Renata Correia da Silva

Compreensão de leitura e vocabulário receptivo no ensino fundamental I

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da
Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Ciências

Programa de Ciências da Reabilitação
Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Cárnio

São Paulo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Silva, Renata Correia da
Compreensão de leitura e vocabulário receptivo no ensino fundamental I / Renata
Correia da Silva. -- São Paulo, 2017.
Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Ciências da Reabilitação.
Orientadora: Maria Silvia Cárnio.

Descritores: 1.Compreensão 2.Vocabulário 3.Educação 4.Avaliação 5.Criança

USP/FM/DBD-274/17

*À minha mãe, Ana, minha melhor amiga, por ser
tão forte, compreensiva e amorosa, mesmo nos
momentos mais difíceis;*

*Ao meu pai, Anibal, meu herói, por sempre me
mostrar que é preciso ter um plano b, e estar
comigo em qualquer decisão;*

*Ao meu amor, Nicolas, por sonhar e construir
junto comigo.*

Agradecimentos

À Profa. Dra. Maria Silvia Cárnio, por trilhar sua carreira de forma tão ética, e por me propiciar, desde o início da graduação, o amor pela pesquisa, me ajudando a não desistir do meu sonho;

À equipe do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Fgo. Ms. Aparecido José Couto Soares, Fga. Ms. Debora Cristina Alves, Fga. Ms. Débora Manzano Nogueira, Fga. Ms. Lígia Zanella Martins, Profa. Dra. Luciene Stivanin Rodriguez, por sempre estarem dispostos a ensinar e aprender;

Às Profa. Dra. Ana Cláudia Martinho de Carvalho, Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula e Profa. Dra. Maria Thereza Mazorra dos Santos, pelo imensurável auxílio na banca de qualificação desse trabalho;

À estatística Profa. Dra. Carmen Diva Saldiva Andre, por tanto apoio e dedicação nas análises de todos os meus trabalhos;

Ao linguista Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho, pelo valioso auxílio;

Às minhas amigas fonoaudiólogas e mestrandas, Laís Vignati Ferreira e Marianne Querido Verreschi, por compartilhar desse momento com a amizade e paciência de tantos anos;

Aos meus amigos, que entenderam minha ausência, mas sempre estiveram próximos;

À equipe e escolares da escola Centro Educacional SESI 426, pela dedicação e confiança para/com a minha pesquisa;

À Fga. Ms. Soraia Romano-Soares pelo auxílio no SESI;

À Pró-reitoria da USP e à Fundação CAPES pelas bolsas concedidas.

Esta dissertação está de acordo com as seguintes normas, em vigor no momento desta publicação:

Referências: adaptado de International Committee of Medical Journals Editors (Vancouver).

Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina. Divisão de Biblioteca e Documentação. Guia de apresentação de dissertações, teses e monografias. Elaborado por Anneliese Carneiro da Cunha, Maria Julia de A. L. Freddi, Maria F. Crestana, Marinalva de Souza Aragão, Suely Campos Cardoso, Valéria Vilhena. 3a ed. São Paulo: Divisão de Biblioteca e Documentação; 2011.

Abreviaturas dos títulos dos periódicos de acordo com List of Journals Indexed in Index Medicus.

Sumário

Lista de abreviaturas	
Lista de tabelas	
Lista de figuras	
Resumo	
Abstract	
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos e Hipóteses	4
1.1.1. Objetivo geral	4
1.1.2. Objetivos específicos	4
1.1.3. Hipóteses	5
2. REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1. Leitura	6
2.2. Compreensão de leitura	9
2.3. Vocabulário	11
2.4. Métodos de avaliação da compreensão de leitura	13
3. MÉTODOS	17
3.1. Aspectos éticos	17
3.2. Local da pesquisa	17
3.3. Estudo 1 (Estudo piloto)	18
3.3.1. Elaboração do material de pesquisa	18
3.3.2. Aplicação e avaliação do material de pesquisa elaborado	20
3.3.2.1. Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos	20
3.3.2.2. Casuística	22
3.3.2.3. Procedimentos para aplicação das provas experimentais	23
3.3.2.4. Considerações sobre o estudo piloto	24
3.4. Estudo 2	24
3.4.1. Adequação do material de pesquisa	24
3.4.2. Aplicação do material de pesquisa elaborado	31
3.4.2.1. Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos	31
3.4.2.2. Casuística	33
3.4.2.3. Procedimentos para aplicação das provas experimentais	34
3.5. Método estatístico	36
4. RESULTADOS	37
4.1. Estudo 1 (Estudo piloto)	37
4.1.1. Elaboração de um instrumento para avaliação da compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de Cloze) e aplicação do mesmo em escolares do 5º ano	37
4.2. Estudo 2	38

4.2.1. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em vocabulário receptivo (TVfusp).....	38
4.2.2. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio do método de perguntas e respostas (implícitas e explícitas).....	39
4.2.3. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio da técnica de <i>Cloze</i>	43
4.2.4. Comparação do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de <i>Cloze</i>).....	45
4.2.5. Correlação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura nos dois métodos, em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	47
5. DISCUSSÃO.....	49
5.1. Estudo 1 (Estudo piloto).....	49
5.1.1. Elaboração de um instrumento para avaliação da compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de <i>Cloze</i>) e aplicação do mesmo em escolares do 5º ano.....	49
5.2. Estudo 2.....	52
5.2.1. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em vocabulário receptivo (TVfusp).....	52
5.2.2. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio do método de perguntas e respostas (implícitas e explícitas).....	53
5.2.3. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio da técnica de <i>Cloze</i>	57
5.2.4. Comparação do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de <i>Cloze</i>).....	58
5.2.5. Correlação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura nos dois métodos, em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	61
5.3. Limitações e relevância da pesquisa.....	63
6. CONCLUSÕES.....	65
7. ANEXOS.....	66
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

Lista de abreviaturas

LIF-LE	Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TVfusp	Teste de vocabulário por figuras USP

Lista de tabelas

Tabela 1	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 2º ano, de acordo com os critérios elaborados	25
Tabela 2	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 3º ano, de acordo com os critérios elaborados	26
Tabela 3	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 4º ano, de acordo com os critérios elaborados	26
Tabela 4	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 5º ano, de acordo com os critérios elaborados	27
Tabela 5	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 3º ano, de acordo com os critérios elaborados	29
Tabela 6	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 4º ano, de acordo com os critérios elaborados	29
Tabela 7	Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 5º ano, de acordo com os critérios elaborados	30
Tabela 8	Caracterização da amostra do Estudo 2 por idade e nível de escolaridade	33
Tabela 9	Caracterização da amostra do Estudo 2 por distribuições de frequências e porcentagens de gênero nos três anos escolares	34
Tabela 10	Caracterização da amostra do Estudo 2 por distribuições de frequências e porcentagens dos métodos da técnica de <i>Cloze</i> (CL) e perguntas e respostas (PR) em cada ano escolar	35
Tabela 11	Desempenhos dos escolares, dos 3º, 4º e 5º anos, em relação à classificação no TVfusp	38
Tabela 12	Porcentagens e diferenças de acertos em perguntas implícitas e explícitas por ano escolar	39
Tabela 13	Porcentagem total de acertos em perguntas por ano escolar	41
Tabela 14	Porcentagem de acertos em compreensão de leitura de textos com a técnica de <i>Cloze</i> por ano escolar	43
Tabela 15	Porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas em cada categoria da classificação no TVfusp por ano escolar	47
Tabela 16	Porcentagem de acertos na técnica de <i>Cloze</i> em cada categoria da classificação no TVfusp por ano escolar	48

Lista de figuras

Figura 1	Valores individuais e médios da diferença entre as percentagens de acertos nos dois tipos de perguntas (explícitas e implícitas) por ano escolar.	40
Figura 2	Valores individuais e médios da percentagem total de acertos em perguntas por ano escolar.	42
Figura 3	Valores individuais e médios da percentagem de acertos na compreensão de leitura de textos com a técnica de <i>Cloze</i> por ano escolar.	44
Figura 4	Valores individuais e médios da percentagem total de acertos na compreensão de leitura por meio da técnica de <i>Cloze</i> e do método de perguntas e respostas (explícitas e implícitas), por ano escolar.	46

Resumo

Silva RC. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo no ensino fundamental I [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2017.

INTRODUÇÃO: A compreensão de leitura é um processo complexo que envolve a construção de significado antes, durante e depois da leitura, constituindo-se como uma construção multidimensional. O bom desenvolvimento da compreensão de leitura depende de condições intrínsecas e extrínsecas depositadas sobre a criança, como a eficiência de decodificação, domínio de conhecimento, vocabulário, capacidade de fazer inferências, e fatores sociais. As condições extrínsecas parecem favorecer uma aquisição mais fácil no início do ensino fundamental. O vocabulário receptivo, um dos focos deste estudo, está relacionado às palavras que a criança compreende, e associa-se à decodificação da linguagem. **OBJETIVOS:** Verificar a influência do vocabulário receptivo na compreensão de leitura de textos em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. **MÉTODOS:** Todos os preceitos éticos foram realizados. O Estudo 1 (estudo piloto) constou de 11 participantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular de São Paulo, que realizaram as provas elaboradas de compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas, e pela técnica de *Cloze*, e realizaram o Teste de Vocabulário de Figuras USP com 139 estímulos. Participaram do Estudo 2, 69 estudantes do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, com média de idade de 8,2, 9,2 e 10 anos, respectivamente, sendo 35 meninas e 34 meninos, que foram classificados, de acordo com o Teste de Desempenho Escolar, como típicos. Metade da amostra realizou a prova elaborada de compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas, e a outra metade realizou a prova elaborada de compreensão de leitura pela técnica de *Cloze*, e todos os escolares realizaram o Teste de Vocabulário de Figuras USP com 139 estímulos. **RESULTADOS:** O Estudo 1 mostrou-se relevante para aperfeiçoamento dos métodos e aplicação no Estudo 2. Os achados do Estudo 2 demonstram que os escolares apresentaram bom desempenho em vocabulário receptivo, apesar do nível socioeconômico baixo. Os escolares tiveram melhor desempenho em perguntas explícitas do que em perguntas implícitas. Com relação à técnica de *Cloze*, demonstraram desempenho mais homogêneo e semelhante entre os anos escolares. Não foram observados resultados conclusivos no que diz respeito à correlação entre vocabulário receptivo e os desempenhos nas avaliações de compreensão de leitura pelos dois métodos. **CONCLUSÕES:** Os dois métodos de avaliação da compreensão de leitura são igualmente eficientes para investigação e caracterização da compreensão de leitura textual em escolares do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, sendo que ambos diferenciaram de forma significativa os escolares de 3º e 5º anos. A relação entre o vocabulário receptivo e a compreensão de leitura de textos, não pôde ser verificada, mas os dados indicam que há influência do vocabulário sobre a compreensão de leitura textual, principalmente quanto ao método de perguntas e respostas. Essa pesquisa traz contribuição inédita ao comparar dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos em crianças típicas de ensino fundamental, tanto para os profissionais inseridos no contexto educacional, quanto para os que atuam em clínicas na área de leitura e escrita.

Descritores: compreensão; vocabulário; educação; avaliação; criança.

Abstract

Silva RC. Reading comprehension and receptive vocabulary in the elementary school [dissertation]. São Paulo: "Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo"; 2017.

INTRODUCTION: Reading comprehension is a complex process that involves the construction of meaning before, during and after reading, constituting itself as a multidimensional construct. The good development of reading comprehension depends on intrinsic and extrinsic conditions placed on the child, such as decoding efficiency, mastery of knowledge, vocabulary, ability to make inferences, and social factors. The extrinsic conditions seem to favor an easier acquisition at the beginning of elementary school. The receptive vocabulary, one of the focuses of this study, is related to the words that the child understands, and is associated with the decoding of the language. **OBJECTIVES:** To verify the influence of the receptive vocabulary in the Reading comprehension of texts in 3rd, 4th and 5th year old elementary school students. **METHODS:** All ethical precepts were performed. Study 1 (pilot study) consisted of 11 participants from the 5th year of elementary school in a private school in São Paulo, who carried out the elaborated tests of reading comprehension using the question and answer method, and the *Cloze* technique, and performed the "Teste de Vocabulário de Figuras USP" with 139 stimuli. A total of 69 students from the 3rd, 4th and 5th grades of elementary school, with a mean age of 8.2, 9.2 and 10 years, respectively, were enrolled in the Study 2. Of these, 35 girls and 34 boys were classified according to the "Teste de Desempenho Escolar", as typical. Half of the sample performed the elaborate test of reading comprehension by the question and answer method, and the other half performed the elaborate reading comprehension test by the *Cloze* technique, and all students performed the "Teste de Vocabulário de Figuras USP" with 139 stimuli. **RESULTS:** Study 1 was relevant for improvement of methods and application in Study 2. The findings of Study 2 demonstrate that the students presented good performance in receptive vocabulary, despite the low socioeconomic level. Scholars performed better on explicit questions than on implicit questions. Regarding the *Cloze* technique, they demonstrated a more homogeneous and similar performance between school years. No conclusive results were found regarding the correlation between receptive vocabulary and reading comprehension scores by the two methods. **CONCLUSIONS:** The two methods of evaluating reading comprehension are equally efficient for investigating and characterizing the comprehension of reading comprehension in 3rd, 4th and 5th grade schoolchildren, both of which significantly differentiated 3rd and 5th grade schoolchildren. The relationship between the receptive vocabulary and the reading comprehension of texts could not be verified, but the data indicate that there is influence of the vocabulary on reading comprehension of texts, mainly regarding the method of questions and answers. This research contributes to the comparison of the methods of evaluation of reading comprehension of texts in typical children of elementary school, both for the professionals inserted in the educational context, as well as to work in clinics in the area of reading and writing.

Descriptors: comprehension; vocabulary; education; evaluation; child.

1. INTRODUÇÃO

A leitura consiste na extração de significado, sendo a compreensão o propósito básico de sua aprendizagem (Oakhill e Garnham, 1988). A identificação das letras é um processo necessário para poder ler, mas não é suficiente. As palavras isoladas permitem ativar o significado armazenado na memória, porém não transmitem mensagens. Então, quando se lê, além do reconhecimento de palavras, é necessário que se descubra como estas se organizam na oração e no texto (Capellini et al., 2010; Dias et al., 2016).

Durante o ato da leitura, a criança deve associar a linguagem oral e a linguagem escrita, fazendo a correspondência de cada letra ou grupo de letras com os respectivos fonemas, realizando a associação grafema-fonema, que leva ao aprendizado do princípio alfabético e ortográfico da língua (Cavalheiro et al., 2010; Kida et al., 2010). A habilidade de decodificação é o que proporciona a estrutura necessária para a automaticidade no reconhecimento da palavra, fluência de leitura e consequente compreensão de leitura de orações e/ou textos (Kida et al., 2010; Spinillo et al., 2010; Oliveira e Capellini, 2010; Suehiro e Santos, 2015; Gilakjani e Sabouri, 2016).

A compreensão de leitura é um ato de pensamento e um processo de construção de significado antes, durante e depois da decodificação de leitura, tendo fatores derivados do escritor, do texto, e do leitor, influenciando em sua eficácia (Alliende e Condemarín, 1987).

Por envolver muitos fatores internos e externos, investigar a compreensão de leitura é uma tarefa árdua. Existem vários métodos para a

avaliação da compreensão de leitura, porém não há um consenso sobre esse tipo de avaliação, bem como ainda se encontram muitas lacunas a serem estudadas.

Um dos métodos mais utilizados para avaliação da compreensão de leitura é o de perguntas (e respostas) direcionadas para avaliar a compreensão do leitor a respeito do texto (Capellini et al., 2015; Corso et al., 2015; Abbott et al., 2016; Aro e Lyytinen, 2016; Wigfield et al., 2016).

Outro método, muito utilizado internacionalmente (Mostafazadeh et al., 2016; Zou, 2016), é a técnica de *Cloze*, proposta inicialmente por Taylor, em 1953. Esta técnica já foi utilizada com diferentes objetivos e formas de estruturação (Witter, 1978; Cárnio, 1986; Bitar, 1989; Cárnio, 1995; Silva et al., 2011).

Para que o resultado seja positivo em uma avaliação da compreensão de leitura, faz-se necessário que as condições intrínsecas e extrínsecas depositadas sobre a criança sejam excelentes, tais como a eficiência de decodificação, domínio de conhecimento, vocabulário, capacidade de fazer inferências, e fatores sociais. As condições extrínsecas parecem favorecer uma aquisição mais fácil no início do ensino fundamental (Giangiacomo e Navas, 2008; Nunes et al., 2009; Kendeou et al., 2012; Deshpande, 2016).

Extrínseco ao indivíduo é, por exemplo, o vocabulário disponível no seu dia-a-dia, desde o início de seu desenvolvimento, por meio da estimulação familiar e escolar, conhecimento de mundo adquirido, exposição a multimídias, entre outras formas convencionais e não convencionais.

O vocabulário pode ser avaliado quanto à emissão ou recepção de diferentes formas. O vocabulário receptivo, foco deste estudo, está relacionado

às palavras que a criança reconhece, e associa-se à decodificação da linguagem. Ultimamente, estudos têm demonstrado forte correlação entre esse tipo de vocabulário e a compreensão de leitura de textos para alunos ao final do Ensino Fundamental I, ao passo que essa correlação é fraca para alunos no início dessa fase (Cárnio et al., 2014; Nalom et al., 2015). Contudo não se sabe em que momento da escolarização essa relação passa a ser proporcionalmente direta.

Assim, ao considerar que a compreensão de leitura de textos envolve processos cognitivos e conhecimento de mundo, investigar o desempenho de crianças nas etapas iniciais do Ensino Fundamental pode indicar as correlações existentes entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura, além de propiciar dados para uma investigação mais profunda para determinar em qual momento do ensino fundamental ela se faz mais presente.

Além disso, ainda não há um consenso sobre qual a melhor forma de se investigar a compreensão de leitura em cada ano escolar. A utilização de dois critérios diferentes de avaliação da compreensão de leitura, aplicados em escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, poderá subsidiar o processo de ensino e aprendizagem desses escolares, bem como trazer parâmetros de avaliação para os fonoaudiólogos, professores e demais profissionais que atuam com este segmento da população escolar, fato que motivou o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.1. Objetivos e Hipóteses

1.1.1. Objetivo geral

Verificar a influência do vocabulário receptivo na compreensão de leitura de textos em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

1.1.2. Objetivos específicos

1.1.2.1. Elaborar um instrumento para avaliação da compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*) e aplicá-lo em escolares do 5º ano.

