

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Amanda Becker e Silva

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO ESCOLAR EM COMPREENSÃO
LEITORA EM ALUNOS COM DIFERENTES PERFIS DE
DIFICULDADE EM LEITURA:**
Três estudos de caso

Porto Alegre
1. Semestre
2021

Amanda Becker e Silva

**EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO ESCOLAR EM COMPREENSÃO
LEITORA EM ALUNOS COM DIFERENTES PERFIS DE
DIFICULDADE EM LEITURA:**

Três estudos de caso

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Vellinho Corso

Porto Alegre
1. Semestre
2021

Este trabalho é dedicado aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Susi e Hamilton, por todo o amor e suporte que recebi, pelo esforço dedicado à minha educação e por acreditarem em mim. Obrigada, mãe, por todas as histórias contadas e por me apresentar ao universo da leitura, hoje em dia compartilhamos essa mesma paixão.

À minha orientadora, Helena Vellino Corso, obrigada por me ensinar a entender a Leitura de uma forma tão significativa, e pela dedicação e apoio nesse momento tão importante da minha formação.

Agradeço às professoras e professores que durante a minha graduação, me mostraram o quanto nós, futuras professoras, podemos realmente fazer grandes diferenças na vida de nossos alunos.

Aos meus colegas, obrigada pela amizade e companheirismo, e por dividirmos tantos momentos emocionantes juntos.

Agradeço à minha família, em especial minhas primas Daphne e Talia pelas nossas aventuras vividas na infância e por todo o amor.

Obrigada a todas as crianças com quem tive a oportunidade de conviver, vocês me ensinaram muito.

Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas.

Os livros só mudam as pessoas. - Mario Quintana.

RESUMO

A aquisição da leitura proficiente é caracterizada como complexa e depende, além da leitura compreensiva, da mobilização de diversos processos de diferentes níveis. A compreensão leitora abrange a decodificação, automatização e os próprios processos de compreensão. O domínio de uma leitura compreensiva é necessário para o desempenho escolar dos estudantes, entretanto, a mesma não se encontra em evidência na aplicação em sala de aula e nem no currículo formador de pedagogas. Este trabalho é caracterizado como estudos de casos múltiplos e tem como objetivo investigar o impacto de uma intervenção em Compreensão Leitora - realizada em uma escola pública em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental - sobre o desempenho de 3 alunos com perfis de leitura diferentes, porém todos com dificuldades em CL indicada pela avaliação inicial. O programa “LE - Leitura Compreensiva e Encantamento– Formando Leitores Motivados e Competentes” (que faz parte de um projeto maior denominado “Compreensão de Leitura - avaliação e intervenção”) abrange textos selecionados e conjuntos de atividades, e tem como objetivo desenvolver a habilidade de ler com compreensão nos alunos. O estudo também visa evidenciar a relação entre compreensão leitora e as Funções Executivas, assim como dos demais componentes cognitivos relacionados com desenvolvimento da compreensão. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar casos de alunos com dificuldades em CL no banco de dados da pesquisa (CORSO, 2017); b) Avaliar os efeitos da intervenção sobre a leitura, através da comparação dos resultados desses alunos nos pré e pós testes nos instrumentos de avaliação da decodificação, da fluência e da compreensão leitora; c) Avaliar os efeitos na intervenção sobre o desempenho em tarefas; e d) Analisar o envolvimento dos casos com o Programa LE a partir do exame do material produzido ao longo da intervenção. Os efeitos da intervenção variaram em cada caso, a aluna que apresentou, na avaliação anterior ao Programa, uma menor dificuldade na decodificação, pôde se beneficiar da intervenção em CL, melhorando de forma significativa em sua leitura compreensiva. Os dois outros alunos também apresentavam déficits na decodificação, porém de forma mais grave, o que impactou nos efeitos da intervenção sobre a leitura: o primeiro, cuja

dificuldade se apresentou, principalmente, na leitura pela rota fonológica, se beneficiou da intervenção melhorando muito sua decodificação e fluência, que vai impactar no desenvolvimento da compreensão a médio ou curto prazo; o segundo um provável caso de dislexia, não apresentou melhora após o Programa LE, e provavelmente se beneficiaria de uma intervenção clínica e focada na decodificação. Algumas reflexões pedagógicas são feitas ao final.

Palavras-chave: Leitura; Intervenções escolares; Estudo de caso; Pesquisa em intervenção.

SUMÁRIO

1	LEITURA: PERSPECTIVA SOCIAL	15
2	ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA.....	17
2.1	A LEITURA NO NÍVEL DA PALAVRA: DECODIFICAÇÃO	17
2.2	FLUÊNCIA LEITORA: ENTRE O RECONHECIMENTO E A COMPREENSÃO	19
2.3	MODELOS COGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA.....	20
2.3.1	Modelo de Kintsch.....	22
2.3.2	Modelo em Rede	23
2.4	ENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E HABILIDADES METACOGNITIVAS NA COMPREENSÃO LEITORA.....	25
3	DIFICULDADES E TRANSTORNOS EM LEITURA	27
3.1	TRANSTORNO NO NÍVEL DE RECONHECIMENTO DA PALAVRA: DISLEXIA	27
3.2	DIFICULDADE EM COMPREENSÃO LEITORA.....	28
3.2.1	Impactos do NSE sobre a Compreensão Leitora.....	30
4	INTERVENÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	32
4.1	PROGRAMA LE – LEITURA COMPREENSIVA E ENCANTAMENTO: FORMANDO LEITORES MOTIVADOS E COMPETENTES.....	34
5	METODOLOGIA.....	36
6	EFEITOS DA INTERVENÇÃO EM PERFIS DE DIFERENTES DIFICULDADES EM LEITURA.....	40
6.1	MARI.....	40
6.1.1	Efeitos da intervenção no Perfil Leitor	40
6.1.2	Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico.....	45
6.2	CAIO.....	48
6.2.1	Efeitos da intervenção no Perfil Leitor	48

6.2.2	Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico.....	52
6.3	RAFA.....	54
6.3.1	Efeitos da intervenção no Perfil Leitor	54
6.3.2	Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico.....	58
7	ENVOLVIMENTO DOS CASOS COM O PROGRAMA LE.....	61
7.1	MARI.....	61
7.2	CAIO.....	80
7.3	RAFA.....	90
8	DISCUSSÃO	100
9	REFLEXÕES PEDAGÓGICAS	104
	REFERÊNCIAS.....	105

1 LEITURA: PERSPECTIVA SOCIAL

A aquisição da leitura se configura como um tema de destaque no âmbito educacional. O *aprender a ler* vai muito além de apenas reconhecer palavras (decodificar): é preciso extrair o significado do texto lido, relacionando conhecimentos prévios com as informações do texto. Para isso, diferentes fatores e recursos cognitivos são mobilizados para organizar uma representação mental coerente, correspondente aos processos de compreensão (KINTSCH, 1988). A Compreensão Leitora (CL), segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), engloba a capacidade de compreender, usar, refletir sobre e engajar-se com textos escritos, com o intuito de atingir objetivos próprios, desenvolvendo o próprio conhecimento e potencial como sujeito ativo na participação da sociedade (OCDE, 1999). A leitura varia conforme os saberes e habilidades prévias dos leitores, cuja perspectiva é única. Entretanto, é preciso saber fazer uso das habilidades de leitura em práticas sociais (SOARES, 2020), evidenciando, também, a perspectiva social da habilidade. Cafieiro (2010) aponta que existe um componente social no ato de ler: lemos em diferentes situações do dia a dia, para nos conectar e interagir com o mundo e com os outros. A leitura compreensiva proporciona ao sujeito mobilidade e autonomia em diferentes espaços sociais (SOUSA; HUBNER, 2017). Além disso, a leitura se apresenta como um componente essencial para o sucesso no desempenho escolar: é através dela que nos relacionamos e adquirimos conhecimentos de diferentes conteúdos escolares (SOLÉ, 1998). Para isso, é necessário o domínio de uma leitura proficiente, que abrange a capacidade de realizar os processos compreensivos e extrair o significado do texto lido.

