura repetida é uma estratégia eficaz para melhorar a fluência e a compreensão da leitura.

Ainda nessa revisão proposta por Therrien (2004), de acordo com a meta-análise realizada, foram determinados componentes essenciais de instruções em programas com leitura repetida, sendo eles:

- Intervenções que propõem critérios de desempenho e meta, como um número fixo de releituras, são mais eficientes, sendo que três a quatro vezes seria o número ideal de releituras.
- A duração média do tempo das intervenções eficazes são 36 sessões.
- Dicas verbais anteriormente ao início da leitura do escolar, com orientações para uma leitura rápida e com compreensão, também são recomendáveis.
- Associação das dicas verbais com a estratégia do *feedback* corretivo durante a leitura dos textos e metas estabelecidas para serem alcançadas pelo escolar.

Em outra revisão da literatura (STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017), a proposta foi identificar, entre o período de 2001 e 2014, estudos sobre intervenções de fluência da leitura em escolares desde a Pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental que apresentassem o diagnóstico de transtornos de aprendizagem, totalizando 19 estudos analisados. Essa revisão é uma extensão e continuação de outra síntese, que analisou os mesmos tipos de estudos, com os mesmos critérios, no período de 1975 a 2000 (CHARD; VAUGHN; TYLER, 2002). Os dados da revisão realizada recentemente corroboraram os dados na revisão realizada anteriormente. De modo geral os resultados sintetizam que:

- A estratégia da leitura repetida está associada a efeitos positivos em taxa, acurácia de leitura e compreensão leitora.
- Há evidências de que os ganhos em fluência de leitura se generalizam para novos textos.
- Prover um modelo de leitura fluente, anteriormente à prática da leitura repetida, melhora a efetividade da técnica.
- Outras variáveis influenciam nos ganhos de fluência, como o uso de metas de leitura, o número de releituras e o uso concomitante com outras estratégias, como o *feedback* corretivo.
- O uso de textos de nível mais fácil produzia maiores ganhos em compreensão, precisão e taxa para a maioria dos escolares, no entanto os autores concluem que os resultados dependem das necessidades individuais de cada escolar e devem ser considerados caso a caso.

Assim como constatado na revisão anterior, achados de outra revisão (LEE; YOON, 2017), consideraram os efeitos das intervenções com leituras repetidas em escolares com dificuldades na leitura e corroboraram as revisões que tinham como alvo escolares com transtornos de aprendizagem, apontando, mais uma vez, os efeitos positivos da leitura repetida e de suas combinações, como por exemplo a modelação da leitura anteriormente à estratégia da leitura repetida.

Resultados de uma revisão que rastreou estudos realizados tanto com escolares com transtorno de aprendizagem quanto com escolares com desenvolvimento típico (STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013) chegaram à conclusão que:

- O uso da estratégia da leitura repetida pode configurar-se de diversas formas e, ainda assim, tem demonstrado aumentar as habilidades em fluência de leitura e beneficiar a promoção da compreensão de leitura.
- A estratégia da leitura repetida pode ser utilizada como intervenção principal, ou combinada com outras intervenções de leitura, ou ainda como parte de um programa de leitura. Por exemplo, quando a leitura repetida foi utilizada como intervenção principal associada ao *feedback* do desempenho em geral, o *feedback* de palavras na frase, o *feedback* oral ou o *feedback* corretivo, resultados significantes foram observados em fluência de leitura.
- O uso de critérios para estabelecimento de metas de alto desempenho em leitura demonstrou-se superior ao longo do tempo quando comparado ao estabelecimento de metas mais baixas.

Para melhor visualizar os resultados mais importantes encontrados em revisões da literatura sobre o tema e os dados sobre cada estudo (como o período da revisão, a população alvo, o número de estudos analisados, as questões de pesquisas e os resultados implicados diretamente para a prática), as pesquisas foram sintetizadas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 — Descrição de estudos sobre revisões da literatura, realizadas com pesquisas do período de 1974/2014

(continua)

TÍTULO E ANO PUBLICAÇÃO	AUTORES	PERÍODO DA REVISÃO	POPULAÇÃO E ANOS ESCOLARES	NÚMERO DE ESTUDOS	QUESTÕES DE PESQUISA	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
<i>A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities.</i> 2002	Chard, Vaughn, Tyler	1975-2000	Transtornos de aprendizagem	24 estudos analisados	Examinar todos os estudos de intervenção em uma série completa de fontes que identificaram escolares com transtorno de aprendizagem como grupo-alvo para intervenção de fluência de leitura.	Escolares com transtornos de aprendizagem beneficiam-se de intervenções com leitura repetida de um texto familiar, e algumas características desta estratégia devem ser seguidas. Intervenções multicomponentes registram bons resultados para a população alvo, e devem focar atenção no desenvolvimento da taxa e da acurácia da leitura. O modelo de leitura realizado por um adulto tem se demonstrado uma estratégia eficaz, e deve ser implementado anteriormente ao início das releituras, sendo eficaz o modelamento anteriormente ao treino que será realizado. Assim como intervenções individuais, as práticas em grupo têm se demonstrado uma forma eficiente de intervir, sempre com leitores proficientes guiando os que precisam desenvolver a fluência. Melhores resultados são alcançados quando são estabelecidas metas de leitura e quando o nível de dificuldade do texto é ajustado ao progresso do escolar.
<i>Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis.</i> 2004	Therrien	1977-2001	Escolares de 5 a 18 anos	31 estudos analisados	A leitura repetida é efetiva em aumentar fluência e compreensão de leitura? Quais componentes das intervenções com leitura repetida são fundamentais para o sucesso do programa? Os escolares com deficiência cognitiva se beneficiam de leitura repetida?	Visando a não transferência da taxa de leitura a textos novos, mas centrando-se em um texto particular, as intervenções com leituras repetidas devem instruir os escolares a se concentrar na velocidade e compreensão durante o treino, relendo o trecho do texto de três a quatro vezes. Visando a transferência da habilidade para novos textos, três componentes essenciais devem ser priorizados, a leitura em voz alta deve ser realizada para um adulto, <i>feedback</i> corretivo de palavras lidas incorretamente deve ser oferecido, e os trechos dos textos devem ser lidos até que se atinja um critério de desempenho (metas de fluência de leituras).

Tabela 1 — Descrição de estudos sobre revisões da literatura, realizadas com pesquisas do período de 1974/2014

(continuação)

TÍTULO E ANO PUBLICAÇÃO	AUTORES	PERÍODO DA REVISÃO	POPULAÇÃO E ANOS ESCOLARES	NÚMERO DE ESTUDOS	QUESTÕES DE PESQUISA	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
<i>A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers.</i> 2008	Wexler et al.	1980-2005	Escolares com dificuldades de leitura e/ou transtornos da aprendizagem - 6º ao 12º ano	19 estudos analisados	Sintetizar a literatura na área para ajudar na identificação de práticas efetivas para professores e identificar diretrizes para futuras pesquisas sobre o tema com escolares mais velhos.	As intervenções de leitura repetidas para leitores mais velhos com dificuldades melhoraram a taxa de leitura, mas não causaram efeito direto sobre a capacidade de compreensão. As intervenções que empregaram uma quantidade igual de texto sem repetições em comparação a estratégia da leitura repetida mostraram que não houveram grandes diferenças na melhoria da taxa de leitura. Notavelmente, as intervenções com a leitura repetida para leitores mais velhos podem ter algumas outras desvantagens. Especificamente, ler o mesmo texto limita repetidamente a exposição a uma variedade de estrutura de texto, vocabulário e assunto e podem fazer com que os escolares cheguem ao tédio com este tipo de estratégia.
<i>Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: a synthesis of 20 years of research.</i> 2010	Wanzek et al.	1988-2007	Escolares com dificuldades de leitura - 4º e 5º ano	24 estudos analisados	Quão eficaz são as intervenções de leitura sobre os resultados de leitura para escolares com dificuldades e deficiências em leitura no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental?	Apenas dois artigos analisados com intervenção de fluência na leitura. Em um dos artigos, resultados demonstram efeitos positivos da técnica da leitura repetida assim como da leitura continua. No outro, quando a intervenção foi moderada por um adulto, efeitos foram observados na fluência e na compreensão leitora.

Tabela 1 — Descrição de estudos sobre revisões da literatura, realizadas com pesquisas do período de 1974/2014

(continuação)

TÍTULO E ANO PUBLICAÇÃO	AUTORES	PERÍODO DA REVISÃO	POPULAÇÃO E ANOS ESCOLARES	NÚMERO DE ESTUDOS	QUESTÕES DE PESQUISA	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
<i>The Effects of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Elementary-Age Students with Learning Disabilities (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice.</i> 2013	Strickland; Boon; Spencer	2001-2011	Com e sem transtornos de aprendizagem - Pré-escola a 5º ano	19 estudos analisados	Examinar a eficácia da leitura repetida sobre fluência de leitura e habilidades de compreensão dos escolares e fornecer aos professores de educação geral e especial uma maior visão dos vários modelos de intervenções de leitura repetida que foram conduzidas em sala de aula.	A leitura repetida pode ser uma intervenção eficaz para melhorar as habilidades de fluência de leitura e tem potencial para auxiliar na compreensão dos escolares desde a pré-escola até o Ensino Fundamental I, com e sem transtornos de aprendizagem.
<i>A review of fixed fluency criteria in repeated Reading.</i> 2016	Kostewicz et al.	1974-2014	Pré-escola até 12º ano	31 estudos analisados	Quais são os critérios de fluência que os escolares participantes alcançam? Como esses critérios de fluência foram estabelecidos? Quais resultados os escolares exibem quando leem para atingir uma meta de fluência fixa?	Em todos os casos, os escolares demonstraram uma melhoria na leitura, no entanto, raramente leem mais rápido ou com mais precisão do que o critério utilizado. Os critérios para metas em fluência de leitura podem ser estabelecidos de três diferentes formas: taxas específicas criadas pelos pesquisadores ou pelos professores, taxas baseadas em normas de nível escolar ou em normas de leitura e taxas evolutivas comportamentais de fluência com base na literatura. Alguns critérios de fluência parecem combinar mais apropriadamente com a prática, com o objetivo singular das leituras repetidas e produzem resultados mais positivos. Independentemente disso, a inclusão de um critério de fluência com a prática da leitura repetida permite aos escolares um marcador claro para prática e melhoria.

Tabela 1 — Descrição de estudos sobre revisões da literatura, realizadas com pesquisas do período de 1974/2014

(conclusão)

TÍTULO E ANO PUBLICAÇÃO	AUTORES	PERÍODO DA REVISÃO	POPULAÇÃO E ANOS ESCOLARES	NÚMERO DE ESTUDOS	QUESTÕES DE PESQUISA	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA
<i>The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014.</i> 2017	Stevens; Walker; Vaughn	2001-2014	Transtornos de aprendizagem; pré-escola ao 5º ano	18 estudos analisados	Quais intervenções de fluência estão associadas a resultados positivos em fluência de leitura e compreensão para escolares com transtorno de aprendizagem da pré-escola até o 5º ano?	Os resultados mostraram que a leitura repetida e as intervenções multicomponentes produziram ganhos na fluência e compreensão da leitura. Fornecer um modelo de leitura fluente e <i>feedback</i> de desempenho, usando textos de níveis mais fáceis, estabelecendo um critério de desempenho e praticando a leitura repetida com colegas também contribuíram para melhores resultados. Os achados sugerem que a leitura repetida continua a ser a intervenção mais eficaz para melhorar a fluência da leitura para escolares com transtornos de aprendizagem.
<i>The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis.</i> 2017	Lee; Yoon	1990-2014	Transtornos da leitura ou de risco: pré-escola, E.F. I e II	34 estudos analisados	Qual é o efeito geral da intervenção com a leitura repetida na fluência de leitura oral, medida pelas palavras lidas corretamente por minuto para escolares com transtornos de leitura? Quais são os efeitos de variáveis adicionais dentro das intervenções com a leitura repetida no número de palavras lidas corretamente por minuto?	Os achados atuais sugeriram que ouvir o trecho do texto anteriormente a prática em combinação com a leitura repetida, com no mínimo quatro releituras pode ser o método mais eficaz para alunos com transtorno de aprendizagem.

Fonte: Próprio autor

Os dados apontados na presente análise sobre revisões realizadas com objetivos de avaliar a eficácia de intervenções desenvolvidas para trabalhar com a fluência de leitura demonstram e confirmam que, ao longo dos anos, pelo menos desde a década de 70, a leitura repetida e outras estratégias principais (como *feedback* corretivo, modelamento de leitura e meta de leitura) têm sido intervenções comprovadamente eficientes em construir e desenvolver a habilidade de fluência de leitura e, por consequência, melhorar a compreensão leitora, tanto para aqueles que lutam para melhorar a leitura, quanto para aqueles que apresentam maiores dificuldades, como por exemplo, os sujeitos com transtornos de aprendizagem. Partindo desses dados, é possível verificar a importância da fluência de leitura e que esforços deveriam ser aplicados para colocar em prática o desenvolvimento dessa habilidade com a população brasileira, a partir de intervenções baseadas em evidências científicas.

O HELPS é um programa estruturado, baseado em conceitos da análise do comportamento, que faz uso das estratégias mencionadas nas revisões descritas anteriormente de modo sistemático e programado, que objetivam favorecer a fluência de leitura e, conseqüentemente, a compreensão textual. No tópico a seguir, ele será apresentado mais detalhadamente.

2.3 Base teórica das estratégias do programa HELPS: a análise do comportamento

O objetivo deste tópico é descrever sobre a fundamentação e embasamento teórico do Programa de intervenção com a fluência de leitura – *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS, visto que a efetividade da aplicação da análise do comportamento dentro de programas e intervenções é de grande alcance. A maior parte desses programas, principalmente os voltados para a fluência de leitura, integra elementos de instrução e princípios comportamentais, ainda que educadores em geral ou até mesmo os profissionais que desenvolvem tais programas não percebam ou não saibam que são derivados especificamente da análise do comportamento. O que ocorre é que a maioria das discussões voltadas a esses programas acontece em termos de práticas baseadas em evidências, isto é, somente com base nos resultados das pesquisas científicas (MARTENS et al., 2011).

Já que muitas das práticas descritas como baseadas em evidências incorporam vários elementos-chave a partir do paradigma da análise do comportamento, deveriam ser consideradas dentro de um quadro geral de instrução comportamental, pois, mesmo que os programas e intervenções não tenham sido desenvolvidos exclusivamente a partir dos princípios

da análise de comportamento, observa-se a presença desses elementos-chave, como por exemplo, instruções explícitas, *prompts* sistemáticos, oportunidades de resposta frequentes, reforçamento, etc. (MARTENS et al., 2011). Assim, para realizar a descrição das estratégias que compõem o Programa HELPS alguns pontos teóricos e conceitos básicos da análise do comportamento serão explicitados posteriormente.

A partir da década de 20 a proposta de Skinner de observar e descrever o que em sua época já havia sido muito discutido (por meio de outras teorias) influenciaria nesta década novas formas de pesquisar, ampliando conceitos e criando outras formas de se compreender o que havia “dentro da pele”, assim como descrito por ele próprio (SKINNER, 2003). O seu legado e suas contribuições atingiram certamente a área que nos preza: o ensino e o aprendizado humano. A partir da história da Teoria de Darwin e com base em ideias de Pavlov, Thorndike e Watson, diferenças das explicações mentalistas são postas em consonância à história do comportamento pela seleção natural. A preocupação de Skinner com o comportamento que produz consequências no mundo então se justifica: “Este comportamento origina a maioria dos problemas práticos nos assuntos humanos e é também de um interesse teórico especial por suas características singulares” (SKINNER, 2003, p.65).

Escritores contemporâneos (MOREIRA; MEDEIROS, 2007), em uma linguagem clara, descrevem alguns comportamentos básicos dentro da teoria: os comportamentos reflexos, aqueles inatos (instintivos - reflexo incondicionado), natural a todo ser vivo e à lei da sobrevivência; os reflexos condicionados (condicionamento respondente) e os operantes (condicionamento operante), ou seja, comportamentos de seres humanos que operam no meio ambiente e se inter-relacionam. É então a partir desses últimos dois tipos de comportamentos (comportamentos reflexos condicionados e operantes) que se iniciam as considerações a serem feitas sobre as contingências e controle de estímulos, com ênfase na aprendizagem pelas consequências, que fazem parte do programa de intervenção em questão.

Skinner (2003) destaca o conceito de probabilidade e a influência de outras inúmeras variáveis que modificam a probabilidade do comportamento operante de diferentes formas. São os estímulos eliciadores e os efeitos combinados dessas variáveis que precisam ser observados. Após a observância de um comportamento, pode-se notar a ocorrência futura de respostas que sejam semelhantes, ou seja, existe a probabilidade de uma classe de respostas ocorrer novamente. Para descrever essas classes de respostas, foram então denominadas de *operante*. A ação do ambiente sobre o organismo que ocorre depois da emissão da resposta explica o comportamento operante: aquele comportamento que opera sobre o ambiente para gerar consequências. Então essas consequências retroagem sobre o organismo, alterando a

probabilidade de ocorrência futura do comportamento semelhante ao que as produziu. Skinner (2003) descreve que um reforço pode fortalecer um comportamento, e a esse processo denomina-se de “condicionamento”. Concluindo a descrição de Skinner sobre condicionamento: “ [...] No condicionamento operante “fortalecemos” um operante, no sentido de tornar a resposta mais provável ou, de fato, mais frequente” (SKINNER, 2003, p. 72).

Quando se descreve um comportamento operante, está se descrevendo o ser que opera, que age no meio e tem em suas consequências o que Skinner chamou de reforço. Então as consequências podem ser de dois tipos diferentes: reforçadores positivos ou reforçadores negativos. Tanto o reforço positivo quanto o reforço negativo têm como efeito aumentar a probabilidade da resposta. Com o reforço positivo, esse aumento de probabilidade se dá por meio da adição de um evento, de alguma coisa (quando, por exemplo, uma criança que sabe que se comer toda a comida oferecida a ela, poderá comer a sobremesa, dessa forma aumenta-se a probabilidade de a criança comer toda a comida, pois ganhará sobremesa, então é assim reforçada positivamente). O reforço negativo aumenta a probabilidade de uma resposta com a remoção de um evento ou de algo. Um indivíduo com dor de cabeça tensional procura tomar um analgésico para “retirar” a dor. Se a consequência de tomar remédio é exterminar a dor que o incomoda, então aumenta a probabilidade de esse tipo de comportamento ocorrer quando estiver com dor de cabeça em outra ocasião. O indivíduo é reforçado negativamente pela consequência) (SKINNER, 1982, 2003). Resumindo, o reforço é um tipo especial de consequência que pode manter ou aumentar a probabilidade de um comportamento ocorrer.

Se o comportamento dos indivíduos é selecionado por suas consequências essa seleção pode ocorrer em três níveis: por meio da história filogenética (ligada à espécie), da ontogenética (ligada ao indivíduo) e da cultura (ligada a um grupo de indivíduos). Esses três níveis são o contexto no qual o homem aprende a se comportar e sobrevive como espécie, indivíduo e participante de uma cultura. Assim, se o modo de ação do ambiente for por meio de seleção pela consequência, o comportamento de um organismo, no âmbito desses três níveis, será produto da seleção natural, como membro de uma espécie e produto do condicionamento operante, como pessoa. Esse indivíduo, sendo membro de uma cultura, comporta-se da maneira como foi ensinado, de acordo com as contingências de reforçamento mantidas por um grupo (MACHADO, 1997; SKINNER, 1991; 2003; ZANOTTO, 2000).

Skinner (1980) define que as interações entre um organismo e o seu meio ambiente são denominadas de contingência ou tríplice contingência. Há a contingência de reforço, por exemplo, que deve especificar três aspectos na interação organismo-ambiente: a ocasião na qual ocorreu a resposta, a própria resposta e as consequências reforçadoras.

Para Skinner (1978, 1980), ensino é o arranjo das contingências de reforços sob as quais os escolares aprendem. Não basta ser dada a oportunidade para a prática e a repetição frequente, pois essas condições não asseguram que o escolar irá aprender a habilidade praticada ou a ação repetida, e só haverá aprendizado em função das consequências que se seguirem às ações do escolar. Ao invés de se utilizar do controle aversivo (com o uso de contingências de punição e de reforçamento negativo), a fim de manter os escolares motivados e empenhados em suas tarefas, é possível utilizar-se de outras estratégias para que as consequências reforçadoras sejam imediatas e frequentes, como o uso de contingências de reforçamento positivo, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada escolar e minimizando seus erros (ZANOTTO, 2000).

Assim, por exemplo, é possível fazer com que o escolar tenha comportamentos progressivamente mais próximos do comportamento final esperado, sem que para isso ele precise cometer erros (ZANOTTO, 2000). É preciso lançar mão de um reforçador poderoso no contexto educacional, de acordo com Zanotto (2000) — o sucesso — portanto o professor deve dar mais oportunidades de acertos do que erros ao escolar. Dessa forma, durante uma atividade, as respostas devem ser imediatamente avaliadas de modo que as corretas sejam reforçadas (SKINNER, 1978).

Zanotto (2000, p. 34) descreve sobre a importância da motivação do escolar no processo de aprendizagem: “Nessa perspectiva, é possível sob certas contingências, criar e manter a “motivação” do aluno, isto é, criar condições para que ele apresente e continue a apresentar, de forma diligente e produtiva, os comportamentos que dele se espera”. A autora exemplifica que as pesquisas na área demonstram que se pode utilizar de esquemas de reforçamento intermitente, reforços que não são habituais, por exemplo: consequências podem depender de uma série de eventos que podem ser mais difíceis de previsão, como em jogos de azar, no qual não se pode determinar “a sorte” ou a probabilidade de se ganhar um determinado jogo. Os reforços intermitentes são responsáveis pela manutenção da força de um comportamento e auxiliam a minimizar o uso e as consequências do controle aversivo para manter o escolar ativo dentro das salas de aula. Isso porque grande parte dos comportamentos são reforçados apenas intermitentemente, principalmente nas contingências que necessitam da participação de outras pessoas (SKINNER, 2003).

Também conforme descrito por Zanotto (2000), o processo de ensinar concede ao professor a tarefa de entender e conduzir o ensino como um arranjo planejado de contingências em oposição a um processo natural e espontâneo do aprender com base no acaso ou em concepções bastante comuns da aprendizagem: a assistemática, a naturalidade e a espontaneidade.

Após a apresentação desse breve contexto teórico serão descritas, no subtópico a seguir, as estratégias do programa de fluência examinando a importância de cada procedimento especificamente.

2.4 As estratégias compostas no HELPS

As pesquisas feitas no campo da análise experimental do comportamento têm produzido resultados expressivos nos aspectos da aprendizagem da leitura (CATANIA, 1999; HÜBNER; MARINOTTI, 2004; MEDEIROS et al., 1997). Dessa forma, ressalta-se aqui a importância de um programa de fluência de leitura baseado no estudo do comportamento.

O programa de intervenção HELPS conta com oito procedimentos centrais, sequenciados desta forma propositalmente: **Leituras Cronometradas Repetidas, Modelação, Correção de Erros na Frase, Estímulos Verbais, Verificação do Reconto, Definição de Metas, Feedback, Motivacional - Recompensa**. É composto pelo manual do instrutor, os textos para a leitura dos escolares e os textos para os instrutores. Os procedimentos e todas as informações necessárias ao instrutor estão descritos no manual. Entende-se aqui como instrutor: professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, profissionais da educação em geral, pais e todos aqueles preocupados de alguma forma com a leitura dos escolares. Não há restrições para a formação do instrutor, exceto a obrigatoriedade de treino para sua adequada aplicação. Esse treino pode ser realizado por meio do manual, que contém exercícios para prática, e vídeos a serem obrigatoriamente vistos ou por meio de *workshops* solicitados no *site* (<http://www.helpsprogram.org>), para que se garantam de fato resultados expressivos com a aplicação da intervenção (BEGENY, 2009).

O Programa HELPS também contém uma hierarquia instrucional que facilita o desenvolvimento da fluência para o escolar. O material que contém os textos que fazem parte da intervenção são sequencializados do mais fácil para o mais difícil, e o escolar deverá iniciar o programa em um texto que seja o mais próximo possível do seu nível de habilidade de leitura, para aos poucos evoluir no treino ao longo de textos cada vez mais difíceis. Ao mesmo tempo, um trabalho com controle de estímulos é realizado a partir das leituras. O controle de estímulos é acumulado gradualmente pois os escolares recebem várias oportunidades para praticar a leitura com *prompts* de comando, *feedback* e reforçamento. À medida que a prática avança, o controle por estímulos-alvo aumenta, o desempenho do comportamento se torna mais eficiente

e as condições em que o comportamento será reforçado serão mais bem discriminadas (MARTENS et al., 2011).

2.4.1 Leituras Cronometradas Repetidas

O procedimento de Leituras Cronometradas Repetidas consiste em prática de leituras repetidas e estruturadas, para dar oportunidade a um escolar de desenvolver sua fluência de leitura e realizar uma adequada leitura oral com compreensão, procedimento descrito na literatura como Leitura Repetida. Esse procedimento está embasado cientificamente em estudos desde a década de 70, como se pode observar a partir da revisão, realizada sobre o tema, descrita nos tópicos anteriores desta pesquisa (DOWHOWER, 1987; RASHOTTE; TORGESEN, 1985; SAMUELS, 1979).

Para o sucesso da prática, é importante que o escolar leia o mesmo texto ao menos quatro vezes, ao longo de pelo menos duas sessões (que duram em média 10 minutos). Os textos são parte do Programa HELPS, para o qual foram construídos. Além das leituras repetidas, é preciso que o escolar receba *feedback* sobre o seu desempenho na leitura.

A primeira instrução a ser dada no Programa HELPS (BEGENY, 2009, p.27) antecipa ao escolar que não é esperado que ele saiba todas as palavras e que, no momento em que ele encontrar uma palavra que não saiba ler ou tenha dificuldades, ele será ajudado. O instrutor iniciará a atividade com a seguinte instrução pré-definida:

Esta é a história que eu gostaria que você lesse. Quando eu disser “Comece”, você deve começar a ler a história em voz alta começando na parte de cima e seguir lendo ao longo da página. Tente ler cada palavra, se por acaso aparecer uma palavra que você não conheça, eu a direi. Tem alguma pergunta? Tente ler o MELHOR que puder (BEGENY, 2009, p.27).

Essa instrução é utilizada para que o escolar aprenda a execução de uma tarefa e para que suas respostas sejam imediatamente avaliadas, de modo que as respostas bem-sucedidas sejam então reforçadas, conforme literatura específica da área da análise do comportamento (ZANOTTO, 2000).

Miura (1992) explica que para o sucesso do desenvolvimento da leitura é necessária primordialmente a prática da leitura na rotina dos escolares e poderia estar associada ao comportamento verbal de interrupção, que deve ocorrer por meio de correções e modelos. No seu estudo, o procedimento utilizado de comportamento verbal de interrupção seguiu a implementação de duas medidas: *prompt* atrasado e interrupções na leitura. *Prompt* atrasado: no exato momento em que o escolar hesitasse, o instrutor aguardava alguns segundos (média de 5 segundos) antes de oferecer o modelo para que apresentasse o desempenho desejado.

Interrupções na leitura consistia em encorajar o escolar a prestar atenção à leitura incorreta da palavra, e o instrutor nesse momento corrigia a palavra lida incorretamente e oferecia o modelo adequado.

São fornecidas informações no manual HELPS sobre os erros que o instrutor poderá observar na leitura dos escolares. Quando forem observadas hesitações, que durem mais de três segundos, então será fornecida a palavra ao escolar, assim como o procedimento de *prompt* atrasado utilizado na pesquisa de Miura (1992). Nesse momento, de acordo com o manual, o instrutor terá que prover a palavra exatamente após 3 segundos, tempo em que a leitura da palavra ainda será um desafio para o escolar, pois, se tentar ler a palavra por um longo tempo, ou se a palavra for revelada muito rapidamente, o escolar poderá se sentir desmotivado. (BEGENY, 2009).

2.4.2 Modelação

O próximo procedimento a ser realizado no programa é a Modelação, que consiste em dar a oportunidade de o escolar ouvir e realizar a leitura com um leitor que seja mais habilidoso, mais qualificado.

De acordo com um Manual de Termos da Análise do Comportamento, o termo modelação seria a apresentação de um comportamento a ser imitado (JUNIOR; SOUZA, 2006). Em HELPS, é descrito que a modelação maximiza o desempenho na fluência quando é utilizada em conjunto com outras estratégias do programa de fluência de leitura, tais como o procedimento de leituras repetidas e procedimentos de correção de erros.

O procedimento consiste em o instrutor proficiente ler para o escolar (enquanto o mesmo acompanha auditivamente e visualmente). Durante a leitura o instrutor fará pausas periodicamente e o escolar deverá imediatamente ler a próxima palavra. Esse procedimento permite ao instrutor assegurar que o escolar está acompanhando a leitura atentamente. Essa estratégia permite também que o instrutor observe se está lendo em uma velocidade adequada para o escolar, ou seja, ele pode observar se o escolar está conseguindo acompanhá-lo sem dificuldades ou se ele está lendo rápido demais. No manual do Programa HELPS (BEGENY, 2009, p.43) encontra-se descrita a instrução a ser dada:

Agora vou ler a história de hoje para você. Por favor, siga a história com o dedo, lendo as palavras para você mesmo enquanto eu as leio. Algumas vezes vou parar para ter certeza de que está seguindo a história. Quando eu parar, você tem que me dizer a seguinte palavra na história. Se ler a palavra correta, isso me mostrará que está lendo junto comigo e está fazendo o seu melhor.

Para verificação da fluência de leitura, é um pré-requisito que o escolar saiba realizar a leitura de palavras, ou seja, saiba identificar e combinar a maior parte das sílabas e esteja em processo final de alfabetização (SANTOS; ROSE, 2000). Quando alfabetizado em um sistema de escrita alfabético, como o do português brasileiro, subentende-se que o escolar saiba discriminar e identificar todas as letras, que saiba recombina-las em sílabas, o que possibilita que aumente seu repertório lexical gradativamente. O objetivo dessa estratégia será a modelação da fluência de leitura. O escolar deverá prestar atenção à leitura do instrutor, em características como a precisão, a prosódia e a velocidade.

Importante ressaltar que para o treino de fluência de leitura com escolares que ainda estão desenvolvendo um repertório de decodificação adequado o aumento da velocidade poderia ter um efeito inverso, pois incentivaria os escolares a utilizar-se de estratégias como a adivinhação, com consequente aumento dos erros e possivelmente baixo desempenho na compreensão. Por isso, se o escolar não apresentar o repertório mínimo do comportamento verbal, é necessário que se trabalhem outras habilidades anteriormente à intervenção com enfoque na fluência de leitura (MASON et al., 2016).

O objetivo do procedimento da modelação além da apresentação de um comportamento a ser imitado – com o auxílio de estímulos facilitadores (*prompts*) – é que se tenha como consequência a aprendizagem por experiência direta.

2.4.3 Correção de Erros na Frase

A terceira intervenção a ser realizada dentro do programa está ligada à instrução de Correção de Erros na Frase, na qual o escolar deverá praticar a leitura repetidas vezes (ao menos três vezes) das frases em que cometeu erros. O instrutor então dá o seguinte comando ao escolar:

Agora vamos praticar algumas das palavras que você não leu corretamente. Então o instrutor dá o modelo, e posteriormente o escolar repete as frases (BEGENY, 2009, p. 43).

A cada conjunto de 2 ou 3 frases repetidas corretamente, o instrutor deve elogiar o escolar, encorajando-o a continuar a melhorar cada vez mais. É importante ressaltar aqui que o instrutor não deve enfatizar na instrução o erro do escolar, mas com essa técnica tentar envolvê-lo com a avaliação do seu próprio desempenho (BEGENY, 2009).

Para que a aprendizagem ocorra baseando-se no comportamento modelado por contingências (alterando seus antecedentes, seus consequentes, ou ambos), o instrutor/professor pode maximizar o uso das contingências de reforçamento positivo, quer pelo uso dos reforçadores naturais disponíveis, quer pela construção de reforçadores arbitrários, garantindo

a imediatidade, clareza e frequência do reforçamento (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Entendem-se aqui por reforçadores naturais aqueles cuja a consequência que reforça um comportamento é o produto do próprio comportamento, enquanto os reforçadores artificiais, ou também chamados de arbitrários, ocorrem quando a consequência é um produto indireto do comportamento (CASTANHEIRA, 2001).

Para Hübner e Marinotti (2004), envolver o escolar na sua própria avaliação é um meio de substituir eventualmente contingências artificiais por naturais. A meta é que o próprio comportamento de ler com fluência seja o reforço para a leitura, e não se usem reforços externos, como é de costume na educação: a espera por boas notas, fuga de castigos, etc.

No entanto, na maioria das vezes, o escolar só terá acesso às consequências naturais fora da escola ou em algum momento no futuro (MOREIRA; MEDEIROS, 2007; ZANOTTO, 2000). Por isso, não é possível deixar de lado os reforçadores artificiais até o momento em que se consiga o desempenho máximo esperado para o comportamento alvo, no caso a fluência de leitura.

O objetivo é que, ao final, o resultado que se espera (fluência de leitura) seja contingente às propriedades topográficas do comportamento, e o resultado disso será então chamado de habilidade, passando o controle do escolar para a consequência especial do comportamento habilidoso. Quando por exemplo se reforça um comportamento com estímulos verbais (“Você fez uma ótima leitura hoje, com boa entonação e velocidade!”), o reforço pode se tornar contingente ao modo de se realizar uma boa leitura. O reforço educacional da técnica da leitura eventualmente será substituído pela produção da leitura fluente, que será por si mesma reforçadora (SKINNER, 2003).

2.4.4 *Estímulos Verbais*

A quarta intervenção são os procedimentos nomeados de Estímulos Verbais (BEGENY, 2009). É um procedimento simples, requer apenas que o instrutor diga algumas considerações sobre sua expectativa em relação a como deveria ser a leitura do escolar, incentivando-o a realizar a leitura de modo rápido, sem muitos erros e com expressão adequada. Também incentiva o escolar a prestar atenção à história, para que posteriormente possa lembrar e recontá-la para o instrutor.

<Nome do escolar>, hoje você irá ler comigo. Durante a sua leitura, quero que leia o melhor possível. Isso quer dizer que quero que leia o mais rápido possível sem errar e tente ler com boa expressão (como eu faço quando eu leio para você). Também quero que você memorize o que acontece na história e tente lembrar as palavras difíceis que nós praticamos (BEGENY, 2009, p.44).

Em questões de ensino e aprendizagem da leitura, o comportamento pode ser diretamente modelado e mantido por determinadas contingências, e/ou pode ser governado por regras (SKINNER, 1982). A aprendizagem por regras acontece com descrições verbais das contingências, que regulam e discriminam os comportamentos apropriados. O indivíduo segue um conselho, ou uma regra ditada por alguém (CASTANHEIRA, 2001). O comportamento que é controlado por regras é chamado de condicionamento do ouvinte (comportamento verbal) (SKINNER, 1978). As regras que regulam e discriminam os comportamentos apropriados podem apresentar-se nas formas de instruções, conselhos, dicas, indicações, pedidos, ordem, normas morais e informações sobre o ambiente. As regras também podem ser escritas ou faladas (SKINNER, 1982; CASTANHEIRA, 2001). No exemplo dado no manual do instrutor, é possível observar uma descrição verbal simples, passada oralmente ao escolar sob forma de instrução.

Um estudo realizado por Faleiros e Hübner (2007) teve por objetivo avaliar se o reforçamento diferencial de descrições verbais que qualificam a atividade de ler poderia exercer efeito sobre a emissão e a duração do comportamento de ler propriamente dito. Para os pesquisadores, o aumento na escolha da atividade de ler e no tempo de permanência nessa atividade pode ser consequência não somente do reforçamento diferencial das descrições verbais, mas da própria descrição verbal que era dada — “Ler é gostoso (importante, divertido)!” — que pode então ter se tornado um estímulo antecedente condicional para a atividade de ler. De acordo com Ribeiro (p. 74, 2003), “Gradualmente, a auto-estimulação auditiva do produto da resposta falada provê o *feedback* necessário para o reforçamento automático da correspondência com o texto visto”.

Na contingência tríplice observa-se a interação entre um indivíduo e o seu ambiente, a ocasião em que a resposta ocorre (antecedentes e subseqüentes/estímulos), a própria resposta e as consequências reforçadoras, sendo as inter-relações entre elas contingências de reforço (SKINNER, 1980). A instrução dada ao escolar também funciona como um estímulo discriminativo, sinalizando as condições sob as quais uma resposta tem consequências diferenciais (regras a serem seguidas) e que podem ou não acontecer respostas (leitura fluente ou não) (MEYER, 2003). Se a resposta do comportamento afetado pelas regras estabelecer um reforço positivo, então: “A relação entre resposta e reforço é, portanto, relacionada ao que, na linguagem cotidiana, descrevemos como motivação, interesse ou gosto” (ROSE, 2005, p. 30). Conclui-se, assim, que o estímulo dado no Programa HELPS pode ser considerado também um reforço diferencial para o comportamento textual e motivador para o ato de ler, se de fato conseguir auxiliar no desempenho desse escolar.

Para Skinner (1980), os estímulos discriminativos que melhoram a eficiência do comportamento sob dadas contingências de reforço são importantes, mas não devem ser confundidos com as próprias contingências, nem seus efeitos com os efeitos das contingências. No Programa HELPS, as instruções podem funcionar como estímulos discriminativos e podem ser usadas como guia para a leitura do escolar. O papel do estímulo discriminativo é estabelecer a ocasião na qual uma resposta terá certos efeitos ou consequências (ROSE, 2005).

Diante da perspectiva Skinneriana do comportamento textual, sabendo da complexidade da atividade da leitura, adverte-se que é possível emitir sequências de respostas verbais decodificando as correspondências letra-som no texto, no entanto isso não garante que haverá compreensão do texto lido porque o conceito mais amplo de leitura envolve o comportamento textual e a compreensão do texto (ROSE, 2005). Essa advertência deve sempre ser levada em consideração, e por isso o programa conta também com a verificação da compreensão do texto lido por meio do reconto.

2.4.5 Verificação do Reconto

A partir do conhecimento de que o objetivo principal da leitura é a compreensão textual, o programa contém a instrução de Verificação do Reconto, em que é solicitado ao escolar que reconte a história verbalmente ao instrutor:

Agora quero que me diga tudo que lembra sobre a história que acabou de ler.
Tente me contar o que aconteceu na ordem correta (BEGENY, 2009, p. 45).

A estratégia do reconto deve ser cronometrada (de 30 a 45 segundos no máximo). Se o escolar apresentar dificuldades para relembrar as preposições, ou sua sequência, o instrutor poderá utilizar questões antecipatórias e ajudá-lo à medida que for sendo necessário. Se for claro que o escolar tem muitas dificuldades em lembrar fatos da história, essas observações devem ser anotadas na ficha de acompanhamento, o que ajudará a determinar posteriormente se o escolar conseguiu atingir seu objetivo de leitura (BEGENY, 2009).

Segundo Skinner (1972), que discutiu a importância do respeito ao ritmo próprio da aprendizagem do escolar, em seu livro “Tecnologia do Ensino” (publicado originalmente em 1968 e sintetizado por Texeira, 2004), ressalta-se a importância de se expor o programa de fluência de leitura individualmente, para que haja oportunidades de experiências tutoriais, particulares, que permitam uma interação única com o escolar, principalmente aqueles que apresentam dificuldades e fracassam no aprendizado da leitura.

Os instrutores são também incentivados a dar um breve *feedback* específico para os escolares com base em seu reconto. Uma característica das consequências reforçadoras da

leitura é que elas geralmente somente são acessíveis para o indivíduo que já se tornou um leitor proficiente e compreende sua leitura. Por isso, nessa instrução é possível observar a evolução do escolar na compreensão e será possível ir adequando reforçadores mais imediatos, reforços diferenciais, que forneçam *feedback* a respeito do desenvolvimento de sua leitura.

À medida que os escolares demonstrarem evolução no reconto, esses reforços externos podem então ser diminuídos gradualmente e os escolares terão a oportunidade de ficar sensíveis aos reforçadores intrínsecos à própria leitura, desenvolvendo o gosto e/ou interesse pela leitura (ROSE, 2005).

2.4.6 Definição de Metas

O procedimento Definição de Metas tem por objetivo tentar motivar o escolar a alcançar certo nível de fluência, com cada prática de leitura do texto. As metas do Programa HELPS exigem que os escolares pratiquem a leitura de um texto até que consigam atingir uma meta pré-estabelecida por meio de pesquisas anteriores para o número de palavras lidas corretamente por minuto. Dessa forma, as medidas estabelecidas como metas são:

- o número de palavras lidas corretamente por minuto (taxa/velocidade de leitura),
- o número de palavras lidas incorretamente por minuto e
- o desempenho em reconto.

2.4.7 Feedback

O procedimento de *Feedback* consiste em representações gráficas das medidas de desempenho dos escolares, com base nas metas pré-estabelecidas anteriormente (BEGENY, 2009, p. 46-48).

Apesar de não haver medida relacionada à expressão da leitura, visto ser analisada diante de avaliações subjetivas e de ser de difícil definição, é importante que o instrutor forneça *feedback* aos escolares (com elogios, quando possível) em relação à sua capacidade de ler com entonação adequada, e sempre incentivá-los a ler com boa expressão. O objetivo é que por meio da modelagem o escolar possa desenvolver a leitura com a mesma entonação de um leitor proficiente. De acordo com o Manual de Termos da Análise do Comportamento, o termo modelagem seria a modificação de alguma propriedade do responder por meio do reforçamento diferencial, em uma série de passos, de um desempenho inicial até um desempenho final (JUNIOR; SOUZA, 2006).

No processo de modelagem, um novo comportamento passa a fazer parte do repertório do indivíduo, e ele surgirá a partir de comportamentos já existentes no repertório

comportamental. Para que surja o novo comportamento desejado, são necessários reforços diferenciais (reforçar algumas respostas que têm algum critério em comum e não reforçar outras respostas parecidas) com aproximações sucessivas de um comportamento. Por aproximações sucessivas entende-se a exigência gradual de comportamentos mais próximos do comportamento alvo. Para a eficácia do procedimento de modelagem é necessário que o reforço seja sempre imediato à ação. Quanto mais próximo temporalmente da resposta o reforço estiver, mais eficaz ele será (SKINNER, 1982). Assim, quanto mais expressão e entonação o escolar demonstrar durante a leitura, mais destacado deve ser esse comportamento ao final de cada leitura ou sessão.

Não há instruções verbais para o procedimento de metas e para o *feedback*, no entanto o escolar deverá ter acesso em cada sessão ao objetivo a ser atingido na sua leitura (velocidade, precisão, reconto e expressividade) de acordo com o ano escolar.

A definição de metas tem por base o esquema de reforço contínuo, no qual uma consequência é apresentada sempre que uma resposta ocorrer (instância de dependência absoluta) (SOUZA, 1997). Todas as vezes que o escolar atingir a meta, um elogio será dito imediatamente pelo instrutor, e o escolar poderá progredir para a leitura de um novo texto, ganhando uma estrela que deverá ser colocada no quadro de estrelas do escolar.

A razão do reforço imediato para o escolar é devida à sua importância em contingências que envolvem a contiguidade (estreita relação temporal entre eventos ambientais e comportamentais), que são mais efetivas que contingências que envolvem atrasos (SOUZA, 1997). Para Skinner (1972, p.148), “Se o aluno não for automaticamente reforçado por saber que sabe, para de trabalhar e os subprodutos aversivos de não-saber vão se acumulando”.

O *feedback* também é dado ao final de cada sessão com a construção de um gráfico com o número de palavras lidas corretamente por minuto e o número de erros por minuto. Nesse momento é importante que o *feedback* seja por meio de uma representação visual de seu desempenho e que seja explicitamente demonstrada ao escolar sua melhora ao longo do tempo. O instrutor deverá dar *feedback* específico e positivo e, além de discutir os dados do gráfico a cada sessão, observar e compartilhar o desempenho do escolar também em medidas como a expressão utilizada na leitura, a leitura de frases com as palavras lidas incorretamente e as respostas durante o reconto. O *feedback* positivo é muito importante para esses escolares que tiveram inúmeras experiências negativas com a leitura e que demonstram, como consequências desses comportamentos, sentimentos de frustração e incapacidade. Em uma tentativa de resgatar a confiança deles, o *feedback* deve ser usado em toda sessão e sempre que for possível.

Em um estudo utilizaram-se marcadores visuais para as metas de leitura estabelecidas, com instruções realizadas antes da leitura do escolar e a identificação do melhor resultado. Destacando a palavra correspondente na cópia do texto do escolar, em seguida, o instrutor apontava para a palavra enquanto dizia que o objetivo era ler além da palavra destacada. Após a cronometragem do tempo, era fornecido *feedback* com elogios verbais se a meta para o escore de PCPM fosse atingido (ou seja, realizar a leitura de palavras além da palavra destacada anteriormente ao início da leitura). Os instrutores executaram instruções padronizadas textualmente ou com menor variação para indicar o ponto exato no texto em que o escolar havia lido na última leitura. Os resultados demonstraram que o uso de marcadores visuais combinados com *prompts* de comandos e elogios verbais são eficientes para promover a fluência de leitura oral (MASON et al., 2016).

2.4.8 Motivacional – Recompensa

O último procedimento do Programa, Motivacional – Recompensa, tem por objetivo maximizar os esforços dos escolares continuamente no treino da leitura e em todos os procedimentos contidos em HELPS. O procedimento de Recompensas não pode ser visto como o motivo para que o escolar se esforce durante as estratégias. Tanto o sistema de recompensa quanto o quadro de estrelas deve significar divertimento para o escolar.

Nesse momento o objetivo é utilizar consequências naturalmente reforçadoras, como o esquema de jogos ou brincadeiras (SKINNER, 1972). A ênfase para a recompensa deverá ser assegurada pelo desenvolvimento da leitura do escolar, ou seja, o prêmio é pelo bom desempenho que ele conseguir. Para que o escolar ganhe o prêmio (uma pequena recompensa), é preciso que ele preencha o quadro de estrelas, o que pode levar em média de 6 a 7 sessões (aproximadamente duas semanas).

