

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Márcia Di Santo de Melo Machado

**Compreensão de palavras, frases e texto em alunos dos  
primeiros anos do Ensino Fundamental**

Mestrado em Educação – Psicologia da Educação

**SÃO PAULO  
2016**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Márcia Di Santo de Melo Machado

**Compreensão de palavras, frases e texto em alunos dos  
primeiros anos do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Regina Maluf.

**SÃO PAULO  
2016**

Banca examinadora:

---

---

---

*Ao meu querido pai,  
por ser um milagre de Deus e lutar bravamente pela vida!*

*“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”.*

*Josué 1:9*

## Agradecimentos

Antes de mais nada agradeço a Deus, que esteve presente em todos os momentos desta caminhada e me sustentou!

Agradeço imensamente à *Profª Drª Maria Regina Maluf* por toda orientação, incentivo e paciência. Pelas incansáveis orientações, durante este período do mestrado. Pela concretização de um sonho de longas datas, meu sincero reconhecimento e gratidão.

À minha linda família, em especial ao meu esposo *Valdemir*, amor da minha vida, pela paciência e apoio. Aos meus dois amores, *Nícolás e Felipe*, por todo o apoio e por entenderem as minhas ausências nos passeios em família. Obrigada por acreditarem em mim.

À minha linda mãe, forte como uma rocha. Obrigada, porque mais do que todos, entendeu a minha ausência como filha. Ao meu pai, sem palavras...

Às minhas irmãs *Miriam, Roseli e Rosângela*, que não puderam desfrutar da minha companhia, mas com certeza sabiam que eu estava atrás de um sonho.

Ao meu cunhado *Saulo Ferraz*, grande parceiro de descobertas científicas.

À *Rosângela Ferraz*, que sempre me acolheu tão bem em sua casa e preparava seu lindo ateliê para os meus estudos.

À minha amiga de longas datas *Jozimeire Angélica Stocco de Camargo*, que me incentivou a ingressar no mestrado, acreditando em mim. Meus sinceros agradecimentos e carinho.

Aos diretores pedagógicos, *Roberto Belmonte Junior e Regina Cassique* pelo incentivo e carinho.

Às Professoras *Drª Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Drª Maria José Santos e Drª Laurinda Ramalho de Almeida*, titulares e suplentes das bancas de qualificação e de defesa, pelas valiosas reflexões que me proporcionaram o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À querida *Profª Drª Mitsuko Antunes*, por acreditar em mim, pelo carinho, delicadeza e paixão pelo que faz.

Aos alunos participantes da pesquisa, às professoras que me acolheram dentro da sala de aula, por acreditarem neste estudo. Agradeço imensamente.

Aos colegas do mestrado, os que permaneceram e os que desistiram no meio do percurso, pelas trocas constantes de conhecimento e pelos momentos de descontração.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelas discussões, amizade e todo apoio.

À amiga *Flávia Renata* pelo apoio e carinho. Obrigada pela acolhida, pelas dicas, incentivo, apoio, pelo companheirismo e pelas idas aos Congressos e futuros projetos.

À *Profª Drª Luciene Siccherino* pelo apoio e amizade.

Ao *Prof. Dr. Renan Sargiani*, sempre tão carinhoso, prestativo, amigo, competente, por me ensinar a entender um pouco de estatística, pelos comentários valiosos na análise dos resultados.

Aos professores do Programa de Educação: Psicologia da Educação pelas aprendizagens.

Ao secretário *Edson Aguiar* do programa de Educação: Psicologia da Educação por todo auxílio e competência no atendimento.

À CAPES pela bolsa concedida viabilizando essa pesquisa.

A todos que, embora não citados, me ofereceram apoio e amizade.

## **RESUMO**

Estudos fundamentados na Psicologia Cognitiva tratam de compreender os processos cognitivos e linguísticos envolvidos em como se ensina e como se aprende a ler. O objetivo desta pesquisa foi verificar como os alunos do Ensino Fundamental evoluem na compreensão da leitura. Participaram do estudo 98 alunos de 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Santo André, no estado de São Paulo. Foram utilizados quatro instrumentos: o Teste de Desempenho Escolar-Leitura de Palavras (TDE); a Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP); o Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) e a Técnica de Cloze (CLOZE). Foram feitas análises a respeito da evolução das habilidades de leitura e compreensão de frases e texto, comparando o resultado dos alunos de 2º, 3º e 4º anos e análise comparativa dos resultados de meninas e meninos. Foram utilizadas: média, desvios-padrão, T-Student, ANOVA e Tukey. Os resultados demonstraram a evolução dos alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental na compreensão de palavras, frases e texto. Não foram encontradas diferenças na compreensão de textos entre meninas e meninos.

Palavras-chave: Psicologia cognitiva, Compreensão da leitura, Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

Studies grounded on Cognitive Psychology aim to understand the cognitive and the linguistic processes involved in how to teach and how to learn to read. The goal of this research was to check how a group of students from Elementary School evolves on reading comprehension in a regular situation of teaching. 98 students took part of this study, from 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of elementary school of a private school located in the city of Santo André, in the state of São Paulo. Four instruments were used: School Performance-Words Reading Test (TDE); Words Recognition Task (TRP); Reading Test and Comprehension of Sentences (TELCS) and Cloze Technique (TC). Analysis about the evolution of reading abilities and words, sentences and text comprehension were made, comparing the results of the students from 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades and comparative analysis of the results from boys and girls. It was used: average, standard deviation, T-student, ANOVA and Tukey. The results show the students' development from 2<sup>nd</sup> to 4<sup>th</sup> grades of Elementary School on words, sentences and text comprehension. No differences on words, sentences and text comprehension between boys and girls were found.

Keywords: Cognitive psychology, Reading comprehension, Elementary School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias e Desvios-Padrão das características e desempenhos das crianças nas tarefas de TDE, TRP, TELCS, CLOZE, por ano escolar e resultados da ANOVA e TUKEY.....	38
Tabela 2 – Médias e Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 2º ano.....	45
Tabela 3 – Médias e Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 3º ano.....	50
Tabela 4 – Médias e Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 4º ano.....	53

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Aprendizagem da leitura no enfoque da Psicologia Cognitiva .....	15
2.1. Habilidades metalinguísticas e alfabetização .....	16
2.2. Aprendizagem inicial da leitura.....	20
2.3. Três condições para aprendizagem da leitura.....	21
2.4. Decodificação e compreensão da leitura .....	23
3. Leitura com compreensão.....	25
3.1. Processos básicos envolvidos na compreensão de texto .....	25
3.2. O modelo de Compreensão por Kintsch e Rawson .....	26
3.2.1. Inferências .....	27
4. Alguns resultados de pesquisas sobre a compreensão da leitura.....	30
5. Problema e objetivo .....	34
6. Método.....	35
6.1. Local e participantes .....	35
6.2. Delineamento da pesquisa e instrumentos de avaliação.....	36
6.2.1. Teste de Desempenho Escolar (TDE): Leitura de palavras (Subteste) .....	36
6.2.2. Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP).....	37
6.2.3. Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS).....	39
6.2.4. Técnica de Cloze (CLOZE).....	41
7. Apresentação dos resultados e discussão .....	43
7.1. Compreensão da leitura em alunos de 2º, 3º e 4º anos .....	43
7.1.1. Leitura de Palavras (subteste do TDE) .....	45
7.1.2. Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP).....	45
7.1.3. Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS) .....	47
7.1.4. Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE) .....	47

7.2. Diferenças e semelhanças entre os sexos na compreensão de palavras, frases e texto .	48
7.2.1. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 2º ano .....	48
7.2.2. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 3º ano .....	51
7.2.3. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 4º ano .....	54
8. Discussão dos resultados e considerações finais .....	57
Referências .....	61
ANEXOS .....	64

## 1. Introdução

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são primordiais e essenciais para o desenvolvimento escolar da criança, principalmente com referência à aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos fundamentados na Psicologia Cognitiva tratam de compreender os processos cognitivos e linguísticos envolvidos em como se ensina e como se aprende a ler e compreender textos.

Embasado nessa perspectiva teórica, o presente estudo teve por objetivo verificar como se desenvolve a compreensão das crianças na leitura, ao longo de três anos de aprendizagem, do 2º ao 4º anos do Ensino Fundamental. Acreditamos que a pesquisa que será apresentada contribuirá para os avanços no ensino.

Sabe-se que é necessário que a criança esteja alfabetizada para, então, compreender as mensagens nos textos lidos. Para introduzir esse tema faremos menção a alguns dados de avaliação da realidade das escolas brasileiras, no que diz respeito à alfabetização.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2012 e divulgada em setembro de 2013, a percentagem de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país (pessoas incapazes de escrever um bilhete simples em seu idioma, segundo o IBGE). De acordo com Moraes (2013), o termo “alfabetizado” é usado para referir-se à pessoa que sabe ler e escrever utilizando a escrita alfabética com autonomia.

Outra pesquisa, que foi realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa e com o Ibope, é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Essa pesquisa teve o objetivo de avaliar o nível de alfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos, de todas as regiões do Brasil, que estavam estudando ou não. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (2013): “É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

De acordo com a escala do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática que os participantes apresentaram no estudo, correspondem a quatro níveis de alfabetismo funcional:

**Analfabetos** – condição das pessoas que não conseguem realizar leitura de palavras e frases e a leitura de números, quando realizam, o fazem de forma precária;

**Alfabetizados em nível Rudimentar** – quando as pessoas conseguem localizar, em textos curtos e familiares, somente o que está explícito; ao escrever e ler números, o fazem somente por aqueles utilizados frequentemente e as operações matemáticas realizadas são somente as simples;

**Alfabetizados em nível Básico** são consideradas as pessoas que leem e compreendem textos que não sejam tão longos, localizam informações, mesmo quando há necessidade de realizar pequenas inferências, resolvem problemas com menor número de elementos;

**Alfabetizados em nível Pleno** – diz respeito às pessoas que conseguem ler palavras, frases e compreendem textos escritos, bem como realizam as operações matemáticas e resolvem problemas com maior quantidade de elementos, planejamento e controle.

O último relatório do Inaf, de 2011/2012, revelou que, ao longo de uma década, o percentual da população alfabetizada funcionalmente passou de 61% em 2001 para 73% em 2011, porém apenas um em cada quatro brasileiros são considerados plenamente alfabetizados, no que concerne às habilidades de leitura, escrita e matemática, enquanto 6% são considerados analfabetos.

Diante dos resultados mencionados, podemos entender que ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa simples para a escola, mas necessária, conforme cita Braibant (1997, p.167): “Em nossa sociedade, a aprendizagem da leitura constitui uma aposta crucial no percurso escolar e, principalmente, no desenvolvimento profissional, social e cultural de cada indivíduo”. Essa afirmativa nos remete ao objetivo desta pesquisa: entender como os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental evoluem na compreensão de leitura de textos.

No desenvolvimento infantil, destacamos a linguagem oral como um sistema de comunicação que é adquirido espontaneamente, pelo convívio social, diferentemente da aprendizagem da leitura e da escrita, que a criança precisa ser ensinada, de preferência por um professor, que é o profissional que contribuirá para que o aprendiz se desenvolva gradativamente no decorrer dos anos escolares. Cabe às escolas garantir condições de aprendizagem, mediante sua organização e funcionamento, com particular atenção aos professores, ao material escolar e ao contexto de ensino.

Sabemos, então, que a escola tem papel fundamental na alfabetização, mas quando a

família tem hábitos de leitura e lê frequentemente histórias, por exemplo, em voz alta, com entonação e expressividade, o desejo e a motivação por aprender a ler pode se iniciar em casa. Os pais que ensinam e investem na leitura de livros proporcionam aos seus filhos um conhecimento de mundo que facilitará seu ingresso na escola mais preparados para compreenderem o que leem (Morais, 2013).

Frente aos investimentos que precisam ser feitos, apresentados até o momento, para que a criança desenvolva a habilidade de compreensão desde palavras até textos, iniciaremos, após esta introdução, com os tópicos que abordam a aprendizagem da leitura no enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura, no Capítulo 2. Daremos ênfase à relação entre a Metalinguagem e a Alfabetização, pois os estudos na área demonstram que a habilidade metalinguística é de grande importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Serão apresentadas, também nesse capítulo, três condições para aprendizagem da leitura. Baseados nos estudos de José Moraes, Isabel Leite e Régine Kolinsky (2013), autores que sustentam a habilidade da decodificação e compreensão.

No capítulo 3, continuaremos dando ênfase aos processos básicos envolvidos na compreensão da leitura. Citaremos brevemente o modelo de compreensão de Kintsch e Rawson (2013), mencionando o papel das inferências na compreensão de textos.

No capítulo 4 serão apresentados estudos na área, localizando o leitor no que já foi produzido e quais foram os resultados obtidos, bem como suas contribuições acerca da habilidade de compreender textos.

No capítulo 5 apresentaremos o problema de pesquisa e objetivo.

No capítulo 6 será apresentada a metodologia, local do estudo e participantes, delineamento da pesquisa e instrumentos de avaliação.

A apresentação dos resultados e a discussão serão realizadas no capítulo 7 e as considerações finais são apresentadas no capítulo 8. Finalizaremos com as referências desta pesquisa.

## **2. Aprendizagem da leitura no enfoque da Psicologia Cognitiva**

A Ciência da Leitura é definida por um conjunto de evidências de diferentes áreas que estudam a leitura, incluindo a Psicologia e as Neurociências. Nos últimos 30 anos, pesquisas sobre a leitura avançam e ocupam um lugar de destaque devido às contribuições que trazem para a compreensão de como se ensina e como se aprende a ler.

Para Dehaene (2012, p. 15): “Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler”. Nos dias atuais, consegue-se, por meio das imagens feitas por ressonância magnética, visualizar especificamente as regiões cerebrais ativadas quando uma palavra é decodificada pelo leitor.

Atualmente, muitas das pesquisas que se relacionam com a ciência da leitura utilizam o imageamento cerebral. Estudos que analisam a genética molecular dos transtornos da leitura e modelos computacionais de diferentes aspectos desse processo têm demonstrado a possibilidade de se identificar as bases neurais que o nosso cérebro realiza com operações demasiadamente complexas no momento em que estamos lendo (Snowling & Hulme, 2013). Sendo assim, as evidências têm ajudado a entender toda esta complexidade, contribuindo para melhorar o ensino da leitura tanto para as crianças que se desenvolvem normalmente como para as que apresentam dificuldades importantes.