Apesar da importância do ensino da leitura compreensiva nas escolas, a mesma não se encontra em evidência nas salas de aula, nem na formação de pedagogas. Os resultados podem ser observados na própria Educação: a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizada em 2018, indica que a leitura proficiente ainda não é uma realidade para os estudantes brasileiros; e defasagens na área de Língua Portuguesa podem ser identificadas

desde os primeiros anos de escolaridade (INEP, 2018). Além disso, a CL é fortemente influenciada por fatores socioeconômicos (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), o que justificaria uma maior apropriação do assunto tanto na aprendizagem da escola pública, quanto na qualificação das professoras, capacitando-as para formar leitores críticos e com a habilidade de refletir *sobre* o que foi lido.

Caracterizado como estudos de casos múltiplos, o presente trabalho tem como objetivo investigar o impacto de uma intervenção em Compreensão Leitora - realizada em uma escola pública em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental - sobre o desempenho de 3 alunos com perfis de leitura diferentes, porém todos com dificuldades em CL indicada pela avaliação inicial. O estudo também visa evidenciar a relação entre compreensão leitora e as Funções Executivas, assim como dos demais componentes cognitivos relacionados com desenvolvimento da compreensão. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar casos de alunos com dificuldades em CL no banco de dados da pesquisa (CORSO, 2017); b) Avaliar os efeitos da intervenção sobre a leitura, através da comparação dos resultados desses alunos nos pré e pós testes nos instrumentos de avaliação da decodificação (ANELE 1- LPI – SALLES; PICCOLO; MINÁ, 2017), da fluência (ANELE 5 – AFLET – BASSO *et al.*, 2018a) e da compreensão leitora (ANELE 2 - COMTEXT - CORSO *et al.*, 2017); c) Avaliar os efeitos na intervenção sobre o desempenho em tarefas neuropsicológicas (NEUPSILIN-Inf - SALLES *et al.*, 2016); e d) Analisar o envolvimento dos casos com o Programa LE a partir do exame do material produzido durante a realização das tarefas realizadas ao longo da intervenção.

2 ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Durante o processo de leitura, diferentes regiões do cérebro são ativadas simultaneamente, com o objetivo de realizar processos de níveis variados. A leitura é uma criação cultural, e seu aprendizado modifica a estrutura cerebral, pois para aprender a ler é necessária a mobilização de recursos de diferentes sistemas, como o visual e o auditivo, na conversão do estímulo escrito em suas representações fonológicas. No processo de compreensão do texto lido, é possível identificar regiões como a área de Wernicke, área da Broca e a região giro frontal inferior (FLETCHER *et al.*, 2009). Assim, a perspectiva neurobiológica da aquisição da leitura aponta uma diferença entre os cérebros de leitores e não leitores, visto que para aprender a ler é necessária a criação de uma rede de leitura, que mobiliza outros sistemas (como oral e o visual), e que modifica nossa estrutura cerebral (COSENZA; GUERRA, 2011).

A leitura proficiente requer a mobilização de processos de diferentes níveis, assim como informações, incluindo conhecimento sintático, ortográfico, de vocabulário, fatores afetivos, que permitem ao leitor construir significado com base no texto (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010). Como veremos nesta seção, a aquisição da leitura proficiente é um processo longo, que se inicia no domínio da habilidade de reconhecimento de palavras, progride para a automatização desses processos, configurando a fluência, e termina com os processos de compreensão, mais complexos e que demandam o estabelecimento de estratégias metacognitivas (CORSO *et al.*, 2015).

2.1 A LEITURA NO NÍVEL DA PALAVRA: DECODIFICAÇÃO

Os processos de reconhecimento de palavras são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da compreensão. O acesso ao léxico mental abrange a interação entre informação contextual, visual, fonológica e ortográfica (CORSO; SALLES, 2009). O modelo de processamento de leitura de dupla-rota (COLTHEART *et al.*, 2001) sugere que a decodificação de palavras ocorre pela interação do uso de

duas rotas, a fonológica e a lexical, cujo uso de uma ou outra vai ser determinado por diferentes fatores como habilidades e conhecimentos prévios do leitor e características das próprias palavras. A leitura se inicia pela identificação das letras de uma palavra, convertendo-os às suas respectivas representações fonêmicas. Primeiramente, são processadas as características que compõem as letras (ortografia), que então são decodificadas.

O conhecimento do princípio alfabético, se destaca dentre os componentes importantes para a aquisição da leitura, visto que para entender as letras impressas como palavras (decodificar), é necessário acessar a estrutura sonora compartilhada entre a linguagem oral e escrita (MICIAK; FLETCHER, 2020). A consciência fonológica, capacidade metacognitiva de entender a segmentação das palavras da língua em fonemas, também é preditora na aquisição da leitura. Hulme *et al* (2012) apontam a influência da consciência fonológica (habilidade metalinguística que permite a segmentação e manipulação das unidades de som da fala – CUNHA; CAPELLINI, 2009) e da compreensão letra-som no desenvolvimento da habilidade de ler. Fletcher *et al* (2009) argumentam a existência de uma relação entre os componentes do processamento fonológico e a aquisição da decodificação.

Na leitura pela rota fonológica, o processamento ocorre pela conversão grafema-fonema e é efetivo em palavras que possuem a correspondência letra-som regular, ou seja, que não possuem relações grafofonêmicas ambíguas e em pseudopalavras (SALLES; PARENTE, 2002). Essa rota é utilizada principalmente em palavras novas ou por sujeitos na etapa inicial da aquisição da leitura que, conforme aumentam a habilidade de leitura e se familiarizam com as palavras, aumentam sua capacidade de processar mais rápido os padrões ortográficos, o que resulta posteriormente na automatização da decodificação das palavras (através da rota lexical).

O processamento pela rota lexical ocorre de forma direta, a partir do reconhecimento da ortografia da palavra que permite o acesso imediato ao seu significado armazenado na memória semântica (CORSO; SALLES, 2009), e depende do armazenamento prévio das representações de palavras familiares no léxico da entrada visual. Por conta de o processo de identificação das palavras na rota lexical necessitar de conhecimentos prévios de vocabulário, ortografia e significados das palavras, ela é frequentemente mais usada por adultos e leitores

fluentes, pois pela idade e avanço na escolaridade, já têm uma bagagem de palavras semelhantes para serem ativadas pelo sujeito. Leitores que utilizam preferencialmente essa rota apresentam facilidade na leitura de palavras regulares e irregulares, porém podem apresentar dificuldade na leitura de pseudopalavras, pois estas necessitam de um processamento fonológico da palavra.

Para uma leitura proficiente, é necessário o domínio das duas rotas de processamento: a fonológica e a lexical, visto que durante um texto, nos deparamos com diferentes palavras (regulares, irregulares ou até novas) que demandam o uso de estratégias para a etapa de reconhecimento de palavras. Diferentes autores apontam a relação entre leitura de palavras e compreensão leitora (FLETCHER *et al.*, 2019; CORSO, SALLES, 2009), sendo o domínio da primeira condição para o sucesso da segunda.

2.2 FLUÊNCIA LEITORA: ENTRE O RECONHECIMENTO E A COMPREENSÃO

A fluência leitora é um objeto de estudo recente entre os pesquisadores, e vem ganhando espaço no âmbito da pesquisa dos processos envolvidos na leitura. Autores (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010) apontam que a fluência leitora abrange três componentes que estão relacionados com o desenvolvimento da habilidade de ler: precisão, automaticidade e prosódia. O desenvolvimento da fluência está relacionado com o desenvolvimento da habilidade de decodificação. Leitores iniciais, apresentam menor fluência na leitura pois utilizam a rota fonológica, correspondente a uma leitura lenta. Conforme aumentam a escolaridade e a habilidade de leitura, é possível observar uma transição dos processos de decodificação para uma forma automática, o que se configura pela utilização da rota lexical, uma leitura com maior velocidade. Portanto, uma leitura fluente está relacionada com uma decodificação precisa, rápida e automática de palavras, ritmos e entonação na leitura (BASSO *et al.*, 2018b; KUHN, SCHWANENFLUGEL, MEISINGER, 2010).

