**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU**

TALITA FERNANDA GONÇALVES GUEDIM

**PROGRAMA DE COMPREENSÃO LEITORA EM
ADOLESCENTES: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO**

**BAURU
2017**

TALITA FERNANDA GONÇALVES GUEDIM

**PROGRAMA DE COMPREENSÃO LEITORA EM
ADOLESCENTES: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de
Odontologia de Bauru da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Doutor
em Ciências no Programa de Fonoaudiologia.

Orientadora: Prof. Dra. Patricia Abreu
Pinheiro Crenitte

Versão Corrigida

BAURU

2017

G934p Guedim, Talita Fernanda Gonçalves
Programa de compreensão leitora em
adolescentes: tradução e adaptação / Talita
Fernanda Gonçalves Guedim. – Bauru, 2017.
128p. : il. ; 31cm.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Odontologia
de Bauru. Universidade de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Abreu Pinheiro
Crenitte

Nota: A versão original desta dissertação/tese encontra-se disponível no Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a
reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos
fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
CAAE: 23093613.0.0000.5417
Data: 25 de agosto de 2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

TALITA FERNANDA GONÇALVES

03 de janeiro de 1985
São Carlos - SP

Nascimento

Filiação

Clayton Roberto Gonçalves

Maria do Carmo da Silva Gonçalves

2006-2009

Curso de Graduação em Fonoaudiologia –
Faculdade de Odontologia de Bauru, USP –
Bauru – SP

2010-2012

Curso de Pós-Graduação em Fonoaudiologia,
em nível de Mestrado, Faculdade de
Odontologia de Bauru, USP – Bauru – SP

2013-2017

Curso de Pós- Graduação em Fonoaudiologia,
em nível de Doutorado, Faculdade de
Odntologia de Bauru, USP – Bauru – SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a **Deus**, por Ele ter me dado saúde, sabedoria, tudo que se fez necessário para realizar. Sem Ele, este trabalho jamais teria chegado ao fim.

Aos meus pais, **Clayton e Maria do Carmo**, pelo amor incondicional, por terem me dado condições para chegar até aqui, amo-os intensamente!

Ao meu marido **Thiago**, pelo apoio, paciência e amor que me dedicou ao longo deste trabalho.

Ao meu filho **Davi**, que chegou em minha vida para trazer mais alegria, dedico tudo que há de melhor de mim, te amo incondicionalmente filho!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora **Prof^a Dr^a Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte** obrigada por mais uma vez ter acreditado no meu propósito, pela dedicação, orientações, por partilhar o saber e contribuir na realização deste trabalho.

Por possibilitar meu desenvolvimento acadêmico-científico, pelas experiências compartilhadas, estimulando sempre o meu interesse pela vida acadêmica.

Obrigada pelas palavras de amizade e compreensão durante a realização deste trabalho.

Tive o privilégio de ter uma orientadora como você, um exemplo, uma pessoa maravilhosa e uma profissional invejável. A você dedico meus sinceros votos de agradecimento.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina).

AGRADECIMENTOS

Às minhas irmãs **Katia, Claudia e Michele**, minhas amigas, minhas companheiras, obrigada por estarem sempre ao meu lado, incentivando e apoiando-me, amo-as imensamente.

Aos meus amados sobrinhos **Mariana**, por me fazer companhia durante algumas madrugadas, pelas palavras de incentivo; **Miguel e Valentina**, que tanto amo.

À **Professora Dra Barbara Ehren** por ter autorizado traduzir seu material, para que este trabalho pudesse ser realizado.

Às **escolas** por terem permitido que parte deste trabalho fosse realizado em suas dependências e pela contribuição na realização deste trabalho.

Aos **adolescentes** participantes e seus **responsáveis** pela confiança depositada.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo apoio financeiro para a execução da pesquisa.

Ao estatístico, **Prof. Dr. José Roberto Pereira Lauris** por me instruir e orientar com os dados estatísticos deste estudo.

Às professoras e doutoras, **Aline A. da Costa, Maria de Lourdes M. Tabaquim**, por contribuírem neste trabalho na Banca de qualificação.

À minha amiga **Rebecca Schroder**, pela contribuição nas videoconferências realizadas em inglês, te agradeço imensamente.

Às companheiras do grupo de pesquisa (GREPEL), **Nathane, Thais Freire, Thais Gonçalves e Amanda**, agradeço as contribuições, companheirismo durante a realização deste estudo.

À minha amiga, **Marcela Soares Beals**, pelas contribuições, ajudas com o material em sua versão em inglês, obrigada minha amiga.

À **Elen C. Franco**, que dedicou seu tempo cuidando com todo seu amor e carinho do meu amado Davi, por ter me ajudado no que precisei.

À **Andressa**, por sempre falar palavras de apoio, incentivo, por estar sempre ao meu lado. Você é muito especial.

Às minhas amigas **Amanda F. Canale** e **Gabriela do Prado Werneck** por sempre me ouvirem e compreenderem, por se fazerem tão presentes na minha vida, vocês são muitos especiais.

À **Iruska Toani**, por me ajudar sem medir esforços, por me ouvir, me tranquilizar, por darmos muitas risadas, obrigada por tudo.

À minha “cãopanheira” **Mel**, pelo seu carinho, sempre me recebendo com muita alegria, nos dias em que menos pude dar tanta atenção.

Às pessoas que não foram citadas, mas que, indiretamente, contribuíram para a execução desta Tese de Doutorado.

“Amigos são anjos que nos deixam em pé quando nossas asas se esquecem de como voar”.

EPÍGRAFE

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

(Josué, 9:1)

RESUMO

Desde o início do aprendizado escolar, estamos envolvidos com a leitura, e é por meio dela que adquirimos o conhecimento. Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto, é um processo que envolve ativamente o leitor, não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Há evidências que o uso de estratégias de leitura melhora a compreensão, principalmente para os escolares que lutam com dificuldades de aprendizagem. A tradução de instrumentos estrangeiros vem sendo foco de estudos nos últimos anos, devido à escassez de instrumentos. Tal procedimento ameniza a carência e possui grande relevância científica. Tendo em vista a complexidade da aprendizagem e os crescentes problemas educacionais brasileiros, percebe-se a relevância deste estudo, ao buscar a influência da fonoaudiologia na compreensão de leitura em adolescentes com dificuldade de leitura. Esta pesquisa teve a intenção de contribuir tanto para área da saúde, como para subárea da tradução chamada de científico-técnica. O objetivo do presente estudo é traduzir e adaptar o programa Structure Your Reading (SYR) (EHREN, 2008), do Inglês americano para o Português do Brasil. O processo de tradução e adaptação do material foi realizado de acordo com estudos de adaptação e validação de instrumentos, sendo tradução, retrotradução, banca de especialistas e estudo piloto, obtendo-se a versão final. Assim, a tradução e adaptação atenderam às equivalências teórica, semântica e cultural. Para verificar a aplicabilidade do instrumento participaram do estudo piloto, 5 escolares, com 14 anos de idade, de ambos os sexos. Esta etapa revelou a aplicabilidade do instrumento, devido à aceitabilidade e a compreensão dos escolares para tarefas. Sendo assim, concluiu-se que o material ESTRUTURE Sua Leitura, foi traduzido e adaptado de forma satisfatória para língua portuguesa, mostrando-se pertinente para programa de compreensão de leitura, manteve a capacidade de reprodução dos objetivos e competências do mesmo na língua inglesa, também foi possível concluir que os escolares compreenderam as atividades propostas pelo ESL, apresentando bom desempenho no programa.

Palavras-chave: Fonoaudiologia; Adolescente; Compreensão; Leitura; Tradução.

ABSTRACT

Reading Comprehension Program in Adolescents: Translation and Adaptation

From the beginning of school learning, we are involved with reading, and it is through it that we acquire knowledge. To read is to understand and to understand is, above all, a process of constructing meanings about the text. It is a process that actively involves the reader. One cannot talk about reading if there is no understanding. There is evidence that the use of reading strategies improves comprehension, especially for students struggling with learning difficulties. The translation of foreign instruments has been the focus of studies in recent years due to the scarcity of instruments. This procedure smooths the lack thereof and has important scientific relevance. Considering the complexity of learning and the growing of educational problems in Brazil, the relevance of this study is in the search for the influence of speech-language pathology in reading comprehension in adolescents with reading difficulties. This research was intended to contribute to both the health field and to the sub-field of the so-called scientific-technical translation. The purpose of the present study was to translate and adapt the Structure Your Reading (SYR) program (EHREN, 2008), from American English to Brazilian Portuguese. The process of translation and adaptation of the material was realized carried out as suggested by the studies of adaptation and validation of instruments, being translation, back-translation, specialist banking, and pilot study to obtain the final version. Thus, the translation and adaptation carried out met the theoretical, semantic and cultural equivalences. To verify the applicability of the instrument, five 14-year-old students of both genders participated in the pilot study. This stage revealed the applicability of the instrument, due to students' acceptability and understanding of tasks. Thus, it was concluded that the material ESTRUTURE Sua Leitura (ESL) was adequately translated and adapted to Brazilian Portuguese, showing relevance to a reading comprehension program, while maintaining the ability to reproduce its objectives and competencies from its original version in American English. It was also possible to conclude that the students understood the activities proposed by the ESL, showing good performance in the program.

Keywords: Speech, language and Hearing Sciences; Adolescent; Comprehension; Reading; Translating.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA

Figura 1 - Organograma das etapas de Tradução e adaptação do ESL.....	68
--	-----------

- GRÁFICO

Gráfico 1 - Desempenho dos escolares no programa ESL.....	79
---	-----------

- QUADRO

Quadro 1 - Fases e resultados específicos ESL.....	57
--	-----------

TABELA

Tabela 1 -	Modificações realizadas por T3 com relação à tradução de T1 e T2	78
-------------------	--	-----------

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PF	Processamento Fonológico
CF	Consciência Fonológica
AL	Acesso ao Léxico
MT	Memória de Trabalho
SYR	STRUCTURE Your Reading
ESL	ESTRUTURE Sua Leitura
UCF	University of Center Florida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
2	REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1	LEITURA	35
2.1.1	Leitura e Processamento Fonológico	35
2.1.2	Compreensão de Leitura	37
2.2	TRADUÇÃO TRANSCULTURAL	42
3	STRUCTURE Your Reading: Apresentação	47
4	PROPOSIÇÃO	59
4.1	OBJETIVO GERAL	61
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	61
5	MATERIAIS E MÉTODOS	63
5.1	PROCEDIMENTOS DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO	65
5.2	APLICAÇÃO DO PROGRAMA ESL	69
5.2.1	Participantes	69
5.2.2	Procedimentos para seleção dos participantes	69
5.2.3	Instrumentos	70
5.2.4	Procedimentos de Aplicação do ESL	72
5.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
6	RESULTADOS	75
6.1	TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO	77
6.2	APLICABILIDADE DO ESL	79
7	DISCUSSÃO	83
8	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	109
	ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A fonoaudiologia é a ciência que desenvolve ações de prevenção, avaliação, diagnóstico e tratamento, no que se refere à comunicação humana, ou seja, comunicação oral e escrita, sendo assim, os profissionais dessa área visam priorizar os estímulos relevantes, trazendo uma melhoria no âmbito acadêmico e interpessoal.

Desde o início do aprendizado escolar, estamos envolvidos com a leitura, e é por meio dela que adquirimos o conhecimento. A leitura é uma atividade complexa, que tem que ser aprendida, e abrange em seu processo muitos mecanismos, processamentos e estratégias (GUIMARÃES, 2010, JERÔNIMO, 2012).

Sendo assim, ter somente o conhecimento das letras não é o suficiente para que se tenha a compreensão do que foi lido, pois é necessária a integração de diversos processos envolvidos para que se possa reconhecer as palavras, acessar seu significado, além de possibilitar a interação entre a sintaxe e a semântica e envolver questões pragmáticas (JERÔNIMO, 2012).

Tendo em vista as dificuldades que muitos escolares enfrentam para compreenderem textos, a escassez de materiais para avaliar e estimular a compreensão de leitura, o objetivo do presente estudo foi traduzir um programa de compreensão de leitura, da língua inglesa (americana) para língua portuguesa (brasileira), no qual poderá auxiliar os escolares a minimizarem as dificuldades com a compreensão de leitura.

A precariedade de instrumentos prejudica as condutas, sendo assim, pesquisadores tem dado grande importância para estudos de tradução de instrumentos estrangeiros, fazendo com que haja instrumentos apropriados para cada conduta e relevância científica.

Espera-se, com este estudo, disponibilizar um programa de compreensão de leitura, que possa ser utilizado por profissionais da fonoaudiologia, professores e educadores.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LEITURA

Ler é uma arte, uma atividade que denota várias ações conjuntas: a imaginação, a criatividade, o resgate das experiências e as peculiaridades do caráter de cada indivíduo. Assim, tanto ações introspectivas quanto externas influenciam nessa ação (NASCIMENTO, AMORIM, 2016).

A leitura é uma habilidade complexa necessária para ter acesso a saberes que fazem parte de uma cultura. É através dela que construímos e ampliamos o conhecimento do mundo que nos rodeia (SANT'ANNA et al., 2014)

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta satisfazer os objetivos que geram a leitura. A leitura deve envolver a presença de um leitor ativo, que processa e examina o texto, implica que sempre deve existir um objetivo, os quais serão determinantes para a interpretação que o leitor realizará do texto que lê, para que assim haja a construção de significados, não sendo a interpretação uma tradução ou réplica do significado, e por fim, a leitura sempre envolve a compreensão do texto.

A leitura é o resultado da interação entre as informações visuais e não-visuais, sendo considerado um ato cognitivo. Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto, é um processo que envolve ativamente o leitor (SOLÉ, 1998, BARBOSA, RODRIGUES, OLIVEIRA, 2011, PONTES, DINIZ, MARTINS-REIS, 2013). Ler significa extrair sentido do que é lido, implicando simultaneamente nos processos de decodificação e de compreensão. Não se pode falar em leitura se não houver compreensão.

2.1.1 Leitura e Processamento Fonológico

Pesquisas (PESTUN, 2005, ROSAL et al. 2016) têm demonstrado que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que este possibilita a generalização dos sistemas. Habilidades

do Processamento Fonológico (PF) são fundamentais para a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, e esta habilidade é uma das precursoras da leitura.

O PF faz parte do processamento auditivo ligado ao domínio da leitura e escrita (WAGNER; TORGESEN, 1987). Para os autores, o processamento fonológico refere-se à informação fonológica recebida auditivamente, que está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita em um sistema de escrita alfabética. A Consciência Fonológica, Acesso ao léxico e a Memória Fonológica compõem o processamento fonológico.

A Consciência Fonológica (CF) é a habilidade metalinguística de reconhecimento das características formais fonológicas ou da estrutura sonora da linguagem. Refere-se ao conhecimento de manipular intencionalmente a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores (CUNHA; CAPELLINI, 2011, KAMINSKI, MOURA, CIELO, 2011, ROSAL, CORDEIRO, QUEIROGA, 2013, SILVA, MOURA, WOOD, HAASE, 2015), ou seja, acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações a este nível (PESTUN, 2005). A CF constitui um fator importante no desenvolvimento da leitura e escrita (GUIMARÃES, 2005), ela é uma precursora para a leitura formal (WALCOTT; SCHEEMAKER; BIELSKI, 2010).

Outra habilidade do processamento fonológico importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita é o Acesso ao Léxico (AL).

Wagner et al. (1997), Brizzolara et al. (2006), Vulkovic, Siegel, 2006 e Miranda-Casas et al., (2010) afirmam que o AL possui relação com a leitura, principalmente em habilidades de decodificação, fluência e compreensão.