1.1.2.2. Caracterizar o desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em vocabulário receptivo.

1.1.2.3. Caracterizar o desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio do método de perguntas e respostas (implícitas e explícitas).

1.1.2.4. Caracterizar o desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio da técnica de *Cloze*.

1.1.2.5. Comparar o desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*).

1.1.2.6. Verificar se existe correlação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura nos dois métodos, em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

1.1.3. Hipóteses

1.1.3.1. O instrumento elaborado (técnica de *Cloze* e perguntas e respostas) permitirá uma avaliação em compreensão de leitura de textos de forma objetiva em escolares do 3º, 4º e 5º anos.

1.1.3.2. A técnica de *Cloze* será um instrumento mais preciso para avaliar a compreensão de leitura de textos dos escolares de anos mais avançados do Ensino Fundamental I, ao passo que o método de perguntas e respostas será melhor para avaliar os escolares das séries iniciais.

1.1.3.3. Existe relação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura de textos de acordo com o avanço da escolaridade, ou seja, escolares do 5º ano do Ensino Fundamental terão melhor desempenho em vocabulário receptivo e consequentemente em compreensão de leitura textual.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Leitura

A leitura constitui-se como uma atividade cognitiva por envolver os processos de memória, dedução, inferência, e processamento estratégico, além de ser condição para incorporação na sociedade, pois permite o aprendizado e a tomada de decisões (Navas et al., 2009; Joly et al., 2014; Dias et al., 2016). Ler significa extrair significado do material lido, sendo que a compreensão é o propósito básico da aprendizagem da leitura (Oakhill e Garnham, 1988).

A leitura engloba dois componentes: a decodificação e a compreensão. Durante o ato da leitura, a criança deve relacionar a linguagem oral à escrita, fazer a associação fonema-grafema, desenvolver a consciência de que a língua oral pode ser segmentada em unidades isoladas e, que essas unidades, aparecem em diferentes palavras.

Além disso, é necessário o conhecimento de regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a qual leva ao aprendizado do princípio alfabético e ortográfico da língua (Dias e Ávila, 2008; Cavalheiro et al., 2010; Kida et al., 2010).

Geralmente, uma boa decodificação de leitura possibilita uma melhor acurácia e, conseqüentemente, uma melhor fluência da mesma, e, quando há fluência, a atenção se direciona à compreensão do que está sendo lido. Entretanto, uma boa decodificação nem sempre garante uma boa compreensão de leitura (Kida et al., 2010; Spinillo et al., 2010).

A habilidade de decodificação é de grande importância nas séries iniciais, no processo de alfabetização do leitor, pois proporciona a estrutura necessária para a automaticidade no reconhecimento da palavra (Oliveira e Capellini, 2010). As habilidades de consciência fonológica é que irão permitir ao escolar a capacidade de formar novas palavras, de reconhecer palavras, e de realizar diferentes tipos de manipulações com a sonoridade das palavras (Bernardino Júnior et al., 2006; Erdogan e Erdogan, 2009; Anthony et al., 2010; Tenório e Ávila, 2012; Suehiro e Santos, 2015).

Teoricamente, existem diversos modelos que tentam explicar as rotas e conexões realizadas durante o ato da leitura. Todavia, nessa revisão de literatura, serão enfatizados apenas dois modelos de leitura, que são mais pertinentes com o foco do presente estudo.

O modelo conexionista leva em consideração que o processamento da linguagem escrita é realizado a partir dos processadores fonológico, semântico, ortográfico e contextual, que são interligados entre si, e realizam processos simultaneamente (Santos e Navas, 2016).

Esse modelo preconiza que desde o início da alfabetização esses processadores trabalham em paralelo, visto que o objetivo da leitura sempre será a compreensão, ainda que a decodificação não esteja plenamente desenvolvida. Até mesmo em leitores proficientes, durante a leitura de uma palavra desconhecida, quando torna-se necessário a ativação mais forte do processador fonológico, nota-se que os processadores são mutuamente acessados.

Dessa forma, a conexão dos quatro processadores descritos no modelo conexionista é que permite e assegura a coordenação entre eles, por meio de

“feedbacks”, garantindo que todos estejam trabalhando para determinada função, e que um facilitará a ação do outro. Assim, com esse funcionamento simultâneo, esse modelo é o que mais se aproxima das interações cerebrais realizadas durante o ato da leitura (Plaut et al., 1996; Nestor et al., 2013).

O modelo de compreensão textual, apresentado por Kinstch e van Dijk (1978), preconiza o estudo da compreensão de leitura, e a divide em três níveis: 1. Código de superfície, nesse nível as palavras e orações passam por decodificação, consistindo na construção da microestrutura do texto; 2. Representação do texto-base, nesse nível o leitor já é capaz, a partir da microestrutura, de montar a macroestrutura do texto; 3. Modelo de situação, nesse nível a macroestrutura formada no nível anterior é relacionada a conhecimentos de mundo prévios do leitor.

Nesse estudo, a compreensão de leitura tem como base as ideias de van Dijk e Kintsch (1983). Assim, são definidas duas categorias de compreensão: explícita e implícita.

A compreensão explícita é realizada com base no conteúdo do texto, ou seja, há extração de informações de fatos linguísticos especificados na estrutura textual, deduzíveis do contexto textual, como informações principais (personagem, lugar, ação). A resposta é baseada em fatos linguísticos presentes na estrutura textual, na recuperação de ideias dentro do próprio texto.

A compreensão implícita é realizada com base na recuperação de informações da condição de produção do texto, e que não estão explicitadas na estrutura textual. É necessário que os conhecimentos de mundo, linguístico (semântico, sintático e fonológico) interajam para estabelecer relações entre as

ideias principais e secundárias, e relações de causa-efeito. Assim, a manipulação e a correlação do texto com os conhecimentos adquiridos pelo leitor permitem a formulação de hipóteses e previsões, o reconhecimento de intertextualidades, ambiguidades e argumentação sobre o conteúdo lido.

2.2. Compreensão de leitura

Compreender o que se lê é de fundamental importância, visto que favorece a aquisição de novos conhecimentos, proporciona riqueza lexical, e estimula processos cognitivos.

Trata-se de uma construção multidimensional (Kendeou et al., 2012), que engloba uma habilidade cognitiva (e metacognitiva) complexa, e advém da apropriação e do domínio do código escrito. Além disso, a compreensão de leitura proporciona a aquisição de conhecimento, o autoaprendizado e o sucesso acadêmico (Oakhill e Garnham, 1988; Meneghetti et al., 2006; Carvalho et al., 2009; Landi, 2010).

Durante a compreensão de leitura estão envolvidos tanto processos básicos, quanto processos de alto nível. Os básicos exigem menor capacidade de elaboração mental, como a memória de trabalho e o conhecimento da estrutura ortográfica. As habilidades de alto nível englobam as inferências e o automonitoramento do que está sendo compreendido durante a leitura (Cunha e Capellini, 2014; Wolff e Lopes, 2014; Gilakjani e Sabouri, 2016; Santos e Navas, 2016).

Por se tratar de um processo que tem início na fase alfabética da aquisição de leitura e escrita, é necessária a integração de informações recentemente encontradas, com informações vistas anteriormente no texto ou

recuperadas da memória de longo prazo. Além disso, deve-se implementar práticas como: relacionar o texto com o seu próprio conhecimento de mundo, resumir informações, tirar conclusões, e questionar o texto (Meneghetti et al., 2006; Spinillo e Mahon, 2007; Kirmizi, 2010).

A compreensão de leitura implica, também, em ordens mais minuciosas, como: o reconhecimento de estruturas gramaticais, a consideração da ordem das palavras na sentença, o papel funcional das palavras, o reconhecimento e o uso dos sinais de pontuação (Zucoloto e Sisto, 2002).

Outros fatores também contribuem diretamente para a compreensão de leitura: a eficiência na decodificação, o domínio do conhecimento, o vocabulário, a capacidade de fazer inferências e, sem dúvida, fatores sociais (Giangiacomo e Navas, 2008; Li e Wu, 2015; Gilakjani e Sabouri, 2016).

A compreensão de leitura envolve, ainda, outras habilidades de linguagem subjacentes que a influenciam de forma predominante, tais como a acurácia na leitura de palavras e habilidades verbais e semânticas (Cain et al., 2004).

O vocabulário adquirido durante a leitura e conhecimentos prévios contribuem para a compreensão da leitura, e, também têm efeitos que são mediados pela inferência (Ferreira e Borges Dias, 2002; Spörer et al., 2009; Razza et al., 2010; Rowe et al., 2012; Cárnio et al., 2015).

À medida que a velocidade e a precisão de leitura aumentam, os leitores focam sua atenção em recursos cognitivos para a construção de significados das palavras reconhecidas e de processos de ordem superior, assim como processos de inferência (Kida et al., 2010; Spinillo et al., 2010; Kendeou et al., 2012).

2.3. Vocabulário

Vocabulário é uma extensa lista de vocábulos frequentes utilizados na língua corrente de determinado indivíduo. É diferente de léxico, que se trata do inventário de lexias de certa língua. (Associação Portuguesa de Linguística, 1992; Ferreira, 2004).

A aquisição do vocabulário se dá de forma gradual, iniciando entre seis e nove meses de idade, quando as representações fonológicas e semânticas ainda são incipientes e o vocabulário é reduzido, passando pelo aumento abrupto do vocabulário, com cerca de dois anos, sendo que aos 11 anos estima-se que a criança conheça cerca de 40.000 palavras (Santos, 2007).

Nota-se, dessa forma, que a aquisição do vocabulário está intimamente ligada ao desenvolvimento de linguagem. O pleno domínio das habilidades linguísticas é um importante indicador de inteligência e desenvolvimento de habilidades acadêmicas formais, e pode ser avaliado por meio de recepção e produção verbal (Basílio et al., 2005; Capovilla e Prudêncio, 2006; Seiger-Gardner e Schwartz, 2008; Alt e Suddarth, 2012).

A gama de vocábulos que um indivíduo conhece pode ser dividida em vocabulário expressivo e vocabulário receptivo. O vocabulário expressivo diz respeito ao léxico emitido pela criança, ou seja, está relacionado ao conhecimento de mundo e às experiências vivenciadas que tenham um significado para ela. O vocabulário receptivo corresponde às palavras que a criança é capaz de compreender, sendo que a compreensão destas palavras precede a produção (Ferracini et al., 2006; Gândara e Befi-Lopes, 2010). O vocabulário receptivo auditivo é influenciado diretamente pelas habilidades

cognitivas, sendo a inferência uma habilidade fundamental para a compreensão auditiva dos vocábulos recebidos.

Santos e Befi-Lopes (2012), em uma pesquisa com escolares do 4º ano do ensino fundamental, encontraram que um melhor desempenho em vocabulário se correlaciona a um menor número de erros ortográficos em uma redação de melhor qualidade.

Piccolo e Salles (2013) relataram, em seu estudo com crianças de 2ª a 5ª séries, que o vocabulário foi o melhor preditor do desempenho em leitura, tanto de palavras, quanto de textos.

Outro estudo (Medeiros et al., 2013), realizado com escolares do 1º ano do ensino fundamental, demonstrou que, quanto ao vocabulário expressivo, não houve diferenças entre gêneros e faixa etária, mas esses escolares diferiram quanto ao nível socioeconômico, determinado pela localização da escola.

Pode-se notar que os estudos aqui abordados não correlacionam as variáveis: vocabulário e compreensão de leitura. A única pesquisa encontrada (Nalom et al., 2015) nessa revisão de literatura, foi realizada por outros estudiosos da equipe da atual pesquisadora, e foi uma das motivações para o presente estudo. Nessa pesquisa, os autores encontraram, em alunos do 5º ano do ensino fundamental, que na ausência de indicadores de alterações de leitura e escrita, a presença de um bom vocabulário contribui significativamente para uma compreensão de leitura de textos proficiente.

2.4. Métodos de avaliação da compreensão de leitura

Sabendo-se da importância da compreensão de leitura no sucesso acadêmico geral de uma criança, é papel da Fonoaudiologia, enquanto ciência da comunicação, avaliar o quanto a compreensão de leitura é eficaz para cada indivíduo, podendo auxiliar no seu processo de aprendizagem na escola. Contudo, não é tarefa fácil mensurar a compreensão de leitura, visto que não é diretamente observável. É necessário que haja preocupação com o sentido e validade de cada teste e/ou técnica utilizados (Suehiro e Santos, 2012).

A compreensão de leitura pode ser analisada de inúmeras formas, de acordo com a corrente teórica, e, mesmo dentro da mesma linha teórica pode ser estudada de forma diferenciada.

Castillo (1999), apresenta a decodificação de leitura como sendo um nível básico de leitura, e outros três níveis de compreensão de leitura gradativos: compreensão literal, compreensão independente e compreensão crítica.

Na presente pesquisa, conforme explicitado anteriormente, a compreensão de leitura está sendo estudada com base nas ideias de van Dijk e Kintsch (1983), e serão enfatizadas duas categorias de compreensão de leitura, ou seja, a compreensão explícita e a implícita.

Existem métodos que avaliam a compreensão de leitura, e todos devem levar em consideração a faixa etária, escolaridade, fatores sociais (como nível socioeconômico cultural), e tipo de texto (Martin e Navas, 2010; Capellini et al., 2015; Corso et al., 2015; Abbott et al., 2016; Aro e Lyytinen, 2016; Wigfield et al., 2016).

Entre os métodos mais utilizados para avaliar a compreensão de leitura de textos destacam-se os seguintes: o de perguntas e respostas dirigidas (Saraiva et al., 2006; Capellini et al., 2010; Rosa Neto et al., 2010; Delissa e Navas, 2013) e a técnica de *Cloze* (Witter, 1978; Cárnio, 1986; Bitar, 1989; Cárnio, 1995; Oliveira et al., 2007; Santos e Oliveira, 2010, Silva et al., 2011; Joly et al., 2014; Mota e Santos, 2014).

O método de perguntas dirigidas tem suas variações, dependendo do objetivo a ser atingido. Há pesquisas que utilizam perguntas com respostas de múltipla escolha, pela facilidade e objetividade de correção das respostas (Cunha e Capellini, 2014); enquanto há outras (Corso et al., 2015) que direcionam as perguntas e os sujeitos respondem oralmente; e, por fim, as que solicitam (Chang e Ávila, 2014; Lopes et al., 2015) que as respostas sejam realizadas de forma escrita.

O que há em comum nestas pesquisas é que todas objetivam conhecer o que cada indivíduo entendeu do texto, podendo variar o grau de profundidade de conhecimento exigido em cada pergunta. Os critérios são escolhidos de acordo com a bibliografia consultada, seguindo parâmetros já validados, ou mesclados em busca de um que seja fidedigno à realidade da amostra estudada.

O outro método para avaliação da compreensão de leitura, enfatizado nesse estudo, é o da técnica de *Cloze*, a qual foi proposta inicialmente por Taylor, em 1953, e consiste em organizar textos de aproximadamente 200 vocábulos, nos quais a primeira e a última oração são preservadas. A partir da segunda oração, são omitidos vocábulos de modo estrutural, em que são eliminados os 5º, 7º ou 10º vocábulos, sendo esses, palavras funcionais; ou de

modo lexical, eliminando-se palavras de uma mesma categoria gramatical, realizando-se, dessa forma, um estudo semântico. No local de cada vocábulo omitido é colocada uma lacuna, de tamanho proporcional, ou não, à palavra correspondente, que deve ser preenchida pelo leitor com o objetivo de restituir o sentido completo da oração e do texto (Cárnio, 1986).

Essa técnica foi amplamente utilizada, em sua forma original e/ou modificada, com o objetivo de mensurar a habilidade de compreensão de leitura dos indivíduos em diferentes contextos. Além disso, também foi usada como instrumento de remediação de leitura em programas de intervenção, e também como instrumento da avaliação da inteligibilidade do texto. Contudo, após certo tempo de utilização, foi criticada por alguns pesquisadores que enfatizavam que essa técnica não avaliava a compreensão de leitura, mas a mera memorização do que era lido.

Atualmente, a técnica de *Cloze* vem sendo aplicada, principalmente, porque facilita os processos de leitura “*bottom up*” e “*top down*” devido às características dos textos, e tem demonstrado ser um instrumento eficaz, tanto para avaliação, quanto para remediação de leitura, principalmente com leitores atípicos (Witter, 1978; Cárnio, 1986; Bitar, 1989; Cárnio, 1995; Silva et al., 2011; Mostafazadeh et al., 2016).

O fato de os leitores terem que ler o texto todo para depois preencherem as lacunas, faz com que prestem atenção às estruturas frasais e, dessa forma, além de melhorar a decodificação de leitura, proporciona uma maior atenção aos elementos linguísticos da composição dos enunciados, desenvolvendo conhecimentos morfossintáticos e lexicais, pois é necessário fazer uma

seleção mental dos vocábulos que serão inseridos para completar o sentido das orações e do texto (Cárnio, 1986; Bitar, 1989; Cárnio, 1995).

3. MÉTODOS

3.1. Aspectos éticos

Este projeto de pesquisa foi elaborado de acordo com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (CNS/MS). Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (CEP-FMUSP) pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, sob o número 155/15 (Anexo 1). Além disso, recebeu subsídios financeiros do Programa de Pós-Graduação e da Capes. Também foi aprovado pelo Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da FMUSP (LIF-LE), que forneceu toda infraestrutura para coleta e armazenamento dos dados da pesquisa (Anexo 2).

Além disso, obtive autorização da instituição de ensino particular, na qual os dados foram coletados (Anexo 3).

3.2. Local da pesquisa

Os dados foram coletados em uma escola privada da zona sul da região metropolitana de São Paulo. A escola oferece aulas em período integral para o ensino fundamental I, sendo a quarta-feira o único dia em que o período é apenas matutino. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada no período de aulas dos escolares, mas houve um acordo com as professoras que determinou que elas não liberassem os alunos quando julgassem inoportuno.

3.3. Estudo 1 (Estudo piloto)

3.3.1. Elaboração do material de pesquisa (Estudo piloto)

Com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura pelo método tradicional de perguntas e respostas e pela técnica de *Cloze*, foi feita uma busca por testes padronizados que avaliassem a compreensão de leitura. Contudo, os testes existentes possuíam textos extremamente curtos, que pareciam não diferenciar a graduação de dificuldades de acordo com os anos escolares. Além disso, buscaram-se em livros didáticos, textos indicados para cada ano escolar, contudo esses não variavam em extensão e vocabulário, sendo muito similares entre si. Dessa forma, foi selecionado um texto, para cada ano escolar, de acordo com os critérios de nível de complexidade do vocabulário e número de palavras. Esses textos foram gentilmente cedidos por duas mestrandas da equipe do LIF-LE, sob a responsabilidade da orientadora da atual pesquisa.