O quadro de estrelas é composto de 165 quadrados (15 quadrados por fileira, com 11 linhas). Esse número de quadrados faz com que seja provável que o programa possa ser implementado em um ano letivo inteiro, usando apenas um quadro de estrelas. Quando o escolar conquistar uma estrela no último quadrado de cada linha (um total de 15 estrelas) pode escolher qual prêmio quer ganhar da Caixa de Prêmios.

Quando o escolar conquista uma estrela em um quadrado sombreado, ele deverá sortear uma ficha da Bolsa de Bônus, na qual constará escrito um número de estrelas que deverá ser adicionado ao seu quadro de estrelas. A Bolsa Bônus pode ser feita a partir de uma pequena bolsa/sacola que não seja transparente (BEGENY, 2009).

A Caixa de Prêmios deve conter itens pequenos e de baixo custo, com objetos que escolares geralmente gostam de ganhar (como bolinhas, lápis, borrachas, livros pequenos, jogos de carta, adesivos, chaveiros, jogos, etc). Eles devem ver os itens na caixa ao início de sua participação no Programa HELPS e depois de conquistar 15 estrelas no quadro. Quando forem selecionar o prêmio, será dado o tempo de um minuto para fazer a escolha. Ao contrário da Caixa de Prêmios, os escolares não devem ver o que está na Bolsa de Bônus.

Deverão ser colocadas 16 fichas com informações escritas em cada uma, sendo elas:

- Cinco fichas separadas deverão dizer, “vale uma estrela bônus”;
- Quatro fichas deverão dizer, “vale duas estrelas bônus”;
- Três fichas deverão dizer, “vale três estrelas bônus”;
- Duas fichas deverão dizer, “vale quatro estrelas bônus”;
- Uma ficha deverá dizer, “vale cinco estrelas bônus”;
- e uma ficha deverá dizer, “vale prêmio da caixa!”.

Com esse arranjo de fichas, a bolsa bônus funciona como um tipo de loteria. Quando o escolar escolhe uma ficha, o mais provável é que ele irá ganhar apenas uma ou duas estrelas de bônus, mas há uma pequena chance de poder ganhar até cinco estrelas de bônus ou até mesmo uma seleção imediata do prêmio da caixa de prêmios (BEGENY, 2009).

Skinner (1972), dissertando sobre a motivação do escolar, esclarece que somente as consequências de se estudar não são suficientes para motivar o aluno. Essas consequências são sempre futuras, e vão desde as vantagens finais da instrução, sua utilidade, ou valor, até a simples consequência do saber pelo saber. As vantagens do estudar não devem ser utilizadas durante a instrução como reforçadores, sendo que só funcionam como reforçadores condicionados, e por isso não têm muita eficiência.

O que deve ser feito é o instrutor programar consequências, sem se utilizar de reforçadores punitivos, aversivos, devido aos seus já conhecidos subprodutos. O objetivo dessa motivação do instrutor com o escolar é que se gere comportamento, sem suprimi-los.

Professores podem lançar mão de reforçadores como o privilégio (quadro de honras e medalhas), favores, além de reforçadores inventados como notas, promoções e prêmios, que são intrinsecamente reforçadores. No entanto deve-se tomar muito cuidado com o uso abusivo de reforçadores pessoais, que estão sempre disponíveis e são de fácil uso. Podem também utilizar-se de reforçadores naturais, no entanto devem ser arranjados e não podem ser usados exclusivamente, senão os professores podem abandonar seus papéis de rearranjadores de

contingências de aprendizagem. As contingências naturais usadas na educação quase sempre precisam ser arranjadas (SKINNER, 1972).

Uma pesquisa realizada com escolares de sete a dez anos (RABELO, 2011) teve por objetivo investigar se o número de relatos não correspondentes de acerto em uma tarefa de leitura de palavras aumentaria em função de preferência por brindes. Foi realizado um pré-teste com o objetivo de selecionar tanto palavras que os escolares sabiam quanto aquelas que não conseguiam ler corretamente, para que pudessem ser utilizadas no teste, de modo a garantir probabilidades de erros e de acerto durante a atividade posterior de leitura. O passo seguinte foi realizar um tutorial para que os escolares aprendessem a tarefa a ser realizada, entendendo o que era necessário e por fim o último passo foi a linha de base com a tarefa propriamente dita. Eram apresentadas 20 tentativas de leitura (no computador) intercaladas com uma tela seguinte à leitura, na qual o escolar tinha que clicar em uma de duas opções após ouvir a leitura correta da palavra (relato): clicar em quadrado verde se tivesse realizado a leitura correta da palavra e clicar em quadrado vermelho se tivesse realizado a leitura incorreta da palavra. Se o escolar relatasse 15 acertos ou mais, então ganhava o brinde.

Também nessa pesquisa realizada por Rabelo (2011) investigou-se, por meio de questionário aplicado aos escolares, quais brindes eram de alta, média e baixa preferência. Ao final do estudo de linha de base, os pesquisadores também concluíram que em geral ganhar qualquer item era reforçador, indiferentemente da preferência do escolar. Os acertos eram mais contingentes em função da pontuação contabilizada do que propriamente pelos brindes, o que é um exemplo claro de contiguidade, efeito de quando há estreita relação temporal entre eventos ambientais e comportamentais, e que se demonstra ser mais efetivamente reforçador do que quando há atraso entre os eventos, o que então explicaria os resultados da pesquisa em questão (CATANIA, 1999; RABELO, 2011; SOUZA, 1997).

Declarações de elogios devem ser integradas ao longo de cada sessão de HELPS, incluindo o momento em que os instrutores entregam as estrelas no quadro do escolar. Por isso, é importante que os instrutores usem declarações de elogios específicos, honestos e variados para que os elogios continuem a levar significado para os escolares. Existem centenas de maneiras de realizar frases que demonstrem elogios, mas corre-se o risco de habituar-se com os mesmos tipos de frases. Para ajudar os instrutores, que podem ter diferentes graus de dificuldade para elogiar, o programa conta com uma lista de exemplos de declarações de elogios (BEGENY, 2009).

Alguns outros artifícios podem ser utilizados para instigar a motivação. Pode-se utilizar não só a modelagem e modelação de novos comportamentos, minimizar os erros e maximizar

o reforçamento para o número de respostas certas, mas utilizar o reforçamento intermitente e demonstrar seu próprio entusiasmo pelas atividades, pelo aprender. O fato de atentar-se ao nível de dificuldade de apresentação das atividades crescentes (do mais fácil ao mais difícil), sempre colocando novos desafios, com programas que aumentam a proporção da dificuldade, mantém o escolar ocupado na atividade e livre dos subprodutos do controle aversivo (SKINNER, 1972).

O objetivo é que o efeito direto das contingências arranjadas no Programa HELPS seja a aprendizagem da fluência de leitura, uma consequência de todos os procedimentos em conjunto utilizados no programa, e que com essa habilidade aprendida o escolar tenha condições de melhor compreender um texto, ou ao menos engajar-se na aprendizagem de tarefas de ordem cognitiva superior, como aprender a realizar inferências e fazer conexões de ideias de um texto.

Após a apresentação de todos os procedimentos utilizados no programa estruturado para intervenção com a fluência de leitura, espera-se que o comportamento habilidoso adquirido pelo escolar (ler com fluência) possa continuar e, a partir dos procedimentos ensinados, chegar a respostas esperadas (compreensão da leitura) sob novas circunstâncias (diversos outros textos, gêneros e níveis de dificuldade textual) e em novos ambientes (na escola, no trabalho futuramente e no dia a dia do escolar).

3 ESTUDO 1: Tradução e adaptação cultural do *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS para o português brasileiro.

3.1 Objetivo

Traduzir e adaptar culturalmente o programa de leitura *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS (BEGENEY, 2009) para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

4 MÉTODO

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – CEP/FFC/UNESP-Marília-SP e aprovado sob o número 1.299.842, CAAE 50201915.9.0000.5406 (ANEXO A). Ressalta-se que o projeto aprovado por esse CEP se refere a todas as etapas deste estudo (estudo 1 e estudo 2).

Para a realização desta pesquisa, inicialmente foi solicitada a licença para tradução pela organização sem fins lucrativos “*The Helps Education Fund Inc.*”, responsável pelo Programa

HELPS, que concedeu a autorização para a execução da tradução com um contrato de licença exclusiva (ANEXO B).

A adaptação cultural do Programa HELPS inclui a tradução de um manual para professores/instrutores, um protocolo de implementação estruturada e uma coletânea de textos para a leitura dos escolares.

A tradução e adaptação do programa foi realizada com base na proposta de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), que apresentam técnicas para guiar a adaptação de instrumentos psicológicos de uma cultura para outra, por meio dos procedimentos de tradução, a fim de diminuir os vieses da cultura da qual o instrumento original provém. No entanto são descritas na literatura em geral (MANZI-OLIVEIRA et al., 2011; REICHENHEIM; MORAES, 2007; WEISSHEIMER, 2007) apenas técnicas de tradução e adaptação relacionadas a instrumentos de avaliação ou observação, como questionários, escalas e testes, excluindo-se neste contexto programas interventivos.

A metodologia para tradução e adaptação deste programa apenas baseou-se em alguns aspectos propostos por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) e Alexandre e Coluci (2011) e em estudos publicados com base nestas mesmas técnicas (BRITO; FARO, 2017; CONSTANT et al., 2014; GONDIM et al., 2015; HOLST et al., 2016; MANZI-OLIVEIRA et al., 2011; ROSSETTO; MARTINS; MEJIAS, 2011; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2014), mas seguiu orientações próprias das especificidades e demandas do programa, além de orientações e cuidados sugeridos pelo autor do HELPS original no idioma inglês. Excluíram-se procedimentos de validação de conteúdo específicos de instrumentos que necessitem de análises psicométricas dos itens do instrumento, de sistema de correção e interpretação de escores, além de procedimentos para aplicação e correção.

De acordo com Alexandre e Coluci (2011), há uma tendência atual no campo da construção e adaptação cultural de instrumentos de medida, que é padronizar normas internacionais para assegurar a qualidade de instrumentos adaptados, e que levam em consideração que algumas etapas são essenciais para este tipo de trabalho: tradução inicial; síntese; tradução de volta para a língua original; revisão por um comitê e realização de um pré-teste.

Baseando-se na proposta de Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), a tradução e adaptação cultural do Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS seguiu as seguintes etapas:

4.1 Tradução e retradução da versão original;

4.2 Consolidação da versão preliminar do instrumento;

4.3 Adequação cultural:

4.3.1 Adaptação da coletânea de textos

4.3.2 Adaptação dos níveis de complexidade textual da coletânea de textos

4.3.3 Adaptação do procedimento de seleção de escolares que poderão se beneficiar do Programa HELPS-PB

4.3.4 Adaptação do procedimento de definição de metas

4.3.5 Adaptação do procedimento de localização para determinar onde um escolar deve iniciar na coletânea de textos

4.4 Treinamento para implementação

4.5 Estudo piloto

4.1 Tradução e retradução da versão original:

Inicialmente, para preparação de uma versão de tradução preliminar, fora selecionada a coletânea de textos do idioma espanhol e as instruções/manual do idioma original em espanhol e inglês, considerando-se que o programa foi desenvolvido inicialmente em inglês e que já conta com uma versão traduzida para o idioma espanhol, realizada no México (BEGENY et al., 2012; BEGENY; YEAGER; MARTÍNEZ, 2012).

A escolha por traduzir o programa do idioma espanhol se deu por ser este um idioma mais próximo do português do Brasil (línguas latinas), pois em boa parte dos construtos culturais latino-americanos encontram-se elementos correspondentes na cultura brasileira, muitas vezes cognatos, próximos dos termos castelhanos do original, o que facilita a tradução, pois diminui a probabilidade de que incompatibilidades idiomáticas e gramaticais possam acarretar problemas na tradução ou na tradução reversa (retradução ou *backtranslation*) (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). Já a escolha da tradução de uma parte do manual na versão inglesa para o português ocorreu, pois o manual em sua versão no idioma espanhol apresentava-se reduzido, ou seja, em uma versão resumida, e são de interesse para este estudo todas as partes apresentadas originalmente, desde a teórica até as de evidências científicas que o manual em sua versão inglesa contém.

Dessa forma, um tradutor fluente no espanhol e no português realizou a tradução da coletânea de textos e uma parte do manual, enquanto um tradutor fluente em inglês e português realizou a tradução do restante do conteúdo do manual. Seguindo orientações de Cassepp-

Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), posteriormente fora realizada a tradução reversa, ou seja, as versões traduzidas do Manual (excluindo-se a Coletânea de textos *Leamos para Avanzar*) foram retraduzidas para o idioma original por profissionais que não participaram da primeira etapa e que não conheciam o instrumento, não sendo esclarecidos os objetivos da tradução para que fosse realizada de forma independente. A prática de retradução (tradução reversa ou *backtranslation*) é uma prática comum nos estudos de tradução e recomendada por especialistas em pesquisas transculturais (ALMEIDA; BRITO; ESTABROOKS, 2013; BRISLIN, 1970; HERDMAN; FOX-RUSHBY; BADIA, 1998; REICHENHEIM; MORAES, 2007).

4.2 Consolidação da versão preliminar do instrumento:

A fim de unificar uma versão preliminar do instrumento, reuniu-se um comitê para auxiliar na consolidação das traduções minimizando possíveis vieses linguísticos, psicológicos, culturais e de compreensão encontrados na tradução simples e reversa (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). As versões em inglês, espanhol e as originais foram analisadas por um comitê que reuniu três profissionais: um dos tradutores do original em inglês para o português (também fluente no idioma espanhol), um pesquisador da área e um membro externo à pesquisa, da área da pedagogia. Em um encontro, todas as questões divergentes do original em inglês e espanhol foram analisadas, as sugestões revistas e, posteriormente, modificações foram realizadas por meio do processo de equivalência dinâmica.

A revisão ortográfica e gramatical foi realizada por duas profissionais distintas, sendo uma professora de literatura aposentada e uma professora de língua portuguesa com experiência em revisão da Língua Portuguesa. As revisões foram realizadas em sequência, ou seja, inicialmente por uma profissional, e posteriormente revista pela segunda professora.

4.3 Adequação cultural

4.3.1 Adaptação da coletânea de textos

Os autores que desenvolveram a coletânea de textos HELPS realizaram o trabalho com alguns cuidados, com o intuito de que o programa fosse traduzido e utilizado transculturalmente. Dessa forma, criaram histórias com uma extensa variedade de tópicos, temas com diversidade cultural, com uma proporção balanceada de nomes/personagens

femininos e masculinos e diversos nomes que são comuns a indivíduos que vivem fora dos Estados Unidos.

No entanto, mesmo assegurando todos esses cuidados, nota-se a necessidade de modificações, pois os textos foram traduzidos do idioma espanhol, que por sua vez, também realizou modificações necessárias. Para tanto, foi analisado se o Programa *Leamos para Avanzar* (programa HELPS adaptado para o idioma espanhol) manteve todos os textos disponibilizados no HELPS original ou se houve mudanças substanciais. Posteriormente houve uma análise sobre as temáticas dos textos, para julgamento da necessidade de exclusão ou modificação deles, além de uma análise sobre os nomes próprios utilizados para os personagens, a fim de verificar a necessidade de mudanças.

4.3.2 Adaptação dos níveis de complexidade textual da coletânea de textos.

A coletânea de 100 textos está classificada de acordo com níveis de complexidade para escolares do Ensino Fundamental I e II, ou seja, a maior parte é destinada para escolares do início da primeira série até o final da quarta série, com a última parte da coletânea mais destinada para escolares com idade correspondente a quinta e sexta séries e, possivelmente apropriada, também, para escolares de séries posteriores e com dificuldades de leitura.

Dado que processos cognitivos que suportam a fluência da leitura podem variar de acordo com as demandas do texto (tais como dificuldade e comprimento do texto, características discursivas e de linguagem e tipo de texto a ser lido), um passo importante é compreender que diferenças individuais (ou seja, do texto, do leitor e interações de texto e leitor) interferem no desempenho da leitura, principalmente na taxa/velocidade.

Dessa forma, acredita-se que trabalhar com as questões linguísticas que o texto traz poderia facilitar o desenvolvimento da fluência da leitura oral, isso porque, na literatura, sugere-se, sempre, que os textos trabalhados para desenvolver fluência de leitura sejam textos nivelados em sua complexidade textual e adequados ao nível de leitura do escolar (BARTH et al., 2014; BEGENY; GREENE, 2014; CHRIST; ARDOIN, 2009).

Há duas principais formas para se realizar o estudo do nível de complexidade textual. A primeira é utilizar fórmulas matemáticas, por meio de ferramentas que calculam parâmetros para mensurar coesão, coerência e dificuldade de compreensão de um texto em diferentes níveis de análise linguística. Foram criadas fórmulas desde a década de 20, e ao longo dos últimos anos foram sendo desenvolvidas ferramentas computacionais que auxiliam na análise da dificuldade que o texto pode apresentar, e por meio dessas fórmulas uma série de métricas psicolinguísticas avaliam a inteligibilidade de um texto nos níveis léxico, sintático e semântico.

A segunda forma é utilizar a taxa de leitura, ou seja, uma medida de avaliação da fluência de leitura oral (FLO), que simplesmente requer que o escolar leia por um minuto um texto adequado a sua escolaridade. Ao final de um minuto, os erros são subtraídos do total de palavras lidas, para então ser calculado o escore de Palavras Lidas Corretamente por Minuto (PCPM) (BEGENY; GREENE, 2014; CHRIST; ARDOIN, 2009; HASBROUCK; TINDAL, 2006). As medidas de fluência têm sido comprovadamente eficientes em demonstrar capacidade de leitura em geral e é uma habilidade crítica no desenvolvimento da leitura inicial, na qual mudanças na taxa de leitura e precisão são observadas à medida que as crianças leem textos cada vez mais complexos (BEGENY; GREENE, 2014; CHRIST; ARDOIN, 2009).

A coletânea de 100 textos de HELPS foi sistematicamente sequenciada a partir dos textos menos difíceis aos mais difíceis, e também sequenciada de acordo com a adequação do nível escolar. Para tanto, os autores Begeny, Mann, Cunningham e Tsuen (2009) utilizaram a mediana e a média da taxa de leitura oral (medida de fluência de leitura) para sequenciar os textos da coletânea HELPS, visto que ainda há muitas discussões e críticas acerca do uso de fórmulas ou modelos para prever quais elementos textuais estariam mais associados à dificuldade de compreensão (BEGENY; GREENE, 2014).

A literatura relata que obras em língua inglesa traduzidas para o português do Brasil, por exemplo, tendem a gerar textos mais complexos que seus originais (PASQUALINI; FINATTO; EVERS, 2014). Pensando nisso e levando em consideração a necessidade de realizar o nivelamento dos textos, fez-se necessário realizar um estudo sobre a complexidade linguística para a coletânea de textos do Programa HELPS-PB, para assim adequar o material aos escolares brasileiros com dificuldades em fluência de leitura.

Dessa forma foram levadas em consideração não só questões postas no texto, mas também como o leitor se relaciona com as dificuldades apresentadas, o que poderá ser observado pela sua fluência (ou seja, seu desempenho) e as dificuldades que possa apresentar, pois essas manifestações podem influenciar a velocidade com que o texto é lido.

A adaptação do nível de complexidade textual teve por objetivo sequenciar os textos da Coletânea HELPS-PB dos menos difíceis aos mais difíceis a partir da leitura de escolares brasileiros, além de comparar a classificação da Coletânea *Leamos para Avanzar* (versão espanhol) com a nova classificação para a Coletânea de Textos HELPS-PB. Para tanto, uma amostra de escolares foi selecionada e, por meio da avaliação da taxa de leitura (PCPM), o estudo da complexidade textual foi realizado.

4.3.2.1 Participantes

Participaram dessa etapa do estudo 72 escolares do 3º ano do Ensino Fundamental I, de ambos os gêneros, sendo 37 meninos (51,4 %) e 35 meninas (48,6%) de uma escola pública de um município do estado de São Paulo, situada na região Centro-Oeste Paulista, que aceitou o desenvolvimento da pesquisa. A amostra do 3º ano foi escolhida por dois motivos, sendo que o primeiro deles diz respeito ao nível de leitura que escolares com seriação abaixo do 3º ano apresentam, não sendo eletivos para trabalho com a fluência de leitura, pois a maioria ainda está em final de processo de alfabetização. O segundo motivo diz respeito ao fato de estarem os escolares em sua maioria com menor nível de leitura em relação aos escolares do 4º e 5º ano, anos escolares que o programa de fluência abrangerá com os textos deste estudo.

Os **critérios de inclusão** para a seleção da amostra foram:

- ✓ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares;
- ✓ Acuidade visual e auditiva dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores;
- ✓ Ausência de queixas relacionadas ou de indicadores de presença de distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos.

Os **critérios de exclusão** para a seleção da amostra foram:

- ✓ Escolares com síndromes genéticas e/ou atraso cognitivo;
- ✓ Escolares cujos pais se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- ✓ Escolares que não apresentaram um nível de domínio de leitura satisfatório ou que são identificados como não leitores.

Conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde CNS 466/12, anteriormente ao início da pesquisa os pais ou responsáveis dos escolares selecionados assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização da realização do estudo, que se encontra em ANEXO C. A pesquisadora participou da primeira reunião do ano letivo de 2016 e expôs a todos os pais dos escolares dos 3º aos 5º anos, que se encontravam reunidos na quadra externa da escola, os objetivos e procedimentos que seriam realizados com a aplicação do Programa HELPS. Posteriormente os pais se dirigiram às salas de aulas dos seus respectivos filhos onde teriam reuniões com os respectivos professores das turmas. Nesse momento, a pesquisadora participou das reuniões internas em cada sala de aula, colocando-se à disposição daqueles que tivessem dúvidas ou para maiores detalhes quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

4.3.2.2 Materiais e Procedimentos

As análises do estudo da complexidade textual foram realizadas em quatro etapas descritas a seguir:

1ª Etapa: Seleção de uma amostra de 12 escolares do 3º ano do Ensino Fundamental para ler dois textos de cada nível de complexidade da classificação americana. Para essa seleção, foi solicitada à professora a indicação de escolares que não apresentassem dificuldades na leitura. O tamanho da amostra foi baseado em um número mínimo que pudesse prover os resultados necessários sem estender o tempo previsto para realização do estudo. Os textos selecionados para aplicação foram os textos de cada nível de dificuldade (dois por nível), classificados segundo Coletânea da versão original em inglês, conforme pode ser visualizado no *HELPS Teacher's Manual* (Begeny, 2009, p. 127) e listados a seguir:

- Nível 1:
 Texto nº 4 - Yard Sale (Ida ao Mercado)
 Texto nº 8 - The baby Bird (O passarinho recém-nascido)
- Nível 2:
 Texto nº 23 - Explorers (Os exploradores)
 Texto nº 27 - The Zoo (O zoológico)
- Nível 3:
 Texto nº 45 - Soccer Game (A partida de futebol)
 Texto nº 52 - Magician (O mágico)
- Nível 4:
 Texto nº 64 - Solar System (Sistema Solar)
 Texto nº 67 - Being a Student and a Teacher (Estudante e Professor)
- Nível 5:
 Texto nº 79 - Save the Honeybees (Salvem as abelhas)
 Texto nº 80 - Coral (O coral)

2ª Etapa: Dos 10 textos lidos no 1º passo, foram selecionados três deles em que os escolares apresentaram taxa de velocidade semelhantes (a partir da média calculada), ou seja, textos que se mostraram com o mesmo nível de dificuldade. Esses três textos foram lidos por todos os escolares do 3º ano do Ensino Fundamental (total de 72 escolares).

3ª Etapa: Após aplicação dos três textos, foram selecionados aqueles escolares que obtiveram uma habilidade de leitura semelhante (mediana da taxa de leitura – PCPM - mais

similares), totalizando 29 sujeitos, sendo 15 meninas e 14 meninos. Estes realizaram a leitura dos 100 textos da Coletânea de textos HELPS-PB.

4ª Etapa: A partir do cálculo da média e do desvio padrão da taxa de leitura (PCPM) dos 100 textos em português da Coletânea do HELPS-PB, foi feita a reclassificação da ordem, iniciando com os textos que apresentaram valores maiores de PCPM (mais fáceis) para os textos com menores PCPM (mais difíceis).

Os textos foram reclassificados na ordem da menor média para a maior média, indicando que aqueles textos em que são lidas menos palavras por minuto são de um nível de dificuldade maior do que aqueles que são lidos com média de maior número de palavras por minuto. Aqueles textos que tiveram um desvio padrão maior que 15,1 foram excluídos do procedimento, pela alta variabilidade de desempenho que os escolares poderiam apresentar frente a um mesmo texto. Para esses textos havia mais variáveis afetando a dificuldade do que os outros, ou seja, a partir do desvio padrão, observa-se o quanto os valores são próximos ou distantes da própria média, sendo que um baixo desvio padrão indica que os dados (PCPM) tendem a estar mais próximos da média, enquanto um alto desvio padrão indica que os dados estão espalhados por uma gama de valores.

Para a análise das PCPM, as leituras foram registradas com um gravador de voz digital, da marca Sony Icd-Px 240, com 4gb de memória, formato de gravação em *mp3*. e com o auxílio de um celular com cronômetro. Os textos foram impressos em folhas brancas de tamanho A4, em tamanhos de fonte variável, de maneira que cada um ocupasse uma folha inteira, assim como os textos no idioma inglês e no espanhol. A justificativa para que cada texto ocupe o espaço de uma folha – sem transpor a próxima – é que durante a intervenção o escolar tenha acesso somente ao texto que será trabalhado na sessão e que assim não haja distrações. Os textos foram apresentados em pasta catálogo, tipo fichário, para que cada texto fosse apresentado de maneira uniformemente reta, e também para que o escolar não tivesse acesso ao próximo texto antes de ser iniciada a cronometragem.

A coleta de dados foi realizada com a gravação e cronometragem da leitura dos escolares, na própria escola, individualmente, no horário de aula, em uma sala concedida pela diretora da escola, não ultrapassando o tempo total de coleta de 12 minutos por escolar. Os escolares realizaram a leitura de 10 textos por dia, lendo sempre por apenas 1 minuto cada texto. Foram lidos conjuntos de no máximo 10 textos diariamente a fim de que não houvesse prejuízos na memória de trabalho (sobrecarga) ou desatenção, o que poderia ocasionar viés para a real leitura apresentada pelos escolares.

4.3.2.3 Análises

Para a análise de cada texto, os parâmetros utilizados durante a leitura foram os escores de PCPM. Para análise dos erros, considerou-se a classificação também utilizada por Begeny (2009), no Programa HELPS, conforme descrição abaixo:

Esta lista indica todos os tipos de erros que se devem marcar como PIPM:

1. palavras mal pronunciadas
2. palavras substituídas por outras
3. palavras omitidas
4. palavras lidas fora de ordem
5. adição ou omissão de morfemas
6. hesitações

A seguinte lista indica todas as situações que se devem considerar PCPM.

1. palavras pronunciadas corretamente
2. palavras corrigidas pelo próprio leitor (dentro de 3 segundos)
3. palavras repetidas
4. palavras mal pronunciadas por causa do sotaque
5. palavras inseridas

A seguinte lista indica regras de pontuação para situações exclusivas:

1. linhas ou várias palavras consecutivas omitidas
2. números
3. palavras com hífen que podem existir independentemente
4. abreviações

Para melhor entendimento, cada regra de pontuação para situações exclusivas será descrita abaixo com exemplos.

- **Linhas ou várias palavras omitidas** não contam como erros, mas deve-se subtrair do TPM (total de palavras lidas por minuto) porque linhas ou várias palavras consecutivas omitidas dentro de uma linha se devem contar como PCPM. Se o escolar pula 4 ou mais palavras dentro de uma oração, não considerar erro. Se o escolar pula 1, 2 ou 3 palavras consecutivas, conte cada palavra como PIPM.

Exemplo 1:

“Ela gosta de brincar na lama, subir em árvores e construir coisas.” (PCPM = 12).

- *Lido como:*

“Ela gosta de construir coisas.” (PCPM = 5; PIPM = 0).

Exemplo 2:

“Prepare-se para a sobremesa porque também fiz uma torta de maçã, disse avozinha.” (PCPM = 13).

- *Lido como:*

“Prepare-se... fiz uma torta de maçã, disse avozinha.” (PCPM = 8; PIPM = 0).

- **Números** contam como palavras e devem ser lidos corretamente dado o contexto da história.

Exemplo 1:

“Os dinossauros maiores mediam quase 17 metros de altura.” (PCPM = 9).

- *Deve-se ler como:* “Os dinossauros maiores mediam quase dezessete metros de altura.”

- *Não se deve ler como:* “Os dinossauros maiores mediam quase um-sete metros de altura.” (PCPM = 8; PIPM = 1).

Exemplo 2:

“31 de Julho de 1965.” (PCPM = 5).

- *Deve-se ler como:* “Trinta e um de julho de mil novecentos e sessenta e cinco”.

- *Não se deve ler como:* “Trinta e um de julho de um-nove-seis-cinco.” (PCPM = 4; PIPM = 1)³.

- **Palavras com hífen que podem existir independentemente:** cada morfema separado por um hífen conta como uma palavra individual se as duas partes existem independentemente ao remover o hífen.

Exemplo 1:

“anglo-china” (PCPM = 1).

Exemplo 2:

“Guarda-chuva” (PCPM = 2).

³ Nota: Mesmo que essas linhas pareçam ter 10 ou 12 palavras, deve-se contar como 5 palavras porque os números contam como uma palavra. (Ex. 31 = trinta e um; parece como 3 palavras mas conta-se como uma palavra).

- **Abreviações** contam como palavras e se deve ler corretamente conforme o contexto da história.

Exemplo 1:

“Minha professora favorita é a Sra. Marisa.” (PCPM = 7).

- Deve-se ler como:

“Minha professora favorita é a senhora Marisa.” (PCPM = 7).

- Não se deve ler como:

“Minha professora favorita é a sara Marisa.” (PCPM = 6; PIPM= 1).

Com o objetivo de se realizar comparação entre a sequência textual da Coletânea de textos *Leamos para avanzar* e a nova sequência textual desenvolvida a partir dos passos acima, utilizaram-se análises estatísticas.

4.3.2.4 Análises Estatísticas

Calcularam-se os valores da média, do desvio-padrão (DP) e do valor mínimo (Mín) e máximo (Máx) das PCPM. Para observação da distribuição de normalidade, o teste de *Shapiro-Wilk* com correção de *Lillifor* foi utilizado. Para comparar as médias entre os textos foi construída uma Anova de medidas repetidas. O Teste de *Mauchly's* foi utilizado para testar a hipótese de esfericidade. No caso de rejeição da hipótese de esfericidade, as análises foram baseadas no teste multivariado de *Greenhouse-Geisser*. Quando a análise indicou diferença significativa entre as posições, foi realizado o teste de comparação múltipla de *Fishers Least Significant Difference* (LSD) para localizar as diferenças. Porém foram consideradas somente as comparações par a par entre valores subsequentes. A relação entre o número do texto e o número médio de PCPM foi analisada pelo valor do R^2 , uma análise de regressão linear. O nível de significância adotado foi de 5%. Os dados foram analisados no software *SPSS, versão 19.0* para *Windows*.

4.3.3 Adaptação do procedimento de seleção de escolares que poderão se beneficiar do Programa HELPS-PB

Originalmente o Programa HELPS foi desenvolvido para auxiliar de diversas formas os escolares, podendo ser utilizado:

- para complementar o currículo de leitura de todos os escolares;
- com escolares com dificuldades de leitura ou leitores em risco (do 1º ao 4º ano ou do 5º ano ao Ensino Médio);

- com estrangeiros aprendendo o português como segunda língua (originalmente com estrangeiros aprendendo o inglês como segunda língua) e
- como modelo de resposta à intervenção (RTI).

Os estudos desenvolvidos e publicados com o Programa HELPS foram realizados com escolares com dificuldades de leitura ou leitores em risco (do 1º ao 4º ano). Dessa forma, a seguinte pesquisa também foi realizada com escolares do Ensino Fundamental I, adaptando apenas a faixa do ano escolar, que passou a ser do 3º ao 5º ano, em decorrência do processo de alfabetização no Brasil, que tem por diretriz que os escolares têm até o 3º ano para serem alfabetizados, e em consequência muitos escolares do 2º ano ainda não se encontram com o mínimo de leitura satisfatório para participar de programas de fluência de leitura.

Para identificar os escolares com dificuldade e em situação de risco, são utilizadas normas de referência em fluência de leitura oral (FLO) (por exemplo, os escores do número de palavras lidas corretamente por minuto - PCPM). A avaliação da FLO, que tem enfoque em dois dos três componentes da fluência (taxa e acurácia), simplesmente requer que o escolar leia por um minuto um texto adequado a sua escolaridade. Ao final de um minuto, os erros são subtraídos do total de palavras lidas, para então se calcular o escore de PCPM (HASBROUCK; TINDAL, 2006). As normas estabelecidas por pesquisadores foram coletadas com uma gama de escolares, desde aqueles identificados como talentosos ou de outra forma excepcionalmente habilidosos até aqueles com diagnóstico de deficiência em leitura, como a dislexia. A amostra da norma de referência em FLO foi coletada em escolas e distritos de vinte e três estados nos Estados Unidos durante quatro anos. Com base na vasta experiência de interpretação de dados de FLO, foi estabelecido que um escore de 10 palavras acima ou abaixo do percentil 50 deveria ser interpretado como escore esperado, ou seja, indica que os escolares estão fazendo adequado progresso em leitura.

Determinou-se assim que no Programa HELPS seriam estabelecidos intervalos de PCPM (limites máximo e mínimo) para eleger escolares que não estariam fazendo o adequado progresso em leitura, baseado-se na norma de FLO publicada por Hasbrouck e Tindal (2006) e no manual do programa HELPS, assim como descrito por Begeny (2009, p. 9, tradução nossa):

Os limites inferiores dos intervalos [...] são derivados de várias fontes de dados de FLO, incluindo vários anos de pesquisa com o Programa HELPS e estudos de intervenção relacionados. Em essência, os limites mais baixos aproximam-se de um nível mínimo de FLO que um escolar deve ter para se beneficiar do Programa HELPS. Esses limites mais baixos também levam em consideração o nível de escolaridade específico do escolar e a fase provável

do desenvolvimento da leitura. Os intervalos listados [...] são estimativas derivadas de pesquisa e devem servir como um meio válido para selecionar os leitores que se esforçam na leitura e que poderiam se beneficiar do HELPS.⁴

Para adaptação dessa avaliação da FLO para o português do Brasil, foi utilizado um banco de dados de leituras, realizadas por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de cidades do interior do estado de São Paulo, registradas em áudio digital do texto “O guarda-chuva” (texto adequado para o nível de escolaridade), do procedimento “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura” (CUNHA; CAPELLINI, 2014), disponibilizado por integrantes do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”. As leituras desses textos puderam ser utilizadas na adaptação, pois foram realizadas por escolares do 3º ao 5º ano, ou seja, escolares que poderiam se beneficiar do Programa HELPS-PB, com textos adequados ao seu nível de leitura.

Para esse procedimento, os seguintes passos foram planejados e executados:

1º Passo: Audição de 365 leituras, sendo 98 leituras dos escolares do 3º ano (50 meninos e 48 meninas), 130 leituras dos escolares do 4º ano (66 meninos e 64 meninas), e 137 leituras dos escolares do 5º ano (66 meninos e 71 meninas). Avaliação dos escores do número de PCPM foi realizada de acordo com a classificação utilizada por Begeny et al. (2009).

2º Passo: Cálculo da média e dos percentis 5, 10, 25, 50, 75, 90, 95.

3º Passo: Adaptação da tabela de referência para seleção de escolares elegíveis para receber o Programa HELPS-PB, cujo limite mínimo tomado para referência foi o percentil 25, e o limite máximo de referência foi o percentil 50. O percentil 25 foi tomado como referência baseado no desenvolvimento do Programa HELPS original, pois representa um limite aproximado do nível mínimo de FLO que um escolar deveria apresentar para ser elegível a se beneficiar com o Programa HELPS, referência que foi desenvolvida em anos de pesquisa e estudos de intervenção relacionados (BEGENY et al., 2009; BEGENY, et al., 2012).

⁴ Texto original: The lower limits of the ranges [...] are derived from various sources of ORF data, including several years of research with the HELPS Program and related intervention studies. In essence, the lower limits approximate a minimal level of ORF that a student must have to likely benefit from the HELPS Program. These lower limits also take into consideration the student’s specific grade level and probable stage of reading development. The ranges listed [...] are research-derived estimates and should serve as a valid means for selecting struggling readers who should benefit from HELPS.

4.3.4 Adaptação do procedimento de definição de metas

O procedimento de definição de metas de HELPS-PB é propositadamente designado para que os escolares regularmente atinjam uma meta de leitura. Para o procedimento original, as metas de leitura foram estabelecidas com base no constructo de que a leitura dos escolares atingisse os níveis de 10 PCPM acima do percentil 50, o que indicaria que estariam fazendo adequados progressos em suas leituras (HASBROUCK; TINDAL, 2006). Em decorrência desse constructo, e baseado nos dados de quatro anos de implementação do Programa HELPS, estabeleceram-se as metas para os escolares, com o objetivo de que o escolar pratique cada texto até que ele leia no nível de PCPM compatível com escolares que se consideram realizar adequado progresso em leitura, conforme descrito no manual:

Mais especificamente, em cada respectivo ano escolar, todos os níveis de metas sugeridos incluem critérios de PCPM que variam entre os escores no percentil 50 e o percentil 75 dos resultados de referência de FLO [...] relatados nas normas de AIMSweb (2008) e Hasbrouck e Tindal (2006) (BEGENY, 2009, p. 46, tradução nossa).⁵

Para adaptação das metas de leitura para o português foi utilizado o mesmo banco de dados de leituras do procedimento anterior (adaptação do procedimento de seleção de escolares que poderão se beneficiar do Programa HELPS-PB). A meta para cada um dos anos escolares foi determinada pelo escore de 10 palavras acima do percentil 50 de PCPM.

4.3.5 Adaptação do procedimento de localização para determinar onde um escolar deve iniciar na coletânea de textos

De acordo com o Manual do Programa HELPS (BEGENY, 2009, p. 53, tradução nossa): "O ponto de partida ideal para um escolar na Coletânea de textos HELPS é aquele em que o escolar atingirá regularmente sua meta de leitura"⁶. Dessa forma a avaliação da localização do Programa HELPS-PB foi baseada em resultados de estudos realizados, os quais demonstraram que um ponto de início ideal na coletânea de textos é o ponto em que o escolar lê um texto com aproximadamente 20-30 PCPM a menos do que deveria ser sua meta de leitura, pois geralmente se observa que o escore de PCPM melhora em 20-30 palavras depois de uma sessão, o que

⁵ Texto original: More specifically, at each respective grade, all suggested Goal levels include WCPM criteria that range between 50th and 75th percentile [...] ORF benchmark scores reported in the AIMSweb (2008) and Hasbrouck and Tindal (2006) norms (BEGENY, 2009, p. 46).

⁶ Texto original: "The ideal starting point for a student in the HELPS Curriculum is one in which the student will regularly meet his Reading Goal".

permite que os escolares regularmente atinjam sua meta de leitura, depois de não mais do que 1 ou 2 sessões de aplicação do programa.

Assim, a adaptação para o português considerou esse mesmo critério para construção da avaliação: a tabela de critério para o ponto de início na coletânea de textos foi feita com um intervalo de 20-30 palavras a menos que a meta de leitura para cada ano escolar. Os textos representativos de cada nível foram escolhidos a partir do menor desvio padrão observável, sendo 10 textos escolhidos e divididos entre cinco níveis. Importante destacar que o termo *nível* é simplesmente usado para descrição dos procedimentos. “Nível” não reflete o nível de escolaridade ou a habilidade do escolar.

4.4 Treinamento para implementação

Em decorrência de o Programa HELPS ser baseado em prática instrucional comportamental, houve a necessidade de o autor do programa propor duas formas diferentes para treinamento de implementação, pois sem adequada experiência adquirida em práticas comportamentais interventivas em fluência de leitura a efetividade do programa pode ficar comprometida (BEGENY, et al., 2013; BEGENY, et al., 2014).

A primeira forma de treinamento é por meio de *workshops*, cursos e oficinas oferecidas nos Estados Unidos, e a segunda forma, pensando na disseminação e viabilização do programa, são exercícios práticos propostos no Manual, com auxílio de informações adicionais sobre cada estratégia do programa e vídeos publicados em um canal do *youtube* para auxiliar nas atividades práticas e para dar oportunidade de observar modelos adequados da intervenção.

Houve, portanto, necessidade de treinamento da pesquisadora para que a intervenção ocorresse da forma mais fidedigna possível ao proposto pelo programa, sem que a intervenção e os resultados fossem comprometidos pela falta de experiência e contato com o programa. O treinamento ocorreu no Brasil, no período de 08 a 11 de setembro de 2015, com John Begeny, o autor do programa original (certificado de treinamento do Programa HELPS - ANEXO D).

4.5. Estudo piloto

Esta etapa do processo de tradução e adaptação do programa tem por objetivo verificar se as instruções e os comandos realizados durante a intervenção são compreensíveis para o público-alvo, além de constatar se há alguma dificuldade no manuseio do material adaptado. Em outras palavras, esse procedimento teve por objetivo investigar se as instruções eram claras

e se os termos presentes nas instruções eram adequados. Com a aplicação do estudo piloto também foi possível o treinamento da pesquisadora como instrutora da intervenção, visto que, mesmo com *workshop* realizado com o autor do programa, a falta de experiência com o instrumento poderia influenciar nos resultados finais na aplicação experimental.

No desenvolvimento do estudo piloto, foi realizado procedimento de rastreamento para seleção dos escolares que poderiam se beneficiar do programa, utilizando o procedimento proposto e adaptado do Programa HELPS-PB: seleção de escolares com dificuldades de leitura ou leitores em risco. O procedimento será descrito abaixo no item *Participantes*.

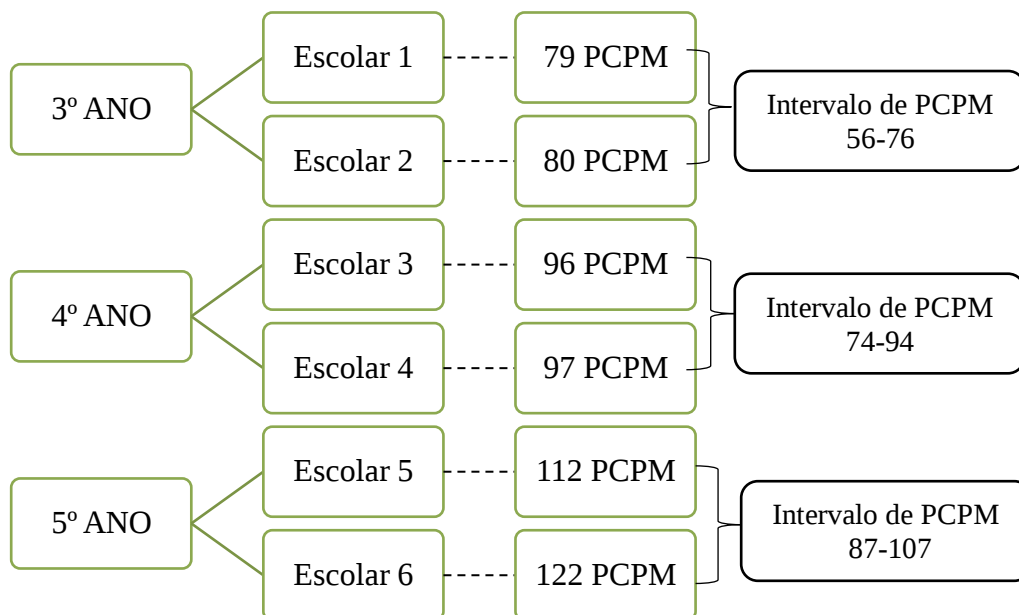
4.5.1 *Participantes*

Para seleção dos escolares que iriam compor o estudo piloto, inicialmente se realizou a avaliação da FLO de todos os escolares do 3º ao 5º do Ensino Fundamental da mesma escola em que se iniciou a adaptação do Programa HELPS-PB. Anteriormente ao estudo piloto, todos os escolares que participaram da pré-seleção do Programa HELPS-PB já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), em decorrência do estudo de adaptação dos níveis de complexidade textual da coletânea de textos realizado anteriormente. Os mesmos critérios de exclusão e inclusão foram considerados.

Os participantes do estudo piloto seriam escolares que não fossem elegíveis para participar do estudo completo, mas que estivessem com os escores de PCPM limítrofes aos escores ideais para participar do Programa HELPS-PB, e que apresentassem os critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo final. Após aplicação da avaliação da FLO em 174 escolares do 3º ao 5º ano (sendo 52 do 3º ano, 60 do 4º ano e 62 do 5º ano), utilizaram-se os intervalos de referência de PCPM para selecionar os escolares para participar do estudo piloto.

Ao todo, foram selecionados 6 escolares para participar, sendo 2 escolares de cada ano. O escore de PCPM dos selecionados podem ser observados na Figura 1.

Figura 1 — Fluxograma de seleção de escolares para estudo piloto



Fonte: Próprio autor

4.5.2 Materiais e Procedimentos

A intervenção com o Programa Helps-PB seguiu a metodologia que se utilizou no estudo completo e todos os procedimentos previstos no Programa. Foram realizadas 6 sessões de intervenção com cada escolar, de forma individual, em espaço cedido pela coordenação da escola, com frequência de três vezes na semana, contabilizando o período de duração de duas semanas. O tempo de cada sessão foi previsto para que ocorresse com duração de 12 a 15 minutos. Todas as estratégias que compõem o Programa HELPS-PB estão listadas abaixo:

1. Leituras cronometradas repetidas;
2. Procedimento de modelação;
3. Procedimentos de correção de erros sistemáticos em frases;
4. Procedimento de reconto do trecho lido;
5. Estímulos verbais para os alunos lerem com fluência;
6. Estímulos verbais para os alunos lerem com compreensão;
7. O estabelecimento de metas (ou seja, a prática de texto até um critério de desempenho pré-determinado ser atingido);
8. *Feedback* sobre o desempenho, combinado com gráficos do progresso do escolar;
9. Um sistema de recompensa para os comportamentos de leitura dos escolares e seus sucessos (quadro de estrelas, bolsa bônus e elogios).