A precisão na leitura está relacionada com a habilidade de decodificar as palavras, realizando a conversão grafema-fonema de forma correta. Meggiato *et al.*

(2021) apontam que para a precisão no reconhecimento de palavras são necessários domínio dos conhecimentos do princípio alfabético, capacidade de combinar sons e o conhecimento de um banco de palavras de alta frequência na língua. A precisão se apresenta como um elemento essencial para o desenvolvimento da leitura proficiente, visto que a falta de domínio da habilidade de fazer a conversão grafema-fonema de forma correta, e de acessar o significado da palavra, impacta de forma negativa no desenvolvimento da compreensão.

A automatização dos processos de decodificação se configura pelo uso da rota lexical na etapa de reconhecimento da palavra. A execução de forma automática da leitura de palavras se apresenta como resultado de prática e desenvolvimento das habilidades que estão envolvidas no processo de leitura, o que demanda menos esforço e pouca atenção consciente, permitindo o direcionamento dos recursos cognitivos para os processos superiores de compreensão (FLETCHER *et al.*, 2009). O constructo da prosódia na fluência leitora está relacionado com a capacidade de ler com expressão, ritmo e entonação correta do discurso (BASSO *et al.*, 2018b). A aquisição e desenvolvimento de um processo de reconhecimento de palavras fluente impacta positivamente na compreensão leitora: leitores fluentes decodificam palavras de forma rápida, o que sugere processos sem esforço consciente, o que disponibiliza os recursos cognitivos, como os da memória e atenção, para realizar processos mais complexos da leitura (MARTINS; CAPELLINI, 2019), como construir uma representação mental coerente do texto lido e realizar inferências. Gentilini *et al.* (2020), em um estudo que corresponde ao processo de desenvolvimento de um instrumento para avaliação coletiva da fluência leitora, apresentam correlações positivas e moderadas com a compreensão leitora.

2.3 MODELOS COGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA

A decodificação fluente e automatizada de palavras não é suficiente para uma leitura proficiente: para compreender o que se está lendo, é necessário a interação de diversos processos cognitivos de diferentes níveis de complexidade. A compreensão leitora se apresenta como multicomponencial e seu desenvolvimento sofre a influência de diferentes fatores. O ambiente em que a criança interage está fortemente relacionado com o desenvolvimento da compreensão: se o contexto for

favorável e proporcionar estímulos linguísticos de qualidade e em quantidade, a criança poderá desenvolver habilidades importantes para a aquisição da leitura e que impactam no desenvolvimento da compreensão. Fletcher *et al.* (2019) nos alertam que fatores envolvidos na aquisição da leitura compreensiva como vocabulário, conhecimentos prévios, de gramática e conhecimento acerca das estruturas do texto, se desenvolvem desde cedo na vida das crianças, ainda em idades pré-escolares, e que têm relação com o desenvolvimento posterior da compreensão.

Ambientes familiares que incentivam o contato com a leitura desde cedo proporcionam um desenvolvimento de um vocabulário variado e uma maior aquisição de conhecimentos gerais, que têm forte impacto na leitura. É necessário conhecer o significado da palavra para compreender o texto lido: sendo o vocabulário relacionado com o conhecimento prévio do leitor, é evidente pensar que sujeitos que leem com mais frequência tendem a aumentar o vocabulário e o conhecimento acerca de assuntos, favorecendo a compreensão (SPINILLO, 2013).

Processos inferenciais também estão envolvidos na CL: na interação das informações do texto e do conhecimento prévio do leitor que, segundo Spinillo (2013), estão localizados na memória de longo prazo e se configuram como conhecimentos relacionados a experiências sociais vivenciadas, e que podem ser gerais ou específicos; ou ainda para entender informações que não estão expostas de forma explícita no texto. Nesse sentido, é possível entender que o desenvolvimento da compreensão leitora depende de fatores individuais dos sujeitos, que interagem com fatores externos como a instrução escolar (CONNOR, 2016), e que a interpretação do sentido de um texto é fortemente influenciada pela bagagem de conhecimentos individuais do leitor: configurando o processo de leitura como complexo e individual.

Fletcher e colaboradores (2019) apontam para a importância do conhecimento prévio, por parte dos alunos, acerca da estrutura dos textos, que podem ser de diferentes gêneros (histórias narrativas, textos expositivos, cartas, jornais...), para o desenvolvimento da leitura compreensiva. Magda Soares (2020) em seu livro *Alfabetização e Letramento*, sintetiza que as práticas pedagógicas

relacionadas com a aprendizagem da aquisição da habilidade de leitura, devem abranger o contato desde cedo com diferentes gêneros e estruturas de texto. O contato com diferentes tipos de texto e suas características ampliam os limites da mente e de possibilidades de leitura sobre o mesmo texto (CAFIEIRO, 2010). Um maior entendimento da variação de cada gênero, com suas respectivas características específicas, pode facilitar a compreensão (FLETCHER *et al.*, 2019).

Modelos cognitivos que explicam o desenvolvimento da compreensão leitora destacam diferentes fatores envolvidos na aquisição da habilidade: o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) e de Kintsch (1988) evidencia o papel da memória de trabalho na construção de um modelo mental coerente do texto lido, assim como na interação das características do texto e os conhecimentos prévios do leitor; já Connor (2016), contribui com a importância da instrução escolar que interage com fatores individuais dos leitores, incluindo aspectos socioemocionais e cognitivos, como a autorregulação e habilidades metacognitivas.

2.3.1 Modelo de Kintsch

Durante o processo de leitura, conforme o modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) e de Kintsch (1988), não armazenamos na nossa MT as palavras decodificadas, mas extraímos do texto ideias fundamentais das frases, denominadas proposições, que são formas representativas para as ideias fundamentais (STERNBERG; STERNBERG, 2017) e que se organizam em uma rede complexa formando a microestrutura. A microestrutura se organiza de uma forma mais global dentro da macroestrutura, em que as proposições referentes à ideia central do tema do texto se destacam, formando o texto base (que corresponde à informação textual). Para isso, o leitor precisa ter o domínio de diferentes processos, como por exemplo reconhecimentos de palavras, formação de proposições e inferências. A realização de inferências é essencial para a construção do modelo da situação (KINTSCH, 1988), nome dado à representação mental construída pelo leitor, pois atuam na conexão de trechos diferentes do texto e na integração de informação do texto com o conhecimento prévio e os objetivos do leitor (CORSO; SALLES, 2017). A compreensão profunda demanda que a representação mental seja coerente com o

texto lido e, caso o leitor identifique alguma incoerência em seu modelo, é necessária a capacidade de modificar sua representação.

2.3.2 Modelo em Rede

Connor (2016), apresentou um modelo de desenvolvimento de leitura que coloca em evidência o papel da instrução, se relacionando de forma recíproca com outros três elementos que correspondem a características do aluno: processos específicos do texto, processos linguísticos e processos socioemocionais e cognitivos, interagem entre si, e influenciam em como a criança vai se relacionar com o quarto elemento, a instrução. O modelo abrange teorias anteriores de compreensão leitora (PERFETTI, STAFURA, 2014; KINTSCH, VAN DIJK, 1978; KINTSCH, 1988), inserindo elementos sociais da cognição, e a instrução como elemento central. A autora aponta a compreensão leitora como uma atividade complexa, que envolve a integração de diferentes níveis de processos, que se desenvolvem ao longo do tempo, interagem entre si, tendo um efeito impulsionador recíproco, e sofrendo o efeito da instrução (CORSO *et al.*, 2019).