A Memória de Trabalho (MT) é considerada uma habilidade importante para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, pois é esta memória a responsável pelo armazenamento temporário da informação para o desempenho de uma série de tarefas cognitivas (BADDELEY, 2003, ZANELLA, VALENTINI, 2016), como aprendizagem, compreensão da linguagem e raciocínio. Sendo de grande valia pela contribuição para a memória de longo prazo e sua relação com a inteligência, ou seja, com a capacidade de raciocínio e resolução de problemas (MORGADO, 2005).

Para Rodrigues e Befi-Lopes (2009) e Montgomery (2002) existe uma interação entre a MT e o conhecimento linguístico, pois déficits na habilidade fonológica da MT podem acarretar dificuldade na compreensão e aprendizado da linguagem, pois o indivíduo não consegue recordar ou processar rapidamente a informação auditiva.

Acredita-se que quanto maior for essa capacidade de processamento, maiores serão os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura, apesar de que a compreensão requer capacidades que vão além do processamento fonológico, tais como: conhecimento prévio; capacidade de realizar inferências; dentre outros (JUSTI, ROAZZI, 2012, NASCIMENTO, AMORIM, 2016).

2.1.2 Compreensão de leitura

A capacidade para ler e compreender textos é fundamental na nossa vida diária e, quando surge associada ao contexto educativo, reveste-se de uma importância maior, porque se trata de um componente intrínseco ao desenvolvimento cognitivo do escolar (ALVES, 2005, CUNHA, CAPELLINI, 2014). Para compreensão de leitura, os escolares devem estar preparados para habilidades acadêmicas (por exemplo, leitura, escrita, matemática etc), e habilidades interpessoais (EHREN, MURZA, 2010).

O relatório do INEP sobre o PISA – Programa Internacional da Avaliação de Alunos - realizado em 2012, mostra que o Brasil melhorou seu desempenho em todas as áreas e foi um dos países que mais cresceu no PISA desde 2000. O Brasil ficou em 55º lugar no ranking dentre os 65 países participantes do programa. Na avaliação do PISA, a leitura é considerada a principal habilidade avaliada, pois influencia o desempenho dos escolares nas demais habilidades avaliadas, como matemática e ciências (SILVA E MOURA, 2014, www.inep.gov.br).

A compreensão da leitura, assim como o processo da leitura, depende da inter-relação entre vários processos cognitivos e linguísticos. Sendo assim, é necessário que o leitor realize processos cognitivos de alto nível, como a capacidade de realizar inferências, memória, acesso ao léxico, vocabulário e leitura fluente. Processos básicos, como o reconhecimento de palavras e extração do significado

das palavras impressas, não são suficientes para uma compreensão textual bem-sucedida (GIANGIACOMO, NAVAS, 2008, OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2008, SILVA, FUSCO, CUNHA, 2010, STERNBERG, 2010, PIAI, ROELOFS, SCHRIEFERS, 2011, SILVA et al., 2012).

A compreensão de leitura é um processo complexo de construção de significados que envolve a interação entre o leitor e aquilo que ele traz para o texto (conhecimento prévio, uso de estratégias) e as variáveis do texto em si (ex.: gênero textual, número de palavras, dentre outras) (KLINGNER, VAUGHN, BOARDMAN, 2007).

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 55) definem compreensão como, um produto das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a lembrança e a compreensão do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. No ambiente escolar, percebe-se a importância da verificação da compreensão textual dos alunos como forma do professor contemplar a aplicação de um processo de ensino aprendizagem qualitativo e quantitativo.

Salles e Parente (2007) apontam que a compreensão de leitura envolve um processo cognitivo complexo no qual são incluídas habilidades que podem ser consideradas mais simples, tais como: identificação de letras, reconhecimento das palavras e seu significado, bem como habilidades mais complexas, a exemplo de: realização de inferências, habilidades linguísticas, habilidades de memória, conhecimento de mundo. Essa ideia também é compartilhada por Dias e Ferreira (2002) que acrescentam, ainda, a importância do leitor fazer uma representação mental a partir da mensagem que está sendo apresentada no texto para que a compreensão seja mais efetiva. Nesse sentido a inferência torna-se um aspecto fundamental na compreensão do texto, já que possibilita ao leitor se exercitar de forma a perceber aquilo que não está explícito no texto, acrescentando ao mesmo seu conhecimento pessoal e de mundo (SALLES; PARENTE, 2007).

Salles e Parente (2007) afirmam que quanto mais precisa for a identificação de cada palavra, mais rápida será a leitura e sua relação com a compreensão, tais aspectos quando desenvolvidos adequadamente evitam que a compreensão da leitura seja prejudicada. Quando o leitor efetua pausas para identificar o significado de palavras isoladas, sua atenção fica restrita ao texto como um todo, e conseqüentemente a compreensão fica comprometida. Sendo assim, há

necessidade de programas de compreensão de leitura para desenvolver esta habilidade que apresenta dados insatisfatórios.

Ao que se refere à compreensão da leitura Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira (2010) apresenta cinco níveis de compreensão de leitura, para que o leitor alcance uma maturidade na prática da leitura. O primeiro nível identifica informações explícitas em um texto, reconhece as ideias principais, relaciona as informações apresentadas pelo autor com outras conhecidas pelo leitor. O segundo nível infere dados de um texto, reconhece a ideia principal dele, constrói o sentido e estabelece conexões entre o conhecimento nele apresentado e os conhecimentos prévios do leitor. O terceiro nível localiza e reconhece relações entre as informações fornecidas pelo autor, bem como sua ideia principal, compreende o sentido de uma palavra ou frase, por meio de comparações, explicações ou avaliações realizadas durante a leitura de um texto. O quarto nível localiza e organiza os elementos presentes no texto, a partir da sua análise como um todo, faz uso do conhecimento para formular hipóteses ou avaliá-lo. O quinto nível infere dados relevantes à compreensão da leitura, por meio da organização destes no texto, avalia de forma crítica, realiza uma compreensão global detalhada com conteúdo e forma não familiar.

Alguns leitores apesar de demonstrarem uma capacidade de identificação de palavras na prática da leitura apresentam dificuldades de compreensão de leitura. Como forma de compreender esse problema Salles, Parente (2004) propõem alguns fatores, tais como capacidades de inferir e capacidades linguísticas referentes ao vocabulário e sintaxe insuficientes; falta de automatização ao captar as informações do texto; e incapacidade de adaptar as suas estratégias ao objetivo.

Complementando o exposto acima, Bastos (2003) apresenta três características comuns aos alunos com dificuldades de compreensão de leitura, sendo: desconhecimento total ou parcial do significado das palavras, dificuldade em extrair a ideia central dos parágrafos ou textos e não conseguir expressar o que leu com suas palavras.

Os leitores bem sucedidos reconhecem falhas na compreensão e empregam estratégias de compreensão (TORGESEN, HOUSTON, RISSMAN, 2007). Para Sánchez (2002), os alunos com problemas na compreensão encontram importantes

dificuldades em operar a informação do texto e processar linearmente (palavra por palavra, oração por oração) os textos que leem.

Estudo (DOCKRELL, MCSHANE, 2000) mostra que os indivíduos com dificuldades de compreensão apresentam menos conhecimento explícito de leitura e estratégias de leitura que os bons leitores. A evidência é bastante consistente de que os indivíduos com dificuldades de compreensão são menos eficazes que o grupo sem dificuldade no uso de estratégias de execução para leitura. O porquê disto ainda permanece indefinido. A compreensão fraca pode ser o resultado de uma dificuldade em dispor de estratégias de execução.

A este assunto, Zwiers (2010) acrescenta que além de ensinar estratégias de compreensão é necessário formar nos alunos o hábito de usá-las para melhor assimilar o que é lido. Entre estes hábitos o autor destaca: analisar a ideia principal e resumir o texto; relacionar o lido com o ambiente; fazer inferências e previsões; gerar e fazer questões; compreender e memorizar os significados de palavras; monitorar a própria compreensão (o que implica em auto-avaliação frequente de sua compreensão). Estas aprendizagens devem começar de forma sistemática já na educação infantil e irem evoluindo durante o processo de educação formal. Além disso, cada leitor precisa estar atento a seu próprio desenvolvimento ao longo de sua vida (SYVERSON, 2008, SILVA, WITTER, 2010, ZWIERS, 2010).

Existe evidências que o uso de estratégias de leitura melhora a compreensão de leitura, principalmente para os escolares que lutam com dificuldades de aprendizagem (EHREN, 2005, GAJRIA et al., 2007). Além disso, Ehren (2005) observa que a compreensão da leitura envolve o uso de uma variedade de estratégias de leitura, em grande parte depende da finalidade de leitura, o tipo de material a ser lido, e os próprios pontos fortes e fracos do leitor.

Os problemas de compreensão da leitura constituem um obstáculo à aprendizagem, pois todas as tarefas escolares (seja de Português, Geografia, História e Matemática) requerem que os escolares leiam e extraiam as informações importantes de que precisam para seu aprendizado escolar. Os escolares com problemas de compreensão não conseguem realizar essas tarefas e ficam atrasados em relação aos seus colegas de classe (STOTHARD, 2004, CUNHA, CAPELLINI 2014).

A leitura e a escrita envolvem diversos processos mentais e funções neuropsicológicas, sendo consideradas, duas atividades altamente complexas. A aprendizagem da leitura é um processo não linear e que sofre muitas interferências de variáveis, devido a essa complexidade. Pela importância da leitura como meio de acesso a novos conhecimentos e da escrita como forma de expressão e uso da linguagem, as dificuldades de leitura e escrita são tema de interesse multidisciplinar, como por psicólogos, pedagogos, neurologistas, fonoaudiólogos, etc (SALLES, PARENTE, 2007, FERNANDES, CRENITTE, 2008, SYVERSON, 2008, ZWIERS, 2010, PONTES, DINIS, MARTINS-REIS, 2013).

A fonoaudiologia, enquanto ciência que desenvolve ações para a promoção de saúde individual ou coletiva no que se refere à comunicação oral e/ou escrita, visa se preocupar em estudar a maneira como a aprendizagem está sendo constituída no sujeito. Sua atenção também se concentra na caracterização dos desempenhos em áreas relacionadas à alfabetização, enfocando principalmente o Processamento da Informação Linguística.

É neste sentido que a atuação fonoaudiológica na escola vem crescendo, pois, o fonoaudiólogo escolar não deve visar apenas à detecção de alterações da linguagem oral e escrita, mas a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem através de ações de promoção a saúde. O profissional tem como função desenvolver recursos que atuem na prevenção, promoção e estimulação da linguagem, preparando-as para o aprendizado da lecto-escrita. As contribuições, que o fonoaudiólogo pode trazer para o desenvolvimento do letramento, podem vir por meio de oficinas ou programas. Os profissionais devem propiciar a experimentação de diversos gêneros textuais e funcionalidades cotidianas da leitura e da escrita (LUZARDO, NEMR, 2006, CÁRNIO et al., 2006, BRITO et al., 2010).

Profissionais devem estar atentos aos leitores que apresentam dificuldade na compreensão, pois podem desenvolver atividades que permitam a organização das informações apresentadas no texto de forma lógica, construção do significado global do texto e o domínio do seu processo de compreensão, ou seja, oferecer ao leitor estratégias de leitura, a compreensão exigirá o envolvimento do leitor e a utilização de estratégias mentais podem ser estimuladas por atividades criadas pelo facilitador.

Fonoaudiólogos, e outros profissionais com experiência na linguagem, podem desenvolver estratégias para facilitar a compreensão de leitura, baseada em evidências das intervenções, colaborando assim, com os educadores (LUNDBLOM, WOODS, 2012). Estes podem contribuir de maneira importante para a proficiência dos adolescentes, especialmente com aqueles que apresentam dificuldade em compreender ou manipular a linguagem (EHREN, MURZA, MALANI, 2012). Trabalhos de alfabetização realizados na escola, também é uma das responsabilidades dos fonoaudiólogos, conforme descrito pela American Speech-Language-Hearing Association (2010).

Procedimentos que envolvem leitura tem se tornado foco de trabalhos realizados com indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Estudos têm indicado a eficácia de programas de remediação associados a estratégias de leitura (KAMPS et al., 2008, WANZEK, VAUGHN, 2008, SILVA, CAPELLINI, 2010, KIM et al., 2010, EHREN, 2012).

Entretanto, apesar da literatura internacional recomendar o uso destes programas de remediação, na literatura nacional, as pesquisas ainda são escassas quando se trata de programa de intervenção.

2.2 TRADUÇÃO TRANSCULTURAL

A cultura é um código simbólico, e a partir dele mensagens são transmitidas e interpretadas. Sendo assim, merece atenção do tradutor não apenas a decodificação da palavra, a transcrição do significado, mas também os sentidos do autor, o contexto, o cenário e a cultura a ser traduzida (KATAN, 1999).

Uma língua é algo social, histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura e, assim, o tradutor deve levar em conta os fatores culturais e lembrar que a palavra só tem sentido em um contexto que se especializa neste determinado cenário (AGRA, 2007).

A tradução de instrumentos estrangeiros vem sendo foco de estudos nos últimos anos, devido à escassez de instrumentos. Esta falta de instrumentos, prejudica o diagnóstico, definição das condutas terapêuticas e elaboração dos

planos de intervenção, chegando a comprometer a eficácia e a eficiência dos tratamentos (ANDRADE, 2004, ANDRADE, JUSTE, 2005). Sendo assim, para minimizar este problema, pesquisadores estão traduzindo instrumentos já disponíveis em outras Línguas ao invés de criar novos instrumentos. Tal procedimento ameniza a carência e possui grande relevância científica, que se refere à realização de estudos transculturais, que podem trazer maiores esclarecimentos e compreensão acerca dos quadros de distúrbios da comunicação e de suas especificidades nas diferentes Línguas. A metodologia desta tradução deve ser criteriosa, exigindo do profissional conhecimento dos elementos culturais, textuais, das características do par de línguas a ser traduzido, além de possuir conhecimento na área (GIUSTI, BEFI-LOPES, 2008, ARGENTIM, 2013).

Busca-se o máximo de equivalência entre o instrumento original e sua versão traduzida deve guiar todo o processo, de maneira a evitar formas, muitas vezes sutis, de distorção (GUILLEMIN, BOMBARDIER, BEATON, 1993, HERDMAN, FOX-RUSHBY, BADIA, 1998, FREITAS ET AL. 2001).

Segundo autores (SWAINE-VERDIER et al., 2004, HAMBLETON, 2005) é mais adequado utilizar o termo adaptação ao invés de tradução ao se referir à tradução de instrumentos da área da saúde que envolve realidades e contextos diferentes, diferenças conceituais, semânticas e culturais. O processo da adaptação transcultural, é um processo abrangente que analisa tanto a linguagem (tradução), quanto as questões de adaptação cultural de um instrumento para uso em outro contexto, como em outro país, cultura e/ou linguagem, favorecendo uma possível utilização num idioma diferente do original, ou seja, abrange aspectos que vão além de apenas traduzir termos linguisticamente, envolvem aspectos culturais e contextuais de acordo com a realidade na qual será aplicado (TANZER, 2005).

A adaptação não é uma tarefa simples, deve ser precedida por etapas pré-estabelecidas para que o instrumento possa ser utilizado na língua pretendida. A equivalência entre o teste original e o teste traduzido deve ser o principal objetivo do processo de tradução e adaptação, a fim de que se evitem resultados equivocados quando aplicada em uma língua diferente, na qual foi inicialmente produzida (GUILLEMIN, BOMBARDIER, BEATON, 1993). A equivalência transcultural deve ser observada mediante cinco dimensões: semântica; conteúdo – itens percorrem os objetivos do teste; técnica – forma de coleta; critério – interpretação segundo dados

normativos; e conceitual – o constructo teórico deve ser mantido (FLAHERTY et al., 1988). A equivalência semântica refere-se à manutenção do significado conceitual dos itens que compõem o instrumento, após sua tradução (REICHENHEIM; MORAES, 2007; CARVAJAL et al., 2011).