4.5.3 Análises

A fim de observar a aplicabilidade do programa, foram levantadas algumas questões para serem verificadas após o estudo piloto, baseadas em questões propostas por Canhota (2008):

- ✓ Tempo de implementação e observações sobre o treinamento para aplicação da intervenção. Averiguar possíveis dificuldades;
- ✓ Viabilidade de implementação 3 vezes na semana, assim como proposto pelo programa;
- ✓ Planejamento para distribuição do número de escolares para se realizar todas as intervenções no mesmo dia, a partir do tempo de implementação de cada sessão;
- ✓ Dificuldades observadas com as instruções realizadas (verificar se todos os procedimentos foram entendidos por todos da mesma maneira);
- ✓ Na manipulação dos dados e dos procedimentos (materiais), verificação da necessidade de modificações (folha de registro e tabela para decisões, formulário de progresso, gráfico do escolar; quadro de estrelas; fluxograma de implementação; guia para instrutor; exemplos de declarações de elogios);
- ✓ Verificação das dificuldades com os materiais e equipamentos utilizados (caixa de prêmios; bolsa bônus e uso do cronômetro);
- ✓ Verificação da viabilidade do projeto definitivo de intervenção para a rotina escolar.

5 RESULTADOS DISCUTIDOS

Os resultados obtidos com o desenvolvimento do **Estudo 1 – Tradução e adaptação cultural do *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS** e suas respectivas discussões serão descritos a seguir. Para melhor organização, a apresentação dos dados obedecerá à seguinte exposição, dividida em duas partes:

5.1 Tradução e adaptação cultural dos procedimentos do Programa HELPS

5.2 Estudo piloto

5.1 Tradução e adaptação cultural dos procedimentos do Programa HELPS

❖ *Tradução e retradução da versão original*

Levando-se em consideração que a tradução da Coletânea de textos HELPS teve por objetivo que as histórias fossem mais bem compreendidas pelos escolares, a tradução realizada não foi aquela descrita na literatura como tradução palavra-por-palavra, visto que esta apresentaria uma baixa fidelidade semântica (o que, de acordo com Barbosa (2004), denomina-se como uma tradução literal). Diante disso a tradução levou em consideração as alterações morfosintáticas necessárias para produzir um texto mais aceitável na língua portuguesa e de acordo com a realidade do leitor brasileiro, facilitando-lhe a compreensão textual, assim como descrito por Barbosa (2004), porém sem se afastar do texto original. Devido ao tipo de tradução realizada e sua finalidade, constatou-se que não haveria necessidade de realizar a retradução (*backtranslation*) dos textos da Coletânea HELPS, sendo esta etapa realizada somente com o Manual.

Em reunião realizada com comitê, previamente formado, optou-se por manter a versão brasileira do Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* (HELPS) com o nome original em inglês acrescido de “Português do Brasil - PB”, podendo ser abreviado para HELPS-PB.

❖ *Consolidação da versão preliminar do instrumento*

Exemplos de trechos da tradução literal para o português (a partir da Coletânea de Textos na versão em espanhol) e a versão preliminar em português que foram discutidos com o comitê de pesquisadores, podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 — Exemplos de trechos da Coletânea de textos do Programa *Leamos para Avanzar* na versão em espanhol, a tradução, e sua versão final em português

(continua)

Versão Original	Tradução	Versão em Português
Walter se sentía bien porque Samuel no lo fastidiaba a él, pero Walter siempre sentía lástima por Luis.	Fernando se sentia bem porque Samuel não o provocava, mas Fernando sempre se sentia triste por Luís.	Fernando se sentia bem porque Samuel não o provocava, mas sempre se sentia triste por Luís.*
—¡Pide un deseo! – dijo Mamá.	— Pede um desejo! – disse mamãe.	— Faça um desejo! – disse mamãe.

Quadro 1 — Exemplos de trechos da Coletânea de textos do Programa *Leamos para Avanzar* na versão em espanhol, a tradução, e sua versão final em português

(continuação)

Versão Original	Tradução	Versão em Português
Pero la cosa más difícil cuando dos familias se convierten en una es que al principio todos están acostumbrados a cosas diferentes	Mas a coisa mais difícil quando duas famílias se unem em uma só é que no começo, todos estavam acostumados a coisas diferentes.	Mas a coisa mais difícil quando duas famílias se unem em uma só é que no começo, todos estavam acostumados a comportamentos diferentes.*
Mamá dijo que teníamos que ayudar al pajarito. Me dijo que se había caído del nido	Mamãe disse que tínhamos que ajudar o passarinho. E também que tinha caído do ninho.	Mamãe disse que tínhamos que ajudar o passarinho que havia caído do ninho.*
Justo en ese momento entró mi papá al cuarto.	Nesse exato momento entrou meu papai no quarto.	Nesse exato momento, meu pai entrou no quarto.**
Pronto había pequeños destellos de luz por todas partes.	Logo tinham pequenos brilhos por toda parte.	Logo haviam pequenos brilhos por toda parte.
Miramos el suelo y vimos montones de insectos. Había insectos negros e insectos rojos. Había insectos gordos e insectos pequeños. Encontré unos insectos que harían gritar a Mamá si los viera.	Olhamos o chão e tinha vários insetos. Tinha insetos pretos e insetos vermelhos. Tinha insetos gordos e insetos pequenos. Encontrei uns insetos que fariam mamãe gritar se os visse.	Olhamos o chão e havia vários insetos. Havia insetos pretos e insetos vermelhos; insetos gordos e insetos pequenos. Encontrei uns insetos que fariam mamãe gritar se os visse.**
Al siguiente día, me dejó cocinar la cena con ella.	No dia seguinte, me deixou cozinhar a janta com ela.	No dia seguinte, me deixou preparar a janta com ela.*
Era una mañana tan caliente y húmeda que el polvo parecía hervir en el aire.	Era uma manhã tão quente e úmida que o povo parecia ferver no ar.	Era uma manhã tão quente e úmida que o ar parecia ferver.*
Cuando al final sacamos el pez del agua, mi abuelito me dijo que yo había pescado uno de los peces más grandes que él jamás había visto	Quando, ao final, pegamos o peixe da água, meu avô me disse que eu tinha pescado um dos peixes mais grandes que ele já tinha visto.	Quando, ao final, pegamos o peixe da água, meu avô me disse que eu tinha pescado um dos maiores peixes que ele já tinha visto.*
Hornear galletas me hace feliz. Me gusta compartir galletas con otros porque quiero que ellos estén felices también.	Cozinhar bolachas me faz feliz. Eu gosto de dividir as bolachas com os outros porque quero que eles fiquem felizes também.	Cozinhar bolachas me faz feliz. Eu gosto de dividi-las com os outros porque quero que eles fiquem felizes também.**

Quadro 1 — Exemplos de trechos da Coletânea de textos do Programa *Leamos para Avanzar* na versão em espanhol, a tradução, e sua versão final em português

(conclusão)

Versão Original	Tradução	Versão em Português
Empacan nuestro almuerzo y nos sentamos sobre una manta en la hierba en el parque.	Embrulharam nosso almoço e nos sentamos sobre uma toalha na grama do parque.	Levaram nosso lanche embrulhado e nos sentamos sobre uma toalha na grama do parque.*
Mientras lo escribía, pensaba mucho acerca de por qué me gusta escribir	Enquanto eu escrevia, pensava muito sobre o porquê eu gosto tanto de escrever.	Enquanto eu escrevia, pensava muito sobre o porquê de eu gostar tanto de escrever.**
Para fomentar formas nuevas y originales de pensar, Darío usaba la expresión artística a través de la poesía.	Para promover estas novas e originais formas de pensamento, Darío usava a expressão artística por meio da poesia.	Para promover essas novas e originais formas de pensamento, Darío expressava-se artisticamente por meio da poesia.*

Fonte: Próprio autor

Nota: *Trechos reformulados com base nas alterações propostas pelo comitê de profissionais

**Trechos reformulados pelas profissionais revisoras

Como pode ser observado no Quadro 1, traduzindo literalmente, por exemplo, o trecho “Era una mañana tan caliente y húmeda que el polvo parecía hervir en el aire” para o português, teríamos: “Era uma manhã tão quente e úmida que o povo parecia ferver no ar”, o que poderia causar certa estranheza aos escolares. Por isso preferiu-se não manter a fidelidade linguística na tradução dos textos, neste caso substituindo-se a expressão “o povo parecia ferver no ar” para “o ar parecia ferver”, expressão que parece melhor se adequar ao contexto da língua portuguesa. Esse processo, chamado por Barbosa (2004) de equivalência dinâmica, tem como objetivo atingir uma total naturalidade na expressão da mensagem na língua traduzida, de tal modo que o leitor encontre na tradução modos de comportamento e outros elementos extralinguísticos relevantes em sua própria cultura.

A fim de melhorar a tradução, realizando os processos acima mencionados, os textos da Coletânea HELPS foram revistos por duas profissionais que realizaram as revisões gramaticais e ortográficas dos textos em português e, ainda, discutiram com a pesquisadora as questões de equivalências morfosintáticas realizadas anteriormente pelo comitê.

No Quadro 2, observam-se exemplos de trechos da tradução do Manual (versão reduzida do Manual em língua inglesa – tradução realizada do espanhol para o português), a partir da versão original, passando pela tradução e finalizando com a tradução reversa.

Ao contrário das diversas modificações e uso do processo de equivalência na tradução da Coletânea de textos *Leamos para Avanzar*, na tradução do manual para o português brasileiro não foi necessário utilizar-se de tais procedimentos, visto que a linguagem utilizada no Manual é considerada mais técnico-científica, o que permite uma tradução mais rígida, denominada por Barbosa (2004) de tradução palavra-palavra.

Quadro 2 — Exemplos de trechos do Manual do Programa *Leamos para Avanzar* na versão espanhol, a tradução, e a versão retraduzida em espanhol

(continua)

Versão Original	Tradução	Retradução
Esta lista indica todos tipos de errores que se deben marcar como PIPM: 1. palabras mal pronunciadas 2. palabras sustituidas por otras 3. palabras omitidas 4. intercambios 5. introduciendo u omitiendo desinencias 6. vacilaciones	Esta lista indica todos os tipos de erros que se devem marcar como PIPM: 1. palavras mal pronunciadas 2. palavras substituídas por outras 3. palavras omitidas 4. palavras lidas fora de ordem 5. adicionar ou omitir morfemas 6. hesitações	Esta lista indica todos los tipos de errores que se deben marcar como PIPM: 1. palabras mal pronunciadas 2. palabras sustituidas por otras 3. palabras omitidas 4. palabras leídas fuera de orden 5. añadir u omitir morfemas 6. vacilaciones *
Cuando el estudiante lucha con una palabra, es mejor que el instructor no mire el cronómetro porque hace más difícil puntuar la lectura cronometrada. Es mejor usar una estrategia de 3 segundos como la que se describe más adelante	Quando o escolar luta com uma palavra, é melhor que o instrutor não olhe o cronometro porque deixa mais difícil pontuar a leitura cronometrada. É melhor usar uma estratégia de 3 segundos como a descrita a seguir.	Cuando el estudiante lucha con una palabra, es mejor que el instructor no mire el cronometro porque deja más difícil puntuar la lectura cronometrada. Es mejor usar una estrategia de 3 segundos como la descrita a seguir.
Estrategia para la regla de 3 segundos. Para aprender a contar tres segundos con bastante precisión, primero el instructor debe mirar un cronómetro por un minuto entero, contando a sí mismo con el cronómetro en intervalos de 3 segundos (Ej., el instructor puede contar a sí mismo diciendo, “un elefante uno, dos elefantes dos, três elefantes tres”). Después el instructor debe empezar el cronómetro desde cero y sin mirar, cuenta a sí mismo em intervalos de 3 segundos.	Estratégia para a regra de 3 segundos. Para aprender a contar três segundos com bastante precisão, primeiro o instrutor deve olhar um cronômetro por um minuto inteiro, contando a si mesmo com o cronômetro em intervalos de 3 segundos (Ex. o instrutor pode contar a si mesmo dizendo, “um elefante um, dois elefantes dois, três elefantes três”). Depois o instrutor deve começar o cronômetro desde o zero sem olhar, conta a si mesmo em intervalos de 3 segundos.	Estrategia para la regla de 3 segundos. Para aprender a contar tres segundos con mucha precisión, primero el instructor debe mirar un cronómetro por un minuto entero, contando a sí mismo con el cronómetro en intervalos de 3 segundos (Ej. el instructor puede contar a sí mismo diciendo, “un elefante un, dos elefantes dos, tres elefantes tres”). Después el instructor debe comenzar el cronometro desde el cero sin mirar, cuenta a sí mismo en intervalos de 3 segundos.

Quadro 2 —Exemplos de trechos do Manual do Programa Leamos para Avanzar na versão espanhol, a tradução, e a versão retraduzida em espanhol

(continuação)

Versão Original	Tradução	Retradução
Parte C: Reglas para situaciones exclusivas La siguiente lista indica reglas de puntaje para situaciones exclusivas: 1. líneas o varias palabras consecutivas omitidas 2. números 3. palabras con guión que pueden existir independientemente 4. abreviaciones	Parte C: Regras para situações exclusivas A seguinte lista indica regras de pontuação para situações exclusivas: 1. linhas ou várias palavras consecutivas omitidas 2. números 3. palavras com hífen que podem existir independentemente 4. abreviações	Parte C: Reglas para situaciones exclusivas La siguiente lista indica reglas de puntuación para situaciones exclusivas: 1. líneas o varias palabras consecutivas omitidas 2. números 3. palabras con guión que pueden existir independientemente 4. abreviaciones
La puntuación de las PCPM de cada PRIMERA lectura se encierra con un círculo en la Gráfica de progreso.	A pontuação das PCPM de cada PRIMEIRA leitura se encerra com um círculo no “Gráfico de progresso”.	La puntuación de las PCPM de cada PRIMERA lectura se encierra con un círculo en el “Gráfico de progreso”.
<i>Información adicional para los instructores:</i> 1. Acuérdesse de anotar el día y la fecha de cada sesión para tener mejor organización. 2. Toda la información de una sesión debe ser escrita en una línea. Recuerde que un estudiante sólo debe tener una sesión por día. 3. En la columna llamada “notas” sólo escriba lo que tiene influencia sobre el comportamiento del estudiante durante la sesión (por ejemplo: si el estudiante está enfermo, o si el estudiante lee mejor cuando sigue com su dedo). 4. Para hacer mejor la ejecución entre varios instructores con el mismo estudiante, anote el número apropiado en la columna “1ª historia leída”. Después de terminar su sesión, anote en esa columna la historia en la cual el siguiente instructor debe empezar.	<i>Informação adicional para os instrutores:</i> 1. Lembre-se de anotar o dia da semana/data de cada sessão para uma melhor organização. 2. Toda informação da sessão deve ser registrada em uma única linha. Lembre-se que um escolar só deve ter uma sessão por dia. 3. Na coluna chamada “notas” só escreva o que tem influência sobre o comportamento do escolar durante a sessão (por exemplo: se o escolar estiver doente, ou se o escolar lê melhor quando acompanha com o dedo). 4. Para fazer melhor a execução entre vários instrutores com o mesmo escolar, anote o número apropriado em uma coluna “1ª história lida”. Depois de terminar sua sessão, anote nessa coluna a história na qual o seguinte instrutor deve começar.	<i>Información adicional para los instructores:</i> 1. Recuérdesse de apuntar el día de la semana/fecha de cada sesión para una mejor organización. 2. Toda información de la sesión hay que ser registrada en una única línea. Recuérdesse que un estudiante solo hay que tener una sesión por día. 3. En la columna llamada “notas” solo escribe lo que tiene influencia sobre el comportamiento del estudiante durante la sesión (por ejemplo: si el estudiante esté enfermo, o si el estudiante lee mejor cuando acompaña con el dedo). 4. Para hacer mejor la ejecución entre varios instructores con el mismo estudiante, apunte el número apropiado en una columna “1ª historia leída”. Después de terminar su sesión, apunte en esa columna la historia en la cual el siguiente instructor debe comenzar.

Quadro 2 —Exemplos de trechos do Manual do Programa Leamos para Avanzar na versão espanhol, a tradução, e a versão retraduzida em espanhol

(conclusão)

Versão Original	Tradução	Retradução
Ejecución Empiece por administrar Nivel 1 (Historia 4 e Historia 13) y decida si el promedio de la puntuación de PCPM y PIPM resulta debajo, dentro o sobrepasado de las marcas que aparecen en la Tabla de criterio. (Nota: la puntuación de PIPM se considera debajo del criterio si la cantidad de PIPM sobrepasa el límite de errores establecido en la Tabla de criterio).	Execução Comece pelo Nível 1 (História 4 e História 13) e decida se a média da pontuação de PCPM e PIPM resulta abaixo, dentro ou acima das marcas que aparecem na <i>Tabela de critério</i> . (Nota: a pontuação de PIPM se considera abaixo do critério se a quantidade está acima do limite de erros estabelecido na <i>Tabela de critério</i>).	Ejecución Empiece por el Nivel 1 (Historia 4 e Historia 13) y decida si el promedio de la puntuación de PCPM y PIPM resulta abajo, dentro o por encima de las marcas que aparecen en la <i>Tabla de criterio</i> . (Nota: la puntuación de PIPM se considera debajo del criterio si la cantidad está arriba del límite de errores establecido en la <i>Tabla de criterio</i>).
El objetivo del programa es que el estudiante lea lo mejor que pueda. Esto significa que el estudiante debe tratar de leer rápidamente, con precisión y con buena expresión. También, el estudiante debe tratar de recordar lo que ocurre en la historia y las palabras difíciles que ustedes practican.	O objetivo do programa é que o escolar leia o melhor que puder. Isto significa que o escolar deve tentar ler rapidamente, com precisão e com boa expressão. O escolar também deve tentar recordar o que acontece na história e as palavras difíceis que ele praticou.	El objetivo del programa es que el estudiante lea el mejor que pueda. Esto significa que el estudiante debe intentar leer rápidamente, con precisión y con buena expresión. El estudiante también debe intentar recordar lo que sucede en la historia y las palabras difíciles que ustedes practicaron.
“Ahora quiero que me digas todo lo que recuerdas sobre la historia que acabas de leer. Trata de contarme lo que ocurrió en la orden correcta”.	“Agora quero que me diga tudo que lembra sobre a história que acabou de ler. Tente me contar o que aconteceu na ordem correta”.	“Ahora quiero que me digas todo lo que recuerdas sobre la historia que acabaste de leer. Intenta contarme lo que aconteció en la orden correcta”.
“Ahora vamos a practicar algunas de las palabras que no leíste correctamente”.	“Agora vamos praticar algumas das palavras que você não leu corretamente”.	“Ahora vamos a practicar algunas de las palabras que no has leído correctamente”.

Fonte: Próprio autor

Nota: *Trecho reformulado com base nas alterações propostas pelo comitê de profissionais

No primeiro exemplo do Quadro 2 observa-se que os itens 4 e 5 foram modificados de tal forma (“intercambios” para “palabras lidas fora de ordem”; e “introduciendo u omitiendo desinencias” para “adicionar ou omitir morfemas”), que acabou distanciando a retradução da tradução original. Esses são uns dos únicos exemplos que demonstram modificação significativa de palavras ou expressões que foram traduzidas a partir do processo

de equivalência dinâmica, dando maior clareza para os termos na língua portuguesa. Como pode ser observado nos restantes dos exemplos, as traduções seguiram palavra por palavra o texto original. O manual também fora submetido a revisão gramatical e ortográfica por duas profissionais distintas, conforme explicitado nos Métodos.

A partir da retradução e das observações dos profissionais formados pelo comitê, observou-se que o Manual *Leamos para Avanzar* mostrou-se bastante semelhante ao material retraduzido, ou linguisticamente fiel, demonstrando que essa versão se aproximou estreitamente do original, mantendo sobretudo uma equivalência conceitual.

❖ *Adaptação da coletânea de textos*

O Programa *Leamos para Avanzar* realizou a modificação de 3 textos do Programa HELPS original devido à temática, substituindo-os por textos que foram desenvolvidos com temas mais próximos da realidade dos escolares latino-americanos.

Os títulos dos textos em inglês e suas respectivas substituições na Coletânea de textos *Leamos para Avanzar* podem ser observados abaixo:

- *Yard Sale* substituído por *Puesto en el mercado*
- *Going to Work with Dad* substituído por *El libertador*
- *Dragon Whiskers Candy* substituído por *Plátano o banana*

Para o Programa HELPS-PB optou-se por manter as substituições realizadas na Coletânea *Leamos para Avanzar*, sendo também as novas temáticas mais adequadas para escolares brasileiros.

Foi realizada uma análise sobre os textos que continham temas explorando a diversidade cultural por meio de nomes que marcaram a história de países, sobre esportes, culinária e hábitos de diferentes nacionalidades. No Quadro 3 apresentam-se os títulos dos textos e as respectivas temáticas com conteúdos referentes à diversidade cultural que o programa apresenta:

Quadro 3 — Temáticas com diversidade cultural dos textos da Coletânea HELPS e *Leamos para Avanzar*

N	Título do texto	Posição na Coletânea do HELPS-PB	Posição na Coletânea do <i>Leamos para Avanzar</i>	Tema - Referência à diversidade cultural
1	O Ano Novo Chinês	10	13	Tradição festiva da China
2	Em cima e embaixo	32	23	Brincadeira infantil do Paquistão
3	Banana ou plátano	44	4	Frutas do México
4	Jogo de Beisebol	50	36	Esporte EUA
5	O Abacate	66	92	Frutas da América Latina
6	Trabalho Voluntário	73	65	Curiosidades sobre a Guatemala
7	Helen Keller	84	89	Influência de pessoa dos Estados Unidos
8	J. K. Rowling	86	71	Influência de escritora da Inglaterra
9	Peru	87	64	Descrição do país Peru
10	Acordar em um lugar distante	88	95	Descrição de um país da América Central
11	O libertador	89	82	Influência de pessoa da Venezuela
12	A história da eletricidade	90	86	Influência de pessoa dos Estados Unidos
13	Marrocos	93	98	Descrição do país Marrocos
14	Rubém Darío	94	100	Influência de pessoa da Nicarágua
15	<i>Itse Selu</i>	-	80	Tradição Festiva de povos da América Central
16	Hockey sobre gelo	-	84	Esporte popular na Europa, Canadá, Estados Unidos e Rússia
17	Jimmy Carter	-	98	Influência do presidente dos Estados Unidos
18	Ida B. Wells	-	99	Influência de ativista dos Estados Unidos

Fonte: Próprio autor

Observando o Quadro 3, foi possível notar que nenhum dos temas analisados apresenta conteúdo relacionado à cultura brasileira. Para julgamento da necessidade de exclusão e/ou substituição dos textos, uma reunião foi realizada em conjunto com o autor do Programa HELPS, que sugeriu e autorizou a substituição de alguns dos textos com temáticas mais familiares aos escolares brasileiros, contemplando temáticas que tiveram foco para diversidade cultural de países do mundo todo. Dessa forma, quatro textos foram selecionados (*Itse Selu*, Hockey sobre gelo, Jimmy Carter e Ida B. Wells) para serem substituídos, sendo criados quatro outros textos que caracterizassem a cultura e a história do Brasil, com similaridades temáticas ao texto original, ou seja, o texto *Itse Selu*, que é sobre uma festa popular das Nações Nativas Americanas, foi substituído com um tema sobre uma festa popular brasileira, Festa Junina, e assim respectivamente:

- “Festas Juninas” substituindo “*Itse Selu*”,
- “Vôlei” substituindo “Hockey sobre gelo”,
- “Olga Benário” substituindo “Jimmy Carter” e
- “Tiradentes” substituindo “Ida B. Wells”

Palavras de origem estrangeira que foram incorporadas ao vocabulário da língua portuguesa foram mantidas. Em reunião com o comitê, optou-se por manter essas palavras emprestadas – chamadas de anglicismos – devido ao seu uso, sendo que muitas já podem ser encontradas no dicionário, fazem parte da cultura e foram incorporadas sistematicamente no cotidiano dos brasileiros. A presença de determinadas unidades lexicais emprestadas de outros idiomas (estrangeirismos), principalmente da língua inglesa, pode revelar, entre outras coisas, não apenas a influência de uma língua sobre a outra, mas no caso a forte influência da cultura dos Estados Unidos sobre a cultura brasileira, em decorrência do poderio socioeconômico dos Estados Unidos no mundo todo (PRADO; MASSINI-CAGLIARI, 2011).

De acordo com Alves (2004), Assis (2007) e Prado e Massini-Cagliari (2011), os chamados estrangeirismos, palavras de origem inglesa usadas no Brasil de modo geral, principalmente por questões culturais, distinguem-se dos empréstimos por caracterizarem vocábulos que ainda não estão adaptados à língua de chegada. O fato é que, para esse estudo, considerou-se manter os estrangeirismos com grafias adaptadas ou não e presentes em dicionários atualizados.

Alguns exemplos dos empréstimos mantidos no processo de tradução da Coletânea de textos são: milk-shake, pizza, videogame, piquenique, laser, kart, guacamole, aimpim. A consulta dessas palavras foi realizada no Michaelis Dicionário Moderno da Língua Portuguesa (versão online)⁷.

Diferentemente dos anglicismos, outras palavras estrangeiras foram mantidas da tradução original mesmo não sendo incorporadas ao português do Brasil, por serem palavras que descrevem objetos e comportamentos estrangeiros, tema das histórias sobre diversidade cultural. São palavras como: *plátano*, *banano*, *cambur*, *guineo*, *avocado*, *oonch neech*. Para sinalizar a distinção de palavras ou expressões estrangeiras que não constam nos dicionários, elas foram grafadas em itálico, destacando-as assim como estranhas à língua brasileira. Se os escolares não realizassem a leitura correta dessas palavras, não se considerariam erros, pois essas palavras poderiam conter estruturas silábicas não comuns ao português do Brasil.

❖ *Adaptação dos níveis de complexidade textual da coletânea de textos*

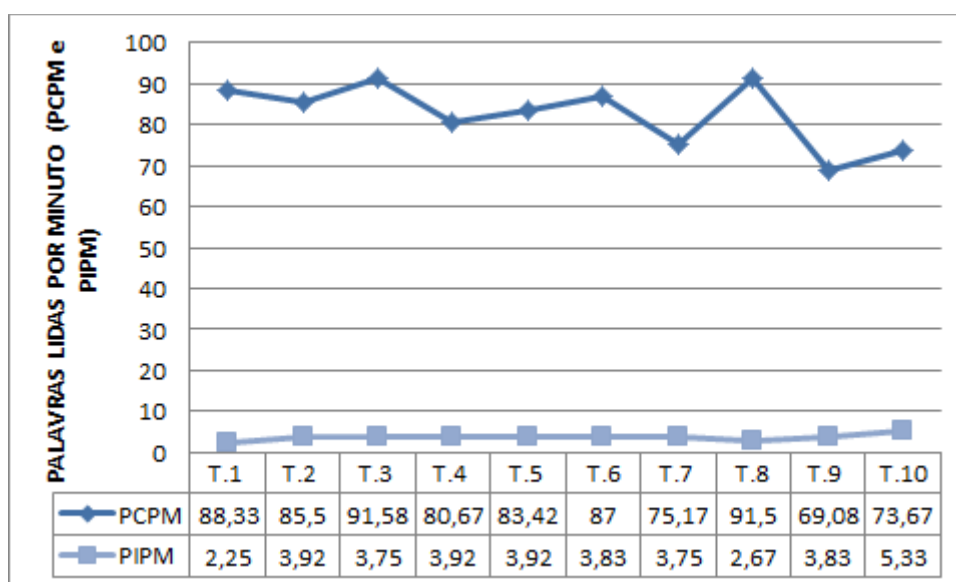
Para realizar sistematicamente a sequência dos textos menos difíceis aos mais difíceis, utilizou-se a mediana e a média da taxa de leitura oral (medida de FLO) com uma amostra composta ao todo por 72 escolares do 3º ano do Ensino Fundamental I. O parâmetro de

⁷ Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

difficuldade que foi observado com a leitura desses escolares a partir do número de palavras lidas corretamente por minuto poderá se estender para escolares mais velhos, pois pelo nível de escolaridade, espera-se que as dificuldades encontradas para aqueles do 3º ano sejam progressivamente superadas pelos anos seguintes. Os resultados serão didaticamente distribuídos por cada etapa realizada, conforme descrito no Método.

1ª Etapa: Uma amostra de 12 escolares do 3º ano do Ensino Fundamental foi selecionada para que cada escolar realizasse a leitura de dois textos de cada nível, segundo complexidade da classificação americana (totalizando 10 textos). A partir dessas leituras, foram selecionados 3 textos - T1 (Ida ao mercado), T2 (O passarinho recém-nascido) e T6 (O mágico) - em que os escolares apresentaram taxa de velocidade de leitura (média de PCPM) semelhantes, isto é, 3 textos que se mostraram com o mesmo nível de dificuldade para os escolares, conforme pode ser observado no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 — Escores de PCPM e PIPM de 10 textos do Procedimento HELPS-PB



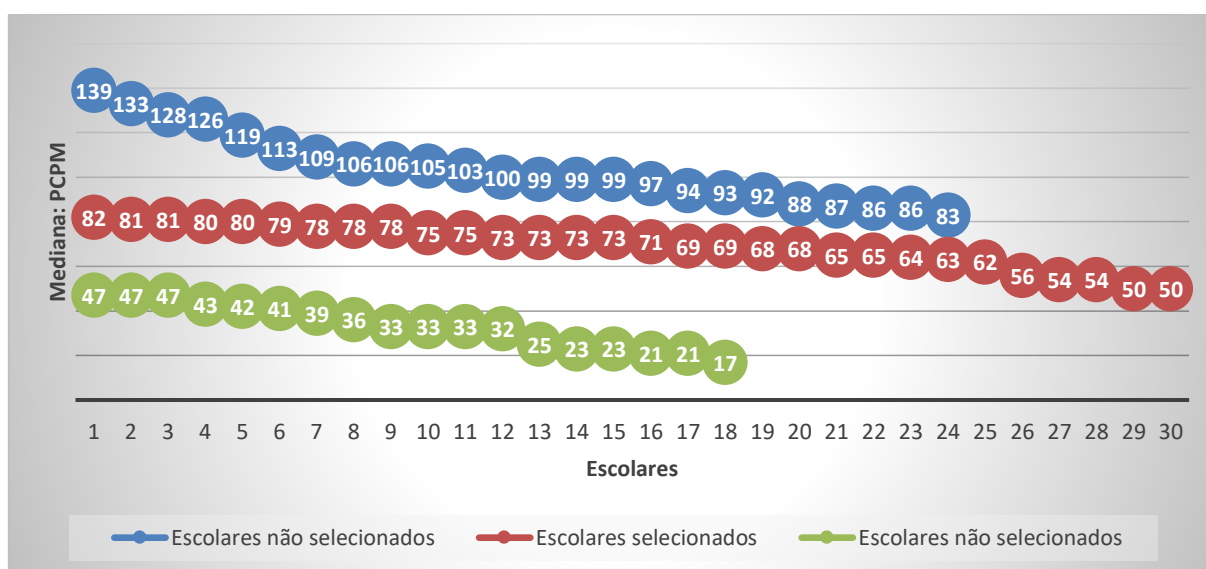
Fonte: próprio autor

2ª Etapa: Para que o nivelamento dos textos por dificuldade fosse realizado, foi necessário que os escolares que participaram tivessem aproximadamente o mesmo nível (baixo a mediano) de habilidade na leitura. Para tanto, foi solicitado a todos os escolares do 3º ano que se adequassem aos critérios de inclusão e exclusão (72 escolares), que lessem os três textos previamente selecionados (T1, T2 e T6) dos textos da Coletânea HELPS-PB. Em seguida, foram calculadas as palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) e as medianas de PCPM.

Levando-se em consideração que escolares que leem PCPM no percentil 50 mais 10 palavras fazem adequado progresso em leitura (HANSBROUCK; TINDAL, 2006), foi selecionada, para o próximo passo do estudo, uma amostra de 29 escolares com níveis mínimos de leitura (a partir do percentil 25), ou seja, escolares que já poderiam participar de programas de fluência, configurando uma amostra de escolares com níveis mínimos de taxa de leitura até o nível considerado mediano.

Os 29 escolares selecionados realizaram, durante um minuto, a leitura de cada um dos 100 textos do programa HELPS-PB. No Gráfico 2, podem-se visualizar os escolares selecionados, os quais estão destacados com a cor vermelha (com medianas a partir do percentil 25 ao percentil 50 mais 10 palavras).

Gráfico 2 — Classificação dos escores de Medianas de PCPM de 72 escolares



Fonte: Próprio autor

Nota: Linha azul – Escolares não selecionadas e acima do percentil 50 mais 10

Linha verde – Escolares não selecionados e abaixo do percentil 25

3ª Etapa: Devido a faltas consecutivas de um escolar em decorrência de problemas de saúde, a leitura dos 100 textos da Coletânea de textos HELPS-PB foi realizada por 29 escolares. Foram calculados a média e o desvio padrão da taxa de leitura (PCPM) dos 100 textos (Tabela 2).

4ª Etapa: A reclassificação da ordem dos textos a partir da maior média (mais fáceis) para os textos de menor média (mais difíceis) pode ser observada também na Tabela 2:

Tabela 2 — Reclassificação de textos a partir da média de PCPM

(continua)

<i>Textos na sequência para a Coletânea HELPS-PB</i>	<i>Textos Sequência espanhol</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Textos na sequência para a Coletânea HELPS-PB</i>	<i>Textos Sequência espanhol</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>excluído</i>	T86	78,34	15,839	37	T50	68,28	13,022
<i>excluído</i>	T24	77,52	15,553	38	T65	68,28	12,747
1	T6	77,24	11,655	39	T95	68,17	9,434
2	T20	77,07	10,579	40	T53	67,93	12,334
3	T33	76,59	13,624	41	T9	67,9	10,062
4	T51	76,24	13,231	42	T14	67,86	14,28
5	T36	75,69	12,807	43	T60	67,69	13,312
6	T25	75,66	12,257	44	T73	67,41	12,707
7	T46	75,21	10,438	45	T3	67,38	10,346
8	T87	74,86	15,085	46	T83	67,07	13,812
9	T37	74,79	14,361	47	T2	66,83	12,507
10	T12	74,76	12,557	48	T15	66,79	9,951
11	T21	74,52	11,083	<i>excluído</i>	T56	66,72	15,508
12	T11	74,38	12,952	49	T92	66,55	13,894
13	T26	73,76	11,743	50	T42	66,52	13,084
14	T27	73,76	12,933	51	T35	66,07	14,187
15	T48	73,38	10,953	52	T18	65,72	11,129
16	T31	73,28	13,044	53	T82	65,62	11,137
<i>excluído</i>	T89	73,28	15,45	54	T76	65,59	11,663
17	T13	72,9	13,388	55	T67	65,24	9,665
18	T40	72,41	14,374	56	T19	64,9	13,723
19	T45	72,1	11,684	57	T47	64,79	9,053
20	T23	71,76	13,482	58	T5	64,69	9,525
21	T10	71,72	11,212	59	T43	64,62	13,091
22	T7	71,34	10,39	60	T38	64,59	14,737
23	T1	71,07	9,91	61	T16	64,21	10,655
24	T57	70,21	11,024	62	T55	63,55	13,054
25	T4	70,14	10,274	63	T72	63,55	12,457
26	T62	70,03	14,72	64	T91	63,41	13,697
27	T41	70	14,048	65	T71	63,1	14,448
28	T68	69,72	11,967	66	T61	62,34	13,87
29	T58	69,52	15,207	67	T52	62	13,215
30	T29	69,38	12,86	68	T79	61,76	13,687
31	T44	69,21	11,733	69	T93	61,66	11,44
32	T22	69,14	12,623	70	T17	60,76	8,634
33	T34	69,07	13,341	71	T75	60,69	10,519
34	T30	68,97	11,806	72	T64	59,17	11,665
35	T8	68,79	11,35	73	T66	58,97	10,828
<i>excluído</i>	T32	68,62	15,525	74	T77	58,69	10,886
36	T28	68,52	13,111	75	T84	58,59	12,813

Tabela 2 — Reclassificação de textos a partir da média de PCPM

(conclusão)

<i>Textos na sequência para a Coletânea HELPS-PB</i>	<i>Textos Sequência espanhol</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Textos na sequência para a Coletânea HELPS-PB</i>	<i>Textos Sequência espanhol</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
76	T49	58,48	10,35	86	T70	53,69	11,349
77	T78	57,93	10,793	87	T63	53,38	10,628
78	T74	56,41	12,405	88	T94	52,34	12,376
79	T39	56,21	9,948	89	T81	51,31	10,583
80	T54	55,55	10,696	90	T85	49,17	11,973
81	T69	55,38	11,755	91	T96	44,93	10,856
82	T80	55,24	7,809	92	T99	44,59	8,542
83	T90	55,03	13,168	93	T97	43,83	8,689
84	T88	54,9	10,778	94	T100	38,45	8,412
85	T59	53,93	12,87	95	T98	35,17	6,095

Fonte: Próprio autor

Tomando-se por base o estudo de Castro, Kallie e Salomão (2005), que adaptaram sentenças utilizadas para avaliação de velocidade de leitura e acuidade visual de indivíduos com visão normal e baixa e utilizaram como um dos critérios para exclusão de sentenças e composição final do instrumento o alto desvio-padrão, para este estudo em questão levou-se em consideração que quanto maior o desvio-padrão, maior a variabilidade na forma como os escolares poderiam realizar a leitura do trecho do texto.

A partir dos dados da Tabela 2, nota-se que um desvio padrão 15,1 demonstrou-se elevado em comparação aos resultados da maioria das leituras e seus desvios-padrão. Optou-se, portanto, pela exclusão dos textos que apresentaram desvio-padrão acima de 15,1 para evitar que, se um escolar demorasse mais tempo em um determinado texto para alcançar sua meta, houvesse dúvidas se o fato seria ocasionado devido às questões postas pelo texto (com diferentes fatores interagindo e afetando a complexidade de tal texto) ou se ocorreria devido apenas às dificuldades postas pelo leitor, já que o alto desvio-padrão indica uma grande variedade de desempenho dos escolares nesses textos.

O fato de o escolar não atingir sua meta de leitura em tempo pré-estimado, como sugerido pelos resultados do Programa (BEGENY, 2009; BEGENY; YEAGER; MARTÍNEZ, 2012), poderia afetar negativamente o sucesso geral dos escolares com o Programa HELPS-PB, podendo gerar desmotivação, uma vez que um dos objetivos do programa é que o escolar atinja a meta regularmente.

Dessa forma, a composição final da Coletânea HELPS-PB apresentou 95 textos sequencializados dos menos difíceis ao mais difíceis, categorizados a partir da velocidade de

leitura dos escolares participantes do estudo. Os cinco textos excluídos, conforme pode ser observado na Tabela 2, foram, na sequência: 1- Brincadeiras favoritas de Diana; 2- Meu coelhinho; 19-Dormir; 39- O chato da escola e 53- A surpresa da tia Vera.

Na comparação entre a sequência textual da Coletânea de textos *Leamos para avanzar* e a sequência textual da coletânea de textos do HELSP-PB nota-se que, ao analisar os resultados da média e estatística descritiva (Tabela 3), para alguns textos da Coletânea *Leamos para Avanzar*, o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) não se reduzia com o aumento do nível de dificuldade do texto (diante a classificação do idioma espanhol). Essa relação também foi analisada pelo gráfico de dispersão e o valor de R^2 (0,350), que indicou que o aumento na numeração do texto explica somente 35% da variação observada nas PCPM (Gráfico 3).

Tabela 3 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea *Leamos para Avanzar*

(continua)

Textos	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
T1	29	52,00	87,00	71,07	9,91		
T2	29	43,00	88,00	66,83	12,51	-4,24	0,010*
T3	29	52,00	94,00	67,38	10,35	0,55	0,096
T4	29	48,00	89,00	70,14	10,27	2,76	0,039*
T5	29	48,00	82,00	64,69	9,52	-5,45	0,001*
T6	29	55,00	95,00	77,24	11,65	12,55	0,001*
T7	29	50,00	92,00	71,34	10,39	-5,90	0,001*
T8	29	44,00	92,00	68,79	11,35	-2,55	0,094
T9	29	51,00	99,00	67,90	10,06	-0,90	0,621
T10	29	48,00	94,00	71,72	11,21	3,83	0,026*
T11	29	46,00	99,00	74,38	12,95	2,66	0,056
T12	29	49,00	93,00	74,76	12,56	0,38	0,773
T13	29	48,00	98,00	72,90	13,39	-1,86	0,257
T14	29	42,00	100,00	67,86	14,28	-5,03	0,010*
T15	29	51,00	91,00	66,79	9,95	-1,07	0,634
T16	29	48,00	86,00	64,21	10,65	-2,59	0,108
T17	29	40,00	74,00	60,76	8,63	-3,45	0,075
T18	29	44,00	82,00	65,72	11,13	4,97	0,010*
T19	29	37,00	96,00	64,90	13,72	-0,83	0,653
T20	29	58,00	99,00	77,07	10,58	12,17	0,001*
T21	29	50,00	95,00	74,52	11,08	-2,55	0,058
T22	29	47,00	105,00	69,14	12,62	-5,38	0,014*
T23	29	42,00	96,00	71,76	13,48	2,62	0,151
T24	excluído						
T25	29	56,00	108,00	75,66	12,26	-1,86	0,469

Tabela 3 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea *Leamos para Avanzar*

(continuação)

Textos	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
T26	29	56,00	97,00	73,76	11,74	-1,90	0,332
T27	29	48,00	99,00	73,76	12,93	0,00	1,000
T28	29	40,00	96,00	68,52	13,11	-5,24	0,007*
T29	29	50,00	98,00	69,38	12,86	0,86	0,599
T30	29	44,00	90,00	68,97	11,81	-0,41	0,773
T31	29	44,00	99,00	73,28	13,04	4,31	0,012*
T32	excluído	-	-	-	-	-	-
T33	29	52,00	102,00	76,59	13,62	7,97	0,001*
T34	29	47,00	102,00	69,07	13,34	-7,52	0,001*
T35	29	37,00	102,00	66,07	14,19	-3,00	0,007*
T36	29	55,00	104,00	75,69	12,81	9,62	0,001*
T37	29	42,00	102,00	74,79	14,36	-0,90	0,693
T38	29	33,00	90,00	64,59	14,74	10,21	0,001*
T39	29	38,00	75,00	56,21	9,95	-8,38	0,001*
T40	29	42,00	103,00	72,41	14,37	16,21	0,001*
T41	29	47,00	107,00	70,00	14,05	-2,41	0,288
T42	29	46,00	98,00	66,52	13,08	-3,48	0,077
T43	29	43,00	93,00	64,62	13,09	-1,90	0,241
T44	29	52,00	92,00	69,21	11,73	4,59	0,004*
T45	29	53,00	96,00	72,10	11,68	2,90	0,076
T46	29	55,00	98,00	75,21	10,44	3,10	0,107
T47	29	41,00	78,00	64,79	9,05	10,41	0,001*
T48	29	53,00	104,00	73,38	10,95	8,59	0,001*
T49	29	38,00	86,00	58,48	10,35	14,90	0,001*
T50	29	44,00	94,00	68,28	13,02	9,79	0,001*
T51	29	48,00	106,00	76,24	13,23	7,97	0,001*
T52	29	31,00	88,00	62,00	13,22	14,24	0,001*
T53	29	41,00	92,00	67,93	12,33	5,93	0,001*
T54	29	32,00	83,00	55,55	10,70	12,38	0,001*
T55	29	45,00	91,00	63,55	13,05	8,00	0,001*
T56	excluído	-	-	-	-	-	-
T57	29	45,00	92,00	70,21	11,02	3,48	0,035*
T58	29	34,00	95,00	69,52	15,21	-0,69	0,706
T59	29	35,00	79,00	53,93	12,87	15,59	0,001*
T60	29	41,00	96,00	67,69	13,31	13,76	0,001*
T61	29	37,00	95,00	62,34	13,87	-5,34	0,001*
T62	29	40,00	102,00	70,03	14,72	7,69	0,001*
T63	29	21,00	77,00	53,38	10,63	16,66	0,001*
T64	29	26,00	81,00	59,17	11,67	5,79	0,001*

Tabela 3 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea *Leamos para Avanzar*

(conclusão)

Textos	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
T65	29	47,00	94,00	68,28	12,75	9,10	0,001*
T66	29	43,00	84,00	58,97	10,83	-9,31	0,001*
T67	29	47,00	84,00	65,24	9,66	6,28	0,001*
T68	29	49,00	94,00	69,72	11,97	4,48	0,004*
T69	29	35,00	79,00	55,38	11,75	14,34	0,001*
T70	29	32,00	75,00	53,69	11,35	-1,69	0,309
T71	29	32,00	93,00	63,10	14,45	9,41	0,001*
T72	29	38,00	83,00	63,55	12,46	0,45	0,806
T73	29	31,00	88,00	67,41	12,71	3,86	0,028*
T74	29	33,00	79,00	56,41	12,41	11,00	0,001*
T75	29	40,00	81,00	60,69	10,52	4,28	0,009*
T76	29	36,00	85,00	65,59	11,66	4,90	0,001*
T77	29	32,00	77,00	58,69	10,89	-6,90	0,001*
T78	29	40,00	87,00	57,93	10,79	-0,76	0,616
T79	29	36,00	88,00	61,76	13,69	3,83	0,014*
T80	29	31,00	67,00	55,24	7,81	-6,52	0,002*
T81	29	30,00	72,00	51,31	10,58	-3,93	0,033*
T82	29	45,00	84,00	65,62	11,14	14,31	0,001*
T83	29	37,00	95,00	67,07	13,81	1,45	0,454
T84	29	36,00	90,00	58,59	12,81	-8,48	0,001*
T85	29	24,00	79,00	49,17	11,97	-9,41	0,001*
T86	excluído	-	-	-	-	-	-
T87	29	45,00	104,00	74,86	15,08	-3,48	0,108
T88	29	35,00	75,00	54,90	10,78	19,97	0,001*
T89	excluído	-	-	-	-	-	-
T90	29	32,00	91,00	55,03	13,17	18,24	0,001*
T91	29	36,00	91,00	63,41	13,70	8,38	0,001*
T92	29	44,00	92,00	66,55	13,89	3,14	0,120
T93	29	38,00	86,00	61,66	11,44	-4,90	0,011*
T94	29	32,00	77,00	52,34	12,38	-9,31	0,001*
T95	29	47,00	89,00	68,17	9,43	15,83	0,001*
T96	29	19,00	65,00	44,93	10,86	23,24	0,001*
T97	29	25,00	58,00	43,83	8,69	-1,10	0,308
T98	29	20,00	50,00	35,17	6,09	-8,66	0,001*
T99	29	29,00	64,00	44,59	8,54	9,41	0,001*
T100	29	24,00	56,00	38,45	8,41	-6,14	0,001*

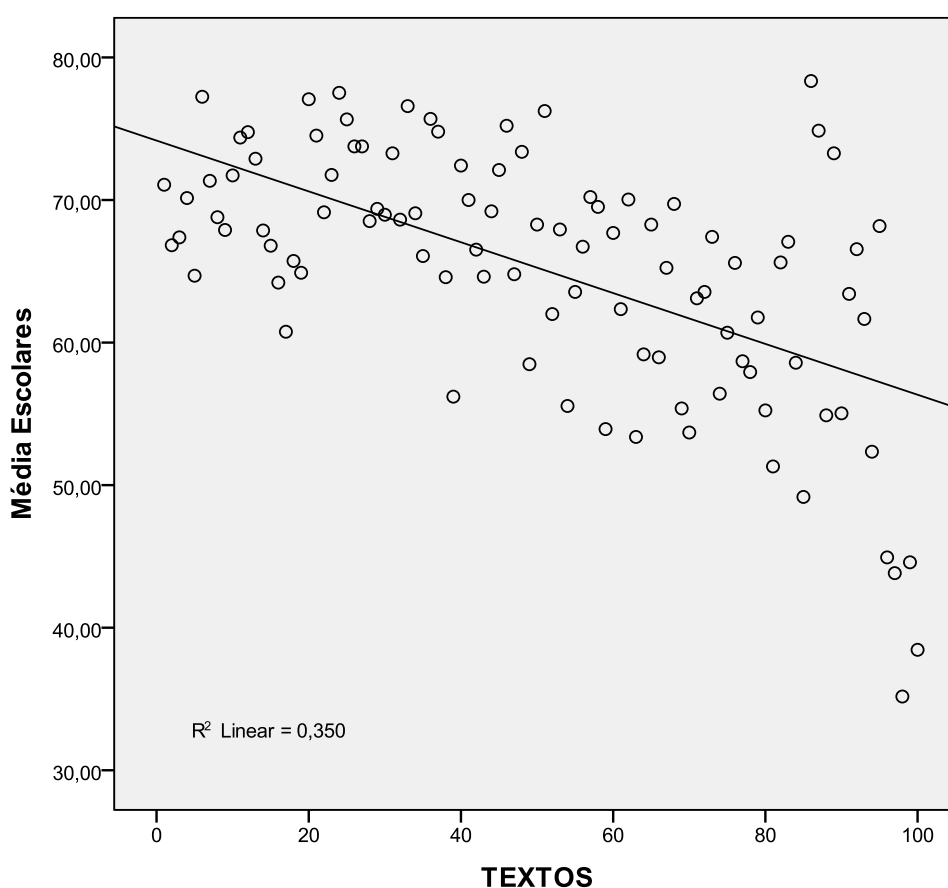
Fonte: Próprio autor

Legenda: Mín. = mínimo; Máx. = máximo; DV = desvio-padrão; ≠ = diferença

Nota: * $p \leq 0,05$ existe diferença significativa teste de comparação múltipla de Fishers Least Significant Difference (LSD). Os valores de p-value se referem a comparação entre a diferença das médias com os valores anteriores e valores de $p \leq 0,05$ indicam diferença significativa. A diferença (≠) com sinal negativo (-) indica redução em relação ao valor anterior e o valor positivo aumento em relação ao valor anterior.