Segundo Morais (1996, p. 37), a “psicologia cognitiva é a ciência que procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas (em outras palavras, as capacidades mentais de tratamento de informação) de que dispõem os animais e, em particular, os seres humanos”. Dessa maneira, essa perspectiva teórica abre novas possibilidades para melhor compreensão dos processos que levam os aprendizes a se tornarem leitores hábeis.

Quando o indivíduo lê bem um texto, é capaz de processar as informações contidas nele. Ao ler, as representações gráficas da linguagem são transformadas em representações mentais, tanto na sua forma sonora quanto em seu significado (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

Para Morais (2013, p. 14), o leitor hábil ou competente é uma pessoa que adquiriu a habilidade de identificar palavras escritas. “Essa habilidade é específica da leitura, quer dizer, adquire-se durante o processo de aprendizagem da leitura e só serve para a leitura”.

Nas contribuições das pesquisas para o desenvolvimento da leitura e da escrita neste

enfoque, Maluf e Cardoso-Martins (2013, p. 12) referem-se às evidências produzidas pela Ciência da Leitura, que demonstram, cada vez mais, a “complexidade das operações mentais que o aprendiz deve executar para aprender a ler e mostram que algumas estratégias de aprendizagem são mais bem adaptadas do que outras à sua organização cerebral e às suas condições culturais de crescimento e desenvolvimento”.

Dentro dessa perspectiva, é amplamente aceita a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a alfabetização (Maluf, Zanella & Pagnez, 2006). Ao escrevermos o que falamos, refletimos sobre a linguagem, representando-a por meio de sinais, que são as letras. Essa reflexão é denominada como metalinguagem ou habilidades metalinguísticas, termo que utilizaremos nesta pesquisa (Maluf, 2005; Gombert, 2013).

Inúmeros estudos referentes ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas têm demonstrado sua extrema importância para a área da educação e da psicologia, principalmente no que concerne às práticas de alfabetização, conforme veremos no subitem a seguir (Barrera & Maluf, 2003; Maluf, 2003; Morais, 1996).

## **2.1. Habilidades metalinguísticas e alfabetização**

O termo “metalinguística” indica a habilidade de se afastar da comunicação habitual da linguagem para prestar atenção em suas propriedades linguísticas (Gombert, 2013). Nesse conceito, aprender a ler e a escrever em sistemas alfabéticos baseia-se em uma reflexão deliberada da fala em diversas formas de comunicação do dia a dia, tornando-se objeto de atenção consciente para permitir o desenvolvimento do que se costuma designar como consciência metalinguística (Barrera & Maluf, 2003).

As habilidades metalinguísticas são desenvolvidas por meio de estratégias pedagógicas que invistam em atividades de linguagem oral, como parlendas, rimas, músicas e jogos de linguagem com manipulação dos fonemas, para que a criança perceba e compreenda a estrutura da relação entre a letra e o som. Normalmente, quando o aprendiz desenvolve a capacidade de refletir sobre a linguagem a partir do que lhe é ensinado, a escrita é facilitada, uma vez que escrevemos o que falamos utilizando um sistema alfabético de representação.

As crianças podem ser estimuladas por meio de atividades orais que requerem a atenção para a estrutura e funcionamento da linguagem, desde a educação infantil, desenvolvendo, assim, as habilidades metalinguísticas (Barrera & Maluf, 2003; Maluf,

Zanella & Pagnez, 2006). É possível perceber que as crianças, a partir de dois anos, já são capazes de pronunciar uma série de palavras, mesmo com pouca idade. Dessa maneira, conseguem se comunicar com as pessoas, pois já compreendem muito do que é falado. Essa competência precoce demonstra um entendimento da linguagem que é chamado de conhecimento implícito.

Sobre as capacidades metalinguísticas, Maluf (2005) explica que não são instaladas naturalmente,

[...] mas podem ser estimuladas por meio de atividades orais que solicitam a atenção da criança para a estrutura e funcionamento da linguagem. Assim, parecem favorecer ao mesmo tempo em que parecem resultar de aprendizagens explícitas, geralmente de aprendizagens que ocorrem durante o processo de escolarização, mais especificamente durante a aquisição das habilidades de leitura e escrita. As posturas teóricas que admitem uma interação entre essas duas variáveis – metalinguagem e alfabetização – são as mais aceitas na literatura atual. (p. 58)

Para Gombert (2013, p. 113), “[...] a criança começa a adquirir implicitamente conhecimentos sobre as características estruturais da escrita a partir do momento em que presta atenção a ela de forma repetida, bem antes do início das aprendizagens escolares”.

Quando o indivíduo utiliza intencionalmente seus conhecimentos, geralmente atrelados às aprendizagens que ocorrem durante o processo de escolarização, mais especificamente durante a aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento é explícito. Para que a criança aprenda a ler é preciso que ela “desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente” (Gombert, 2013, p. 111).

No entanto, estudos recentes de Gombert (2013) explicam que com o surgimento do conhecimento explícito, o conhecimento implícito não desaparece, mas permanece sim evoluindo em paralelo

É, portanto, necessário, de um lado, ensinar para que o aluno elabore os conhecimentos conscientes necessários à aplicação voluntária de procedimentos e estratégias de leitura e, de outro, assegurar as condições e a vontade de manipulação frequente da escrita, lendo ou escrevendo, para que as aprendizagens implícitas possam instalar os automatismos. (p. 122)

A relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a alfabetização é amplamente aceita na literatura (Maluf, Zanella & Pagnez, 2006). A consciência metalinguística envolve diferentes habilidades, como: manipular a fala em diferentes unidades (palavras, sílabas e fonemas), separar as palavras de seus referentes (estabelecer diferenças

entre significados e significantes), perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

A seguir, faremos referência às diferentes habilidades envolvidas no desenvolvimento da consciência metalinguística, desde o ponto de vista da consciência do aspecto segmental da linguagem oral em seus diferentes níveis (fonemas, sílabas e palavras) até a consciência de aspectos sintáticos relativos à construção gramatical das sentenças, relacionando tais habilidades com o processo de aprendizagem da linguagem escrita (Barrera & Maluf, 2003).

### *Consciência fonológica*

Pesquisas nas áreas da psicologia e da educação destacam a contribuição das habilidades metafonológicas para a aprendizagem da linguagem escrita. São chamadas de habilidades metafonológicas devido à possibilidade de identificar os componentes fonológicos das unidades linguísticas e de manipulá-los intencionalmente, o que se designa também como consciência fonológica.

Resultados de estudos mostraram que as habilidades metafonológicas têm um importante papel facilitador no início da aprendizagem da linguagem escrita por se basearem no princípio alfabético. Este estudo sugere o reconhecimento, por parte da criança, de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades linguísticas (Santos & Maluf, 2010).

As crianças que têm desenvolvida a consciência fonológica, desde a educação infantil, conseguem se alfabetizar com maior facilidade. Para que a criança domine um sistema de escrita alfabética, é necessário que ela aprenda a refletir tanto sobre sons que compõem as palavras como sobre seu significado (Santos & Maluf, 2010).

No que compete à escola, é importante descrever algumas atividades de estimulação para que as crianças desenvolvam a consciência dos sons das letras, uma vez que atividades metafonológicas podem ser desenvolvidas por meio de práticas lúdicas e agradáveis. Destacamos algumas atividades pedagógicas, como músicas, brincadeiras, histórias, jogos orais, cantigas, poesias, trava-língua e outros.

### *Consciência lexical*

A consciência lexical tem papel fundamental na compreensão de textos, mais precisamente na compreensão de frases. A consciência lexical é a habilidade para segmentar a

linguagem oral em palavras, tanto as que têm significado independente do conjunto, como substantivos, adjetivos e verbos, como aquelas que ocupam um lugar sintático-relacional e adquirem significado apenas no interior de sentenças, como conjunções, preposições e artigos (Barrera & Maluf, 2003).

Barrera e Maluf (2003) explicam que antes das crianças estabelecerem os critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o conhecimento lexical é implícito e inconsciente, independentemente de as crianças compreenderem o que terá que ser feito na atividade. Normalmente, após os 7 anos, as crianças adquirem a consciência lexical.

### *Consciência sintática*

O termo consciência sintática diz respeito à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças (Barrera & Maluf, 2003). “A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana, constituída por unidades que permitem diferentes combinações segundo regras convencionais, que organizam a linguagem de modo a produzir enunciados que fazem sentido” (Maluf, 2005, p. 59). A consciência sintática desempenha papel facilitador, sobretudo na compreensão da leitura.

A consciência sintática tem sido estudada nas pesquisas, por meio de tarefas em que as crianças julgam se é aceitável ou não o que leem nas sentenças e as corrigem. Essas tarefas avaliam a habilidade da criança para verificar transgressões na ordem das palavras, por exemplo:

“*O painel pendurou o homem*”, vertendo para a forma correta ficará “*O homem pendurou o painel*”.

Também frases nas quais há alterações ou morfemas omitidos, por exemplo:

“*O borboleta estão voando no jardim*”, vertendo para a forma correta ficará “*A borboleta está voando no jardim*”.

Nos dois exemplos anteriores, as crianças perceberam, ao ler com compreensão, que existe algo que não faz sentido na frase, buscando assim reproduzir o verdadeiro sentido do que foi lido. Isso é denominado consciência sintática.

Quando lemos, percebemos as palavras grafadas e a pronunciamos com o objetivo da compreensão. Na perspectiva metalinguística, nem sempre compreendemos o que lemos, pois é possível lermos pseudopalavras (palavras sem significados) e mesmo frases sem sentido. De

acordo com Maluf (2005, p. 57): “Para ler é necessário relacionar as representações ortográficas das palavras encontradas às representações fonológicas e semânticas a elas associadas. Esses tratamentos cognitivos levam à compreensão, que é o objetivo final da leitura”.

Para Barrera e Maluf (2003, p.495): “Atualmente existe considerável suporte empírico apoiando a hipótese de que certos níveis de habilidades metalinguísticas de ordem fonológica, lexical e sintática precedem a aquisição da linguagem escrita, sendo encontrados mesmo entre crianças não alfabetizadas”.

Estudos voltados para o enfoque das habilidades metalinguísticas e a alfabetização mostram a importância de se estabelecer um planejamento de ensino pertinente ao desenvolvimento do aprendiz desde os primeiros anos escolares, para que assim, nos anos vindouros, a criança seja capaz de evoluir cada vez mais na aprendizagem (Barrera & Maluf, 2003; Maluf, 2005; Santos & Maluf, 2010; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty, & Fayol, 2000).

Para Morais (2013), a criança não consegue fazer o reconhecimento das letras do alfabeto e nem ter a consciência dos fonemas sem a intervenção de um mediador. Habitualmente, esse mediador a que nos referimos é o professor. Essa intervenção auxiliará o aprendiz a aprender separar partes da palavra de acordo com as regras permitidas pelo sistema alfabético. As partes da palavra que são as sílabas poderão ser identificadas, separadas e juntadas.

## **2.2. Aprendizagem inicial da leitura**

Ler requer uma habilidade específica: a habilidade de identificação das palavras escritas (Morais, 2013). O texto só conseguirá ser compreendido pelo leitor se as palavras forem identificadas corretamente.

Conforme Morais (2013, p. 16), para realizar a leitura “o aprendiz recorre às suas capacidades de percepção visual, de linguagem, de atenção e de memória para desenvolver os mecanismos que asseguram a identificação das palavras escritas. É o conjunto desses mecanismos que designamos pela expressão habilidades de identificação das palavras escritas”.

Essa habilidade é extremamente necessária para ler com compreensão. Por isso, a

importância de professores ensinarem as crianças a adquirirem e desenvolverem essa habilidade, pois ela é extremamente necessária para ler com compreensão.

Ao ensinar, o professor precisa ter ciência de que aprender a ler é, inicialmente, aprender a habilidade que nos possibilita converter uma sequência de sinais gráficos na pronúncia e no significado que lhe corresponde exatamente (Morais, 2013).

### **2.3. Três condições para aprendizagem da leitura**

Os estudos sobre a aprendizagem da leitura de 30 anos atrás apresentavam em etapas o processamento do desenvolvimento da habilidade de leitura. Era proposta, inicialmente, uma etapa logográfica, em que a criança não lê, mas reconhece a palavra por meio do seu padrão visual, memorizando seu significado, denominada como pré-leitora. Outra etapa era aquela em que a criança identifica a palavra escrita, por meio da atribuição dos sons das letras, a etapa alfabética. E a etapa em que a criança acessa automaticamente a representação da palavra, por meio do léxico mental, era chamada etapa ortográfica (Morais et al., 2013).

Para os autores, antes de falarmos de etapas é preciso falar de condições de aprendizagem. Isso por causa da descontinuidade que é sugerida por esse conceito, que não é tão demonstrado na evolução da leitura. À medida que o leitor lê, mais ele aprende a ler e as palavras passam a ser conhecidas e incorporadas ao léxico mental. As crianças utilizam os processos da leitura automática desde cedo, por meio das palavras lidas constantemente, são as palavras encontradas com frequência. Conforme comentam Moraes et al.. (2013):

A leitura automática de uma dada palavra, pela natureza mesma deste mecanismo, implica que se forme na mente e se memorize a representação ortográfica dessa palavra, e a constituição desta representação depende do número de vezes em que ela foi encontrada. Por isso, a noção de “etapa” só poderia referir-se à dominância de um certo tipo de leitura, mas comporta o risco de nos fazer pensar que existe uma descontinuidade temporal muito marcada. (p. 21)

Por isso, ao invés de etapas, os autores denominam como “condições” de aprendizagem, pois estas são sequenciais e necessitam que o leitor realize constantemente a leitura para adquirir a “riqueza lexical” dos textos lidos (Morais et al., 2013, p. 21).

As condições de aprendizagem para a aquisição da leitura são três, cada uma delas precisa ser cumprida, mas não necessariamente de forma plena para que a próxima comece a ser instalada, metaforicamente, “trata-se de um processo em cascata” (Morais et al., 2013, p. 22).

A primeira condição é perceber que os sons da fala (fonemas) são representados por letras ou por grupos de letras (grafemas), isso significa que existe um princípio alfabético. No entanto, essa percepção não ocorre espontaneamente, ela necessita ser ensinada, desde os primeiros anos escolares, com atividades que auxiliam a análise da relação grafofonológica.