Para isto, sugere-se que ao menos duas traduções sejam realizadas de forma independente. Ao final deste processo, deve-se chegar a uma versão única elaborada por especialistas da área na qual o instrumento se insere. A versão única deverá ser retrotraduzida por um terceiro tradutor, não conhecedor da versão original do procedimento, devendo ao final realizar-se uma comparação com a original, no intuito de verificar a equivalência semântica entre a versão retrotraduzida e a original. É importante ressaltar que, neste processo, adaptações podem ser necessárias para que seja mantida a equivalência esperada (REICHENHEIM; MORAES, 2007). Outro aspecto a ser considerado na adaptação de instrumentos é a equivalência de conteúdo, que deve ser checada após o processo de tradução e retrotradução, com o objetivo de verificar se a versão traduzida do instrumento responde aos objetivos de avaliação propostos pelo instrumento original (MENEZES, 1998, BEATON et al., 2000).

Para tanto, é necessário realizar a aplicação do instrumento em um grupo piloto, respeitando as normas de aplicação prevista pela versão original, assim como o critério para a interpretação dos resultados.

O treinamento e a aplicação em um grupo piloto são importantes para que vieses de informação, tanto do avaliador (a forma de registro das respostas e o conhecimento do material que será utilizado) quanto do avaliado (falta de compreensão e concentração) não estejam presentes e interfiram na proposta (GUILLEMIN, BOMBARDIER, BEATON, 1993, PASQUALI, 2003, URBINA, 2007).

Dadas as devidas necessidades de adaptação, ao final do processo deve ocorrer um vasto estudo estatístico para a validação deste instrumento na população estudada (SHIPLEY, MCAFFE, 2009, URBINA, 2007, CONTI et al., 2009).

Por fim, a equivalência conceitual consiste no embasamento teórico utilizado na exploração do construto e dos dados aos diferentes aspectos a serem avaliados, entre eles o país e região de coleta e a população alvo (JORGE, 1998, REICHENHEIM; MORAES, 2007).

Após a tradução e a adaptação de determinado material, propõe-se a aplicação da retrotradução, processo que consiste na tradução inversa do instrumento adaptado à língua que fora criado, comparando-se, assim, as duas versões – a original e a retrotraduzida. Por fim, é necessário que o instrumento passe por processos de validade na língua à qual foi adaptado para que, após a comprovação da possibilidade de se alcançar os objetivos pretendidos, seja utilizado pelos profissionais da área (DUARTE, BORDIN, 2000).

Há várias teorias fundamentando a adaptação transcultural de diferentes instrumentos da área da saúde, métodos eficazes em diferentes contextos, no qual possibilitam a elaboração de novos estudos.

A OMS- Process of Translation and Adaptation of Instruments (2007), sugere quatro etapas: tradução, retrotradução, pré-teste submetido a um grupo e versão final. A tradução e a retrotradução são métodos eficazes na adaptação transcultural assim como em toda tradução.

Giusti e Befi-Lopes (2008), utiliza o método de três etapas: tradução, retrotradução e comparações das versões, um método mais curto que possibilita avaliar de maneira eficaz e criteriosa a qualidade da adaptação do instrumento.

Guillemin, Bombardier, Beaton (1993), propõe as seguintes etapas: tradução, retrotradução (backtranslation), revisão por um comitê, pré-teste e ponderação de notas.

Para Hambleton, 2005, Sireci et al., 2006, o processo envolve: tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, síntese das versões traduzidas, análise da versão sintetizada por juízes experts, tradução reversa para o idioma de origem (backtranslation) e estudo-piloto.

Tendo em vista a complexidade da aprendizagem e os crescentes problemas educacionais brasileiros, percebe-se a necessidade deste estudo, ao buscar a influência da fonoaudiologia na compreensão de leitura em adolescentes com dificuldade de leitura. Esta pesquisa teve a intenção de contribuir tanto para área da saúde, como para subárea da tradução chamada de científico-técnica.

3 STRUCTURE Your Reading:
APRESENTAÇÃO

3 STRUCTURE Your Reading (SYR)- Apresentação

STRUCTURE Your Reading (SYR) é um método de ensino que se inicia com uma rotina conduzida por um profissional e evolui para uma estratégia controlada pelo aluno. É resultado de uma pesquisa desenvolvida na University of Center Florida (UCF), por Ehren (2008), na área de Estratégias de Aprendizagem. É uma combinação de duas abordagens, sendo que a primeira consiste em ferramentas para ajudar os alunos a se tornarem aprendizes estratégicos, independentes, e a segunda envolve um procedimento instrucional usado pelos profissionais para envolverem os alunos em reflexão estratégica, com base no diálogo interativo a respeito de uma imagem.

SYR é uma abordagem explícita para o ensino da leitura estratégica, esta é uma abordagem reflexiva e planejada na tarefa de construir significado a partir do texto. Leitores estratégicos usam métodos de interação com o texto, eficazes e eficientes, e se envolvem ativamente com o processo de reflexão antes, durante e depois da leitura.

SYR oferece um quadro que integra componentes de uma leitura proficiente, sistematicamente para promover a melhoria da compreensão do texto. Apresenta um contexto para ensinar estratégias específicas de compreensão de leitura a fim de que os alunos possam compreender o papel que as estratégias individuais têm no processo de compreensão total da leitura. Também oferece orientações, que ajudam os alunos a unirem as estratégias individuais que eles aprenderam, para que saibam como usar tais estratégias antes, durante e depois da leitura. Apresenta passos específicos e auto-orientações que são direcionadas a princípio pelos profissionais (pedagogo, fonoaudiólogo, entre outros), e que passam gradativamente para os alunos.

Pode ser utilizado de várias maneiras, (1) para alunos que precisam de instrução intensiva e explícita, o profissional primeiro descreve, modela e guia os alunos quanto ao uso do SYR com uma folha de exercícios. Conforme os alunos demonstrarem proficiência no uso desta abordagem, o profissional deixa a folha de exercícios de lado e diminui o seu envolvimento, uma vez que a folha facilita a autoinstrução do aluno. (2) para alunos que não precisam da estrutura de uma folha

de exercícios, o profissional deve primeiro descrever, modelar e orientar o uso do SYR sem a folha de exercícios. Conforme os alunos demonstrarem proficiência no uso desta abordagem, o envolvimento do profissional diminui na medida em que facilita a auto-orientação, a autonomia do aluno. (3) SYR pode ser usado como uma ferramenta de colaboração entre os responsáveis pela intervenção e os profissionais que se responsabilizarão pela instrução em estágios variados.

Independente de como a instrução comece ou progrida, o objetivo final é que os alunos usem os passos da rotina de estratégias de maneira independente, sem a folha de exercícios e fazendo uso de perguntas que aprenderam como auto-orientação.

O SYR Integra estratégias de leitura, produção oral, leitura e produção escrita na instrução; ensina o conceito e os processos da leitura estratégica; pode ser utilizada com qualquer material; a implementação (quem ensina, o que e quando) é modelada de acordo com a situação do indivíduo.

Nos estágios iniciais do ensino desta rotina de estratégias, o profissional modela e guia. Conforme os alunos demonstram proficiência no uso desta abordagem, o envolvimento do profissional diminui, uma vez que esta abordagem facilita a auto-orientação (autonomia) do aluno. O objetivo final é que os alunos usem os passos da rotina de estratégias de maneira independente, usando as perguntas que aprenderam como auto-orientações. Quando os alunos estruturam a leitura de maneira independente, a rotina ESTRUTURE Sua Leitura se torna um conjunto (ou uma sequência de ordem superior) de estratégias para eles. (Observação: quando trabalhamos com os alunos, nos referimos ao SYR como estratégia e não como uma rotina de estratégias).

A rotina de estratégias possui nove passos, a primeira letra de cada passo soletra a palavra “**ESTRUTURE**”.

1. E – Estabeleço um propósito para a leitura.

Os alunos precisam se perguntar: “*Por que estou lendo isto?*” e “*Qual o objetivo específico de ler este material?*”. Se for uma leitura solicitada como tarefa, o aluno precisa compreender qual a função desta leitura no curso. Por exemplo, eles

podem perceber que devem ler procurando por informações básicas como parte da introdução a aula do professor que será dada no dia seguinte, ou podem estar lendo a fim de revisar um material para uma avaliação que será aplicada no final da semana. Se eles tiverem selecionado o material, eles devem dizer a si mesmo o que eles esperam extrair do texto, o que eles querem saber. Claro que podem estar lendo por diversão, sendo este o objetivo declarado.

2. S – Suponho coisas sobre o tópico.

Este passo requer que os alunos ativem conhecimento prévio se perguntando: *“O que sei sobre esse tópico?”*. Encoraje-os a pensar sobre aprendizagem prévia na escola, outras leituras que já tenham feito ou qualquer experiência com multimídia que tenham tido com o tópico (ex. filmes, vídeos, DVDs, televisão, internet). Oriente a estabelecer uma relação pessoal com o tópico. Por exemplo, se os alunos estiverem lendo sobre História Mundial e estudando sobre o Egito Antigo, pergunte se algum já esteve em um museu onde uma múmia já foi exposta. Encoraje os alunos a descreverem suas experiências.

3. T - Tento estabelecer previsões.

Este passo inclui uma série de atividades de visualização e representa uma etapa inicial no material, não uma leitura aprofundada. A pergunta básica que os alunos precisam fazer é: *“O que está por vir?”*. Eles desenvolvem quatro ações específicas neste passo:

- Identifico dicas de organização (pistas tipográficas). *“Que dicas no texto me ajudam a verificar como a leitura está organizada e o que estas dicas me dizem?”*

Aqui eles podem observar o material para distinguir características visuais, tais como títulos e subtítulos. As dicas incluem tamanhos de fonte, cores e estilos.

- Prevejo conteúdo. *“Qual tipo de informação vou encontrar?”*

Usando as dicas como ponto de partida, os alunos conversam sobre quais subtópicos eles esperam ler a respeito e como eles podem estar relacionados entre si e outras informações que eles têm.

- Observo os recursos para o leitor. “*Quais gráficos, diagramas, mapas ou outros recursos visuais há no texto?*”

Esta visualização é precursora do uso de recursos visuais para melhorar a compreensão do texto. Nesta ação, os alunos estão apenas observando os vários recursos presentes na leitura.

- Procuro palavras novas. “*Quais palavras são identificadas pelo autor como sendo importantes?*” e “*Quais outras palavras posso precisar saber?*”

Os alunos precisam fazer uma lista das palavras do vocabulário selecionadas como sendo importantes que são normalmente indicadas no livro texto pelo uso de negrito ou de outros recursos visuais. Eles precisam procurar no texto outras palavras desconhecidas.

4. R – Retomo estratégias durante a leitura.

Ao lerem, os alunos precisam usar quaisquer estratégias que tenham aprendido para ajudar com a compreensão. Os alunos devem se perguntar “*Quais ferramentas me ajudarão?*” no início deste passo. Entretanto, ao usarem uma estratégia, eles precisam monitorar a compreensão deles e solucionar problemas de compreensão que estejam tendo usando a primeira estratégia mais eficientemente ou trocando estratégias. Será necessário ensinar para os alunos estratégias de objetivos específicos, ou “ferramentas” para serem usadas durante a leitura. Estas estratégias podem incluir o seguinte entre outras:

• Imagem Visual	• Questionando o autor	• Usando recursos visuais
• Autoquestionamento	• Fazendo mais previsões	• Usando gráficos e organizadores
• Parafraseando	• Identificando padrões no texto	• Relendo
• Resumindo	• Fazendo conexões	• Sublinhando/Destacando

5. U – O “U” neste passo consiste de 3 subpassos:

- **Uso estratégias para verificar a compreensão.**

Durante a leitura, os alunos precisam monitorar a sua compreensão se perguntando: “Entendo o que estou lendo?”.

- **Uso estratégias para esclarecer partes confusas.**

Se os alunos estão passando por dificuldades em compreender o que estão lendo, eles têm que se perguntar: “Como posso descobrir isso”? Eles precisam agir para se ajudarem a compreender usando uma estratégia mais eficaz ou trocando para uma nova estratégia.

- **Uso estratégias para confirmar previsões.**

Durante os passos de visualização, os alunos fizeram previsões sobre o conteúdo. Elas estão fazendo previsões. Lse estão usando a Estratégia de Autoquestionamento. Eles precisam confirmar ativamente as suas previsões ou reverem suas ideias perguntando: “Os meus palpites estão certos?”.

6. T – Tento relatar minha reação.

Este passo possibilita aos alunos reagirem pessoalmente ao material e compartilharem tais reações se perguntando: “*O que eu penso e sinto?*”. Eles podem dividir emoções, se quiserem, ou opiniões sobre as ideias presentes na leitura. (“*Ler isso me fez sentir de alguma maneira, por exemplo, feliz, triste, nervosa, surpresa, brava, esperançosa, preocupada?*” / “*Qual a minha opinião sobre o conteúdo e as ideias?*” / “*como vejo as coisas?*”) Eles devem ser encorajados a apoiarem as suas ideias ancorando-as no texto. Por exemplo, você pode dizer: “Mostre-nos as palavras no texto que te levaram a esta ideia?”.

7. U – Uso estratégias para esclarecer conteúdo crítico.

Neste passo, os alunos são solicitados a processarem as informações lidas na íntegra, gerando um produto que demonstra sua compreensão; eles se perguntam: “Quais são as ideias principais?”. As tarefas podem incluir a construção de um gráfico organizador, tais como: um mapa de conteúdo, escrever uma resposta para o autor, fazer uma dramatização dos personagens da leitura. É essencial que os alunos recebam tarefas que requerem o tipo de pensamento crítico necessário para os padrões do currículo estadual.

8. R – Revejo as reações dos outros.

Este é o passo que promove as conexões sociais da leitura. Os alunos precisam conversar com outros, colegas e adultos, sobre o material de leitura. Perguntando: “O que os outros pensam e sentem?”. O diálogo elaborado que se segue pode ajudar a esclarecer as ideias e ampliar a compreensão do material pelos alunos.

9. E – Explico meu sucesso!

Este é o passo em que os alunos afirmam a eficácia de uma abordagem estratégica para com a leitura e tomam nota do seu progresso com proficiência da leitura. Certifique-se de incluir. Os alunos não terminam a rotina de estratégias até se perguntarem (e responderem): “Como as estratégias me ajudaram?”.

As estratégias estão agrupadas em três grupos: **Preparar, Fazer e Rever**. No primeiro, o grupo Preparar, são os passos que ocorrem antes da leitura: **E**stabeleço um propósito para a leitura, **S**uponho coisas sobre o tópico e **T**ento estabelecer previsões. Os próximos passos ocorrem durante a leitura e estão agrupadas no grupo Fazer, eles incluem: **R**etomo estratégias durante a leitura, **U**so estratégias para verificar a compreensão, esclarecer partes confusas e confirmar previsões. No terceiro grupo estão os passos Rever, que acontecem após a leitura: **T**ente relatar sua reação pessoal à leitura, **U**se estratégias para esclarecer conteúdo crítico, **R**eveja as reações dos outros e **E**xplique seu sucesso.