Na Tabela 3 os textos com valor de diferença ($\neq$) positiva indicam que as PCPM não se reduziram como esperado, e quando essa diferença foi significativa ($p \leq 0,05$) observa-se um forte indicativo de que a questão não apresenta grau de dificuldade superior à questão anterior. Isso é confirmado pelo baixo valor de R^2 , indicando que o aumento do número do texto explicou somente 35% da variação da redução das PCPM, como pode ser visualizado na Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 — Dispersão de taxa de leitura e valor de R^2 para sequência textual da Coletânea *Leamos para Avanzar*



Fonte: Próprio autor

Já na Tabela 4 foi possível observar que, a partir da nova distribuição dos textos para o idioma português, o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) se reduziu gradativamente em relação à sequência de textos da classificação da Coletânea de Textos HELPS-PB. Essa relação também foi analisada pelo gráfico de dispersão e o valor de R^2 (0,879), que indicou que o aumento na numeração do texto explica 87% da variação observada nas PCPM (Gráfico 4).

Tabela 4 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea HELPS-PB

(continua)

Textos originais	Textos reclassificados	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
86	excluído							
24	excluído							
6	1	29	55,0	95,0	77,2	11,7	-0,3	0,895
20	2	29	58,0	99,0	77,1	10,6	-0,2	0,891
33	3	29	52,0	102,0	76,6	13,6	-0,5	0,765
51	4	29	48,0	106,0	76,2	13,2	-0,3	0,839
36	5	29	55,0	104,0	75,7	12,8	-0,6	0,797
25	6	29	56,0	108,0	75,7	12,3	0,0	0,986
46	7	29	55,0	98,0	75,2	10,4	-0,4	0,803
87	8	29	45,0	104,0	74,9	15,1	-0,3	0,873
37	9	29	42,0	102,0	74,8	14,4	-0,1	0,975
12	10	29	49,0	93,0	74,8	12,6	0,0	0,987
21	11	29	50,0	95,0	74,5	11,1	-0,2	0,866
11	12	29	46,0	99,0	74,4	13,0	-0,1	0,927
26	13	29	56,0	97,0	73,8	11,7	-0,6	0,710
27	14	29	48,0	99,0	73,8	12,9	0,0	1,000
48	15	29	53,0	104,0	73,4	11,0	-0,4	0,820
31	16	29	44,0	99,0	73,3	13,0	-0,1	0,950
89	excluído	-	-	-	-	-	-	-
13	17	29	48,0	98,0	72,9	13,4	-0,4	0,839
40	18	29	42,0	103,0	72,4	14,4	-0,5	0,801
45	19	29	53,0	96,0	72,1	11,7	-0,3	0,858
23	20	29	42,0	96,0	71,8	13,5	-0,3	0,876
10	21	29	48,0	94,0	71,7	11,2	0,0	0,987
7	22	29	50,0	92,0	71,3	10,4	-0,4	0,823
1	23	29	52,0	87,0	71,1	9,9	-0,3	0,844
57	24	29	45,0	92,0	70,2	11,0	-0,9	0,603
4	25	29	48,0	89,0	70,1	10,3	-0,1	0,954
62	26	29	40,0	102,0	70,0	14,7	-0,1	0,948
41	27	29	47,0	107,0	70,0	14,0	0,0	0,988
68	28	29	49,0	94,0	69,7	12,0	-0,3	0,879
58	29	29	34,0	95,0	69,5	15,2	-0,2	0,913
29	30	29	50,0	98,0	69,4	12,9	-0,1	0,943
44	31	29	52,0	92,0	69,2	11,7	-0,2	0,926
22	32	29	47,0	105,0	69,1	12,6	-0,1	0,972
34	33	29	47,0	102,0	69,1	13,3	-0,1	0,961
30	34	29	44,0	90,0	69,0	11,8	-0,1	0,924
8	35	29	44,0	92,0	68,8	11,3	-0,2	0,908
32	Excluído							
28	36	29	40,0	96,0	68,5	13,1	-0,1	0,943

Tabela 4 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea HELPS-PB

(continuação)

Textos originais	Textos reclassificados	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
50	37	29	44,0	94,0	68,3	13,0	-0,2	0,902
65	38	29	47,0	94,0	68,3	12,7	0,0	1,000
95	39	29	47,0	89,0	68,2	9,4	-0,1	0,956
53	40	29	41,0	92,0	67,9	12,3	-0,2	0,861
9	41	29	51,0	99,0	67,9	10,1	0,0	0,984
14	42	29	42,0	100,0	67,9	14,3	0,0	0,988
60	43	29	41,0	96,0	67,7	13,3	-0,2	0,929
73	44	29	31,0	88,0	67,4	12,7	-0,3	0,880
3	45	29	52,0	94,0	67,4	10,3	0,0	0,982
83	46	29	37,0	95,0	67,1	13,8	-0,3	0,880
2	47	29	43,0	88,0	66,8	12,5	-0,2	0,912
15	48	29	51,0	91,0	66,8	10,0	0,0	0,986
56	excluído							
92	49	29	44,0	92,0	66,6	13,9	-0,2	0,933
42	50	29	46,0	98,0	66,5	13,1	0,0	0,985
35	51	29	37,0	102,0	66,1	14,2	-0,4	0,785
18	52	29	44,0	82,0	65,7	11,1	-0,3	0,872
82	53	29	45,0	84,0	65,6	11,1	-0,1	0,945
76	54	29	36,0	85,0	65,6	11,7	0,0	0,980
67	55	29	47,0	84,0	65,2	9,7	-0,3	0,814
19	56	29	37,0	96,0	64,9	13,7	-0,3	0,851
47	57	29	41,0	78,0	64,8	9,1	-0,1	0,952
5	58	29	48,0	82,0	64,7	9,5	-0,1	0,931
43	59	29	43,0	93,0	64,6	13,1	-0,1	0,966
38	60	29	33,0	90,0	64,6	14,7	0,0	0,987
16	61	29	48,0	86,0	64,2	10,7	-0,4	0,839
55	62	29	45,0	91,0	63,6	13,1	-0,7	0,759
72	63	29	38,0	83,0	63,6	12,5	0,0	1,000
91	64	29	36,0	91,0	63,4	13,7	-0,1	0,947
71	65	29	32,0	93,0	63,1	14,4	-0,3	0,855
61	66	29	37,0	95,0	62,3	13,9	-0,8	0,643
52	67	29	31,0	88,0	62,0	13,2	-0,3	0,877
79	68	29	36,0	88,0	61,8	13,7	-0,2	0,895
93	69	29	38,0	86,0	61,7	11,4	-0,1	0,949
17	70	29	40,0	74,0	60,8	8,6	-0,9	0,648
75	71	29	40,0	81,0	60,7	10,5	-0,1	0,965
64	72	29	26,0	81,0	59,2	11,7	-1,5	0,443
66	73	29	43,0	84,0	59,0	10,8	-0,2	0,910
77	74	29	32,0	77,0	58,7	10,9	-0,3	0,830

Tabela 4 — Distribuição do valor mínimo, máximo, das médias, desvio-padrão, p-valor e das diferenças dos textos na sequência da Coletânea HELPS-PB

(conclusão)

Textos originais	Textos reclassificados	N	Mín.	Máx.	Média	DP	≠	p-valor
84	75	29	36,0	90,0	58,6	12,8	-0,1	0,951
49	76	29	38,0	86,0	58,5	10,3	-0,1	0,950
78	77	29	40,0	87,0	57,9	10,8	-0,6	0,698
74	78	29	33,0	79,0	56,4	12,4	-1,5	0,352
39	79	29	38,0	75,0	56,2	9,9	-0,2	0,901
54	80	29	32,0	83,0	55,6	10,7	-0,7	0,625
69	81	29	35,0	79,0	55,4	11,8	-0,2	0,912
80	82	29	31,0	67,0	55,2	7,8	-0,1	0,935
90	83	29	32,0	91,0	55,0	13,2	-0,2	0,907
88	84	29	35,0	75,0	54,9	10,8	-0,1	0,946
59	85	29	35,0	79,0	53,9	12,9	-1,0	0,631
70	86	29	32,0	75,0	53,7	11,3	-0,2	0,893
63	87	29	21,0	77,0	53,4	10,6	-0,3	0,840
94	88	29	32,0	77,0	52,3	12,4	-1,0	0,535
81	89	29	30,0	72,0	51,3	10,6	-1,0	0,629
85	90	29	24,0	79,0	49,2	12,0	-2,1	0,221
96	91	29	19,0	65,0	44,9	10,9	-4,2	0,019
99	92	29	29,0	64,0	44,6	8,5	-0,3	0,772
97	93	29	25,0	58,0	43,8	8,7	-0,8	0,446
100	94	29	24,0	56,0	38,4	8,4	-5,4	0,000
98	95	29	20,0	50,0	35,2	6,1	-3,3	0,011

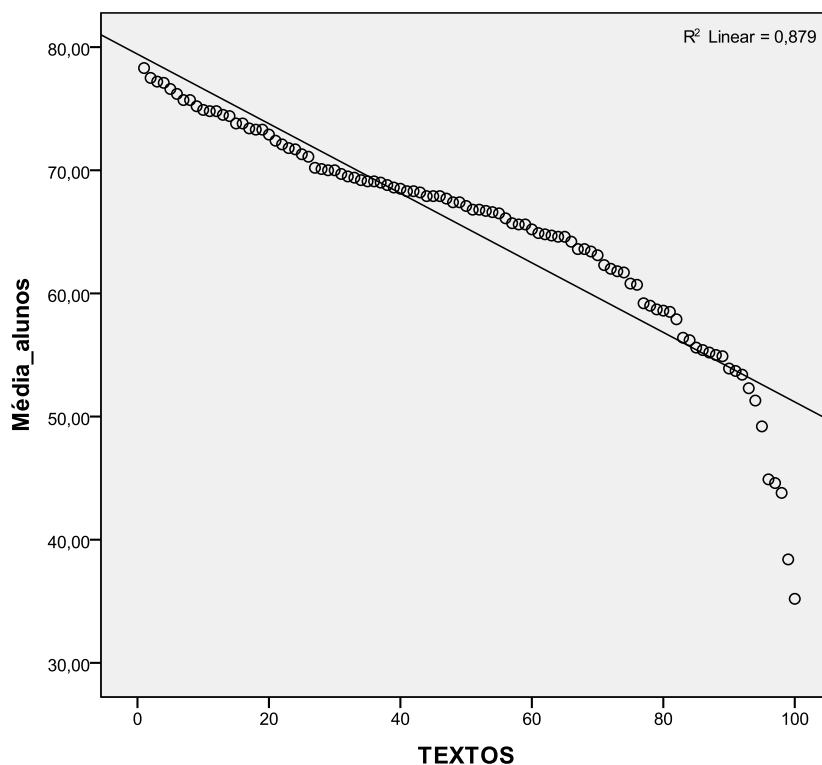
Fonte: Próprio autor

Legenda: Mín. = mínimo; Máx. = máximo; DV = desvio-padrão; ≠ = diferença

Nota: * $p \leq 0,05$ existe diferença significativa teste de comparação múltipla de Fishers Least Significant Difference (LSD). Os valores de p-value se referem a comparação entre a diferença das médias com os valores anteriores e valores de $p \leq 0,05$ indicam diferença significativa. A diferença (≠) com sinal negativo (-) indica redução em relação ao valor anterior e o valor positivo aumento em relação ao valor anterior.

Na Tabela 4 os textos com valor de diferença (≠) negativa indicam que as PCPM se reduziram como esperado e que a maioria dos textos apresentam diferença negativa. Observa-se um forte indicativo de que os textos em sua maioria apresentaram grau de dificuldade superior ao texto anterior na nova classificação. Isso é confirmado pelo valor alto de R^2 , que indica que o aumento do número do texto explica 87% da variação da redução das PCPM, como pode ser observado no Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 — Dispersão de taxa de leitura e valor de R^2 para sequência textual da Coletânea HELPS-PB



Fonte: Próprio autor

Essas análises revelaram que a nova classificação dos textos realizada a partir da leitura de escolares brasileiros modificou a sequência, de tal modo que produziu uma diferença ou disparidade significativa na sequência de textos das Coletâneas em espanhol e em inglês, conforme pode ser observado também no Quadro 5, o que evidencia a diferença que cada população (americana, mexicana e brasileira) apresentou no desempenho frente aos textos. Isso porque o desenvolvimento da fluência de leitura oral (FLO) envolve as interações do escolar com as características do texto. Um estudo discutiu a importância do nivelamento da dificuldade dos textos dos mais fáceis para os níveis mais difíceis a partir da avaliação de diferenças individuais em FLO e demonstrou que, enquanto o nível de dificuldade de um texto aumenta, escolares que fazem adequado progresso/desenvolvimento em FLO tendem a diminuir suas taxas de leitura (BARTH et al., 2014).

Quadro 5 — Sequência das histórias do programa na versão em inglês, em espanhol e português

Classificação Lista de Histórias		
Lista de Histórias idioma inglês	Lista de Histórias idioma espanhol	Lista de Histórias idioma português
1. Games that April Likes	1. Perseguida por un perro	6. Ser formiga
2. Boating at the Lake	2. La escuela	20. Minha irmã mais velha
3. Candy Store	3. Plátano o banana	33. Três tipos de chocolate
4. Yard Sale	4. La lancha	51. As irmãs
5. Sharing	5. Cuentos antes de dormir	36. A confeitaria
6. Starting a Bug Collection	6. Ser hormiga	25. Os eclipses
7. Cooking with Mom	7. Puesto en el mercado	46. Mais flores para o jardim
8. The Baby Bird	8. Los exploradores	87. Cozinhando com mamãe
9. Bedtime Stories	9. La casa de mi abuela	37. O abrigo dos animais
10. Sleep	10. Acampar	12. O Ano Novo chinês
11. Chased by a Dog	11. Primer viaje en avión	21. Cuidar das plantas
12. An Afternoon Walk	12. El Año Nuevo Chino	11. Primeira viagem de avião
13. Fireflies	13. Mi cumpleaños	26. Morrendo de medo
14. Flowers	14. Limpiando el cuarto	27. Plantando flores
15. Camping Trip	15. El partido de fútbol	48. Estudante e professor
16. Go-Karts	16. La mariposa	31. Os Karts
17. Great-Grandma's Christmas Cookies	17. Mi nueva familia	13. Meu aniversário
18. Chinese New Year	18. El pajarito recién nacido	40. Pescaria
19. My Bunny	19. Un pinguino doméstico	45. Compartilhar
20. Helping Out	20. Mi hermana mayor	23. O mágico
21. Homemade Ice Cream	21. Cuidar las plantas	10. Acampar
22. Taking Care of Plants	22. Arriba y abajo	7. Ida ao mercado
23. Explorers	23. El mago	1. Perseguida por um cachorro
24. First Airplane Ride	24. Mi conejito	57. Minha nova gatinha
25. My Birthday	25. Los eclipses	4. O barco
26. Grandma's House	26. Tener miedo	62. O grande homem
27. The Zoo	27. Plantando flores	41. Ajudar a mamãe
28. The Butterfly	28. Visita con mi primo	68. A livraria
29. To Be an Ant	29. Cuidando a Mamá	58. Biscoitos de Natal
30. The Insect Night Light	30. Lamparilla de insectos	29. Mamãe está doente
31. Making a Snowman	31. Los go-karts	44. Sorvete caseiro
32. Going to Work with Dad	32. El abusón de la clase	22. Em cima e embaixo
33. Planting Flowers	33. Tres tipos de chocolate	34. Coleção de insetos
34. How to Make Cookies	34. Colección de insectos	30. Lâmpada de insetos
35. The Bookstore	35. Jugando béisbol	8. Os exploradores
36. My New Kitten	36. La confitería	28. Na casa do meu primo
37. Sisters	37. El refugio de animales	50. Sistema Solar
38. The State Fair	38. Salvar la Tierra	65. Folhas no quintal
39. Playing Baseball	39. La importancia del ejercicio	95. Medo de falar em público
40. A Storm Is Coming	40. Ir a pescar	53. Na praia
41. The Animal Shelter	41. Ayuda	9. A casa da minha avó
42. Cleaning My Room	42. Las luciérnagas	14. Limpando o quarto
43. Being Scared	43. Preparando galletas	60. O parque de diversões
44. Taking Care of Mama	44. Helado casero	73. Plátano ou banana

Classificação Lista de Histórias		
Lista de Histórias idioma inglês	Lista de Histórias idioma espanhol	Lista de Histórias idioma português
45. Soccer Game	45. Compartir	3. Boneco de neve
46. Fall Chores	46. Más flores para el jardín	83. A escola
47. The Great Man	47. Mi maestra favorita	2. A partida de futebol
48. Aunt Jan's Surprise	48. Ser estudiante y maestro	15. O parque aquático
49. Volunteer Work	49. Los tiburones	92. Os vagalumes
50. Chocolate	50. Sistema solar	42. Jogo de Beisebol
51. Oakland Park	51. Las hermanas	35. O passarinho recém-nascido
52. Magician	52. Un paseo en la tarde	18. Nosso primeiro carro
53. Camping at the Beach	53. En la playa	82. O zoológico
54. Elephants	54. Los espartanos	76. Um pinguim doméstico
55. Water Park	55. Clases de batería	67. Minha professora favorita
56. Our First Family Car	56. La sorpresa de la tía Jan	19. Histórias para dormir
57. A Sleepover	57. Mi gatita nueva	47. Como fazer bolachas
58. A Pet Penguin	58. Galletas de Navidad	5. Salvar o planeta Terra
59. My Big Sister	59. Los dinosaurios	43. A borboleta
60. School	60. La feria	38. Aula de bateria
61. My New Step-family	61. Chocolate caliente	16. Alberto (parte 1): As mudanças
62. Drum Lessons	62. El gran hombre	55. Alberto (parte 2): O talento de Alberto
63. The Class Bully	63. Perú	72. Alberto (parte 3): O concurso de redação
64. Solar System	64. Trabajo voluntario	91. Alberto (parte 4) Talento reconhecido
65. Up and Down	65. Rastrillando hojas	71. Alberto (parte 5): Preparando a redação
66. Fishing Trip	66. Los arcoíris	61. O abacate
67. Being a Student and a Teacher	67. El zoológico	52. Piquenique no parque
68. My Favorite Teacher	68. La librería	79. Chocolate quente
69. Dragon Whiskers Candy	69. Los elefantes	93. Um passeio pela tarde
70. The Contest	70. J.K. Rowling	17. A tempestade
71. Public Speaking Jitters	71. El parque	75. O dia de recreação
72. History of Electricity	72. Alberto (parte 1): Las mudanza	64. Minha nova família
73. Dinosaurs	73. Alberto (parte 2): El talento de Alberto	66. Trabalho voluntário
74. Field Day	74. Alberto (parte 3): El concurso	77. O arco-íris
75. Sharks	75. Alberto (parte 4): Potencial reconocido	84. O coral
76. Jimmy Carter (Born October 1, 1924)	76. Alberto (parte 5): Preparando la composición	49. Vôlei
77. Hockey	77. El coral	78. Os tubarões
78. J.K. Rowling	78. El concurso de construcción	74. O concurso de construção
79. Save the Honeybees	79. Esperando la tormenta	39. A importância do exercício

Classificação Lista de Histórias		
Lista de Histórias idioma inglês	Lista de Histórias idioma espanhol	Lista de Histórias idioma português
80. Coral	80.Itse Selu	54. Os espartanos
81. Helen Keller (1880 - 1968)	81.El Libertador	69. Os elefantes
82. Helping to Save Our Earth	82.Nuestro primer coche	80. Festas Juninas
83. Solar and Lunar Eclipse	83.Un muñeco de nieve	90. Salvem as abelhas
84. Rainbows	84.Hockey sobre hielo	88. Helen Keller
85. Avocado	85.La historia de la electricidad	59. Os dinossauros
86. Importance of Exercise	86.Juegos favoritos de Diana	70. J.K. Rowling
87. Easy Hot Cocoa Recipe	87.Cocinando con Mamá	63. Peru
88. Alberto (Part 1 of 5)	88.Helen Keller	94. Acordar em um lugar distante
89. Alberto (Part 2): Alberto's Talent	89.Dormir	81. O libertador
90. Alberto (Part 3): The Writing Competition	90.Salvemos a las abejas	85. A história da eletricidade
91. Alberto (Part 4): Recognized Potential	91.El aguacate	96. A primeira guerra do ópio
92. Alberto (Part 5): Preparing the Essay	92.El parque acuático	99. Tiradentes
93. Itse Selu (pronounced "it-say shay-LOO")	93.El día recreativo	97. Marrocos
94. Spartans	94.Despertarse en una tierra lejana	100. Rubén Darío
95. Waking Up in a Faraway Land	95.Miedo a la oratoria	98. Olga Benário
96. Peru	96.La primera guerra del opio	
97. Ida B. Wells (1862 – 1931)	97.Marruecos	
98. Morocco	98.Jimmy Carter	
99. First Anglo-Chinese War: The Beginning of the Opium Wars	99.Ida B. Wells	
100. Ruben Dario (1867 - 1916)	100. Rubén Darío	

Fonte: Próprio autor

No Brasil, os estudos de classificação de complexidade textual fazem parte, em sua maioria, de pesquisas da linguística textual e têm utilizado classificadores automáticos para realizar análises a partir de *softwares* e programas computacionais, assim como a Ferramenta *Coh-metrix*, originalmente desenvolvida pela Universidade de Memphis, nos Estados Unidos, e adaptada por pesquisadores brasileiros em um projeto nomeado PorSimples (SCARTON; ALMEIDA, 2009), que apresenta um índice de legibilidade (Índice *Flesch*) e 48 métricas

adaptadas relacionadas a fatores que influenciam a complexidade de um texto. Esses estudos têm como objetivo geral a melhoria do ensino da leitura ou da produção de materiais que promovam acessibilidade de compreensão para aqueles que apresentam déficits em compreensão de leitura, ou dificuldades no desenvolvimento da leitura em geral, assim como para os disléxicos ou semiletrados (HARTMANN et al., 2016; FULGÊNCIO; LIBERATO, 1992; MARTINS et al., 1996; PASQUALINI; FINATTO; EVERS, 2014).

Uma pesquisa buscou comparar o uso de fórmulas de legibilidade e o método de avaliação da FLO para discriminar o nível de dificuldade geral de textos, e seus achados sugerem que o uso das fórmulas seja inadequado para tal tarefa, não auxiliando os professores em relação a que textos seriam mais ou menos difíceis, uma vez que há a necessidade desse cuidado para seleção de materiais tanto para propósitos instrucionais, ou seja, interventivos, quanto para uso em procedimentos avaliativos. O estudo finaliza com a ideia de que a FLO do escolar provê uma estimativa significativa do nível de dificuldade do texto para um determinado escolar e que, portanto, essa avaliação provavelmente seria o indicativo mais válido da dificuldade de um texto. Tal avaliação permitiria a professores, profissionais e pesquisadores excluir textos que são muito fáceis ou muito difíceis para o escolar, assim como realizado no presente estudo, a partir do desvio-padrão (BEGENY; GREENE, 2014).

Alguns pesquisadores sugerem que para o trabalho com escolares com dificuldades na leitura o nível de dificuldade do texto utilizado durante intervenções de fluência de leitura deveria ser adequado à habilidade de leitura do escolar, um texto em que ele pudesse ler com acurácia (CHARD; VAUGHN; TYLER, 2002). Outros pesquisadores sugerem o trabalho com textos mais difíceis para o nível da leitura do escolar (KUHN; STAHL, 2003). Em geral, para os pesquisadores Begeny e Greene (2014), os escolares devem ler regularmente textos que estão em seu nível de leitura atual ou ligeiramente acima dele, para ajudá-los a melhorar sua proficiência básica de leitura (BEGENY; GREENE, 2014).

Para o Programa HELPS-PB, o objetivo é que o escolar atinja regularmente metas de leitura, e para isso é necessário que os textos estejam inicialmente compatíveis com seu nível de leitura e que, conforme treinamento, aumentem esse nível gradativamente. Por isso o programa orienta o uso do Procedimento de Avaliação de Localização para determinar em que texto da Coletânea de Textos o escolar deve iniciar a intervenção. Observa-se, em geral, que nos níveis elementares de aprendizagem da leitura, os professores e profissionais reconhecem que oferecer materiais de leitura não adequados ao nível da habilidade do escolar não auxilia o seu aprendizado, muitas vezes desencorajando-os ou desmotivando-os.

A partir dos dados apresentados, conclui-se que a sequência de 95 textos da Coletânea HELPS-PB apresenta-se como material adequado para ser utilizada no programa interventivo com a fluência de leitura – HELPS-PB.

❖ *Adaptação do procedimento de seleção de escolares que poderão se beneficiar do Programa HELPS-PB*

Os resultados da adaptação para o procedimento de seleção de escolares com dificuldades de leitura ou leitores em risco (do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental) foram sintetizados na Tabela 5 e no Quadro 6, dispostos abaixo. Levando-se em consideração as normas propostas por Hasbrouck e Tindal (2006, p. 639), em que escolares com 10 PCPM a mais sobre o percentil 50 fazem adequado progresso em leitura (a menos que existam outros indicadores que suscitem preocupação), os intervalos de PCPM foram estabelecidos para os escolares brasileiros (Quadro 6).

Tabela 5 — Distribuição das médias, desvio-padrão e percentis de PCPM do texto “O guarda-chuva”

NORMAS DE FLO			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
MÉDIA	78,82	91,50	105,26
DESVIO-PADRÃO	26,840	27,152	27,360
PERCENTIL 5	38	41	54
PERCENTIL 10	42	52	66
PERCENTIL 25	56	74	87
PERCENTIL 50	76	94	107
PERCENTIL 75	97	111	121
PERCENTIL 90	114	124	140
PERCENTIL 95	122	133	153

Fonte: Próprio autor

Legenda: FLO: fluência de leitura oral

O Quadro 6 foi adaptado para auxiliar os instrutores e professores a identificar os escolares brasileiros que poderiam beneficiar-se em receber o Programa HELPS-PB. Tendo o programa por objetivo principal a FLO do escolar, a partir da leitura de 365 escolares, os intervalos de referência foram calculados levando-se em consideração que os escolares que apresentarem sua pontuação PCPM entre os percentis 25 ao 50 não estão fazendo adequado

progresso em fluência de leitura, considerando como limite mínimo de referência o percentil 25, e limite máximo de referência o percentil 50.

Quadro 6 — Avaliação dos intervalos de referência de PCPM que sugerem que o escolar seja selecionado para receber o Programa HELPS-PB

Nível escolar	Intervalos de Referência PCPM
3º Ano	56 -76
4º Ano	74-94
5º Ano	87-107

Fonte: Próprio autor

❖ *Adaptação do procedimento de definição de metas*

Para adaptação das metas de leitura para o português foi utilizado o mesmo banco de dados de leituras do procedimento anterior. A meta de leitura a ser utilizada durante o Programa HELPS-PB foi estabelecida pelo escore de 10 palavras acima do percentil 50 para cada um dos anos escolares (ver dados da Tabela 5). A meta do PIPM é a mesma esperada para os escolares americanos e escolares da América Latina, por isso não foi modificada (Quadro 7).

Quadro 7 — Metas de leitura de acordo com o nível do ano do escolar

	PCPM da História A	PIPM da História A
Terceiro Ano	86 ou mais	3 ou menos
Quarto Ano	104 ou mais	3 ou menos
Quinto Ano	117 ou mais	3 ou menos

Fonte: Próprio autor

❖ *Adaptação do procedimento de localização do Programa HELPS-PB para determinar onde um escolar deve iniciar na coletânea de textos HELPS-PB*

O procedimento para determinar onde iniciar na Coletânea de Textos começa com a aplicação da leitura dos textos avaliativos (2 por nível – com um total de 5 níveis) até que um ponto de partida apropriado seja determinado. O ponto de partida é determinado quando a média dos escores de PCPM e PIPM do escolar (obtidas a partir de dois textos aplicados em um determinado nível) está dentro dos escores determinados (intervalo pré-estabelecido), que podem ser observados no Quadro 8. Foram estabelecidos intervalos de 20-30 palavras a menos que a meta de leitura para cada ano escolar, considerando esse intervalo o critério para auxiliar no processo de escolha do texto para se iniciar o programa.

Quadro 8 — Critério para seleção de textos a partir do escore de PCPM

Tabela de Critério para Ponto de Partida

Ano Escolar	Meta PCPM	Meta PIPM
Terceiro	56-66 PCPM	5 ou menos
Quarto	74-84 PCPM	3 ou menos
Quinto	87-97 PCPM	3 ou menos

Fonte: Próprio autor

Os textos representativos de cada nível foram escolhidos a partir do menor desvio padrão observável, sendo 10 textos escolhidos e divididos entre cinco níveis (Quadro 9). Importante retomar o que já foi salientado anteriormente neste estudo: o termo **nível** é simplesmente usado para descrição dos procedimentos, ou seja, não reflete o nível de escolaridade ou a habilidade do escolar. A partir da média dos dois textos de cada nível e a tabela de critério com os intervalos estabelecidos, será possível selecionar o melhor texto para iniciar a leitura do escolar. No APÊNDICE B podem ser visualizadas as Instruções para Avaliação da Localização no Programa HELPS-PB.

Quadro 9 — Distribuição dos textos em 5 níveis para auxiliar na avaliação da localização

Tabela de Decisão para Avaliação de Localização na Coletânea de Textos HELPS-PB

Aplicação de textos para os níveis:	A pontuação do escolar está abaixo do critério alvo	A pontuação do escolar está dentro do critério alvo	A pontuação do escolar excede o critério alvo
Nível 1 (textos 2 & 7)	O escolar inicia na História 1	O escolar inicia na História 5	Aplicar textos do Nível 2
Nível 2 (textos 23 & 25)	O escolar inicia na História 5	O escolar inicia na História 25	Aplicar textos do Nível 3
Nível 3 (textos 48 & 55)	O escolar inicia na História 25	O escolar inicia na História 50	Aplicar textos do Nível 4
Nível 4 (textos 61 & 70)	O escolar inicia na História 50	O escolar inicia na História 66	Aplicar textos do Nível 5
Nível 5 (textos 79 & 82)	O escolar inicia na História 66	O escolar inicia na História 75	O escolar inicia na História 75*

Fonte: Próprio autor

5.2 Estudo piloto

A fim de descrever os resultados e observações realizadas após a aplicação do estudo piloto, abaixo seguem as discussões para cada questão levantada no item Método.

- ✓ Tempo de implementação e observações sobre o treinamento para aplicação da intervenção. Foram observadas dificuldades?

O tempo previsto para uma sessão completa com o Programa HELPS é de aproximadamente 10 minutos. Durante a realização do estudo piloto, as sessões inicialmente ocorriam, em média, aproximadamente em 15-20 minutos, tempo um pouco maior do que o esperado. A pesquisadora aplicadora pôde observar que ao longo das sessões, e principalmente na segunda semana de intervenção, esse tempo foi se reduzindo. Acredita-se que o aumento do tempo nas primeiras sessões ocorreu pelo fato de a instrutora ainda não realizar as estratégias automaticamente, necessitando verificar cada etapa e ler cada instrução. Com o treinamento da instrutora, as etapas passaram a ser seguidas de modo automático e o tempo da sessão foi sendo reduzido, de forma que a instrutora apresentava maior precisão e rapidez para aplicação do programa. Essas conclusões reforçam, ainda mais, a necessidade de treinamento adequado para a aplicação do programa, para que a sessão flua com maior agilidade. No mais, não foram observadas maiores dificuldades.

- ✓ Viabilidade de implementação de 3 vezes na semana

Com a maior parte dos escolares foi possível manter a frequência de três sessões intercaladas durante a semana, exceto quando eles faltavam ou se encontravam em atividades que as professoras, em conjunto com a pesquisadora, determinavam não interromper e assim foi necessário realizar sessões em dias seguidos para seguir a aplicação estabelecida de três vezes no período de uma semana.

- ✓ Planejamento para distribuição do número de escolares para se realizarem todas as intervenções no mesmo dia, a partir do tempo de implementação de cada sessão

A intervenção de 5 escolares ocorreu no período da manhã, e apenas um escolar estudava no período da tarde. Foi possível realizar as 5 sessões durante um mesmo período, respeitando e não interferindo nos horários de intervalo (recreio) e de atividades complementares (educação física, aula de informática, aula de inglês e atividades recreativas).

- ✓ Dificuldades observadas com as instruções realizadas (todos os procedimentos foram entendidos por todos da mesma maneira?)

O fato de o estudo piloto ter sido aplicado em uma população com o perfil muito próximo ao que o programa se destina é um fator positivo na sua adaptação e observações iniciais. A aplicação do piloto demonstrou que os escolares de todos os anos entenderam os

comandos e instruções realizadas para as atividades, não apresentando nenhuma dificuldade de compreensão. Durante a leitura dos textos da Coletânea HELPS-PB, também não demonstraram dúvidas ou incompreensão de nenhum trecho lido. Assim não foram necessárias adequações de nenhuma instrução ou da estrutura do programa, comprovando-se que os termos estavam claros, de acordo com a realidade e entendimento dos escolares brasileiros, que foram bem aceitas todas as etapas assim como os materiais utilizados, o que mais uma vez confirmou uma adequação funcional do programa.

✓ Na manipulação dos dados e dos procedimentos (materiais), há necessidade de modificações? (folha de registro e tabela para decisões, formulário de progresso, gráfico do escolar; quadro de estrelas; fluxograma de implementação; guia para Instrutor; exemplos de declarações de elogios;)

Não houve necessidade de modificação em nenhum dos procedimentos, e também não houve dificuldades na manipulação dos dados. Os formulários foram preenchidos adequadamente e os escolares se demonstraram interessados nos procedimentos motivacionais e de reforço, além de entusiasmados com os elogios feitos em relação ao desempenho da fluência de leitura, demonstrando assim que tudo estava adequado.

✓ Existe alguma dificuldade com os materiais e equipamentos utilizados? (caixa de prêmios; bolsa bônus e uso do cronômetro);

Os escolares demonstraram contentamento e divertimento frente aos prêmios que ganharam, com o ganho de bônus de estrelas e até mesmo com o uso do cronômetro. Apenas um escolar do 5º ano apresentou resistência na realização das atividades, demonstrando-se inicialmente desanimado com o programa, no entanto, durante a segunda sessão, ao dar início à atividade com a sacola de bônus, ele apresentou maior interesse em dar continuidade ao programa. Conclui-se que os materiais e equipamentos utilizados são adequados aos procedimentos e atividades realizadas.

✓ O projeto definitivo de intervenção é viável para a rotina escolar?

Com a aplicação do estudo piloto foi possível chegar à conclusão de que a intervenção é adequada à rotina escolar.

Para que ocorra uma efetiva implementação do Programa HELPS pelos professores, há uma autêntica preocupação com a formação adequada em práticas instrucionais

comportamentais, sendo necessária uma base de conhecimento em fluência de leitura e comportamento para melhor aplicação dos procedimentos de HELPS.

Begeny e Martens (2006) explicam que, em decorrência da falta de treinamento ou experiência prévia com as práticas de instrução comportamental, os professores podem apresentar resistência às intervenções baseadas nessas práticas, ou, mesmo concordando com a implementação, podem ainda não fazer com integridade necessária, o que comprometeria a efetividade das intervenções.

Nos estudos realizados com o Programa HELPS, observa-se a aplicação da intervenção sendo conduzida pelos pesquisadores (BEGENY; MARTENS, 2006; BEGENY, 2011; BEGENY et al., 2010, 2012a), pais (MITCHELL; BEGENY, 2014), pelo próprio professor (BEGENY et al., 2011, 2015), e por voluntários, professor auxiliar e psicólogo escolar (BEGENY, 2011; BEGENY; YEAGER; MARTÍNEZ, 2012; BEGENY et al., 2012b). Quando as sessões foram implementadas individualmente pelo próprio professor nas pesquisas citadas, o trabalho ocorria na sala de aula ou em um corredor. Salienta-se aqui que os professores usualmente contam com assistentes dentro das salas, o que facilita a aplicação do programa pelo professor.

Observadores independentes da pesquisa relatavam que os professores implementavam consistentemente o programa em um ambiente silencioso e apropriado, seguindo uma lista de verificação dos passos e etapas do programa para garantir a integridade da implementação. Os professores participantes foram treinados para os procedimentos do HELPS em duas oficinas de treinamento de 4 horas cada uma (BEGENY et al., 2015).

Assim conclui-se que, a partir de uma adequada capacitação dos professores brasileiros, que não estão habituados ao tema e não têm contato com a avaliação ou estratégias instrucionais da fluência de leitura, o programa HELPS-PB pode ser viável à rotina escolar. Ressalta-se que essa capacitação pode ocorrer em cadeia: a partir de treinamentos oferecidos para determinados professores, coordenadores, educadores e outros profissionais. Estes poderão treinar outros intervencionistas, que poderão seguir em um ciclo de formação.

Além da importância do treinamento/capacitação dos educadores para aplicação do programa, para os autores Almeida, Brito e Estabrooks (2013) a eficácia de uma intervenção está também relacionada com os seus elementos centrais, ou seja, aqueles componentes que são fundamentais para sua implementação, considerando a base teórica, a sequência das atividades e as principais estratégias, por exemplo. Quando relacionado à tradução de uma intervenção estrangeira, a adaptação de seus materiais para atender à cultura, à alfabetização e às normas

sociais na comunidade alvo é de extrema importância, principalmente considerando a não retirada ou diluição dos elementos centrais da intervenção em questão.

No presente estudo, houve o cuidado em manter todas as estratégias baseadas em suas teorias e evidências científicas e a sequência de atividades, assim como as necessárias modificações realizadas, que levaram em consideração, por exemplo, a adaptação dos textos com temas adequados à cultura brasileira, adaptações e substituições de termos e expressões referentes à equivalência semântica e idiomática — as quais foram de suma importância para a compreensão dos textos pelos escolares — ao fato de se modificar a idade padrão dos que poderiam se beneficiar do programa, levando-se em consideração os estágios e fases da alfabetização brasileira, e ao que é esperado da leitura desses escolares a partir do momento em que ocorrem os processos finais da alfabetização, com enfoque principalmente no desenvolvimento da fluência de leitura.

6 CONCLUSÃO

A tradução e adaptação dos materiais e procedimentos do Programa HELPS foram realizadas tendo em mente todas as considerações para atender à cultura e à realidade brasileira, viabilizando a implementação da intervenção com o máximo de fidelidade possível aos elementos do programa. Dessa forma, seguindo metodologias para procedimentos de tradução, buscou-se a adequação de modelos propostos com base na utilização de instrumentos traduzidos e adaptados da língua original para a utilização na língua pretendida, e a importância dessa tradução e adaptação pode ser observada por meio dos resultados apresentados, que acabaram por enfatizar a diferença entre uma simples tradução para todo o processo global de adaptação realizado.

Com os procedimentos de adequação do Programa HELPS foi possível adaptar à realidade da cultura e do estilo de vida dos brasileiros uma intervenção que é inédita no Brasil, desenvolvida em inglês e já adaptada para o espanhol, que coloca em evidência a importância de programas voltados para a leitura e as habilidades envolvidas para alcançar a compreensão leitora.

Os principais achados deste estudo 01 foram:

- A versão traduzida e adaptada, para o português brasileiro do Manual e dos 100 textos utilizados para a aplicação do programa HELPS;

- A sequencialização correta dos 95 textos, compostos na Coletânea do HELPS-PB, de acordo com a complexidade textual;
- Os intervalos de referência (PCPM), para cada seriação, indicativos de escolares que se beneficiariam com o programa;
- As metas de leitura (PCPM) que o escolar, de cada seriação, deverá alcançar com a aplicação do programa;
- Os índices de PCPM para identificação de qual nível o programa deve ser iniciado com o escolar.

Após a aplicação do estudo piloto, conclui-se que o programa se apresenta adequado para aplicação com a população escolar brasileira, verificando-se sua aplicabilidade e viabilidade diante dos escolares submetidos ao programa piloto, que se demonstraram motivados durante todos os procedimentos propostos. No entanto há uma ressalva em relação à utilização do material, pois aponta-se a necessidade de se estabelecerem metas de leitura adequadas para escolares de regiões muito diferentes culturalmente, levando-se em consideração um país com propriedades continentais como o Brasil, podendo haver discrepâncias relevantes no desempenho dos escolares na velocidade de leitura e consequentes metas a serem atingidas.

7 ESTUDO 2: Aplicação da adaptação cultural do Programa HELPS-PB

7.1 Objetivo Geral

- Verificar a eficácia do Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS-PB no desenvolvimento da fluência e compreensão de leitura em escolares brasileiros do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

7.2 Objetivos Específicos

- Comparar o desempenho dos escolares do grupo experimental e controle em situação de pré e pós-testagem.

8 MÉTODO

8.1 Participantes

A partir da avaliação da fluência de leitura oral (FLO) e dos parâmetros de referência desenvolvidos para o Programa HELPS-PB, foram conduzidos os passos para seleção dos escolares que poderiam se beneficiar com a intervenção.

Inicialmente a avaliação da FLO foi realizada com todos os escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I que aceitaram participar desta pesquisa e cujos pais autorizaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Os **critérios de inclusão** para a seleção da amostra foram:

- ✓ Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis pelos escolares;
- ✓ Acuidade visual e auditiva dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores;
- ✓ Ausência de queixas relacionadas ou de indicadores de presença de distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos.

Os **critérios de exclusão** para a seleção da amostra foram:

- ✓ Escolares com síndromes genéticas e/ou atraso cognitivo;
- ✓ Escolares cujos pais se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- ✓ Escolares que não apresentaram um nível de domínio de leitura satisfatório ou identificados como não leitores.

Após o rastreamento com aplicação da avaliação da FLO em 174 escolares do 3º ao 5º ano (sendo 52 do 3º ano, 60 do 4º ano e 62 do 5º ano do período da manhã e da tarde), utilizaram-se os intervalos de referência de PCPM para selecionar os participantes da pesquisa, conforme Quadro 6, anteriormente exposto. O critério de elegibilidade para participar do programa é baseado nos intervalos de referência de PCPM adaptados e descritos no Estudo 01 deste trabalho. De acordo com esse intervalo de referência, foram selecionados os escolares que apresentaram dificuldade de leitura e aqueles com maior risco para posteriormente apresentarem dificuldades na leitura. O limite inferior do intervalo (percentil 25) se aproxima

de um nível mínimo de FLO para que um escolar provavelmente possa beneficiar-se de intervenções baseadas em fluência, como o Programa HELPS-PB. Ou seja, os escolares que leram abaixo desse nível não foram selecionados e provavelmente se beneficiarão mais de uma intervenção com base em habilidades de decodificação.