Foram escolhidos quatro textos de um mesmo autor, inseridos em um mesmo livro (Ash e Higton, 1994), e foi mantida a estrutura original.

Os quatro textos que foram utilizados para a compreensão de leitura, pelo método da técnica de *Cloze*, foram elaborados na forma de *Cloze* estrutural, ou seja, foram mantidas intactas a primeira e a última orações do texto. Da segunda oração em diante, foi feita a eliminação de um vocábulo, a cada cinco, sendo que só não foram eliminados nomes próprios, ou expressões do tipo onomatopeia. Além disso, abaixo de cada uma das lacunas do *Cloze*, foram colocadas entre parênteses, como apoio, duas palavras, sendo uma correta, e outra de mesma classe gramatical, mas que não completava o sentido da frase e/ou texto.

O texto selecionado para o 2º ano, “A raposa e o corvo”, possui 148 palavras e 20 lacunas a serem completadas. O texto do 3º ano, “A raposa e a cegonha”, possui 193 palavras e 25 lacunas a serem completadas. O texto do 4º ano, “O homem, seu filho e o burro”, possui 233 palavras e 30 lacunas a serem completadas. E, por fim, o texto do 5º ano, “O burro e o cachorrinho”, possui 244 palavras e 35 lacunas a serem completadas.

Inicialmente pretendia-se aumentar a extensão dos textos, de um ano para o outro, de forma igualitária. Contudo, teve-se por objetivo selecionar textos de um mesmo livro de forma a manter estruturas frasais e vocabulários semelhantes. Além disso, buscou-se aumentar o número de lacunas de forma equitativa. Infelizmente o critério de extensão dos textos não pôde ser atingido, pelo fato de optar-se pela manutenção dos textos originais.

Para a compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas, foram utilizados os mesmos textos que foram reestruturados com a técnica de *Cloze*, porém estes foram mantidos intactos para a leitura dos escolares. A pesquisadora executante e sua orientadora elaboraram três perguntas para cada nível de compreensão de leitura, totalizando nove perguntas para cada ano escolar, de acordo com critérios baseados em Castillo (1999):

- Compreensão Literal: o aluno é capaz de entender o sentido de frases ou orações; relatar o que foi lido; armazenar detalhes ou fatos específicos e responder perguntas em relação ao conteúdo explícito;
- Compreensão Independente: o aluno é capaz de localizar as ideias principais do texto, estabelecer relações entre as ideias principais e secundárias, parafrasear o conteúdo lido, ativar conhecimentos prévios, formular previsões, hipóteses e inferências, estabelecer analogias e extrair conclusões;

- Compreensão Crítica: o aluno é capaz de analisar a exatidão das informações e a profundidade com que o tema foi trabalhado pelo autor, reconhecer ambiguidades e confusões e compreender a pertinência das conclusões.

As perguntas passaram pelo julgamento de três juízes com experiência na área de leitura e escrita, para verificar a concordância quanto à natureza de cada uma delas.

3.3.2. Aplicação e avaliação do material de pesquisa elaborado (Estudo piloto)

3.3.2.1. Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos (Estudo piloto)

Inicialmente, os professores das classes envolvidas, a diretoria e coordenação da escola, participaram de uma reunião com a pesquisadora para esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada na instituição. Assim, esses professores foram solicitados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (Anexo 4), concordando em participar da pesquisa.

Devido às inúmeras dificuldades encontradas no processo de seleção da escola participante, e a proximidade do término de ano letivo, houve um consenso entre a equipe escolar e a pesquisadora, de que fosse realizado um estudo piloto para testar o material elaborado apenas com os escolares do 5º ano vigente, os quais não participaram do Estudo 2.

Todos os escolares das classes de 5º ano, cujos pais e/ou responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) (Anexo 5), autorizando a participação dos mesmos na pesquisa, foram informados e esclarecidos, verbalmente e individualmente, sobre suas participações na pesquisa. No caso de concordância, assinaram um Termo de Assentimento com figuras (Anexo 6).

Após a anuência de todos os participantes do estudo, os professores foram convidados a preencherem um questionário informativo (Cárnio et al., 2013a) (Anexo 7). Trata-se de um questionário de múltipla escolha em que os professores devem assinalar questões sobre o desempenho acadêmico (linguagem oral, e leitura e escrita) e características comportamentais de cada escolar da amostra. O questionário foi desenvolvido de modo a obter informações mais precisas sobre alterações que caracterizassem a ausência de fatores de inclusão:

- Estar cursando, regularmente, o 5º ano do Ensino Fundamental da escola selecionada;
- Anuência dos responsáveis por meio da assinatura do TCLE;
- Ausência de indicadores de alterações de audição, e/ou visão, distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos;
- Não estar realizando atendimento fonoaudiológico no momento da pesquisa;
- Assinatura do TCLE entregue aos professores de cada classe;
- Assinatura do Termo de Assentimento;
- Preenchimento dos Questionários Informativos dos Professores das classes de 5º ano;
- Obter pontuação no Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994), indicando ausência de indicativos de alterações de leitura e escrita, igual ou

superior a 27 na escrita e 66 na leitura, para o 5º ano; classificando os escolares nas faixas média ou superior do teste.

Em seguida, foi realizado o TDE para seleção dos sujeitos. Este, busca avaliar de forma objetiva as capacidades fundamentais para o desempenho escolar (leitura, escrita e aritmética) em crianças de 1ª a 6ª série do ensino fundamental.

É composto por três subtestes: Escrita (nome próprio e 34 estímulos apresentados sob a forma de ditado), Aritmética (solução oral de três problemas e 35 cálculos de operações aritméticas por escrito) e Leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas do contexto). A aplicação seguiu os critérios descritos no Manual de Instrução do teste. O avaliador deve computar os pontos do caderno de respostas e classificar a pontuação obtida pelo sujeito, de acordo com o nível de escolaridade e idade do mesmo. Nesse estudo foram aplicados apenas os subtestes de Escrita e Leitura, oferecendo um resultado e classificação específicos para cada habilidade.

O TDE foi aplicado em 28 escolares do 5º ano de forma individual. Desses, oito foram imediatamente retirados do estudo por apresentarem classificação abaixo do esperado para sua faixa etária de acordo com os critérios do TDE, e foram encaminhados para o LIF-LE do departamento no qual o estudo foi realizado, conforme pré-acordo com a diretoria da escola.

3.3.2.2. Casuística (Estudo piloto)

De um total de 64 alunos que frequentavam o 5º ano, 28 preencheram todos os critérios de inclusão acima mencionados. Entretanto, apenas 11

conseguiram realizar todas as provas experimentais devido ao término do ano letivo.

Dessa forma, participaram deste estudo piloto, 11 estudantes do 5º ano do ensino fundamental, sendo seis meninas e cinco meninos, com média de idade de 10 anos e 8 meses.

3.3.2.3. Procedimentos para aplicação das provas experimentais (Estudo piloto)

Todos os sujeitos passaram pela realização das provas experimentais de avaliação da compreensão de leitura de textos. Metade da amostra iniciou a coleta realizando a compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas, e a outra metade começou com o método da técnica de *Cloze*. No próximo encontro a situação se inverteu, para que não ocorresse nenhum viés provocado pela ordem de aplicação das provas de compreensão de leitura.

Dessa forma, para aplicação da prova de compreensão de leitura pelo método da técnica de *Cloze*, orientou-se o escolar a ler o texto até o final, em voz silenciosa, e depois realizar outra leitura completando as lacunas com uma das opções que julgasse correta.

Para aplicação da compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas, o escolar foi orientado a ler o texto duas vezes, ou seja, a primeira em voz alta, onde foi marcado seu tempo de leitura, e a segunda em voz silenciosa, também com tempo cronometrado. Em seguida, foi retirado o texto e o aluno deveria responder, de forma escrita, às nove perguntas sobre o mesmo.

Posteriormente, foi aplicada a prova experimental de avaliação do vocabulário receptivo, o Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVfusp) (Capovilla et al., 2010), que consta de 139 itens. Foi selecionada essa prova com 139 itens, por orientação do manual do Teste, que indica a mesma, para população de nível socioeconômico baixo, nível dos participantes desse estudo. Nesse teste, a criança ouve uma palavra e seleciona a figura correspondente dentre quatro alternativas. A média estabelecida pelos autores para crianças de nível socioeconômico baixo do 5º ano é de 120,73 pontos. Um ponto é computado como um acerto, assim como um erro não computa nenhum ponto.

Para a realização de todos esses procedimentos acima descritos, foram utilizados três meses.

3.3.2.4. Considerações sobre o estudo piloto

Devido ao pequeno número da amostra, não foi realizada análise estatística, mas análise qualitativa extremamente cuidadosa, na qual constatou-se necessidade de modificações e adequações na elaboração do material, que foram aplicadas no Estudo 2, objeto final dessa dissertação, descrito a seguir.

3.4. Estudo 2

3.4.1. Adequação do material de pesquisa

Após o julgamento realizado pelos especialistas em Leitura e Escrita, para as questões utilizadas na avaliação da compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas no Estudo 1 (Estudo piloto), notou-se que

houve discordância entre os juízes, principalmente em relação às perguntas envolvendo compreensão independente e crítica. Houve grande dificuldade tanto na elaboração das perguntas adequadas aos critérios, por parte da pesquisadora executante e de sua orientadora, quanto na avaliação dessas perguntas por parte dos juízes.

As Tabelas 1, 2, 3 e 4 mostram os resultados dos julgamentos dos juízes.

Tabela 1 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 2º ano, de acordo com os critérios elaborados

2º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	L	L	L	L
2	L	L	L	L
3	L	L	L	L
4	I	I	I	I
5	I	L	I	I
6	I	I	I	I
7	C	C	C	C
8	C	C	C	C
9	C	C	C	C

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Tabela 2 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 3º ano, de acordo com os critérios elaborados

3º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	L	L	L	L
2	L	L	L	L
3	L	L / I	I	I
4	I	I	I	L
5	I	I	I	C
6	I	-	L	I
7	C	C	C	C
8	C	I	C	I
9	C	C	C	C

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Tabela 3 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 4º ano, de acordo com os critérios elaborados

4º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	L	L	L	L
2	L	L	L	L
3	L	L	L	L
4	I	L	I	L
5	I	I	I	I
6	I	I	I	I
7	C	I	C	C
8	C	C	C	C
9	C	I	C	I

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Tabela 4 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 5º ano, de acordo com os critérios elaborados

5º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	L	L	L	L
2	L	L	L	L
3	L	L	L	L
4	I	I	C	C
5	I	I	I	I
6	I	I	I	C
7	C	I	I	I
8	C	C	C	C
9	C	L	C	I

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Dessa forma, foi solicitado o auxílio de um linguista para esclarecimento de dúvidas quanto à estrutura dos textos, quanto às opções da técnica de *Cloze*, e quanto aos critérios para julgamento dos tipos de perguntas elaboradas.

Levando-se em consideração o exposto pelo linguista em reunião realizada com a orientadora e a pesquisadora executante, optou-se por manter os textos utilizados no Estudo 1 (Estudo piloto), mas refazer as perguntas dos textos com base em dois novos critérios, visto que os critérios de “compreensão literal, independente e crítica” havia gerado muita discordância. Dessa forma, foram elaborados dois critérios para avaliação da compreensão de leitura, ou seja, compreensão explícita e implícita, definidos a seguir, baseado nas teorias de van Dijk e Kintsch (1983):

- Compreensão explícita: Trata-se da compreensão que é realizada com base no conteúdo explícito do texto, ou seja, há extração de informações de fatos linguísticos especificados na estrutura textual, deduzíveis do contexto textual,

como informações principais (personagem, lugar, ação). A resposta é baseada em fatos linguísticos presentes na estrutura textual, na recuperação de ideias dentro do próprio texto (por exemplo, “Onde o burro morava?”).

- Compreensão implícita: Trata-se da compreensão que é realizada com base na recuperação de informações da condição de produção do texto, e que não estão explicitadas na estrutura textual. É necessário que os conhecimentos de mundo, linguístico (semântico, sintático e fonológico) interajam para estabelecer relações entre as ideias principais e secundárias, e relações de causa-efeito. Assim, a manipulação e a correlação do texto com os conhecimentos adquiridos pelo leitor permitem a formulação de hipóteses e previsões, o reconhecimento de intertextualidades, ambiguidades e argumentação sobre o conteúdo lido (por exemplo, “Por que os empregados acharam estranho o burro estar no colo do dono?”).

Assim, foram refeitas todas as perguntas dos textos em função desses dois critérios e, com isso, reduziu-se o número de questões para cada texto, totalizando, agora, oito perguntas, quatro para cada tipo de compreensão.

As perguntas passaram, novamente, pelo julgamento dos mesmos juízes, para verificar se houve concordância quanto à natureza das questões, respondendo às novas classificações.

As Tabelas 5, 6 e 7 mostram os resultados dos julgamentos dos juízes. Pode-se notar que, novamente, não houve total concordância. Dessa forma, considerou-se o tipo de pergunta quando três julgadores (juízes e/ou elaboradores) concordaram com o critério. Nos casos em que houve empate, e não concordância entre três julgadores, os elaboradores das questões fizeram uma nova análise da questão e decidiram manter como critério o que

havia sido elaborado inicialmente. Portanto, nas Tabelas 5 e 7, as questões de número 5, foram consideradas como Implícitas; na Tabela 6 em todas as questões ocorreu concordância entre três ou mais julgadores (elaboradores e juízes).

Tabela 5 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 3º ano, de acordo com os critérios elaborados

3º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	E	E	E	E
2	I	I	I	I
3	E	E	E	E
4	E	E	E	I
5	I	E	I	E
6	I	I	I	I
7	E	E	E	E
8	I	E	I	I

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Tabela 6 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 4º ano, de acordo com os critérios elaborados

4º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	E	E	E	E
2	E	E	E	E
3	E	E	E	E
4	E	E	E	E
5	I	E	I	E
6	I	I	I	I
7	I	I	I	I
8	I	I	I	I

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Tabela 7 - Julgamento dos juízes quanto ao tipo de pergunta para os escolares do 5º ano, de acordo com os critérios elaborados

5º ano / Perguntas	Elaboradores	J1	J2	J3
1	E	E	E	E
2	E	E	E	E
3	E	E	E	E
4	I	I	I	I
5	E	E	E	E
6	I	E	I	I
7	I	I	I	I
8	I	E	I	I

Legenda: Elaboradores (pesquisadora executante e orientadora da pesquisa); J1 (juiz fonoaudiólogo com mestrado na área de leitura e escrita); J2 e J3 (juízes fonoaudiólogos com experiência na área de leitura e escrita). L (compreensão literal); I (compreensão independente); C (compreensão crítica).

Quanto aos textos adaptados com a técnica de Cloze, o linguista chamou atenção para que as opções de cada lacuna não induzissem ao erro, ou seja, essas palavras deveriam estar dentro de um mesmo paradigma, de uma mesma classe gramatical. Assim, foram realizadas modificações em todos os textos para que se adequassem a esses padrões. Todas as palavras das lacunas foram revistas e selecionadas por classe gramatical semelhante, de forma que a leitura dos textos com a técnica de *Cloze* não fosse somente uma compreensão de leitura de sentenças, mas uma tarefa com demanda de escolha sintática e lexical para a compreensão de leitura da estrutura textual.

Além disso, por se tratar de textos modificados com base no tipo de *Cloze* estrutural, no qual tanto palavras funcionais, quanto lexicais podem ser omitidas, a compreensão de leitura dos mesmos, exigiu um estatuto diferente na compreensão do escolar, interferindo na relação sintático-semântica das estruturas gramaticais dentro dos textos. Esse tipo de omissão pode propiciar a

investigação da compreensão de leitura nesses dois tipos de estruturas de palavras, ou seja, lexical e funcional.

3.4.2. Aplicação do material de pesquisa elaborado

3.4.2.1. Procedimentos e critérios para seleção dos sujeitos

Todos os escolares das classes de 3º, 4º e 5º anos, cujos pais e/ou responsáveis, assinaram o TCLE, autorizando a participação dos mesmos na pesquisa, foram informados e esclarecidos, verbalmente e individualmente, sobre suas participações na pesquisa. No caso de concordância, assinaram um Termo de Assentimento com figuras.

Após a anuência de todos os participantes do estudo, os pais foram solicitados a preencherem um questionário (Cárnio et al., 2013b) (Anexo 8) voltado a questões sobre o histórico de linguagem oral, letramento e aspectos orgânicos das crianças, que foi entregue e devolvido via agenda do escolar. Adicionou-se a esse questionário perguntas do Critério Brasil (Kamakura e Mazzon, 2013), com o objetivo de obter informações sobre o nível socioeconômico dos escolares da pesquisa.

Esses dados auxiliaram na seleção do TVfusp de 139 estímulos, visto que o mesmo é dividido em categorias, que diferem quanto ao número de estímulos de acordo com o nível socioeconômico dos participantes.

Além disso, os professores também foram convidados a preencherem um questionário informativo (Cárnio et al., 2013a). Trata-se de um questionário de múltipla escolha em que os professores devem assinalar questões sobre o desempenho acadêmico (linguagem oral, e leitura e escrita) e características comportamentais de cada escolar da amostra. O questionário foi desenvolvido

de modo a obter informações mais precisas sobre alterações que caracterizassem o não preenchimento de critérios de inclusão. Critérios de inclusão:

- Estar cursando, regularmente, o 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental da escola selecionada;
- Anuência dos responsáveis por meio da assinatura do TCLE;
- Ausência de indicadores de alterações de audição, e/ou visão, distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos;
- Não estar realizando atendimento fonoaudiológico no momento da pesquisa;
- Assinatura do TCLE entregue aos professores de cada classe;
- Assinatura do Termo de Assentimento pelos participantes;
- Obter pontuação no TDE, demonstrando a ausência de indicativos de alterações de leitura e escrita de acordo com critérios estabelecidos pela autora do teste para cada ano escolar:

- 3º ano: pontuação igual ou superior a 20 na escrita e 58 na leitura;

- 4º ano: pontuação igual ou superior a 24 na escrita e 66 na leitura;

- 5º ano: pontuação igual ou superior a 27 na escrita e 66 na leitura;

classificando os escolares nas faixas média ou superior do teste.