A segunda condição é adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do processo de decodificação, que são determinantes para a leitura.

O processo de decodificação ocorre de forma gradativa, ou seja, primeiramente por meio do conhecimento das regras do código ortográfico, progredindo para palavras com unidades linguísticas menores, avançando para as unidades linguísticas maiores, como no caso de palavras com duas letras e um fonema, que são os chamados encontros consonantais, progredindo para as rimas. No decorrer da aprendizagem da leitura, as crianças e os leitores adultos vão se familiarizando com as formas ortográficas encontradas. Por exemplo, ao ler CRIANÇA, o leitor passa a perceber que existe uma regra para a palavra que não é alterada. A palavra pode ser escrita em qualquer região do Brasil e permanecerá grafada da mesma maneira. Geralmente no final do 1º ano, a criança poderá já decodificar com certa habilidade e ler quase todas as palavras, já no 2º ano a leitura deverá ser mais eficiente e fluente (Morais et al., 2013).

A terceira condição diz respeito à constituição do léxico mental ortográfico, as representações das palavras estão armazenadas na memória de longo prazo e, ao ler, o leitor consegue inconscientemente acessá-las, reconhecendo as palavras involuntariamente e automaticamente. Conforme a criança é ensinada e pratica a leitura, as palavras vão se tornando cada vez mais frequentes, facilitando a compreensão. Provavelmente, se a criança recebeu uma instrução formal adequada, no 3º ano do Ensino Fundamental o “léxico mental se torna mecanismo dominante da leitura” (Morais et al., 2013, p. 23).

Ao ler com certa fluência, o leitor consegue discernir:

- A semântica (sentido da palavra);
- A fonologia (a cadeia dos sons que compõem a palavra oralmente);
- A ortográfica (a cadeia das letras que compõem a palavra escrita).

Para desenvolver o mecanismo da decodificação até chegar à leitura hábil se faz necessário, primeiramente, conduzir o aprendiz ao conhecimento de um princípio alfabético,

ensinando o código e suas combinações de letras, de acordo com suas representações fonêmicas. Quanto mais a criança é ensinada a conhecer o código e treinar a decodificação das palavras, mais terá progressivamente o desenvolvimento do léxico ortográfico (Morais ET al., 2013).

#### **2.4. Decodificação e compreensão da leitura**

Vimos que antes de as pessoas lerem textos, elas leem palavras. A aprendizagem da leitura requer a habilidade de decodificar e reconhecer as palavras escritas, extraíndo sua pronúncia. Lemos para compreender, então, o objetivo primordial da leitura é a compreensão. Os estudos advindos da Psicologia Cognitiva têm se esforçado para entender e descrever, detalhadamente, os mecanismos que o cérebro realiza e que possibilitam a leitura, ou seja, passar da versão escrita para o seu significado (Braibant, 1997).

De acordo com Fodor (1983, apud Braibant, 1997, p. 169), a leitura não é uma competência única, mas é a que resulta “de vários componentes diferentes, embora complementares, empregando tanto habilidades específicas no domínio particular do tratamento da informação escrita, quanto competências cognitivas bem mais gerais [...] que intervêm em outras numerosas atividades”.

A competência em leitura é definida pela combinação de dois componentes essenciais: a decodificação e a compreensão. Estas dão condições, o tempo todo, ao exercício da leitura. De acordo com Braibant (1997, p. 170), é indispensável que esses processos estejam automatizados para que o leitor utilize “o máximo de recursos cognitivos aos processos de compreensão”.

O leitor precisa compreender a palavra escrita, e isso só ocorre quando ela é perfeitamente decodificada. Entende-se que decodificar ocorre dentro do campo da palavra, no que diz respeito ao reconhecimento enquanto unidade de significado.

Vale ressaltar que a decodificação é o primeiro passo para a aquisição da leitura, no entanto, enquanto o aprendiz está adquirindo o sistema de decodificação, ele também está compreendendo o que lê, ou seja, à medida que as crianças aprendem a relação fonema-grafema de palavras que já existem, avançam na decodificação, compreendendo o que leem. A decodificação é necessária, mas não é suficiente, pois, quando o leitor lê frases e textos, a compreensão exige não somente a decodificação, mas outras habilidades.

Braibant (1997) cita que a maioria das pesquisas utilizadas com embasamento teórico da Psicologia Cognitiva tem demonstrado claramente que os leitores considerados “maus leitores” estão relacionados com a dificuldade no mecanismo de reconhecimento de palavras. Sugere três fatores primordiais para elucidar a existência de dificuldades de compreensão quando a capacidade de identificação de palavras é efetiva:

1. Capacidades linguísticas (vocabulário, sintaxe) e cognitivas (elaboração de inferências) insuficientes;
2. Falta de automatização na captação de informação escrita;
3. Incapacidade para adaptar suas estratégias ao objetivo procurado, ou seja, privilegiar a exatidão da decodificação tendo em vista descobrir o sentido geral mais amplo do que somente a palavra.

As crianças que estão aprendendo a ler têm seu processamento cognitivo ocupado pelo esforço de decodificar os códigos gráficos para reconhecer palavras, o que ocorre até elas conseguirem chegar à automatização desse processo. É fundamental que a criança adquira os dois conjuntos de competências para leitura: o reconhecimento de palavras, que implica em codificar e decodificar, e a compreensão de textos, que envolve vocabulário e condições sociais. O objetivo primordial da leitura é compreender o que está sendo lido, então é essencial o ensino da aprendizagem da leitura (Maluf, 2005).

### **3. Leitura com compreensão**

Na perspectiva aqui adotada admite-se que o objetivo principal da leitura é compreender o sentido de um texto. A leitura requer uma habilidade específica, a de identificação das palavras escritas.

A habilidade específica da leitura consiste no conhecimento do princípio alfabético, ou seja, no conhecimento das letras, das relações das letras com os sons e das regras de combinação das letras para poder produzir palavras que serão escritas e lidas, portanto decodificadas. Além da habilidade específica, a leitura requer um conjunto de capacidades mais ou menos gerais, que incluem a atenção, a memória de trabalho, o conhecimento lexical, o vocabulário, o conhecimento semântico, o raciocínio, as capacidades de análise e de síntese. Essas capacidades são ditas como gerais, “justamente no sentido de serem partilhadas com outras funções, em particular com o processamento da linguagem oral” (Morais et al., 2013, p. 17-18).

No decorrer da aprendizagem, as diferenças no nível de leitura entre os leitores podem depender da habilidade específica e das capacidades gerais. Inicialmente, o nível da leitura, que é determinado pelo nível da habilidade de identificação das palavras escritas, é o que vai diferenciar os bons, os médios e os maus leitores. Conforme o leitor progride, sendo capaz de identificar, com fluência e corretamente, a maioria das palavras, o “determinante mais importante das diferenças individuais na leitura passa a ser a qualidade e a eficiência das capacidades gerais” (Morais et al., 2013, p. 18).

#### **3.1. Processos básicos envolvidos na compreensão de texto**

A compreensão de textos envolve processamento em diferentes níveis. Kintsch (1998, apud Kintsch & Rawson, 2013) identifica três níveis de processamento. O primeiro nível é o linguístico, ou “o processamento das palavras e frases específicas contidas no texto” (p.228), que diz respeito à decodificação dos símbolos gráficos apresentados em um texto, envolvendo processos perceptivos, como reconhecimento e análise de palavras pertinentes a frases e sentenças.

Após o primeiro nível linguístico sobre o reconhecimento de palavras, são mencionados outros dois níveis. Esses são denominados por processos superiores envolvidos na compreensão.

O segundo nível é a análise semântica, que determina o significado do texto. Os sentidos das palavras que estão colocadas no texto formam unidades de ideias ou proposições que estão inter-relacionadas, chamadas de “microestruturas” do texto.

A “microestrutura”, do ponto de vista psicológico, é estabelecida “pela formação de unidades proposicionais segundo as palavras do texto e suas relações sintáticas e pela análise das relações de coerência entre essas proposições, que são, muitas vezes, mas nem sempre, indicadas por marcadores de coesão no nível linguístico” (Kintsch & Rawson, 2013, p.228). Quando duas ou mais proposições relacionam o mesmo conceito no texto, são chamadas de sobreposições de argumentos. No entanto, um texto não pode ser compreendido apenas pelo significado das palavras e da inter-relação entre as proposições, há também, especificamente, partes inteiras do texto que se relacionam semanticamente. Essa estrutura mais global de um texto é chamada de “macroestrutura”.

A junção da microestrutura (conteúdo semântico local) com a macroestrutura (global) é chamada de base textual, que é o terceiro nível proposto por Kintsch & Rawson (2013). A base textual representa o significado do texto de forma fidedigna, mas pode ocorrer de o leitor compreender somente o que está explícito, então a compreensão será aparente, i.e., o leitor reproduz suficientemente, mas não profundamente.

Para Spinillo (2013), a base textual justifica-se em uma fundamentada integração de informações intratextuais, se aproximando basicamente do texto inteiro lido.

Para que ocorra uma compreensão plena, as informações contidas no texto devem ser utilizadas para construir um modelo situacional (Kintsch & Rawson, 2013). No modelo situacional, o que é demonstrado “é a situação descrita no texto, retirada da estrutura do texto e encaixada no campo de conhecimentos pré-estabelecidos do sujeito, o que envolve também a elaboração de inferências” (Salles & Parente, 2002b, p. 323).

### **3.2. O modelo de Compreensão por Kintsch e Rawson**

Existem diferentes modelos de compreensão que buscam explicar de que maneira as informações contidas em um texto e as informações decorrentes do conhecimento prévio do leitor se integram, estabelecendo conexões. O modelo de maior aceitação e influência na área é o modelo de Construção-Integração (CI), de Kintsch (1998, apud Kintsch & Rawson, 2013). Esse modelo distingue duas fases, a saber: a fase de construção e a fase de integração.

Na fase de construção, o modelo mental é constituído a partir do significado das palavras e das proposições de um texto, considera-se, então, como nível local. Na fase de integração, o leitor compreende o texto, pois consegue integrar as informações textuais, adicionando novas informações, construindo e relacionando-as por meio de seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo). Este modelo mental pressupõe duas instâncias: o texto-base e o modelo situacional (Kintsch & Rawson, 2013).

Snowling e Hulme (2013, p.225) explicam que o modelo situacional diz respeito a “uma representação mais abstrata que não é exclusivamente verbal e inclui uma ampla variedade de conhecimentos sobre o mundo, podendo envolver imagens e conteúdos emocionais”.

Na medida em que o leitor constrói mentalmente a mensagem lida, ocorre a compreensão do que está lendo, ou seja, o indivíduo imagina mentalmente, como se fosse uma espécie de cena, o significado do texto lido (Kintsch & Rawson, 2013). A integração das informações contidas em um texto conecta-se com o conhecimento prévio do leitor que seja relevante.

As inferências estão criticamente envolvidas na formação de um modelo situacional, pois representam um papel crucial para compreender um texto. Elas são necessárias na base textual, tanto no nível de microestrutura como no de macroestrutura (Kintsch & Rawson, 2013).

Como o modelo situacional diz respeito a uma representação mental, por meio de elaborações do leitor, conforme seu conhecimento de mundo, pode-se dizer que é o “espaço onde as inferências são estabelecidas” (Spinillo, 2013, p. 140).

### 3.2.1. Inferências

Estudos sobre o papel das inferências no processo de compreensão de leitura reconhecem que a habilidade de produzir inferências tem ligação com a compreensão durante a leitura (Spinillo, 2008; Yacalos, 2012).

Nem sempre o texto se apresentará totalmente explícito, por isso sempre haverá lacunas para que o leitor preencha. A terminologia “lacuna”, do ponto de vista psicológico, é inadequada, pois há distinções nesses processos. No entanto, para explicar esse significado, podemos dizer que lacunas são as inferências que o leitor faz em um texto. Estas poderão ser

locais ou globais (Kintsch & Rawson, 2013).

Para explicar as locais daremos o seguinte exemplo, na frase citada pelos autores (p. 237): “Fred estacionou o carro. Ele trancou a porta”. Ao ler, o leitor deverá inferir que se trata da “porta do carro”.

As globais relacionam-se a quando não está explícito no texto e o leitor deve construir ou entender que se trata de algo demonstrado anteriormente, como: “Fred é mais alto que Mary e Mary é mais alta que Tim”, portanto: “Fred é mais alto que Tim” (Kintsch & Rawson, 2013, p. 237).

Kintsch e Rawson (2013, p.237) mencionam que as inferências poderão apresentar-se decorrer do texto, de forma automática (rápida e fácil), como no caso da “porta do carro”, e pelos processos controlados (demandando muitos recursos ao leitor), como no caso da “altura do Fred”.

Para compreensão da leitura, as inferências também podem variar de acordo com o conhecimento ou texto. O conhecimento diz respeito ao exemplo citado da “porta do carro”, pois o leitor sabe que os carros têm portas. O texto podemos exemplificar com a frase da “altura do Fred”, pois é preciso empregar as informações contidas nele.

Os leitores fazem as inferências de acordo com a necessidade exigida no texto. Muitos casos de inferências são determinados imediatamente, por meio do que já é conhecido (conhecimento prévio). No entanto, quando o leitor está lendo algo para uma nova aprendizagem e não tem o conhecimento prévio, então, não fará associação com o conhecimento que ele já tem (Kintsch & Rawson, 2013).

Durante a leitura, o processo inferencial é o que vai permitir e garantir a organização do significado formulado pelo leitor em sua conexão com o texto.

Coscarelli (2002) comenta que ainda não foram totalmente sistematizados os nomes dados às inferências, bem como a classificação delas. Comumente, se faz a divisão em dois tipos: inferências conectivas e inferências elaborativas.

As inferências conectivas dizem respeito a quando o leitor conecta as informações de acordo com as diferentes partes do texto. Isso tem que ser feito para que o leitor mantenha ou construa a coerência do que foi lido, por exemplo: “Não almocei na escola, pois não havia merenda”. Já as inferências do tipo elaborativas são aquelas em que, para entender o texto, o

leitor precisa inferir informações. Um exemplo disso se dá na segunda parte da frase exemplificada. Caso o leitor não consiga fazer essa ligação, não conseguirá compreender o texto, apenas lerá palavras (Coscarelli, 2002).