Ao todo foram selecionados inicialmente 36 escolares elegíveis para participar da intervenção. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, um escolar do 3º ano se recusou a participar da pesquisa, uma escolar do 3º ano foi transferida de escola e um escolar do 5º ano desistiu de participar após algumas sessões. Diante da perda desses três escolares e pensando na análise estatística do trabalho, optou-se por considerar a descrição dos resultados referente a 10 escolares de cada ano escolar, totalizando 30 participantes.

Dessa forma, participaram da intervenção 30 escolares, de ambos os gêneros, na faixa etária de 8 anos a 11 anos de idade, de uma escola pública de um município do estado de São Paulo, situada na região Centro-Oeste Paulista, os quais foram distribuídos em dois grupos (considerar **E**: experimental e **C**: controle):

Grupo Experimental (GE): 15 escolares foram submetidos à intervenção, sendo 5 escolares do 3º ano, 5 escolares do 4º ano e 5 escolares do 5º ano.

Grupo Controle (GC): 15 escolares que **não** foram submetidos à intervenção, sendo 5 escolares do 3º ano, 5 escolares do 4º ano e 5 escolares do 5º ano.

Os escolares do GC foram submetidos ao programa de intervenção HELPS-PB após o término da pesquisa, conforme previsto no Código Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

8.2 Materiais

8.2.1 Materiais avaliativos: Aplicação de Pré e Pós-teste

Os escolares que participaram desta pesquisa foram submetidos a procedimentos de avaliação da fluência de leitura e compreensão anteriormente à aplicação do HELPS-PB (realizando um pré-teste) e ao final da aplicação (pós-teste), a fim de se verificar a eficácia terapêutica do programa de intervenção. A seguir serão descritas as avaliações realizadas no pré e pós-teste.

8.2.2 Avaliação da fluência de leitura oral (FLO)

Para a avaliação da FLO, foram considerados dois dos três componentes da fluência - taxa e acurácia. Para avaliar esses componentes, solicita-se que o escolar leia durante um minuto um texto adequado a sua escolaridade. Ao final de um minuto, os erros são subtraídos do total de palavras lidas, para então se calcular o escore de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) e o escore de palavras lidas incorretamente por minuto (PIPM) (HASBROUCK; TINDAL, 2006). Foram considerados erros:

- palavras mal pronunciadas;
- palavras substituídas;
- palavras omitidas;
- palavras lidas fora de ordem;
- adição ou omissão de morfemas;
- hesitações.

O texto selecionado para o pré-teste foi “O guarda-chuva” e para o pós-teste “O segredo do armário”, ambos textos do gênero narrativo do “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura” (CUNHA; CAPELLINI, 2014), indicado para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O Protocolo aplicado indica a utilização de um texto para o pré-teste e o outro texto do mesmo gênero para o pós-teste, e desta forma seguiu-se a orientação realizada. A escolha por textos do gênero narrativo ocorreu porque são os tipos de textos a que os escolares são mais expostos desde a infância e durante todo o processo educativo.

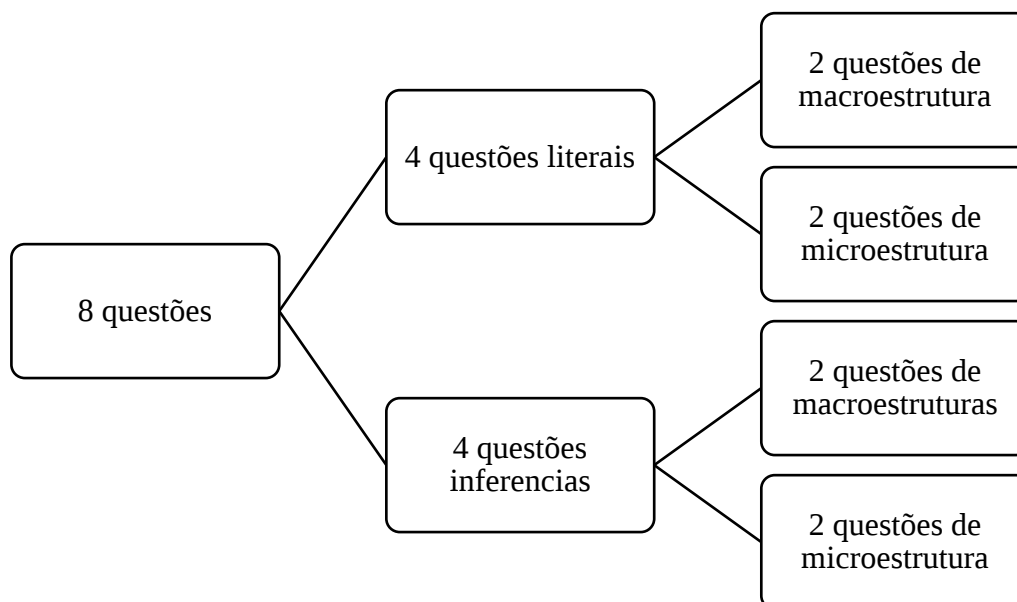
Para avaliação da fluência também foi utilizado o subteste leitura de palavras do “Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas” (CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2013). O subteste de leitura é composto de 40 palavras reais. O escolar foi instruído a realizar a leitura e, em seguida, foi contabilizado o número de palavras lidas corretamente em um minuto. Esse protocolo é indicado para escolares a partir de 8 anos de idade e foi aplicado em sua versão individual.

8.2.3 Avaliação da compreensão do texto

Os textos selecionados para avaliar a compreensão foram os mesmos utilizados na pré e pós-testagem da avaliação da FLO. Os escolares deveriam ler o texto inteiro e posteriormente respondiam às oito questões de múltipla escolha já descritas no “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura”. Os textos foram apresentados aos escolares em papel A4, digitado em letra Arial, tamanho 12, cor preta.

As questões presentes no protocolo são baseadas no modelo de representação mental da compreensão, isto é, são referentes a macro e microestruturas, podendo ser literais ou inferenciais. Para melhor entendimento, segue abaixo um organograma da classificação das questões (Figura 2):

Figura 2 — Organograma de classificação de questões do protocolo de avaliação da compreensão leitora



Fonte: Próprio autor

O número de erros foi contabilizado e classificado de acordo com o tipo de erro:

- Lmi: Literal de microestrutura,
- Lma: Literal de macroestrutura,
- Imi: Inferencial de microestrutura,
- Ima: Inferencial de macroestrutura.

Utilizou-se também a classificação do desempenho de acordo com as normas de referência do Protocolo, sendo classificados em: DS: Desempenho superior, DM: Desempenho Médio, e DI: Desempenho Inferior.

As avaliações pré e pós-teste foram aplicadas aos escolares pela pesquisadora no mesmo contexto e formato, o que incluiu uma sessão de avaliação de aproximadamente 30 minutos. As leituras realizadas no pré e pós-teste foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz digital, da marca Sony Icd-Px 240, com 4gb de memória e formato de gravação em mp3.

Anteriormente ao estudo, os escolares não tinham sido avaliados por nenhuma das medidas acima mencionadas.

8.2.4 Materiais Interventivos: Programa HELPS-PB

Como já exposto anteriormente (Estudo 01), o programa HELPS-PB contém uma Coletânea de Textos, a qual é utilizada em todos os procedimentos do programa, composta por um conjunto de 95 textos, sequenciados gradualmente e sistematicamente de acordo com o nível de dificuldade para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (BEGENY et al., 2009). Os números de palavras dos textos da Coletânea variam de 142 a 224 palavras por texto, não possuem imagens ou figuras ilustrativas e são tanto do gênero narrativo quanto expositivo. O objetivo geral da Coletânea de textos HELPS-PB é expor aos escolares textos apropriados para idade e escolaridade com temas interessantes.

Os textos foram impressos em folhas brancas de tamanho A4, com tamanhos de fonte variáveis, de maneira que cada um ocupasse uma folha inteira. Eles foram apresentados em pasta catálogo, tipo fichário, com um texto inserido dentro de cada plástico na posição vertical, de modo que o escolar visualizasse somente um texto por vez.

Os materiais de implementação também incluem:

1. Protocolos de implementação específicos para o instrutor seguir enquanto aplica os procedimentos da intervenção:
 - a. Protocolo de Implementação, que descreve detalhadamente 13 passos centrais e suas sequências (ANEXO E);
 - b. Guia para Instrutor, um protocolo que especifica as instruções verbais que devem ser usadas em cada etapa da intervenção (ANEXO F);
 - c. Fluxograma de Implementação, que resume os passos centrais do programa em sua sequência apropriada;
 - d. Dicas e Lembretes para implementação, protocolo que lista 32 dicas e lembretes diferentes, o qual foi projetado para melhorar a qualidade da implementação (ou seja, fatores de qualidade que se estendem para além das 13 etapas principais de intervenção). Estão categorizados dentro do protocolo de acordo com a estratégia ou domínio de intervenção específico (por exemplo, leituras cronometradas/repetidas, modelagem, correção de erro na frase, utilizando o formulário de progresso) (ANEXO G).

2. Formulário do Progresso para documentar as informações das sessões:

O Formulário do Progresso é composto por uma tabela com 13 colunas e 27 linhas (ANEXO H), distribuídas da seguinte forma:

- A primeira coluna informa o número da sessão (1-26) em cada linha designada.
- Para as 12 colunas adicionais, há um espaço (por linha) para o instrutor escrever informações relevantes no final de cada sessão do Programa HELPS-PB, tais como:
 - (a) a data,
 - (b) a meta da leitura,
 - (c) as palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) e as palavras lidas incorretamente por minuto (PIPM) referentes à história lida naquela sessão,
 - (d) o número de passos que o instrutor esqueceu de implementar durante a sessão,
 - (e) notas significativas sobre o desempenho do escolar e/ou os passos específicos esquecidos ou implementados incorretamente durante a sessão.

3. Gráfico do Escolar (usado para propósitos de implementação dos procedimentos de meta e *feedback*):

O Gráfico do Escolar foi projetado para marcar o escore de PCPM e PIPM. No seu eixo horizontal observa-se a sequência das leituras realizadas durante a intervenção, e no eixo vertical encontram-se os escores de PCPM e PIPM (de 20 a 200 PCPM e de 0 a 15 PIPM, dependendo do gráfico, pois para cada ano escolar, um gráfico é sugerido). No ANEXO I, encontra-se um exemplo de Gráfico desenvolvido para escolares do 3º ano.

4. Quadro de Estrelas (como parte do sistema de recompensa e motivacional):

O Quadro de estrelas (ANEXO J) é composto por 11 linhas, com 15 quadrados em cada uma (totalizando 165 quadrados). O escolar, ao preencher uma linha com estrelas (total de 15 quadrados), poderá escolher um prêmio da Caixa de Prêmios. No item 2.4.8 descrito no Estudo 01 deste trabalho, encontra-se a explicação detalhada de como o escolar recebe as estrelas.

5. Cópia da Coletânea de Textos específica para o instrutor pontuar o escore de PCPM e PIPM durante as leituras repetidas que ocorrem durante cada sessão de intervenção de HELPS-PB.

8.3 Procedimentos

A pesquisa foi realizada com as turmas tanto do período da manhã, quanto do período da tarde. A intervenção foi realizada de forma individual, em espaços cedidos pela coordenação da escola, que se revezavam entre sala de informática, auditório, refeitório, biblioteca e corredores fora das salas de aula, sempre cuidando para que o ambiente escolhido estivesse, no momento das atividades, livre de ruído e distrações.

Os professores colaboraram auxiliando a pesquisadora para que as intervenções ocorressem nos horários que menos afetassem a retirada do escolar da sala de aula, para não interferir no planejamento e aprendizado do escolar. Também foram evitados horários como aulas extras, educação física, aula de informática, aula de inglês e atividades recreativas. Caso o escolar faltasse nos dias propostos da intervenção (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira) era necessário que realizasse dois dias consecutivos de intervenção. O período de aplicação do HELPS-PB foi de 2 meses e 25 dias, com início no mês de agosto e término em novembro.

8.3.1 Implementação do Programa HELPS-PB

O Programa HELPS-PB foi implementado por aproximadamente três vezes por semana (toda segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira) por 12 a 14 minutos por sessão, exceto quando eventos excepcionais interferiam nessa programação (como por exemplo feriados, datas festivas, atividades extraclasse, etc.). Todos os escolares receberam 30 sessões de intervenção.

Os procedimentos do Programa HELPS-PB incluem oito estratégias baseadas em evidências científicas: leituras cronometradas repetidas, modelação, correção de erros na frase, estímulos verbais para o escolar ler com fluência, estímulos verbais para compreender o que leu, definição de metas, *feedback* do desempenho e o sistema motivacional por recompensa. O programa oferece aos educadores um conjunto integrado de procedimentos sistemáticos, claros e baseados em evidências que visam ao desenvolvimento da fluência de leitura dos escolares (BEGENY et al., 2012).

Para saber qual o texto ideal para cada escolar começar a intervenção, seguiram-se as “Instruções para Avaliação da Localização no Programa HELPS-PB” (APÊNDICE B). A pesquisadora iniciou a aplicação dos textos do nível 1, realizando a média do escore de PCPM de 2 textos, e posteriormente analisou a tabela de critério para o ponto de partida da seguinte forma: se a pontuação do escolar estivesse abaixo do critério alvo, ele iniciava o programa de intervenção no texto 1; se a pontuação estivesse dentro do critério alvo, o escolar iniciava no texto 5, e se a pontuação tivesse excedido o critério alvo, então eram aplicados os textos do nível 2, até se encontrar o melhor texto para iniciar (repetindo-se os mesmos procedimentos),

levando-se em consideração sempre se a pontuação estava abaixo, dentro ou excedia o critério alvo.

Durante a primeira sessão a pesquisadora mostrava aos escolares o Quadro de Estrelas, explicava minuciosamente como ele seria utilizado (por exemplo, o que as estrelas representavam e como elas fariam os escolares ganharem um prêmio), em seguida eles podiam visualizar os prêmios disponíveis em uma caixa (por exemplo: lápis, adesivos, chaveiros, joias de plástico, bolinhas, etc. – Figura 3 e 4), os quais seriam opções de escolhas quando eles atingissem o número de estrelas suficientes.

Figura 3 — Caixa plástica com prêmios

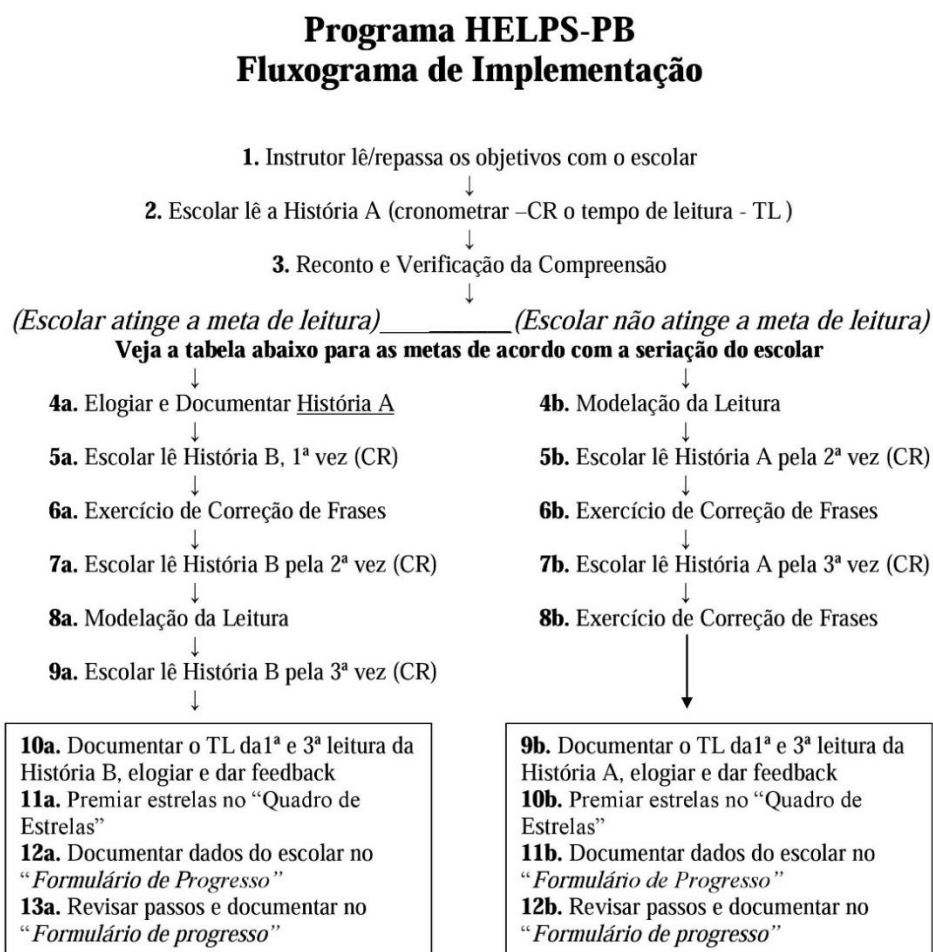


Figura 4 — Prêmios



Em cada sessão de intervenção eram seguidos os passos descritos no Fluxograma de Implementação (como pode ser observado na Figura 3).

Figura 5 — Fluxograma de Implementação do Programa HELPS-PB

**Metas de leitura de acordo com o nível do ano do escolar**

	PCPM da História A	PIPM da História A	Reconto da História A
Terceiro Ano	86 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*
Quarto Ano	104 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*
Quinto Ano	117 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*

*Se considera “adequadamente”, quando, por exemplo, o escolar reconta partes da história por no mínimo 30 segundos ou de outra maneira corretamente menciona nomes de personagens e eventos importantes na história. Se sugere que o escolar reconte a história na ordem correta dos eventos principais, mas não é necessário para passar no critério do “Reconto e Verificação da Compreensão”.

© 2009 by John C. Begeny. To legally photocopy this form, see permission rules on the copyright page of the HELPS Teacher's Manual.

Appendix I : 116

Fonte: Traduzido e Adaptado de BEGENY (2009).

A sessão iniciava-se com a leitura de uma frase introdutória realizada pela pesquisadora para o escolar lembrar (1) **os objetivos da leitura do dia** (era solicitado que ele realizasse uma

leitura com velocidade, precisão, boa expressão e também memorizasse o que havia lido, tentando compreender o que estava escrito).

O escolar então (2) **lia o texto da Coletânea HELPS-PB em voz alta** (escolhido a partir do procedimento de Instruções para Avaliação da Localização no Programa HELPS-PB), enquanto a pesquisadora anotava as palavras lidas incorretamente para posteriormente calcular os escores de PCPM e PIPM. A partir da segunda sessão, o texto era o mesmo que o escolar havia praticado na sessão anterior.

Em seguida, era solicitado ao escolar que recontasse o que ele lembrasse sobre a história durante o (3) **procedimento da verificação do reconto e da compreensão**. Dependendo dos escores PCPM, PIPM e do reconto era determinado se o escolar atingia a meta de leitura estabelecida, para então saber qual a direção e sequência das estratégias seguir (optar pela lado esquerdo do fluxograma ou pelo lado direito).

Se o escolar atingisse a meta de leitura (lado esquerdo do fluxograma – passos 4a ao 13a), a pesquisadora realizava (4a) **elogios** pelo seu desempenho e **documentava os escores de PCPM, PIPM e reconto no Formulário do Progresso e no Gráfico do Escolar**. Posteriormente, o escolar começava a (5a) **leitura da próxima história**, na sequência da Coletânea de Textos HELPS-PB, enquanto a pesquisadora cronometrava a leitura e iniciava o procedimento de leituras repetidas - durante a leitura oral, se o escolar hesitasse em uma palavra, a pesquisadora fornecia a palavra após 3 segundos. Após a leitura, praticava-se o (6a) **exercício de correção de erros na frase**, que se iniciava com o modelo de como ler corretamente a palavra que o escolar tivesse lido errado, seguido da leitura em voz alta do escolar, que lia por três vezes a palavra no contexto de uma frase de 3 a 6 palavras que incluía o erro. Esse procedimento era repetido para no máximo três palavras lidas incorretamente, mesmo que o escolar cometesse mais erros. Dando continuidade, o escolar realizava (7a) a **leitura novamente do texto** (lido na etapa 5a).

O próximo passo era o procedimento de (8a) **modelação** - a pesquisadora lia o texto todo com boa expressão e apenas um pouco mais rápido do que o escolar conseguia ler a história. De posse de uma cópia da história, o escolar era instruído a ler silenciosamente acompanhando com o dedo as palavras lidas pela pesquisadora. Durante a estratégia a pesquisadora também pausava a leitura da história de 5 a 7 vezes e o escolar realizava em voz alta a leitura da palavra seguinte.

Então, após a estratégia de modelação da leitura, o escolar realizava pela terceira e última vez a (9a) **leitura do texto** (lido na etapa 5a), e a sessão finalizava com a pesquisadora dizendo entusiasmadamente (10a) **elogios** referentes ao desempenho e atitudes do escolar,

seguido **das anotações dos escores de PCPM e PIPM no Gráfico do Escolar** (referentes a 1ª e 3ª leitura), e distribuindo 1 ou 2 estrelas no (11a) **Quadro de Estrelas**, as quais eram dadas de acordo com o esforço e desempenho do escolar durante a sessão. A pesquisadora, com o fluxograma sempre em sua frente, juntamente com o guia para o instrutor, ao final de cada sessão, (12a) **documentava os dados no Formulário de Progresso** e (13a) **revisava** os passos tomados, com o objetivo de verificar se a ordem foi seguida corretamente, pois, caso algum passo fosse esquecido ou invertido, anotava-se, também, no Formulário do Progresso. Dessa forma, cumpriam-se todas as etapas sugeridas pelo programa de intervenção HELPS-PB.

Se o escolar não atingisse a meta, ele continuava a praticar a passagem do texto lido no início da sessão e a pesquisadora seguia os procedimentos instrucionais do lado direito do Fluxograma de Implementação (passos 4b – 12b no Fluxograma).

8.3.2 Análise estatística

A análise estatística foi realizada pelo programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – versão 20), *Minitab* 16 e *Excel Office* 2010. Foram aplicados os seguintes testes:

- Teste de *Mann-Whitney*, com o objetivo de verificar possíveis diferenças, nas avaliações, entre os grupos formados (GE e GC).
- Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon* com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os dois momentos, pré e pós-testagem, considerados na avaliação de cada grupo.
- Para avaliar a compreensão textual, a partir da classificação do desempenho no teste de compreensão de leitura, foram realizadas as mesmas comparações e os mesmos testes citados acima.
- Para a distribuição da frequência relativa de “classificação do desempenho”, foi aplicado o Teste de Igualdade de Duas Proporções. Nessa análise, por trabalhar com frequência relativa, foi analisada a amostra total, independente do ano escolar.

Foi adotado o nível de significância de 10% (0,10) para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 10% (0,10), será observada uma relação dita ‘estatisticamente significativa’, e quando o valor da significância calculada (p) for igual ou maior do que 10% (0,10), será observada uma relação dita ‘estatisticamente não-significante’.

Os resultados estatisticamente significantes foram assinalados na cor vermelha, perante o nível de significância adotado.

9 RESULTADOS DISCUTIDOS

Os resultados obtidos com a aplicação do Programa HELPS-PB com 30 escolares do 3º ao 5º ano serão descritos a seguir. A fim de facilitar a compreensão, os achados serão apresentados em duas partes:

Parte I. Desempenho dos escolares do GC e GE em situação de pré e pós-testagem

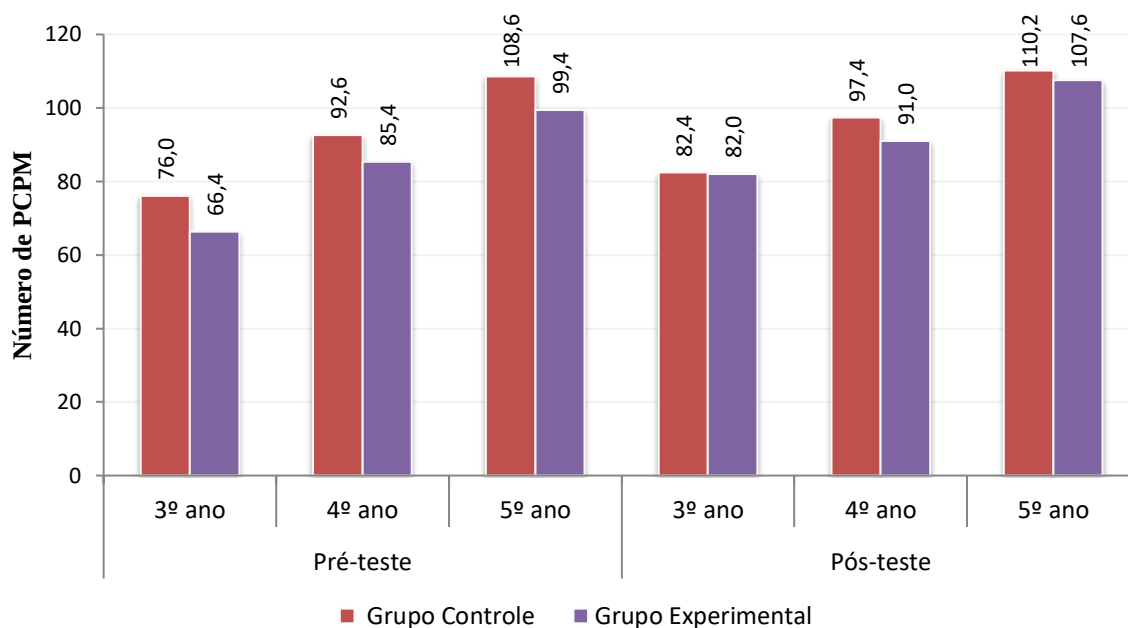
Parte II. Desempenho dos escolares do GE no Programa HELPS-PB

9.1 Parte I. Desempenho dos escolares do GE e GC em situação de pré e pós-testagem

Os resultados estão apresentados em forma de gráficos, para melhor visualização do desempenho dos escolares, entretanto as tabelas referentes a cada gráfico poderão ser encontradas e consultadas no apêndice. Estão apresentados os gráficos pertencentes às habilidades avaliadas e, em sequência, será realizada a discussão dos dados apresentados.

O Gráfico 5 (Tabela 6 – APÊNDICE C) apresenta a comparação entre o desempenho dos escolares do GC e do GE, durante a avaliação da fluência de leitura oral (calculado pelo número de palavras lidas corretamente por minuto - PCPM), em dois momentos distintos — pré e pós-testagem.

Gráfico 5 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir dos escores de PCPM



Fonte: Próprio autor

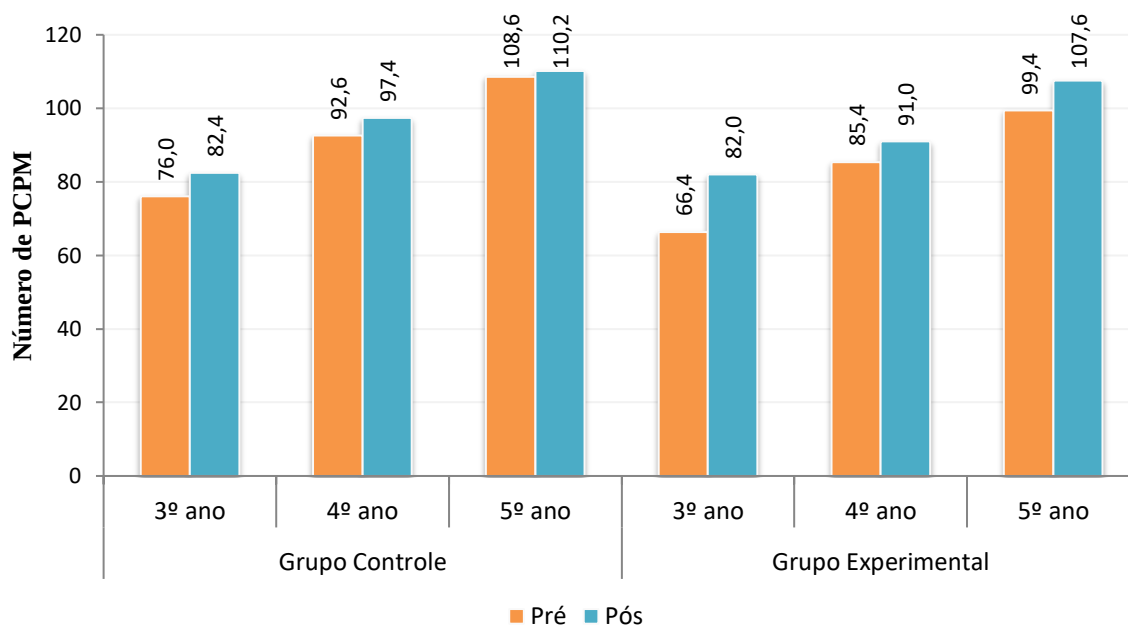
Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

Com a aplicação do Teste de *Mann Whitney*, pôde-se verificar que, em situação de pré-testagem, os escolares do 3º e 5º ano do GC apresentaram desempenho superior em fluência de leitura quando comparados aos escolares do 3º e 5º ano do GE (escores de PCPM evidenciaram diferença estatisticamente significativa), já os escolares do 4º ano do GC e do GE apresentaram desempenho semelhante em fluência de leitura (os escores de PCMP não apresentaram diferença estatisticamente significantes). Já na pós-testagem verificou-se uma mudança de comportamento, visto que os escolares dos 3º e 5º ano de GC e GE apresentaram o mesmo desempenho em fluência de leitura (não houve diferença estatisticamente significativa entre os escores de PCPM), mas os escolares do 4º ano do GC apresentaram desempenho superior quando comparados aos escolares do 4º ano do GE (encontraram-se os escores de PCMP com diferença estatisticamente significativa).

Uma justificativa para esse comportamento contrário dos escolares do 4º ano poderia ser o ensino regular diferenciado que a professora desses alunos realizava em sua sala de aula, pois no seu dia a dia, a pesquisadora notou que ela fazia uso de técnicas de fluência, tais como a modelação, a contagem antecipada do número de palavras do texto ou trecho que seria lido pelos escolares e o rodízio de leitura estruturado, para que todos os escolares acompanhassem a leitura enquanto um determinado escolar realizava a leitura individualmente.

O Gráfico 6 (Tabela 7 – APÊNDICE D) apresenta a comparação entre o desempenho nos escores de PCPM dos escolares do 3º, do 4º e do 5º ano durante a pré e a pós testagem.

Gráfico 6 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE nos escores de PCPM



Fonte: Próprio autor

Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

Pode-se observar mediante a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, que houve diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós-testagem dos escolares do GE, o que significa que os escolares do 3º, 4º e 5º ano aumentaram sua média de desempenho em fluência de leitura após serem submetidos ao programa HELPS-PB. Entretanto para os escolares do GC não foi identificada diferença estatisticamente significativa durante a comparação da pré e pós-testagem, o que demonstra que não houve aumento no desempenho em fluência de leitura daqueles escolares que não participaram do programa de intervenção.

Esses dados corroboram estudos realizados em outros países com o Programa HELPS, que obtiveram resultados que comprovaram a eficácia do programa, aplicado em escolares americanos que apresentavam escores de risco para dificuldades na leitura, os descritos na literatura como “escolares que lutam para ler” (*struggling readers*) (BEGENY, 2011; BEGENY et al., 2010; BEGENY et al., 2011), e também com escolares bilíngues latinos, aprendizes da língua americana, mas com o espanhol como língua materna (BEGENY et al., 2012; BEGENY, YEAGER, MARTÍNEZ, 2012).

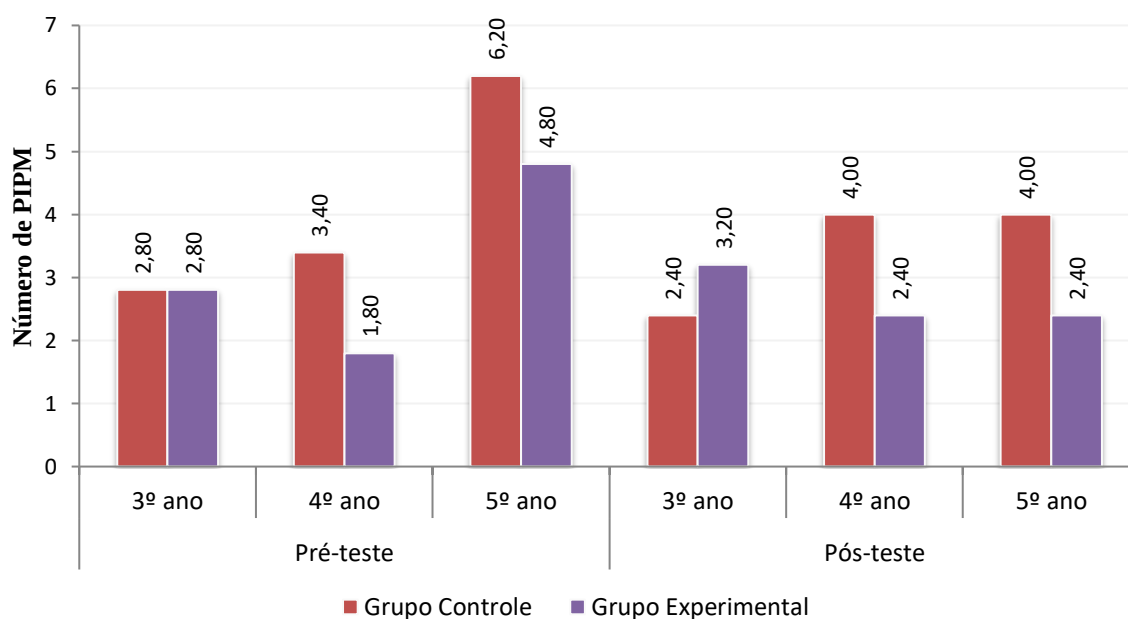
Apesar da notória mudança em taxa de leitura na pós-testagem dos escolares do GE, observou-se que eles ainda não conseguiram atingir a meta de leitura proposta para seus

respectivos anos escolares. Talvez mais sessões pudessem ter sido realizadas a fim de alcançar e estabilizar as metas propostas. A maior parte dos estudos com leitura repetida (KOSTEWICZ; KUBINA, 2011; KOSTEWICZ et al., 2016; SWEENEY et al., 2003) utilizam metas de leitura em conjunto, isto é, são estabelecidas metas, por diferentes critérios, para que durante a execução das leituras repetidas, os escolares tenham medidas de leitura a serem alcançadas.

No presente estudo acredita-se que as metas de leitura em conjunto com os estímulos visuais do programa HELPS-PB (procedimento de *Feedback* realizado no gráfico que contém um traço em negrito indicando a meta para o PCPM e PIPM de cada ano escolar) podem ter favorecido para o aumento no desempenho da leitura dos escolares do GE. Tal afirmação corrobora achados do estudo de Mason et al. (2016), o qual investigou o uso de marcadores visuais de meta de leitura como prompt sem atraso, definido como um estímulo para que o escolar apresente o desempenho desejado, dado no momento da realização da tarefa a ser cumprida. Os achados desta pesquisa demonstraram que após análises do progresso em PCPM ao longo do tempo, os escolares que foram submetidos à leitura com prompt sem atraso, por meio de um marcador visual de meta, progrediram a uma taxa de leitura de 0,78 palavras por semana, e os escolares que não foram submetidos a leitura com prompt sem atraso, sua taxa de leitura diminuiu a uma taxa de 0,30 palavras por semana. Assim as análises paramétricas indicaram que os escolares leram significativamente mais rápido quando foi utilizado o estímulo de marcadores visuais de meta (MASON et al., 2016).

O Gráfico 7 (Tabela 8 – APÊNDICE E) apresenta a comparação entre o desempenho dos escolares do GC e do GE, para os escores de PIPM, em dois momentos distintos — pré e pós-testagem.

Gráfico 7 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir dos escores de PIPM



Fonte: Próprio autor

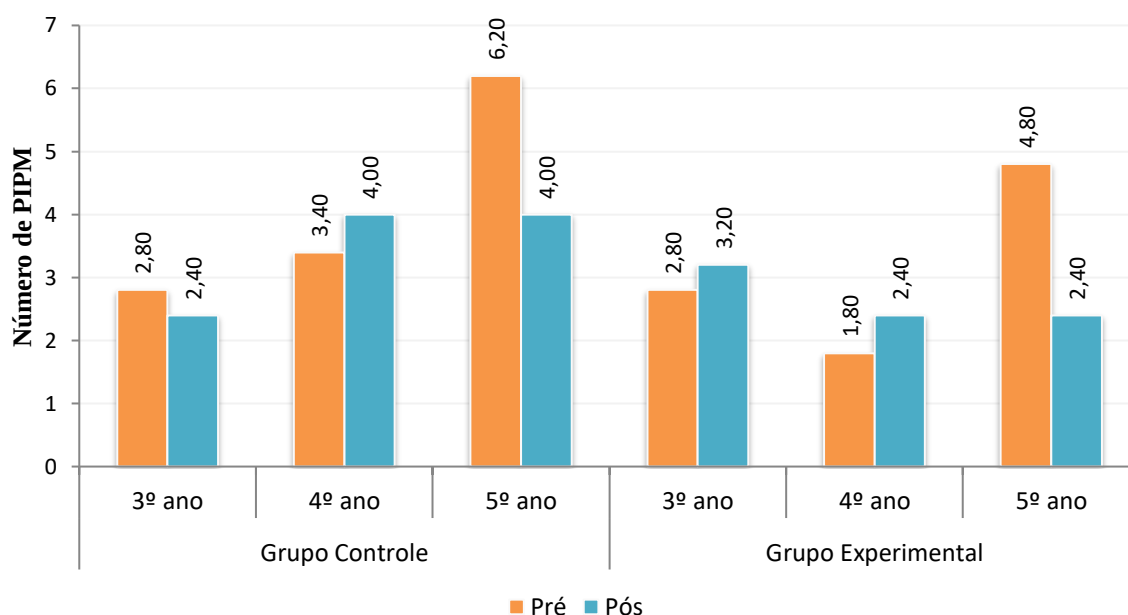
Legenda: PIPM: palavras lidas incorretamente por minuto

Com a aplicação do Teste de *Mann Whitney* pode-se observar que, diferentemente do que ocorreu para os escores de PCPM, não houve diferenças estatisticamente significantes tanto no pré-teste quanto no pós-teste para os escolares de GC e GE, indicando que o desempenho entre eles foi o mesmo.

Autores (KOSTEWICZ et al., 2016) discutem a importância de utilizar-se de todas as medidas de fluência, seja na avaliação seja como medida para metas de leitura incluindo, portanto, os escores de PIPM em conjunto com a taxa de leitura (PCPM), por exemplo, visto que diante da definição de fluência, que abarca não somente a velocidade de decodificação, mas também a acurácia/precisão na leitura, utilizar somente o total de palavras por minuto ou PCPM não estaria atendendo à descrição mais completa sobre fluência de leitura. Assim, neste estudo também priorizou-se que a avaliação fosse realizada com escores de PCPM e PIPM.

O Gráfico 8 (Tabela 9 – APÊNDICE F) apresenta a comparação entre o desempenho dos escolares do 3º, do 4º e do 5º ano, nos escores de PIPM, durante a pré e a pós testagem.

Gráfico 8 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE nos escores de PIPM



Fonte: Próprio autor

Legenda: PIPM: palavras lidas incorretamente por minuto

Com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, nota-se que o 3º e o 4º ano do GE aumentaram a média do número de erros e que o 5º ano (GE) diminuiu a média de erros. Entretanto não houve diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós dos escolares do 3º e 5º ano, o que sugere que o desempenho em PIPM se manteve constante. Já na comparação do 4º ano (GE) observou-se diferença estatisticamente significativa entre a pré e a pós-testagem, sugerindo que os escolares apresentaram mais PIPM ao final da intervenção.

Os resultados desta análise demonstram que, apesar de os escolares do GE não terem diminuído os escores de PIPM, todos os anos escolares (GE) obtiveram no pós-teste escores dentro da meta de PIPM, ou seja, não realizaram escores acima de 3 erros, que foi considerado o critério máximo para erros em uma leitura.

Esses achados podem se justificar pela forma como foi realizada a avaliação da fluência de leitura no pré e pós-teste. Pesquisas sugerem que para obter escores de taxa de leitura e precisão com maior segurança deve-se levar em consideração a mediana da leitura de pelo menos 3 textos (BARTH et al., 2012; CHRIST; ARDOIN, 2009; DENO, 1985; PETSCHER; KIM, 2011; RASINSKI, 2004). Baseando-se em um valor médio da velocidade de três textos, supõe-se que o método de avaliação utilizando a mediana funciona para limitar o impacto prejudicial de pontuações extremas, que poderiam ser ocasionadas em decorrência, por exemplo, do nível de dificuldade de cada texto (CHRIST et al., 2012). Devido à escassez de

procedimentos válidos e confiáveis que apresentassem pelo menos 3 textos adequados à idade/escolaridade para avaliar a fluência e compreensão leitora, neste estudo foi utilizado somente um texto para pré-testagem e um texto para pós-testagem do gênero narrativo, disponíveis no Protocolo utilizado (CUNHA; CAPELLINI, 2014).

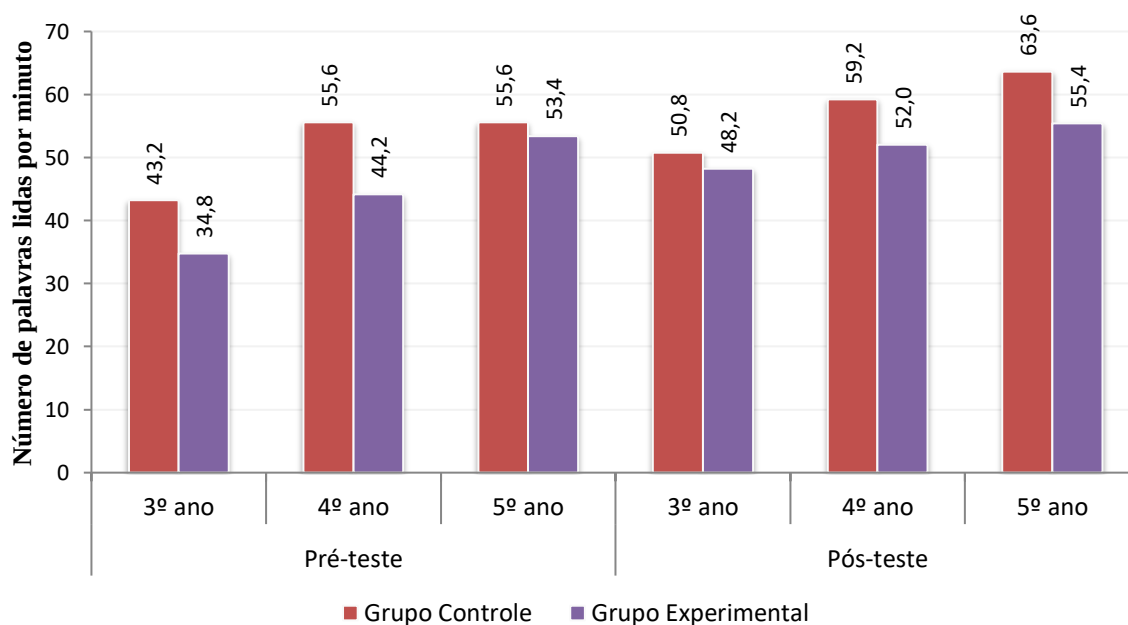
Outra hipótese que pode explicar esses resultados é a independência das variáveis. Por exemplo, para Therrien (2004), com a influência da prosódia no desempenho da fluência de leitura, escolares podem apresentar dificuldades com a marcação prosódica do texto, não dividindo as frases em conjuntos significativos, e consequentemente apresentando dificuldades em compreender o texto, e isso independente da capacidade de decodificar palavras individuais, assim como o programa mostrou-se efetivo ao melhorar a taxa de leitura, no entanto não resultou em alterações na precisão da leitura, pois as variáveis neste caso se demonstraram independentes.

Em revisão da literatura realizada recentemente sobre intervenções com a fluência de leitura em escolares com transtornos de aprendizagem (STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017), os autores encontraram estudos em que a precisão diminuiu à medida que a taxa de leitura aumentou, e descrevem que uma das hipóteses para explicar esses resultados seria o fato de que os escolares se sentiriam mais ansiosos quando estão cientes de estarem sendo cronometrados e, portanto, estariam mais propensos a cometer mais erros durante a leitura. E a outra hipótese seria a ocorrência de uma compensação de precisão à medida que a taxa de leitura aumenta, ou seja, em um determinado ponto a taxa de melhoria na velocidade da leitura se tornaria desvantajosa, pois poderia afetar negativamente a compreensão de leitura devido a uma taxa de erro aumentada.

No caso da presente pesquisa, somente a primeira hipótese se encaixaria, pois nota-se, pelos resultados da taxa de leitura e os resultados da compreensão de leitura (que serão apresentados adiante), que não houve essa interferência negativamente, o que se confirma ao se observarem as médias de PIPM encontradas no pós-teste, visto que elas não estão fora da meta de erros pré-estabelecida para o estudo. Esse dado também corrobora outros estudos realizados com intervenções com a fluência de leitura que obtiveram resultados semelhantes, observando que em alguns casos, embora a taxa de leitura aumentasse, a precisão não sofria alterações (STAUBITZ et al., 2005; YURICK et al., 2006), ou enquanto os escores de PCPM melhoravam, o número de PIPM também aumentava. Demonstra-se dessa forma a natureza independente das variáveis e que PCPM e PIPM não precisam se equilibrar nos resultados das intervenções com leitura repetida (LR) (KOSTEWICZ; KUBINA, 2010).

No Gráfico 9 (Tabela 10 – APÊNDICE G) observa-se a comparação entre o desempenho dos escolares do GC e GE, para os escores de PCPM no subteste leitura de palavras (CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2013), em dois momentos distintos: pré e pós testagem.