Em seguida, foi realizado o TDE para seleção dos sujeitos. O TDE foi aplicado em 42 escolares do 3º ano. Desses, 19 foram excluídos da amostra por apresentarem desempenho abaixo do esperado para sua escolaridade. No 4º ano foi aplicado o TDE em 41 crianças, sendo que 18 não compuseram a amostra pelo mesmo motivo. No 5º ano foram triados 47 alunos, e 21 também foram excluídos da amostra pela mesma razão.

Dos alunos que não entraram na amostra principal do Estudo 2, por não obterem pontuação *Média* ou *Superior* no TDE para sua escolaridade, apenas aqueles que apresentaram desempenho considerado *Inferior* pelo TDE nas duas habilidades avaliadas foram encaminhados para serviços de Fonoaudiologia. Essa decisão foi tomada em reunião realizada com a coordenadora da instituição de ensino, com o objetivo de entender melhor as dificuldades de cada aluno, e se essas foram observadas apenas no teste, ou se também foram relatadas nos questionários preenchidos pelos professores desses escolares. Todas as observações colocadas pela pesquisadora executante foram consideradas pela coordenadora, que entregou os encaminhamentos aos pais e/ou responsáveis.

3.4.2.2. Casuística

Participaram do Estudo 2, 69 estudantes, conforme resumo descritivo nas tabelas a seguir:

Tabela 8 - Caracterização da amostra do Estudo 2 por idade e nível de escolaridade

Ano	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	22	8,2	0,3	7,7	8,2	8,6
4º	22	9,2	0,3	8,6	9,2	9,7
5º	25	10,0	0,3	9,6	10	10,5

Tabela 9 - Caracterização da amostra do Estudo 2 por distribuições de frequências e porcentagens de gênero nos três anos escolares

Ano	Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
3º	9	13	22
	40,9%	59,1%	100,0%
4º	14	8	22
	63,6%	36,4%	100,0%
5º	12	13	25
	48,0%	52,0%	100,0%
Total	35	34	69
	50,7%	49,3%	100,0%

3.4.2.3. Procedimentos para aplicação das provas experimentais

A primeira prova realizada pelos sujeitos foi a prova de vocabulário receptivo do TVfusp, e sua aplicação se deu da mesma forma que no Estudo 1 (Estudo piloto), explicitada anteriormente. A média estabelecida pelos autores para crianças de nível socioeconômico baixo do 3º ano é de 109,58 pontos; do 4º ano é de 116,65 pontos; e do 5º ano é de 120,73 pontos.

As provas de avaliação da compreensão de leitura tiveram sua aplicação modificada após a adequação de acordo com o Estudo 1 (Estudo piloto).

Assim, decidiu-se que metade dos sujeitos da amostra do Estudo 2 faria avaliação de compreensão de leitura de textos por meio da técnica de *Cloze*; e a outra metade por meio do método de perguntas e respostas. Optou-se por esse procedimento, pois caso o escolar realizasse os dois métodos de avaliação, poderia ocorrer o efeito de aprendizagem, fato que impediria que a avaliação fosse fidedigna.

Com o objetivo de tornar a amostra homogênea, para a realização das provas de compreensão de leitura, optou-se por fazer o pareamento dos

sujeitos por ano escolar, considerando seus desempenhos no TDE, conforme demonstra a Tabela 10.

Tabela 10 - Caracterização da amostra do Estudo 2 por distribuições de frequências e porcentagens dos métodos da técnica de *Cloze* (CL) e perguntas e respostas (PR) em cada ano escolar

Ano	Método de avaliação		Total
	CL	PR	
3º	10	12	22
	45,5%	54,5%	100,0%
4º	11	11	22
	50,0%	50,0%	100,0%
5º	11	14	25
	44,0%	56,0%	100,0%
Total	32	37	69
	46,4%	53,6%	100,0%

Não houve diferença significativa entre as distribuições de porcentagens do método de avaliação nos três anos escolares.

Para a aplicação da compreensão de leitura pelo método da técnica de *Cloze* (Anexo 9), foram convocados grupos de, no máximo, quatro alunos. Foram orientados a ler o texto até o final, em voz silenciosa, e depois realizaram outra leitura completando as lacunas, com um lápis, com uma das palavras abaixo das lacunas que julgassem corretas.

Para aplicação da compreensão de leitura com perguntas e respostas (Anexo 10), os alunos foram convocados individualmente. Foram orientados a ler o texto duas vezes, a primeira em voz alta, e a segunda em voz silenciosa, e então o texto foi retirado para responderem, oralmente, a oito perguntas sobre o mesmo.

3.5. Método estatístico

Após a coleta dos dados experimentais, as pontuações foram tabuladas de acordo com as instruções dos testes padronizados e analisadas por meio de tratamento estatístico, com análise descritiva e inferencial, por um profissional da área, que discutiu com a pesquisadora executante e sua orientadora todos os pontos relevantes para o estudo, com a finalidade de se interpretar os resultados obtidos para cada objetivo proposto nessa pesquisa. Ao término da análise estatística, outra reunião foi agendada para a discussão e interpretação dos resultados obtidos, do ponto de vista estatístico e científico para o tema da pesquisa.

4. RESULTADOS

4.1. Estudo 1 (Estudo piloto)

4.1.1. Elaboração de um instrumento para avaliação da compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*) e aplicação do mesmo em escolares do 5º ano.

Quanto à seleção dos sujeitos, no subteste de Escrita do TDE, dentre os 11 sujeitos, oito (72,7%) foram classificados como Médio.

No subteste de Leitura, quatro (36,3%) foram classificados como Superior, cinco (45,4%) como Médio, e dois (18,1%) na categoria Inferior do TDE.

No Estudo 1, foram eliminados da amostra os alunos que obtiveram classificação Inferior nos dois subtestes.

No Questionário dos professores, nove escolares (81,8%) foram classificados como “Normal” e dois (18,1%) como “Com Indicativos”.

Além disso, com relação às provas experimentais, no TVfusp, avaliação do vocabulário receptivo, oito alunos (72,7%) foram classificados como acima do esperado, enquanto três (27,2%), como abaixo do esperado para escolaridade, dentro do nível socioeconômico baixo.

Quanto à compreensão de leitura, pelo método de perguntas e respostas, foi considerado como nota de corte sete pontos, de nove respostas possíveis. Dessa forma, apenas três alunos (27,2%) tiveram pontuação acima da nota de corte estabelecida pelos elaboradores das questões.

Na prova de compreensão de leitura pela técnica de *Cloze*, tomando os resultados em porcentagem de respostas corretas, e tendo como nota de corte o valor de 80%, tem-se que 10 alunos (90,9%) estiveram acima dessa nota de corte.

4.2. Estudo 2

Os resultados serão apresentados de acordo com os objetivos específicos desse estudo.

4.2.1. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em vocabulário receptivo (TVfusp).

Na Tabela 11 são apresentadas as distribuições de frequências e porcentagens da classificação no TVfusp por ano escolar.

Tabela 11 - Desempenhos dos escolares, dos 3º, 4º e 5º anos, em relação à classificação no TVfusp

Ano	Classificação TVfusp		Total
	Abaixo da média	Acima da média	
3º	6	16	22
	27,3%	72,7%	100,0%
4º	4	18	22
	18,2%	81,8%	100,0%
5º	2	23	25
	8,0%	92,0%	100,0%
Total	12	57	69
	17,4%	82,6%	100,0%

Nota-se que, nos três anos escolares, a maioria dos sujeitos obteve classificação acima da média em vocabulário receptivo.

4.2.2. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio do método de perguntas e respostas (implícitas e explícitas).

Na Tabela 12 é apresentado o resumo descritivo e a diferença da porcentagem de acertos nos dois tipos de perguntas e respostas.

Tabela 12 - Porcentagens e diferenças de acertos em perguntas implícitas e explícitas por ano escolar

Ano	Tipo de pergunta	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	Explícita	12	52,1	29,1	0	50	100
	Implícita	12	35,4	32,8	0	37,5	100
	Diferença	12	16,7	16,3	-25	25	25
4º	Explícita	11	81,8	19,7	50	75	100
	Implícita	11	61,4	30,3	25	50	100
	Diferença	11	20,5	24,5	0	0	50
5º	Explícita	14	75,0	19,6	50	75	100
	Implícita	14	53,6	27,5	0	50	100
	Diferença	14	21,4	32,3	-25	12,5	75

Nota-se na Tabela 12, que as médias e medianas da porcentagem de acertos observadas nas perguntas explícitas foram maiores do que nas implícitas nos três anos escolares. Os menores valores médios e medianos foram observados no 3º ano.

Na Figura 1 estão representados os valores individuais das diferenças entre as porcentagens de acertos em perguntas explícitas e implícitas.

A análise teve prosseguimento com o objetivo de localizar a diferença entre as médias nos três anos escolares (método de Tukey), obtendo-se os seguintes resultados: a média da porcentagem de acertos no 3º ano foi menor do que no 4º ano ($p < 0,001$) e do que no 5º ano ($p = 0,001$) e não houve diferença significativa entre as médias da porcentagem de acertos no 4º e no 5º anos ($p = 0,348$).

A Tabela 13 apresenta um resumo descritivo da análise da porcentagem total de acertos.

Tabela 13 - Porcentagem total de acertos em perguntas por ano escolar

Ano	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	12	43,8	29,9	0	43,8	87,5
4º	11	71,6	22,4	37,5	75	100
5º	14	64,3	17,6	37,5	62,5	87,5

As médias e medianas da porcentagem total de acertos nas perguntas observadas no 3º ano foram menores do que as do 4º e 5º anos.

Os valores individuais e médios da porcentagem total de acertos em perguntas estão representados na Figura 2.

Figura 2. Valores individuais e médios da porcentagem total de acertos em perguntas por ano escolar

Legenda:

⊕: média

A análise de variância apontou que as médias da porcentagem total de acertos não foram todas iguais nos três anos escolares ($p=0,020$).

No prosseguimento da análise (método de Tukey), obteve-se que: a média da porcentagem de acertos no 3º ano foi menor do que no 4º ano ($p<0,021$), e não houve diferença significativa entre as médias da porcentagem de acertos no 4º e 5º anos ($p=0,724$).

Quando realizada análise da porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas, sem considerar o tipo de pergunta, obteve-se, na comparação entre as médias do 3º e 5º anos, um valor de p marginal igual a 0,083.

4.2.3. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio da técnica de *Cloze*.

A Tabela 14 mostra o resumo descritivo da porcentagem de acertos no método da técnica de *Cloze* por ano escolar.

Tabela 14 - Porcentagem de acertos em compreensão de leitura de textos com a técnica de *Cloze* por ano escolar

Ano	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	10	78,4	11,0	60	80	96
4º	11	86,5	11,6	58,6	93,1	96,5
5º	11	92,4	5,6	85,7	91,4	100
Total	32	86,0	11,1	58,6	88,25	100

Na Figura 3 podem-se visualizar os desempenhos individuais e médios obtidos pelos sujeitos na compreensão de leitura com a técnica de *Cloze* nos três anos escolares.

Figura 3. Valores individuais e médios da porcentagem de acertos na compreensão de leitura de textos com a técnica de *Cloze* por ano escolar

Legenda:

⊕: média

A análise de variância apontou que as médias das porcentagens de acertos na técnica de *Cloze* não foram todas iguais nos três anos escolares. No prosseguimento da análise (método de Tukey), obteve-se que não houve diferença significativa entre as médias no 3º e 4º anos ($p=0,157$) e no 4º e 5º anos ($p=0,339$); já a média no 3º ano foi significativamente menor do que no 5º ano ($p=0,007$) (Figura 3).

4.2.4. Comparação do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*).

As porcentagens médias de acertos na técnica de *Cloze* (Tabela 14) foram maiores tanto em relação aos tipos de perguntas (explícitas e implícitas) do método de perguntas e respostas (Tabela 12), quanto às porcentagens totais de acertos no método de perguntas e respostas (Tabela 13) nos três anos escolares.

Os desvios-padrão da porcentagem de acertos observados na técnica de *Cloze* foram menores do que os obtidos nas provas de perguntas e respostas nos três anos escolares, ou seja, nestas provas, a variabilidade da porcentagem de acertos foi maior do que na técnica de *Cloze*.

Estes resultados também podem ser observados na Figura 4, a qual apresenta a comparação total de acertos nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos, nos três anos escolares.

Figura 4. Valores individuais e médios da porcentagem total de acertos na compreensão de leitura por meio da técnica de *Cloze* e do método de perguntas e respostas (explícitas e implícitas), por ano escolar

Legenda:

⊕: média

CL: compreensão de leitura pela técnica de *Cloze*

PR Total: compreensão de leitura pelo método de perguntas e respostas

Na comparação das médias da porcentagem de acertos nos métodos de técnica de *Cloze* e perguntas e respostas, por ano escolar, obteve-se que:

- A média da porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* foi maior do que a média da porcentagem de acertos nas perguntas explícitas ($p < 0,001$), e este resultado foi válido para os três anos escolares ($p = 0,150$).
- A média da porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* foi maior do que a média da porcentagem de acertos nas perguntas implícitas ($p < 0,001$), e este resultado foi válido para os três anos escolares ($p = 0,324$).

- A média da porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* foi maior do que a média da porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas ($p < 0,001$), e este resultado foi válido para os três anos escolares ($p = 0,159$).

4.2.5. Correlação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura nos dois métodos, em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A Tabela 15 mostra um resumo descritivo da associação entre o TVfusp e a porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas.

Tabela 15 - Porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas em cada categoria da classificação no TVfusp por ano escolar

Ano	Classificação TVfusp	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	Abaixo da média	5	15,0	13,7	0	12,5	37,5
	Acima da média	7	64,3	18,3	37,5	62,5	87,5
	Total	12	43,8	29,9	0	43,8	87,5
4º	Acima da média	11	71,6	22,4	37,5	75,0	100,0
	Total	11	71,6	22,4	37,5	75,0	100,0
5º	Abaixo da média	1	50,0	.	50	50,0	50,0
	Acima da média	13	65,4	17,8	37,5	62,5	87,5
	Total	14	64,3	17,6	37,5	62,5	87,5

Os resultados apresentados na Tabela 15 mostram que todos os alunos do 4º ano que fizeram a prova de perguntas e respostas, foram classificados como “acima da “média” no TVfusp. No 5º ano, apenas um aluno foi classificado como “abaixo da média”.

No 3º e 5º anos, as médias da porcentagem total de acertos em perguntas e respostas observadas nos grupos classificados como “acima da média” no TVfusp, foram maiores do que as médias observadas na categoria

“abaixo da média”, sugerindo haver associação entre a porcentagem total de acertos e a classificação no TVfusp.

Na Tabela 16 é apresentado um resumo descritivo da associação entre o TVfusp e a porcentagem de acertos na técnica de *Cloze*.

Tabela 16 - Porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* em cada categoria da classificação no TVfusp por ano escolar

Ano	Classificação TVfusp	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
3º	Abaixo da média	1	84,0	.	84	84	84
	Acima da média	9	77,8	11,5	60	76	96
	Total	10	78,4	11,0	60	80	96
4º	Abaixo da média	4	80,2	16,5	58,6	84,45	93,1
	Acima da média	7	90,1	6,7	79,3	93,1	96,5
	Total	11	86,5	11,6	58,6	93,1	96,5
5º	Abaixo da média	1	91,4	.	91,4	91,4	91,4
	Acima da média	10	92,5	5,9	85,7	92,8	100
	Total	11	92,4	5,6	85,7	91,4	100

Na Tabela 16 nota-se que, dos alunos que fizeram a técnica de *Cloze*, apenas um do 3º ano foi classificado como “abaixo da média” no TVfusp. O mesmo ocorreu no 5º ano.

No 4º e 5º anos, as médias das porcentagens de acertos na técnica de *Cloze* dos sujeitos que estavam “acima da média” do TVfusp foram maiores do que as observadas na categoria “abaixo da média”, sugerindo associação entre os dois métodos nesses anos.

5. DISCUSSÃO

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a influência do vocabulário receptivo na compreensão de leitura de textos em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A discussão seguirá a mesma sequência de apresentação dos resultados, tomando como eixo os objetivos específicos deste estudo, e finalizando com a discussão do objetivo geral e hipóteses apresentadas.

5.1. Estudo 1 (Estudo piloto)

5.1.1. Elaboração de um instrumento para avaliação da compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*) e aplicação do mesmo em escolares do 5º ano.

O Estudo 1 (estudo piloto) demonstrou que sua realização foi fundamental para o aperfeiçoamento dos métodos. Propiciou a adequação e reelaboração do material de pesquisa, fato que proporcionou uma coleta mais criteriosa, com delineamento da amostra, dos procedimentos de aplicação e parâmetros de avaliação mais precisos dos resultados.

Em relação à seleção dos sujeitos, o critério utilizado para inclusão dos mesmos no Estudo 1, foi mais flexível, ou seja, os escolares que obtiveram classificação Inferior em um dos subtestes de Leitura e/ou Escrita do TDE com classificação Médio ou Superior no outro, eram incluídos. Entretanto, quando iniciadas as provas experimentais, constatou-se que esse critério não

diferenciava os escolares e, portanto, buscou-se um critério mais rigoroso objetivando uma amostra de estudantes típicos.

Dessa forma, no Estudo 2, apenas foram considerados sem indicativos de alterações de leitura e escrita aqueles alunos que obtiveram pontuação no TDE classificada como Médio ou Superior nos subtestes de Leitura e Escrita.

No Estudo 1 o questionário dos professores foi incluído como um procedimento para seleção dos sujeitos. Contudo, as classificações dos professores foram muito divergentes dos resultados obtidos no TDE. Assim, foi realizada uma revisão de todas as provas do TDE e dos questionários dos professores, constatando-se que o TDE foi um instrumento mais preciso de seleção dos sujeitos.

Esses dados, em relação aos professores, corroboram os de Pinheiro (2001), que também encontrou heterogeneidade entre os julgamentos dos professores e os achados de sua avaliação, demonstrando que os professores podem falhar na identificação de dificuldades específicas. Entretanto, divergem dos achados de Capellini et al. (2004) que observaram que os professores tiveram uma percepção inicial efetiva para alunos com dificuldade de aprendizagem. Nepomuceno e Ávila (2013) também encontraram resultados positivos com relação à identificação correta do professor para as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos.

Pelo exposto acima, constata-se que a participação dos professores pode ser um fator positivo ou negativo no processo de seleção de escolares com desempenho típico ou não.