O primeiro elemento do modelo em rede, processos específicos do texto, se refere aos processos relacionados à escrita e leitura, como conhecimento ortográfico, decodificação, codificação, fluência e automaticidade no reconhecimento de palavras, entre outros (CONNOR, 2016). Perfetti e Stafura (2014) apontam efeitos recíprocos entre o sistema linguístico e o sistema específico do texto, através de seu modelo de hipótese lexical. O primeiro, (fonologia, sintaxe e morfologia), informa o segundo (associações de letra e som). A identificação da palavra é definida pelo efeito de reciprocidade entre os processos específicos do texto e o léxico, sendo o último associado de forma recíproca (através de significado, morfologia e sintaxe), com processos de compreensão leitora (representação de texto, inferências e o modelo situacional) e conhecimento prévio. Esse último informa os processos lexicais e de compreensão que, de forma recíproca, predizem conhecimentos prévios (CONNOR, 2016). A autora ainda acrescenta ao seu modelo a instrução e fatores socioafetivos e cognitivos.

Os processos linguísticos se apresentam como o segundo elemento do modelo em rede e incluem fonologia, morfologia, sistema lexical, semântica, entre outros. Em crianças em desenvolvimento é possível observar dois aspectos do sistema de linguagem: o sistema lexical (vocabulário) e elementos mais complexos (semântica, sintaxe, morfologia e compreensão oral). A autora afirma em seu modelo a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral (que se desenvolve de fonemas e palavras para frases complexas) e a aquisição da habilidade de leitura (que se inicia com interações simples com livros para o domínio da escrita e leitura), evidenciando efeitos recíprocos em que aprender a ler desenvolve uma linguagem mais complexa.

O terceiro elemento do Modelo em Rede, os processos socioemocionais e cognitivos, abrange controle de esforço, funcionamento executivo, autorregulação, motivação e orientação para meta, metacognição, que são essenciais para a aprendizagem e se relacionam em um sistema complexo (CONNOR, 2016). A autora evidencia em seu modelo processos autorregulatórios (relacionados com a adaptação ao ambiente e associados com o sucesso de tarefas e desafios cognitivos, como aprender a ler), motivação (que se entende como a função de o quanto a criança valoriza a tarefa e orientação para metas) e a metacognição (correspondente ao pensar sobre o pensar – FLAVELL, 1987). A metacognição tem um papel importante neste modelo, visto que uma leitura monitorada pode identificar erros de coerência e utilizar de estratégias para realizar inferências e corrigir o modelo mental. A inferências são necessárias para entender informações implícitas no texto, conectar conhecimentos prévios com as informações novas e integrar diferentes trechos do texto em um modelo mental coerente (KINTSCH, 1988). Se os processos regulatórios são importantes para a aprendizagem da leitura, o efeito recíproco aponta que o desenvolvimento da leitura influencia nos processos regulatórios (CORSO *et al.*, 2019).

A aprendizagem da leitura e escrita ocorre através do ensino e prática, porém os efeitos da instrução variam de acordo com processos específicos do texto, linguísticos e socioemocionais e cognitivos individuais dos alunos (CONNOR, 2016). Nesse sentido, a instrução, o último componente do Modelo em Rede, depende dos três primeiros elementos, com os quais se relaciona. Nessa perspectiva, a necessidade de uma instrução escolar de qualidade se torna evidente e deve

contemplar não somente os diferentes aspectos no desenvolvimento da leitura, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A autora aponta que o desenvolvimento da compreensão leitora e estratégias de leitura a partir da instrução, tem um efeito recíproco sobre os processos específicos do texto, linguísticos e socioemocionais e cognitivos, desenvolvendo-os.

2.4 ENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS E HABILIDADES METACOGNITIVAS NA COMPREENSÃO LEITORA

As Funções_Executivas (FE) se apresentam como um conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar ações necessárias para atingir um objetivo (COSENZA; GUERRA, 2011). Na literatura (como Diamond, 2013) as FE são definidas em três componentes, sendo eles: a inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Diferentes estudos (CUTTING *et al.*, 2009) apontam a relação entre as Funções Executivas e a habilidade de ler com compreensão, além disso, modelos cognitivos da leitura evidenciam o envolvimento de recursos cognitivos das FE, como a memória de trabalho (KINTSCH, 1988), e habilidades metacognitivas (CONNOR, 2016) no desenvolvimento da leitura compreensiva.

O modelo de Baddeley (2007) indica que a memória de trabalho (MT) é composta pelo executivo central, componente fonológico, o esboço visuoespacial e o buffer episódico. A MT é um dos recursos cognitivos com maior destaque nos processos de compreensão, pois está envolvida na retenção e na integração de informações intratextuais (SPINILLO, 2013), assim como é ativada para inferir informações que não estão expostas de forma explícita no texto, resgatar ideias centrais, integrar conhecimentos prévios do leitor com as informações do texto e processar palavras e sentenças simultaneamente (FLETCHER *et al.*, 2019).

Na construção do modelo mental, a capacidade de monitorar a leitura e a coerência torna-se crucial para identificar algo que não entendeu ou que não faz sentido, e então fazer uso de estratégias de leitura para corrigir, como a releitura (CONNOR, 2016). Se no monitoramento da coerência da leitura for identificado

inconsistências, é necessário o estabelecimento de novas estratégias em benefício da compreensão. Sendo a flexibilidade cognitiva a capacidade de mudar de estratégias adotadas para concluir um objetivo (COSENZA; GUERRA, 2011), fica evidente sua importância para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva.

A inibição corresponde à capacidade de ignorar estímulos durante a leitura que não estão relacionados com o processo em questão, assim como reter a atenção e relembrar de informações importantes para o sucesso da compreensão (NUGIEL *et al.*, 2019). Ela abrange a atenção seletiva e o controle inibitório (COSENZA; GUERRA, 2011). A atenção seletiva permite selecionar um estímulo e focar nele, inibindo estímulos distraidores. O controle inibitório mobiliza processos autoregulatórios, como a capacidade de modular o comportamento para alcançar uma meta, mantendo-se na atividade que deve ser concluída (SALLES; PAULA, 2016). Durante a leitura de um texto, torna-se necessária a capacidade cognitiva de inibir estímulos distraidores, para que não comprometam a coerência do modelo e nem que sobrecarregue além do limite a memória de trabalho (CORSO; SPERB; SALLES, 2013).

3 DIFICULDADES E TRANSTORNOS EM LEITURA

Problemas de aprendizagem impactam negativamente no desempenho escolar e têm sido alvo de estudos no âmbito educacional. Entretanto, esses problemas têm características e especificidades diferentes, e sua denominação correta permite uma comunicação mais clara entre profissionais envolvidos no aprendizado. Para isso, é necessário diferenciar os conceitos de Dificuldade de Aprendizagem (DA) e Transtorno de Aprendizagem (TA) (ROTTA *et al.*, 2017). As autoras sintetizam que DA's podem derivar de diferentes fatores, como propostas pedagógicas, problemas familiares ou ainda déficits cognitivos. Além disso, os alunos podem apresentar melhora nas dificuldades após uma instrução adequada. As autoras diferenciam que alunos com TA's apresentam comprometimento muito abaixo do esperado para a idade ou escolaridade, que persiste mesmo após uma instrução adequada, e que não podem ser atribuídos a outros quadros (como deficiência intelectual, por exemplo). Transtornos de aprendizagem podem ser identificados com comprometimentos nos desempenhos acadêmicos de leitura, matemática e expressão escrita, e são reconhecidos por sua heterogeneidade (CORSO; SPERB; SALLES, 2013).

3.1 TRANSTORNO NO NÍVEL DE RECONHECIMENTO DA PALAVRA: DISLEXIA

A Dislexia, segundo o DSM-5 (2014), é definida, tal como os demais transtornos de aprendizagem, como um transtorno de neurodesenvolvimento, cuja origem biológica compreende diferentes fatores como genéticos, epigenéticos e ambientais (ROTTA *et al.*, 2017), e que contribuem para a dificuldade nos processos envolvidos na decodificação e codificação de palavras. Alunos com dislexia apresentam dificuldade na etapa de reconhecimento de palavras e que, conforme já mencionado, tem forte impacto sobre os processos de compreensão, visto que para uma leitura proficiente é necessário o domínio fluente dos processos de decodificação (FLETCHER *et al.*, 2019).