Gráfico 9 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir do subteste de leitura de palavras por minuto



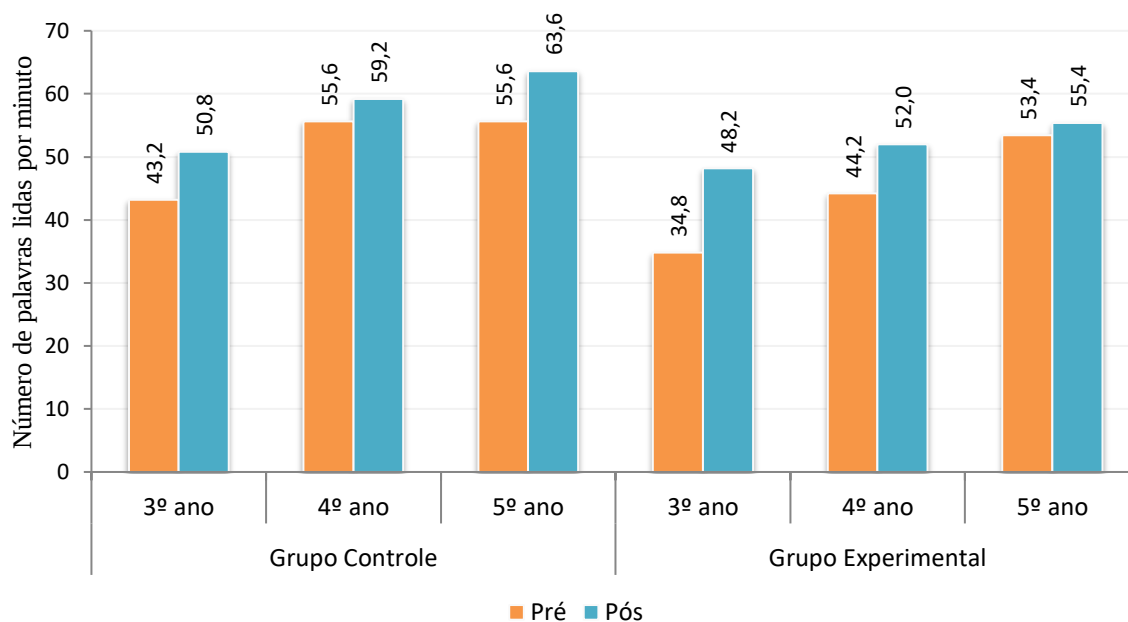
Fonte: Próprio autor

A partir da aplicação do Teste de *Mann Whitney* pode-se notar que, em situação de pré-testagem, os escolares do 3º e 4º ano do GC apresentaram melhor desempenho no subteste leitura de palavras do que os escolares do 3º e 4º ano do GE (com diferença estatisticamente significativa), entretanto os escolares do 5º ano do GC e do GE apresentaram desempenho semelhantes no subteste de leitura de palavras (sem diferença estatisticamente significativa). Já na pós-testagem o desempenho dos escolares do 3º e 4º do GE se mostraram semelhantes aos escolares do 3º e 4º ano do GC, o que sugere que, após a intervenção com o Programa HELPS-PB, os escolares do GE apresentaram melhor desempenho em leitura de lista de palavras. O mesmo não ocorreu com os escolares do 5º ano, visto que os do GC apresentaram desempenho superior na leitura de lista de palavras quando comparados aos escolares do 5º ano do GE, mesmo após intervenção com o Programa HELPS-PB.

Com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, buscou-se observar se houve diferenças estatisticamente significantes entre a pré e a pós-testagem para os GC e GE

no subteste de leitura de palavras por minuto, como pode ser observado no Gráfico 10 (Tabela 11 – APÊNDICE H) abaixo.

Gráfico 10 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE no subteste de leitura de palavras por minuto



Fonte: Próprio autor

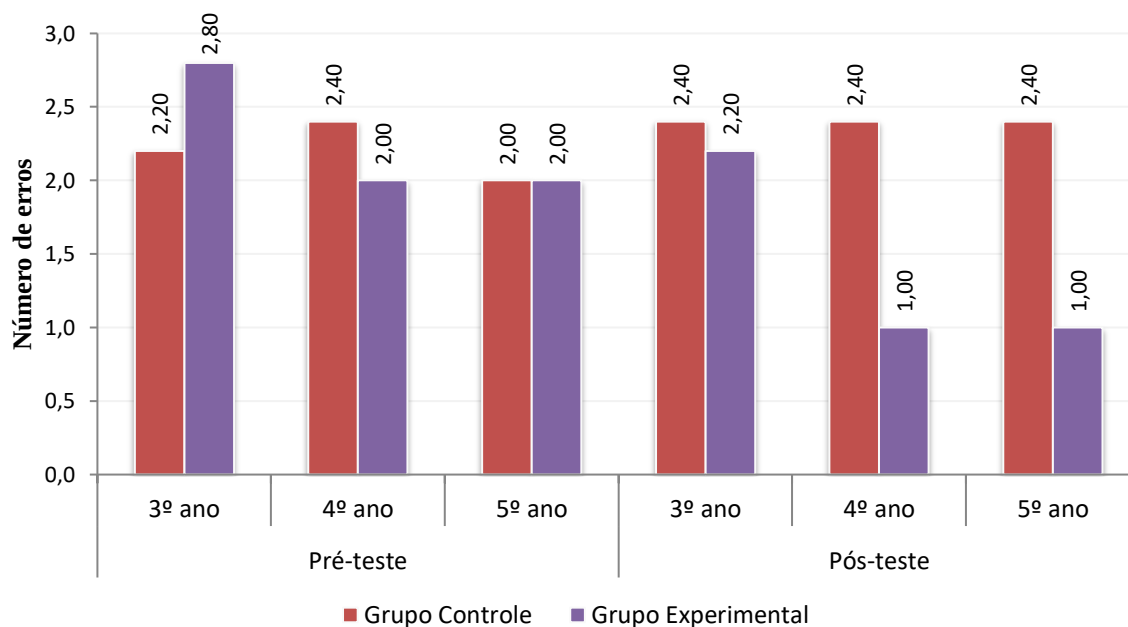
Os dados demonstram que somente o 3º ano do GE apresentou diferença estatisticamente significativa entre a pré e a pós-testagem, e no GC os escolares do 5º ano também apresentaram diferença estatisticamente significativa no subteste de leitura de palavras por minuto, variável que não foi trabalhada diretamente pelas estratégias do programa. Este dado evidencia que o ensino formal também contribuiu para que os escolares do 5º ano que não foram submetidos ao programa de intervenção avançassem na habilidade de decodificação de palavras.

Esses achados discrepantes entre a melhora do desempenho de GE em fluência de leitura de textos e a não melhora no desempenho durante a leitura de lista de palavras podem ser explicados pelas diferenças de palavras incluídas nos textos da Coletânea do HELPS-PB e no subteste do Protocolo (CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2013). A maior parte do conteúdo da Coletânea de Textos HELPS-PB apresenta temas muito próximos da realidade dos escolares e possivelmente contenha palavras mais comuns ao seu repertório lexical, que com a facilidade do contexto, auxiliaria a leitura, enquanto muitas das palavras apresentadas na lista do Protocolo podem ser de baixa frequência ou com padrão silábico mais complexo. Não é possível fazer uma análise mais profunda sobre esses resultados, uma vez que o Protocolo com o subteste de

leitura utilizado não apresenta descrição sobre a seleção das palavras que contém. Futuras pesquisas com intervenção na fluência podem utilizar testes que contenham informações sobre o banco de palavras utilizado, o que auxiliaria na discussão do impacto da intervenção na fluência da leitura de palavras isoladas.

Na análise a seguir comparou-se o desempenho na compreensão de leitura dos grupos GC e GE a partir da aplicação do Teste de *Mann Whitney* (Gráfico 11 - Tabela 12 – APÊNDICE I). Diferenças significativas entre os grupos só foram notadas na pós-testagem, indicando que no momento de pré-teste o desempenho de ambos os grupos foi o mesmo. Salienta-se aqui que no pós-teste o 4º ano e o 5º ano do GE demonstraram diferença estatisticamente significativa com desempenho superior em compreensão leitora em relação ao 4º ano e 5º ano do GC, com um menor número de erros cometidos.

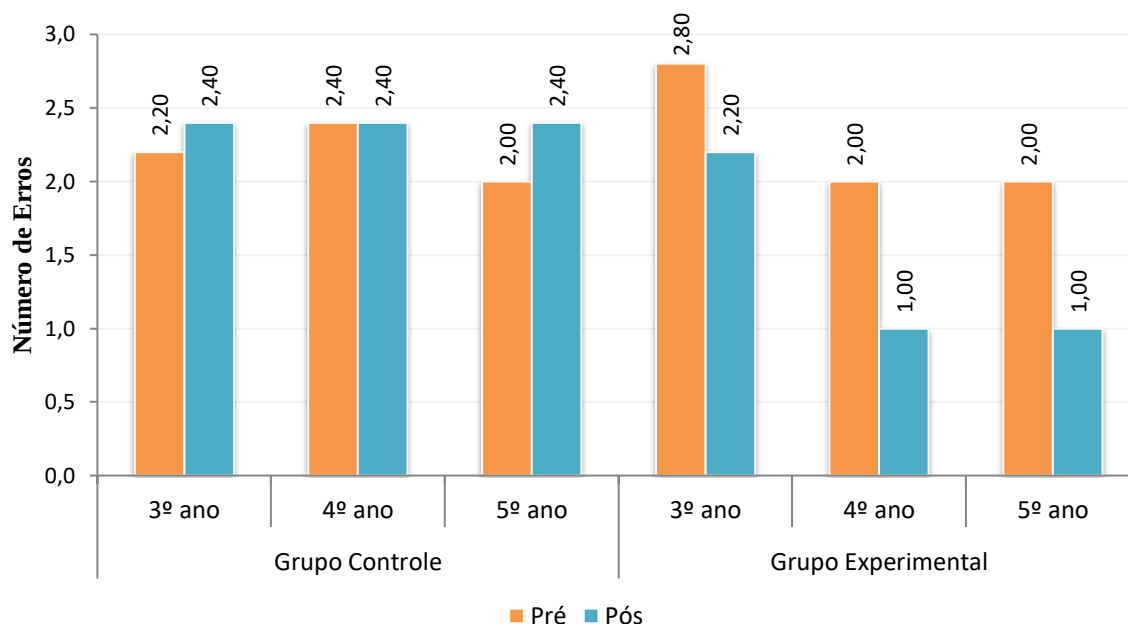
Gráfico 11 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto



Fonte: Próprio autor

Novamente, com a aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*, buscou-se observar se houve diferenças estatisticamente significantes entre a pré e a pós-testagem para os GC e GE no desempenho em compreensão leitora e os resultados estão descritos no Gráfico 12 (Tabela 13 – APÊNDICE J) abaixo.

Gráfico 12 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto



Fonte: Próprio autor

Os dados analisados indicaram diferenças estatisticamente significantes somente para os escolares do 3º ano do GE, evidenciando uma diminuição dos erros relevante somente para este ano submetido ao programa, enquanto para o 4º e 5º ano também se observa uma discreta diminuição dos erros, fato não observado para nenhum dos anos escolares do GC.

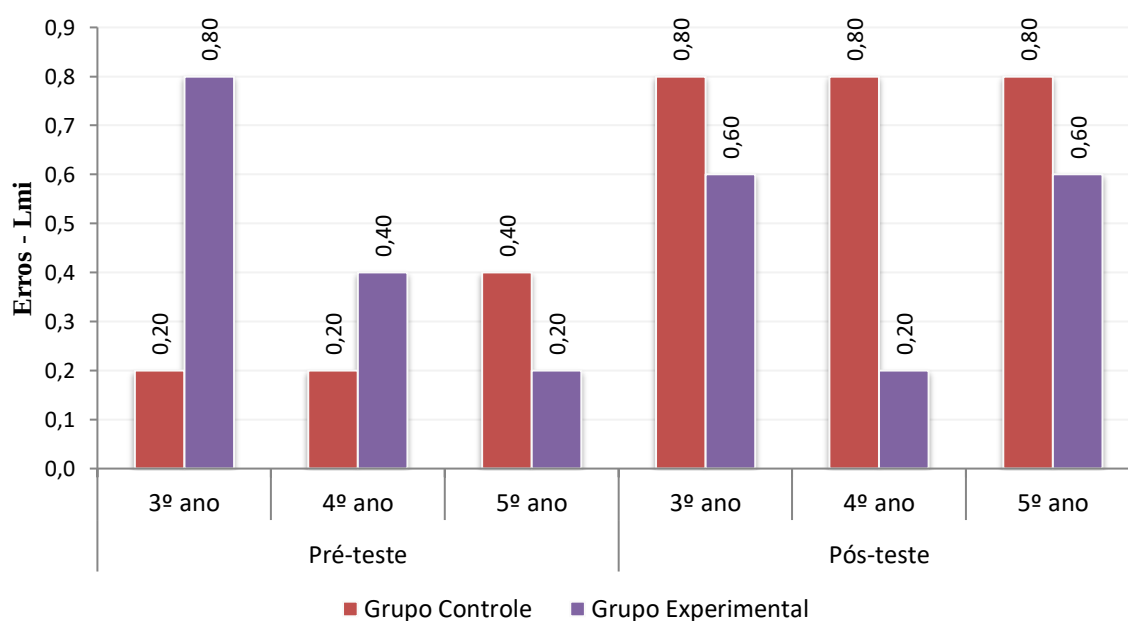
Similarmente a estudos que observaram ganhos em compreensão de leitura com intervenções baseadas na leitura repetida, pode-se observar que os escolares do 3º ano do GE apresentaram diferenças estatisticamente significantes entre a pré a pós-testagem, diminuindo a média do número de erros em compreensão leitora (LEE; YOON, 2017; STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017; STRICKLAND; BOON; SPENCER, 2013; THERRIEN, 2004).

O GC apresentou médias maiores no pré-teste em relação ao GE na avaliação de PCPM para o 3º e 5º e também na avaliação de leitura de lista de palavras para o 3º e 4º ano, demonstrando que os escolares desses anos do GC apresentavam uma leitura mais veloz do que os do GE. No entanto nota-se que mesmo assim o efeito de aprendizagem desse grupo foi inferior em fluência e compreensão quando comparado ao GE, observando que no GC não houve diferenças estatisticamente significantes para nenhum grupo nos escores de PCPM e no teste de compreensão leitora.

A fim de observar como a intervenção na fluência impactou a compreensão da leitura, buscou-se analisar se há diferenças a partir do tipo de questão que o escolar errava: questões literais (de microestrutura e/ou de macroestrutura) e questões inferenciais (de microestrutura

e/ou macroestrutura). Inicialmente realizaram-se análises com o teste de *Mann Whitney* com o objetivo de descobrir se haveria diferenças entre os GC e o GE durante a pré e/ou a pós-testagem. A partir dos gráficos abaixo (Gráfico 13, Gráfico 14, Gráfico 15 e Gráfico 16 - Tabelas 14, 15, 16 e 17) – APÊNDICE K, L, M, N) nota-se que a única diferença estatisticamente significativa ocorrida entre os grupos deu-se na pós-testagem para as questões literais de microestrutura para os escolares do 4º ano, com maior número de erros cometidos pelo GC.

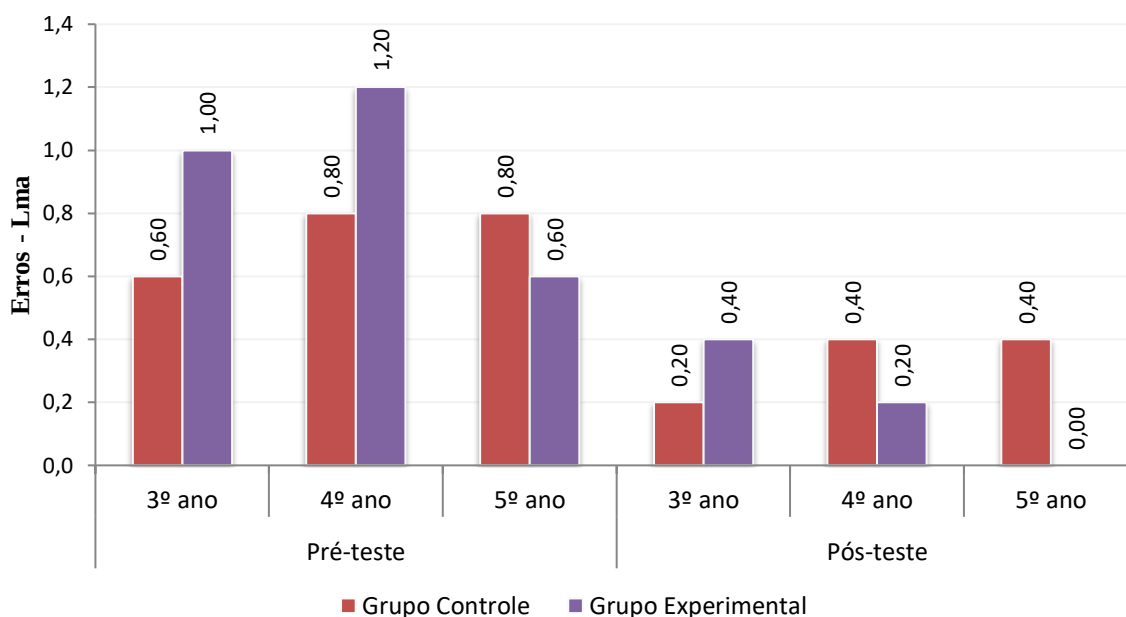
Gráfico 13 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de microestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros – Lmi: erros de questões literais de microestrutura

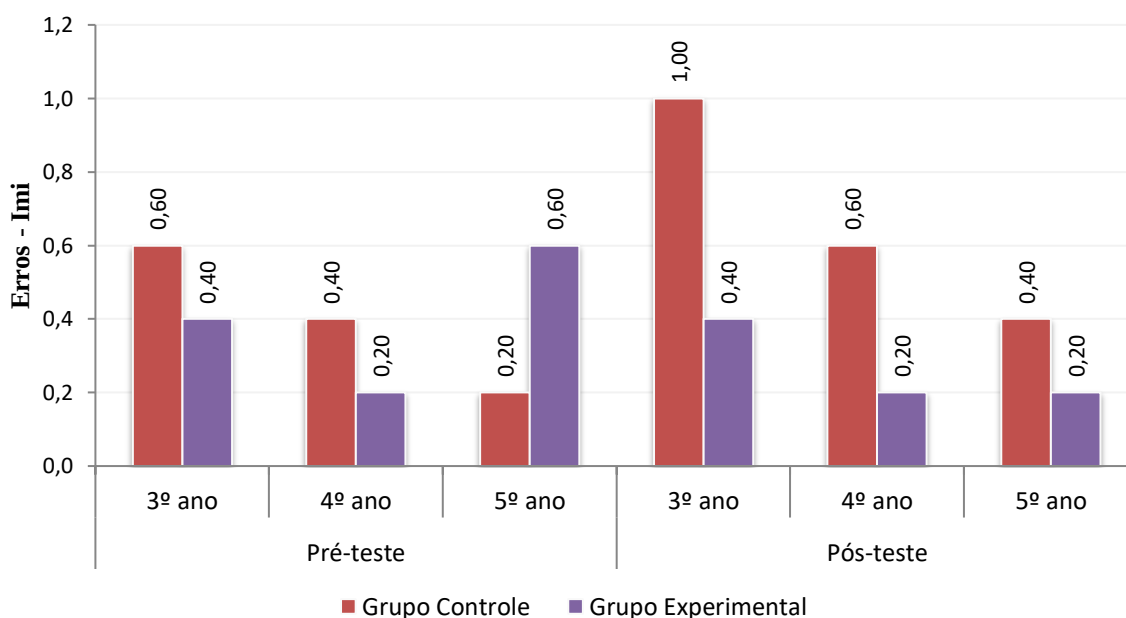
Gráfico 14 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de macroestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros – Lma: erros de questões literais de macroestrutura

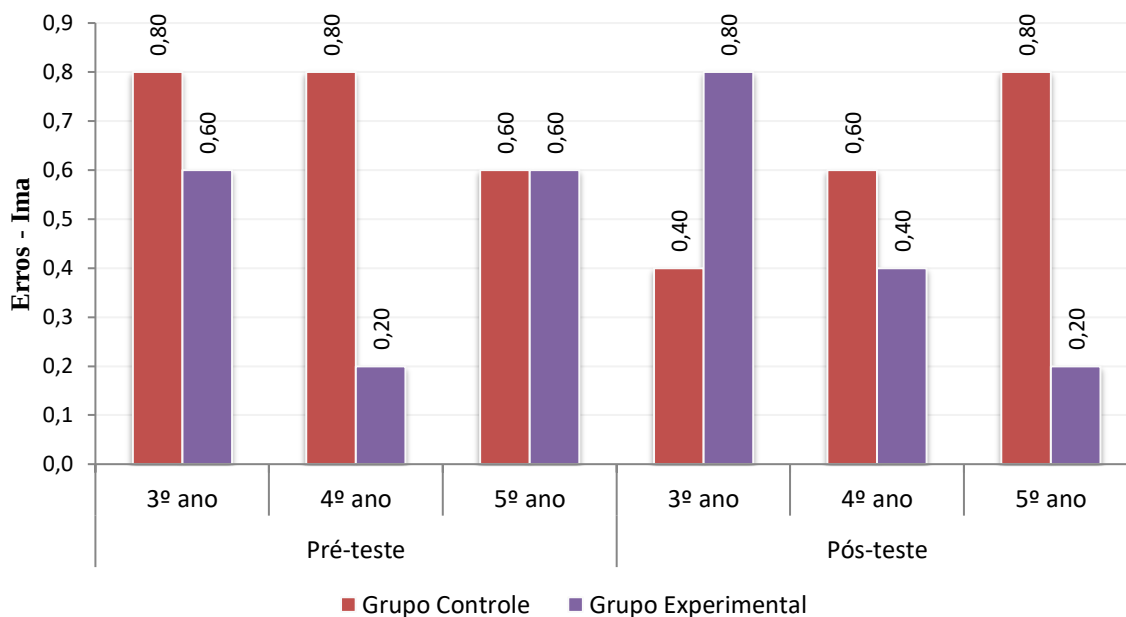
Gráfico 15 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de microestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros – Imi: erros de questões inferenciais de microestrutura

Gráfico 16 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de macroestrutura

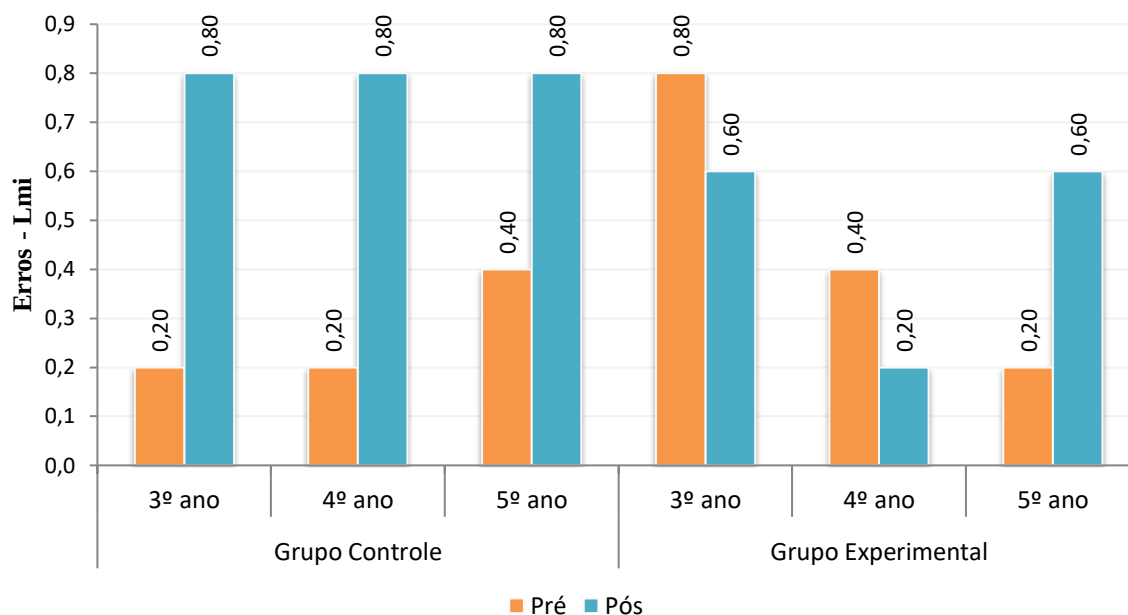


Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros – Ima: erros de questões inferenciais de macroestrutura

A fim de observar possíveis diferenças entre a pré e a pós-testagem para os GC e GE em relação ao desempenho em compreensão leitora nos diferentes tipos de questões (literais de microestrutura, literais de macroestrutura e inferenciais de microestrutura e inferenciais de macroestrutura) aplicou-se o Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon*. Nos Gráficos abaixo (Gráfico 17, Gráfico 18, Gráfico 19, Gráfico 20 - Tabelas 18, 19, 20 e 21– APÊNDICE O, P, Q, R), pode-se observar que diferenças estatisticamente significantes entre os momentos de pré-teste e pós-teste foram encontradas no GE somente para os escolares do 5º ano em relação a questões literais de macroestrutura, demonstrando que erraram menos questões desse tipo no pós-teste, enquanto para o GC somente os escolares do 4º ano apresentaram diferença estatisticamente significativa em relação a questões literais de microestrutura, no entanto tal diferença diz respeito a uma piora de desempenho em compreensão, com o aumento do número de erros nessas questões.

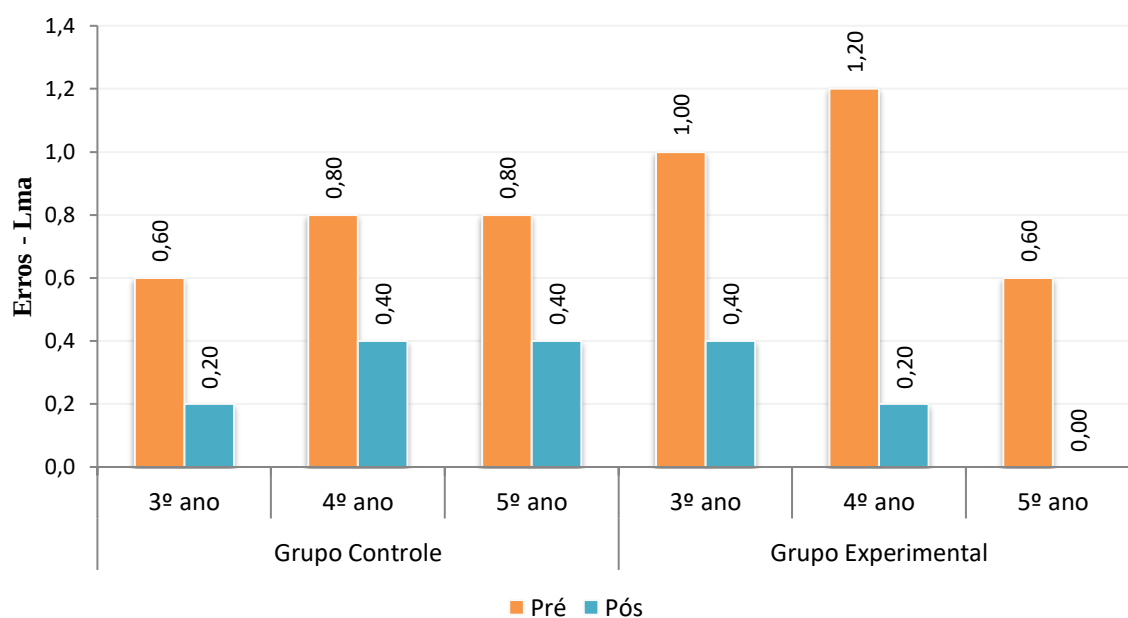
Gráfico 17 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de microestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros - Lmi: erros de questões literais de microestrutura

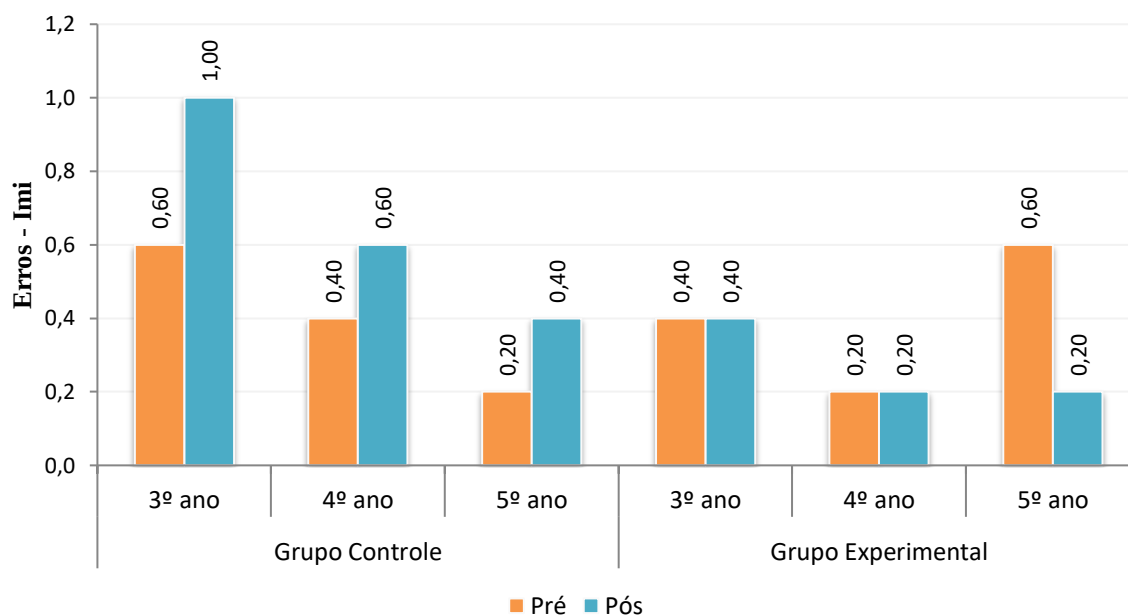
Gráfico 18 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões literais de macroestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros -Lma: erros de questões literais de macroestrutura

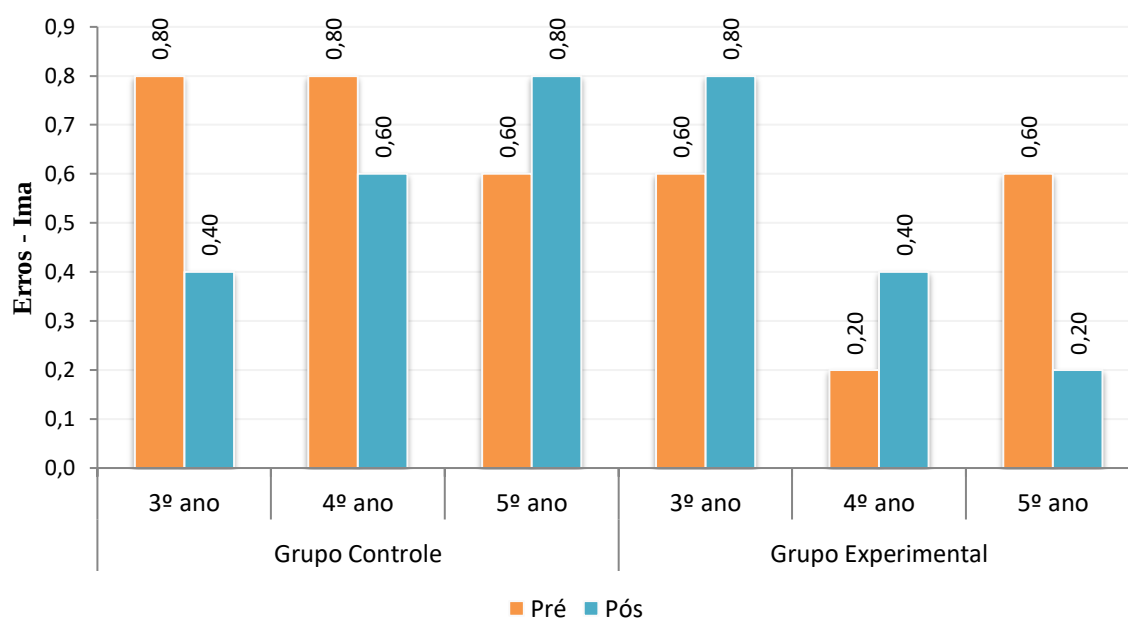
Gráfico 19 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de microestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros-Imi: erros de questões inferenciais de microestrutura

Gráfico 20 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na avaliação da compreensão do texto por tipo de erro: questões inferenciais de macroestrutura



Fonte: Próprio autor

Legenda: Erros-Ima: erros de questões inferenciais de macroestrutura

Em uma revisão da literatura realizada com escolares com dificuldade de leitura (WANZEK, J. et al., 2010), sobre a eficácia de programas interventivos com a fluência de leitura para o 4º e 5º ano, foram descritos os processos e mudanças que ocorrem com os escolares a partir do 4º ano. A principal mudança observada está relacionada com o fato de os escolares passarem do “aprender a ler” para o “ler para aprender”, e que até esse momento eram muito mais expostos a textos narrativos do que textos expositivos, e o cenário começa então a se modificar. Autores citados na revisão discorrem que com essas mudanças aqueles escolares que ainda apresentam dificuldade com a leitura, que não apresentam fluência (precisão) e que ainda demonstram falhas na compreensão podem começar a apresentar uma enorme defasagem em relação ao aprendizado em decorrência da falta de fluência de leitura. Por isso ressalta-se a importância da instrução em fluência de leitura, a fim de evitar que essa defasagem seja cada vez maior, assim como é possível observar com os dados dos escolares do 4º ano que não foram submetidos ao programa: o número de erros de questões literais de microestrutura aumentou na pós-testagem.

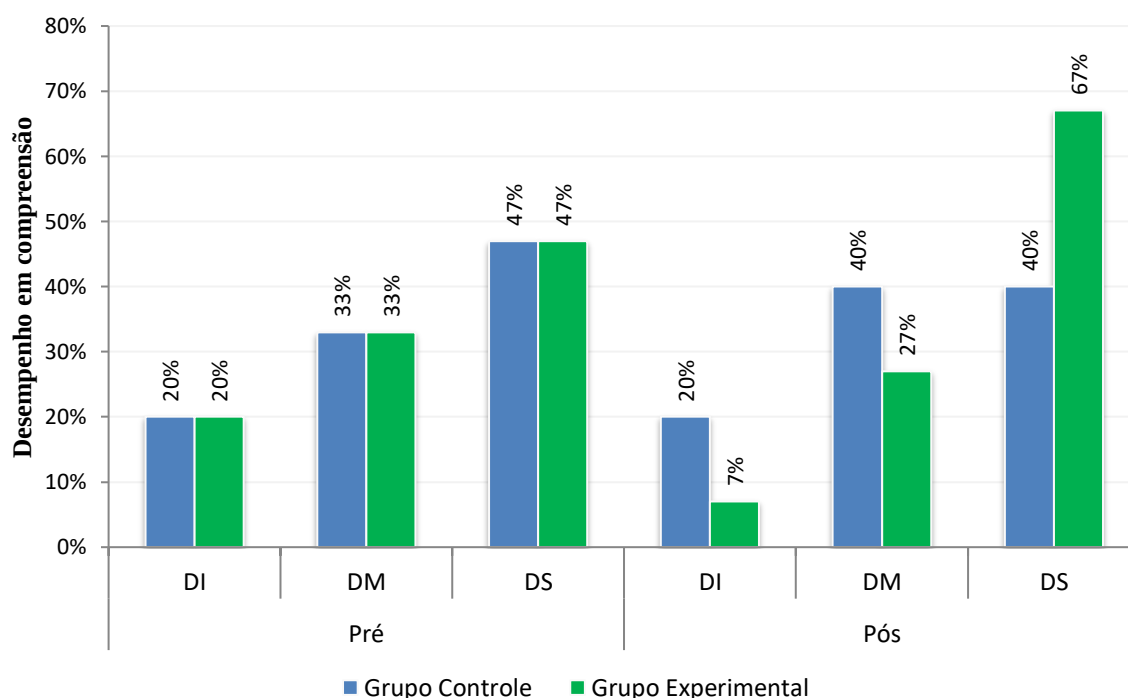
A melhora do desempenho dos escolares do 5º ano nas questões literais de macroestrutura pode estar relacionada ao fato de que com a melhora da taxa de leitura, ou seja, com automaticidade e velocidade, recursos de atenção e memória foram realocados para processamento de proposições em nível de macroestrutura (PULIEZI; MALUF, 2014).

Não foram encontrados estudos que analisassem efeitos de intervenções na fluência de leitura em tipos de questões de compreensão em escolares da mesma faixa etária conduzida neste estudo. No entanto, com o objetivo de verificar a eficácia da intervenção com a leitura repetida com e sem *feedback* e observar se havia impacto na compreensão leitora em relação a questões explícitas ou implícitas, pesquisadores conduziram uma investigação com escolares de idade de 12 a 15 anos e observaram que em ambos os grupos houve melhora nas respostas de questões tanto explícitas quanto implícitas, mas resultados estatisticamente significantes somente ocorreram com o aumento de respostas corretas para questões de compreensão implícitas, e para o grupo que recebeu a intervenção da leitura repetida com *feedback* (SUKHRAM; ELLEN MONDA-AMAYA, 2017). Não é possível estabelecer relações diretas dos resultados da presente pesquisa com este estudo, em decorrência da faixa etária dos escolares, mas pode-se concluir que a relação da fluência de leitura e da compreensão se modifica com o avanço da escolaridade e que com novas pesquisas será possível estabelecer melhor essa relação da intervenção da fluência de leitura e questões de compreensão entre os diversos anos escolares. Embora numerosos estudos demonstrem os efeitos da leitura repetida

e de outras estratégias na compreensão, não foram encontrados outros estudos que dessem enfoque no tipo de pergunta da compreensão (literal e inferencial, ou de micro e macroestrutura).

Com o propósito de analisar os efeitos da intervenção da fluência na compreensão buscou-se comparar o desempenho do GC e GE (Gráfico 21 – Tabela 22 – APÊNDICE S) a partir da classificação proposta no “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura” (CUNHA; CAPELLINI, 2014) utilizado, assim como se buscou comparar se houve diferenças significantes entre o pré e pós-teste para os dois grupos (Gráfico 22 - Tabela 23 – APÊNDICE T). Para isso, devido à distribuição da frequência relativa de “Classificação do Desempenho”, na qual os escolares foram classificados a partir de três medidas de desempenhos — inferior, médio e superior — utilizou-se o teste de Igualdade de Duas Proporções. Nessa análise, por trabalhar com frequência relativa, analisou-se a amostra total, independente do ano escolar.

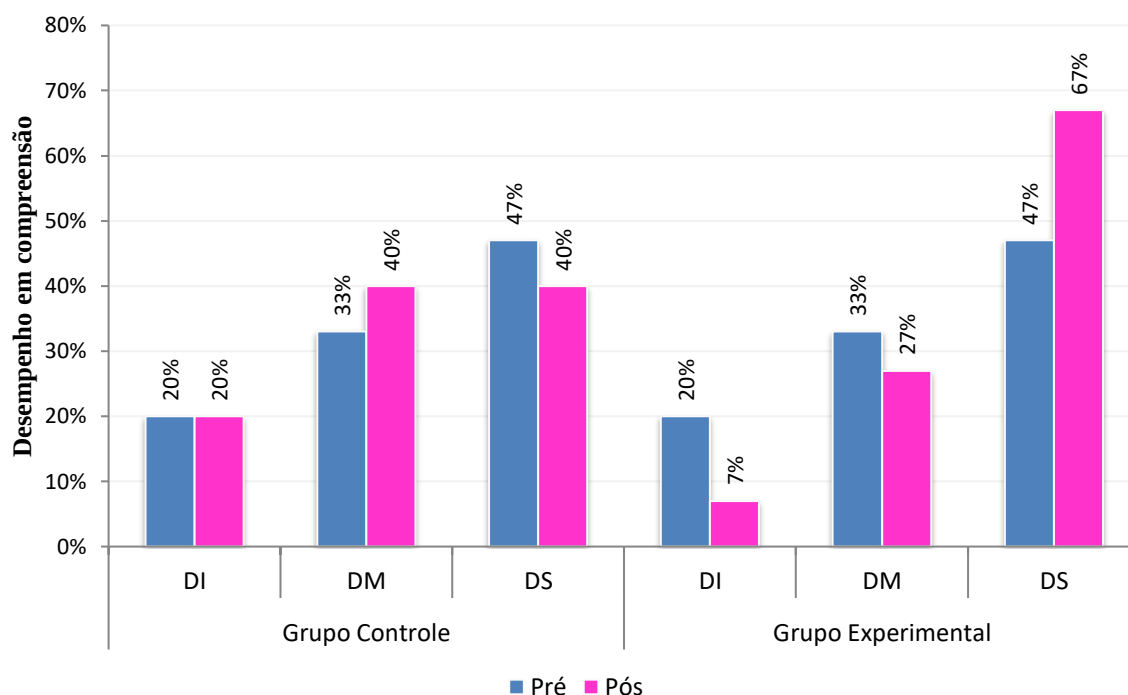
Gráfico 21 — Comparação entre o desempenho dos grupos controle e experimental na pré e pós-testagem, a partir da classificação do desempenho em compreensão do texto



Fonte: Próprio autor

Legenda: DI: desempenho inferior, DM: desempenho médio, DS: desempenho superior

Gráfico 22 — Comparação do desempenho da pré e pós-testagem dos escolares dos grupos GC e GE na classificação do desempenho em compreensão do texto



Fonte: Próprio autor

Legenda: DI: desempenho inferior, DM: desempenho médio, DS: desempenho superior

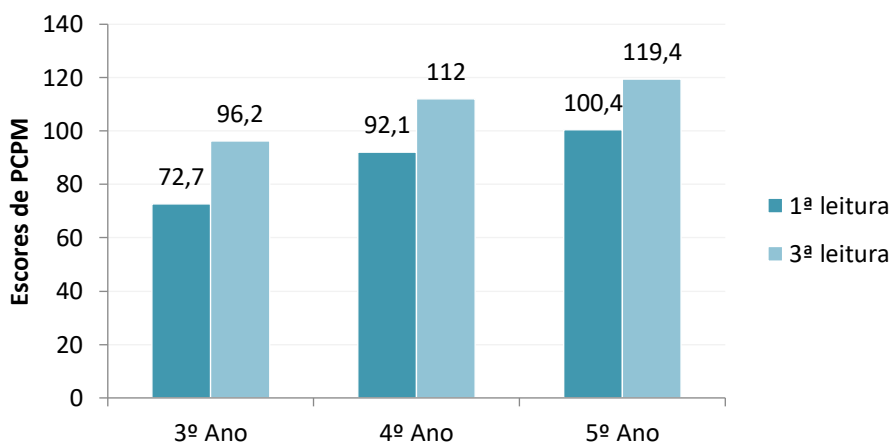
A partir dos resultados, observa-se que os valores relativos ao desempenho superior tendem a ser significativos na diferença entre o GE e o GC no pós-teste, demonstrando que aumentou o número de escolares do GE com desempenho superior no pós-teste, causando uma discreta diferença do GC, conforme resultados dos Gráficos 21 e 22.

9.2 Parte II. Desempenho dos escolares do GE no Programa HELPS-PB

Com o intuito de demonstrar como os escolares se comportaram durante a intervenção em relação ao desempenho nos escores de PCPM, comparou-se estatisticamente por meio do Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon* a média do desempenho nas primeiras leituras realizadas com a média do desempenho de PCPM nas terceiras leituras durante as sessões de intervenção. Os resultados demonstram que em todos os anos escolares houve diferença estatisticamente significativa com o aumento dos escores de PCPM (Gráfico 23 - Tabela 24 - APÊNDICE U), assim como também ocorreu diferença estatisticamente significativa para os escores de PIPM (média da 1ª para a média da 3ª leitura), com médias menores de erros cometidos por minuto após a prática da leitura repetida (LR), como também pode ser observado

nos Gráficos 24 (Tabela 25 – APÊNDICE V). Isso corrobora estudo (SUKHRAM; ELLEN MONDA-AMAYA, 2017) que verificou a eficácia da LR em conjunto com o *feedback* corretivo, e resultados significantes entre a primeira e a terceira leituras da intervenção.

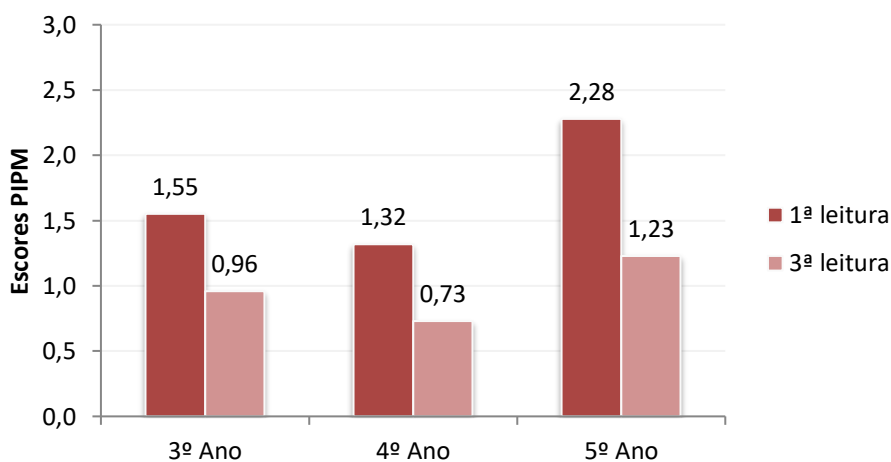
Gráfico 23 — Comparação das médias de PCPM entre a 1ª e a 3ª leitura por ano escolar



Fonte: Próprio autor

Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

Gráfico 24 — Comparação das médias de PIPM entre a 1ª e a 3ª leitura por ano escolar



Fonte: Próprio autor

Legenda: PIPM: palavras lidas incorretamente por minuto

Observando os gráficos acima, é possível notar que, além do aumento da taxa de leitura na terceira releitura, finalizavam o treino sempre com médias acima do critério estabelecido para cada ano escolar. Ou seja, para os escolares do 3º ano a meta era a leitura de no mínimo 86 PCPM, enquanto terminavam a estratégia da leitura repetida com a média de 96,2 PCPM, para os escolares do 4º ano a meta da leitura estabelecida era de 104 PCPM, e os escolares liam

uma média de 112 PCPM e para os escolares do 5º foi estabelecida a meta de 117 e eles finalizavam a leitura repetida com a média de 119,4 PCPM na terceira releitura.