As inferências do tipo elaborativas acontecem quando as informações externas ao texto precisam ser integradas nas informações internas do texto (Nation, 2013). Como por exemplo: “O carro foi consertado hoje. Já podemos viajar de férias”. Provavelmente, o leitor subentenderá que o conserto foi feito por um mecânico.

As inferências do tipo elaborativas também podem conceber expectativas do que irá ocorrer no texto, facilitando o processamento de partes decorrentes dele, pois ativam no leitor informações que podem ser úteis à compreensão (Coscarelli, 2002).

A atividade inferencial é uma habilidade que progride com a idade, de acordo com o desenvolvimento cognitivo e as condições de aprendizagem. A criança que está sendo alfabetizada ainda não tem condições de fazer inferências na leitura, pois está decodificando palavras. A competência inferencial entre as crianças e os leitores hábeis varia de acordo com a natureza dos elementos envolvidos nesta capacidade, como a memória, a atenção e o uso de estratégias.

#### **4. Alguns resultados de pesquisas sobre a compreensão da leitura**

Este capítulo tem por objetivo apresentar um levantamento de algumas pesquisas recentes que tratam de diferentes maneiras a verificação da compreensão da leitura no enfoque da Psicologia Cognitiva e que foram feitas com crianças falantes do Português do Brasil.

A maioria das pesquisas mencionadas neste capítulo teve como metodologia estratégias de intervenção, após os pesquisadores realizarem tarefas de sondagem, por meio de pré-teste e pós-teste, definindo os grupos: grupo controle e grupo experimental; com o objetivo de testar procedimentos para melhorar a compreensão de textos no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano escolar.

Entre os estudos que buscam entender o motivo da dificuldade de compreender textos, há o de Aparecido (2007). A autora realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar o desempenho escolar de um grupo de alunos, no que diz respeito a: escrita, leitura e compreensão de textos. Participaram da pesquisa 134 alunos de uma escola pública, da 4ª série do Ensino Fundamental. Os testes utilizados foram: 1) ditado (para avaliar a escrita); 2) técnica de Cloze (para compreensão de um texto); 3) leitura oral de um texto. A pesquisa levou a concluir que as crianças que tiveram escores baixos no ditado e na leitura tiveram uma frequência menor de acertos na prova de compreensão de leitura. Esse estudo evidenciou que a falta de compreensão ocorria quando os alunos tinham problemas de decodificação.

Spinillo (2008) realizou uma pesquisa cujo objetivo era desenvolver a compreensão de texto em alunos com dificuldades apresentadas nessa área. Participaram desse estudo de intervenção 44 crianças de 10 anos de idade, da rede pública do Ensino Fundamental da cidade de Recife. Os participantes foram divididos em um Grupo Experimental (GE) e um Grupo Controle (GC). Todos os alunos participaram de um pré-teste e de um pós-teste contendo três tarefas de natureza metalinguística e metacognitiva.

As sessões da pesquisa foram realizadas com os textos sempre por escrito, e a leitura foi realizada de duas formas, com as metodologias off-line e on-line, também encontrada nas pesquisas de Spinillo e Mahon (2007). O termo off-line é devido ao aluno realizar primeiramente toda a leitura do texto e só depois fazer as perguntas; a metodologia on-line diz respeito à leitura interrompida do texto, em que as perguntas são feitas após cada passagem determinada.

Não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos no pré-teste, entretanto, no pós-teste, os alunos do GE tiveram um melhor desempenho do que as crianças do GC, sendo os únicos que melhoraram a compreensão de textos do pré-teste para o pós-teste. O Grupo Experimental teve um aumento de pontos significativo nas tarefas, tanto nas respostas às perguntas quanto na elaboração de resumo e pergunta geral sobre o texto. Isso demonstrou uma melhora na habilidade de compreender textos, levando-se em consideração as inferências.

Corso e Salles (2009) realizaram um estudo fundamentando a importância dos processos que se inter-relacionam durante a leitura: reconhecimento de palavras e compreensão de textos. Participaram desse estudo 110 alunos de 2ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O delineamento da pesquisa foi do tipo correlacional, com tarefas que avaliaram as habilidades de leitura de palavras isoladas e a leitura textual em uma única sessão, individualmente. A tarefa de leitura de palavras consistiu na leitura de 60 estímulos, sendo 20 de cada categoria (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras), a compreensão de leitura consistiu na reprodução oral da história lida (reconto) e um questionário sobre a mesma. A pesquisa demonstrou correlação entre as palavras lidas e a compreensão textual, avaliada tanto pelo reconto quanto pelo questionário. Os resultados da pesquisa referida corroboraram os encontrados na literatura na área que aponta para o reconhecimento de palavras como uma habilidade indispensável para compreensão textual.

Ardito (2011) realizou um estudo com crianças do último ano do Ensino Fundamental com o intuito de responder à seguinte pergunta: Como se apresenta a compreensão da leitura de palavras, frases e texto em um grupo de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental? Que diferenças observadas nas habilidades de compreensão de leitura de palavras, frases e texto estão relacionadas ao tipo de escola frequentada?

Participaram dessa pesquisa 150 estudantes de duas escolas públicas municipais da região leste da cidade de São Paulo, da antiga 4ª série, com idades entre 10 e 13 anos. As tarefas utilizadas para coleta de dados foram: Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) e a Tarefa de Compreensão da Leitura de Texto (TCLT). Os resultados do estudo apresentaram diferenças significativas entre as duas escolas analisadas, Maria e Francisca. Ambas demonstraram defasagem na compreensão da leitura de palavras, frases e textos nos alunos da antiga 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que a escola Francisca conseguiu atingir

melhores resultados em todas as tarefas, quando comparada à escola Maria.

A pesquisa de Yacalos (2012) teve como objetivo testar a utilização de um procedimento de treino em fazer inferências para verificar seus efeitos sobre a habilidade de compreensão de textos em uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve 38 participantes divididos em dois grupos, sendo 19 crianças para um Grupo Controle e 19 crianças para um Grupo de Intervenção (GI). Com as crianças do GI foi feita uma intervenção em sala de aula, na qual as crianças foram estimuladas e instruídas a procurar pistas nos textos que as levassem a fazer inferências. A pesquisadora ensinava as crianças a integrar e explicar as bases geradoras dessas inferências realizadas, relacionando as informações do texto com o seu conhecimento de mundo e relacionando as informações diferentes constatadas no mesmo texto. As crianças do GI avançaram em relação à capacidade de identificar e explicar as bases geradoras, tanto no pré-teste, como no pós-teste. O estudo analisou os procedimentos de intervenção e suas implicações educacionais para que possam ser utilizadas em sala de aula com a intenção de desenvolver a compreensão de textos.

Um instrumento de avaliação de leitura que está sendo utilizado em diversas pesquisas é o Teste de Cloze (Aparecido, 2007; Carvalho, 2014; Joly & Piovesan, 2008; Mota & Santos, 2014; Boruchovitch, & Santos 2009; Santos, 2005; Santos & Oliveira, 2010). O Cloze avalia a compreensão em leitura, “compreensão que significa a competência de dar o sentido ao texto, valendo-se de dois principais tipos de processamento: a redundância semântica e sintática do texto e seus conhecimentos prévios” (Mota & Santos, 2014, p. 136).

Santos e Oliveira (2010) realizaram um estudo utilizando a técnica de Cloze como investigação e adequação desse instrumento para a avaliação do desenvolvimento da compreensão em leitura. Participaram da pesquisa 314 alunos de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campinas, no interior de São Paulo, e os resultados indicaram que o instrumento apresentava adequação quanto aos parâmetros psicométricos; os textos apresentados foram “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” (Santos, 2005). Foram consideradas corretas somente as palavras iguais às omitidas. Na etapa seguinte foram realizados dois programas de intervenção com 85 alunos de 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola de Jundiaí, interior de São Paulo. As crianças foram divididas em dois grupos, 42 alunos no grupo experimental (GE) e 50 no controle (GC). Do total, 34 participantes eram do sexo feminino e 51 eram do sexo masculino. Os alunos que faltaram nas sessões foram desconsiderados. No pré e pós-teste, responderam aos testes de Cloze, também

validados. Foram apresentadas nas nove sessões variações da técnica de Cloze. As análises mostraram superioridade do GE sobre o GC na situação de pós-teste apenas no segundo programa de intervenção. Esse estudo sugere que novos estudos sejam realizados com o intuito de testar a possibilidade de generalização dos resultados.

## **5. Problema e objetivo**

Tem-se como objetivo, nesta pesquisa, avaliar a compreensão da leitura de palavras, frases e textos em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **Pergunta-se:**

- Qual é o nível de compreensão de leitura de palavras, frases e textos e como se desenvolve essa compreensão em alunos de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental?
- São observadas diferenças no desempenho da compreensão da leitura entre meninos e meninas nesses anos escolares?

### **Tem se como hipóteses que:**

- ✓ Os alunos melhoram o desempenho na compreensão de leitura de palavras, frases e textos com o aumento da escolaridade, sendo essa melhora sequencial e contínua.
- ✓ Não haverá diferenças no desempenho da compreensão de textos entre as meninas e os meninos, dado que as práticas escolares não preveem tratamento pedagógico diferenciado em relação ao sexo.

## **6. Método**

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP sob o número 55967816.2.0000.5482. Antes de se iniciar a coleta de dados, foi entregue aos pais das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1) com a finalidade de fornecer informações a respeito dos objetivos e procedimento da pesquisa, além de assegurar o caráter sigiloso de tratamento das informações obtidas. A escola também assinou uma autorização consentindo e cedendo o espaço para a pesquisa (Anexo 2). A pesquisadora também perguntou às professoras de 2º, 3º e 4º anos se concordavam em ceder um horário em suas respectivas salas de aula para realização da pesquisa e todas concordavam.

### **6.1. Local e participantes**

O estudo foi realizado em uma escola da rede privada do município de Santo André, em São Paulo, que atende uma população de nível socioeconômico médio alto. A escola atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2 nos períodos: matutino, vespertino e integral.

A escola mantém um número de 15 a 25 alunos por sala, sendo até quatro salas por ano escolar. A justificativa para a escolha dos participantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu pelo fato de ainda estarem se desenvolvendo na habilidade da compreensão de leitura de textos. A pesquisadora conhece os funcionários e os pais, pois exerce a função de coordenadora pedagógica.

Participaram da pesquisa 98 crianças, dentre elas 33 eram do 2º ano, sendo 16 meninas e 17 meninos. A criança mais nova tinha 6 anos e 10 meses e a mais velha 7 anos e 4 meses, a média de idade foi de 7 anos e 3 meses.

Do 3º ano foram 26 crianças, sendo 13 meninas e 13 meninos; a mais nova tinha 7 anos e 9 meses e a mais velha 8 anos e 8 meses, a média de idade foi de 8 anos e 2 meses.

Do 4º ano foram 39 participantes, sendo 21 meninas e 18 meninos; a mais nova tinha 8 anos e 8 meses e a mais velha 9 anos e 8 meses, a média de idade das crianças foi de 9 anos e 2 meses. A seguir apresentamos a Tabela 1 com a distribuição dos participantes por sexo e ano escolar.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por sexo e ano escolar

Sexo/Ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Feminino	16	13	21	50
Masculino	17	13	18	48
Total	33	26	39	98

## 6.2. Delineamento da pesquisa e instrumentos de avaliação

Esta é uma pesquisa do tipo comparativo e transversal, com amostra intencional e com uso de instrumentos de avaliação de compreensão da leitura.

Os horários para a coleta de dados mais adequados foram combinados com as professoras das salas, em meados do primeiro semestre do ano de 2016, com a intenção de não prejudicar o planejamento da aula. A coleta de dados foi dividida em três sessões, uma individual e duas coletivas. Buscando explorar e encontrar respostas para as questões do problema foram utilizados quatro instrumentos que foram aplicados sempre na mesma ordem: Teste de Desempenho Escolar (TDE): Leitura de Palavras (Subteste); Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP); Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS); Técnica de Cloze.

### 6.2.1. Teste de Desempenho Escolar (TDE): Leitura de palavras (Subteste)

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) é um instrumento psicométrico que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar com maior ênfase em escrita, aritmética e leitura. O teste foi idealizado para avaliar alunos do 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental com critérios elaborados para a realidade dos escolares brasileiros (Stein, 2011). O TDE pode ser utilizado na escola como uma avaliação do desempenho de alunos como um grupo, pela coleta do teste em sujeitos de uma amostra representativa do grupo que se queira estudar, podendo dar a dimensão de quais das áreas de aprendizagem demonstram dificuldade pedagógica.

No presente estudo, utilizamos apenas o subteste de leitura do TDE (Anexo 3) que fornece uma medida de leitura de palavras isoladas do contexto. Esse subteste de leitura avalia a capacidade do sujeito de decodificar palavras, ou seja, independentemente do seu significado.

a) Procedimento de aplicação:

O pesquisador apresenta a folha com as palavras a serem lidas a cada participante da pesquisa, individualmente. Aponta para a primeira palavra da linha – pato – e diz:

*“Olhe estas palavras cuidadosamente, leia cada uma delas em voz alta para que eu possa ouvi-lo (a) bem. Comece por aqui.”* (A pesquisadora aponta para o início da primeira linha de palavras). *“Quando você acabar de ler a primeira linha, vá para a segunda linha e assim por diante”*.

Para algumas crianças do 2º ano houve a necessidade de se apontar cada palavra.

Quando a criança errava a primeira vez que lia a palavra, a pesquisadora pedia para ler novamente. A resposta era considerada correta quando, na segunda tentativa, era lida sem erro. Quando a criança dizia que não sabia, a pesquisadora estimulava dizendo:

*“Tente ler esta palavra da maneira que você acha que ela deve ser lida”*.

A pesquisadora tomou a decisão de estabelecer um tempo máximo de 5 minutos, mas não descartou as crianças que utilizaram um tempo maior. Às crianças que ultrapassaram este tempo, a pesquisadora fez uma anotação até a palavra que foi lida.

Material: folha contendo as palavras isoladas a serem lidas.

b) Procedimento de análise

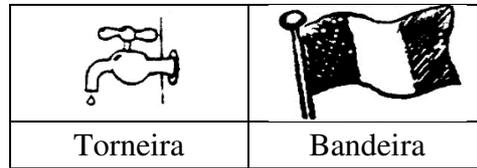
A pesquisadora atribuiu um ponto para cada palavra isolada lida corretamente. O Escore Bruto (EB) máximo da leitura de palavras é de 70 pontos (Stein, 2011).