Estes grupos usam uma metáfora de bicicleta para melhorarem a compreensão do aluno quanto ao processo de leitura estratégica. Os alunos são instruídos a colocarem o cérebro em preparação antes da leitura fazendo várias coisas: estabelecer um objetivo para a leitura, ativar o conhecimento prévio, prever o conteúdo e o formato do material. Os passos no grupo Preparar são lineares em sua natureza e são ligados por uma seta vertical. Em seguida, os alunos leem o material. Enquanto leem, eles devem usar as estratégias de objetivo específico já conhecidas, verificar a compreensão, esclarecer qualquer significado duvidoso e confirmar as previsões anteriores. Estes passos do Fazer não são lineares, ou seja, eles não ocorrem em uma sequência pré-determinada. Em vez disso, eles ocorrem em um ciclo que se adequa às necessidades do leitor que usa várias estratégias, monitora a compreensão constantemente e soluciona as falhas de compreensão. Desta

maneira, um círculo, em vez de uma linha reta, liga as estratégias deste grupo. Após a leitura, o aluno precisa, Rever o que já foi lido e engajar-se em um conjunto de processos para auxiliar mais a compreensão. Os passos neste grupo são feitos em uma ordem específica (pelo menos nesta rotina de estratégias) e são, portanto, ligados por uma seta reta. Primeiro, os alunos respondem pessoalmente ao material, segundo, eles fazem o que quer que tenham sido solicitados a fazer ou o que quer que eles escolham fazer para manipular o significado do material, terceiro, eles participam de diálogos com outros sobre o material, quarto, eles afirmam a eficácia da abordagem estratégica para com a leitura e o seu progresso como leitores proficientes. Entretanto, a ordem no grupo Rever não é crucial e pode ser alterada se uma sequência diferente fizer mais sentido em um contexto. Por exemplo, se tem alunos trabalhando em dupla neste grupo de estratégias, **Tente** relatar sua reação e **Reveja** a reação dos outros, podem ser combinadas melhor no diálogo interativo entre os alunos.

A folha de Exercícios do SYR é um recurso visual para engajar o aluno ativamente nos processos de reflexão (metacognitivos) necessários para a compreensão leitora. Auxilia os alunos a organizarem componentes específicos da leitura estratégica em uma abordagem ordenada. Por necessitar de ações específicas para cada passo da rotina estratégica, a instrução na natureza da leitura estratégica se torna mais explícita.

O Guia do aluno acompanha a folha de exercícios, que é usado para auxiliar os alunos a orientarem o seu pensamento nos grupos de passos **Preparar, Fazer e Rever**. Permite que eles vejam resumidamente todo o processo envolvido. A segunda página traz uma lista de estratégias para ser usada enquanto leem para auxiliá-los com o Passo 4- Uso estratégias enquanto leio.

Os dois instrumentos são para serem usados no início do ensino da rotina de estratégias. Após os alunos poderem estruturar a sua leitura usando a folha de exercícios, eles podem, então, usar o guia para estruturarem a leitura sem a folha de exercícios. Por fim, o objetivo é que os alunos usem estas orientações da rotina de estratégias para envolverem-se em uma abordagem estratégica para com leitura sem a folha de exercícios ou o Guia do Aluno.

As instruções estão organizadas em 17 fases com resultados específicos para cada fase. Um quadro foi elaborado por duas razões: (1) abranger várias iterações para o ensino do SYR. Os responsáveis pela aplicação podem ter um intervalo de

tempo para se dedicarem às informações do SYR, o que torna difícil definir “uma aula”; (2) abranger as diferenças entre os alunos. O progresso nas fases pode variar de indivíduo para indivíduo, e requer mais de uma aula para atingir um resultado. Em vez de sugerir aulas específicas vinculadas a um período de tempo que podem não funcionar na sua situação ou para os seus alunos, você é direcionado ao que deve ser completado em uma aula. Em algumas fases, se você tiver 45 minutos para se dedicar a fase de uma vez só, é provável que os seus alunos alcancem o resultado pretendido. É claro que a idade e o nível escolar dos alunos, assim como as diferenças individuais dos alunos influenciarão quanto tempo os alunos precisarão se dedicar a uma fase. Até a fase 6 (incluindo esta fase) – ORIENTE OS ALUNOS A RESPONDEREM PESSOALMENTE ESTRUTURANDO A SUA LEITURA – você pode utilizar amplas instruções de grupo. Em seguida, os alunos precisam trabalhar nos seus níveis de leitura e nos seus ritmos. Grupos flexíveis será chave neste momento.

No geral, a sequência das instruções se parece com: você ensina o indivíduo o que é ser estratégico, o que é a leitura estratégica e como se parece, como se tornar um leitor estratégico usando um recurso visual para auxiliar na estruturação da leitura, como ser um leitor estratégico usando uma série de auto-instruções sem recursos visuais e, por fim, usar a estratégia fora da situação inicial.

No quadro 1, estão as fases e resultados específicos:

Quadro 1: Fases e resultados específicos do ESL.

		FASE	RESULTADO
		1. FAÇA UMA PRÉ-AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> Avaliação padronizada da compreensão 	<i>Os alunos demonstram a abordagem atual deles para com a leitura estratégica e a proficiência de leitura deles.</i>
		2. INTRODUZA A APRENDIZAGEM ESTRATÉGICA	<i>Os alunos compreendem o significado das estratégias e o que significa ser estratégico.</i>
		3. INTRODUZA A LEITURA ESTRATÉGICA ESTRUTURADA	<i>Os alunos e os profissionais se comprometem a ensinar/aprender a estratégia.</i>
		4. DESCREVA E MODELE USANDO OS RECURSOS VISUAIS	<i>Os alunos respondem a perguntas sobre os processos estratégicos antes, durante e depois da leitura.</i>
		5. ENVOLVA OS ALUNOS NO USO DA FOLHA DE EXERCÍCIOS PARA ESTRUTURAR A LEITURA DELES	<i>Os alunos completam uma folha de exercícios em grupo e com orientação do profissional.</i>
		6. ORIENTE OS ALUNOS A RESPONDEREM PESSOALMENTE ESTRUTURANDO A LEITURA DELES	<i>Os alunos completam uma folha de exercícios com respostas individuais com orientação do profissional.</i>
		7. CONDUZA UMA PRÁTICA GUIADA NOS NÍVEIS DE LEITURA INTRUCIONAIS	<i>Os alunos usam o processo de leitura estratégica estruturada com o material mais fácil, dizendo suas próprias orientações com ajuda do profissional.</i>
		INICIE UM TRABALHO MAIS FOCADO NO VOCABULÁRIO PARA PALAVRAS DESCONHECIDAS E CONTINUE ATÉ O FIM	<i>Os alunos aprendem palavras desconhecidas encontradas na leitura.</i>
		8. PROPORCIONE UMA PRÁTICA INDEPENDENTE NOS NÍVEIS DE LEITURA INSTRUCIONAIS	<i>Os alunos usam o processo de leitura estratégica estruturada com o material mais fácil, dizendo suas próprias orientações sem ajuda do profissional.</i>
F O C A R		9. ENSINE AS SUBHABILIDADES ESPECÍFICAS E AS ESTRATÉGIAS PARA A ESL	<i>Os alunos aumentam o seu repertório de habilidades e estratégias necessárias para a leitura estratégica; por exemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Estratégias para o Passo 4:</i> ex.: A Estratégia de Parafrasear, A Estratégia das Imagens, A Estratégia do autoquestionamento Trabalhe nas estruturas do discurso de disciplinas específicas
		10. ENSINE UM NÍVEL MAIS ALTO DE MANIPULAÇÃO DO CONTEÚDO E	<i>Os alunos produzem uma variedade de respostas para a leitura que requerem reflexão crítica.</i>

RESPOSTA NA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ex.: criando organizadores gráficos</i> • <i>Trabalhe para incorporar estratégias de escrita nas respostas escritas.</i>
11. CONDUZA UMA PRÁTICA GUIADA NO NÍVEL DO ANO ESCOLAR	<i>Os alunos usam o processo de leitura estratégica estruturada com o material mais difícil, dizendo suas próprias orientações com ajuda do profissional.</i>
12. PROPORCIONE UMA PRÁTICA INDEPENDENTE NO NÍVEL DO ANO ESCOLAR	<i>Os alunos usam o processo de leitura estratégica estruturada com o material mais difícil, dizendo suas próprias orientações sem ajuda do profissional.</i>
13. CERTIFIQUE-SE DE QUE OS ALUNOS SABEM E ENTENDEM AS AUTO-ORIENTAÇÕES	<i>Os alunos podem dizer os Passos e as Perguntas e explicar os significados na leitura estratégica</i>
14. a. DEIXE A FOLHA DE EXERCÍCIOS DE LADO b. GENERALIZE A ESL PARA OUTRAS AULAS COM A FOLHA DE EXERCÍCIOS (a ordem pode ser invertida)	<p><i>Os alunos podem usar os Passos e as Perguntas enquanto leem sem a folha de exercícios na aula inicial.</i></p> <p><i>ou</i></p> <p><i>Os alunos usam a folha de exercícios em outras atividades</i></p>
15. GENERALIZE O ESL PARA OUTRAS AULAS SEM A FOLHA DE EXERCÍCIOS	<i>Os alunos usam as Perguntas do processo de leitura estratégica estruturada enquanto leem para outras aulas.</i>
16. FAÇA UMA PÓS-AVALIAÇÃO	<i>Os alunos demonstram que eles leem estrategicamente.</i>
17. FAÇA A MANUTENÇÃO	<i>Os alunos continuam a se estruturarem em uma variedade de atividades de leitura.</i>

4 PROPOSIÇÃO

4 PROPOSIÇÃO

4.1 OBJETIVO GERAL

Realizar a tradução e adaptação do programa Structure Your Reading (SYR) (EHREN, 2008), do Inglês americano para o Português do Brasil.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Verificar a aplicabilidade do programa SYR em grupo piloto.

5 MATERIAL E MÉTODO

5 MATERIAL E MÉTODO

O projeto deste trabalho foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo. O projeto foi aprovado nº 23093613.0.0000.5417 (Anexo A). Ressalta-se que foram respeitados todos os quesitos que regem a Resolução 196/96, sob ética em pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Ética em Pesquisas (CONEP). Os representantes legais tomaram ciência do teor do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anteriormente ao início da coleta e os adolescentes assentiram participar da Pesquisa.

5.1 PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO

O processo de tradução e adaptação do programa de compreensão de leitura do inglês americano (SYR) para o Português do Brasil (ESTRUTURE Sua Leitura-ESL) foi realizado mediante autorização dos autores obtida em Julho de 2014.

A partir da autorização, foi iniciado o processo de tradução e adaptação do material, realizado nas seguintes etapas consideradas fundamentais, conforme sugeridas pelos estudos de adaptação e validação de instrumentos (GUILLEMIN et al., 1993; HERDMAN et al., 1998; BEATON et al., 2000; WANG et al., 2006; REICHENHEIM; MORAES, 2007; GJERSING et al., 2010).

Primeiramente, foi realizada a tradução (*forward*) do instrumento Inglês-Português, para isto, o instrumento na versão original foi entregue para dois tradutores, formandos em tradução por uma universidade brasileira, fluentes nesse idioma, que não se conheciam e não conheciam o programa, visando elaborar individual e sigilosamente a primeira versão para o Português. Buscou os equivalentes no par de línguas de todos os termos específicos e gerais apresentados no instrumento.

Após a tradução, as duas versões em português, foram analisadas por profissionais (Fonoaudiólogas), brasileiras e conhecedoras da língua inglesa, a fim

de comparar as duas versões dos instrumentos e diminuir as diferenças encontradas nas traduções, adaptando o texto à cultura brasileira, assim uma única versão do instrumento foi criada.

Em seguida, foi realizada a tradução inversa da versão síntese, do Português para o Inglês, ou seja, a retrotradução (back-translation) por uma terceira tradutora, que não teve acesso à versão original do procedimento, para que fosse possível verificar a equivalência entre as versões das duas línguas. A retrotradução é definida como traduzir enquanto se tenta mudar o mínimo possível na versão final da língua original, ela assegura a qualidade do material através da comparação e harmoniza a tradução (DRENNAN, LEVETT, SWARTS, 1991).

Após o processo de retrotradução, comparou-se com a versão original por uma quarta tradutora, profissional da área de fonoaudiologia, brasileira, fluente na língua inglesa. Seu papel era analisar e compilar essas traduções, corrigir possíveis erros que julgasse necessário e realizar modificações para que se criasse uma versão consenso deste material.

A versão traduzida, foi submetida a um grupo de três fonoaudiólogos, conhecedores do material em sua versão original (Inglês), no qual analisaram o material quanto a pertinência dos conceitos, significados e objetivos propostos.

Como critério para avaliação, cada membro da banca de especialistas respondeu um questionário referente ao programa de compreensão de leitura, elaborado pela pesquisadora e orientadora. Foram consideradas três categorias: inadequado, parcialmente adequado, adequado. Foram atribuídas notas de 0 a 2, considerando-se 0 para inadequado, 1 parcialmente adequado e 2 para adequado (Apêndice A).

Ao final da avaliação da banca de especialistas, a pesquisadora responsável pela pesquisa e sua orientadora, ponderaram as modificações sugeridas e realizaram uma revisão do conteúdo.

Em seguida, a versão em português do material, foi aplicada em um grupo de cinco escolares, para verificar a aplicabilidade do instrumento.

Ao final da aplicação do programa no grupo de escolares, a pesquisadora e orientadora, novamente avaliaram o material e realizaram uma revisão final de todo o conteúdo.

O instrumento na versão traduzida (Português), foi entregue para um revisor, formado em letras por uma universidade brasileira, para que fosse corrigido sintática e semanticamente, e assim a versão final foi obtida.

A versão consenso foi então criada objetivando similaridade semântica, idiomática, cultural e conceitual.

Na Figura 1, encontra-se o organograma das etapas de tradução.

Figura 1: Organograma das etapas de Tradução e adaptação do ESL

5.2 APLICAÇÃO DO PROGRAMA ESL

O material em sua versão em Português, foi aplicado em um grupo piloto, com o propósito de verificar as equivalências técnica (forma de coleta), com intuito de analisar possíveis vieses de informação tanto do avaliador- o conhecimento do material que será utilizado – quanto do avaliado – falta de compreensão, para que eles não estejam presentes e interfiram na proposta.

5.2.1 Participantes

Participaram deste estudo, cinco escolares regularmente matriculados no ensino fundamental (9º Ano), em escola estadual, na faixa etária compreendida entre 13 anos e 11 meses a 14 anos e cinco meses de idade, de ambos os sexos (3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino). A idade dos escolares, foi a mesma utilizada no estudo original (versão em inglês).

5.2.2 Procedimentos para seleção dos participantes

Os participantes foram recrutados na escola, por meio de indicação do professor e, rendimento escolar.

Para participar do programa ESL, os escolares tinham que apresentar dificuldade de compreensão de leitura, porém sem alterações na decodificação, ou seja, que faziam relação fonema-grafema.

Após a assinatura do TA, os escolares foram convocados para realizarem avaliação de compreensão, no qual utilizou-se o teste Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (SARAIVA, MOOJEN, MUNARSKI, 2006), confirmando assim, a dificuldade dos participantes.

Critérios de inclusão

- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

- Assinatura do Termo de Assentimento;
- Escolares sem queixas auditivas e visuais que comprometa a aplicação dos procedimentos;

CrITÉRIOS de exclusão

- Escolares que realizam ou realizaram intervenção fonoaudiológica;
- Síndromes genéticas ou neurológicas;
- Deficiência intelectual;
- Dislexia.