De acordo com a literatura, os critérios para metas em fluência de leitura podem ser estabelecidos de três diferentes formas: taxas específicas criadas pelos pesquisadores ou por professores, taxas baseadas em normas de nível escolar ou em normas de leitura e taxas evolutivas comportamentais de fluência com base na própria literatura. Alguns critérios de fluência parecem combinar mais apropriadamente com a prática, com o objetivo singular das leituras repetidas e produzem resultados mais positivos. Independentemente da metodologia utilizada para se estabelecer a meta, a inclusão de um critério de fluência com a prática da leitura repetida permitiu aos escolares um marcador claro para prática e melhoria deste estudo, corroborando a literatura (KOSTEWICZ et al., 2016).

O Programa HELPS utilizou a abordagem da técnica da leitura repetida com metas de taxa de leitura estabelecida pela pesquisadora para este estudo, e uma análise descritiva sobre os dados obtidos a partir da técnica foi realizada com a quantidade de textos lidos, quantidade de leituras repetidas, texto com que o escolar iniciou a intervenção, texto com que o escolar finalizou a intervenção, a média de releituras por texto, também a média nas primeiras 15 sessões e posteriormente nas 15 restantes. Observa-se que a média de leituras diminuiu entre a primeira metade da intervenção (15 sessões) para a segunda parte da intervenção (mais 15 sessões), conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 10 — Descrições de comportamentos durante a intervenção

Descrições							Média de leituras por textos	
Ano escolar	Escolares	Nº de textos lidos	Texto Inicial	Texto Final	Quantidade de repetições	Média de leitura por textos	Primeira metade do número de sessões	Segunda metade do número de sessões
3º ano	1	27	5	31	117	4,33	5,48	3,19
	2	25	66	90	114	4,56	4,64	4,48
	3	31	50	80	116	3,74	3,94	3,55
	4	21	75	95	98	4,67	5,05	4,29
	5	24	25	48	113	4,71	5,58	3,83
						Média	4,94	3,87
4º ano	1	22	5	26	111	5,05	6,18	3,91
	2	24	5	28	113	4,71	5,50	3,92
	3	16	5	20	105	6,56	7,38	5,75
	4	29	25	53	117	4,03	4,07	4,00
	5	27	50	76	115	4,26	4,52	4,00
						Média	5,53	4,32
5º ano	1	17	66	82	106	6,24	5,88	6,59
	2	15	66	80	104	6,93	6,13	7,73
	3	28	25	52	111	3,96	4,43	3,50
	4	22	5	26	109	4,95	5,27	4,64
	5	14	66	79	96	6,86	7,00	6,71
						Média	5,74	5,83

Fonte: Próprio autor

A estrutura do Programa HELPS-PB, apesar de trabalhar com leituras repetidas, foi desenvolvida para que o escolar ao longo das sessões contemplasse uma gama de diferentes textos, tendo assim contato com um amplo vocabulário, conforme pode ser observado por meio da quantidade de textos a que cada escolar teve acesso durante a intervenção (Quadro 10). Estruturado para que as leituras repetidas não ultrapassassem 4 sessões com o mesmo texto, dava oportunidade para que o escolar praticasse um mesmo texto e melhorasse sua automaticidade ao passo que pudesse experimentar textos cada vez mais difíceis e desafiantes.

De acordo com Kostewicz et al. (2016), as pesquisas com leituras repetidas apresentam duas formas diferentes para a prática sistemática. A primeira forma preconiza que o escolar leia um texto por um conjunto ou um número fixo de vezes sem que haja uma meta a ser alcançada, enquanto a segunda forma preconiza que as leituras repetidas ocorram até que uma meta seja atingida (ou seja a partir de um critério de fluência de leitura). Assim, considerando a segunda forma, um escolar pode necessitar ler um texto até 10 vezes ao longo de 4 sessões para atingir o objetivo de taxa de leitura por minuto, enquanto outros escolares que compartilham o mesmo

critério proposto podem variar no número de releituras necessárias para atingir a meta de leitura pré-estabelecida.

Segundo um estudo de revisão sobre intervenções com leituras repetidas realizado pelos autores Kostewicz et al. (2016), a descrição sobre o tempo que o escolar leva para alcançar uma meta de leitura estabelecida varia amplamente, assim como diferentes metas e critérios são estabelecidos e as formas de avaliação da fluência de leitura oral.

Pode-se observar que os escolares do 3º e do 4º ano diminuíram suas médias de leitura a partir da metade do número de sessões a que foram submetidos, ou seja, a partir da 15ª sessão já demonstravam avanços, pois precisavam reler menos um texto para alcançar a meta estabelecida apesar do aumento gradativo de dificuldade textual. Esse fato corrobora pesquisa (YURICK et al., 2006) em que, embora os escolares tenham necessitado relativamente de mais sessões para atingirem os critérios de fluência em textos de nível superior, as taxas de leitura e precisão também foram mantidas mesmo com o aumento do nível de dificuldade dos textos.

Somente no 5º ano pode-se observar que dois escolares não diminuíram suas médias de leituras, talvez em função do nível de dificuldade dos textos, pois iniciaram o programa no texto número 66 e finalizaram com os níveis mais difíceis da Coletânea de textos: história número 80 e 82. Esses dados também evidenciam que os textos foram adequadamente sequenciados pelo seu nível de dificuldade e que foram auxílio importante como parte de um material adequado para intervenção, visto que as pesquisas demonstram maiores ganhos em fluência quando se utilizam textos gradativamente mais complexos (BARTH et al., 2014; BEGENY et al., 2012; BEGENY; GREENE, 2014).

Um olhar diferenciado para programas voltados exclusivamente para construir, desenvolver e aprimorar a fluência de leitura também se faz necessário, pois a instrução formal com atividades voltadas à fluência dentro das nossas salas de aula está longe de ser uma realidade, conforme revisão realizada sobre o tema. Pesquisadores discutem sobre o mito de que, fazendo progressos nas habilidades relacionadas à leitura inicial, poderiam ser alcançados níveis fluentes de leitura, o que não seria impossível. Entretanto, para uma parte dos escolares que apresentam dificuldades com a leitura, seja em um grau maior (como é notório em transtornos de aprendizagem, transtornos da leitura e/ou dislexia) ou em um grau menor (como para escolares que apenas não apresentam fluência), somente o ensino formal voltado para habilidades básicas em leitura não será suficiente e não influenciará, consistentemente, o desenvolvimento da fluência (WEXLER et al., 2008).

9.3 Limitações do estudo

O tamanho amostral é um fator limitador e futuros estudos que tenham a possibilidade de implementar o Programa HELPS-PB com um número amostral maior seria de grande relevância para auxiliar na generalização dos resultados. Seria adequado também se análises tivessem sido feitas com o objetivo de se verificar possível generalização do progresso observado nos escores de PCPM para a leitura de novos textos, calculando ganhos de transferência.

Análises sobre comportamentos leitores e questões motivacionais ligadas à leitura poderiam ter sido feitas por meio de questionários sobre mudanças de hábitos, comportamentos e motivação, com aplicação na pré e pós-testagem. Trabalhos futuros podem levar em considerações essas questões, visto que o programa interventivo demonstrou ser promissor em desenvolver a fluência, e como consequência pôde modificar o perfil e a motivação do escolar frente à leitura, assim como pôde ser observado pela instrutora do programa da presente pesquisa, pois durante toda a implementação os escolares demonstraram-se entusiasmados e empolgados com os resultados do seu desempenho, o que de alguma forma deve ter impacto na sua vida acadêmica, e quem sabe até gerado mudanças positivas em seu perfil leitor.

Medidas de pré-testagem e pós-testagem poderiam ter sido aplicadas não somente com textos narrativos, visto que o programa trabalha tanto textos narrativos quanto expositivos, o que poderia trazer novos olhares e análises sobre a influência da intervenção em diferentes estruturas textuais.

9.4 Implicações para a Prática

Uma importante implicação para o uso do Programa HELPS-PB dentro das sala de aula é a flexibilidade que o programa tem em relação ao tempo de instrução e sua facilidade de implementação. Sabe-se da escassez de recursos que as escolas enfrentam e a cobrança por soluções para aqueles escolares que apresentam dificuldades na leitura, mesmo que essas soluções tenham que ser resolvidas no tempo engessado da carga horária, já que muitas vezes estender este tempo não é viável para a estrutura escolar ou mesmo para o funcionamento familiar — pois observa-se por vezes a dificuldade dos pais e responsáveis em levar os escolares em horários contra turnos para implementação de programas e reforços escolares.

Os resultados da pesquisa também encaminham estratégias pouco convencionais dentro das salas de aula, mas que apresentam sólida literatura nos resultados baseados em evidências científicas para a eficácia e importância da fluência de leitura na carreira acadêmica dos escolares. Isso evidencia a necessidade de implementação de programas e estratégias

principalmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a fim de prevenir possíveis dificuldades em compreensão que possam surgir em decorrência da falta de fluência de leitura.

O programa HELPS-PB foi desenvolvido para trabalhar com a fluência de leitura durante o tempo médio de 10 a 15 minutos e assim pode ser efetivamente implementado e absorvido pela escola participante da pesquisa na rotina institucional por meio do Programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Reforço Escolar, que ocorrem tanto em contra-turnos quanto em horários de aula para aqueles escolares cujos responsáveis por motivos diversos não conseguem levar à escola no período contrário à aula. Ao todo três professoras são responsáveis pelos escolares que necessitam de suporte para superar as dificuldades acadêmicas, e colocaram o programa em prática uma professora do AEE e uma do reforço escolar. As professoras tiveram oportunidade de acompanhar a intervenção realizada pela pesquisadora, de receber orientações e *feedback* sempre que preciso, enquanto a pesquisadora desenvolvia o projeto na escola e estava à disposição diariamente durante o ano de aplicação do programa. No ano seguinte à finalização da coleta de dados na escola, as orientações continuaram e a comunicação ocorreu via *online*, na qual as professoras continuaram a levantar dúvidas e realizar comentários sobre os resultados encontrados. Um ano após a coleta de dados (2º semestre de 2017), a pesquisadora retornou à escola para realizar *feedback* sobre os resultados encontrados da pesquisa realizada e pôde constatar pessoalmente que o Programa HELPS-PB continua efetivamente sendo aplicado com os escolares do Ensino Fundamental I. Essa passa a ser mais uma implicação importante da pesquisa, pois foi possível constatar com evidências que o programa é viável à realidade brasileira e poderá ser uma ferramenta interventiva para outras escolas.

Futuras pesquisas com o tema podem verificar a eficácia do Programa HELPS-PB com escolares com idades mais avançadas, como escolares do Ensino Fundamental II, além de verificar a fidedignidade e eficácia do Programa quando aplicado por professores, assistentes ou outros profissionais.

10 CONCLUSÃO

Os resultados mostram que, mesmo que o Programa HELPS-PB não tivesse por foco o trabalho com a compreensão, resultados positivos foram observados com o decréscimo do número de erros cometidos da pré para a pós-testagem no GE, demonstrando que o programa não só foi efetivo em desenvolver e aprimorar a fluência de leitura, como também criou

condições para que resultados em compreensão leitora fossem observados para alguns escolares.

Mesmo levando em consideração as limitações de análise e do tamanho amostral, dois resultados positivos podem ser destacados. O primeiro diz respeito ao programa de intervenção HELPS-PB, que é estruturado e sistematizado com diversas estratégias baseadas em evidência científica e impactou diretamente na fluência de leitura para os escolares do 3º ao 5º ano com ganhos na taxa de leitura. O segundo resultado diz respeito ao impacto observado na compreensão de leitura, principalmente para os escolares do 3º ano do Ensino Fundamental, mesmo quando o programa não tinha por objetivo principal melhorar o desempenho em compreensão nem conter estratégias voltadas diretamente para a compreensão.

A hipótese deste estudo foi confirmada, pois a partir dos resultados, com a aplicação do Programa HELPS-PB, os escolares não fluentes melhoraram os seus desempenhos na fluência de leitura e, por consequência, o desempenho na compreensão leitora.

Com o desenvolvimento da fluência, os escolares terão mais condições de se concentrar em aspectos cognitivos de ordem superior e a possibilidade de melhorar em outras importantes habilidades de leitura, incluindo estratégias para melhor compreender.

Conclui-se que o Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS, em sua versão traduzida e adaptada para o português do Brasil, foi eficaz no desenvolvimento da fluência de leitura para os escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e um consequente impacto na compreensão de leitura também pode ser observado, o que foi demonstrado por meio dos resultados de desempenho entre os grupos experimental e controle, e mais pontualmente após a reavaliação do programa com os escolares do grupo que recebeu a intervenção, que apresentaram desempenho superior na taxa de leitura.

Mais informações sobre os procedimentos de implementação do Programa HELPS-PB estarão disponíveis no Manual do Instrutor do Programa HELPS-PB (BEGENY, 2009) – e será acessível gratuitamente no *site* <http://www.helpsprogram.org/>, por meio de uma organização sem fins lucrativos que hospeda o material virtualmente e oferece o Programa HELPS nos idiomas inglês, espanhol e, a partir desta pesquisa, no português do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, July 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>.
- ALMEIDA, F. A.; BRITO, F. A.; ESTABROOKS, P. A. Modelo RE-AIM: tradução e adaptação cultural para o Brasil. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social (REFACS)**, Uberaba, MG, v. 1, n. 1, p. 6-16, set-dez. 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.18554/refacs.v1i1.602>
- ALMEIDA, C. S.; CARVALHO, J. R.; MENEGHEL, J. B. Uma análise sobre a estagnação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p.49-58, maio/ago. 2017.
- ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004
- ANNE, G.; BRIAN, M. Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. **Journal of adolescent & adult literacy**, Newark, DE, v. 58, n. 7, p. 551-560, Apr. 2015. doi:10.1002/jaal.395
- ARDOIN, S. P.; MCCALL, M.; KLUBNIK, C. Promoting generalization of oral reading fluency: providing drill versus practice opportunities. **Journal of Behavioral Education**, New York, v. 16, n. 1, p. 55-70, Mar. 2007.
- ASSIS, A. B. G. **Adaptações fonológicas na pronúncia de estrangeirismos do Inglês por falantes de Português Brasileiro**. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- BARTH, A. E. et al. Reliability and validity of oral reading fluency median and mean scores among middle grade readers when using equated texts. **Reading psychology**, London, v. 33, n.1-2, p. 133-161, Feb. 2012. <http://doi.org/10.1080/02702711.2012.631863>
- BARTH, A. E. et al. The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 106, n.1, p. 162-180, Feb 2014. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033826>
- BEGENY, J. C.; MARTENS, B. K. Assessing pre–service teachers’ training in empirically-validated behavioral instruction practices. **School Psychology Quarterly**, New York, v. 21, n. 3, p. 262-285, 2006.
- BEGENY, J. C. **Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS)**: a one-on-one program designed to improve students’ reading fluency. Raleigh, NC: The HELPS Education Fund., 2009. Disponível em: <<http://www.helpsprogram.org>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BEGENY, J. C. et al. **The Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) curriculum**: instructional passages developed for use with the HELPS program. Raleigh, NC: The HELPS Education Fund., 2009. Disponível em: <<http://www.helpsprogram.org>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BEGENY, J. C. et al. A control group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K–2 reading program. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, Ohio, v. 39, n. 1, p. 137-155, 2010.

BEGENY, J. C. Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, Ohio, v. 40, n. 1, p. 149-157, 2011.

BEGENY, J. C. et al. Effects of the HELPS reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. **Learning Disabilities Research & Practice**, New York, v. 26, n. 3, p. 122–133, Aug. 2011. doi: 10.1111/j.1540-5826.2011.00332.x

BEGENY, J. C. et al. Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program with latino english language learners: a preliminary evaluation. **Journal of Behavioral Education**, New York, v. 21, n. 2, p. 134-149, June 2012a. doi: 10.1007/s10864-011-9144-7

BEGENY, J. C. et al. Initial evidence for using the Helps Reading Fluency Program with small instructional groups. **School Psychology Forum**, Rockville Maryland, v. 6, n. 3, p. 50-63, Fall 2012b.

BEGENY, J. C.; YEAGER, A.; MARTÍNEZ, R. S. Effects of small-group and one-on-one reading fluency interventions with second grade, low-performing spanish readers. **Journal of Behavioral Education**, New York, v. 21, n. 1, p. 58-79, Mar. 2012. doi: 10.1007/s10864-011-9141-x

BEGENY J. C. et al. Validity estimates and functionality of materials and procedures used to monitor the implementation integrity of a reading intervention. **Journal of Applied School Psychology**, Philadelphia, PA, v. 29, n. 3, p. 284-304, Aug. 2013. doi: 10.1080/15377903.2013.810187

BEGENY, J. C.; GREENE, D. J. Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of reading materials? **Psychology in the Schools**, Brandon, VT, v. 51, n. 2, p. 198-215, Feb. 2014. doi: 10.1002/pits.21740

BEGENY, J. C. et al. The reliability and user-feasibility of materials and procedures for monitoring the implementation integrity of a reading intervention. **Psychology in the Schools**, Brandon, VT, v. 51, n. 5, p. 517-533, May 2014. doi: 10.1002/pits.21763

BEGENY, J. C. et al. Do intervention-embedded assessment procedures successfully measure student growth in reading? **Psychology in the Schools**, Brandon, VT, v. 52, n. 6, p. 578-593, May 2015. doi:10.1002/pits.21843

BERNINGER, V. W. et al. Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. **Journal of Psychoeducational Assessment**, New York, v. 28, n. 1, p. 3-18, Feb. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração: Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 130 p

_____. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Relatório 2013-2014, Vol. 2. Análise dos resultados**, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nov. 2015a. 124 p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade:** as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 104 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.** Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015d. 116 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015e. 112 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resultados. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2015**, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, set. 2016a. 49 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resul_saeb_2015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. 152 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/17-livros-infantis-acervos-espacos-e-mediacoas>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Cartilha SAEB 2017**, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, out. 2017a. 18 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2017b. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BREZNITZ, Z. **Fluency in reading**: synchronization of process. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

BRISLIN, R. W. Back-translation for cross-cultural research. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, Bellingham, v. 1, n. 3, p. 185-216, Sept. 1970. <http://dx.doi.org/10.1177/135910457000100301>

BRITO, A.; FARO, A. Diferenças por sexo, adaptação e validação da Escala de Estresse Parental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 38-47, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712017000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em>: 14 jul. 2017. doi: 10.15689/ap.2017.1601.05

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE; SILVA, I. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-lingüísticas. Livro do profissional e do professor**. Marília: Fundepe, 2013.

CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A. L. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17-32, dez. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 fev. 2017. doi: 10.1590/0104-4060.48307.

CARNINE, D. W. et al. **Direct instruction reading**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Merrill, 2004.

CASTANHEIRA, S. S. Regras e aprendizagem por contingência: sempre e em todo lugar. In: GUILHARDI, H. J. et al. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: expondo a variabilidade. Santo André, SP: ESETec, 2001. p. 36-46 (v. 7).

CASTRO, C. T. M.; KALLIE, C. S.; SALOMAO, S. R. Elaboração e validação de tabela MNREAD para o idioma português. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 68, n. 6, p. 777-783, dez. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-

27492005000600013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492005000600013>.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 506-520.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHARD, D. J.; VAUGHN, S.; TYLER, B. A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 35, n.5, p. 386–406, Sept. - Oct. 2002.

CONSTANT, H. M. R. M. et al. Tradução, adaptação transcultural e validação de conteúdo da versão em português do Coping Behaviours Inventory (CBI) para a população brasileira. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2049-2056, out. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2014001002049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00176513>.

CHRIST, T. J. et al. Curriculum-based measurement of oral reading: evaluation of growth estimates derived with pre–post assessment methods. **Assessment for Effective Intervention**, Arlington, VA, v. 38, n. 3, p. 139-153, Oct. 2012. doi: 10.1177/1534508412456417

CHRIST, T. J.; ARDOIN, S. P. Curriculum-based measurement of oral reading: passage equivalence and probe-set development. **Journal of School Psychology**, Colombus, v. 47, n. 1, p. 55-75, Feb 2009. doi: 10.1016/j.jsp.2008.09.004.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE: Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura**. Ribeirão Preto (SP): Book Toy Editorial, 2014.

DIAS, N. M. et al . Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 113-128, abr. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 fev. 2018.

DELLISA, P. R. R.; NAVAS, A. L. G. P. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 342-350, 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2017. doi: 10.1590/S2317-17822013000400008.

DENO, S. L. Curriculum-based measurement: the emerging alternative. **Exceptional Children**, Edmonton, v. 52, n. 3, p. 219-232, 1985.

DOWHOWER, S. L. Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 22, n. 4, p.389-406, 1987.

ECKERT, T. L. et al. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. **Journal of applied behavior analysis**, Lawrence, v. 35, n. 3, p. 271-281, 2002.

FALEIROS, T. C.; HÜBNER, M. M. C. Efeito do reforçamento diferencial de resposta verbal referente à leitura sobre a duração da resposta de ler. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 307-316, 2007.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; DENO, S. L. Reliability and validity of curriculum-based informal reading inventories. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 18, n. 1, p. 6-26, Autumn 1982. doi: 10.2307/747536.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**: como se processa a leitura; orientação para textos didáticos; aspectos discursivos. São Paulo: Contexto, 1992.

GONDIM, S. M. G. et al. Evidências de validação de uma medida de características pessoais de regulação das emoções. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 659-667, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528403>.

GOOD, R. H.; KAMINSKI, R. A. (Ed.). **Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills** (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement, 2002. Disponível em: <<http://dibels.uoregon.edu/>>. Acesso em: 28 set. 2017

GORTMAKER, V. J. et al. Improving Reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. **Journal of Applied Behavior Analysis**, Malden, v. 40, n. 2, p. 203–221, Summer 2007. doi: 10.1901/jaba.2007.105-05

HARTMANN, N. et al. Automatic classification of the complexity of nonfiction texts in portuguese for early school years. In: Silva, J. et al. (Ed.). **Computational Processing of the Portuguese Language**. [S.I.]: Springer, Cham, 2016. p. 12-24. PROPOR 2016. Lecture Notes in Computer Science. 9727 v. doi:10.1007/978-3-319-41552-9_2.

HASBROUCK, J.; TINDAL, G. A. Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. **The Reading Teacher**, Newark, v. 59, n. 7, p. 636–644, Apr. 2006. doi: 10.1598/RT.59.7.3

HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQol Instruments: the universalist approach. **Quality of Life Research**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 323- 335, May 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1024985930536>

HOLST, B. et al. Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). **Electronic Journal of Educational Research, Assessment & Evaluation**, Valência, v. 22, n. 2, p. 1-12, June 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>

HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.) **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. 1. ed. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2004.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? **The Reading Teacher**, Newark, v. 58, n. 8, 702-714, May 2005.

JOSEPHS, N. L.; JOLIVETTE, K. Effects of peer mediated instruction on the oral reading fluency skills of high school aged struggling readers. **Insights into Learning Disabilities**, Maynard, MA, v. 13, n. 1, p. 39-59, 2016.

JÚNIOR, R. R. T.; SOUZA, M. A. O. In: **Vocabulário de análise do comportamento**: um manual de consulta para termos usados na área. Santo André (SP): Editora ESEtec Editores Associados, 2006. Disponível em: < <http://www.fafich.ufmg.br/~vocabularioac>>. Acesso em: 01 out. 2014.

KOMENO, E. M. et al. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 437-447, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000300437&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2018. doi: 10.1590/0103-166X2015000300009.

KOSTEWICZ, D. E. et al. A review of fixed fluency criteria in repeated reading studies. **Reading Improvement**, Alabama, v. 53, n. 1, p. 23-41, Mar 2016.

KOSTEWICZ, D. E.; KUBINA Jr., R. M. A comparison of two reading fluency methods: repeated reading to a fluency criterion and interval sprinting. **Reading Improvement**, Mobile, AL, v. 47, n. 1, p. 43-63, Spring, 2010.

KOSTEWICZ D. E.; KUBINA Jr., R. M. Building science reading fluency for students with disabilities with repeated reading to a fluency criterion. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal**, Pittsburgh, PA, v. 17, n. 3, p. 89-104, Fall 2011.

KUHN, M. R.; STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 95, n. 1, p. 3-21, 2003. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 45, n. 2, p. 230-251, Apr./June 2010. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20697184>>. Acesso em 15 jun. 2013.

KUHN, M.; RASINSKI, T.; ZIMMERMAN, B. Integrated fluency instruction: three approaches for working with struggling readers. **International Electronic Journal of Elementary Education**, Oslo, v. 7, n. 1, p. 71-82, oct. 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/6e93489f54654c9ebf4a38ff331a2d66>. Acesso em 15 jun. 2013.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 6, n. 2, p. 293-323, Apr. 1974. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2.

LAMBE, D.; MURPHY, C.; KELLY, M. E. The impact of a precision teaching intervention on the reading fluency of typically developing children. **Behavioral Interventions**, Chichester, v. 30, n. 4, p. 364-377, July 2015. doi: 10.1002/bin.1418.

LEE, J.; YOON, S. Y. The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: a meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 50, n. 2, p. 213-224, Mar. 2017. doi. 10.1177/0022219415605194

LOCK, R. H.; WELSCH, R. G. Increase Oral Reading Fluency. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 41, n. 3, p. 180-183, Jan. 2006.
<https://doi.org/10.1177/10534512060410030901>

MACHADO, L. M. C. M. Consciência e Comportamento Verbal. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 101-108, 1997 . Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 nov. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000200005>.

MANZI-OLIVEIRA, A. B. et al. Adaptação transcultural de instrumentos de avaliação psicológica: levantamento dos estudos realizados no Brasil de 2000 a 2010. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 367-381, dez. 2011. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 jun. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000300013>.

MARTENS, B. K. et al. Behavioral approaches to education. In: FISHER, W.; PIAZZA, C.; ROANE, H. (Ed.). **Handbook of applied behavior analysis**. New York: Guilford, 2011. p. 385-401.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de psicologia** (Campinas), Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, dez. 2014 . Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 fev. 2017. doi: 10.1590/0103-166X2014000400004.

MARTINS, T. B. et al. Readability formulas applied to textbooks in brazilian portuguese. **Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos-USP**, São Carlos, 1996. Disponível em:
<http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/download/Reltec28.pdf>. Acesso em 12 jun. 2017.

MASON, L. L. et al. A preliminary investigation of visual goal markers to prompt fluent oral reading. **Psychology in the Schools**, Brandon, v. 53, n. 1, p. 58-72, Jan. 2016.
 doi:10.1002/pits.21888

MEDEIROS, J. G. et al. O uso da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto , v. 5, n. 1, dez. 1997 . Disponível em
 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 out. 2014.

MEYER, S. Análise funcional do comportamento. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C.; SANT'ANNA, H. H. N. (Org.). **Primeiros passos em análise do comportamento e cognição**. 1. ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2003. p. 75-90.

MILLER, J.; SCHWANENFLUGEL, P. J. A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 43, n. 4, p. 336-354, Oct./Dec. 2008.

MIN, HUI-TZU. Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training. **Journal of Second Language Writing**, Norwood, NJ, v. 31, p. 43-57, mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.004>

MIURA, R. K. K. **Oportunidade de resposta seguida por modelo**: um procedimento para desenvolvimento de leitura em alunos com dificuldades de aprendizagem. 1992. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Recursos Humanos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1992.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREIRA, A. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. **EDUCAÇÃO G1**, Rio de Janeiro, 29 set. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MOTA, M. M. P. E. Considerações teóricas e metodológicas a respeito da fluência de leitura. In: MOUSINHO, R.; ALVES, L. M.; CAPELLINI, S. A. (Ed.), **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. p.133-140.

MOUSINHO, R. et al. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 fev. 2018.

NATIONAL READING PANEL (NRP). **Report of the National Reading Panel**: teaching children to read. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, 2000. Disponível em: <<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>>. Acesso em: 27 Mar. 2013.

NES, S. L. Using paired reading to enhance the fluency skills of less-skilled readers. **Reading Improvement**, Chula Vista, v. 40, p. 179-192, 2003.

OAKHILL, J.; CAIN, K; ELBRO, C. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. Tradução e adaptação: Adail Sobral. 1. ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017. 192 p.

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, nov. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fina_baixa.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

OLIVEIRA, E. R.; AMARAL, S. B. G.; PICANÇO, G. Velocidade e precisão na leitura oral: identificando alunos fluentes. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 21, out. 2013. Disponível em :<<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671025>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

OLIVEIRA, A. P. A.; NASCIMENTO, E. Construção de uma escala para avaliação do planejamento cognitivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 2, p. 209-218, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000200209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jul. 2017. doi: 10.1590/1678-7153.201427201.

PACHECO, V.; SANTOS, A. J. A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 52, 1. sem. 2017. doi: 10.18364/rc.v1i52.172

PASQUALINI, B. F.; FINATTO, M. J.; EVERS, A. Medidas de complexidade textual entre traduções brasileiras e originais de literatura inglesa: um estudo-piloto baseado em corpus. In: IBANOS, A. M. T. et al. (Ed.). **Pesquisas e perspectivas em linguística de corpus**. 1 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2014. p. 347-367.

PETSCHER, Y.; KIM, Y. S. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. **Journal of School Psychology**, Columbus, v. 49, n. 1, p. 107-129, 2011. doi:10.1016/j.jsp.2010.09.004

PINTO, J. C. B. R.; NAVAS, A. L. G. P. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 21-26, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000100007>.

PRADO, N. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. A presença de palavras de origem inglesa nos dicionários de português brasileiro: questões de identificação cultural. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S.I.], v. 9, n. 17, p. 16-31, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124855>>. Acesso em 15 jun. 2015.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

RABELO, L. Z. **A influência da preferência por brindes no autorrelato de desempenho em tarefas de leitura**. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAPP, D. N. et al. Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, v. 11, n. 4, p. 289-312, 2007. doi: 10.1080/10888430701530417

RASHOTTE, C.; TORGESEN, J. Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 20, n. 2, p. 180-188, 1985. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/747754>>. Acesso em 15 jun. 2015.

RASINSKI, T. V. et al. Effects of fluency development on urban second grade readers. **Journal of Educational Research**, Madison, v. 87, n. 3, p. 158-165, Jan./Feb. 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27541913>. Acesso em 15 jun. 2015.

RASINSKI, T. V. **The fluent reader**: oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension. New York: Scholastic, 2003.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency**. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **The Reading Teacher**, Newark, v. 59, n. 7, p. 704-706, Apr. 2006. doi: 10.1598/RT.59.7.10

RASINSKI, T. V. et al. Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. **International Journal of Instruction**, Farmingdale, N.Y., v. 9, n. 1, p. 163-178, Jan. 2016.

- REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 1, p.665-73, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102006005000035>
- RIBEIRO, A. F. O que é o comportamento verbal. In: COSTA, C. E.; LUZIA, J. C.; SANT'ANNA, H. H. N. (Org.). **Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição**. 1. ed. Santo André (SP): ESETEC Editores Associados, 2003. v. 2. p. 67-76.
- ROSE, J. C. de. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista brasileira de análise do comportamento**, Brasília, v. 1, n.1, p. 29-50, 2005. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- ROSSETTO, E. G.; MARTINS, T. B.; MEJIAS, N. A. Adaptação transcultural e validação do instrumento nurse parent support tool para a língua portuguesa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 1-10, out. 2011. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3305/pdf_2>. Acesso em 15 jun. 2015.
- SAINE, N. L et al. Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and mainstream instruction. **Learning and Individual Differences**, New Haven, v. 20, n. 5, p. 402-414, Oct. 2010. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.004>.
- SAMUELS, S. J. The method of repeated readings. **The Reading Teacher**, Newark, v. 32, n. 4, p. 403-408, Jan. 1979. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/20194790>>. Acesso em 15 jan. 2014.
- SANTOS, J. A.; DE ROSE, J. C. Interesses de crianças por leitura: um procedimento para identificar o valor reforçador relativo de atividades. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 8, n. 2, dez. 2000, p.197-214. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18228>>. Acesso em 20 jan. 2014.
- SCARTON, C.; ALMEIDA, D. M. **Coh-Metrix-Port**. PorSimples. [Online] 2009. Disponível em: <http://caravelas.icmc.usp.br:3000/>. Acesso em 20 jan. 2017.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Questões recentes na análise comportamental**. Trad. Anita L. Neri. Campinas: Papirus, 1991.
- _____. **Tecnologia do ensino**. Tradução: Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.
- _____. **O Comportamento verbal**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. **Contingências do reforço: uma análise teórica** - Coleção Os Pensadores. Tradução: Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Sobre o behaviorismo**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA, D. G. O que é contingência?. In: BANACO, R. A. **Sobre Comportamento e Cognição**: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. São Paulo: ARBytes Editora, v.1, 1997. p. 82-87.

STAUBITZ, J. E. et al. Repeated reading for students with emotional or behavioral disorders: peer- and trainer-mediated instruction. **Behavioral Disorders**, Reston, v. 31, n. 1, 51-64, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23890400>>. Acesso em: 19 set. 2014.

STEVENS, E. A.; WALKER, M. A.; VAUGHN, S. The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: a synthesis of the research from 2001 to 2014. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 50, n. 5, p. 576-590, Sept.- Oct. 2017. doi: 10.1177/0022219416638028

STODDARD, K. et al. Increasing reading rate and comprehension: the effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training. **Reading Research and Instruction**, Coral Gables, v. 32, n. 4, p. 53-65, 1993. <http://dx.doi.org/10.1080/19388079309558133>

STRICKLAND, W. D.; BOON, R. T.; SPENCER, V. G. The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: a review of research and practice. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, Weston, MA, v. 11, n. 1, p. 1-33, Mar. 2013.

SUKHRAM, D.; ELLEN MONDA-AMAYA, L. The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. **British Journal of Special Education**, Stratford-upon-Avon, v. 44, n. 1, p. 95-111, Mar. 2017. doi:10.1111/1467-8578.12162

SWEENEY, W. J. et al. Using curriculum-based and repeated practice instructional procedures combined with daily goal setting to improve elementary students' oral reading fluency: a pre service teacher training approach. **Journal of Precision Teaching and Celeration**, [S.I.], v. 19, n. 1, p. 2-19, 2003.

TEIXEIRA, A. M. S. Ensino individualizado: educação efetiva para todos. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.) **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. 1. ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004. p. 65-101.

THERRIEN, W. J. Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 25, n. 4, p. 252-261, July 2004. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>

THERRIEN, W. J.; KUBINA, Jr., R. M. Developing reading fluency with repeated reading. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 41, n. 3, p.156-160, Jan. 2006. <https://doi.org/10.1177/10534512060410030501>

WANZEK, J. et al. Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: a synthesis of 20 years of research. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 23, n. 8, p. 889-912, 2010. doi:10.1007/s11145-009-9179-5.

WEINSTEIN, G.; COOKE, N. L. The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. **Learning Disability Quarterly**, Kansas, v. 15, n. 1, p. 21-28, Winter 1992. doi: 10.2307/1510562

WEISSHEIMER, A. M. **Tradução, adaptação transcultural e validação para uso no Brasil do instrumento Prenatal Psychosocial Profile**. 2007. 102f. Tese (Doutorado em enfermagem em saúde pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

WEXLER, J. et al. A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. **Reading and Writing**, Dordrecht, v. 21, n. 4, p. 317-347, Jun. 2008. doi: 10.1007/s11145-007-9085-7

YURICK, A. L. et al. Using peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. **Education & Treatment of Children**, Pittsburgh, v. 29, n. 3, p. 469-506, Aug. 2006. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/42899897> >. Acesso em 05 June 2017.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICES

Festas Juninas

Uma das mais tradicionais festas populares no Brasil são as Festas Juninas. Seu nome pode ter vindo de "São João", nome de um dos santos homenageados, por meio do termo "joanina"; ou pode vir de "junho", mês em que as festas são celebradas.

Sua origem se deu provavelmente com a chegada dos jesuítas portugueses na época colonial. O caráter religioso dos festejos juninos dos colonizadores se incorporaram com os costumes indígenas (celebrações ligadas à agricultura no mês de junho) e com a cultura dos negros. Há também a valorização da vida caipira nessas comemorações, que reflete a organização da sociedade brasileira até meados do século 20, quando a maioria da população vivia no campo. A festa é marcada por comidas típicas, pela presença de fogueira, quadrilha e outras danças, decorações com bandeiras coloridas e vestimentas a caráter.

A influência brasileira na tradição da Festa Junina pode ser percebida principalmente na alimentação, quando foram introduzidos o aipim (mandioca), milho, e também nos costumes, como o forró, o boi-bumbá e o tambor-de-crioula.

Além da alegria, da dança, música e das comidas típicas presentes nestas comemorações, três santos católicos (Santo Antônio, São João e São Pedro) costumam ser homenageados no mês de junho. As festas juninas são, em sua essência, multiculturais por suas diversas influências.

Vôlei

O voleibol, também chamado frequentemente no Brasil de Vôlei, é um esporte de origem norte-americana. É praticado numa quadra dividida em duas partes por uma rede, possuindo duas equipes de seis jogadores em cada lado e seis jogadores reserva.

O objetivo é fazer passar a bola com as mãos ou o punho sobre a rede de modo que essa toque no chão dentro da quadra adversária, ao mesmo tempo em que se evita que os adversários consigam fazer o mesmo. Após o saque da bola (movimento que dá início à partida), cada time só poderá tocar a bola três vezes, sendo proibido que um jogador toque a bola duas vezes seguida com exceção feita apenas para a ação do bloqueio.

O voleibol é jogado por pontos, e não por tempo. Pode ser praticado tanto em quadras abertas quanto em quadras fechadas, bem como é praticado quase que igualmente tanto por homens quanto mulheres.

Existe também a modalidade praticada na areia, com algumas regras diferentes, como por exemplo, o número de jogadores, que passa a serem duplas de homens ou mulheres, e o tamanho da quadra.

O vôlei é um esporte muito popular em muitas partes do mundo e está presente em muitos torneios e eventos esportivos de âmbito internacionais, tais como os Jogos Olímpicos e os Jogos Panamericanos.

Olga Benário

Olga Benário (1908-1942) nasceu em Munique, na Alemanha, filha de família judia. Ainda na adolescência entrou para Juventude Comunista do Partido Comunista Alemão. Tornou-se uma revolucionária, lutava para ver o fim das desigualdades e das injustiças sociais.

Olga foi acusada de atividades subversivas e presa em 1929. Depois de libertada, foi para a União Soviética, onde fez treinamento militar na intenção de fomentar guerrilhas em outros países e passou a trabalhar na Internacional Comunista, onde seu caminho se cruzou com o do brasileiro revolucionário Luís Carlos Prestes em 1931, que estava residindo na União Soviética.

Por conta de suas habilidades, foi destacada para fazer parte do grupo de estrangeiros que acompanhou Prestes em seu retorno ao Brasil. Juntos, eles liderariam a Intentona Comunista no Brasil, uma revolta de cunho político e militar que tentou derrubar presidente brasileiro Getúlio Vargas, mas não obtiveram sucesso.

Olga acabou sendo entregue a Hitler por Vargas. Em um campo de concentração da Alemanha nazista, foi morta por um gás letal. Olga deixou o seu valor na história do comunismo mundial e fez do seu ideal de vida um sonho para vários povos de todo o mundo.

Tiradentes

No Brasil, no dia 21 de abril (feriado nacional) homenageia-se Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes, que fez parte da história da Inconfidência Mineira, um dos principais movimentos de contestação do poder que a coroa portuguesa exercia sobre o Brasil Colônia.

Tiradentes teria nascido provavelmente em 1746, em uma Fazenda de propriedade da família, situada na Vila de São João Del Rei. Joaquim José ficou órfão por volta dos dez ou onze anos, passando a ser criado por parentes. Além de dentista (o que lhe fez com que ganhasse o apelido Tiradentes), também exerceu ofício de militar, tropeiro e comerciante.

A revolta dos Inconfidentes foi motivada pela decisão da coroa portuguesa de cobrar a derrama, um imposto que obrigava os mineiros a pagar semestralmente cem arrobas de prata, que iriam para a Real Fazenda. Tiradentes e os outros inconfidentes foram denunciados e tentando redimir suas próprias culpas, acusaram Tiradentes, que admitiu sua ideia em querer libertar o Brasil.

Sobre Tiradentes, recaiu a responsabilidade total pelo movimento, sendo o único conspirador condenado à morte, foi enforcado em 1792, teve seu corpo esquartejado e em seguida exposto em praça pública.

Tiradentes se tornou o personagem mais popular da história nacional, ganhou contornos heroicos e status de mito político.

APÊNDICE B — Instruções para Avaliação da Localização no Programa HELPS-PB

Instruções para Avaliação da Localização no Programa HELPS-PB

Nota: PCPM = palavras lidas corretamente por minuto. PIPM = palavras lidas incorretamente por minuto.

Instruções Gerais

- Aplicar a leitura dos textos avaliativos (2 por nível) até que um ponto de partida apropriado seja determinado. O ponto de partida é determinado quando a **média** dos scores de PCPM e PIPM do escolar (obtidas a partir de dois textos aplicados em um determinado nível) está dentro dos seguintes scores:

Tabela de Critério para Ponto de Partida

Ano Escolar	Alvo PCPM	Alvo PIPM
Terceiro	56-66 PCPM	5 or less
Quarto	74-84 PCPM	3 or less
Quinto	87-97 PCPM	3 or less

Procedimentos

- Inicie aplicando os textos do Nível 1 (4 e 8) e determine se a media dos scores de PCPM e PIPM estão abaixo, dentro ou acima dos scores listados na Tabela de Critério acima. (Observação: um score PIPM de um escolar é considerado abaixo da meta se esse score excede o limite de erro apresentado.
- Se os scores do escolar estão abaixo do critério, inicie o Programa HELPS-PB com o Texto 1. Se o score está acima do critério, aplique os textos do Nível 2 (23 e 27) e novamente determine se a média de scores de PCPM e PIPM estão abaixo, dentro ou acima dos scores na Tabela de Critério. Note que o termo *Nível* é simplesmente usado para descrição de procedimentos. **O Nível não reflete o nível de escolaridade ou habilidade do escolar.**
- Continue o processo até que o score do escolar esteja dentro do score da Tabela de Critério. Uma vez que o score esteja dentro da meta do critério, descontinue a avaliação de implementação e inicie no ponto de partida especificado. Use a Tabela abaixo para realizar decisões específicas sobre onde iniciar com o escolar o Programa HELPS-PB e como utilizar a avaliação de implementação.

Tabela de Decisão para Avaliação de Localização na Coletânea de Textos HELPS-PB

Aplicação de textos para os níveis:	A pontuação do escolar está abaixo do critério alvo	A pontuação do escolar está dentro do critério alvo	A pontuação do escolar excede o critério alvo
Nível 1 (textos 2 & 7)	O escolar inicia na História 1	O escolar inicia na História 5	Aplicar textos do Nível 2
Nível 2 (textos 23 & 25)	O escolar inicia na História 5	O escolar inicia na História 25	Aplicar textos do Nível 3
Nível 3 (textos 48 & 55)	O escolar inicia na História 25	O escolar inicia na História 50	Aplicar textos do Nível 4
Nível 4 (textos 61 & 70)	O escolar inicia na História 50	O escolar inicia na História 66	Aplicar textos do Nível 5
Nível 5 (textos 79 & 82)	O escolar inicia na História 66	O escolar inicia na História 75	O escolar inicia na História 75*

* Se um escolar excede os critérios alvo dos textos do Nível 5, o instrutor pode escolher reavaliar se o escolar é susceptível para se beneficiar do Programa HELPS-PB. Em alguns casos, o escolar pode ainda beneficiar-se do programa, mas em outros casos pode beneficiar-se de um programa de leitura que visa especificamente uma habilidade diferente de fluência de leitura.

Fonte: Traduzido e adaptado de BEGENY (2009).