### 6.2.2. Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP)

A Tarefa de Reconhecimento de Palavra (TRP, Anexo 4) foi retirada dos estudos realizados por Zanella (2007). A autora refere que a tarefa foi inspirada no estudo francês de Komsí (1997), e no *“Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l’entrée en sixième”*. Essa tarefa foi construída de acordo com a necessidade da pesquisa supracitada com o objetivo de avaliar a habilidade de reconhecer palavras utilizando diferentes estratégias de leitura: 1) palavras corretas: palavra que diz respeito a figura, ambas corretas; 2) fonológica: o aluno pode utilizar a fonologia; 3) semântica/lexical: o aluno pode utilizar uma identificação mais global da palavra.

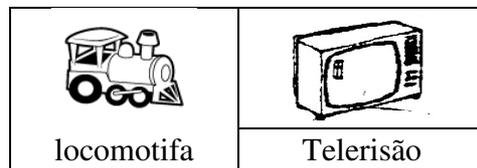
O TRP possui 90 itens que estão subdivididos em 3 grupos com 30 itens cada.

1) 30 Palavras Corretas. Exemplo:

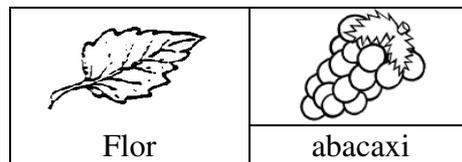


2) 30 Palavras que correspondem à imagem, no entanto, possuem um erro fonológico.

Exemplo:



3) 30 palavras que apresentam uma incoerência entre a imagem e a palavra, sendo esta incompatível entre a semântica e a figura. Exemplo:



a) Procedimento de Aplicação

A tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) foi aplicada coletivamente em uma sessão, após o TDE – Leitura de palavras (subteste).

Antes de iniciar a tarefa, os alunos realizaram um treino com 5 itens que são lidos e explicados pela aplicadora. Foram orientados a fazer a leitura das palavras, circular as que julgavam corretas e a riscar com um X as que acreditavam estar incorretas. A criança recebe uma comando de realizar a tarefa o mais rápido possível, não sendo revelado o tempo. É dada a ordem de iniciar a tarefa, após 10 minutos, a execução é finalizada pela aplicadora.

Material: folha contendo o TRP e lápis.

b) Procedimento de análise

A prova permite a pontuação específica em três categorias, além da pontuação geral:

- Reconhecimento de palavras em itens corretos (TRPC): 0 a 30 pontos;
- Reconhecimento de palavras nos itens com interferência semântica (TRPS): 0 a 30 pontos;
- Reconhecimento de palavras nos itens com interferência fonológica (TRPF): 0 a 30 pontos.

A pontuação diz respeito ao número de acertos. A pontuação total da tarefa pode variar de 0 a 90 pontos, conforme especificado anteriormente.

6.2.3. Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS)

O Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças (TELCS, Anexo 5) tem como objetivo avaliar o constructo compreensão por meio da avaliação da fluência de leitura silenciosa de sentenças (de Araújo Vilhena, Sucena, Castro & Pinheiro, 2016). Esta é uma versão em português do *Reading Test – Sentence Comprehension*, adaptada para uso em português do Brasil.

O TELCS tem diferentes partes. Nesta pesquisa foi usada a leitura silenciosa de frases incompletas. São 40 itens formados por uma sequência de frases isoladas e incompletas, cada uma seguida por 5 palavras para serem escolhidas. As 4 primeiras são exemplos, e as 36 seguintes devem ser respondidas em, no máximo 5 minutos de tempo, sem ajuda. Esse teste mede a decodificação semântica, demanda memória de trabalho e requer rápido reconhecimento lexical das palavras.

De Araújo Vilhena e Pinheiro (2015), em seu estudo, adaptaram o teste para o português. O objetivo foi o de descrever a construção do TELCS desenvolvido para adaptar Lobrot's L3 teste de leitura ao contexto cultural e linguístico brasileiro. Se comparado ao L3, o TELCS inclui novas variantes linguísticas e estruturais, como a ocorrência frequente de distratores, neutralidade de gênero e posições de palavras alvo. As normas do TELCS demonstram que a instrução e a idade apresentam relação em todos os testes. Os dados mostram que o instrumento é confiável para mostrar a habilidade dos estudantes. Devido ao rigoroso procedimento de sua adaptação ao contexto brasileiro, o TELCS se mostrou um

instrumento confiável para avaliar a compreensão de leitura dos estudantes do 2º ao 5º anos e é um bom estimador de série escolar e idade cronológica.

a) Procedimento de aplicação

O TELCS foi aplicado em uma sessão coletiva. Inicialmente, os alunos responderam quatro questões de treino. Depois, tiveram 5 minutos cronometrados pela aplicadora para responder a 36 frases em silêncio, sem ajuda. A tarefa da criança foi, após ler uma frase incompleta, selecionar dentre algumas palavras disponíveis a que melhor completasse a sentença.

A seguir, apresentaremos as instruções para administração coletiva, conforme descrito por de Araújo Vilhena et al. (2016):

A pesquisadora se apresenta. Avisa aos alunos participantes que farão um jogo de frases que precisam ser completadas. Solicita que deixem sobre a mesa somente uma caneta. O jogo é distribuído e a pesquisadora explica para preencherem somente o cabeçalho da primeira folha, com seu nome e data. Avisa para não virarem a página, pois farão juntos a primeira parte. Inicia lendo algumas frases incompletas e explica que devem selecionar a palavra que melhor completasse a frase: *“Lerei em voz alta as frases do ‘Jogo de Treino’, e todos devem seguir minha leitura em silêncio. – A menina vestiu uma (rosa, pipa, roda, rua, roupa) – Qual a melhor palavra que completaria a frase?”*

A pesquisadora lê as alternativas com as sentenças aos alunos com a mesma entonação. Espera pelas respostas de toda a turma: *“roupa”!* – *“Muito bem. Vamos todos agora marcar um X na palavra ‘roupa’. Podem marcar com vontade, ok?”* (Confere se todos marcaram).

Caso tivessem errado a palavra, a pesquisadora explicaria para corrigirem da seguinte forma: *“Coloquem um X na resposta que vocês achem correta e coloquem uma seta para mostrar qual das palavras vocês escolheram”*.

Após terminarem as 4 sentenças do treino, a pesquisadora avisa que não devem virar a página ainda e dá as seguintes comandas: *“Agora que terminamos o treino, vocês vão responder outras frases. Vocês devem ler em silêncio e completar as frases, da mesma forma que fizeram no jogo de treino, só que o mais rápido e melhor possível. Durante o Jogo, vocês não poderão fazer nenhuma pergunta. Caso não entendam a frase, passem para a próxima. Haverá 5 minutos para vocês completarem as frases. Respeitem quando eu disser*

“Comecem” e quando disser “Acabou!”. – “Coloquem a caneta sobre a mesa”. Solicita silêncio e orienta a virarem a página: – “Comecem!”. Após os 5 minutos, a pesquisadora fala: “Pronto! Acabou, coloquem a caneta sobre a mesa!”.

Material: Caderninho contendo “o Jogo” com as frases e lápis.

b) Procedimento para análise

Para o TELCS a análise foi realizada, conforme as sentenças respondidas corretamente, sendo atribuído um ponto para cada sentença correta. As respostas em branco foram computadas como erro.

6.2.4. Técnica de Cloze (CLOZE)

Santos (2005) explica que a técnica de Cloze foi desenvolvida por W. L. Taylor em 1953 e baseia-se na organização de um texto, do qual se omitem alguns vocábulos e se pede ao leitor que, após sua leitura integral, preencha as lacunas com as palavras que melhor completarem o sentido do texto. Os testes de Cloze exigem a capacidade de dar um significado a um determinado contexto e vocabulário com a finalidade de identificar as palavras corretas faltantes no texto. A palavra Cloze é derivada de fechamento, teoria Gestalt.

A alta aceitação da técnica de Cloze se dá pelas pesquisas que estão demonstrando o leque de possibilidades de utilização desse recurso, como os que se referem às crianças do início da escolarização, visando ao desenvolvimento de programas de intervenção para compreensão da leitura, conforme o estudo de Oliveira e Santos (2010). A técnica de Cloze está entre os primeiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da habilidade de leitura; é considerada adequada, pois beneficia “a utilização dos dois principais tipos de processamento pelo leitor, que pode valer-se tanto da redundância semântica e sintática do texto, como de seus conhecimentos prévios” (Oliveira & Santos, 2010, p.82).

No estudo de Mota e Santos (2014), as autoras buscaram avaliar a validade do Cloze. A pesquisa foi elaborada tendo como principal objetivo comparar os escores do Cloze com os do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Participaram da pesquisa 42 crianças, sendo 19 alunas da 1ª série (atual 2º ano) e 23, da 2ª série (atual 3º ano) do Ensino Fundamental, de escolas particulares do Interior de Minas Gerais. Os resultados mostram evidências de validade de critério e convergência para o Cloze e indicam sua utilidade como um teste de avaliação de leitura.

O texto utilizado nesta pesquisa, “*A vingança infeliz*” (Anexo 6), foi elaborado por Santos (2005) para ser utilizado com crianças do Ensino Fundamental e apresentou evidências de parâmetros psicométricos adequados para compreensão em leitura. As lacunas do texto têm um traço de tamanho equivalente ao da palavra omitida, no qual se omite todo 5º vocábulo, e deverão ser preenchidas pelo participante da pesquisa com a palavra que considerar adequada para completar o sentido do texto.

a) Procedimento de aplicação

A pesquisadora entregou as folhas contendo a história “*A vingança infeliz*” e solicitou às crianças que pegassem somente o lápis, após o que deu a seguinte comando:

*“Peguem a folha e coloquem: nome, data e ano que está na escola, a seguir você precisará ler esta história e depois completar os traços com uma palavra que faça sentido para o texto”.*

Conforme as crianças foram finalizando a tarefa, entregavam-na à pesquisadora.

Material: Folha sulfite contendo o texto e lápis.

b) Procedimento de análise

O texto “*A vingança infeliz*” possui 85 vocábulos e 15 omissões. Foi utilizada a forma de correção literal que aceitou como resposta correta o preenchimento exato da palavra que foi omitida. Foi atribuído zero para erros ou espaços em branco e um ponto, para cada acerto.

## **7. Apresentação dos resultados e discussão**

Foram avaliados 98 alunos (meninos e meninas) de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular do município de Santo André, do estado de São Paulo, com idades entre 6 a 9 anos.

Cada aluno teve suas tarefas corrigidas e pontuadas segundo o número de acertos. Foram feitas análises a respeito da evolução das habilidades de leitura e compreensão de frases e texto, comparando o resultado dos alunos de 2º, 3º e 4º anos e análise comparativa dos resultados de meninas e meninos. Foram utilizadas: média, desvios-padrão, T-Student, ANOVA e Tukey.

Primeiramente, foram analisados os desempenhos nas tarefas de leitura e de reconhecimento de palavras (TDE e TRP). Em seguida o desempenho na compreensão de leitura de sentenças (TELCS) e, por fim, o desempenho na compreensão de texto (CLOZE).

### **7.1. Compreensão da leitura em alunos de 2º, 3º e 4º anos**

Como objetivo de analisar se as crianças melhoravam em suas habilidades de leitura e compreensão de leitura de palavras, sentenças e textos, abrangendo os três anos do Ensino Fundamental que foram objeto da pesquisa, foi feita uma análise de variância (ANOVA) considerando o ano escolar como variável independente sobre as demais medidas obtidas com a aplicação das tarefas.

Objetivando especificar quais grupos diferiam uns dos outros, foi utilizado o teste post hoc de Tukey para estimar as diferenças significantes entre os anos escolares.

Na Tabela 2 estão apresentados os resultados dos alunos de 2º, 3º e 4º anos na leitura de palavras, reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de sentenças e compreensão de leitura de texto.

Tabela 2– Médias e Desvios-Padrão das características e desempenhos das crianças nas tarefas de TDE, TRP, TELCS, CLOZE, por ano escolar e resultados da ANOVA e TUKEY.

Variáveis	Ano Escolar	N	Média	DP	ANOVA		Tukey
					(GI = 95,97)		
					F	Sig.	
Idade (em meses)	2o Ano	33	88,09	3,23			
	3o Ano	26	98,23	3,70	375,20	0,001	4 <sup>o</sup> > 3 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	110,31	3,43			
Leitura de Palavras (TDE)	2o Ano	33	59,36	14,87			
	3o Ano	26	67,46	2,08	10,38	0,001	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	68,31	2,73			
Reconhecimento de Palavras (TRP)- Palavras Corretas	2o Ano	33	23,91	4,62			
	3o Ano	26	26,65	3,26	10,22	0,001	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	27,46	2,05			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Fonológicos	2o Ano	33	25,24	4,81			
	3o Ano	26	28,50	2,18	7,65	0,001	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	28,79	4,45			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Semânticos	2o Ano	33	19,42	5,11			
	3o Ano	26	24,65	6,79	11,78	0,001	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	25,44	4,91			
Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)	2o Ano	33	9,64	6,34			
	3o Ano	26	18,19	5,82	41,17	0,001	4 <sup>o</sup> > 3 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	23,18	6,65			
Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)	2o Ano	33	3,30	2,62			
	3o Ano	26	6,04	2,37	25,65	0,001	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> > 2 <sup>o</sup>
	4o Ano	39	7,36	2,27			

Nota 1. As diferenças são estatisticamente significantes a  $p > 0,05$

Nota 2. O teste post hoc de Tukey indica quais médias foram significativamente maiores do que as outras

Como se pode ver na Tabela 2, a ANOVA confirmou que há uma diferença significativa de idade entre as crianças de 2º, 3º e 4º anos, conforme era esperado ( $p < 0,001$ ;  $4^\circ > 3^\circ > 2^\circ$ ).