O comprometimento cognitivo dos alunos com Dislexia se apresenta, principalmente, no processamento fonológico (FLETCHER *et al.*, 2019; ROTTA *et al.*, 2017). O processo de decodificação pode ser realizado por duas vias, a fonológica ou a lexical e, visto que para uma leitura proficiente é necessário o domínio dessas duas rotas, é correto afirmar que dificuldades no uso de uma das vias podem prejudicar a leitura. A Dislexia, um transtorno que atinge a capacidade de reconhecimento de palavras, pode ser definido em três tipos: Dislexia Fonológica (DF), Dislexia Superficial (ou Lexical) (DS) e a Dislexia Mista (DM) (ROTTA *et al.*, 2017).

Em um caso de DF, o leitor apresenta dificuldade na decodificação pela via fonológica, cujo problema ocorre nas conversões grafema-fonêmicas. O leitor, nesse caso, apoia o processo de reconhecimento de palavras na decodificação pela via direta, obtendo sucesso na leitura de palavras que já são familiares e apresenta dificuldade na leitura de palavras novas e pseudopalavras, visto que essas demandam a mobilização dos recursos utilizados pela decodificação pela rota fonológica. A DS, pelo contrário, é caracterizada pela dificuldade na decodificação pela via lexical, afetando a leitura de palavras irregulares, que não são formadas por representações grafema-fonêmicas regulares e necessitam de conhecimento prévio do leitor para o reconhecimento. A DM se configura como uma forma grave de Dislexia, pois o leitor apresenta dificuldade na operação das duas rotas de decodificação, a fonológica e a lexical (ROTTA *et al.*, 2017).

3.2 DIFICULDADE EM COMPREENSÃO LEITORA

A leitura compreensiva demanda o domínio fluente e automático dos processos de decodificação, e a utilização de recursos cognitivos para realizar processos complexos de compreensão e estabelecimento de estratégias. A dificuldade na compreensão leitora pode derivar de prejuízos em diferentes habilidades que estão envolvidas no entendimento do significado do texto lido. É verdade que a defasagem na habilidade de decodificação tem impacto negativo nos processos de compreensão, porém é possível observar que nem todos os alunos com dificuldade em compreensão apresentam comprometimento nos processos de reconhecimento de palavras (CORSO *et al.*, 2013). Nesse sentido, é importante

destacar que, para a dificuldade específica na leitura compreensiva, é necessário ter um nível de decodificação adequado (FLETCHER *et al.*, 2009).

A dificuldade em compreensão leitora pode estar relacionada com uma variedade de dificuldades em processamento linguístico, como a gramática e estrutura do texto e, que podem resultar em um baixo conhecimento de vocabulário para esses alunos (SNOWLING; HULME, 2012). Os efeitos do vocabulário sobre a dificuldade na compreensão leitora são evidentes se pensarmos que mesmo sabendo decodificar uma palavra, se o leitor não souber seu significado, a compreensão do texto lido será prejudicada (FLETCHER *et al.*, 2009). Ambientes que não proporcionam estímulos linguísticos em variedade e qualidade não contribuem para a aquisição de vocabulário e conhecimentos específicos e gerais (sempre lemos *sobre* alguma coisa). A baixa variedade de vocabulário e conhecimentos prévios, conforme apresentados neste trabalho, têm impacto negativo no desenvolvimento da compreensão (FLETCHER *et al.*, 2009).

Autores (FLETCHER *et al.*, 2009; FLETCHER *et al.*, 2019) apontam que a dificuldade em compreensão leitora pode derivar da falha de processos como construir representações baseadas no texto, realização de inferências, construir um modelo mental coerente e monitoramento da compreensão. Habilidades metacognitivas monitoram a compreensão durante o processo de leitura, de modo que leitores que apresentam falhas no reconhecimento de incoerências no modelo mental não fazem uso de estratégias para realizar inferências e corrigir para um modelo mental com coerência (CONNOR; 2016). Diferentes estudos apontam a relação entre a dificuldade na realização de inferências e a falta de compreensão (CAIN; OAKHILL; BRYANT, 2004).

Se identificada a dificuldade em compreensão leitora, a complexidade de seus processos demanda que sua avaliação não seja direta (FLETCHER *et al.*; 2009). Isso porque, conforme apresentado neste trabalho, existem diferentes componentes que influenciam e estão relacionados com o desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão. Dessa forma, é possível dizer que o resultado da avaliação da compreensão leitora depende dos testes utilizados, visto que as tarefas diferem quanto aos recursos cognitivos demandados: o reconto, por

exemplo, sugere que o leitor recupere as informações do texto, enquanto questões inferenciais demandam um raciocínio sobre elas (CORSO, 2012).

Apesar da importância da leitura proficiente para o sucesso escolar dos estudantes, visto que é necessário compreender os conteúdos, poucos são os instrumentos normatizados à sociedade brasileira. Os instrumentos de avaliação devem ser adequados à realidade do contexto social e atender às suas demandas, logo, instrumentos estrangeiros não podem ser apenas importados, mas devem passar por um processo de tradução para o contexto social. Dentre os instrumentos normatizados, pode-se destacar o Anele 2 - COMTEXT (CORSO *et al.*, 2017), que avalia a compreensão leitora com tarefas como o reconto oral e o questionário com questões literais e inferenciais.

A integração de processos cognitivos de diferentes níveis durante o processo de compreensão leitora demanda uma avaliação complexa não somente das habilidades de compreensão, mas também do perfil neuropsicológico dos alunos, visto que uma melhor caracterização da dificuldade pode contribuir para uma intervenção mais efetiva e estratégica (CORSO; SPERB; SALLES, 2013). As FE se destacam dentre os processos cognitivos envolvidos na dificuldade de ler com compreensão. Caso o leitor não tenha a capacidade de inibir estímulos distratores durante a leitura, pode ocorrer uma sobrecarga na memória de trabalho. Em casos de leitores em que se pode identificar dificuldade na decodificação, também é possível observar uma sobrecarga na memória de trabalho, o que pode prejudicar a realização de inferências e monitoramento da compreensão (SPINILLO, 2013), visto que a MT se relaciona tanto com o reconhecimento de palavras, quanto com os processos de compreensão (FLETCHER *et al.*, 2019). Falhas na memória de trabalho podem prejudicar a integração de informações no modelo mental coerente e na reflexão sobre a própria compreensão (YUILL; OAKHILL, 1991).

3.2.1 Impactos do Nível Socioeconômico sobre a Compreensão Leitora

Dificuldades na leitura compreensiva também podem derivar de razões socioculturais. Morais e colaboradores (2013) sintetizam que leitores de meios desfavorecidos podem apresentar defasagem no desenvolvimento da CL, comparados a leitores de meios favorecidos. Os autores apontam que o domínio de

componentes envolvidos na aquisição da leitura proficiente, como por exemplo o vocabulário, pode variar de acordo com o meio sociocultural em que a criança se desenvolve. Sujeitos de meios socioculturais desfavorecidos podem ter um menor acesso à variabilidade de vocabulários, e a capacidade limitada de atribuição de significado a uma palavra na leitura de um texto (vocabulário) tem impactos negativos sobre a compreensão do que foi lido. Além disso, a leitura é uma ferramenta essencial para a aquisição de novos conhecimentos, sejam eles acadêmicos no ambiente educacional, quanto conhecimentos de mundo (SPINILLO, 2013), o que sugere que dificuldades em componentes da leitura podem resultar em um acesso limitado a diferentes informações e conhecimentos novos.