APÊNDICE C — Tabela 6

Tabela 6 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de palavras lidas corretamente por minuto

PCPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Pré-teste	3º ano	Controle	76,0	77	1,7	5
	3º ano	Experimental	66,4	62	7,0	5
	4º ano	Controle	92,6	93	3,2	5
	4º ano	Experimental	85,4	87	7,2	5
	5º ano	Controle	108,6	110	3,0	5
	5º ano	Experimental	99,4	99	4,7	5
Pós-teste	3º ano	Controle	82,4	78	12,4	5
	3º ano	Experimental	82,0	86	10,0	5
	4º ano	Controle	97,4	99	7,8	5
	4º ano	Experimental	91,0	92	6,0	5
	5º ano	Controle	110,2	108	6,7	5
	5º ano	Experimental	107,6	112	8,0	5

Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

APÊNDICE D — Tabela 7

Tabela 7 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de palavras lidas corretamente por minuto

PCPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	P-valor
Grupo Controle	3º ano	Pré	76,0	77	1,7
	3º ano	Pós	82,4	78	12,4
	4º ano	Pré	92,6	93	3,2
	4º ano	Pós	97,4	99	7,8
	5º ano	Pré	108,6	110	3,0
	5º ano	Pós	110,2	108	6,7
Grupo Experimental	3º ano	Pré	66,4	62	7,0
	3º ano	Pós	82,0	86	10,0
	4º ano	Pré	85,4	87	7,2
	4º ano	Pós	91,0	92	6,0
	5º ano	Pré	99,4	99	4,7
	5º ano	Pós	107,6	112	8,0

Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

APÊNDICE E — Tabela 8

Tabela 8 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de palavras lidas incorretamente por minuto

PIPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor	
Pré-teste	3º ano	Controle	2,80	1	4,09	5	0,517
		Experimental	2,80	2	2,17	5	
	4º ano	Controle	3,40	3	2,30	5	0,242
		Experimental	1,80	2	1,30	5	
	5º ano	Controle	6,20	7	2,77	5	0,293
		Experimental	4,80	6	2,39	5	
Pós-teste	3º ano	Controle	2,40	0	3,29	5	0,451
		Experimental	3,20	3	1,64	5	
	4º ano	Controle	4,00	3	2,92	5	0,393
		Experimental	2,40	3	1,34	5	
	5º ano	Controle	4,00	3	2,92	5	0,338
		Experimental	2,40	2	1,67	5	

APÊNDICE F — Tabela 9

Tabela 9 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de palavras lidas incorretamente por minuto

PIPM			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º ano	Pré	2,80	1	4,09	5	0,577
		Pós	2,40	0	3,29	5	
	4º ano	Pré	3,40	3	2,30	5	0,257
		Pós	4,00	3	2,92	5	
	5º ano	Pré	6,20	7	2,77	5	0,144
		Pós	4,00	3	2,92	5	
Grupo Experimental	3º ano	Pré	2,80	2	2,17	5	0,683
		Pós	3,20	3	1,64	5	
	4º ano	Pré	1,80	2	1,30	5	0,083
		Pós	2,40	3	1,34	5	
	5º ano	Pré	4,80	6	2,39	5	0,102
		Pós	2,40	2	1,67	5	

APÊNDICE G — Tabela 10

Tabela 10 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE nos scores de leitura de palavras por minuto

	LPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Pré-teste	3º ano	Controle	43,2	42	7,4	5	0,047
		Experimental	34,8	37	4,0	5	
	4º ano	Controle	55,6	58	10,8	5	0,076
		Experimental	44,2	42	9,8	5	
	5º ano	Controle	55,6	57	7,1	5	0,754
		Experimental	53,4	55	8,7	5	
Pós-teste	3º ano	Controle	50,8	51	10,6	5	0,753
		Experimental	48,2	48	5,1	5	
	4º ano	Controle	59,2	60	7,7	5	0,175
		Experimental	52,0	51	6,9	5	
	5º ano	Controle	63,6	63	4,8	5	0,076
		Experimental	55,4	55	6,5	5	

Legenda: LPM: leitura de lista de palavras por minuto

APÊNDICE H — Tabela 11

Tabela 11 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos scores de leitura de palavras por minuto

LPM			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º ano	Pré	43,2	42	7,4	5	0,138
		Pós	50,8	51	10,6	5	
	4º ano	Pré	55,6	58	10,8	5	0,273
		Pós	59,2	60	7,7	5	
	5º ano	Pré	55,6	57	7,1	5	0,042
		Pós	63,6	63	4,8	5	
Grupo Experimental	3º ano	Pré	34,8	37	4,0	5	0,042
		Pós	48,2	48	5,1	5	
	4º ano	Pré	44,2	42	9,8	5	0,104
		Pós	52,0	51	6,9	5	
	5º ano	Pré	53,4	55	8,7	5	0,500
		Pós	55,4	55	6,5	5	

Legenda: LPM: leitura de lista de palavras por minuto

APÊNDICE I — Tabela 12

Tabela 12 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora

Nº de erros - PROCOMLE			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Pré-teste	3º	Controle	2,20	3	1,64	5	0,597
	ano	Experimental	2,80	2	1,64	5	
	4º	Controle	2,40	3	1,34	5	0,663
	ano	Experimental	2,00	3	1,87	5	
	5º	Controle	2,00	1	1,41	5	1,000
	ano	Experimental	2,00	2	1,87	5	
Pós-teste	3º	Controle	2,40	2	2,07	5	0,915
	ano	Experimental	2,20	2	1,30	5	
	4º	Controle	2,40	3	0,89	5	0,052
	ano	Experimental	1,00	1	1,00	5	
	5º	Controle	2,40	2	1,67	5	0,129
	ano	Experimental	1,00	1	1,22	5	

Legenda: Nº de erros - PROCOMLE: número de erros cometidos no teste PROCOMLE

APÊNDICE J — Tabela 13

Tabela 13 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora

Nº de erros - PROCOMLE			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º	Pré	2,20	3	1,64	5	1,000
	ano	Pós	2,40	2	2,07	5	
	4º	Pré	2,40	3	1,34	5	1,000
	ano	Pós	2,40	3	0,89	5	
	5º	Pré	2,00	1	1,41	5	0,713
	ano	Pós	2,40	2	1,67	5	
Grupo Experimental	3º	Pré	2,80	2	1,64	5	0,083
	ano	Pós	2,20	2	1,30	5	
	4º	Pré	2,00	3	1,87	5	0,102
	ano	Pós	1,00	1	1,00	5	
	5º	Pré	2,00	2	1,87	5	0,465
	ano	Pós	1,00	1	1,22	5	

Legenda: Nº de erros - PROCOMLE: número de erros cometidos no teste PROCOMLE

APÊNDICE K — Tabela 14

Tabela 14 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões literais de microestrutura

Erros-Lmi		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor	
Pré-teste	3º ano	Controle	0,20	0	0,45	5	0,189
		Experimental	0,80	1	0,84	5	
	4º ano	Controle	0,20	0	0,45	5	0,513
		Experimental	0,40	0	0,55	5	
	5º ano	Controle	0,40	0	0,55	5	0,513
		Experimental	0,20	0	0,45	5	
Pós-teste	3º ano	Controle	0,80	1	0,84	5	0,729
		Experimental	0,60	1	0,55	5	
	4º ano	Controle	0,80	1	0,45	5	0,072
		Experimental	0,20	0	0,45	5	
	5º ano	Controle	0,80	1	0,45	5	0,513
		Experimental	0,60	1	0,55	5	

Legenda: Erros-Lmi: número de erros para questões literais de microestrutura

APÊNDICE L — Tabela 15

Tabela 15 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões literais de macroestrutura

Erros-Lma		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor	
Pré-teste	3º ano	Controle	0,60	0	0,89	5	0,371
		Experimental	1,00	1	0,71	5	
	4º ano	Controle	0,80	1	0,84	5	0,502
		Experimental	1,20	2	1,10	5	
	5º ano	Controle	0,80	1	0,84	5	0,729
		Experimental	0,60	1	0,55	5	
Pós-teste	3º ano	Controle	0,20	0	0,45	5	0,881
		Experimental	0,40	0	0,89	5	
	4º ano	Controle	0,40	0	0,55	5	0,513
		Experimental	0,20	0	0,45	5	
	5º ano	Controle	0,40	0	0,55	5	0,134
		Experimental	0,00	0	0,00	5	

Legenda: Erros-Lma: número de erros para questões literais de macroestrutura

APÊNDICE M — Tabela 16

Tabela 16 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de microestrutura

	Erros-Imi		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Pré-teste	3º	Controle	0,60	1	0,55	5	0,549
	ano	Experimental	0,40	0	0,55	5	
	4º	Controle	0,40	0	0,55	5	0,513
	ano	Experimental	0,20	0	0,45	5	
	5º	Controle	0,20	0	0,45	5	0,439
	ano	Experimental	0,60	0	0,89	5	
Pós-teste	3º	Controle	1,00	1	1,00	5	0,307
	ano	Experimental	0,40	0	0,55	5	
	4º	Controle	0,60	0	0,89	5	0,439
	ano	Experimental	0,20	0	0,45	5	
	5º	Controle	0,40	0	0,55	5	0,513
	ano	Experimental	0,20	0	0,45	5	

Legenda: Erros-Imi: número de erros para questões inferenciais de microestrutura

APÊNDICE N — Tabela 17

Tabela 17 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de macroestrutura

	Erros_Ima		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Pré-teste	3º	Controle	0,80	1	0,84	5	0,729
	ano	Experimental	0,60	1	0,55	5	
	4º	Controle	0,80	1	0,84	5	0,189
	ano	Experimental	0,20	0	0,45	5	
	5º	Controle	0,60	1	0,55	5	0,817
	ano	Experimental	0,60	0	0,89	5	
Pós-teste	3º	Controle	0,40	0	0,55	5	0,419
	ano	Experimental	0,80	1	0,84	5	
	4º	Controle	0,60	1	0,55	5	0,549
	ano	Experimental	0,40	0	0,55	5	
	5º	Controle	0,80	1	0,84	5	0,189
	ano	Experimental	0,20	0	0,45	5	

Legenda: Erros-Ima: número de erros para questões inferenciais de macroestrutura

APÊNDICE O — Tabela 18

Tabela 18 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões literais de microestrutura

Erros-Lmi		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º	Pré	0,20	0	0,45	5
	ano	Pós	0,80	1	0,84	5
	4º	Pré	0,20	0	0,45	5
	ano	Pós	0,80	1	0,45	5
	5º	Pré	0,40	0	0,55	5
	ano	Pós	0,80	1	0,45	5
Grupo Experimental	3º	Pré	0,80	1	0,84	5
	ano	Pós	0,60	1	0,55	5
	4º	Pré	0,40	0	0,55	5
	ano	Pós	0,20	0	0,45	5
	5º	Pré	0,20	0	0,45	5
	ano	Pós	0,60	1	0,55	5

Legenda: Erros-Lmi: número de erros para questões literais de microestrutura

APÊNDICE P — Tabela 19

Tabela 19 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões literais de macroestrutura

Erros-Lma		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º	Pré	0,60	0	0,89	5
	ano	Pós	0,20	0	0,45	5
	4º	Pré	0,80	1	0,84	5
	ano	Pós	0,40	0	0,55	5
	5º	Pré	0,80	1	0,84	5
	ano	Pós	0,40	0	0,55	5
Grupo Experimental	3º	Pré	1,00	1	0,71	5
	ano	Pós	0,40	0	0,89	5
	4º	Pré	1,20	2	1,10	5
	ano	Pós	0,20	0	0,45	5
	5º	Pré	0,60	1	0,55	5
	ano	Pós	0,00	0	0,00	5

Legenda: Erros-Lma: número de erros para questões literais de macroestrutura

APÊNDICE Q — Tabela 20

Tabela 20 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de microestrutura

Erros-Imi			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º ano	Pré	0,60	1	0,55	5	0,414
		Pós	1,00	1	1,00	5	
	4º ano	Pré	0,40	0	0,55	5	0,317
		Pós	0,60	0	0,89	5	
	5º ano	Pré	0,20	0	0,45	5	0,564
		Pós	0,40	0	0,55	5	
Grupo Experimental	3º ano	Pré	0,40	0	0,55	5	1,000
		Pós	0,40	0	0,55	5	
	4º ano	Pré	0,20	0	0,45	5	1,000
		Pós	0,20	0	0,45	5	
	5º ano	Pré	0,60	0	0,89	5	0,414
		Pós	0,20	0	0,45	5	

Legenda: Erros-Imi: número de erros para questões inferenciais de microestrutura

APÊNDICE R — Tabela 21

Tabela 21 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora - questões inferenciais de macroestrutura

Erros_Ima			Média	Mediana	Desvio Padrão	N	P-valor
Grupo Controle	3º ano	Pré	0,80	1	0,84	5	0,414
		Pós	0,40	0	0,55	5	
	4º ano	Pré	0,80	1	0,84	5	0,705
		Pós	0,60	1	0,55	5	
	5º ano	Pré	0,60	1	0,55	5	0,564
		Pós	0,80	1	0,84	5	
Grupo Experimental	3º ano	Pré	0,60	1	0,55	5	0,564
		Pós	0,80	1	0,84	5	
	4º ano	Pré	0,20	0	0,45	5	0,564
		Pós	0,40	0	0,55	5	
	5º ano	Pré	0,60	0	0,89	5	0,414
		Pós	0,20	0	0,45	5	

Legenda: Erros-Ima: número de erros para questões inferenciais de macroestrutura

APÊNDICE S — Tabela 22

Tabela 22 — Distribuição das frequências do desempenho e valor de p dos escolares do GC e GE no teste de compreensão leitora

Desempenho		Controle		Experimental		P-valor
		N	%	N	%	
Pré-teste	DI	3	20%	3	20%	1,000
	DM	5	33%	5	33%	1,000
	DS	7	47%	7	47%	1,000
Pós-teste	DI	3	20%	1	7%	0,283
	DM	6	40%	4	27%	0,439
	DS	6	40%	10	67%	0,143

Legenda: DI: desempenho inferior; DM: desempenho médio; DS: desempenho superior

APÊNDICE T — Tabela 23

Tabela 23 — Distribuição das frequências do desempenho e valor de p dos escolares do 3º, 4º e 5º ano no teste de compreensão leitora

Desempenho		Pré		Pós		P-valor
		N	%	N	%	
Grupo Controle	DI	3	20%	3	20%	1,000
	DM	5	33%	6	40%	0,705
	DS	7	47%	6	40%	0,713
Grupo Experimental	DI	3	20%	1	7%	0,283
	DM	5	33%	4	27%	0,690
	DS	7	47%	10	67%	0,269

Legenda: DI: desempenho inferior; DM: desempenho médio; DS: desempenho superior

APÊNDICE U — Tabela 24

Tabela 24 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos escores de palavras lidas corretamente por minuto

PCPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín	Máx	P-valor
3º Ano	1ª leitura	72,7	73,0	10,4	47,0	105,0	<0,001
	3ª leitura	96,2	95,0	14,2	11,0	136,0	
4º Ano	1ª leitura	92,1	94,0	10,1	68,0	119,0	<0,001
	3ª leitura	112,0	112,0	13,1	74,0	148,0	
5º Ano	1ª leitura	100,4	100,0	14,1	0,0	129,0	<0,001
	3ª leitura	119,4	120,0	15,3	0,0	146,0	

Legenda: PCPM: palavras lidas corretamente por minuto

APÊNDICE V — Tabela 25

Tabela 25 — Distribuição das médias, medianas, desvio-padrão, valor mínimo, valor máximo e valor de p do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º ano nos escores de palavras lidas incorretamente por minuto

PIPM		Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín	Máx	P-valor
3º Ano	1ª leitura	1,55	1,0	1,69	0,0	10,0	<0,001
	3ª leitura	0,96	0,0	1,31	0,0	6,0	
4º Ano	1ª leitura	1,32	1,0	1,21	0,0	6,0	<0,001
	3ª leitura	0,73	0,0	0,99	0,0	5,0	
5º Ano	1ª leitura	2,28	2,0	2,28	0,0	10,0	<0,001
	3ª leitura	1,23	1,0	1,52	0,0	10,0	

Legenda: PIPM: palavras lidas incorretamente por minuto

ANEXOS

ANEXO A — Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília-SP



**FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Intervenção na fluência de leitura com escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: Máira Anelli Martins

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50201915.9.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.299.842

Apresentação do Projeto:

O projeto atende claramente a todos os requisitos necessários para a sua execução. Está bem redigido, explícito e com metodologia bem detalhada.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem explicitados, a saber:

"Comparar o desempenho dos escolares com e sem dificuldades de aprendizagem nas etapas de avaliação da fluência de leitura em situação de pré e pós-testagem;

Comparar o desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem submetidos e não submetidos ao programa de intervenção."

Serão, de acordo com a metodologia, organizados grupos de pesquisa. Comparar os desempenhos desses grupos é o ponto para onde se dirigem as ações previstas no projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O contingente de alunos que fornecerá os dados, de acordo com aplicação de metodologia rigorosa, não sofrerá riscos. Ao contrário, os alunos poderão obter benefícios provenientes das ações de avaliação de fluência de leitura.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.299.842

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa sobre o desempenho em leitura de estudantes se vincula ao campo das ciências da área da saúde. Por isso, os resultados obtidos poderão fornecer importantes indicações para a solução de problemas presentes no ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está muito bem redigido. Objetivos, base teórica e metodologia são claros. Não há espaços para dúvidas.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/10/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 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 Intervenção na fluência de leitura com escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_602090.pdf	19/10/2015 10:53:54		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_secretaria_educacao.pdf	19/10/2015 10:53:16	Maira Anelli Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoConsentimento_doutorado_Maira.docx	07/10/2015 19:50:17	Maira Anelli Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado_ComitedeEtica_Maira 2015.docx	07/10/2015 19:49:57	Maira Anelli Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_comiteDeEtica.pdf	07/10/2015 19:49:29	Maira Anelli Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.299.842

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 28 de Outubro de 2015

Assinado por:

CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br

ANEXO B — Acordo de licença exclusiva

EXCLUSIVE LICENSE AGREEMENT

This Exclusive License Agreement (“Agreement”) is made between **Dr. Simone Aparecida Capellini** (“Author”) and The Helps Education Fund, Inc. (“HEF”) this 21st day of December 2013. Each party represents and warrants to the other party that it has the full right, power, and authority to enter into this Agreement, to grant the rights and licenses granted hereunder, and to perform its obligations hereunder.

Definitions

1. The Helps Education Fund, Inc. is a non-profit organization with a mission to improve educational outcomes for children—nationally and internationally—through research, service, and collaborative partnerships among universities, K-12 schools, community agencies, and/or community members. The mission is supported by (a) developing and/or disseminating effective educational practices and resources that will improve learning outcomes for children, (b) helping to merge research and educational practice, and (c) promoting educational equity.
2. Author **Dr. Simone Aparecida Capellini**, is a Full Professor of Speech and Hearing Sciences Department of São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Marília - São Paulo - Brasil. Author is developing the materials in collaboration with John Begeny and HEF. Author may also collaborate with others (such as university students at São Paulo State University) in the development of the materials described below, but the terms of this agreement specify that the Author’s non-HEF collaborators also agree to the terms of this Agreement, per Author’s direction of the prepared materials.
3. “The Materials” means and includes all instructional materials, written in Brazilian Portuguese, related to the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Program and including but not limited to the HELPS Curriculum of 100 passages.

Grant of License

The Author grants and assigns to HEF, the right to copy, publish, modify, summarize, and distribute the Materials, and any excerpts, summaries, or other works derived from the Materials, in any form and through any medium, anywhere in the world. This license explicitly includes all electronic rights to publish and/or distribute the Materials and derivative materials in all electronic or online media that currently exist or may be developed in the future. This grant of a license includes an unlimited grant to HEF of the right to sublicense the materials to third parties or to transfer and/or authorize the use of the materials for any purpose. Author grants to HEF the right to use any copyrights or trademarks owned by Author or related to the Materials that may be necessary to enable HEF to use the Materials as specified in this paragraph.

The license granted in this Agreement is exclusive, and the Author does not have the right to license the Materials to any third party, and to sell, publish, distribute, or alter the Materials without written permission from HEF. This Agreement contemplates that HEF will use the Materials in furtherance of its non-profit mission and will not sell the Materials for profit with the exception of sales or other revenues that may be generated to cover printing, copying, distribution, or other costs in connection with making the Materials available for free and/or other activities that support the mission of HEF.

Authorization to Conduct and Publish Research

During the development and preparation of the Materials, and after the Materials are finalized and become licensed solely to HEF, Author retains full right to conduct research and publish research findings, research reports, and related research and scholarly activities that result from using the Materials for the purposes of scientific research, as long as the Materials themselves are not sold or published by the Author. HEF and other parties also have the right to conduct research and publish research findings, research reports, and related research/scholarly activities that result from using the Materials for the purposes of scientific research.

Author's Warranties

Author warrants that Author has full power to make this Agreement, that the Materials are the Author's work of translation from English to Portuguese, and that Author has all rights and title to the Materials sufficient to grant the license to HEF described in this Agreement. Author further warrants that the Materials are not libelous, obscene, do not infringe on any copyright, and do not violate any statutory or common law rights of any third party.

Term

The term of this Agreement is 30 years. This Agreement shall automatically renew for successive one-year terms on the termination of each previous term unless either party gives the other party 90 days' written notice of its intent to terminate the Agreement in advance of the termination date of the then current term. Upon termination of this agreement, HEF will cease publication and/or distribution of the Materials to third parties and sublicensees. HEF will have no obligation to monitor, restrict or otherwise enforce the use of the Materials by third parties or sublicensees.

Limitation of Liability

In no event will either party be liable to the other or to any third party for any loss of use, revenue, or profit or for any consequential, incidental, indirect, exemplary, special, or punitive damages whether arising out of breach of contract, tort (including negligence) or otherwise regardless of whether such damage was foreseeable and whether or not such party has been advised of the possibility of such damages. This limitation of liability shall not apply to either party's damages or other liabilities arising out of or relating to a party's gross negligence, willful misconduct or intentional act.

Relationship of the Parties

This Agreement shall only grant a license from Author to HEF. Nothing contained in this Agreement shall be construed as creating any agency, partnership, joint venture or other form of joint enterprise, employment or fiduciary relationship between the parties, and neither party shall have authority to contract for or bind the other party in any manner whatsoever.

Choice of Law and Venue

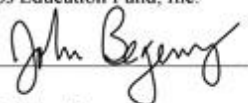
This Agreement shall be governed by and construed in accordance with the laws of North Carolina without giving effect to any choice or conflict of law provision or rule. Any legal suit, action or proceeding arising out of this Agreement must be instituted exclusively in the courts of North Carolina, and each party irrevocably submits to the exclusive jurisdiction of such courts in any such suit, action, or proceeding.

Integration, Amendment, and Waivers

This Agreement constitutes the sole and entire agreement of the parties to this Agreement with respect to the subject matter contained herein, and supersedes all prior and contemporaneous understandings and agreements, both written and oral, with respect to such subject matter. This Agreement may only be amended, modified, or supplemented by an agreement in writing signed by each party hereto. No waiver by any party of any of the provisions hereof shall be effective unless explicitly set forth in writing and signed by the party so waiving. Except as otherwise set forth in this Agreement, no failure to exercise, or delay in exercising, any rights, remedy, power or privilege arising from this Agreement shall operate or be construed as a waiver thereof; nor shall any single or partial exercise of any right, remedy, power or privilege hereunder preclude any other or further exercise thereof or the exercise of any other right, remedy, power or privilege.

IN WITNESS WHEREOF, the parties hereto have executed this Agreement as of the date first above written.

The Helps Education Fund, Inc.

Signed: 

Name: Dr. John Begeny

Title: Founder and Executive Director of
the Helps Education Fund

Dr. Simone Aparecida Capellini

Signed: 

Name: Dr. Simone Aparecida Capellini

Title: Full Professor of Speech and Hearing
Sciences Department of São Paulo State
University

ANEXO C — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Intervenção na fluência de leitura com escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental**” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é o desenvolvimento da fluência e compreensão de leitura em escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental a partir do Programa *Helping Early Literacy with Practice Strategies* – HELPS-PB. Será necessária a realização de gravação e filmagem do escolar em situação de leitura para analisar o desempenho antes e depois da intervenção. Participar desta pesquisa é uma opção, podendo desistir em qualquer fase da pesquisa.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A. A pesquisa será realizada individualmente com o treino da leitura de textos e outras estratégias para melhorar a fluência de leitura, com duração de 15 minutos, no máximo três vezes por semana. Os resultados serão utilizados apenas para pesquisa e a identificação dos participantes ficará em sigilo, garantindo assim, a não identificação dos participantes desta pesquisa.

B. Quando forem identificadas alterações de leitura nos participantes desta pesquisa, os mesmos serão encaminhados para atendimento fonoaudiológico no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/FFC/UNESP-Marília.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada “Intervenção na fluência de leitura com escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3402-1320 - Ramal 1674, falar com Máira Anelli Martins.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

ANEXO D — Certificado de Treinamento do Programa HELPS**Documentation of Attendance for a
Helps Education Fund Workshop**

This document is to certify that **Maíra Anelli Martins** has attended, in its entirety, a workshop devoted to learning the HELPS One-on-One Program.

Workshop Title: Using the HELPS Programs

Workshop Presenter(s): John Begeny, Ph.D.

Workshop Location: Fundepe - Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão. Marília – São Paulo- Brasil

Workshop Date(s): 08 a 11 de setembro de 2015

Approval signature:

A handwritten signature in black ink, which appears to read "John Begeny". The signature is written over a horizontal line.

John Begeny, Ph.D.

Programa HELPS-PB: Protocolo de Implementação

Os passos abaixo que estão marcados com asteriscos deverão ser implementados em combinação com o “Guia para Instrutores”.

1. * O instrutor estabelece boa relação com o escolar e repassa os objetivos do programa (15 segundos)
 - ☐ O objetivo do programa é que o escolar leia o melhor que puder. Isto significa que o escolar deve tentar ler rapidamente, com precisão e com boa expressão. O escolar também deve tentar recordar o que acontece na história e as palavras difíceis que ele praticou.
2. * O escolar lê a história apropriada (História A), como indicado no *Formulário de progresso* (1 minuto).
 - ☐ *NOTA: Os escolares que atingem a meta de PCPM devem parar de ler exatamente em 1 minuto. Escolares que não cumprem a meta de PCPM devem continuar a ler por mais 30 segundos para praticar, mas o instrutor ainda deve por um colchete em frente a última palavra que o escolar leu ao final de um minuto.*
3. * O instrutor pergunta ao escolar o que é que ele se lembra da história que acabou de ler (Reconto). Também lhe pede que conte em sequência o que ocorreu na história (30 a 45 segundos).

SE O ESCOLAR CUMPRE A META DE LEITURA (Na página seguinte veja as instruções se o escolar não cumpre a meta)

O escolar atinge sua meta quando: (a) cumpre o critério de PCPM; (b) cumpre o critério de PIPM; e (c) reconta partes da história adequadamente. Veja tabela sobre os Critérios das Metas de acordo com o ano escolar).

- 4a. Quando o escolar atinge o objetivo, o instrutor deve: (15 segundos)
 - ☐ Elogiar por ter cumprido a meta e imediatamente documentar os resultados da História A.
 - ☐ Dizer ao escolar que ao final da sessão, ganhará pelo menos uma estrela por cumprir a Meta.
 - ☐ Iniciar a história seguinte na Coletânea de Textos do HELPS-PB.
- 5a. *O escolar lê a próxima história (História B) na Coletânea de Textos (1 minuto)
- 6a. *O instrutor realiza o exercício de corrigir as palavras lidas incorretamente (15- 45 segundos)
- 7a. *O escolar lê a História B uma segunda vez por exatamente um minuto (1 minuto)
- 8a. *O instrutor lê a História B demonstrando leitura com fluência e o escolar acompanha a leitura (1-1.5 minutos)
- 9a. *O escolar lê a História B uma terceira vez por exatamente um minuto (1 minuto)
- 10a. O instrutor documenta PCPM e PIPM da primeira e terceira leitura da História B (15 segundos)
 - ☐ Enquanto isso, o instrutor elogia (mensagem específica e com ENTUSIASMO) sobre a leitura do escolar e também elogia pela melhora na leitura, se corresponde.
- 11a. O instrutor registra as estrelas no “Quadro de estrelas” (15-30 segundos)
 - ☐ Instrutor registra uma estrela porque o escolar cumpriu a meta de leitura na História A.
 - ☐ Instrutor registra uma segunda estrela se o escolar demonstrou esforço durante a leitura da História B e leu mais PCPM na última leitura do que na primeira da História B.
- 12a. O instrutor documenta toda a informação no “Formulário de progresso” e indica a seguinte história que o escolar deve ler na próxima sessão (30 segundos)
- 13a. O instrutor repassa os passos de execução no “Fluxograma de implementação” e documenta passos esquecidos no “Formulário de progresso” (15 segundos)

Tempo total de execução se o escolar cumpre a meta de leitura: 7.5 a 9 minutos

SE O ESCOLAR NÃO CUMPRE A META DE LEITURA

- 4b. * O instrutor lê a História A demonstrando leitura com fluência e o escolar continua a leitura (1-1.5 minutos)
- 5b. *O escolar lê a História A uma segunda vez por exatamente um minuto (1 minuto)
- 6b. *O instrutor realiza o exercício de corrigir as frases lidas incorretamente (15-45 segundos)
- 7b. *O escolar lê a História A uma terceira vez por exatamente um minuto (1 minuto)
- 8b. *O instrutor realiza o exercício de corrigir palavras lidas incorretamente (15-45 segundos)
- 9b. O instrutor documenta PCPM e PIPM da primeira e terceira leitura de História A (15 segundos)
- ☐ Enquanto isso, o instrutor elogia (mensagem específica e com ENTUSIASMO) sobre a leitura do escolar e também elogia pela melhora na leitura, se corresponde.
- 10b. O instrutor registra estrelas no “*Quadro de estrelas*” (15-30 segundos)
- ☐ Instrutor registra uma segunda estrela se o escolar demonstrou esforço durante a leitura da História A e leu mais PCPM na última leitura que na primeira leitura de História A.
- 11b. O instrutor documenta toda a informação no “*Formulário de progresso*” e indica a próxima história que o escolar deve ler na próxima sessão (30 segundos)
- 12b. O instrutor repassa os passos de execução no “*Fluxograma de implementação*” e documenta os passos esquecidos no “*Formulário de progresso*” (15 segundos)

Tempo total de execução se o escolar não cumpre a meta de leitura: 7 a 9 minutos

Metas de Leitura de Acordo com o Nível do Ano do Escolar

	PCPM da História A	PIPM da História A	Reconto da História A
Terceiro Ano	86 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*
Quarto Ano	104 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*
Quinto Ano	117 ou mais	3 ou menos	Reconta a história adequadamente*

*Se considera “adequadamente”, quando, por exemplo, o escolar reconta partes da história por um mínimo de 30 segundos ou de outra maneira corretamente menciona nomes de personagens e eventos importantes na história. Se sugere que o escolar reconte a história na ordem correta dos eventos principais, mas não é necessário para passar no critério do “*Reconto e Verificação da Compreensão*”.

Programa HELPS-PB: Guia para o Instrutor

Instruções iniciais e descrição da Meta de Leitura (Incluindo o Procedimento de Estímulos Verbais):

Diga ao escolar: “<Nome do escolar>, hoje você irá ler comigo. Durante a sua leitura, quero que leia o melhor possível. Isso quer dizer que quero que leia o mais rápido possível sem errar e tente ler com boa expressão (como eu faço quando eu leio para você). Também quero que você memorize o que acontece na história e tente lembrar as palavras difíceis que nós praticamos”.

Instruções antes de iniciar com a Leitura Cronometrada (como parte do Procedimento de Leituras Repetidas):

1. Coloque a Coletânea de Histórias – HELPS-PB *para instrutores* na sua frente. Cubra para que o escolar não veja o que você anota.
2. Apresente a cópia da Coletânea de Histórias-HELPS-PB *para escolares* ao escolar, mas cubra as primeiras linhas com sua mão para evitar que o escolar comece a ler silenciosamente antes que você diga para começar.
3. Diga ao escolar, **“Esta é a história que eu gostaria que você lesse. Quando eu disser “Comece”, você deve começar a ler a história em voz alta começando na parte de cima e siga lendo ao longo da página. Tente ler cada palavra, se por acaso aparecer uma palavra que você não conheça, eu a direi. Tem alguma pergunta? Tente ler o MELHOR que puder”**.
4. Diga ao escolar, “Comece!” e comece o cronômetro quando o escolar ler a primeira palavra.
5. Pontue as PCPM e PIMM de acordo com as Regras de Correção para Leituras Cronometradas (ver Manual do Instrutor).
6. Ao final de um minuto, coloque um colchete ao final da última palavra lida (ex. gosta de jogar!).
7. Se o escolar ler tão rápido que não haja expressão, lembre-o que na próxima leitura ele deverá seguir um ritmo mais adequado (com boa expressão, assim como o instrutor lê).
8. Tire ambas as cópias da Coletânea de Histórias – HELPS-PB.

Instruções para administrar a Verificação do Reconto e da Compreensão:

1. Diga ao escolar, **“Agora quero que me diga tudo que lembra sobre a história que acabou de ler. Tente me contar o que aconteceu na ordem correta”**.
2. Comece o cronômetro e pare a atividade do reconto em 30-45 segundos. Use pistas ou faça perguntas se for necessário.
3. Caso o escolar apresente dificuldades para lembrar partes da história durante o reconto, mesmo com as pistas dadas, anote no Formulário de Progresso do escolar e use essa informação quando for determinar se o escolar cumpriu a Meta de Leitura.

Instruções para administrar o Exercício de Correção de Erros na Frase:

1. Diga ao escolar, **“Agora vamos praticar algumas das palavras que você não leu corretamente”**.
2. Aponte a primeira palavra lida incorretamente, leia a palavra, e depois diga-lhe, **“Leia depois de mim” <leia para o escolar uma frase de 2 a 8 palavras que inclui a palavra lida incorretamente>**. Após a frase lida, diga, **“Outra vez, por favor”**, até que o escolar tenha lido a frase três vezes. Tenha certeza de que o escolar acompanha a palavra enquanto lê. É válido ressaltar que os instrutores devem ficar atentos aos escolares que podem memorizam a frase e somente repetir ao invés de realizar a leitura, dessa forma, não cumpririam o objetivo do exercício da leitura.
3. Repita o processo indicado para todos os erros na história (até 5 erros ou até que o tempo permita).
 - a. Se o escolar erra uma vez ou menos, pratique 1-3 frases que o escolar leu com menos fluência. Use o processo indicado, mas diga, **“Agora vamos praticar algumas palavras que você leu corretamente, mas que são um pouco difíceis e devemos praticar mais”**.
4. Elogie o escolar para cada duas ou três frases.

Instruções para que o instrutor leia em voz alta (Procedimento de Modelação de leitura):

1. Diga ao escolar, **“Agora vou ler a história de hoje para você. Por favor, siga a história com o dedo, lendo as palavras para você mesmo enquanto eu as leio. Algumas vezes vou parar para ter certeza de que está seguindo a história. Quando eu parar, você tem que me dizer a seguinte palavra na história. Se ler a palavra correta, isso me mostrará que está lendo junto comigo e está fazendo o seu melhor”**.
2. Leia a história com um ritmo adequado e com boa expressão por mais ou menos 1.5 minutos ou até ler a história inteira. Assegure-se de que o escolar segua com o dedo, e diga-o para fazer isso, se necessário.
3. Enquanto você ler a história, pare 5-7 vezes para permitir que o escolar leia a palavra imediatamente após a última palavra que você leu.
4. Ao final da atividade, elogie o escolar pelo seu esforço (se aplicável).

Programa HELPS-PB: Dicas e Lembretes para a Implementação

As dicas e lembretes listados abaixo foram desenvolvidos ao longo de quatro anos de observação sistemática de professores ao implementar o Programa HELPS-PB em seu idioma original; eles representam, portanto, uma lista completa de regras e lembretes que deve ajudar os instrutores na implementação do Programa HELPS-PB de forma eficaz. As dicas e lembretes não só representam as "melhores práticas" para a implementação do Programa HELPS-PB, mas também incluem lembretes importantes sobre os passos que as vezes são esquecidos quando os instrutores estão aprendendo a implementar o programa com seus escolares. Enquanto aprendem a implementar os passos principais do programa (descritos no *Protocolo de Implementação* e no *Guia para Instrutores*), os instrutores devem repassar os *Conselhos e lembretes* e implementá-los com os passos principais do programa. Dependendo da intensidade do treinamento com o Programa HELPS-PB, um Instrutor pode precisar implementar o HELPS-PB por pelo menos 10-20 sessões antes de poder aprender a implementar de forma consistente todos os procedimentos básicos de HELPS-PB e todas as dicas e lembretes. No entanto, deve ser enfatizado que as dicas e lembretes não são opcionais. **Para ter sucesso com o Programa HELPS-PB é necessário implementar todos os passos principais e incluídos na lista de conselhos e lembretes, listados abaixo.**

Procedimentos Gerais de Implementação

- ☐ Tenha o seguinte material disponível e organizado antes de iniciar a sessão: (1) cronômetro, (2) coletânea de histórias do instrutor, (3) coletânea de histórias do escolar, (4) caneta marcador de quadro branco (5), lápis, (6) o Gráfico do escolar, (7) o Formulário de Progresso, (8) o Quadro de estrelas, (9) sacola de bônus, (10) Fluxograma de Implementação, e (11) o Guia para Instrutor. Além disso, (12) a caixa de prêmio deve estar o mais próximo possível.
- ☐ Use o Guia para Instrutor ou o Guia Resumido, como recomendado.

Procedimento de Leituras Repetidas

- ☐ Depois que o escolar completar cada leitura oral, indicar na história (com um colchete, ex. **]**) a última palavra lida em exatamente um minuto.
Ao marcar todas as leituras do escolar com um marcador de quadro branco (e antes de transferir a pontuação para o Formulário de Progresso), certifique-se de:
- ☐ Colocar o número apropriado (por exemplo: 1, 2, ou 3) perto do colchete, indicando a última palavra lida.
- ☐ Marcar os erros dos escolares diferentemente durante cada leitura (por exemplo, primeira leitura = linha diagonal, segunda leitura = sublinhado, terceira leitura = circulado).

Procedimento do Reconto

- ☐ Durante todo o Reconto, certifique-se de que o escolar não possa rever o texto lido. Assim, antes de solicitá-lo para começar o Reconto, mantenha o texto fora do alcance da visão do escolar.
- ☐ Use perguntas de acompanhamento para solicitar o reconto do escolar somente se ele não for capaz de recontar a história por aproximadamente 30 segundos.
- ☐ Implementar o Reconto por não mais que 45 segundos, a menos que uma decisão seja tomada por sugestão do professor do escolar e/ou do Instrutor para aumentar este tempo.

Procedimento de Definição de Metas

- ☐ Ao determinar se o escolar atinge a Meta de Leitura, certifique-se de observar os critérios de PCPM, PIPM e Reconto. Lembre-se que o critério PCPM difere dependendo do nível do ano escolar do aluno.

Procedimento Correção de Erros pela Repetição de Frases

- ☐ Peça ao escolar para praticar frases "lógicas". Por exemplo, suponha que o escolar leia incorretamente a palavra "ficar" na seguinte frase: "Meu pai disse que vamos ficar bem perto do cais". Uma frase lógica que o escolar pode praticar é: "vamos ficar bem perto do cais". Um exemplo de frase "ruim" seria: "Meu pai disse que", "Vamos ficar bem" ou "bem perto do cais".
- ☐ Diga ao escolar que "LEIA" as frases; não solicite que "DIGA" ou "REPITA" as frases. É importante que o escolar leia a frase e que não recite de memória.

- ☐ Assinale ou faça com que o escolar siga com o dedo cada palavra praticada.
- ☐ Se o escolar erra apenas uma vez ou faz poucos erros, deve praticar 1-3 frases que foram lidas com pouca fluência.
- ☐ Se o escolar pratica palavras que são lidas corretamente, mas com menos fluência, explique para o escolar que ele leu as palavras corretamente, mas que irá praticá-las porque são um pouco mais difíceis.

Procedimento de Modelação

- ☐ Leia em voz alta com um ritmo um pouco mais rápido de leitura do que do escolar.
- ☐ Leia com boa expressão. Lembre-se que você está modelando o tipo de expressão que você quer que o escolar desenvolva ao ler em voz alta.
- ☐ Leia em um volume em que o escolar possa ouvir.
- ☐ Pare 5 a 7 vezes para que o escolar leia a seguinte palavra da frase. Este exercício assegura não só que o escolar está lendo junto com você e prestando atenção, como também ajuda a ter certeza de que você não está lendo muito rápido.

Procedimento de Feedback de Desempenho (Gráfico)

- ☐ Enquanto estiver registrando o desempenho do escolar no gráfico, ofereça feedback verbal e elogio ao escolar sobre sua pontuação de PCPM e PIPM.
- ☐ Registre PCPM e PIPM de 2 ou 3 leituras (3 se cumpriu a meta, ou 2 se não cumpriu).
- ☐ Circule o ponto com o PCPM e o número da sessão quando o escolar começar uma história pela primeira vez.
- ☐ Conecte as linhas entre as PCPM (e as PIPM) somente para os pontos da mesma história.

Procedimento Motivacional (Recompensa)

- ☐ Ao premiar estrelas no *Quadro de Prêmios*, é importante dizer ao escolar exatamente porque ele ganhou cada estrela (por exemplo, “você ganhou uma estrela por ter cumprido a sua meta de leitura, e ao praticar a história nova, ganhou outra estrela por aumentar o número de palavras que você leu corretamente”).
- ☐ Com entusiasmo, elogie os ganhos específicos da leitura (por exemplo, pode-se dizer: “Bom trabalho! Leu com precisão e com boa expressão” ou “Gostei que você corrigiu as palavras que tinha lido incorretamente anteriormente”. Também se deve elogiar pelo desempenho específico de leitura e melhoras ao final da sessão.
- ☐ Dê pelo menos cinco elogios diferentes sobre o comportamento de leitura do escolar. Um dos objetivos do Programa HELPS-PB é que o escolar tenha a oportunidade de experienciar amplamente reforço e *feedback* positivo em relação a sua leitura.
- ☐ Se o escolar chega OU passa um quadrado cinza no Quadro de Estrelas, deixe que ele retire uma ficha na Sacola de Bônus e corretamente coloque a quantidade de estrelas bônus no Quadro de Estrelas do escolar.
- ☐ Explique ao escolar que seu esforço para melhorar suas habilidades leitoras durante cada sessão do Programa HELPS-PB deve ser a sua principal razão e não simplesmente ganhar estrelas e prêmios. Não há problemas se o escolar gosta de ganhar prêmios como parte de seu desenvolvimento no Programa HELPS-PB, mas sempre enfatize a ele a importância de aprender habilidades de leitura. Você não deve destacar o sucesso do escolar com o HELPS-PB somente porque ele ganha estrelas ou prêmios.

Uso do Formulário de Progresso

- ☐ Depois de terminar a sessão, complete o *Formulário de Progresso* antes de apagar a informação que você escreveu na história do Instrutor.
- ☐ Documente 2 ou 3 pontuações de PCPM/PIPM no *Formulário de Progresso* dependendo se o escolar cumpriu ou não sua meta (3 pontuações se cumpriu a meta, ou 2 pontuações se não cumpriu a meta).
- ☐ Se for necessário, documente qualquer informação adicional na sessão de notas no *Formulário de progresso* (ex. “escolar teve dificuldade com o reconto”, “apresentou problemas comportamentais”, “apresentou dificuldades atencionais”, etc).
- ☐ Repasse o *Protocolo de Implementação* ao final de cada sessão e documente os passos que foram esquecidos ou que foram implementados de maneira incorreta na sessão chamada *Número de passos esquecidos* no *Formulário de Progresso*.

Formulário de Progresso do Programa HELPS-PB

3º Ano

Nome do Escolar: _____

História**A****A****B****B**

Sessão #	Nome do Instrutor	Dia e Data	1ª história lida	86 PCPM na 1ª leitura da História A? (S ou N)*	Escolar passou no critério do Reconto (S ou N)*	PCPM/ PIPM Tempo de Leitura #1	PCPM/ PIPM Tempo de Leitura #3	PCPM/ PIPM Tempo de Leitura #1	PCPM/ PIPM Tempo de Leitura #3	Última história lida	# Passos Esquecidos	Observações sobre o escolar e/ou Passos Esquecidos (se aplicável)
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												

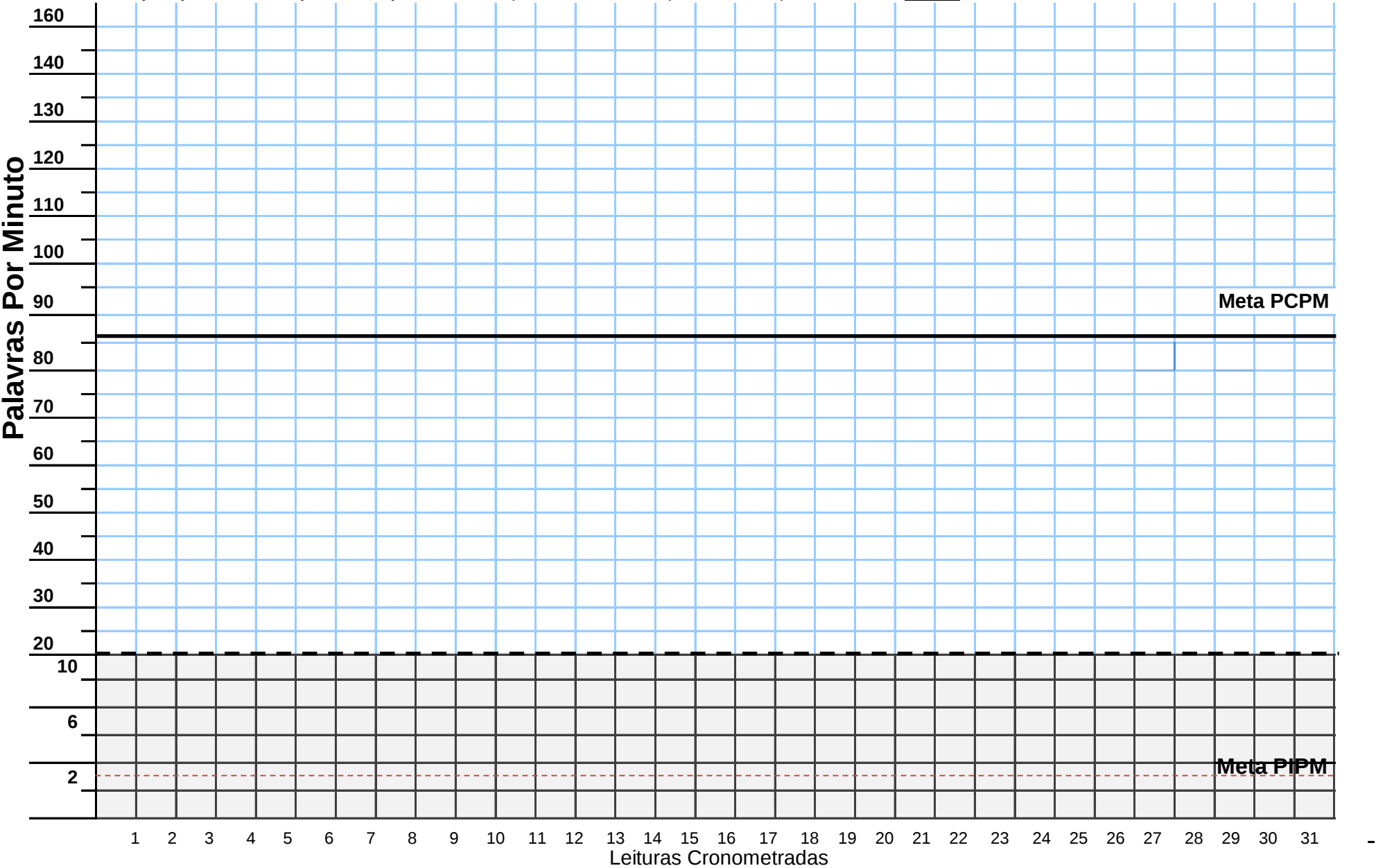
* Quando o escolar não atinge a sua Meta de Leitura, reveja o Manual do Instrutor (páginas 56-63) para determinar se modificações nos procedimentos são necessárias.

NOME: _____

Programa HELPS-PB: Gráfico do Escolar - 3º ano

Notas: *Circule o Nº da Leitura e a 1ª PCPM cada vez que o escolar iniciar uma nova história.* Escreva a data abaixo da 1ª PCPM do dia.

(Marque PCPM com ponto; Marque PIPM com X) *Somente conecte pontos and Xs para leituras da mesma história.*



Nome do Escolar: _____

- Quando o escolar ganha uma estrela no ultimo quadrado de cada linha (um total de 15 estrelas), ele ganha um prêmio da Caixa de Prêmios.
- Quando o escolar ganha uma estrela no quadrado cinza, ele deve selecionar uma ficha da Bolsa de Bônus. O número de estrelas escrito na ficha selecionada deve ser imediatamente adicionado ao Quadro.