A ANOVA revelou que existe diferença significativa entre os anos escolares (2º, 3º e 4º) para todas as medidas utilizadas (TDE, TRP, TELCS e CLOZE), com intervalo de confiança de  $p = 0,001$ , como veremos de forma específica a seguir:

#### 7.1.1. Leitura de Palavras (subteste do TDE)

O Tukey indicou que as médias foram significativamente maiores no 4º ano ( $M=68,31$ ;  $DP=2,73$ ) e no 3º ano ( $M=67,46$ ;  $DP=2,08$ ), quando comparados ao 2º ano ( $M=59,36$ ;  $DP=14,87$ ) na Tarefa de Leitura de Palavras (TDE).

No que se refere a essa habilidade de ler palavras independente do seu contexto (TDE), verificou-se que as médias de acerto aumentam do 2º até o 4º ano, contudo as diferenças não são significantes entre 3º e 4º anos, o que permite afirmar que os alunos do 2º ano são os que tiveram mais dificuldade na leitura de palavras, conforme era esperado, e que as diferenças observadas entre o 3º e o 4º anos não são significativas.

É importante destacar que durante a leitura de palavras isoladas, realizada individualmente, as crianças do 2º ano utilizaram um tempo maior para leitura do que as crianças dos demais anos. Isso significa que, como ainda estão consolidando a habilidade de leitura de palavras isoladas, elas ainda estão cometendo muitos erros em leitura.

As palavras lidas com menor frequência de erros pelos alunos do 2º ano foram, por exemplo: pato, mato, fita, medo, que têm uma ortografia simples, de C+V. As palavras lidas com maior frequência de erros, observada durante a leitura, foram as que têm dupla consoante, por exemplo: aplicado, exausto, repugnante, coalhada, acabrunhado.

#### 7.1.2. Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP)

Na Tarefa de Reconhecimento de Palavra (TRP), o Tukey também indicou que as médias foram significativamente maiores no 4º e no 3º anos quando comparado ao 2º ano, nos três tipos de itens Palavras Corretas, Erros Fonológicos e Erros Semânticos. Observa-se, para os três tipos de itens, que os resultados do 2º ano são significativamente inferiores aos do 3º e do 4º anos, sendo que as diferenças entre estes últimos não são estatisticamente significativas,

embora as médias do 4º ano tendam a ser um pouco mais elevadas do que as do 3º ano, como vemos a seguir:

a) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Palavras Corretas

Na estratégia de leitura de Palavras Corretas, o 2º ano foi o que teve mais erros (M=23,91; DP=4,62). O 3º ano (M=26,65; DP=3,26) e o 4º ano (M=27,46; DP=2,05) erraram menos este item, mas as médias e os desvios-padrão são diferentes. Há uma tendência de melhor resultado no 4º ano quando comparado ao 3º, mas essa diferença não é estatisticamente significativa.

b) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Fonológicos

Para os Erros Fonológicos, na Tarefa de Reconhecimento de Palavras, o 2º ano teve maior frequência de erros (M= 25,24; DP=4,81). Já o 3º ano (M=28,50; DP=2,18) e o 4º ano (M=28,79; DP=4,45) apresentaram menor frequência de erros. Nota-se que as médias entre 4º e no 3º anos são diferentes, porém essa diferença não é estatisticamente significativa.

c) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Semânticos

Nos Erros Semânticos, o 2º ano obteve mais erros (M=19,42; DP=5,11). O 3º ano (M=24,65; DP=6,79) e o 4º ano (M=25,44; DP=4,91) obtiveram menor frequência de erros, de acordo com a média e os desvios-padrão. Percebe-se que no 4º ano há uma tendência para obter melhor resultado do que no 3º ano, mas essa diferença não é estatisticamente significativa.

Os dados estatísticos sugerem que foi possível observar que as crianças do 2º ano, na aprendizagem inicial da leitura, já adquiriram o conhecimento das regras do código ortográfico, mostrando ser leitoras para palavras com unidades linguísticas menores e que estão avançando para as unidades linguísticas maiores, como no caso dos dígrafos e dos encontros consonantais. Já as crianças de 3º e 4º anos demonstraram, tanto na leitura de palavras isoladas como no TRP, que estão mais familiarizadas com essas formas ortográficas, pois perceberam que existe uma regra para a palavra que não é alterada e já são capazes de ler a maioria das palavras.

### 7.1.3. Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)

Em relação à Tarefa de Compreensão da Leitura de Sentenças (TELCS), a análise estatística de Tukey indicou que as médias do 4º ano foram significativamente maiores do que as do 3º ano que, por sua vez, foram maiores do que as médias do 2º ano ( $4^\circ > 3^\circ > 2^\circ$ ).

Quando se trata da compreensão de leitura de frases, há uma diferença muito grande nas médias do 2º para o 3º ano, pois os alunos do 2º ano obtiveram um acerto nas sentenças respondidas corretamente de 24 (M=9,64; DP=6,34), enquanto os do 3º ano responderam corretamente 33 sentenças (M=18,19; DP=5,82).

O 4º ano obteve a maior frequência de acertos, as crianças acertaram 36 sentenças (M=23,18; DP=6,65), demonstrando compreensão por meio da avaliação da fluência de leitura silenciosa de sentenças.

Os resultados desta pesquisa, no que concerne à habilidade de compreensão de leitura de sentenças, corroboram o estudo de Maluf (2005).

### 7.1.4. Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)

No caso da Compreensão de Leitura de texto (CLOZE), o Tukey indicou que as crianças de 3º e 4º anos apresentaram médias significativamente maiores do que as do 2º ano; as diferenças na compreensão de texto não foram significativas entre o 3º e o 4º ano.

As crianças do 2º ano apresentaram maior dificuldade para acertarem a palavra que fazia sentido na história “*A vingança infeliz*”. Alguns dos alunos não tiveram nenhum acerto no preenchimento das palavras nas lacunas, sendo 8 o máximo de palavras corretas nas lacunas (M=3,30; DP=2,62).

Este fato nos permite afirmar que os alunos do 2º ano tiveram mais dificuldade na compreensão do texto utilizado do que os alunos do 3º e do 4º anos, conforme era esperado. Contudo, esperava-se uma diferença significativa entre os resultados do 3º ano e do 4º ano na compreensão de frases, o que não ocorreu. Portanto, no que se refere à habilidade de compreensão de leitura (CLOZE), verificou-se que as médias de acerto aumentam do 2º ano até o 4º ano, entretanto, as diferenças não são significativas entre o 3º ano (M=6,04) e o 4º ano (M=7,36).

O 4º ano teve uma tendência de melhor resultado quando comparado ao 3º ano, apesar

das diferenças entre as médias não serem significativas. Estes resultados sugerem que os alunos do 3º ano possivelmente também já são estimulados no desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura de textos, corroborando com o estudo de Santos e Oliveira (2010).

Durante a aplicação da Técnica de Cloze foi observado um tempo maior de execução dos alunos do 2º ano do que dos alunos do 3º e do 4º anos, no entanto, não houve queixas sobre a tarefa por parte dos alunos, que demonstraram prazer em refletir sobre a resposta literal que escreveriam nas lacunas, como expressão de sua compreensão do texto lido.

Durante a correção da tarefa, observamos que algumas lacunas não foram preenchidas pelos alunos, principalmente do 2º ano.

## **7.2. Diferenças e semelhanças entre os sexos na compreensão de palavras, frases e texto**

Nos subitens a seguir encontram-se os valores das médias e desvios-padrão, bem como os resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 2º ao 4º ano para responder à pergunta do problema:

- São observadas diferenças no desempenho em compreensão da leitura entre meninos e meninas nestes anos escolares?

### 7.2.1. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 2º ano

Como se observa na Tabela 3, as meninas eram, em média, um pouco mais velhas do que os meninos (Fem. M=89,24; Masc. M=86,88), essa diferença era de aproximadamente 3 meses. O teste T revelou que essa diferença foi estatisticamente significativa a  $p = 0,039$ .

Na Tabela 3 constam os resultados dos meninos e das meninas do 2º ano, na leitura de palavras, reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de sentenças e compreensão de leitura de texto.

Tabela 3 – Alunos do 2º ano: Médias, Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 2º ano nas tarefas de TDE, TRP, TELCS e CLOZE.

Variáveis	Sexo	N	Média	DP	t	gl	Sig. (bi-caudal)
Idade (em meses)	Fem.	17	89,24	2,17	2,185	23,61	0,039
	Masc.	16	86,88	3,77			
Leitura de Palavras (TDE)	Fem.	17	59,53	15,87	0,065	31	0,949
	Masc.	16	59,19	14,26			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Palavras Corretas	Fem.	17	23,24	5,56	-0,86	31	0,396
	Masc.	16	24,63	3,38			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Fonológicos	Fem.	17	24,59	5,57	-0,801	31	0,429
	Masc.	16	25,94	3,91			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Semânticos	Fem.	17	19,12	5,31	-0,351	31	0,728
	Masc.	16	19,75	5,03			
Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)	Fem.	17	10,41	6,54	0,718	31	0,478
	Masc.	16	8,81	6,23			
Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)	Fem.	17	4,18	3,03	2,077	31	0,046
	Masc.	16	2,38	1,75			

Nota. As diferenças são estatisticamente significantes a  $p > 0,05$

a) Leitura de Palavras (subteste do TDE)

A análise estatística disposta na Tabela 3 permite concluir que, na tarefa de Leitura de Palavras (subteste do TDE), os resultados entre os sexos foram muito semelhantes, portanto não se mostraram significativamente diferentes ( $p=0,949$ ).

As meninas obtiveram um escore mínimo de 25 e máximo de 70 ( $M=59,53$ ;  $DP=15,87$ ), enquanto os meninos obtiveram um escore mínimo de 23 e máximo de 70 ( $M=59,19$ ;  $DP=14,26$ ) na leitura de palavras isoladas, o que demonstra que meninos e meninas do 2º ano estão desenvolvendo a habilidade de leitura de palavras e que a diferença entre eles, nessa habilidade, não foi estatisticamente significativa.

b) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP)

Verificou-se por meio do Teste T de Student que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na Tarefa de Reconhecimento de Palavras avaliada em três categorias de itens, sendo que: para Palavras Corretas a  $p=0,396$ ; para palavras com Erros fonológicos a  $p=0,429$ ; e para palavras com Erros Semânticos ( $p=0,728$ ).

Esses dados estão de acordo com os que encontramos em nossa revisão de literatura, pois as crianças ainda estão consolidando a habilidade de leitura de palavras nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Maluf, 2005; Maluf & Barrera, 2003; Maluf et al., 2006; Santos & Maluf, 2010).

Durante a aplicação, não foram observadas, diferenças na execução da tarefa, entre os meninos e as meninas. Ambos realizaram a tarefa no tempo previsto e, após o término da atividade, estabelecido em 10 minutos, entregaram a prova.

*b.1) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Palavras Corretas:*

No item Palavras Corretas, os meninos ( $M=24,63$ ;  $DP=3,38$ ) tiveram uma média maior do que a das meninas ( $M=23,24$ ;  $DP=3,38$ ), no entanto, percebe-se muita semelhança entre os resultados, podendo-se afirmar que há uma tendência de um melhor resultado para Palavras Corretas dos meninos, porém essa diferença não é estatisticamente significativa.

*b.2) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Fonológicos:*

No reconhecimento de palavras, erros fonológicos, os meninos ( $M=25,94$ ;  $DP=3,91$ ) tiveram uma pontuação maior do que a das meninas ( $M=24,59$ ;  $DP=5,57$ ), mas observam-se, nos resultados, médias muito próximas. Há uma tendência de melhor resultado dos meninos quando comparados às meninas, mas essa diferença não é estatisticamente significativa, de acordo com o T de Student ( $0,429$ ).

*b.3) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Semânticos:*

No reconhecimento de palavras, erros semânticos, os meninos ( $M=19,75$ ;  $DP=5,03$ ) tiveram uma pontuação maior do que a das meninas ( $M=19,12$ ;  $DP=5,31$ ).

Esses resultados apresentam médias muito semelhantes. Há uma tendência de melhor

resultado dos meninos, quando comparados às meninas, mas essa diferença não é estatisticamente significativa, de acordo com o T de Student (0,728).

c) Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)

As meninas tiveram um total de acerto no mínimo de 1 e no máximo de 24 (M=10,41 e DP=6,54), enquanto os meninos tiveram o mínimo de 1 e o máximo de 19 (M=8,81 e DP=6,23).

As análises estatísticas permitem afirmar que, no TELCS, os resultados entre os sexos foram muito similares, portanto não se mostraram significativamente diferentes, de acordo com a análise estatística (p=0,478).

d) Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)

Pode-se observar, nas medidas, que os resultados de meninos e de meninas foram muito semelhantes. Conforme se observou no Teste T, apenas a medida de compreensão de leitura de textos (CLOZE) foi significativamente maior para as meninas (M =4,18; DP=3,03) do que para os meninos (M= 2,38; 1,75), a p =0,046.

Talvez essa diferença se explique devido às meninas serem um pouco mais velhas ou devido a alguma outra variável que não foi investigada por nós.

7.2.2. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 3º ano

Foram 26 participantes do 3º ano, sendo 13 meninas e 13 meninos. Na Tabela 4, encontram-se os valores das médias e desvios-padrão, bem como os resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 3º ano.

Podemos afirmar que não foram constatadas diferenças significativas no desempenho em compreensão da leitura entre meninos e meninas no 3º ano. Há uma leve tendência das meninas a obterem melhor resultado em algumas tarefas.

Tabela 4 – Alunos do 3º ano: Médias, Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 3º ano nas Tarefas: TDE, TRP, TELCS e CLOZE.