Os impactos no nível socioeconômico (NSE) sobre a leitura compreensiva vão além de uma perspectiva crítica acerca da realidade do Brasil em relação à educação e oportunidades sociais, mas também através de uma perspectiva neurobiológica que abrange aspectos do desenvolvimento do leitor. A CL é influenciada pelo NSE, mediada pelas FE (CORSO *et al.*, 2016). As FE são diretamente afetadas pelo ambiente em que a criança está inserida (COSENZA; GUERRA, 2011), e seu desenvolvimento varia de acordo com a qualidade de estímulos e experiências. As FE estão presentes em diferentes momentos da leitura compreensiva, como a realização de inferências ou a capacidade de focar na leitura e inibir estímulos que não estão relacionados com a atividade.

4 INTERVENÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA NO AMBIENTE ESCOLAR

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento da leitura está fortemente relacionado com o ambiente em que a criança interage. Nesse sentido, é importante pensar no contexto escolar como um ambiente ativo na aprendizagem da leitura, que interage com os fatores individuais das crianças (conhecimento prévio, vocabulário, habilidades metacognitivas, entre outros). Sendo as FE mediadoras da influência do NSE sobre a leitura compreensiva (CORSO *et al.*, 2016), crianças de classes sociais mais desfavorecidas e que estão inseridas nas escolas públicas podem apresentar maior índice de dificuldade em compreensão. De um lado existe a realidade desafiadora do conceito de leitura compreensiva na educação pública (SNOWLING, HULME, 2012; PISA, 2018; MORAIS, LEITE, KOLINSKY, 2013), quando comparada com a rede de ensino privada. De outro, há a complexidade dos processos envolvidos na compreensão leitora influenciados pelo NSE (mediados pelas FE).

É possível sugerir, assim, que crianças inseridas na rede pública de ensino podem se beneficiar de intervenções focadas no ensino da leitura compreensiva e suas estratégias (SOLÉ, 1998). Entretanto, o conceito de leitura nas escolas está fortemente relacionado com a alfabetização, enquanto intervenções em compreensão leitora não apresentam o mesmo destaque, o que justificaria um questionamento quanto às práticas pedagógicas exercidas nas escolas: se o objetivo da leitura é a compreensão, porque a mesma não aparece em evidência nas salas de aula, ou ainda, no currículo formador de pedagogas?

É possível observar a escassez do ensino das bases neuropsicológicas envolvidas na aquisição e desenvolvimento da leitura proficiente no currículo formador de professoras, o que sugere um desfalque quanto à qualificação das instruções em compreensão leitora por parte das pedagogas. Okkinga *et al.* (2018) evidenciam que professoras em sala de aula tiveram dificuldade em implementar intervenções que contribuam para o pensamento estratégico dos alunos, capacidade essencial para a leitura compreensiva. Tal afirmativa sugere uma reflexão não somente da necessidade do conhecimento, por parte das professoras, das bases neurobiológicas da leitura, mas também das intervenções que influenciam na aquisição e desenvolvimento da mesma. É de extrema importância ressaltar que a

qualidade da intervenção está diretamente relacionada com a aquisição da leitura proficiente, sendo a capacitação dos professores na implementação da intervenção necessária. A instrução se relaciona de forma recíproca com os outros componentes do desenvolvimento da leitura (CONNOR, 2016), caso o aluno tenha domínio dos processos específicos do texto, linguísticos e socioemocionais e cognitivos, mas a instrução não seja organizada de forma *adequada*, ou a professora não esteja capacitada para implementá-la, o progresso da leitura compreensiva pode ser comprometido.

Fletcher *et al.* (2009) apontam dois tipos diferentes de instrução. A primeira, em habilidades específicas, compreende em ensinar habilidades que possam ser utilizadas na leitura de um texto, como vocabulário, encontrar a ideia principal, fazer inferências e conhecimento da estrutura do texto. Cromley e Azevedo (2007) sugerem que intervenções focadas em vocabulário e conhecimentos prévios podem ser o melhor jeito para iniciar o desenvolvimento da leitura compreensiva. Diferentes autores (SPINILLO, 2013; FLETCHER *et al.*, 2019) apontam a relação de domínio de um vocabulário variado e de conhecimentos prévios (gerais ou específicos) no desenvolvimento da compreensão leitora. Sparapani *et al.* (2018) apresentam em seu estudo os efeitos recíprocos em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, entre o vocabulário e compreensão leitora.

As intervenções focadas em estratégias caracterizam o segundo tipo e correspondem ao ensino de estratégias metacognitivas na leitura de textos (FLETCHER *et al.*, 2019), colaborando para a construção de um modelo mental coerente. Intervenções que ensinam estratégias metacognitivas podem beneficiar leitores com dificuldade em compreensão, visto que o monitoramento da construção de um modelo mental coerente é essencial para a leitura compreensiva. Fletcher *et al.* (2009) apontam que para uma intervenção eficiente em compreensão leitora ela deve ser em estratégias, e de forma explícita. O ensino explícito em estratégias depende da capacitação da professora de organizar oportunidades para que os alunos aprendam estratégias metacognitivas de monitoramento da leitura. Nessa perspectiva, torna-se ainda mais evidente a importância da discussão acerca da

formação de professoras qualificadas para trabalhar com seus alunos estratégias explícitas de compreensão.

Suggate (2016) afirma que intervenções em compreensão leitora envolvem atividades como reflexão, gerar questionamentos, identificar temas, realizar inferências e a estrutura da história. Entretanto, conforme apresentado neste trabalho, o desenvolvimento da compreensão envolve diversos fatores e por isso, as intervenções devem abranger diferentes componentes que contribuam para o desenvolvimento do perfil leitor como um todo, como vocabulário, realizar inferências e ainda evidenciar as FE e habilidades metacognitivas (CONNOR, 2016). Nesse sentido, é possível entender que intervenções em compreensão leitora, quando realizadas de forma explícita e que contemplem os diferentes aspectos envolvidos (linguísticos, cognitivos, entre outros), beneficiam o perfil leitor como um todo (FLETCHER *et al.*, 2009).

4.1 PROGRAMA LE – LEITURA COMPREENSIVA E ENCANTAMENTO: FORMANDO LEITORES MOTIVADOS E COMPETENTES

A partir dos conceitos apresentados neste trabalho, tanto sobre o desenvolvimento da compreensão leitora, quanto à efetividade das intervenções, cujos planejamentos devem envolver diferentes componentes, é evidente a importância de apresentar o Programa LE, assim como uma reflexão acerca da sua construção. Sendo necessária uma intervenção explícita e qualificada (FLETCHER *et al.*, 2019), o Programa atende diferentes quesitos diferenciadores para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

O Programa LE - Leitura compreensiva e encantamento: formando leitores motivados e competentes (CORSO; PICCOLO, in press), abrange 24 sessões, de aproximadamente 1 hora e 15 minutos, ao serem implementadas pela professora em sala de aula, no período de 8 semanas para turmas do Ensino Fundamental. O Programa compreende a seleção de 12 textos narrativos de qualidade literária, e que variam entre fábulas, lendas e contos. A escolha dos textos foi baseada em seus potenciais de motivação e capacidade de engajar os alunos na leitura (CORSO; PICCOLO, in press). Connor (2016) aponta em seu modelo a importância da motivação para os processos de compreensão do texto. O Programa também

compreende atividades que contemplam as Funções Executivas através de propostas criativas a partir da leitura do texto, como por exemplo representações em desenho da história; assim como componentes da compreensão leitora como processos linguísticos, fluência, estratégias de leitura (CORSO; PICCOLO, in press).

A capacitação da professora é essencial para a implementação das intervenções em sala de aula. O Programa LE contou com um curso de capacitação de professoras, para aquelas que iriam aplicar a intervenção em sala de aula. O Programa já foi implementado e o estudo experimental mostrou que houve diferença estatisticamente significativa entre o grupo que sofreu a intervenção e o grupo controle, sendo o desempenho do grupo intervenção superior no pós-teste (CORSO; PICCOLO, in press).