Portanto, como no Estudo 1 os preenchimentos dos questionários dos professores não foram coerentes, no Estudo 2, os mesmos serviram, apenas,

para esclarecimentos de dados para inclusão dos sujeitos, considerando-se apenas os resultados obtidos no TDE como um instrumento de seleção dos sujeitos.

No Estudo 1, com relação às provas experimentais, mais especificamente sobre a avaliação do vocabulário receptivo (TVfusp), a maioria dos alunos foi classificada como acima do esperado para a escolaridade, mesmo pertencendo ao nível socioeconômico baixo. Tais dados sugerem que esses escolares apresentavam bom desempenho em vocabulário, fato já esperado por se tratar de uma população típica (Gândara e Befi-Lopes, 2010; Piccolo e Salles, 2013).

Na avaliação da compreensão de leitura, realizada pelo método de perguntas e respostas, a maioria dos sujeitos obteve uma pontuação abaixo da nota de corte, indicando um desempenho não esperado para crianças típicas. Contudo, na compreensão de leitura avaliada pela técnica de *Cloze* os resultados foram inversos, ou seja, a maioria dos sujeitos obteve uma pontuação acima da nota de corte, demonstrando compreensão de leitura típica. Esses achados sugerem que a técnica de *Cloze* foi mais fácil para essa amostra do 5º ano do ensino fundamental, com relação ao método de perguntas e respostas.

Devido ao número reduzido da amostra, não foi possível a aplicação de testes estatísticos interpretativos. A análise descritiva não permitiu a verificação dos objetivos propostos, e suscitou mais dúvidas sobre a possível relação entre um bom vocabulário receptivo e uma boa compreensão de leitura. Além disso, justificou a relevância do Estudo 2, principalmente quanto aos métodos utilizados para avaliação da compreensão de leitura.

5.2. Estudo 2

5.2.1. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em vocabulário receptivo (TVfusp).

A análise dos dados do TVfusp revelou que a maioria dos escolares apresentou desempenho acima da média para os três níveis de escolaridade, corroborando os achados do Estudo 1

Esses resultados demonstram que os sujeitos dessa escola possuem um desempenho típico em vocabulário, mesmo se tratando de uma escola na qual os alunos são considerados de nível socioeconômico baixo.

Tal fato contraria os estudos de Razza et al. (2010) e Rowe et al. (2012), nos quais o nível socioeconômico demonstrou ser um preditor positivo de ampliação de vocabulário, ou seja, crianças com maior nível socioeconômico tiveram desempenho superior em vocabulário receptivo.

Além disso, a porcentagem de indivíduos acima da média aumentou com o avanço da escolaridade, ou seja, escolares do 5º ano tiveram melhor desempenho em vocabulário receptivo (Tabela 11). Contudo, não houve diferença significativa entre as porcentagens de alunos acima da média nos três anos ($p=0,204$). Isto ocorreu porque o tamanho das amostras não foi suficiente para considerar significativas as diferenças entre as porcentagens observadas. Para que a diferença entre as porcentagens observadas no 3º e 5º anos fosse considerada significativa seriam necessários 61 alunos de cada ano escolar. Contudo, como já foi apresentado nos métodos, o teste utilizado para seleção dos sujeitos (TDE) demonstrou que muitos estudantes, dos três anos escolares, não obtiveram um desempenho típico, fato que reduziu consideravelmente a amostra do Estudo 2.

5.2.2. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio do método de perguntas e respostas (implícitas e explícitas).

O desempenho dos escolares em compreensão de leitura, no método de perguntas e respostas, separando-se em explícitas e implícitas, atesta que houve maior quantidade de acertos nas perguntas explícitas, do que nas implícitas em todos os anos escolares (Tabela 12). Tal fato já era esperado, visto que as perguntas explícitas não exigem do escolar um entendimento profundo do texto, mas apenas a extração de informações lidas imediatamente no texto. Esses resultados corroboram o estudo de Soriano-Ferrer et al. (2013), que relataram que perguntas mais específicas foram mais fáceis do que as mais gerais para os escolares do estudo supracitado.

Contudo, um estudo nacional recente (Cunha e Capellini, 2016), que utilizou dois tipos diferentes de textos, encontrou que em textos narrativos (como os utilizados na atual pesquisa) os escolares tiveram melhor desempenho em perguntas inferenciais do que em perguntas literais, enquanto em textos expositivos o desempenho foi inverso, não corroborando a presente pesquisa.

Quando a análise foi feita individualmente (Figura 1), notou-se que, para a maioria dos indivíduos a diferença entre as porcentagens de acertos nos dois tipos de perguntas foi nula ou positiva, ou seja, a porcentagem de acertos ou foi igual nos dois tipos de perguntas ou foi maior nas perguntas explícitas. Entretanto, tanto no 3º ano, quanto no 5º ano, houve dois escolares que obtiveram pontuação superior em perguntas implícitas.

Em análise minuciosa, observou-se que se trata de alunos que obtiveram pontuação máxima nos dois subtestes do TDE e classificação acima da média no TVfusp, além de serem alunos elogiados pelos professores. Dessa forma, pondera-se que o melhor desempenho em perguntas implícitas do texto pode estar relacionado ao grau de letramento da família e aos hábitos de leitura adquiridos pela criança.

Notou-se que no 3º ano a maioria dos escolares obteve pontuação superior nas perguntas explícitas do que nas implícitas. No 4º ano, essa quantidade diminuiu, assim como diminuiu no 5º ano, confirmando que com o avanço da escolaridade os sujeitos passam a apresentar desempenhos equitativos em ambos os tipos de perguntas, fato que demonstra a evolução do escolares em compreensão de leitura (Cárnio et al., 2015; Cunha e Capellini, 2016).

Dessa forma, na análise de variância, as médias da porcentagem de acertos não foram iguais nos dois tipos de perguntas, sendo a média nas perguntas explícitas maior do que nas implícitas, e isso independe do ano escolar, ou seja, nos três anos avaliados houve mais acertos em perguntas explícitas do que em perguntas implícitas. Esse fato corrobora outros estudos (Spinillo e Hodges, 2012; Soriano-Ferrer et al., 2013; Li e Wu, 2015) que evidenciam maior facilidade em responder a perguntas mais superficiais, do que a perguntas que exijam uma maior profundidade na compreensão do texto.

Esses achados também podem estar relacionados ao método de ensino utilizado em muitas escolas, visto que a maioria dos livros didáticos questiona os escolares a partir de perguntas explícitas. Além disso, os textos

encontrados nesses livros didáticos mostram-se similares para todos os anos escolares do ensino fundamental I, não diferenciando o grau de escolaridade, fato que prejudica a motivação, e consequente compreensão de leitura do texto.

Outro ponto a ser reforçado é a forma como os escolares são avaliados na escola. Eles se mostraram acostumados a responder perguntas sobre textos na presença dos mesmos. Dessa forma, denotam ter um apoio para suas respostas, sem necessidade de memorização e real compreensão dos textos lidos.

Na análise por ano escolar, independentemente do tipo de pergunta, as médias de porcentagem de acertos em perguntas explícitas e implícitas não foram iguais nos três anos escolares.

Conforme explicitado anteriormente, um bom desempenho em perguntas explícitas determinará um resultado igualmente bom em perguntas implícitas, nos três anos escolares. Assim, o desempenho dos alunos no 3º ano foi inferior ao desempenho dos alunos no 4º e 5º anos, contudo não houve diferença quando comparados 4º e 5º anos. Esses achados foram válidos para os dois tipos de perguntas. Sendo assim, quando se trata de compreensão de leitura de textos pelo método de perguntas e respostas, o 3º ano, por ainda possuir atividades de alfabetização em sua grade curricular, demonstra compreender menos o texto lido, embora o Ministério da Educação preconize que atividades de compreensão textual sejam inseridas no currículo escolar desde o primeiro ano do ensino fundamental (MEC, 2012). Nota-se que isso ocorreu mesmo com todo o cuidado em selecionar-se alunos que tivessem leitura e escrita alfabéticas. Todavia, ainda há uma grande quantidade de

alunos que avançam para o 3º ano sem uma decodificação de leitura altamente eficaz.

No entanto, tanto no 4º ano quanto no 5º ano não houve diferença significativa na porcentagem de acertos, pois ambos apresentam em sua grade curricular grande quantidade de atividades com foco em interpretação textual, e, são encontrados menos alunos com dificuldades de decodificação, devido ao avanço da escolaridade (Nalom et al., 2015; Soares et al., 2015).

Quando considerada a porcentagem total de acertos nesse método, sem considerar o tipo de pergunta, observou-se (Tabela 13) que os escolares do 3º ano obtiveram a pior média e, houve escolar que não pontuou nessa prova.

Comparando-se 4º e 5º anos, a média no 4º ano foi inesperadamente maior do que no 5º e, além disso, houve escolar que atingiu o valor máximo da prova, sendo que no 5º ano isso não aconteceu (Figura 2). Assim, a porcentagem total do 5º ano está mais próxima do resultado do 3º ano do que do 4º ano.

Dessa forma, essa análise total dos acertos corroborou parcialmente a avaliação anterior que demonstrou que, com o avanço da escolaridade, houve melhora no desempenho em compreensão de leitura.

Pondera-se que uma possível explicação para o desempenho superior dos escolares do 4º ano, possa estar relacionada aos professores dirigentes dessas classes, os quais eram muito pró-ativos. Contudo, o tamanho reduzido da amostra pode ter dificultado esse tipo de análise, ou seja, considera-se que com uma amostra maior, talvez fosse encontrada uma diferença significativa entre os três anos escolares.

5.2.3. Caracterização do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura de textos avaliados por meio da técnica de *Cloze*.

Com relação ao desempenho dos alunos por meio da técnica de *Cloze*, encontraram-se médias semelhantes nos três anos escolares. Contudo, dentro de cada ano, houve grande desvio padrão (Tabela 14), a não ser no 5º ano, em que se notou maior homogeneidade no desempenho dos alunos.

Em análise inferencial observou-se, mais uma vez, que houve apenas diferença significativa entre os escolares de 3º e 5º anos. Assim, pode-se pressupor que alunos do 5º ano estejam mais expostos a vários tipos de gêneros textuais e, conseqüentemente apresentaram menor variabilidade em seus desempenhos.

Dessa forma, a técnica de *Cloze* não é apenas uma medida de memória, ou de decodificação de leitura frasal, mas uma medida de compreensão de leitura textual. Pois os alunos necessitam fazer escolhas lexicais, mesmo que as lacunas sejam funcionais, assim precisam ter um conhecimento linguístico dos aspectos morfossintáticos e semânticos locais e globais do texto para preencher as lacunas de forma assertiva (Cook et al., 1984; Bitar, 1989; Guillemette, 1989; Cunha e Santos, 2009; Ajideh e Mozaffarzadeh, 2012; Oliveira et al., 2012; Mizumoto et al., 2016; Mostow et al., 2017).

Apesar disso, a técnica de *Cloze* mostrou-se relevante para avaliação tanto nas séries iniciais do ensino fundamental, quanto para as séries finais, uma vez que houve um leve aumento das médias das porcentagens de acertos

com o avanço da escolaridade. Esses dados também foram comprovados nos estudos de Santos e Oliveira (2010), Joly et al. (2014) e Mota e Santos (2014).

5.2.4. Comparação do desempenho dos escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos (método de perguntas e respostas e técnica de *Cloze*).

Com o objetivo de comparar o desempenho dos escolares nos dois métodos de avaliação da compreensão de leitura de textos, e verificar qual deles melhor avalia tal habilidade, foram analisadas as porcentagens médias de acertos na técnica de *Cloze* e pelo método de perguntas e respostas (por tipos de perguntas e média total).

A média da porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* foi maior do que a média da porcentagem de acertos nas perguntas explícitas, nas perguntas implícitas e no total de acertos pelo método de perguntas e respostas. Isso demonstra que, nos três anos escolares, o desempenho na técnica de *Cloze* foi superior ao método de perguntas e respostas. Além disso, a variabilidade do desempenho na técnica de *Cloze* foi menor do que a observada na avaliação pelo método de perguntas e respostas. Assim, pode-se observar que os alunos respondem de forma mais homogênea na técnica de *Cloze*, e neste método, as porcentagens de acertos foram, em média, maiores do que no método de perguntas e respostas.

Pondera-se que o melhor desempenho na técnica de *Cloze* pode estar relacionado ao fato de que foram oferecidos dois vocábulos abaixo de cada lacuna, ou seja, foi dado um apoio para a compreensão de leitura. Dessa forma, esperava-se um resultado superior nesse método de avaliação em

relação ao método de perguntas e respostas quando consideradas as implícitas, principalmente em relação aos escolares do 5º ano. Entretanto pela proximidade das categorias semânticas dos vocábulos ofertados, supunha-se que os sujeitos teriam que fazer uma escolha lexical que exigiria certo grau de conhecimento do funcionamento das estruturas gramaticais, fato que poderia diferenciar os sujeitos em relação à compreensão de leitura, até dentro da mesma escolaridade.

Esperava-se também que o método de perguntas e respostas, quando analisadas somente as explícitas, produziria um alto grau de asserção, fato que foi comprovado nos achados desse estudo. Todavia, os escolares apresentaram desempenho inferior nesse tipo de pergunta quando comparado à técnica de *Cloze*.

Esses achados surpreenderam, em primeiro lugar, pela grande familiaridade que os sujeitos têm com avaliações por meio de perguntas e respostas explícitas, método muito utilizado pelos professores e frequentemente encontrado em livros didáticos. Em segundo lugar, as perguntas explícitas são mais fáceis de serem respondidas por não exigirem habilidades de alta complexidade, uma vez que as respostas já estão praticamente descritas no texto, demandando uma ativação maior da memória do que de processos de compreensão de leitura textual (Spinillo e Hodges, 2012; Soriano-Ferrer et al., 2013; Li e Wu, 2015). Em terceiro lugar, constatou-se, durante a coleta de dados, que uma grande parte dos sujeitos, estranhou a retirada do texto para responder às perguntas (mesmo tendo sido avisados desse procedimento, conforme descrito nos métodos), relatando que em sala de aula estão acostumados a serem avaliados tendo o texto como apoio.

Trata-se de um dado muito preocupante, uma vez que a compreensão de leitura não deveria ser avaliada dessa forma, contudo como não era o objetivo dessa pesquisa, sugere-se que esse fato seja investigado em estudos futuros, principalmente na área de Fonoaudiologia Educacional.

Mesmo constatando-se que a média de porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* foi maior do que a média da porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas, não se pode afirmar que um método seja mais efetivo do que o outro para avaliação da compreensão de leitura, visto que não houve um teste padrão ouro entre os selecionados para essa pesquisa.

Pode-se afirmar, todavia, que ambos os testes diferenciaram os anos escolares.

A técnica de *Cloze*, por ter alternativa de preenchimento em suas lacunas e por não ser uma técnica usual no ensino regular, facilitou a compreensão de leitura de textos, motivando a participação dos sujeitos e equiparando os seus desempenhos por anos escolares. Assim, supõe-se que a técnica de *Cloze* pode ser um instrumento muito útil para a remediação da compreensão de leitura (Cook et al., 1984; Bitar, 1989; Guillemette, 1989; Cunha e Santos, 2009; Santos e Oliveira, 2010, Ajideh e Mozaffarzadeh, 2012; Oliveira et al., 2012; Mizumoto et al., 2016; Mostow et al., 2017).

O método de perguntas e respostas, principalmente quando utilizadas perguntas implícitas, pareceu selecionar melhor os escolares, uma vez que diferenciou com mais precisão a comparação dos escolares em cada ano e por nível de escolaridade, demonstrando ser um instrumento preciso para avaliação da compreensão de leitura. Entretanto, é relevante enfatizar o

cuidado na elaboração, quantidade e equilíbrio nos tipos de perguntas utilizadas, bem como na aplicação desse método (Dellisa e Navas, 2013; Gilakjani e Sabouri, 2016).

Devido à especificidade de cada método utilizado, pode-se sugerir que ambos sejam inseridos em provas de avaliação de compreensão de leitura textual, com o objetivo de se obter dados consistentes quanto a esse processo.

5.2.5. Correlação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura nos dois métodos, em escolares do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A correlação entre vocabulário receptivo e a porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas para compreensão de leitura, bem como no método da técnica de *Cloze* não pôde ser realizada devido ao número reduzido da amostra e ao procedimento de pesquisa adotado de não se aplicar os dois métodos de avaliação da compreensão de leitura em todos os sujeitos, com a finalidade de se evitar um possível viés de aprendizagem do texto. Assim, foi possível realizar um teste de associação entre a porcentagem de acertos em ambos os métodos com o TVfusp por ano escolar.

A associação entre a porcentagem total de acertos no método de perguntas e respostas e o desempenho no TVfusp (Tabela 15) mostrou que a maioria dos sujeitos teve um desempenho acima da média em vocabulário receptivo, sendo que no 4º ano todos estavam acima da média. Constatou-se que os sujeitos que estavam acima da média obtiveram uma média de desempenho, nesse método de compreensão de leitura, também superior quando comparado à média total do ano escolar. Salienta-se que

provavelmente o fato de todos os escolares do 4º ano terem um desempenho em vocabulário receptivo acima da média, produziu um resultado superior desse ano escolar em relação aos demais anos.

A associação entre a porcentagem de acertos na técnica de *Cloze* e o desempenho no TVfusp (Tabela 16) demonstrou que, com exceção do 3º ano, os sujeitos que foram classificados acima da média obtiveram uma média de desempenho elevada em compreensão de leitura nesse método. É interessante ressaltar que, no 3º ano, o único sujeito que estava abaixo da média em vocabulário receptivo teve um desempenho médio superior à média de seu ano escolar.

Com relação à comparação do vocabulário receptivo com os métodos de avaliação da compreensão de leitura, não foram observados resultados conclusivos, uma vez que a maioria dos escolares apresentou desempenho acima do esperado no TVfusp, mas aqueles que estavam abaixo da média nesse teste não apresentaram desempenho igualmente ruim nos métodos de avaliação da compreensão de leitura. Entretanto, observou-se que os resultados obtidos no método de perguntas e respostas foram mais semelhantes ao desempenho dos sujeitos no TVfusp, demonstrando um desempenho levemente superior para os escolares do 4º ano. Porém, trata-se de uma análise descritiva que não pode ser generalizada.

Dessa forma, a hipótese inicial de que “existe relação entre vocabulário receptivo e compreensão de leitura de textos de acordo com o avanço da escolaridade, ou seja, escolares do 5º ano do Ensino Fundamental terão melhor desempenho em vocabulário receptivo e conseqüentemente em compreensão de leitura textual” foi parcialmente corroborada.