Variáveis	Sexo	N	Média	DP	t	gl	Sig. (bi-caudal)
Idade (em meses)	Fem.	13	99,69	3,50	2,155	24	0,041
	Masc.	13	96,77	3,42			
Leitura de Palavras (TDE)	Fem.	13	67,46	1,90	0	24	1
	Masc.	13	67,46	2,33			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Palavras Corretas	Fem.	13	27,54	1,81	1,41	24	0,171
	Masc.	13	25,77	4,15			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Fonológicos	Fem.	13	28,92	1,38	0,99	17,689	0,335
	Masc.	13	28,08	2,75			
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Semânticos	Fem.	13	26,15	4,72	1,132	24	0,269
	Masc.	13	23,15	8,31			
Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)	Fem.	13	18,31	5,06	0,099	24	0,922
	Masc.	13	18,08	6,71			
Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)	Fem.	13	6,92	2,43	2,012	24	0,056
	Masc.	13	5,15	2,03			

Nota. As diferenças são estatisticamente significantes a  $p > 0,05$

Como se pode ver na Tabela 4, a análise estatística T de Student confirmou que há uma diferença significativa de idade entre as meninas e os meninos do 3º ano (0,041). O T de Student revelou que não existe diferença significativa para as medidas de TDE, TRP, TELCS e CLOZE devido ao sexo, como veremos de forma específica nos itens a seguir:

a) Leitura de Palavras (subteste do TDE)

Nota-se que a média de acertos na leitura de palavras (TDE) das meninas foi a mesmo (M=67,46) quando comparada à dos meninos (M=67,46), apenas o desvio-padrão diferiu, as meninas com DP=1,90 e os meninos com DP=2,33, ou seja, não foram encontradas diferenças significantes, conforme afirmação do Teste T de Student a  $p=1$ . Ambos os sexos tiveram a mesma frequência de acertos nesta tarefa, portanto não existe diferença no desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras isoladas entre os meninos e as meninas.

b) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP)

Constatou-se, por meio do Teste T de Student, que não houve diferenças estatisticamente significantes entre os sexos na Tarefa de Reconhecimento de Palavras avaliada em três categorias de itens, conforme a análise estatística disposta na Tabela 3 os resultados foram os seguintes.

*b.1) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Palavras Corretas:*

As meninas (M=27,54; DP=1,81) tiveram uma pontuação maior do que os meninos (M=25,77; DP=4,15), considerando o T de Student a  $p=0,171$ , as diferenças não são estatisticamente significantes.

*b.2) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Fonológicos:*

Para as palavras com erros fonológicos, as meninas obtiveram M=28,92 e os meninos obtiveram M=28,08, podem-se considerar médias semelhantes, mas, no entanto, não estatisticamente significantes, conforme a análise estatística T de Student a  $p=0,335$ .

*b.3) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Semânticos:*

Nas palavras com erros semânticos, as meninas obtiveram M=26,15 e DP=4,72, enquanto os meninos obtiveram M=23,15 e DP=8,3. Considerando a análise estatística T de Student, a  $p=0,269$ , não foram constatadas diferenças estatisticamente significativas.

c) Compreensão de Leitura (TELCS)

Na tarefa de Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS), as meninas obtiveram um escore de no mínimo 10 e no máximo 24 (M=18,31 e DP=5,06), enquanto os meninos obtiveram um escore de no mínimo 10 e no máximo 33 (M=18,08 e DP=6,71), apresentando médias semelhantes, no entanto não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (0,922). Concluímos que não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos para o TELCS, para as crianças do 3º ano.

d) Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)

Conforme a análise estatística apresentada na Tabela 3, na Técnica de Cloze, as meninas obtiveram um escore entre 3 (mínimo) e 10 (máximo) com M=6,92 e DP=2,43, enquanto os meninos obtiveram um escore entre 1 (mínimo) e 9 (máximo), apresentando M=5,15 e DP=2,03. Apesar de as meninas apresentarem média maior do que os meninos, não há diferença estatisticamente significativa ( $p=0,056$ ).

### 7.2.3. Análise comparativa dos resultados de meninas e meninos do 4º ano

Foram 39 participantes do 4º ano, sendo 21 meninas e 18 meninos. Na Tabela 4, encontram-se os valores das médias e desvios-padrão, bem como os resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 4º ano. Podemos afirmar que não foram constatadas diferenças significativas no desempenho em compreensão da leitura entre meninos e meninas no 4º ano.

Na Tabela 5, constam os resultados dos meninos e das meninas do 4º ano, na leitura de palavras, reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de sentenças e compreensão de leitura de texto.

Tabela 5 – Alunos do 4º ano: Médias, Desvios-Padrão (DP) e resultados do Teste T de Student comparando os desempenhos por sexo dos alunos do 4º ano nas Tarefas: TDE, TRP, TELCS e CLOZE.

Variáveis	Sexo	N	Média	DP	t	gl	Sig. (bicaudal)
Idade (em meses)	Fem.	21	109,52	3,40			
	Masc.	18	111,22	3,34	-1,569	37	0,125
TDE	Fem.	21	68,05	3,47			
	Masc.	18	68,61	1,50	-0,639	37	0,527
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Palavras Corretas	Fem.	21	27,38	2,42			
	Masc.	18	27,56	1,58	-0,262	37	0,795
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Fonológicos	Fem.	21	28,19	5,15			
	Masc.	18	29,50	3,47	-0,914	37	0,367
Reconhecimento de Palavras (TRP) - Erros Semânticos	Fem.	21	25,00	5,48			
	Masc.	18	25,94	4,26	-0,593	37	0,557
Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS)	Fem.	21	22,86	7,57			
	Masc.	18	23,56	5,58	-0,323	37	0,748
Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)	Fem.	21	7,38	2,38			
	Masc.	18	7,33	2,20	0,065	37	0,949

Nota. As diferenças são estatisticamente significantes a  $p > 0,05$

Apresentam-se, a seguir, os resultados em cada categoria de leitura de palavras.

a) Leitura de Palavras (subteste do TDE)

Para prova de Leitura de Palavras (TDE), as meninas (M=68,05; DP=3,47) obtiveram pontuação menor do que os meninos (M=68,61; DP=1,50). O Teste T de Student não revelou nenhuma diferença estatisticamente significativa, a  $p=0,527$ . Isso demonstra que tanto meninos como meninas já consolidaram a habilidade de leitura de palavras isoladas, sem diferença significativa entre os sexos. Apresentam-se, a seguir, os resultados em cada categoria de leitura de palavras.

b) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP)

Verificou-se, por meio do Teste T de Student, que não houve diferenças estatisticamente significantes entre os sexos na Tarefa de Reconhecimento de Palavras avaliada em três categorias de itens, palavras corretas, para palavras com erros fonológicos e palavras com erros semânticos.

*b.1) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Palavras Corretas:*

Conforme podemos afirmar, a média de acertos foi semelhantes para palavras corretas de meninos e meninas (Fem. M=27,38; Masc. M=27,56), portanto, sem diferenças estatisticamente significantes ( $p=0,795$ ).

*b.2) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Fonológicos:*

Pode-se observar nos resultados das medidas que as meninas (M=28,19; DP=5,15) obtiveram pontuação menor do que os meninos (M=29,50; DP=3,47), mas essa diferença não é estatisticamente significativa a  $p=0,367$ .

*b.3) Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) – Erros Semânticos:*

Para palavras com erros semânticos, as meninas (M=25,00; DP=5,48) obtiveram pontuação menor do que os meninos (M=25,94; DP=4,26), mas sem constatação de diferenças significativas, de acordo com a análise estatística T de Student ( $p=0,557$ ).

Estes resultados demonstram que tanto meninos, quanto meninas já desenvolveram a habilidade de reconhecimento de palavras.

c) Tarefa de Compreensão de Leitura (TELCS)

Na tarefa de Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS), o Teste T de Student

não revelou nenhuma diferença significativa (0,748) entre meninos (M=23,56; DP=5,58) e meninas (M=22,86; DP=7,57), a  $p=0,748$ .

Durante a aplicação, meninas e meninos não apresentaram dificuldades na execução. Os alunos do 4º ano, todos, completaram a tarefa no tempo previsto.

d) Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE)

Verificou-se, por meio das análises estatísticas da Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE), que as meninas (M=7,38; DP=2,38) apresentaram médias bem semelhantes aos meninos (M=7,33; DP=2,20). Não há diferenças estatisticamente significantes (0,949), apenas uma leve tendência a um resultado melhor por parte das meninas.

## 8. Discussão dos resultados e considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo avaliar a compreensão da leitura em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como ela evolui do 2º ao 4º anos.

As nossas perguntas foram:

- 1) Qual é o nível de compreensão de leitura de textos e como se desenvolve essa compreensão em alunos de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental?
- 2) São observadas diferenças no desempenho da compreensão da leitura entre meninos e meninas nestes anos escolares?

Nossas hipóteses foram:

- 1) Os alunos melhoram o desempenho na compreensão de leitura de textos com o aumento da escolaridade;
- 2) Não haverá diferenças no desempenho da compreensão de textos entre as meninas e os meninos, dado que as práticas escolares não discriminam os alunos em relação ao sexo.

Para este estudo foram utilizadas 4 tarefas: a Leitura de Palavras (subteste do TDE); a Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP), o Teste de Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS) e a tarefa de Compreensão de Leitura de Texto (CLOZE).

Comparando os alunos de 2º, 3º e 4º anos, a análise dos nossos dados evidenciou a existência de algumas diferenças significativas entre os anos escolares.

Na Leitura de Palavras (TDE) verificou-se aumento no desempenho do 2º até o 4º ano, porém, as diferenças não foram significantes entre o 3º e 4º anos, o que permitiu afirmar que os alunos do 2º ano foram os que tiveram mais dificuldade na leitura de palavras.

Nossa análise dos resultados na Tarefa de Reconhecimento de Palavras (TRP) evidenciou, em todas as categorias de estratégia de leitura (Palavras Corretas, Erros Fonológicos e Erros Semânticos), um aumento significativo no desempenho de 3º e 4º anos quando comparado ao 2º ano. Houve, em todas as categorias de estratégia de leitura, uma tendência de melhor resultado no 4º ano quando comparado ao 3º, mas essa diferença não foi estatisticamente significativa.

Em relação à Tarefa de Compreensão da Leitura de Sentenças (TELCS), verificou-se

aumento no desempenho do 2º até o 4º ano, conforme a análise estatística de Tukey.

O resultado dessa prova demonstrou uma diferença muito grande nas médias do 2º para o 3º ano, no entanto, o 4º ano obteve a maior frequência de acertos, apresentando compreensão por meio da avaliação da fluência de leitura silenciosa de sentenças.

Em relação à compreensão de leitura de texto (CLOZE), os resultados da nossa pesquisa indicaram que as crianças do 3º ano e do 4º ano apresentaram médias significativamente maiores do que as do 2º ano. A análise do nosso dado demonstrou que houve uma tendência de melhor resultado no 4º ano quando comparado ao 3º, mas essa diferença não foi estatisticamente significativa.

A análise comparativa dos resultados dos alunos de 2º, 3º e 4º anos escolares em todas as medidas apresentadas neste estudo mostrou que o reconhecimento de palavras é uma habilidade indispensável para a compreensão de leitura de textos, ou seja, a compreensão de texto está sempre relacionada ao desenvolvimento do leitor, no que diz respeito à habilidade de reconhecimento de palavras, portanto, ao domínio das relações fonema-grafema.

Em relação à pergunta referente ao nosso estudo, se são observadas diferenças no desempenho da compreensão da leitura entre meninos e meninas nestes anos escolares, apenas o 2º ano apresentou resultados que evidenciaram diferenças significativas entre os sexos. É possível que esse resultado tenha sofrido influência da idade, uma vez que as meninas são um pouco mais velhas (3 meses) do que os meninos.

Na leitura de palavras (TDE) tivemos um resultado semelhante nas médias do 2º ano, entre os sexos, mas as diferenças não foram significantes. No 3º ano, meninos e meninas obtiveram as mesmas médias, mas novamente pela análise estatística, sem diferenças significativas. Não foram apresentadas diferenças significativas nas médias entre meninos e meninas do 4º ano.

As análises dos nossos dados que se referiram à Tarefa de Reconhecimento (TRP) não apresentaram diferenças significativas entre meninos e meninas do 2º até o 4º ano. Comentaremos, a seguir, algumas tendências à apresentação de melhores resultados entre meninos e meninas, de acordo com as três categorias para estratégia de leitura: Palavras Corretas; Erros fonológicos e Erros Semânticos.

No 2º ano, o resultado do estudo mostrou uma leve tendência dos meninos a irem melhor do que as meninas. No 3º e no 4º ano, os meninos apresentaram uma tendência a

melhores resultados nos três itens analisados.

Na análise dos resultados de Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS), não foram evidenciadas diferenças significativas entre os sexos. No 2º ano, as meninas tiveram uma tendência a melhores resultados do que os meninos. No 3º e 4º ano, os meninos tiveram uma tendência a melhores resultados do que as meninas. Porém, essas diferenças não se mostraram estatisticamente significativas.

Os nossos estudos revelaram que apenas no 2º ano a medida de Compreensão de Leitura de Textos (CLOZE) foi significativamente maior para as meninas do que para os meninos, mas não sabemos se é devido ao fato de as meninas serem um pouco mais velhas do que os meninos, pois não realizamos investigação sobre isto. No 3º ano e no 4º anos não foram encontradas diferenças significantes entre os sexos.

Para as medidas analisadas neste estudo, acreditamos não existir diferenças de estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para meninos e meninas com o intuito de desenvolver a compreensão de palavras, frases e textos.

A análise dos nossos dados encontra suporte na nossa revisão de literatura, haja vista que evidenciou que o reconhecimento de palavras com precisão e fluência são requisitos para compreender sentenças e textos (Braibant, 1997; Maluf, 2005; Morais et al., 2013). Notamos um avanço significativo do 2º para o 3º e o 4º anos, demonstrando fortemente o desenvolvimento dessa habilidade até atingir a compreensão, objetivo este da leitura.

As crianças do 3º ano mostraram um desempenho significativamente superior em comparação com o desempenho do 2º ano, o que é de se esperar. Quanto aos alunos do 4º ano, seu desempenho nas habilidades analisadas, com exceção da Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS), não se mostrou estatisticamente significativo, embora as médias apontem uma tendência a um desempenho melhor. Não temos explicação para este achado com os dados disponíveis nesta pesquisa, pois era de se esperar que as crianças do 4º ano mostrassem um desempenho estatisticamente superior em comparação ao desempenho do 3º ano. Uma hipótese inicial é de que esta diferença esteja relacionada a um efeito escola, ou seja, o modo como a escola está trabalhando essas habilidades com essas crianças no 4º ano. Pesquisas posteriores poderão aprofundar esta questão em busca de hipóteses plausíveis que expliquem essa diferença.

Não encontramos diferenças suficientes de que as meninas superam os meninos, de

acordo com as análises deste estudo. Os meninos apresentaram semelhanças nos resultados, mas talvez as meninas, por serem um pouco mais velhas, tenham se beneficiado na tarefa de compreensão de leitura de texto (TC), o que deve ser investigado em estudos futuros.