5.2.3 Instrumentos

a) Termo de consentimento Pós-Informado: Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 466/12, os pais ou responsáveis assinaram o TCLE para autorização da aplicação dos devidos procedimentos do estudo (Anexo B).

b) Termo de assentimento: Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 466/12, os adolescentes participantes assinaram o Termo de Assentimento, para participarem dos procedimentos do estudo (Anexo B)

c) Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos: Este instrumento foi utilizado para avaliar a compreensão de leitura dos escolares (SARAIVA, MOOJEN, MUNARSKI, 2006). O objetivo deste material é avaliar a compreensão leitora de textos expositivos, ou seja, observação e análise de aspectos cognitivos, metacognitivos e motivacionais do leitor. O teste é composto por 18 textos expositivos, no qual são sugeridos para séries específicas, porém não se limita seu uso para alunos de outras séries, dependendo das características do leitor e dos objetivos do examinador. Por esse motivo, ao final de cada texto, há o número de palavras, sem a sugestão da série. Tanto a leitura silenciosa como a oral poderão ter o tempo medido, a fim de verificar a média de palavras lida por minuto. Após a leitura o examinador solicitará ao escolar que ele relate oralmente o que leu e o que aprendeu, sem consultar o texto. Há um protocolo para avaliação da

compreensão leitora e de outros componentes da leitura. Esta ficha está organizada partindo da concepção de que a construção do significado do texto inicia antes da leitura, quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios, continua durante a leitura e se completa após, quando ele integra seus conhecimentos com as informações vinculadas pelo texto, respondendo perguntas ou fazendo comentários que vão além das informações nele contidas.

c) ESTRUTURE Sua Leitura (ESL): Após a tradução do protocolo de instrução STRUCTURE Your Reading (SYR) (Ehren, 2008), foi realizado a aplicação do programa de compreensão de leitura com este instrumento. O protocolo ESL é organizado em 17 fases, cada uma com resultado alvo que orienta o ritmo de instrução, projetado para atender às necessidades dos escolares. O ESL é uma abordagem explícita para ensinar estratégias de leitura, fornecendo uma estrutura sistemática para melhorar a compreensão de leitura. Com este, os indivíduos empregam estratégias antes, durante e após a leitura. Inicialmente é como uma rotina de ensino, dirigida pelo profissional, e progride gradualmente até ser uma estratégia de aprendizagem no controle do leitor. O objetivo final é que os alunos usem os passos de maneira independente, que eles conheçam e utilizem ferramentas para ajudar a si próprios entender o que lêem. Este material utiliza uma metáfora da bicicleta para facilitar a compreensão do aluno quanto ao processo de leitura estratégica. Os alunos são instruídos a colocarem o cérebro em preparação antes, durante e depois da leitura. O material é composto pela folha de Exercícios (Apêndice B) e Guia do Aluno (Apêndice C). A Folha de Exercícios é um recurso visual para envolver o aluno ativamente nos processos de reflexão (metacognitivos) necessários para a compreensão leitora. Ela auxilia os alunos a organizarem componentes específicos da leitura estratégica em uma abordagem ordenada. Por necessitar de ações específicas para cada passo da rotina estratégica, a instrução na natureza da leitura estratégica se torna mais explícita. A Folha de Exercícios, apresenta uma pontuação, cuja pontuação máxima é 50 pontos. O Guia do aluno do ESL acompanha a folha de exercícios e é usado para auxiliar os alunos a orientarem o seu pensamento nos grupos de passos **Preparar, Fazer e Rever**. Permite que eles vejam resumidamente todo o processo envolvido. A segunda página traz uma lista de estratégias para serem usadas enquanto leem e auxiliá-los com o Passo 4- Uso estratégias enquanto leio. Estes dois instrumentos devem ser usados no início

do ensino da rotina de estratégias. Após os alunos conseguirem estruturar sua leitura usando a folha de exercícios, eles podem, então, usar o guia para estruturarem a leitura sem a folha de exercícios. Por fim, o objetivo é que os alunos usem estas orientações da rotina de estratégias para se envolverem em uma abordagem estratégica para com leitura sem a folha de exercícios da ESL ou o Guia do Aluno da ESL.

5.2.4 Procedimento de Aplicação do ESL

Após a assinatura do Termo de Assentimento, os adolescentes foram recrutados individualmente, assinaram o Termo de Assentimento e realizaram a avaliação da compreensão de leitura.

Em seguida, iniciou-se em grupo o programa ESL. Nos estágios iniciais do ensino da rotina de estratégias, a pesquisadora exemplifica e guia a prática dos alunos. Conforme os alunos demonstraram domínio no uso desta rotina, o envolvimento dela diminui, uma vez que esta abordagem facilita a auto-orientação (autonomia) do aluno. O objetivo final era que os alunos usassem os passos da rotina de estratégias de maneira independente, usando as perguntas que aprenderam como auto-orientações.

No primeiro encontro, a pesquisadora explicou aos participantes o que é ser estratégico, o que é a leitura estratégica e como ela se caracteriza, como se tornar um leitor estratégico usando um recurso visual para auxiliar na estruturação da leitura, como ser um leitor estratégico usando auto-instruções sem recursos visuais e, por fim, usar a estratégia ESL fora da situação inicial, ou seja, generalizar o programa para todas as leituras.

Os encontros aconteceram 1 vez na semana, totalizando 18 encontros, sabendo-se que um dia foi para realização da assinatura dos termos necessários para participarem da pesquisa. Cada fase foi realizada em uma média de 45 minutos.

Inicialmente aos encontros, a pesquisadora recapitulava o que havia sido realizado na sessão anterior, entregava a Folha de Exercícios e o Guia do Aluno, realizando a atividade proposta conforme cada fase.

Conforme orientações do programa, utilizou-se o mesmo texto para todo o grupo. Os textos foram retirados de livros didáticos do 9º ano, não sendo material do currículo escolar. O texto, a princípio foi um texto simples e curto (aproximadamente 400 palavras) para que fosse ensinado o processo todo. Foi utilizado textos narrativos e textos expositivos. Os textos devem ser motivadores e interessantes para envolvê-los no processo. Entretanto, depois que eles assimilaram a rotina de estratégias, foi utilizado materiais de leitura no nível instrucional e em seguida no nível do ano escolar.

Por meio dos resultados da Folha de Exercícios, a pesquisadora prosseguia para próxima fase e analisava o desempenho dos escolares.

5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da tradução do material e estudo piloto foram analisados qualitativamente, e foram descritos no capítulo resultados.

6 RESULTADOS

6 RESULTADOS

6.1 TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO

O método de tradução do material da língua inglesa para língua portuguesa foi realizado por 2 tradutoras (T1 e T2). Após a tradução da língua portuguesa ser concluída, foi realizada a retrotradução por uma terceira tradutora (T3), no qual esta não teve contato com o material original em língua inglesa. Não foram evidenciadas discrepâncias entre a tradução e a retrotradução. Dessa forma, não se observou perda de sentido ou falta de equivalência entre as versões. O processo de retrotradução foi importante para verificar a equivalência entre as línguas e observar se houve diferenças de conteúdo entre o material traduzido e o original.

Posteriormente a etapa de retrotradução, a versão do material foi comparada com o original em língua inglesa por uma quarta tradutora (T4), experiente em tradução e redação científica. Ela corrigiu possíveis erros, compilou as versões, realizou modificações que julgou necessárias.

Em seguida, a versão do material foi enviada para 3 membros da banca de especialistas, que fizeram suas considerações.

Após esta etapa, pesquisadora e orientadora, avaliaram as considerações feitas pelos membros da banca, chegando em uma versão mais refinada da tradução. Sendo assim, a versão consenso do ESL foi concluída, para ser submetida a um estudo piloto.

Na Tabela 1, são apresentadas as modificações no qual foram realizadas.

Tabela 1- Modificações realizadas por T3 com relação à tradução de T1 e T2.

Tradutor 1	Tradutor 3
Oferece um contexto para ensinar estratégias	Proporciona um contexto para ensinar estratégias
Ajuda os alunos unirem as estratégias individuais	Ajuda os alunos relacionarem as estratégias individuais
Talvez eles usem estratégias ineficientes	Talvez usem estratégias ineficientes
Gary é um aluno que está lutando com a mesma tarefa.	Gary é um aluno que está desenvolvendo a mesma tarefa.
A leitura estratégica é uma abordagem reflexiva e planejada a tarefa de construir significado a partir do texto impresso	A leitura estratégica é uma abordagem reflexiva e planejada com a tarefa de construir significado a partir do texto impresso
Oferece um contexto para ensinar estratégias específicas de compreensão de leitura	Proporciona um contexto para ensinar estratégias específicas de compreensão de leitura
Leitores estratégicos usam métodos de interação com o texto, eficazes e eficientes, e se envolvem ativamente com o processo de reflexão antes, durante e depois da leitura.	Leitores estratégicos usam métodos eficazes e eficientes de interação com o texto, e se envolvem ativamente com o processo de reflexão antes, durante e depois da leitura.
Muitos adolescentes lutam com dificuldades	Muitos adolescentes enfrentam dificuldades
Entendo o que estou lendo?	Eu entendo o que estou lendo?
Coloque as ideias principais e os detalhes do que você está lendo em suas próprias palavras.	Coloque com suas próprias palavras, as ideias principais e os detalhes do que você está lendo.
Os alunos demonstram a abordagem atual deles para com a leitura estratégica e a proficiência de leitura deles.	Os alunos demonstram o desempenho atual deles para com a leitura estratégica e a competência de leitura deles.
Embora sempre seja esperado que o professor controle o progresso do aluno, é essencial que os alunos estejam engajados em controlarem o seu próprio progresso.	Embora seja sempre esperado que o professor controle o progresso do aluno, é essencial que os alunos estejam engajados no controle do seu próprio progresso.
Conforme você trabalha com as fases de instrução, um ponto chave é engajar os alunos em diálogos interativos sobre os processos de leitura estratégica.	Conforme você trabalha com as fases de instrução, uma questão primordial é engajar os alunos em diálogos interativos sobre os processos de leitura estratégica.
A questão se torna equilíbrio dos objetivos instrucionais na leitura.	O importante é equilíbrio dos objetivos instrucionais na leitura.

Legenda: T1: Tradutor 1; T2: Tradutor 2; T3: Tradutor 3.

6.2 APLICABILIDADE DO PROGRAMA ESL

A evolução dos escolares que participaram programa ESTRUTURE Sua Leitura, encontram-se no gráfico abaixo (Gráfico 1). Ao final de cada sessão, os escolares preenchiam a Folha de Exercícios. Vale ressaltar, que o intuito não foi comparar o desempenho entre eles, e sim demonstrar que no início do programa, os escolares utilizavam poucas estratégias para compreenderem a leitura, já ao final do programa, pôde-se observar, que faziam a utilização de várias estratégias para compreensão do texto.

Legenda: ESL- ESTRURURE Sua Leitura

Uma análise qualitativa dos dados, permitiu verificar que os escolares a princípio, não utilizaram estratégias metacognitivas para compreenderem a leitura, no qual bons leitores utilizam em suas leituras.

Os escolares nas sessões iniciais do programa, liam o texto proposto, porém quando questionados do que se tratava o texto, qual era o assunto, os escolares não sabiam discorrer a respeito do tema, e quando questionados o que faziam quando não entendiam o texto, a resposta era nada, não sabiam o que poderiam fazer.

O programa ESTRUTURE Sua Leitura, visa ensinar estratégias para compreensão de leitura, essas estratégias devem ser conscientes, no qual o escolar

deve pensar o que utilizar para conseguir compreender o texto, fazendo uso nas fases da leitura (antes, durante e depois), tornando-as automáticas, ou seja, metacognitiva, o escolar faz uso sem parar para pensar no que está utilizando para compreender, como bons leitores.

Nas sessões, a pesquisadora entregava a Folha de Exercícios e Guia do Aluno, explicava o que foi planejado para o dia, e o que os escolares deveriam fazer para compreender o texto a ser lido, em seguida, o texto era entregue para eles realizarem a atividade. Por vezes, alguns escolares, ao estarem completando a Folha de Exercícios, questionavam a pesquisadora o que poderia utilizar, o que poderia fazer. A postura da pesquisadora nestas ocasiões, foi dizer ao escolar, para preencher a Folha de Exercício como conseguisse, que após discutiriam juntos cada item.

Os escolares fizeram uso da Folha de Exercícios e Guia do Aluno, até conseguirem utilizar as estratégias independentemente, ou seja, se recordando o que poderiam utilizar para compreenderem o que estavam lendo, automaticamente, espontâneo.

Ao final do programa, os escolares liam o texto proposto, e quando questionados do que se tratava o texto, qual era o assunto, conseguiam discorrer a respeito do tema, por meio de palavras chaves e relatos. Quando questionados de quais estratégias fizeram uso, relatavam sem dificuldade.

As estratégias mais utilizadas pelos escolares, foi reler, sublinhar, fazer conexões (pensar no que está lendo e quais informações se relacionam com aquilo que já sabe) e resumo.

O escolar 1, apresentava leitura vacilante, com comprometimento na compreensão de leitura. Ao final dos encontros, tanto a leitura como a compreensão apresentaram melhora.

O escolar 2, apresentava leitura fluente, porém com comprometimento na compreensão de leitura. Ao final dos encontros, sua compreensão ficou significativamente melhor, podendo ser considerado um bom leitor.

O escolar 3, no início do programa, apresentava leitura silabada, com compreensão de leitura comprometida, não realizando inferência. Ao final do

programa, a leitura já não era silabada, e o escolar compreendia parcialmente o texto lido, utilizando estratégias para ajudar na compreensão de leitura.

Os escolares 4 e 5, apresentavam leitura fluente, porém com comprometimento de compreensão de leitura. Ao final do programa, a compreensão apresentou melhora significativa.

Ao final do programa, os escolares foram questionados sobre as possíveis dificuldades de entender e realizar as tarefas propostas e todos relataram completo entendimento. Portanto, esta etapa revelou fácil aplicabilidade do instrumento, devido à aceitabilidade e a compreensão dos escolares para tarefas, não havendo necessidade de ajustes semânticos finais na versão adaptada do procedimento.

7 DISCUSSÃO

7 DISCUSSÃO

Este estudo foi desenvolvido considerando a necessidade de um instrumento para desenvolver e estimular a compreensão de leitura. Os resultados mostraram que a versão em português do programa, contribuíram consideravelmente para um melhor desempenho na compreensão de leitura no grupo estudado.

A partir da análise dos resultados deste estudo em falantes do Português do Brasil, a hipótese de que a versão adaptada manteria as características do procedimento original se confirmou, demonstrando que a versão brasileira do STRUCTURE Your Reading (ESTRUTURE Sua Leitura), pode ser utilizada por profissionais, para estimular e melhorar a compreensão de sujeitos que apresentem dificuldades na mesma. Adicionalmente, durante o programa, os sujeitos apresentaram um bom entendimento das tarefas solicitadas.

De fato, o processo de tradução e de adaptação transcultural promove e enriquece o trabalho colaborativo entre pesquisadores de diferentes lugares/contextos sobre um problema particular comum (BOLAÑOS-MEDINA, 2012). Atualmente, vários estudos incluem pesquisadores e populações ao redor do mundo com o objetivo de investigar alterações.

Ao se aplicar um procedimento desenvolvido em um contexto cultural, em outro contexto, torna-se necessária uma avaliação das equivalências entre o procedimento original e sua versão adaptada (SARDINHA, A. et al., 2010; CARDOSO, HENDERSON, CAPELLINI, 2010). Para produzir uma versão traduzida equivalente à versão original do instrumento são necessários profissionais especializados que sigam rigorosamente a metodologia (BECK, BERNAL, FROMAN, 2003, GIUSTI, BEFI-LOPES, 2008, BOLAÑOS-MEDINA, 2012, MAGALHÃES JUNIOR et al., 2013).

Neste estudo, uma metodologia rigorosa de adaptação transcultural foi adotada, compreendendo o processo de tradução, retrotradução, estudo piloto e versão final (HAMBLETON, 2005, SIRECI et al., 2006). Assim, a equivalência semântica e descrições dos termos foram almejados, pois uma simples tradução literal de palavras pode resultar em interpretações erradas (BECK, BERNAL,

FROMAN, 2003). Foi tomado cuidado para que o instrumento fosse compreensível e não gerasse distorção ou equívocos (SEGÙ et al., 20005, WILD et al., 2005, FELÍCIO et al., 2015).

Para a certificação de que o instrumento é compreensível a população para a qual se destina (SERRALTA et al., 2010, CARDOSO, HENDERSON, CAPELLINI, 2014), é preciso realizar a adaptação transcultural, com ênfase na equivalência semântica dos termos e não na equivalência literal. A etapa de tradução de um procedimento requer cuidados linguísticos, pois termos podem ter diferentes abrangências e especificidades inerentes a cada idioma (SERRALTA et al., 2010).