Mais uma vez é importante salientar que, devido ao pequeno número da amostra, esse estudo não foi conclusivo quanto à influência do vocabulário sobre a compreensão de leitura de textos, a qual impossibilitou a utilização de testes estatísticos que oferecessem um subsídio para esse tipo de comparação.

5.3. Limitações e relevância da pesquisa

A principal limitação dessa pesquisa foi o número reduzido da amostra, que impossibilitou que se chegasse a resultados mais consistentes. Isso aconteceu devido às mudanças pelas quais as escolas estavam passando no momento político, com a reestruturação física e estrutural das mesmas. Devido a isso, muitas escolas (inclusive algumas já parceiras do LIF-LE) recusaram-se a participar da pesquisa, provocando um atraso no cronograma, o qual poderia ter sido utilizado para seleção dos sujeitos.

Além disso, a opção por adotar uma metodologia de não aplicar o mesmo método de avaliação da compreensão de leitura em toda a amostra, tornou o número de participantes pequeno para uma análise estatística, uma vez que devido aos inúmeros problemas para seleção dos sujeitos, não houve tempo hábil para selecionar e avaliar um número maior de escolares.

Ademais, muitos sujeitos foram excluídos do estudo, por não atingirem os níveis esperados de decodificação de leitura e de escrita alfabética no teste de seleção (TDE), mesmo se tratando de uma escola particular.

Contudo, sabe-se que pesquisas realizadas em escolas podem ter interferências de diversos fatores, que lentificam a coleta de dados, mas oferecem subsídios relevantes por investigar dados dentro do contexto

educacional, trazendo todo um universo peculiar para os profissionais que atuam nesses ambientes.

A presente pesquisa é relevante por propiciar uma contribuição inédita no que se refere à comparação de dois métodos de avaliação de compreensão de leitura em crianças típicas. Devido a essa comparação, e com os resultados encontrados, a partir do atual estudo pode-se atingir professores, fonoaudiólogos e demais profissionais que estejam inseridos no âmbito educacional, apresentando e discutindo dados sobre dois métodos de avaliação da compreensão de leitura textual.

Em contato com diversas escolas, nota-se que essa é uma necessidade real, visto que muitos professores não aplicam nenhum método de avaliação da leitura e escrita em seus alunos, sendo que utilizam uma avaliação, geralmente superficial, que muitos chamam de “sondagem” e equiparam suas avaliações àquelas que são realizadas pelos órgãos governamentais de educação.

Essa pesquisa também fornece informações relevantes sobre o desempenho em compreensão de leitura de escolares típicos do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, avaliados por dois métodos diferentes, que podem nortear aplicações no contexto clínico, para todos os profissionais que atuam na área de leitura e escrita.

6. CONCLUSÕES

O Estudo 1 possibilitou o aperfeiçoamento dos instrumentos elaborados e tornou mais eficaz a aplicabilidade dos mesmos no Estudo 2.

A avaliação pelo método de perguntas e respostas confirma que com o avanço da escolaridade os sujeitos apresentam desempenhos com maior número de acertos em perguntas implícitas, com diferença significativa entre os escolares do 3º e 5º anos, fato que mostra a evolução em compreensão de leitura de textos.

A técnica de *Cloze* demonstra resultados mais homogêneos entre os anos escolares, e mostra-se relevante para avaliação tanto no 3º quanto no 5º ano, com resultados significativos nesses dois segmentos.

Os dois métodos de avaliação da compreensão de leitura são igualmente eficientes para investigação e caracterização da compreensão de leitura textual em escolares do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, sendo que ambos diferenciaram de forma significativa os escolares de 3º e 5º anos.

A relação entre o vocabulário receptivo e a compreensão de leitura de textos, não pôde ser verificada, mas os dados indicam que há influência do vocabulário sobre a compreensão de leitura textual, principalmente quanto ao método de perguntas e respostas.

Essa pesquisa traz contribuição inédita ao comparar dois métodos de avaliação de compreensão de leitura de textos em crianças típicas de ensino fundamental, tanto para os profissionais inseridos no contexto educacional, quanto para os que atuam em clínicas na área de leitura e escrita.

7. ANEXOS

Anexo 1

APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 10/06/2015, APROVOU o Protocolo de Pesquisa nº 155/15 intitulado: "COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I" apresentado pelo Departamento de FISIOTERAPIA, FONOAUDIOLOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL

Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar ao CEP-FMUSP, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, inciso IX.2, letra "c").

Pesquisador (a) Responsável: Maria Sílvia Cárnio

Pesquisador (a) Executante: Renata Correia da Silva

CEP-FMUSP, 10 de Junho de 2015.

Prof. Dr. Roger Chammas
Coordenador
Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2

Anexo II

Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita**Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da USP****Termo de Autorização das Unidades Envolvidas na Pesquisa- Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita da FMUSP**

Eu, Profª Drª Maria Silvia Cárnio, portadora do RG nº 7.677.690 , CPF nº 017.053.018-35 e CRFa 2 – 1450, responsável pelo Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da FMUSP, autorizo e disponibilizo toda infraestrutura do referido laboratório, necessária para a realização da pesquisa intitulada "COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I".

Esta pesquisa será realizada pela fonoaudióloga e candidata ao curso de mestrado do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Renata Correia da Silva, portadora do RG nº 49.174.137-6, CPF nº 410.474.498-03 e CRFa 2 – 19415, sob minha orientação.

São Paulo, 16 de Março de 2015.

Profª. Dra. Maria Silvia Cárnio
Docente Fonoaudiologia - FMUSP
CRFa 1450 - SP

Orientadora e Docente Responsável pelo Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da FMUSP.

Anexo 3

Anexo I

Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional

Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita

Termo de Autorização das Unidades Envolvidas na Pesquisa- Escola

Eu Josemaria Maria de Azevedo, portador do RG nº. 18.150.169-7 e CPF nº. 124.885.708-93, responsável pela Escola CE-SES-426, concordo com a realização da pesquisa intitulada "COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I", executada pela pesquisadora e fonoaudióloga Renata Correia da Silva, sob a orientação da Professora Doutora Maria Silvia Câmio, RG: 7677690, CRFa 2 – 1450, responsável pelo Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

Afirmo que estou de acordo com a realização da pesquisa, bem como com a utilização e divulgação de todos os dados pelo Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Fonologia da FMUSP, desde que seja para fins científicos e preserve a identidade dos escolares participantes.

São Paulo, 27 de Abril de 2015.

Assinatura do Responsável Legal
pela Instituição

Assinatura do Pesquisador
Responsável

Anexo 4

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

NOME:.....
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M ☐ F ☐
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO Nº APTO:
 BAIRRO: CIDADE
 CEP:..... TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

2. PESQUISADORES:

Fonoaudióloga responsável: Maria Silvia Cárnio

CARGO/FUNÇÃO: Professora Doutora do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 1450 SP

Pesquisadora executante: Renata Correia da Silva

CARGO/FUNÇÃO: Fonoaudióloga aluna do programa de Mestrado do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 19415 SP

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO ☒ RISCO MÉDIO ☐

RISCO BAIXO ☐ RISCO MAIOR ☐

4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 24 meses

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-HCFMUSP

A compreensão de leitura está relacionada à capacidade de entender o conteúdo expresso no material lido agregando informações relacionadas ao conhecimento prévio (experiências). Para que a compreensão de leitura aconteça, o significado obtido pela criança com base na leitura de um material impresso é integrado à memória e, então, os conhecimentos prévios são ativados. Sendo assim, é importante que a criança possua a presença de um bom vocabulário receptivo auditivo, ou seja, que ela seja capaz de compreender as palavras, e a presença de habilidades de decodificação automatizada (fluência de leitura).

Esta pesquisa tem por objetivo verificar e comparar de que forma o vocabulário receptivo auditivo influencia na compreensão de leitura de textos em escolares dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Além disso, pretende-se caracterizar e comparar o desempenho dos escolares por meio de duas formas diferentes de avaliação da compreensão de leitura de textos, verificando-se qual melhor avalia tal habilidade.

Participarão desta pesquisa alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola _____. Para participar desta pesquisa, a criança não poderá ter nenhum problema neurológico, de audição e/ou visão. Este trabalho será realizado com o suporte do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da FMUSP.

Os pais das crianças que concordarem com a participação delas no estudo, deverão ler e assinar este documento. Os professores deverão responder questões sobre o desenvolvimento das crianças de suas classes e seus desempenhos na escola.

Em um primeiro momento, as crianças vão fazer uma prova para avaliar o vocabulário receptivo delas, ou seja, elas receberão pranchetas com uma série de quatro figuras e a fonoaudióloga falará uma palavra e elas terão que apontar qual é a figura correspondente à palavra falada.

Após esta etapa, as crianças serão avaliadas quanto à compreensão de leitura de textos. Em um segundo dia, elas serão convidadas a ler um texto e a responder questões oralmente sobre o conteúdo do mesmo. Em outro dia, elas lerão outro texto, com algumas palavras faltando, e terão que tentar adivinhar quais são estas palavras e completar os espaços com as palavras que acharem adequadas. A aplicação das provas poderá ser filmada para que o pesquisador possa realizar uma melhor análise do desempenho das crianças.

Estas informações estão sendo dadas para sua participação voluntária neste estudo. Os resultados da pesquisa poderão trazer benefícios diretos e/ou indiretamente para os alunos e para os professores e tornar-se um material de avaliação de compreensão de leitura e vocabulário receptivo e intervenção para escolares com dificuldades.

Deve ficar claro que esta pesquisa não trará nenhum risco à sua saúde de seu aluno, a não ser os riscos do dia a dia aos quais todos nós estamos sujeitos. Em nenhum momento será divulgado o nome dos alunos e professores. Os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em Congressos e/ou revistas científicas para ajudar outras pessoas interessadas em melhorar a qualidade do trabalho escolar desta população.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Profª Drª Maria Silvia Cárnio e a pesquisadora executante é a fonoaudióloga Renata Correia da Silva, que podem ser encontradas no endereço: Rua Cipotânea, nº 51 – Cidade Universitária - Telefone 3091- 8412. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) –Av. Dr. Arnaldo, 455 – Instituto Oscar Freire – 1º andar– tel: 3061-8004, FAX: 3061-8004– E-mail: cep.fm@usp.br.

É garantida a liberdade da retirada do seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo para seu aluno.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras crianças, não sendo divulgadas as identificações do aluno e do professor. Acreditamos tê-lo informado suficientemente a respeito do estudo "COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I".

Eu discuti com a Profª Dra. Maria Silvia Cárnio sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita da FMUSP quando necessário, de acordo com a disponibilidade de vagas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do professor

Data ____/____/____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Data ____/____/____

Profª Drª Maria Silvia Cárnio

CRFa 2 – 1450

Anexo 5

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Pais/Responsáveis

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME:
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M ☐ F ☐
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO: Nº APTO: BAIRRO:
 CIDADE: CEP: TELEFONE: DDD (.....)
 2. RESPONSÁVEL LEGAL
 NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE : SEXO: M ☐ F ☐
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO: Nº APTO:
 BAIRRO: CIDADE: CEP:
 .
 TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I”

2. PESQUISADORES:

Fonoaudióloga responsável: Maria Silvia Cárnio

CARGO/FUNÇÃO: Professora Doutora do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 1450 SP

Pesquisadora executante: Renata Correia da Silva

CARGO/FUNÇÃO: Fonoaudióloga aluna do programa de Mestrado do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 19415 SP

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO ☒ RISCO MÉDIO ☐
 RISCO BAIXO ☐ RISCO MAIOR ☐

4. DURAÇÃO DA PESQUISA : 24 meses.....

A compreensão de leitura está relacionada à capacidade de entender o conteúdo expresso no material lido acrescentando informações relacionadas ao conhecimento prévio (experiências). Para que a compreensão de leitura aconteça, o significado obtido pela criança com base na leitura de um material impresso é integrado à memória e, então, os conhecimentos prévios são ativados. Sendo assim, é importante que a criança possua a presença de um bom vocabulário receptivo auditivo, ou seja, que ela seja capaz de compreender o significado das palavras, e que consiga ler de forma mais rápida e com acertos (fluência de leitura).

Esta pesquisa tem por objetivo verificar e comparar de que forma o vocabulário receptivo auditivo influencia na compreensão de leitura de textos em escolares dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Além disso, pretende-se caracterizar e comparar o desempenho dos escolares por meio de duas formas diferentes de avaliação da compreensão de leitura de textos, verificando-se qual melhor avalia tal habilidade.

Participarão desta pesquisa alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola _____. Para participar desta pesquisa, a criança não poderá ter nenhum problema neurológico, de audição e/ou visão. Este trabalho será realizado com o suporte do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da FMUSP.

Os pais das crianças que concordarem com a participação delas no estudo, deverão ler e assinar este documento. Os professores deverão responder questões sobre o desenvolvimento das crianças de suas classes e seus desempenhos na escola.

Em um primeiro momento, as crianças vão fazer uma prova para avaliar o vocabulário receptivo delas, ou seja, elas receberão pranchetas com uma série de quatro figuras e a fonoaudióloga falará uma palavra e elas terão que apontar qual é a figura correspondente à palavra falada.

Após esta etapa, as crianças serão avaliadas quanto à compreensão de leitura de textos. Em um segundo dia, elas serão convidadas a ler um texto e a responder questões oralmente sobre o conteúdo do mesmo. Em outro dia, elas lerão outro texto, com algumas palavras faltando, e terão que tentar adivinhar quais são estas palavras e completar os espaços com as palavras que acharem adequadas. A aplicação das provas poderá ser filmada para que o pesquisador possa realizar uma melhor análise do desempenho das crianças.

Estas informações estão sendo dadas para sua participação voluntária neste estudo. Os resultados da pesquisa poderão trazer benefícios direta e/ou indiretamente para seu (sua) filho (a) e tornar-se um material importante para auxiliar na avaliação da compreensão de leitura e do vocabulário receptivo de escolares, bem como no atendimento de crianças com alterações de leitura e escrita.

Deve ficar claro que esta pesquisa não trará nenhum risco à saúde de seu (sua) filho (a), a não ser os riscos do dia a dia aos quais todos nós estamos sujeitos. Em nenhum momento será divulgado o nome de seu (sua) filho (a). Os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em Congressos e/ou revistas científicas para ajudar outras pessoas interessadas em melhorar a qualidade de atendimento desta população.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Profª Drª Maria Sílvia Cárnio e a pesquisadora executante é a fonoaudióloga Renata Correia da Silva, que pode ser encontrada no endereço: Rua Cipotânea, nº 51 – Cidade Universitária - Telefone 3091-8412. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Av. Dr. Arnaldo, 455 – Instituto Oscar Freire – 1º andar– tel: 3061-8004, FAX: 3061-8004– E-mail: cep.fmusp@hcnet.usp.br.

É garantida a liberdade da retirada do seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo para seu (sua) filho (a).

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras crianças, não sendo divulgado a identificação de seu (sua) filho (a). Acreditamos tê-lo informado suficientemente a respeito do estudo "COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I".

Eu discuti com a Profª Dra. Maria Sílvia Cárnio sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Leitura e Escrita da FMUSP quando necessário, de acordo com a disponibilidade de vagas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do paciente/representante legal Data ____ / ____ / ____

Assinatura da testemunha Data ____ / ____ / ____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

Profª Drª Maria Sílvia Cárnio

Data ____ / ____ / ____

Anexo 6

**FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO - FMUSP
TERMO DE ASSENTIMENTO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME:
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M ☐ F ☐
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO Nº APTO:
 BAIRRO: CIDADE
 CEP: TELEFONE: DDD (.....)
2. RESPONSÁVEL LEGAL
 NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE : SEXO: M ☐ F ☐
 DATA NASCIMENTO:/...../.....
 ENDEREÇO: Nº APTO:
 BAIRRO: CIDADE:
 CEP: TELEFONE: DDD (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:
 COMPREENSÃO DE LEITURA E VOCABULÁRIO RECEPTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
2. PESQUISADORES:
 Fonoaudióloga responsável: Maria Silvia Cárnio
- CARGO/FUNÇÃO: Professora Doutora do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.
- INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 1450 SP
- Pesquisadora executante: Renata Correia da Silva
- CARGO/FUNÇÃO: Fonoaudióloga aluna do programa de Mestrado do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.
- INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº 19415 SP
3. UNIDADE DO HCFMUSP: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da FMUSP
4. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO ☒RISCO MÉDIO ☐RISCO BAIXO ☐RISCO MAIOR ☐

5. DURAÇÃO DA PESQUISA: 24 meses

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FMUSP

Eu, _____ (nome do aluno), declaro que fui informado (verbalmente) sobre os testes que irei fazer, ou seja, serão apresentadas quatro figuras para mim e a fonoaudióloga falará uma palavra e eu vou ter que apontar qual figura corresponde à palavra falada. Depois vou ler um texto e responder a perguntas sobre o seu conteúdo. Em outro dia, vou receber um texto faltando algumas palavras e vou ter que ler o texto silenciosamente e depois adivinhar as palavras que estão faltando e completar o texto com as palavras que eu achar mais adequadas. Nestes dois dias, eu ficarei com a fonoaudióloga durante aproximadamente 30 minutos. Meu professor irá responder algumas perguntas sobre mim (leitura, escrita, comportamento), e meus pais assinarão um termo concordando com a minha participação.

Declaro que fui informado que estas atividades não causam desconforto e que meus pais estão de acordo com esta pesquisa e com os benefícios que ela pode me trazer.

Concordo por espontânea vontade em colaborar com esta pesquisa, autorizando o uso dos dados encontrados.

Assinatura da criança:

Data ____ / ____ / ____

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo.

1. Exemplo do teste de vocabulário receptivo – TVfusp.
 “Eu vou falar o nome de uma figura e você vai apontar, na linha que eu indicar, a figura que você achar que é a certa. Na linha 3, me mostre a palavra ‘cavalo-

marinho'."

(Figura retirada de Capovilla, 2010)

2. Exemplo da prova de compreensão de leitura de texto (perguntas e respostas):

"Você vai ler um texto e depois da leitura eu vou fazer algumas perguntas sobre o que você entendeu do texto."

3. Exemplo da prova de compreensão de leitura de texto com a Técnica de Cloze:

“Você vai ler um texto de forma silenciosa até o final. Você vai ver que este texto tem algumas palavras que estão faltando. Depois você vai ler este texto de novo e vai completar os espaços em branco com as palavras que você achar mais adequadas para completar o conteúdo.”