Para concluir o estudo aqui descrito, apontamos a necessidade de que novas pesquisas contribuam para o aprofundamento das questões de compreensão da leitura. É necessário que esses estudos dialoguem e também colaborem com professores no ensino da leitura e da escrita, principalmente nos anos iniciais, pois sabemos de sua importância para o desenvolvimento nos anos subsequentes.

Aproveitamos também para mencionar a importância de se ampliar os estudos sobre a compreensão de leitura no Brasil. Espera-se que a realização de outras pesquisas utilize uma amostra maior e que seja replicada com alunos de escolas públicas, sem a exclusão de crianças que estão defasadas em seus anos escolares.

## Referências

- Aparecido, A. M. B. (2007). *Leitura e compreensão de textos: ensino realizado com alunos da 4ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Ardito, M. M. (2011). *A compreensão da leitura em um grupo de alunos da 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Barrera, S., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, E. G. de C. (2014). *Compreender textos para aprender ciências: Um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Corso, H. V., & de Salles, J. F. (2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, 44(3).
- Coscarelli, C. V. (2002). Reflexões sobre as inferências. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada [CDROM]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras.
- de Araújo Vilhena, D., & Pinheiro, A. M. V. (2015). *Validation and standardization of the Brazilian reading test—Sentence comprehension*. Manuscript submitted for publication.
- de Araújo Vilhena, D., Sucena, A., Castro, S. L., and Pinheiro, Â. M. V. (2016). Reading Test—Sentence Comprehension: An Adapted Version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. *Dyslexia*, 22: 47–63. doi: 10.1002/dys.1521.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. D. G. B. B. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 439-448.

- Gombert, J. E. (2013). Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Orgs.). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever* (pp. 109-123). Porto Alegre: Penso.
- Gombert, J. E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan Pédagogie.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores 2012. Recuperado em 16 de julho de 2016, de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm)
- Instituto Paulo Montenegro (2013). Inaf Brasil 2011 – principais resultados. Recuperado em 16 de janeiro de 2016, de [http://www.tcexp.com.br/novo/wpcontent/uploads/2013/10/inf\\_resultados\\_inaf2011\\_ver\\_final\\_diagramado\\_2\\_marketingEducaional.pdf](http://www.tcexp.com.br/novo/wpcontent/uploads/2013/10/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2_marketingEducaional.pdf)
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2013). Compreensão. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *A Ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Maluf, M. R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(2), 55-62.
- Maluf, M. R., Zanella M. S., & Pagnez K. S. M. M. (2006). Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol. Psicol.* 56(124), 67- 92.
- Maluf, M. R., & Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre. Penso.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: UNESP.
- Morais, J. (2013). *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri, SP, Brasil: Minha Editora.
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever* (pp. 17-48). Porto Alegre: Penso.
- Mota, M. M. P. E., & dos Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142.
- Nation, K. (2013). Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Orgs.). *A ciência da leitura* (pp. 266-283). Porto Alegre: Penso.

- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. Itatiba, SP: Universidade São Francisco. Relatório de pesquisa não publicado.
- Santos, A. A. A. D., & Oliveira, E. Z. D. (2010). Assessment and development of reading comprehension with elementary school students. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In A. A. A. Santos, E. Boruchovich, & K. L. 112 Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*, (pp. 47-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, M. J. dos, & Maluf, M. R. (2010). *Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção*. *Educar em Revista*, (38), 57-71. Recuperado em 12 de janeiro de 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300005&lng=en&tlng=pt).
- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2002b). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321- 331.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Spinillo, A. G.; Mahon, E. R. (2007). Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.
- Spinillo, A. G. (2013). Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Orgs.). *Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e a escrever* (pp. 138-154). Porto Alegre: Penso.
- Stein, L. M. (2011-1ª reimpressão). *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Yacalos, I. C. P. (2012). *É sendo ensinado que se aprende: Resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças no 4º ano*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Zanella, M. S. (2007). *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido



A pesquisadora Márcia Di Santo de Melo Machado, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Regina Maluf, está desenvolvendo um estudo sobre compreensão da leitura. Nesse estudo a pesquisadora realizará uma atividade de leitura e duas atividades para verificação da compreensão de textos, no mês de fevereiro. A voz das crianças será gravada durante a leitura de um dos textos. Esse trabalho pode trazer boas contribuições para os pesquisadores da área para avaliar como as crianças compreendem o que leem. Fica garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo, poderão entrar em contato com a pesquisadora.

Para que esse estudo seja realizado, necessito de sua colaboração, no sentido de fornecer sua autorização, após devidos esclarecimentos, para a participação de seu (sua) filho (a) neste estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ estou esclarecido(a) e ciente das finalidades do estudo, realizado pela pesquisadora Márcia Di S. de M. Machado e portanto, dou meu consentimento para que meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_, que está no \_\_\_\_\_° ano do ensino fundamental, participe da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

Santo André, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2016

Contato com a pesquisadora: e-mail: [marcia.melom@yahoo.com.br](mailto:marcia.melom@yahoo.com.br)

## Anexo 2 – Autorização da Instituição

Entidade Mantenedora: Curso Stocco Ltda. Av. Padre Anchieta, 146 – 11-4436-0411 – CEP 09090-710 – Santo André – SP – CNPJ nº 57.569.717/0001-76



### COLÉGIO STOCO

ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ao 9º ano  
Reconhecimento: Portaria COGSP 15/06/81  
D.O.E. 17/06/81

Av. Padre Anchieta, 146 – Bairro Jardim  
Santo André – São Paulo  
Tel: 11-4436-0411 e 11-4436-0962

Rua Otávio Marques, 183 – Vila Assunção  
Santo André – São Paulo  
Tel: 11-4436-8656

### STOQUINHO ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO INFANTIL – II ao Infantil V  
Autorização: Portaria DRE-6-Sul 29/06/94  
D.O.E. 07/7/94 – p.15 seção I

Rua Otávio Marques, 117 – Vila Assunção  
Santo André – São Paulo  
Tel: 11-4436-0685



O Colégio Stocco, representada pela Profª Ms. Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva aceita participar do estudo realizado pela pesquisadora Márcia di Santo de Melo Machado, aluna do Programa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, R.A 00072361, tendo como orientadora A Profª Drª Maria Regina Maluf, dando seu consentimento para que a coleta de dados seja realizada nesta Instituição e com seus estudantes. A pesquisadora está desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado: **Compreensão da leitura: Estudo realizado com alunos do ensino fundamental**. O objetivo do estudo é fazer a verificação da compreensão da leitura em alunos dos anos escolares iniciais do ensino fundamental e verificar como evolui essa compreensão. A escola autoriza a pesquisadora a coletar os dados em ambiente escolar e está ciente de que as crianças realizarão algumas tarefas que avaliarão a compreensão da leitura. A pesquisadora assegura que a participação nessa pesquisa, por parte da escola, dos pais ou responsáveis e das crianças, será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Todos estão informados de que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar sua participação, poderão entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Responsável pela Instituição

Santo André \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2016

Contato com a pesquisadora: Fones: (11) 4222 1810 / (11) 99600 7241

Endereço eletrônico: marcia.mach8@gmail.com

## Anexo 3 – Teste de Desempenho Escolar

# TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR  
Lilian Milnitsky Stein

### Subteste de Leitura

---

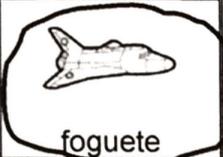
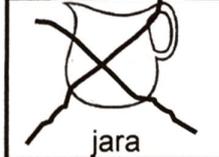
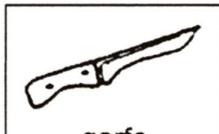
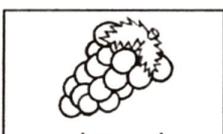
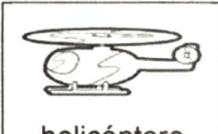
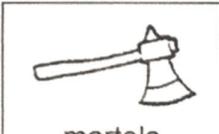
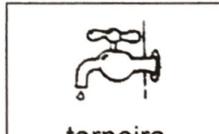
pato mato vela fita medo nata lobo janela minha  
 saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora  
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca  
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta  
 globo projeto atlas querido guitarra campo bruto  
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria  
 trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento  
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica  
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado  
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar  
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

**Casa do  
Psicólogo®**

© 1994 Casapsi Livraria e Editora Ltda  
 É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para  
 qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.  
 Rua Santo Antônio, 1010 - Jd. México - Itatiba/SP - Brasil  
 CEP 13253-400 - Tel.: (11) 4524.6997 - www.casadopsicologo.com.br

## Anexo 4 – Tarefa de reconhecimento de palavras (TRP)

Nome \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

 fogete	<del></del> pássaro	<del></del> apontador	 flechas	<del></del> jara
 tartaruga	 cachecol	 escorpião	4 quadro	 locomotiva
 flor	 cenoura	 crianças	 refrigerante	 telerisção
 chapéu	 sorvete	 serra	 mesa	 garfo
 pão	 cabra	 borbolata	 ávrore	 coehlo
 abacaxi	 automonel	 cadeado	 leão	 lápis
 bolacha	 helicóptero	 martelo	 telefome	 torneira
 banama	 cachimbo	 banquinho	 escadaria	 sorvete
 flauta	 gato	 carneirino	 pmeu	 vassoura



## Anexo 5 – Teste de Leitura: Compreensão de Sentenças (TELCS)

25. Nós fomos de carro até o parque, onde nos sentamos na grama para comer o nosso (lanche, prato, cheiro, rugido, ache).
26. Dentre todos os jogos, você prefere ping-pong, sinuca, dominó ou (portas, cartas, tortas, rins, fartas)?
27. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gênio, gentil, genro, generoso, general).
28. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: ele pescou uma (lula, truta, carpa, sardinha, bota).
29. Nós fomos passear na praia e pegamos na areia algumas (tochas, conchas, colinas, manchas, colchas).
30. Todos saíram de casa para ver os estragos provocados pela (explosão, expansão, extinção, excursão, exceção).
31. As geladeiras evitam que a comida fique (enferrujada, estragada, desligada, resfriada, morta).
32. Já que está muito quente aqui, por que você não liga o (cobertor, colchão, ventilador, carregador, corredor)?
33. Quando andar na rua, é preciso ter muita atenção aos carros para não ser (enrolado, planejado, acabado, controlado, atropelado).
34. Eles combinaram de ir assistir à corrida no próximo domingo porquê gostam de ver os carros correrem na (pista, pasta, cesta, rota, blusa).
35. O mágico, ao pôr uma faca na palma da mão, nos deixou (contratados, sentados, entrevistados, assustados, devastados).
36. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (curiosidade, dignidade, honestidade, vaidade, justiça).

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

### *Jogo de Treino*

1. A menina vestiu uma (rosa, pipa, roda, rua, roupa).
2. A estação fica no meio da (unidade, metade, cidade, grande, onde).
3. Todos os cachorros têm quatro (olhos, balas, pipas, patas, dedos).
4. Ele inclinou-se sobre o poço e caiu no (fundo, segundo, funil, futuro, furado).

1. Você poderia limpar a sala com uma (tesoura, manga, pente, cenoura, vassoura).
2. Eu adoraria ir à praia para tomar um banho de (maior, melhor, mar, par, formar).
3. Um cômodo onde se guarda livros chama-se (pesca, biblioteca, banheiro, salão, pasto).
4. Pegue a sacola e vá comprar (notas, crianças, palavras, laranjas, parcelas).
5. Ele espremeu a mão na porta e começou a chorar aos (gritos, ruídos, escritos, vidros, frios).
6. Na brincadeira, eu e meu amigo sujamos nossa (letra, mão, pão, não, ponte).
7. É primavera e os jardins estão floridos com (novas, roupas, casas, rosas, folhas).
8. Ele ligou o rádio para ouvir as (delícias, corretas, notícias, coloridas, tabelas).
9. Ele quebrou o prato e por isso se (abanou, imaginou, cutucou, desmaiou, machucou).
10. O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (jacaré, ninho, médico, senhor, comércio).
11. O meu irmão fez uma viagem à África e trouxe uma bela (vila, estátua, miragem, esquina, tempestade).
12. Minha mãe disse para não comer o bolo porque ainda está (valente, gostoso, bondoso, dente, quente).

13. As pessoas se assustaram: a locomotiva saiu dos (ouvidos, trilhos, astros, traços, troncos).
14. Quando for dormir, espero que tenha bons (sonhos, preços, cozidos, sorrisos, tecidos).
15. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou com sono e prefiro ir para a (mata, pata, gata, cama, cesta).
16. Por que você não usa a faca para comer a (chave, chega, cheia, carne, cante)?
17. Da cratera do vulcão saem, de pouco em pouco, ondas de (selva, lava, cava, clava, mala).
18. Eles trabalham o dia inteiro, e à noite eles (conservam, expressam, processam, atravessam, descansam).
19. Quando a xingam e a castigam, ela fica (chateada, atrasada, deitada, empregada, cruel).
20. Um homem que dirige um veículo é chamado de (mecânico, companheiro, cientista, motorista, maquinista).
21. Ela saiu correndo de casa, por isso esqueceu sua (prosa, boba, bolsa, bolha, cebola).
22. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar na porta da casa de (corda, girafa, nação, farda, guarda).
23. Nas noites de inverno as gotas de chuva são (tias, vazias, frias, salas, velas).
24. Se colocarmos o rádio muito alto, podemos incomodar os (viadutos, joelhos, partidos, vizinhos, passeios).

**Anexo 6 – Técnica de Cloze (Santos, 2005)**UMA VINGANÇA INFELIZ

*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar \_\_\_\_\_ fotografia em que eles \_\_\_\_\_ juntos no quintal da \_\_\_\_\_.

A mãe de Pedro \_\_\_\_\_ brava com ele e o castigou. \_\_\_\_\_ lhe disse que ao \_\_\_\_\_ uma fotografia ele também \_\_\_\_\_ destruindo uma lembrança. Explicou \_\_\_\_\_ ele que quando envelhecemos \_\_\_ lembranças ajudam a animar \_\_\_\_\_ vidas.

Depois de pensar \_\_\_\_\_, Pedro desculpou-se com \_\_\_\_\_ irmão e pediu para \_\_\_ seu pai tirar um \_\_\_\_\_ retrato deles. Um bonito \_\_\_\_\_-retrato foi colocado no quarto, onde está guarda a lembrança daquele dia.