5 METODOLOGIA

Esse trabalho faz parte de um projeto maior denominado “Compreensão de Leitura - avaliação e intervenção” (Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o número 70460017.3.0000.5347, com duração de 2017 a 31/12/2023), coordenado pela professora Helena Vellino Corso (FACED-UFRGS). O projeto de pesquisa envolve o desenvolvimento e testagem de eficácia de uma proposta de intervenção em compreensão leitora em alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Porto Alegre. Além disso, evidencia o papel das Funções Executivas para o desenvolvimento da compreensão leitora, principalmente em crianças de baixo nível socioeconômico. A intervenção foi aplicada pela professora de duas turmas, que recebeu treinamento prévio.

Este trabalho, caracterizado como estudo de casos múltiplos, visa analisar os dados e informações dos alunos selecionados a partir de princípios gerais associados, geralmente, a estudos de casos: buscar uma descoberta, mesmo que parta de uma premissa inicial; interpretar as informações de acordo com o contexto em que os alunos estão inseridos; e retratando a realidade de forma completa e profunda (ANDRÉ, 1984).

Participantes

Participaram da pesquisa 64 alunos (35 dos quais frequentavam duas turmas de classes controle, enquanto 29 estavam distribuídos nas duas classes experimentais), que assinaram o TCLE, e que receberam a autorização dos pais ou responsáveis mediante assinatura de TCLE. Os alunos frequentavam o quinto ano em uma escola da rede pública de Porto Alegre (média de idade: 10 anos). A coleta de dados aconteceu no ano de 2019, e foi realizada por equipe treinada para tal, incluindo uma estudante de psicologia, apta a aplicar o teste de Raven (ANGELINI *et al.*, 1999) e a bateria Neupsilin-Inf (SALLES *et al.*, 2016). Para este trabalho foram selecionados 3 alunos do grupo experimental que apresentaram, antes da intervenção, diferentes perfis de leitura, porém todos com dificuldade em CL, sendo seus desempenhos no instrumento COMTEXT correspondentes ao percentil 16 ou menos, sugestivo de dificuldade em compreensão leitora. Os outros dois critérios de inclusão para este estudo foram: QI na média ou acima da média (verificado através

do teste de Raven – ANGELINI *et al.*, 1999) e alta frequência no programa de intervenção

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

- A bateria de testes neuropsicológicos infantil NEUPSILIN-Inf (SALLES *et al.*, 2016) avalia, de forma breve, o perfil neuropsicológico de crianças em fase escolar. Abrange 32 tarefas, com tempo médio de aplicação de 50 minutos, que avaliam: Orientação Têmporo-Espacial, Atenção Concentrada (Auditiva), Percepção (Visual), Memória (de Trabalho, Episódico-Semântica, Semântica Visual e Prospectiva), Habilidades Aritméticas, Linguagem (Oral e Escrita), Praxias (Ideomotora, Construtiva e Reflexiva) e Funções Executivas (Resolução de Problemas Simples e Fluência Verbal Fonêmica-Ortográfica). Para este trabalho foram selecionadas apenas as tarefas de Atenção, Memória e Funções Executivas. Pontuação $z = (\text{Resultado bruto do participante} - \text{Média do grupo normativo ao qual corresponde na variável}) / \text{Desvio-padrão do grupo normativo ao qual corresponde na variável}$. Segundo Fonseca, Salles e Parente (2009), o ponto de corte de $z \leq -1,5$ é um índice representativo de déficit neuropsicológico. São 3 pontos de corte de referência: Pontuação Z entre -1,0 y -1,5, sugestivos de alerta para déficit neuropsicológico; Pontuação Z menores ou iguais a -1,5, sugestivos de déficit neuropsicológico; Pontuação Z entre -1,6 y -2,0, sugestivos de déficit moderado a severo; Pontuação Z menores ou iguais a -2,0, sugestivo de déficit de gravidade importante.

- LPI - Avaliação de Leitura de Palavras Isoladas - ANELE 1 (Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita) (SALLES; PICCOLO; MINÁ, 2017): foi construído baseado nos modelos de processamento de leitura da Neuropsicologia Cognitiva e se apresenta

como um instrumento de avaliação da acurácia em leitura de palavras e pseudopalavras em crianças. O modelo de dupla-rota (ELLIS, 1995; ELLIS, YOUNG, 1988) explica o processamento de palavras a partir das rotas fonológica e lexical: a leitura de palavras irregulares ou pseudopalavras demanda a utilização da rota fonológica; palavras regulares e frequentes no vocabulário utilizam a rota lexical, processando de forma direta e mais rápida. O Anele 1 avalia a funcionalidade das rotas lexical e fonológica em crianças do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, de 6 a 12 anos, através de tarefas de leitura oral de 59 estímulos (39 palavras, 20 pseudopalavras), selecionados conforme regularidade, extensão, frequência e lexicalidade. A avaliação neuropsicológica da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas é feita a partir da análise dos desempenhos quantitativos (precisão na leitura das palavras e pseudopalavras) e qualitativos (erros) das tarefas do instrumento LPI. Há normas para o desempenho de alunos do primeiro ao sétimo ano do ensino fundamental. Os desempenhos correspondem a percentis, sendo que um percentil de 16 corresponde a um desempenho sugestivo de alerta para déficit; o percentil 7 sugestivo de déficit; percentis entre 7 e 2,5 sugestivo de déficit moderado a severo; e 2,5 sugestivo de déficit de gravidade importante.

- COMTEXT - Avaliação da Compreensão de Leitura Textual - ANELE 2 (Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita) (CORSO *et al.*, 2017) é um instrumento de avaliação de compreensão leitora que abrange as seguintes tarefas: reconto da história “O coelho e o cachorro” e respostas de múltipla escolha. As respostas do reconto são transcritas e avaliadas de forma que delas são extraídas cinco variáveis: o total de cláusulas recontadas, o total de cláusulas da cadeia principal da história, a porcentagem da cadeia principal da história recontada e o número de inferências, interferências e reconstruções (CORSO, 2016). Após avaliação quantitativa e qualitativa, os recontos são atribuídos a uma dentre 5 categorias, sendo 5 a superior e 1 a inferior. As questões de múltipla escolha, num

número total de dez, são separadas em cinco questões literais e cinco inferenciais. As crianças são categorizadas de acordo com o nível de compreensão atingido nas tarefas. Há norma para os desempenhos no questionário (escore total, escore questões literais, escore questões inferenciais) e nas variáveis quantitativas extraídas do reconto (total de cláusulas recontadas; porcentagem de cláusulas da cadeia principal da história; interferências; inferências; reconstruções). Os escores correspondem a percentis que podem indicar dificuldade. O percentil 16 corresponde a um desempenho sugestivo de alerta para déficit; o percentil 7 sugestivo de déficit; percentis entre 7 e 2,5 sugestivo de déficit moderado a severo; e 2,5 sugestivo de déficit de gravidade importante.

- AFLET - Avaliação da Fluência de Leitura Textual - ANELE 5 (Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita) (BASSO *et al.*, 2018a) é um instrumento destinado a crianças do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e contempla a avaliação de aspectos envolvidos na fluência de leitura textual: precisão, automaticidade, prosódia e compreensão da leitura textual. O instrumento é composto pela tarefa de leitura oral de um texto narrativo (O Papagaio) e dez questões (5 literais e 5 inferenciais) que avaliam a compreensão leitora. Como não há normas para o quinto ano, os resultados são avaliados em termos de uma comparação entre o pré e o pós-teste.

- Teste de Raven (ANGELINI *et al.*, 1999) para avaliação do QI e garantia do critério de inclusão dos casos.

6 EFEITOS DA INTERVENÇÃO EM PERFIS DE DIFERENTES DIFICULDADES EM LEITURA

Diferenças individuais influenciam nos efeitos da intervenção (FLETCHER *et al.*, 2019). Os casos selecionados apresentaram, antes da intervenção, diferentes dificuldades no desenvolvimento da leitura. Para avaliar os efeitos da intervenção em compreensão leitora nos alunos, foram analisados seus desempenhos nos instrumentos que indicam o desenvolvimento das habilidades de leitura de palavras, fluência, compreensão leitora e suas funções neuropsicológicas, antes e depois da intervenção. Serão apresentados seus desenvolvimentos durante a intervenção, destacando seus desempenhos em algumas tarefas do Programa LE. A seguir, são apresentados a descrição e os efeitos da intervenção em cada caso.