Após a tradução, realizou-se a retrotradução, não sendo evidenciada perda de sentido ou falta de equivalência entre as versões. Esse método é utilizado por grande parte dos autores que realizam a tradução e adaptação transcultural de instrumentos, é importante para a verificação do conteúdo da versão original (BRAUER, 1993, GUILLEMIN, BOMBARDIER, BEATON, 1993, GIUSTI, BEFILOPES 2008, GONÇALVES, PILLON, 2009, MOSER, TRAEBERT, 2011, AIRES et al. 2012, YUSTE et al. 2012, ARGENTIM, 2013). O papel da retrotradução, desse recurso metodológico, foi comparar as versões. Ela foi utilizada para alcançar o consenso da versão final da tradução.

Após a retrotradução a versão foi encaminhada para 3 fonoaudiólogas, no qual avaliaram o material, e fizeram considerações, no qual foram acatadas pela pesquisadora e orientadora depois de avaliação criteriosa.

Sendo assim, o uso de quatro tradutores foi extremamente proveitoso para a construção da versão em português do ESL, uma vez que todas as versões puderam ser confrontadas e discutidas com o comitê de juízes.

De acordo com a literatura, o grupo de juízes deve ser formado por especialistas na área de conhecimento sobre a temática (REICHENHEIM, MORAES, 2007, CARDOSO, HENDERSON, CAPELLINI, 2010).

Os juízes foram fonoaudiólogas, ou seja, profissionais que atuam com dificuldades escolares, o que facilitou as discussões para a melhor composição da versão adaptada, a ser submetida a um estudo piloto.

A aplicação do instrumento na população alvo (etapa do estudo piloto) deu continuidade ao processo de tradução/adaptação do material. Esta etapa foi

importante, não somente por ter permitido a verificação da compreensão dos itens, mas também por possibilitar a discussão da viabilidade da aplicação do instrumento na população brasileira, a quem se destina o ESL, visto que foram selecionados os níveis educacionais e faixas etárias correspondentes ao procedimento original (CARDOSO, HENDERSON, CAPELLINI, 2010).

Antes de afirmar que um novo instrumento está pronto para aplicação, deve ser realizado, incondicionalmente, o estudo-piloto. O estudo-piloto refere-se a uma aplicação prévia do instrumento em uma pequena amostra que reflita as características da amostra/população-alvo (Gudmundsson, 2009). Mais uma vez, nesse processo, deve-se avaliar a adequação dos itens em relação ao seu significado e à sua dificuldade de compreensão, bem como as instruções para a administração do material.

Com o objetivo de evitar quaisquer tipos de vieses, as sugestões de modificação que surjam durante o procedimento do estudo-piloto devem ser realizadas com o auxílio do comitê de experts, e nunca apenas pelo pesquisador que foi a campo. Como se pode observar, o processo de adaptação de um instrumento para uma nova cultura consiste em diferentes etapas que, conforme sugerem distintos autores (BEATON et al., 2000, HAMBLETON, 2005, GUDMUNDSSON, 2009, GJERSING, CAPLEHORN, CLAUSEN, 2010, BORSA, DAMÁSIO, BANDEIRA, 2012), são fundamentais para a adequada realização do processo.

Depois da análise do original, da tradução, retrotradução e estudo piloto a versão consenso foi criada. É importante ressaltar que as modificações que foram realizadas, contribuíram para melhor qualidade da versão em língua portuguesa.

A versão em português do programa ESL satisfaz os critérios de Equivalência conceitual e de itens e de Equivalência semântica. Em especial, recomenda-se a validação de construto, visto não existir um instrumento de referência para programa de compreensão de leitura. Quanto à tradução e adaptação do material para a língua portuguesa, foi observada coerência entre as versões original, retrotraduzida e final do programa.

Aplicação do programa ESL- ESTRUTURE Sua Leitura

O ESL é um programa, cujo objetivo é ensinar estratégias de maneira sistemática, para promover a melhoria da compreensão do texto.

Com a aplicação do ESL, foi possível observar que este material precisa ser apresentado de forma dinâmica, pois há no material atividades repetitivas. Durante a aplicação do ESL os escolares não relataram dificuldade de entendimento para realizarem as tarefas propostas. Quando surgiram dúvidas para responderem a folha de exercícios, a pesquisadora intervia explicando e exemplificando.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, conforme mostrado no Gráfico 1, foi possível verificar que, inicialmente os escolares faziam pouco uso de estratégias que promovessem a compreensão textual. Ao final do programa, os escolares do presente estudo, mostraram-se mais aptos na utilização das estratégias que lhes foram ensinadas e, conseqüentemente apresentaram melhoria compreensão de leitura. Vale ressaltar que, os escolares que participaram do estudo, podem ter melhorado a compreensão de leitura, devido ao programa ESL e outros estímulos recebidos neste período, como por exemplo a escolarização.

O ensino de estratégias para a compreensão de leitura deve ocorrer desde as etapas iniciais de escolarização. No entanto, quando se trata de estudantes mais velhos, esta é uma conduta fundamental (LIMA, 2015, ROBERTS et al., 2008). Roberts et al. (2008) realizaram estudo de revisão da literatura no qual apontam cinco áreas as quais estudantes mais velhos precisam receber intervenções para a leitura: (1) estudo da palavra; (2) fluência; (3) vocabulário; (4) compreensão e; (5) motivação. No que se refere à compreensão, os autores descrevem as principais estratégias abordadas nos estudos revisados: ativação do conhecimento prévio; instrução prévia para palavras e conceitos chave; uso de organizadores gráficos; ensino de estratégias de monitoramento; ensino explícito de resumo e; uso de questionamentos durante e após o texto (elaboradas pelo instrutor ou aluno). Os autores destacam alguns princípios fundamentais: a instrução deve ser mediada (scaffolded instruction); as abordagens combinadas (com múltiplas estratégias individualizadas) são mais efetivas; aprendizagem cooperativa e com grupo de discussão também são benéficas para estes estudantes.

Para Kleiman (2000), as estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas da leitura são as operações inconscientes do leitor, aquelas que não chegam ao nível consciente com perspectivas de utilização das mesmas para o alcance dos objetivos da leitura. É possível considerar que em Condemarin (1994) o próprio ato de decodificação, que implica em realizar a relação entre palavras impressas e os sons que representam, está no âmbito das estratégias cognitivas.

Garner, Alexander (1989) e Dembo (1994), definem as estratégias cognitivas como comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória, sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização do conhecimento são exemplos de estratégias cognitivas. O ensaio consiste na repetição e no repasse da informação por parte do escolar, e a elaboração possibilita que o aprendiz estabeleça relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos que já possui. Já a organização é a atividade pela qual o escolar identifica as ideias principais do novo conteúdo e estabelece ligações entre suas diversas partes.

As estratégias metacognitivas, por sua vez, estão diretamente relacionadas à metacognição, ou seja, à capacidade do leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la e regular a atuação inteligente. Assim, as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais temos controle, no sentido de podermos dizer quando lemos sem entender um texto e de sabermos a finalidade da leitura (BARBOSA, RODRIGUES, OLIVEIRA, 2011).

Já as estratégias metacognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção como, por exemplo, perceber falhas na compreensão e necessidade de alterar o ritmo da leitura. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido anteriormente (BORUCHOVITCH, SANTOS, 2006, PERASSINOTO, BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2013).

Segundo Solé, Schilling (1998), existem estratégias de facilitação da compreensão leitora, que poderão ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

Carriedo e Alonso-Tapia (1995) e Santos e Santos (2002) destacam que é possível recorrer ao uso adequado de estratégias cognitivas e metacognitivas para favorecer o entendimento do texto. Valendo-se de estratégias adequadas, o leitor poderá desenvolver suas habilidades em leitura, entendendo o texto lido e abstraindo as ideias mais relevantes. Contudo, a compreensão somente se concretiza quando o pequeno leitor consegue utilizar conhecimentos já aprendidos para compreender essa nova informação (OTTO, 1992; SANTOS, 2004).

Edmonds et al. (2009) apresentam uma síntese de estudos realizados entre os anos de 1994 e 2004 com escolares mais velhos (idade entre 11 e 21 anos) e com dificuldades de leitura. As estratégias mais relatadas para aumentar os efeitos das intervenções foram: preparação para a leitura usando instrução sobre a estrutura do texto; uso de organizadores gráficos; identificação da ideia principal; uso de resumos. As intervenções com múltiplas estratégias produziram efeitos mais robustos. De acordo com os autores, bons leitores são capazes de: ler com rapidez e acurácia, perceber a estrutura e organização do texto, monitorar sua compreensão, usar resumos, fazer predições, checá-las enquanto leem e revisam, quando necessário, integrar conhecimento prévio com o novo, fazer inferências e usar visualização.

Pesquisas (BORUCHOVITCH, 2006, LINS, ARAUJO, MINERVINO, 2011, OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2010) sobre estratégias de aprendizagem, revelam que os alunos apresentam um repertório não muito diversificado de estratégias de aprendizagem e que não as utilizam com frequência e regularidade. Há diferenças qualitativas no conhecimento e no uso dessas estratégias: estudantes mais velhos citam estratégias mais sofisticadas e em maior número do que os mais jovens (LUCANGELI et al., 2003; PIOVEZAN, CASTRO, 2008).

Estudos ressaltam (BORUCHOVITCH, 1999, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2006; DEMBO, 1994, LEITE, DARSIE, 2011, WEINSTEIN, ACEE, JUNG, 2011,

PERASSINOTO, BORUCHOVITCH, BZUNECK, 2013) que o domínio das estratégias de aprendizagem implica que o aluno saiba quais são elas, quando, por que e como usá-las. Enfatizam que, tanto as estratégias de aprendizagem mais simples, como sublinhar, quanto as mais complexas, como elaborar um mapa conceitual, precisam ser aprendidas, o que supõe ensino específico e treinamento em sua utilização, ambos recomendáveis para alunos desde as primeiras séries do ensino fundamental. Certamente, melhor conhecimento e prática relativos a aprender a aprender assegurariam escores mais elevados nas subescalas estratégias cognitivas e metacognitivas.

Por essa razão, Ferreira e Dias (2004) afirmaram que o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Dessa forma, é importante e necessário que o escolar aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo bom leitor, a fim de que se torne, um leitor eficiente e autônomo.

Após o detalhamento e discussão dos achados, pode-se dizer que o programa ESL, mostrou-se um instrumento apropriado para ensinar estratégias que promovam a compreensão de leitura.

8 CONCLUSÃO

8 CONCLUSÃO

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa e os resultados obtidos, pode-se concluir que:

O material STRUCTURE Your Reading foi traduzido e adaptado de forma satisfatória para língua portuguesa;

O material traduzido mostrou-se pertinente para programa de compreensão de leitura, manteve a capacidade de reprodução dos objetivos e competências do mesmo na língua inglesa. Também foi possível concluir que os escolares compreenderam as atividades propostas pelo ESL, apresentando bom desempenho no programa.

Por fim, sugere-se a validação do programa ESTRUTURE Sua Leitura, e a realização de novos estudos com uma população maior

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AGRA, K. L. DE O. A integração da língua e da cultura no processo de tradução. Biblioteca online de ciências da comunicação. 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>>.
- AIRES et al. Transcultural adaptation on the filial responsibility interview schedule for Brasil. *International Nursing Review*, Malden, v. 59, p. 266- 273, 2012.
- ALVES, M. L. Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. Enseñanza de las Ciencias. In: *VII Congreso Internacional. Universitat Autònoma de Barcelona*; 2005. p. 1-5.
- ANDRADE, C. R. F. A fonoaudiologia baseada em evidências. *Einstein*. v.2, n. 1, p. 59-60, 2004
- ANDRADE, C. R. F.; JUSTE F. Proposta de análise de performance e de evolução em crianças com gagueira desenvolvimental. *Revista Cefac*, Campinas 2005;7(2):158-70.
- ARGENTIM, J. P. *Tradução Transcultural e adaptação do CD-ROOM “Voz: Fonoaudiologia e medicina” do volume 1 do homem virtual para a língua inglesa (inglês americano)*. 2013. 158f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru.
- BADDELEY, A. Working memory: looking back and looking forward. *Nat Rev Neurosci*. v. 4, p. 829-839, 2003.
- BARBOSA, G. K. A., RODRIGUES, A.; OLIVEIRA, M. S. A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. *Rev. Contemporânea de educação*, n. 11, 2011.
- BARBOSA, G. K. A.; RODRIGUES, A. M. R.; OLIVEIRA, M. S. A utilização de estratégias de leitura: Reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, jan./jul. 2011.
- BASTOS, M. G. A. *Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita*. Fortaleza: UECE, 2003. p.143.
- BEATON, D. E. et al. Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures. *Spine*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.
- BEATON, D. E. et al. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, v. 25, n. 24, p. 3186-3191, 2000.
- BECK, C. T.; BERNAL, H.; FROMAN, R. D. Methods to document semantic equivalence of a translated scale. *Res Nurs Health*, v. 26, n. 1, p. 64-73, 2003.
- BOLAÑOS-MEDINA, A. The key role of the translation of clinical trial protocols in the university training of medical translators. *Journal S Trans*. v. 17, p. 17-36, 2012.
- BORSA, J. C. DAMÁSIO, B. F., BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 22, n. 53, p. 423-432, 2012.

- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. Formação do professor como agente letrador. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 10, n. 2, aug. 2010, 192p.
- BORUCHOVITCH E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P., SISTO, F. F. (Orgs.). Facetas do fazer em avaliação psicológica. São Paulo: Vetor, 2006. p. 10-20.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia: Teoria e Crítica, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais. 2006. Tese (Livre-docência não publicada)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas.
- BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P., SISTO, F. F. (orgs.). Facetas do fazer em avaliação psicológica. São Paulo: Vetor, 2006. p. 10-20.
- BRAUER, B. A. Adequacy of a translation of the MMPI into American Sign Language for use with deaf individuals: Linguistic equivalency issues. Rehabilitation Psychology, v. 38, p. 247-260. 1993
- BRITO, C. L. R. et al. Habilidades de letramento após intervenção fonoaudiológica em crianças do 1º ano do ensino fundamental. Rev. Soc Bras Fonoaudiol., São Paulo, v. 15, n. 1, p. 88-95, 2010.
- BRIZZOLARA, D. et al. Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children. Cogn Behav Neurol., v. 19, n. 3, p. 141-149, Sep. 2006.
- CARDOSO, M. H.; HENDERSON, S.; CAPELLINI, A. S. Tradução e Adaptação cultural brasileira do Detailed Assessment of Speed of Handwriting: equivalência conceitual e semântica. Audiol Commun Res., v. 19, n. 4, p. 321-326, 2014.
- CÁRNIO, M. S. et al. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças de Ensino Fundamental. Rev Soc Bras Fonoaudiol., São Paulo, v. 11, n. 4, p. 231-242, 2006.
- CARRIEDO, N.; ALONSO-TAPIA, J. Comprehension strategy training in content areas. European Journal of Psychology of Education, v. X, n. 4, p. 411-431, 1995.
- CARVAJAL, A. et al. Cómo validar un instrumento de medida de la salud? Anales Sis San Navarra, Pamplona, v. 34, n. 1, p. 63-72, 2011.
- CONDEMARIN, Mabel. Leitura corretiva e remedial. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. [S.L]: Editora Real PSY II, 1994.
- CONTI, M.A. et al. Cross-cultural adaptation, validation and reliability of the Body Area Scale for Brazilian adolescents. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 10, p. 2179-86, 2009.

- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, A. S. Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Codas, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 28-37, 2014.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. Rev. Psicopedagogia, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.
- DEMBO, M. H. Applying educational psychology. New York: Longman Publishing Group, 1994.
- DIAS, M. G. B. B.; FERREIRA, S. P. A. Compreensão de Leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 51- 62, 2002.
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Tradução por Andréa Negrada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 208p.
- DRENNAN, G.; LEVETT, A.; SWARTS, L. Hidden dimension of power and resistance in the translation process: A South African study. Cul Med Psychiatry, v. 15, n. 3, p. 361-381, 1991.
- DUARTE, C. S.; BORDIN, I. A. S. Instrumentos de avaliação. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 55-8, 2000.
- EDMONDS, M. S. et al. A synthesis of Reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. Review of Educational Research, v. 79, n. 1, p. 262–300, 2009.
- EHREN, B. J. Looking for evidence-based practice in reading comprehension instruction. Topics in Language Disorders, v. 25, n. 4, p. 310-321, 2005.
- EHREN, B. J. Results of a Two-Year Study on the Effectiveness of STRUCTURE Your Reading, a Strategic Reading Intervention, In Inclusive Middle School Classes STRUCTURE YOUR READING Profile, July 2012.
- EHREN, B. J. STRUCTURE Your Reading: A strateroutine for promoting strategic reading. Winter Springs, FL: Student Success Initiatives, 2008.
- EHREN, B. J.; MURZA, K. A.; MALANI, M. D. Disciplinary literacy from a speech-language pathologist's perspective. Topics in Language Disorders, v. 32, n. 1, p. 85-98, 2012.
- EHREN, B. J.; MURZA, K. The urgent need to address workforce readiness in dolescent literacy intervention. Perspectives on Language, Learning, and Education, v. 17, n. 3, p. 93-99, 2010.
- FELÍCIO, C. M et al. Tradução e adaptação transcultural do protocolo de avaliação miofuncional orofacial com escores para a Língua Italiana, CoDAS v. 27, n. 6, p. 575-83, 2015.

FERNANDES, G. B.; CRENITTE, P. A. P. O conhecimento de professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios da leitura e escrita. Rev CEFAC, Campinas, v.10, n. 2, p. 182-190, 2008.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. Psicologia em estudo. v. 9, n. 3, p. 439 -448, 2004.

FLAHERTY, J. A. et al. Developing Instruments for Cross-cultural Psychiatry Research. Journal of Nervous and Mental Diseases, [S.l.], v. 176, p. 257-263, 1988.

FREITAS, S. et al. Tradução e adaptação para o português da Escala de Compulsão Alimentar Periódica. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 23, n. 4, 215-220, 2001.

GAJRIA, M. et al. Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. Journal of Learning Disabilities, v. 40, n. 3, p. 210-225, 2007.

GARNER, R., ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. Educational Psychologist, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.

GIANGIACOMO, M. C.; NAVAS, A. L. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 207-210, 2008.

GIUSTI, E.; BEFI-LOPES, D.M. Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o português brasileiro. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, São Paulo, V.20, N.3, P.207-210, 2008.

GJERSING, L.; CAPLEHORN, J. R. M.; CLAUSEN, T. Cross-cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical considerations. BMC Medical Research Methodology, v. 10, n. 13, 2010.

GJERSING, L.; CAPLEHORN, J.; CLAUSEN, T. Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. BMC medical research methodology, v. 10, n.1, p. 13, 2010.

GONÇALVES, A. M. S, PILLON, S. C. Adaptação transcultural e avaliação da consistência interna da versão em português da Spirituality Self Rating Scale (SSRS). Rev. Psiquiatr. Clin., v. 36, n. 1, p. 10-15, 2009.

GUDMUNDSSON, E. Guidelines for translating and adapting psychological instruments. Nordic Psychology, v. 61, n. 2, p. 29-45, 2009.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of healthy-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. Journal Clinical Epidemiol., v. 46, n. 12, p.1417-1432, 1993.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C.; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of healthy-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. Journal of Clinical Epidemiology, Oxford, v. 46, n. 12, p. 1417-32, 1993.

GUIMARÃES, S. B. Contribuições das habilidades metalinguísticas na leitura contextual: consciência fonológica e morfosintática. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora; Juiz de Fora.

GUIMARÃES, S. R. K. Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005. 257p.

HAMBLETON, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Eds.). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3-38.

HAMBLETON, R. K. Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: Hambleton, R. K.; Merenda, P. F.; Spielberger, C. D. (Eds.), Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3-38.

HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: the universalist approach. Qual Life Res., v. 7, p. 323-325, 1998.

HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY, J.; BADIA, X. A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL Instruments: The universalist approach. Quality of Life Research, Dordrecht, v. 4, p. 323- 335, 1998.

JERÔNIMO, G. M. O processamento da leitura e as especificidades dos hemisférios cerebrais. Signo, v. 37, n. 63, p. 111-129, 2012.

JORGE, M. R. Adaptação transcultural de instrumentos de pesquisa em saúde mental. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 233-9, 1998.

JUSTI, C. N. G.; ROAZZI, A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. Psicol. Reflex. Crit., v. 25, n. 3, p. 605-614, 2012.

KAMINSKI, T. I.; MOURA, H. B.; CIELO, C. A. Vocabulário expressivo e consciência fonológica: correlações destas variáveis em crianças com desvio fonológico. Rev Soc Bras Fonoaudiol, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-181, 2011.

KAMPS, D. et al. Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten. Two-year results for secondary- and tertiary – level interventioons. Journal of Learning Disabilities, v. 41, n. 2, p. 101-114, 2008.

KATAN, D. Translationg Cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators. Manchester: St. Jerome PPublishing, p. 271, 1999.

KIM et al. A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, v. 23, n. 9, p. 1109-1129, Oct. 2010.

KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: teoria e prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEITE, E. A. P. K., DARSIE, M. M. P. Implicações da metacognição no processo de aprendizagem de matemática. Rev. Elet Educ, v. 5, n. 2, p. 179-191, 2011.

- LIMA, R. F. Programa de intervenção neuropsicológica para funções executivas. 2015. 208f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LINS, M. R. C., ARAUJO, M. R., MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2011.
- LUCANGELI et. al. Effective strategies for mental and written arithmetic calculation from the third to the fifth grade. Educational Psychology, v. 23, n. 5, 2003.
- LUNDBLOM, E. E. G.; WOODS, J. J. Working in the Classroom: Improving Idiom Comprehension Through Classwide Peer Tutoring. Communication Disorders Quarterly, v. 33, n. 4, p. 202-219, Aug. 2012.
- LUZARDO, R.; NEMR, K. Instrumentalização fonoaudiológica para professores da educação infantil. Rev CEFAC, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 289-300, 2006.
- MAGALHÃES JUNIOR, H. V. et al. Tradução e adaptação transcultural do Northwestern Dysphagia Patient Check Sheet para o português brasileiro. CoDAS, v. 24, n. 4, p. 369-374, 2013.
- MENEZES, P. R. Validade e confiabilidade das escalas de avaliação em psiquiatria. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 214-6, 1998.
- MIRANDA-CASAS, A. et al. Comprensión de textos de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas?. Rev Neurol, v. 50, p. 135-142, mês 2010. /Supl 3/.
- MONTGOMERY, J. W. Understanding the language difficulties of children with specific language impairments: does verbal working memory matter? Am J Speech Lang Pathol., v. 11, p. 77-91, Feb. 2002.
- MORGADO, I. Psicología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. Rev Neurol., v. 40, n. 5, p. 89-97, 2005.
- MOSER, A. M. M.; TRAEBERT, J. Adaptação transcultural do questionário HIV/Aids-Target quality of life para avaliação da qualidade de vida em pacientes com HIV/AIDS. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, 2011.
- NASCIMENTO, A; AMORIM, S. S. Aspectos educacionais relacionados a Leitura: da teoria à prática. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 315-328, jan./abr. 2016.
- OLIVEIRA, K. L., BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A. Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental– EAVAP – EF. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008.

- OLIVEIRA, K. L.; EVELY BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava série do ensino fundamental. Rev Sem da Assoc Bras. Psic Esc e Educ, v. 11, n. 1, p. 41-49, 2007.
- OTTO, W. The role of research in reading instruction. In: Samuels, S. J.; Farstrup A. E. (Orgs.). What research has to say about reading instruction. Newark: IRA., 1992. p. 3-16.
- PASQUALI, L. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamenta. Avaliação Psicológica, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.
- PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. Estudos de Psicologia, v. 10, n. 3, p. 407-412. 2005.
- PIAI, V.; ROELOFS, A.; SCHRIEFERS, H. Semantic interference in immediate and delayed naming and reading: Attention and task decisions. Journal of Mem. and Lang., v. 64, p. 404-423, 2011.
- PIOVEZAN, N. M., CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. Psic: revista da Vetor Editora, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.
- PONTES, V. L.; DINIZ, N. L. F.; MARTINS-REIS, V. O. Parâmetro e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. Rev. CEFAC, Campinas, v. 15, n.4, p. 827-836, 2013.
- REICHENHEIM, M. E, MORAES, C. L. Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. Rev Saúde Públ., v. 41, n. 4, p. 665-673, 2007.
- REICHENHEIM, M.E.; MORAES, C.L. Operationalizing the cross-cultural adaptation of epidemiological measurement instruments. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 41, p. 665-73, 2007.
- ROBERTS, G. et al. Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, v. 23, n. 2, p. 63–69, 2008.
- RODRIGUES, A.; BEFI-LOPES, D. Memória operacional fonológica e suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil. Pró-fono Rev. de Atual. Cient., Barueri, v. 21, n. 1, p. 63-68, Jan- Mar. 2009.
- ROSAL, A. G. C. et al. Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita. Rev. CEFAC, Campinas, v. 18, p.74-85, 2016.
- ROSAL, A.G. C.; CORDEIRO, A. A.; QUEIROGA, B. A. M. Consciência fonológica e o desenvolvimento fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. Rev CEFAC, Campinas, v. 15, n. 4,p. 837-846, 2013.

- SALLES, J. F.; PARENTE, M.A.M.P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. Psicol Refl Crít., Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 220-228, 2007.
- SANT'ANNA, V. L. L. et. Al. A importância da leitura no desenvolvimento sociocognitivo da criança (4 a 8 anos). Pedagogia em ação, Belo Horizonte, v. 6, n.1, p. 117-140, 2014.
- SANTOS, A. A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. Interação em Psicologia, v. 8, p. 217-226, 2004.
- SANTOS, A. A. A.; SANTOS, E. C. P. Avaliação de um programa de intervenção para o ensino de espanhol. MaracayVE, Paradigma, v. XXIII, n. 2, p. 49-76, 2002.
- SARDINHA, A. et al. Tradução e adaptação transcultural do Questionário de Atividade Física Habitual. Rev Psiquiatr Clín., v. 37, n. 1, p. 16-22, 2010.
- SEGÙ, M. et al. Cross-cultural validation of a short form of the Oral Health Impact Profile for temporomandibular disorders. Community. Dent Oral Epidemiol., v. 33, n. 2, p. 125-130, 2005.
- SERRALTA et al. Equivalência semântica da versão em português da Escala de Experiência de Quase-Morte. Psico-USF., n. 15, v. 1, p.35-46, 2010.
- SHIPLEY, K. G.; MCAFEE, J. G. Foundations of Assessment. In: SHIPLEY, K. G.; MCAFEE, J. G. Assessment in Speech-Language Pathology: a resource manual. (4th ed.). Clifton Park, New York: Delmar Cengage Learning, 2009. p. 3-21.
- SILVA, C. et al. Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem. Rev. Soc. Bras Fonoaudiol., São Paulo, v. 24, n. 4, p. 355-360, 2012.
- SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. Pró-Fono Rev Atual Cient, Barueri (SP), v. 22, n. 2, p. 131-138, 2010.
- SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. (org.). Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção. São José dos Campos: Pulso, 2010. p. 49-62.
- SILVA, E. M.; WITTER, G. P. Compreensão de leitura e vocabulário em alunos de um curso de psicologia. Brazilian Educational Technology: Research and Learning, v. 1, n. 1, p. 37-53, 2010.
- SILVA, S. F.; MOURA, E. S. Compreensão leitora e raciocínio lógico não verbal: evidências de alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular. Rev. Pós graduação: desafios contemporaneos, v.1, n. 1, 2014.
- SOLÉ, I.; SCHILLING, C. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOLÉ, I.; SCHILLING, C. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 42p.

- STERNBERG, R. J. Psicologia cognitiva. São Paulo: Artsmed; 2010.
- STOTHARD, S. Avaliação da compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (org). Dislexia, fala e linguagem. São Paulo: Artmed; 2004. p. 121-142.
- SWAINE-VERDIER, A. et al. Adapting quality of life instruments. Value heath, v. 7, n. 8, 2004.
- SYVERSON, P. An ecological view of literacy learning. Literacy, v. 42, n. 2, p. 109-117, 2008.
- TANZER, N. K. Developing tests for use in multiple languages and cultures: A plea for simultaneous development. In: HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Eds.). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005. p. 235-264.
- TORGESEN, J. K.; HOUSTON, D.; RISSMAN, L. Improving literacy instruction in middle and high schools: A guide for principals. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction. 2007.
- URBINA, S. Fundamentos em Testagem Psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VIANA, F. L. et. al. O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º. Ciclo do ensino básico. Almedina; 2010. 269 p.
- VIEIRA, M.G. Memória de trabalho e consciência fonológica no desvio fonológico. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 652-677, 2014.
- VUKOVIC, R. K.; SIEGEL, L. S. The double-deficit hypothesis: a comprehensive analysis of the evidence. J Learn Disabil., v. 39, n. 1, p. 25-47, Jan.-Fev. 2006.
- WAGNER R. K. et al. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. Dev Psychol., v. 33, n. 3, p. 468-479, May 1997.
- WAGNER, R. K.; TORGESEN, J. K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychol Bull., v. 101, n. 2, p. 192-212, 1987.
- WALCOTT, C. M.; SCHEEMAKER, A.; BIELSKI, K. A Longitudinal Investigation of Inattention and Preliteracy Development. J. of Attention Disorders, v. 14, n. 1, p. 79-85, Jul. 2010.
- WANZEK, J.; VAUGHN, S. Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. Journal of Learning Disabilities, v. 41, n. 2, p. 126-142, 2008.
- WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. The Teaching of Learning Strategies. In: M. C. Wittrock (org.), Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan Publ. Co, 2011. p. 315-327.

WILD, D. et al. Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. Value Health., v. 8, n. 2, p. 94-104, 2005.

YUSTE et al. Spanish transcultural adaptation of the Leuven itch Scale. Burns, Zaragoza, 2012.

ZANELLA, L. W.; VALENTINI, N. C. Como funciona a Memória de Trabalho? Influências na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desordem coordenativa desenvolvimental. Medicina (Ribeirão Preto), v. 49, n. 2, p. 160-174, 2016.

ZWIERS, J. Building reading comprehension habits in grades 6-12: a toolkit of classroom activities. 2. ed. Newark, International Reading Association, 2010. 240 p.

APÉNDICE

PROTOCOLO DE ANÁLISE DE JUÍZES

Instruções

Você está recebendo para avaliação o material do Programa de Compreensão de Leitura destinado a estudantes com dificuldade de compreensão de leitura. No presente trabalho a população será de adolescentes (entre 12 e 14 anos).

O material é composto por:

- (a) Programa de Intervenção de Compreensão de Leitura;
- (b) Folha de exercícios;
- (c) Guia do Aluno;

Para cada um dos requisitos indicados, você deverá assinalar 0 = inadequado; 1 = adequado parcialmente; 2 = adequado. Comentários podem ser inseridos no item “Observações”. É importante incluir justificativas para os requisitos avaliados como “inadequados” ou “adequados parcialmente”, para que possam ser revistos. Comentários e sugestões podem ser inseridos no próprio arquivo do caderno de aplicação do programa

1. Programa de Intervenção de Compreensão de Leitura

Requisitos	Avaliação		
	0	1	2
Descrição das fases.			
Clareza na descrição das instruções.			
Materiais utilizados.			
Coerência com o objetivo da intervenção.			
Adequado para faixa etária no qual o programa será aplicado.			
Adequados para populações específicas, isto é, com dificuldade de compreensão de leitura.			