Anexo 7

PROGRAMA ESCOLA¹
Curso de Fonoaudiologia da FMUSP

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Resultado:

Linguagem Oral	
Leitura e Escrita	
Aspectos Comportamentais	
Julgamento do Professor	

Linguagem Oral

- 1 - Compreende ordens simples adequadamente
☐ sim ☐ não ☐ às vezes
- 2 - Compreende ordens complexas adequadamente
☐ sim ☐ não ☐ às vezes
- 3 - Organiza as ideias de forma lógica
☐ sim ☐ não ☐ às vezes
- 4 - O léxico (vocabulário) do aluno se apresenta:
☐ adequado para a idade ☐ inadequado para a idade ☐ acima da média da faixa etária

Leitura e Escrita

- 5 - Quanto à leitura:
☐ não lê ☐ lê sílabas ☐ lê palavras ☐ lê textos simples
☐ lê textos complexos
- 6 - Quanto à escrita:
☐ não escreve ☐ escreve sílabas ☐ escreve palavras ☐ escreve frases
☐ escreve textos simples ☐ escreve textos complexos

¹ Elaborado por Cárnio MS, 2002. Adaptado por Cárnio MS; Lima CR e Silva RC, 2013.

Aspectos Comportamentais

7 - Em relação à atenção do aluno:

É atento () sempre () nunca () às vezes

8 - Quanto ao desempenho do aluno:

É seguro na realização das tarefas SIM () NÃO ()

Necessita da ajuda do professor e/ou colega na realização das tarefas SIM () NÃO ()

9 - Em relação ao comportamento do aluno assinala:

Comunicativo SIM () NÃO ()

Bagunceiro SIM () NÃO ()

Agressivo SIM () NÃO ()

Julgamento do Professor

10 - Indique como você percebe o aluno em relação à classe:

() ótimo () bom () regular () insuficiente

11 - Assinale no gráfico abaixo a localização de seu aluno na classe:

(Obs: se o esquema abaixo não corresponder à disposição da sua classe, faça outra representação em planta assinalando o lugar que o aluno em questão)

Pontuação Máxima	24
Pontuação Normal	21
Pontuação com Indicativos	Igual ou menor que 20

Anexo 8

Questionário aos pais²

Nome da Criança: _____

Escola: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Resultado:**Aspectos de escolaridade****Aspectos Socioeconômicos****Linguagem Oral****Leitura e Escrita****Aspectos Orgânicos****Aspectos de escolaridade**

Assinale a escolaridade do chefe da família:

- ☐ Analfabeto / Fundamental I incompleto
☐ Fundamental I completo / Fundamental II incompleto
☐ Fundamental II completo / Médio incompleto
☐ Médio completo / Superior incompleto
☐ Superior completo

Profissão: _____

Aspectos Socioeconômicos

Assinale a quantidade dos seguintes itens em sua casa:

Banheiros

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou +

Empregados domésticos

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou +

Automóveis

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou +

Microcomputador

² Elaborado por Rosal, 2002. Critérios de pontuação elaborados por Cárnio MS; Nalom AFO; Aquino CP; Vosgrau JS; 2013. Adaptado por Silva RC, 2016.

☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Lava-louça				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Geladeira				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Freezer				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Lava-roupa				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
DVD				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Micro-ondas				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Motocicleta				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +
Secadora de roupa				
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4 ou +

Linguagem Oral

Seu filho (a) demorou para falar?

☐ sim ☐ não

Seu filho (a) falava errado?

☐ sim ☐ não

Você se lembra de algumas palavras que ele/ela falava errado?

Seu filho (a) era compreendido quando começou a falar?

☐ sim ☐ não

Quem compreendia?

Pai ☐ sim ☐ não

Mãe ☐ sim ☐ não

Parentes ☐ sim ☐ não

Vizinhos ☐ sim ☐ não

Todos ☐ sim ☐ não

Seu filho (a) fala errado, troca “letras” na fala atualmente?

☐ sim ☐ não

Você se lembra de algumas palavras em que ele/ela troca letras?

Seu filho é compreendido atualmente?

☐ sim ☐ não

Quem compreende?

Pai () sim () não

Vizinhos () sim () não

Mãe () sim () não

Todos () sim () não

Parentes () sim () não

Seu filho (a) já fez algum tratamento com fonoaudiólogo?

() sim () não. Qual o motivo? _____

Por quanto tempo? _____

Há quanto tempo? _____

Leitura e Escrita

Seu filho (a) teve ou tem dificuldades para aprender a ler e escrever?

() sim () não

Qual é a dificuldade?

() ler () escrever () copiar

Seu filho (a) troca letras quando escreve?

() sim () não

Se a resposta for sim, quais as letras que ele troca? _____

Aspectos Orgânicos

Seu filho (a) enxerga bem?

() sim () não

Seu filho (a) usa óculos?

() sim () não

Seu filho (a) ouve bem?

() sim () não

Seu filho aumenta o som da TV ou do rádio?

() sim () não

Seu filho teve dores de ouvido? () sim () não.

Quantas vezes e com que idades? _____

Anexo 9

COMPREENSÃO DE LEITURA – TÉCNICA DE CLOZE

A RAPOSA E A CEGONHA

UM DIA A RAPOSA CONVIDOU A CEGONHA PARA JANTAR. QUERENDO PREGAR UMA PEÇA NA OUTRA, SERVIU SOPA NUM PRATO RASO. CLARO QUE A RAPOSA TOMOU TODA A SUA SOPA SEM O MENOR PROBLEMA, MAS A POBRE DA CEGONHA COM SEU BICO COMPRIDO MAL PODE TOMAR UMA GOTA. O RESULTADO FOI QUE _____ CEGONHA VOLTOU PARA CASA _____ DE FOME.

(A / UMA)

(CORRENDO / MORRENDO)

A RAPOSA _____ QUE ESTAVA PREOCUPADA, PERGUNTOU
(FINGIU / OMITIU)

_____ A SOPA NÃO ESTAVA _____ GOSTO DA
(SE / CASO) (PELO / DO)

CEGONHA, MAS _____ CEGONHA NÃO DISSE NADA.
(UMA / A)

_____ FOI EMBORA, AGRADECEU MUITO _____
(QUANDO / ENQUANTO) (UMA / A)

GENTILEZA DA RAPOSA E _____ QUE FAZIA QUESTÃO DE
(FEZ / DISSE)

_____ O JANTAR NO DIA _____.
(GARANTIR / RETRIBUIR) (ANTERIOR SEGUINTE)

ASSIM QUE CHEGOU, A _____ SE SENTOU LAMBENDO
OS

(RAPOSA / GIRAFA)

_____ DE FOME, CURIOSA PARA _____ AS DELÍCIAS
(BEIÇOS / OLHOS) (ASSISTIR / VER)

QUE A _____ IA SERVIR. O JANTAR _____ PARA A
MESA

(MESMA / OUTRA)

(ANDOU / VEIO)

NUMA _____ ALTA, DE GARGALO ESTREITO, _____ A
(BACIA / JARRA) (CUJO / ONDE)

CEGONHA PODIA BEBER _____ O MENOR PROBLEMA. A
(SEM / COM)

_____, AMOLADÍSSIMA, SÓ TEVE UMA _____: LAMBER
(GIRAFA / RAPOSA) (FORMA / SAÍDA)

AS GOTINHAS DE _____ QUE ESCORRIAM PELO LADO
(GELÉIA / SOPA)

_____ FORA DA JARRA. ELA _____ MUITO BEM A LIÇÃO.
(POR / DE) (ESTUDOU / APRENDEU)

_____ IA ANDANDO PARA CASA, FAMINTA, PENSAVA: "NÃO
(POIS / ENQUANTO)

POSSO RECLAMAR DA CEGONHA. ELA ME TRATOU MAL, MAS FUI
GROSSEIRA COM ELA PRIMEIRO".

NÚMERO TOTAL DE PALAVRAS: 193

OMISSÕES: 25

NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

PORCENTAGEM DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

COMPREENSÃO DE LEITURA – TÉCNICA DE CLOZE

O HOMEM, SEU FILHO E O BURRO

UM HOMEM IA COM O FILHO LEVAR UM BURRO PARA VENDER NO MERCADO.

- O QUE VOCÊ TEM NA CABEÇA PARA LEVAR UM BURRO ESTRADA AFORA SEM NADA NO LOMBO ENQUANTO VOCÊ SE CANSA? – DISSE UM HOMEM QUE PASSOU POR ELES.

OUVINDO AQUILO, O HOMEM _____ O FILHO NO BURRO,
(FEZ / RETIROU)

_____ OS TRÊS CONTINUARAM SEU _____.
(MAS / E) (CAMINHO / TRABALHO)

- Ô RAPAZINHO PREGUIÇOSO, QUE _____ DEIXAR SEU
(VERGONHA / BELEZA)

POBRE PAI, _____ VELHO, ANDAR A PÉ _____ VAI
(O / UM) (QUANDO / ENQUANTO)

MONTADO! – DISSE OUTRO _____ COM QUEM CRUZARAM.
(HOMEM / BEBÊ)

O _____ TIROU O FILHO DE _____ DO BURRO E
(BURRO / HOMEM) (CIMA / COSTA)

MONTOU _____ MESMO. PASSARAM DUAS MULHERES
(VOCÊ / ELE)

_____ UMA DISSE PARA A _____:
(E / OU) (MESMA / OUTRA)

- OLHE SÓ QUE SUJEITO _____! VAI NO BURRO E
(EGOÍSTA / INTELIGENTE)

_____ FILHINHO A PÉ, COITADO...
(UM / O)

_____ AQUILO, O HOMEM FEZ _____ MENINO
(FAZENDO / OUVINDO) (O / UM)

MONTAR NO BURRO _____ FRENTE DELE. O PRIMEIRO
(NELA / NA)

_____ QUE APARECEU NA ESTRADA _____ AO
 (VIDENTE / VIAJANTE) (PERGUNTOU / OLHOU)

HOMEM:

- ESSE BURRO _____ SEU?
 (ESTÁ / É)

O HOMEM DISSE _____ SIM. O OUTRO CONTINUOU:
 (QUE / COMO)

- _____ NÃO PARECE, DO JEITO _____ O SENHOR
 (PORTANTO / POIS) (ASSIM / COMO)

TRATA O _____. ORA, O SENHOR É _____ DEVERIA
 (BICHO / HOMEM) (QUE / COMO)

CARREGAR O BURRO _____ LUGAR DE FAZER COM
 (NO / EM)

_____ ELE CARREGASSE DUAS PESSOAS.
 (QUE / COMO)

_____ MESMA HORA O HOMEM _____ AS
 (EM / NA) (PEGOU / AMARROU)

PERNAS DO BURRO _____ PAU, E LÁ SE FORAM PAI E FILHO
 (NUM / EM)

AOS TROPEÇÕES CARREGANDO O ANIMAL PARA O MERCADO.
 QUANDO CHEGARAM, TODO MUNDO RIU TANTO QUE O HOMEM,
 ENFURECIDO, JOGOU O BURRO NO RIO, PEGOU O FILHO E VOLTOU
 PARA CASA.

NÚMERO TOTAL DE PALAVRAS: 233

OMISSÕES: 30

NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

PORCENTAGEM DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

COMPREENSÃO DE LEITURA – TÉCNICA DE CLOZE

O BURRO E O CACHORRINHO

UM HOMEM TINHA UM BURRO E UM CACHORRINHO. O CACHORRO
 ERA MUITO _____ CUIDADO POR SEU DONO, _____
 (BEM / MAL) (QUANDO / QUE)
 BRINCAVA COM ELE, DEIXAVA _____ DORMISSE NO SEU
 (QUE / PARA)
 COLO _____ SEMPRE QUE SAÍA PARA _____
 (MAS / E) (O / UM)
 JANTAR VOLTAVA TRAZENDO ALGUMA _____ BOA PARA ELE.
 (COISA / MOEDA)
 O _____ TAMBÉM ERA MUITO BEM _____ POR SEU
 (BURRO / CORVO) (CUIDADO / FERIDO)
 DONO. TINHA _____ ESTÁBULO CONFORTÁVEL, GANHAVA
 (O / UM)
 MUITO _____ E MUITA AVEIA, MAS _____
 (DINHEIRO / FENO) (POR / EM)
 COMPENSAÇÃO TINHA QUE TRABALHAR _____ MOINHO
 (NO / EM)
 MOENDO TRIGO E _____ CARGAS PESADAS DO CAMPO
 (CARREGAR / AMOLAR)
 _____ O PAIOL. SEMPRE QUE _____ NA VIDA BOA
 (COM / PARA) (ANDAVA / PENSAVA)
 DO _____, QUE SÓ SE DIVERTIA _____ NÃO ERA
 (HOMEM / CACHORRINHO) (OU / E)
 OBRIGADO A _____ NADA, O BURRO SE _____ COM A
 (FAZER / TROCAR) (CHATEAVA / SORRIA)
 TRABALHEIRA QUE _____ POR CONTA DELE.
 (FALTAVA / FICAVA)
 "QUEM _____ SE EU FIZER TUDO _____ QUE O

(SABE / PENSA)

(UM / O)

CACHORRO FAZ _____ DONO ME TRATA DO _____
 (NOSSO / VOSSO) (OUTRO / MESMO)

JEITO?", PENSOU ELE.

PENSOU _____ FEZ. UM BELO DIA _____ DO ESTÁBULO
 (E / OU) (SOLTOU-SE / ADENTROU-SE)

E ENTROU _____ CASA DO DONO SALTITANDO _____
 (DA / NA) (ASSIM / COMO)

TINHA VISTO O CACHORRO _____. SÓ QUE, COMO ERA,
 (FAZER / COMER)

_____ ANIMAL GRANDE E ATRAPALHADO, _____
 (O / UM) (TROMBOU / ACABOU)

DERRUBANDO A MESA E _____ A LOUÇA TODA. QUANDO
 (ARRUMANDO / QUEBRANDO)

_____ PULAR PARA O COLO _____ DONO, OS
 (INVENTOU / TENTOU) (DESSE / DO)

EMPREGADOS ACHARAM _____ ELE ESTAVA QUERENDO
 (QUE / QUAL)

MATAR O PATRÃO E COMEÇARAM A BATER NELE COM VARAS ATÉ
 ELE FUGIR DA CASA CORRENDO. MAIS TARDE, TODO DOLORIDO EM
 SEU ESTÁBULO, O BURRO PENSAVA: "PRONTO, ME DEI MAL. MAS
 BEM QUE EU MEREZIA. POR QUE NÃO FIQUEI CONTENTE COM O QUE
 SOU EM VEZ DE TENTAR COPIAR AS PALHAÇADAS DAQUELE
 CACHORRINHO?"

NÚMERO TOTAL DE PALAVRAS: 244

OMISSÕES: 35

NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

PORCENTAGEM DE RESPOSTAS CORRETAS: _____

Anexo 10

Sujeito: _____

Série: 3º ANO

Data: _____

A RAPOSA E A CEGONHA¹

UM DIA A RAPOSA CONVIDOU A CEGONHA PARA JANTAR. QUERENDO PREGAR UMA PEÇA NA OUTRA, SERVIU SOPA NUM PRATO RASO. CLARO QUE A RAPOSA TOMOU TODA A SUA SOPA SEM O MENOR PROBLEMA, MAS A POBRE DA CEGONHA COM SEU BICO COMPRIDO MAL PODE TOMAR UMA GOTA. O RESULTADO FOI QUE A CEGONHA VOLTOU PARA CASA MORRENDO DE FOME. A RAPOSA FINGIU QUE ESTAVA PREOCUPADA, PERGUNTOU SE A SOPA NÃO ESTAVA DO GOSTO DA CEGONHA, MAS A CEGONHA NÃO DISSE NADA. QUANDO FOI EMBORA, AGRADECEU MUITO A GENTILEZA DA RAPOSA E DISSE QUE FAZIA QUESTÃO DE RETRIBUIR O JANTAR NO DIA SEGUINTE.

ASSIM QUE CHEGOU, A RAPOSA SE SENTOU LAMBENDO OS BEIÇOS DE FOME, CURIOSA PARA VER AS DELÍCIAS QUE A OUTRA IA SERVIR. O JANTAR VEIO PARA A MESA NUMA JARRA ALTA, DE GARGALO ESTREITO, ONDE A CEGONHA PODIA BEBER SEM O MENOR PROBLEMA. A RAPOSA, AMOLADÍSSIMA, SÓ TEVE UMA SAÍDA: LAMBER AS GOTINHAS DE SOPA QUE ESCORRIAM PELO LADO DE FORA DA JARRA. ELA APRENDEU MUITO BEM A LIÇÃO. ENQUANTO IA ANDANDO PARA CASA, FAMINTA, PENSAVA: "NÃO POSSO RECLAMAR DA CEGONHA. ELA ME TRATOU MAL, MAS FUI GROSSEIRA COM ELA PRIMEIRO".

¹ A Raposa e a Cegonha. In. Fábulas de Esopo / compilação Russell Ash e Bernard Higton. São Paulo. Companhia das Letras. 1994. P.36.

COMPREENSÃO DE LEITURA – PERGUNTAS E RESPOSTAS

- 1- Que convite a raposa fez para a cegonha?
- 2- O que a raposa imaginou quando chegou para jantar na casa da cegonha?
- 3- Como era o recipiente que a cegonha usou para servir o jantar?
- 4- Como a raposa tentou se livrar da fome na casa da cegonha?
- 5- Por que a raposa perguntou se a cegonha não gostou da sopa?
- 6- Por que a cegonha fazia questão de retribuir o jantar?
- 7- Qual foi a intenção da raposa ao servir o jantar para a cegonha em um prato raso?
- 8- Por que a cegonha não reclamou do jantar que a raposa ofereceu?

Sujeito: _____

Série: 4º ANO

Data: _____

O HOMEM, SEU FILHO E O BURRO¹

UM HOMEM IA COM O FILHO LEVAR UM BURRO PARA VENDER NO MERCADO.

- O QUE VOCÊ TEM NA CABEÇA PARA LEVAR UM BURRO ESTRADA AFORA SEM NADA NO LOMBO ENQUANTO VOCÊ SE CANSA? – DISSE UM HOMEM QUE PASSOU POR ELES.

OUVINDO AQUILO, O HOMEM MONTOU O FILHO NO BURRO, E OS TRÊS CONTINUARAM SEU CAMINHO.

- Ô RAPAZINHO PREGUIÇOSO, QUE VERGONHA DEIXAR SEU POBRE PAI, UM VELHO, ANDAR A PÉ ENQUANTO VAI MONTADO! – DISSE OUTRO HOMEM COM QUEM CRUZARAM.

O HOMEM TIROU O FILHO DE CIMA DO BURRO E MONTOU ELE MESMO. PASSARAM DUAS MULHERES E UMA DISSE PARA A OUTRA:

- OLHE SÓ QUE SUJEITO EGOÍSTA! VAI NO BURRO E O FILHINHO A PÉ, COITADO...

OUVINDO AQUILO, O HOMEM FEZ O MENINO MONTAR NO BURRO NA FRENTE DELE. O PRIMEIRO VIAJANTE QUE APARECEU NA ESTRADA PERGUNTOU AO HOMEM:

- ESSE BURRO É SEU?

O HOMEM DISSE QUE SIM. O OUTRO CONTINUOU:

- POIS NÃO PARECE, DO JEITO COMO O SENHOR TRATA O BICHO. ORA, O SENHOR É QUE DEVERIA CARREGAR O BURRO EM LUGAR DE FAZER COM QUE ELE CARREGASSE DUAS PESSOAS.

NA MESMA HORA O HOMEM AMARROU AS PERNAS DO BURRO NUM PAU, E LÁ SE FORAM PAI E FILHO AOS TROPEÇÕES CARREGANDO O ANIMAL PARA O MERCADO. QUANDO CHEGARAM, TODO MUNDO RIU TANTO QUE O HOMEM, ENFURECIDO, JOGOU O BURRO NO RIO, PEGOU O FILHO E VOLTOU PARA CASA.

¹ O homem, seu filho e o burro. In. Fábulas de Esopo / compilação Russell Ash e Bernard Highton. São Paulo. Companhia das Letras. 1994. P.62.

COMPREENSÃO DE LEITURA – PERGUNTAS E RESPOSTAS

- 1- O que o homem e seu filho foram fazer no mercado?
- 2- De quem era o burro?
- 3- O que as mulheres disseram uma para a outra?
- 4- O que o homem fez quando ficou enfurecido?
- 5- O que o burro carregava nas costas quando o homem e seu filho saíram de casa?
- 6- Por que o homem e seu filho foram vender o burro?
- 7- Por que o homem, o filho e o burro trocaram tantas vezes de posição?
- 8- Por que as pessoas riram do homem no mercado?

Sujeito: _____

Série: 5º ANO

Data: _____

O BURRO E O CACHORRINHO¹

UM HOMEM TINHA UM BURRO E UM CACHORRINHO. O CACHORRO ERA MUITO BEM CUIDADO POR SEU DONO, QUE BRINCAVA COM ELE, DEIXAVA QUE DORMISSE NO SEU COLO E SEMPRE QUE SAÍA PARA UM JANTAR VOLTAVA TRAZENDO ALGUMA COISA BOA PARA ELE. O BURRO TAMBÉM ERA MUITO BEM CUIDADO POR SEU DONO. TINHA UM ESTÁBULO CONFORTÁVEL, GANHAVA MUITO FENO E MUITA AVEIA, MAS EM COMPENSAÇÃO TINHA QUE TRABALHAR NO MOINHO MOENDO TRIGO E CARREGAR CARGAS PESADAS DO CAMPO PARA O PAIOL. SEMPRE QUE PENSAVA NA VIDA BOA DO CACHORRINHO, QUE SÓ SE DIVERTIA E NÃO ERA OBRIGADO A FAZER NADA, O BURRO SE CHATEAVA COM A TRABALHEIRA QUE FICAVA POR CONTA DELE.

“QUEM SABE SE EU FIZER TUDO O QUE O CACHORRO FAZ NOSSO DONO ME TRATA DO MESMO JEITO?”, PENSOU ELE.

PENSOU E FEZ. UM BELO DIA SOLTOU-SE DO ESTÁBULO E ENTROU NA CASA DO DONO SALTITANDO COMO TINHA VISTO O CACHORRO FAZER. SÓ QUE, COMO ERA UM ANIMAL GRANDE E ATRAPALHADO, ACABOU DERRUBANDO A MESA E QUEBRANDO A LOUÇA TODA. QUANDO TENTOU PULAR PARA O COLO DO DONO, OS EMPREGADOS ACHARAM QUE ELE ESTAVA QUERENDO MATAR O PATRÃO E COMEÇARAM A BATER NELE COM VARAS ATÉ ELE FUGIR DA CASA CORRENDO. MAIS TARDE, TODO DOLORIDO EM SEU ESTÁBULO, O BURRO PENSAVA: “PRONTO, ME DEI MAL. MAS BEM QUE EU MERECIA. POR QUE NÃO FIQUEI CONTENTE COM O QUE SOU EM VEZ DE TENTAR COPIAR AS PALHAÇADAS DAQUELE CACHORRINHO?”

¹ O burro e o cachorrinho. In. Fábulas de Esopo / compilação Russell Ash e Bernard Higton. São Paulo. Companhia das Letras. 1994. P.42.

COMPREENSÃO DE LEITURA – PERGUNTAS E RESPOSTAS

- 1- Quais são os animais do homem?
- 2- Onde o burro morava?
- 3- O que o burro quebrou?
- 4- Porque o burro pensou que se deu mal na história?
- 5- Qual a diferença entre a vida do cachorrinho e a vida do burro?
- 6- Por que o burro tentou pular no colo do dono?
- 7- Porque os empregados acharam estranho o burro estar no colo do dono?
- 8- Qual lição o burro aprendeu?

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott RD, Fayol M, Zorman M, Casalis S, Nagy W, Berninger VW. Relationships of French and English Morphophonemic Orthographies to Word Reading, Spelling, and Reading Comprehension During Early and Middle Childhood. *Canadian Journal of School Psychology*. 2016. 31(4):305–321.

Ajideh P, Mozaffarzadeh S. C-test vs. Multiple-choice Cloze Test as Tests of Reading Comprehension in Iranian EFL Context: Learners' Perspective. *English Language Teaching*. 2012. 5(11):143-150.

Alliende F, Condemarín M. *Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre, 1987. Artes Médicas.

Alt M, Suddarth R. Learning novel words: Detail and vulnerability of initial representations for children with specific language impairment and typically developing peers. *Journal of Communication Disorders*. 2012. 45:84-97.

Anthony JL, Williams JM, Aghara RG, Dunkelberger M, Novak B, Mukherjee AD. Assessment of individual differences in phonological representation. *Read Writ*. 2010. 23:969-994.

Aro M, Lyytinen H. Training Reading Skills in Finnish: From Reading Acquisition to Fluency and Comprehension. *Reading Fluency*. 2016. 12:125-140.

Ash R, Higon B (org); Tradução Heliosa Jahn. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Associação Portuguesa de Linguística. *Dicionário De Termos Linguísticos* I-I I; 1ª edição: 1992.

Basílio CS, Puccini RF, Silva EMK, Pedromônico MRM. Living conditions and receptive vocabulary of children aged two to five years. *Rev Saúde Pública*. 2005. 39(5):725-730.

Bernardino Junior JA, Freitas FR, Souza DG, Maranhe EA, Bandini HHM. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006. 12(3):423-450.

Bitar ML. *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado.

Cain K, Bryant P, Oakhill J. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*. 2004. 96(1):31-42.

Capellini SA, Oliveira AM, Cuetos F. Prolec – Provas dos Processos de Leitura: manual. Cuetos F, Rodrigues B, Ruano E; adaptação para o português
Capellini SA, Oliveira AM, Cuetos F. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Capellini SA, Pinto CAR, Cunha VLO. Reading comprehension intervention program for teachers from 3rd grade's students. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. 174:1339-1345.

Capellini SA, Tonelotto JMF, Ciasca SM. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas. 2004. 21(2):79-90.

Capovilla FC, Prudêncio ER. Teste De Vocabulário Auditivo Por Figuras: Normatização E Validação Preliminares. Avaliação Psicológica. 2006. 5(2):189-203.

Capovilla FC, Seabra AG. O desenvolvimento ontogenético de leitura e escrita e a importância do vocabulário auditivo (léxico fonológico). In: Capovilla FC, organizador. Teste de vocabulário por Figuras Usp – TVfusp. São Paulo: Memnon; 2010. p. 59-72.

Cárnio MS. Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível da escrita em deficientes auditivos: estudos com a técnica do Cloze. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986. Dissertação de Mestrado.

Cárnio MS. Conceitos e Compreensão de Leitura do Surdo no Contexto da Educação Especial. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995. Tese de Doutorado.

Cárnio MS, Aquino CP, Soares AJC. Vocabulário receptivo e compreensão de leitura em escolares do 2º ano do ensino fundamental. In: XXII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia; Out 08-11. Joinville; 2014.

Cárnio MS, Lima CR, Silva RC. Adaptação do Questionário para professores, utilizado no Programa Escola do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da USP. 2013a.

Cárnio MS, Nalom AFO, Aquino CP, Vosgrau JS. Adaptação do Questionário para pais, utilizado no Programa Escola do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da USP. 2013b.

Cárnio MS, Alves DC, Soares AJC. A influência do vocabulário receptivo na compreensão de leitura. In: Mousinho R, Alves LM, Capellini SA. Dislexia: novos temas, novas perspectivas, volume 3. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. Pág 193-204.

Carvalho CAF, Ávila CRB, Chiari BM. Níveis de compreensão de leitura em escolares. Pró-Fono R. Atual. Cient. 2009. 21(3):207-212.

Castillo HV. A Leitura de Textos Literários vs Textos Científicos Por Leitores Incipientes. In. Witter GP. Leitura: Textos e Pesquisas. Campinas: Alínea, 1999. Cap. 4. P.55 – 64.

Cavalheiro LG, Santos MS, Martinez PC. Influência da Consciência Fonológica na Aquisição de Leitura. Rev CEFAC. 2010. 12(6):1009-1016.

Chang EM, Ávila CRB. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. CoDAS. 2014. 26(4):276-285.

Cook C, Bregar W, Foote D. A preliminary investigation of the use of the cloze procedure as a measure of program understanding. Information Processing & Management. 1984. 20(1-2):199-208.

Corso HV, Piccolo LR, Miná CS, Salles JF. Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. Psico, Porto Alegre. 2015. 46(1):68-78.

Cunha VLO, Capellini SA. PROCOMLE: Protocolo de avaliação de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

Cunha VLO, Capellini SA. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. Rev. CEFAC. 2016. 18(4):941-951.

Cunha NB, Santos AAA. Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal*. 2009. 21(3):549-562.

Dellisa PRR, Navas ALGP. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. *CoDAS*. 2013;25(4):342-50.

Deshpande SK. Activating Background Knowledge: An Effective Strategy to Develop Reading Comprehension Skills. *JELTL*. 2016. 1(3):191-202.

Dias RS, Ávila CRB. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2008. 13(4):381-90.

Dias NM, León CBR, Pazeto TCB, Martins GLL, Pereira APP, Seabra AG. Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009 - 2013. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. 2016. 18(1):113- 128.

Erdogan T, Erdogan Ö. The determination of primary school first year students' phonological awareness skills. *Procedia Soc Behav Sci*. 2010. 2:532-536.

Ferracini F, Capovilla AGS, Dias NM, Capovilla FC. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopatologia*. 2006. 23(71):124-133.

Ferreira ABH. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª.ed. São Paulo, Positivo, 2004.

Ferreira SPA, Borges Dias MGB. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2002. 18:51-62.

Gândara JP, Befi-Lopes DM. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2010. 15(2):297-304.

Giangiacomo MCPB, Navas ALGP. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura me escolares de 4ª série. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2008. 13(1):69-74.

Gilakjani AP, Sabouri NB. How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies In Education*. 2016. 6(2):229-240.

Guillemette RA. The cloze procedure: an assessment of the understandability of data processing texts. *Information & Management*. 1989. 17:143-155.

Joly MCRA, Bonassill J, Dias AS, Piovezan NM, Silva DV. Avaliação da compreensão de leitura pelo sistema orientado de cloze (soc). *Rev. Psicol*. 2014. 26(1): 223-242.

Kamakura WA, Mazzon JA. Socioeconomic status and consumption in an emerging economy. *Intern. J. of Research in Marketing*. 2013. 30: 4-18.

Kendeou P, Papadopoulos TC, Spanoudis G. Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*. 2012. 22:354-367.

Kida ASB, Chiari BM, Ávila CRB. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2010. 15(4):546-553.

Kintsch W, van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Rev*. 1978. 85(5):363-94.

Kirmizi FS. Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Soc Behav Sci*. 2010. 2(2):4752-4756.

Landi N. An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Read Writ*. 2010. 23(6):701-717.

Li L, Wu X. Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4. *J PloS one*. 2015. 10(3):1-16.

Lopes J, Silva MM, Moniz A, Spear-Swerling L, Zibulsky J. Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade. *Revista de Psicodidáctica*. 2015. 20(1):5-23.

Martin MMM, Navas AL. Comparação do desempenho em compreensão em diferentes condições de apresentação do texto. *Distúrb Comum*. 2010. 22(2):95-106.

Medeiros VP, Valença RKL, Guimarães JATL, Costa RCC. Vocabulário expressivo e variáveis regionais em uma amostra de escolares de Maceió. *ACR*. 2013. 18(2):71-77.

Meneghetti C, Carretti B, De Beni R. Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*. 2006. 16:291-301.

Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Brasília. 2012.

Mizumoto A, Ikeda M, Takeuchi O. A comparasion of cognitive processing during cloze and multiple-choice reading tests using brain activation. *ARELE*. 2016. 27:65-80.

Mostafazadeh N, Chambers N, He X, Parikh D, Batra D, Vanderwende L, Kohli P, Allen J. A Corpus and Cloze Evaluation for Deeper Understanding of Commonsense Stories. 2016.

Mostow J, Huang Y, Jang H, Weinstein A. Developing, evaluating, and refining an automatic generator of diagnostic multiple choice cloze questions to assess children's comprehension while Reading. *Natural Language Engineering*. 2017. 23(2):245-294.

Mota MMPE, Santos AAA. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 2014. 18(1):135-142.

Nalom AFO, Soares AJC, Cárnio MS. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. *CoDAS*. 2015. 27(4):333-338.

Navas ALGP, Pinto JC BR, Dellisa PRR. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2009. 14(4):553-559.

Nepomuceno PF, Ávila CRB. Caracterização do desempenho de escolares com e sem dificuldades de leitura em tarefas de decodificação leitora. *CoDAS*. 2013. 25(4):330-336.

Nestor A, Behrmann M, Plaut DC. The neural basis of visual word from processing: a multivariate investigation. *Cerebral Cortex*. 2013. 23:1673-84.

Nunes C, Frota S, Mousinho R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. Rev CEFAC. 2009. 11(2):207-212.

Oakhill J, Garnham A. (Org.). Becoming a skiller reader. Oxford: Blackwell. 1988.

Oliveira AM, Capellini SA. Desempenho de escolares na adaptação brasileira dos processos de leitura. Pró-Fono R. Atual. Cient. 2010. 22(4):555-560.

Oliveira KL, Boruchovitch E, Santos AAA. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional. 2007. 11(1):41-49.

Oliveira KL, Santos AAA, Boruchovitch E, Rueda FJM. Compreensão da Leitura: Análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2012. 25(2):221-229.

Piccolo LR, Salles JF. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. Revista Psicologia: Teoria e Prática. 2013. 15(2):180-191.

Pinheiro AMV. Heterogeneidade entre Leitores Julgados Competentes pelas Professoras. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2001. 14(3):537-551

Plaut DC, McClelland JL, Seidenberg MS, Patterson K. Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychol Rev.* 1996. 103(1):56-115.

Razza RA, Martin A, Brooks-Gunn J. Associations among family environment, sustained attention, and school readiness for low-income children. *Dev Psychol.* 2010. 46(6):1528-42.

Rosa Neto F, Santos ER, ToroJ. Manual de Desempenho Escolar: Análise da leitura e escrita: Séries iniciais do Ensino Fundamental. Palhoça: Ed. Unisul. 2010.

Rowe ML, Raudenbush SW, Goldin-Meadow S. The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Dev.* 2012. 83(2):508-25.

Santos MTM. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Tese de Doutorado.

Santos MTM, Befi-Lopes DM. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.* 2012. 24(3):269-275.

Santos MTM, Navas ALGP. Transtornos de linguagem escrita: teoria e prática. São Paulo, 2016. Ed. Manole.

Santos AAA, Oliveira EZ. Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico – USF*. 2010. 15(1):81-91.

Saraiva RA, Moojen SMP, Munarski R. Avaliação da compreensão leitora textos expositivos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

Seiger-Gardner L, Schwartz RG. Lexical access in children with and without specific language impairment: a cross-modal picture–word interference study. *Int. J. Lang. Comm. Dis.* 2008. 43(5):528-551.

Silva EMT, Witter GP, Carvalho PF. Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 2011. 15(2):301-309.

Soares AJC, Cárnio MS, Wertzner HF. Perfil de aquisição da acurácia de leitura de crianças do ensino fundamental. *CoDAS*. 2015. 27(3):242-7.

Soriano-Ferrer M, Sánchez-López P, Soriano-Ayala E, Nieves-Cazorla F. Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*. 2013. 29(3):848-854.

Spinillo AG, Hodges LVSD. Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2012. 28(4):381-388.

Spinillo AG, Mahon ER. Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2007. 20(3):463-471.

Spinillo AG, Mota MMPE, Correa J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educ. rev.* 2010. 38:157-171.

Spörer N, Brunstein JC, Kirschke U. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*. 2009. 19:272-286.

Stein LM. *Teste de Desempenho Escolar – TDE*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Suehiro ACB, Santos AAA. Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicol. Argum.* 2012. 30(68):131-138.

Suehiro ACB, Santos AAA. Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia*. 2015. 32(2):201-211.

Tenório SMPCP, Ávila CRB. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Rev. CEFAC*. 2012. 14(1):30-38.

van Dijk TA, Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press. 1983.

Wigfield A, Gladstone JR, Turci L. Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. Child Development Perspectives. 2016 0(0):1-6.

Witter GP. Efeitos de dois parâmetros do procedimento de Cloze. Arq. bras. Psic. apl. 1978. 30(4):119-123.

Wolff CL, Lopes MM. Avaliação e ensino da compreensão leitora: Contribuições do campo da psicolinguística à educação. Letrônica. 2014. 7(1):179-197.

Zou D. Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. Language Teaching Research. 2016.

Zucoloto KA, Sisto FF. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Inter. Psicol. 2002. 6:157-166.