Legenda: 0 = inadequado; 1 = adequado parcialmente; 2 = adequado.

Observações e comentários:

Nome: _____

Data: _____

Folha de exercícios ESTRUTURE Sua Leitura

PREPARAR

FAZER

REVER

1. Estabeleça um propósito para a leitura. Por que estou lendo isto? (2)

Tarefa:

Outra razão:

2. Suponha coisas sobre o tópico. O que eu sei sobre o tópico?(4)

3. Tento estabelecer previsões. O que está por vir?

Identifique pistas de organização (4)

Preveja conteúdo (4)

Observe os recursos para o leitor (2)

Procure palavras novas (6)

P
R
E
P
A
R
A
R

Nome: _____

Data: _____

Folha de exercícios ESTRUTURE Sua Leitura

PREPARAR

FAZER

REVER

4. Retome estratégias durante a leitura. Quais ferramentas me ajudarão? (3)F
A
Z
E
R

5. Use estratégias para compreender (1)*Eu entendo?***Use estratégias para esclarecer partes confusas. (1)***Como posso compreender?***Use estratégias para confirmar previsões. (1)***Meus palpites estão corretos?*

--

--

--

6. Tente relatar sua reação pessoal. O que eu penso e sinto? (2)

R

--

7. Use estratégias para esclarecer conteúdo crítico. (15) (2)*Quais são as ideias chaves?**O que mais eu quero saber?*

V

Tarefa Completa

--

8. Revejo as reações dos outros. O que os outros pensam e sentem? (2)

E

--

9. Explique seu sucesso. Como as estratégias me ajudaram? (1)

R

--

Pontuação: /50

ESTRUTURE Sua Leitura

ESTRUTURE Sua Leitura

Guia do aluno

E – Estabeleço um propósito para a leitura.

“Por que estou lendo isto?”

P
R
E
P
A
R
A
R

S – Suponho coisas sobre o tópico.

“O que sei sobre esse tópico?”

- Da escola, de outras leituras, filmes, TV
- De experiência pessoal

T – Tento estabelecer previsões.

“O que está por vir?”

- Identifico dicas de organização (pistas tipográficas).
- Prevejo conteúdo.
- Observo os recursos para o leitor.
- Procuro palavras novas.

R – Retomo estratégias durante a leitura.

“Quais ferramentas me ajudarão?”

-Imagens visuais	-Questionando o autor	-Usando recursos
-Autoquestionamento	-Fazendo mais previsões	-Usando organizadores
-Parafraseando	-Identificando padrões no texto	-Relendo
-Resumindo	-Fazendo conexões	-
Sublinhando/destacando

U – Uso estratégias para verificar a compreensão.

“Entendo o que estou lendo?”

Uso estratégias para esclarecer partes confusas.

“Como posso descobrir isso?”

Uso estratégias para confirmar previsões.

“Os meus palpites estão certos?”

R
E
V
E
R

T – Tento relatar minha reação.

“O que eu penso e sinto?”

U – Uso estratégias para esclarecer conteúdo crítico.

“Quais são as ideias principais?”

R – Revejo as reações dos outros.

“O que os outros pensam e sentem?”

E – Explico meu sucesso!

“Como as estratégias me ajudaram?”

ESTRUTURE Sua Leitura

Lista para o “Uso das estratégias durante a leitura”

Imagens visuais

Crie imagens em sua mente do que você está lendo.

Autoquestionamento

Pense no que você está lendo, faça perguntas sobre o que você quer saber e preveja as respostas.

Parafraseando

Coloque as ideias principais e os detalhes do que você está lendo em suas próprias palavras.

Resumindo

Pegue todas as ideias principais lidas em uma seção e coloque a ideia maior ou o ponto central em suas próprias palavras.

Questionando o autor

Faça de conta que a pessoa que escreveu as palavras está presente e crie perguntas sobre as informações que ele não dá no texto.

Fazendo mais previsões

Pense no que está lendo e adivinhe as informações que estão por vir.

Identificando padrões no texto

Narrativas: procure as partes de uma história e perceba quando você chegar às partes específicas (ex. cenário [personagens principais, tempo, espaço], problema, ações em resposta, solução).

Expositivo: identifique o tipo de texto que você está lendo: descrição, listagem, causa/efeito, sequência, comparação/contraste, resolução de problemas, argumentação/persuasão.

Fazendo conexões

- Pense no que você está lendo e em como as informações se relacionam com aquilo que você já sabe
- Una todas as partes do que você está lendo

Usando recursos visuais

Olhe cuidadosamente para imagens, tabelas, gráficos e diagramas para entender o que você está lendo.

Usando gráficos e outros organizadores

Crie um instrumento visual para ajudar você a entender o que está lendo, em especial como as informações estão conectadas.

Relendo

Volte ao que você já leu e leia novamente (normalmente mais devagar e prestando mais atenção).

Sublinhando/destacando

Use uma caneta, lápis ou destaque texto para marcar as informações importantes.

ANEXO A

Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA DE COMPREENSÃO LEITORA EM ADOLESCENTES

Pesquisador: Talita Fernanda Gonçalves-Guedim

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 23093613.0.0000.5417

Instituição Proponente: Universidade de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.198.631

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora informa que foi necessário alterar o título do projeto de pesquisa, antes intitulado como, "Intervenção de Compreensão Leitora em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem". No presente, o projeto apresenta o título, "Programa de Compreensão Leitora em Adolescentes". A pesquisa será realizada somente na escola, e não mais Clínica de Fonoaudiologia e escola. Essas alterações justificam-se pelo fato que, a Clínica de

Fonoaudiologia, não apresenta o número de sujeitos com a idade proposta suficiente para o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Idem ao Número do Parecer:553.703 emitido em 26/02/2014.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Idem ao Número do Parecer:553.703 emitido em 26/02/2014.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informa mudança no título da pesquisa e a eliminação de um centro de recrutamento com justificativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendidos.

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITÁRIA CEP: 17.012-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-8356 Fax: (14)3235-8356 E-mail: cep@fob.usp.br

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU- USP

Continuação do Parecer: 1.158.831

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

As alterações solicitadas pelos pesquisadores, por meio de EMENDA, foram analisadas por um relator e consideradas APROVADAS na reunião ordinária do CEP de 19.08.2015. Ao término da pesquisa o CEP-FOB/USP exige a apresentação de relatório final. Os relatórios parciais deverão estar de acordo com o cronograma e/ou parecer emitido pelo CEP. Alterações na metodologia, título, inclusão ou exclusão de autores, cronograma e quaisquer outras mudanças que sejam significativas deverão ser previamente comunicadas a este CEP sob risco de não aprovação do relatório final. Quando da apresentação deste, deverão ser incluídos todos os TCLEs e/ou termos de doação assinados e rubricados, se pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.pdf	08/10/2013 17:02:42		Aceito
Outros	Resultados serão tornados publicos.pdf	08/10/2013 17:04:55		Aceito
Outros	Orçamento.pdf	08/10/2013 17:13:18		Aceito
Outros	Carta de Encaminhamento- Departamento.pdf	10/10/2013 14:27:05		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_230936.pdf	10/10/2013 18:18:51		Aceito
Outros	Carta de Encaminhamento- Clinica.pdf	09/11/2013 01:37:22		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Talita Fernanda Gonçalves-Guedim).pdf	09/11/2013 01:37:53		Aceito
Outros	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte).pdf	09/11/2013 01:38:41		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_230936.pdf	09/11/2013 03:05:20		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_230936.pdf	12/11/2013 16:55:36		Aceito
Outros	Carta de encaminhamento- Escola.pdf	04/02/2014 17:46:59		Aceito

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 17.012-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-8356 Fax: (14)3235-8356 E-mail: cep@fob.usp.br

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU- USP

Continuação do Parecer: 1.158.631

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/02/2014 17:54:30		Aceito
Outros	Cronograma de Execução.pdf	04/02/2014 17:57:51		Aceito
Outros	Termo de Assentimento- Grupo Experimental.pdf	04/02/2014 19:55:57		Aceito
Outros	Termo de Assentimento- Grupo Controle I.pdf	04/02/2014 19:57:10		Aceito
Outros	Termo de Assentimento- Grupo Controle II.pdf	04/02/2014 19:57:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Grupo Experimental.pdf	04/02/2014 19:59:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Grupo Controle I.pdf	04/02/2014 20:00:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Controle 2.pdf	04/02/2014 20:01:00		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_230936.pdf	04/02/2014 20:02:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO FINAL 2.doc	04/08/2015 11:50:41		Aceito
Outros	OFICIO.pdf	04/08/2015 11:53:17		Aceito
Outros	Folha Rosto.pdf	04/08/2015 11:55:40		Aceito
Folha de Rosto	Folha Rosto.pdf	04/08/2015 11:54:37		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_561183 E1.pdf	04/08/2015 11:57:39		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 17.012-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-8356 Fax: (14)3235-8356 E-mail: cep@fob.usp.br

FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP

Continuação do Parecer: 1.158.631

BAURU, 25 de Agosto de 2015

Assinado por:
Izabel Regina Fischer Rubira Bullen
(Coordenador)

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 17.012-901
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3235-8356 Fax: (14)3235-8356 E-mail: cep@fob.usp.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Grupo Experimental (GE): adolescentes que serão submetidas ao Programa de Intervenção de Compreensão de leitura.

Estamos realizando uma pesquisa com o título “**Intervenção de Compreensão Leitora em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem**”, que tem como objetivo aplicar e verificar a eficácia do Programa de Intervenção de Compreensão de leitura em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem. Esta pesquisa envolve a participação de sujeitos com idade entre 12 e 14 anos, no qual serão submetidos à terapia fonoaudiológica de compreensão de leitura.

Neste estudo os adolescentes serão submetidos à terapia fonoaudiológica de compreensão de leitura, que ocorrerá em três etapas, primeiramente avaliação (a pesquisadora dará ao adolescente um texto para leitura e compreensão), a intervenção fonoaudiológica (os adolescentes serão atendidos pela pesquisadora, no qual ela fornecerá um texto e uma estrutura para melhorar a compreensão de leitura. Com esta estrutura, os indivíduos empregarão estratégias antes, durante e após a leitura, compreendendo ao final da leitura, todo o texto lido), e a terceira etapa, avaliação (a pesquisadora dará ao adolescente um texto para leitura e compreensão) após a intervenção fonoaudiológica.

Nenhum procedimento causará dor e/ou desconforto para o adolescente, bem como não há riscos na realização dos mesmos, visto que não são invasivos e dependem da participação voluntária do adolescente. O responsável pelo adolescente receberá os resultados de todos os procedimentos/avaliações, assim como todas as suas dúvidas serão esclarecidas sempre que possível.

Os benefícios diretos previstos para os sujeitos de pesquisa (adolescentes que participarão do estudo) serão o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Caso a pesquisa comprove a eficácia do Programa de Intervenção de Compreensão de Leitura em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem, haverá como benefício indireto ao sujeito da pesquisa, a constatação de um método fonoaudiológico terapêutico que poderá ser utilizado para a população com dificuldade de compreender a leitura na comunidade.

Todas as avaliações e as intervenções terapêuticas serão realizadas na Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB/USP), assim, para a participação na pesquisa será necessário vir à referida clínica nos

dias do atendimento, antecipadamente agendados, que acontecerão duas vezes por semana, cada atendimento terá a duração de 50 minutos, totalizando um número de 32 sessões de atendimento.

Caso após o encerramento e/ou a interrupção da pesquisa o adolescente ainda necessite de atendimento fonoaudiológico, o tratamento será garantido e será realizado pela Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB/USP).

As informações resultantes desse estudo serão confidenciais, o nome será mantido em sigilo e, caso você não aceite participar ou interrompa a sua participação durante a pesquisa, esta decisão será respeitada, sem prejuízos futuros, caso venha necessitar dos atendimentos da clínica em questão.

O único gasto para participar da pesquisa, será com o transporte até a Clínica de Fonoaudiologia (FOB/USP), não havendo nenhum outro durante todo o processo. Sendo assim, esta despesa será custeada com recursos próprios do participante. Caso o participante venha a não ter condições para se deslocar até a Clínica de Fonoaudiologia (FOB/USP), será assegurado, pela pesquisadora responsável, garantia de ressarcimento de possíveis despesas de transporte público até a mesma, assim como, garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Em casos de dúvidas ou sugestões, entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (14) 32358232 ou (14) 991181951, ou no endereço Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75 (Departamento de Fonoaudiologia), e-mail: talita.fg@usp.br. Em casos denúncias e/ou reclamações entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Faculdade de Odontologia de Bauru/USP, Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75, telefone (14) 32258356 ou e-mail: cep@fob.usp.br

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 13º do Código de Ética). Por fim, como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a cumprir todas as exigências contidas no item IV.3 e IV.4 da resolução do CNS/MS n. 466 de dezembro de 2012, publicada em 13 de junho de 2013.

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias (uma via para o sujeito da pesquisa e outra para o pesquisador) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pai/responsável

Talita Fernanda Gonçalves-Guedim
Pesquisadora Responsável

ANEXO C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

Grupo Experimental (GE): adolescentes que serão submetidas ao Programa de Intervenção de Compreensão de leitura.

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário(a) da pesquisa: **“Intervenção de Compreensão Leitora em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem”**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Talita Fernanda Gonçalves-Guedim, endereço Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75, 17012-101 (Departamento de Fonoaudiologia), telefone (14) 32358232 ou (14) 991181951, e-mail talita.fg@usp.br, e está sob a orientação de: Prof^a Dr^a Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte, telefone: (14) 32358232.

Este documento se chama Termo de Assentimento e pode conter algumas palavras que você não entenda. Se tiver alguma dúvida, pode perguntar à pessoa a quem está lhe entrevistando, para compreender tudo o que vai acontecer. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Queremos verificar o desempenho na compreensão de leitura em adolescentes submetidos a um programa estruturado de leitura. Os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de 12 a 14 anos de idade. A pesquisa será feita Clínica de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru/ Universidade de São Paulo (FOB/USP), onde os adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem serão submetidos à terapia fonoaudiológica de compreensão de leitura. Como intervenção fonoaudiológica os adolescentes serão submetidas ao Programa de Intervenção de Compreensão de Leitura, que ocorrerá em três etapas, primeiramente avaliação, antes da intervenção fonoaudiológica, a intervenção fonoaudiológica e a terceira etapa, avaliação após a intervenção fonoaudiológica. Para isso,

será usado o protocolo de instrução ESTRUTURE sua Leitura. O uso do protocolo ESTRUTURE sua Leitura é considerado seguro, nenhum procedimento causará dor e/ou desconforto para o adolescente, bem como não há riscos na realização dos mesmos, visto que não são invasivos e dependem da participação voluntária do adolescente. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones informados acima. Mas há coisas boas que podem acontecer como o desenvolvimento e/ou aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, a constatação de um método fonoaudiológico terapêutico que poderá ser utilizado para a população com dificuldade de compreender a leitura na comunidade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecer. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas em eventos ou publicações científica, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão guardados, sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora, no endereço acima informado pelo período de (mínimo 5 anos). Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Faculdade de Odontologia de Bauru/USP, que está no endereço: Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75, 17012-101, Bauru/SP, telefone (14) 32258356 ou e-mail: cep@fob.usp.br.

Talita Fernanda Gonçalves-Guedim
Pesquisadora Responsável

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Intervenção de Compreensão Leitora em Adolescentes com Distúrbio de Aprendizagem”, como voluntário (a). Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura	Assinatura