6.1 MARI

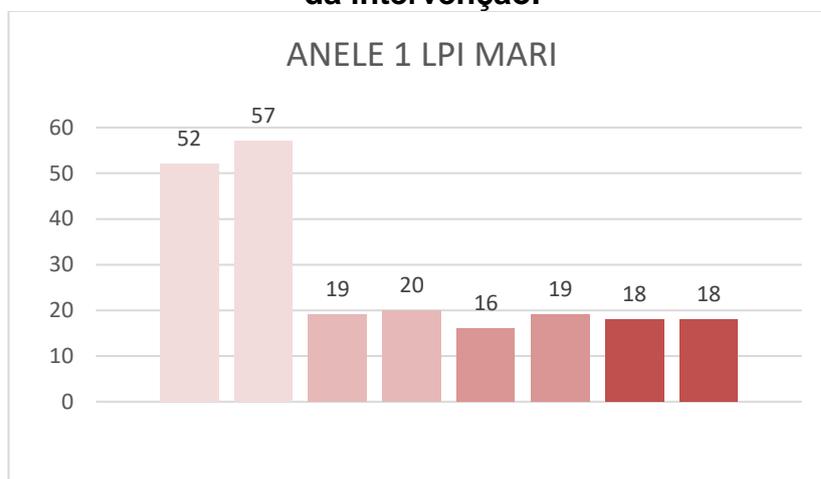
Mari (nome fictício), tem 10 anos, atingiu um escore de 34 no teste *Raven*, correspondente à classificação I intelectualmente superior, está inserida em um nível socioeconômico médio-baixo (C) e nunca repetiu de ano. Teve a frequência de 95.83% no programa de intervenção e, segundo informações fornecidas pela família, não teve dificuldades para aprender a ler nem a falar.

6.1.1 Efeitos da intervenção no Perfil Leitor

Leitura no nível da palavra

Antes do Programa LE, a aluna obteve os seguintes resultados no teste de Leitura de Palavras Isoladas: leu 52 palavras no total, o que corresponde ao percentil 2,5, sugestivo de déficit grave; na leitura de palavras reais, acertou 34 palavras reais, sendo 19 delas regulares, correspondente a um percentil 20, e 16 irregulares correspondente percentil 2,5, sugestivo de déficit de gravidade importante); e leu 18 pseudopalavras, representando um percentil 30, não sugestivo de déficit. Como erros na leitura de pseudopalavras sugerem déficit na rota fonológica, o que não acontece no caso de Mari, parece que é a rota lexical prejudicada que explica o percentil sugestivo de déficit grave no escore total.

Figura 1 – Mari: resultados nos testes do instrumento ANELE 1 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

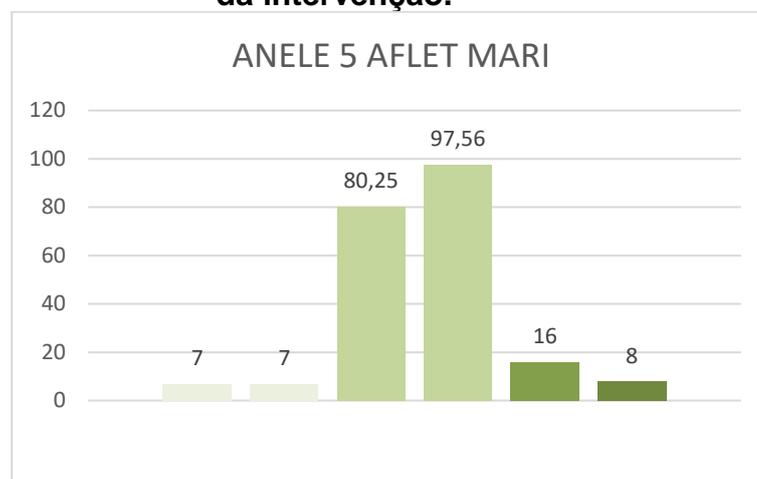
- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| ■ LPI Total palavras pré | ■ LPI Total palavra pós |
| ■ LPI palavras regulares pré | ■ LPI palavras regulares pós |
| ■ LPI palavras irregulares pré | ■ LPI palavras irregulares pós |
| ■ LPI pseudopalavras pré | ■ LPI pseudopalavras pós |

Após a intervenção escolar Mari apresentou um avanço na habilidade de decodificação, alcançando um escore de 57 palavras no total, saindo de um percentil sugestivo de dificuldade para o percentil 30; acertou 39 palavras reais, sendo 20 regulares (percentil 90) e 19 irregulares (percentil 40), demonstrando um desenvolvimento na leitura pela rota lexical; e manteve o escore de acertos na leitura de Pseudopalavras.

Fluência

Antes da intervenção, a aluna leu corretamente 80,25 palavras por minuto (Número de Palavras Lidas Corretamente por Minuto - NPLCPM, um dos indicadores do AFLET) e cometeu 16 erros de prosódia (TEP). O AFLET também avalia a compreensão através de um questionário, no qual Mari apresentou um escore de 7 acertos.

Figura 2 – Mari: resultados nos testes do instrumento ANELE 5 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

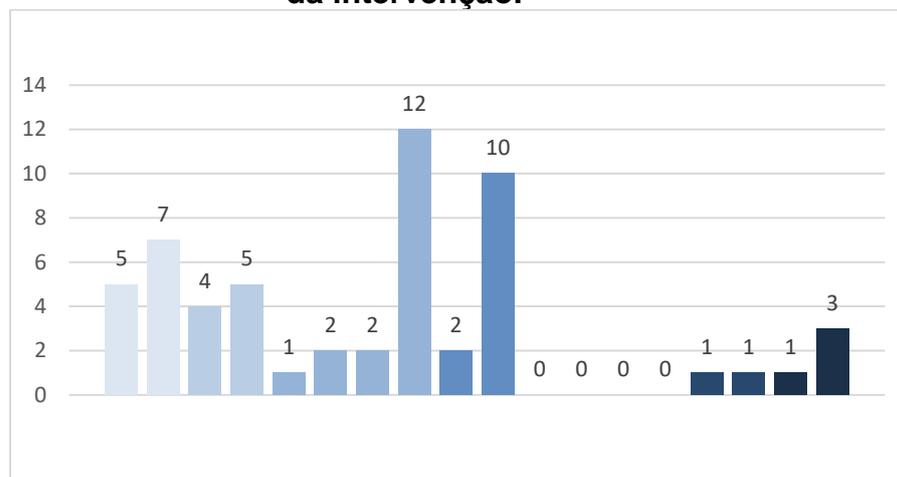
- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| AFLET Questionário CL pré | AFLET Questionário CL pós |
| AFLET NPLCM pré | AFLET NPLCM pós |
| AFLET TEP pré | AFLET TEP pós |

Após a intervenção em leitura, Mari apresentou um escore bastante superior, lendo 97,59 palavras corretamente por minuto, o que indica melhora significativa na velocidade e precisão da decodificação. Manteve o número de acertos no questionário que avalia a compreensão, porém diminuiu pela metade seus erros de prosódia, questão essencial para o desenvolvimento da leitura proficiente.

Compreensão Leitora

Antes da intervenção, Mari acertou 5 questões do total de 10 (percentil 20), sendo 4 literais (questões cujas respostas podem ser encontradas expostas de forma literal no texto) (percentil 60), e 1 inferencial (que demanda o uso de recursos cognitivos mais complexos para entender informações que não estão explicitadas no texto) (percentil 10). No reconto oral, resgatou um total de duas cláusulas, correspondente a um percentil 10 e duas cláusulas principais, também correspondente a um percentil 10. Não realizou nenhuma inferência e fez uma reconstrução. Apresentou um reconto de categoria 1, a mais baixa.

Figura 3 – Mari: resultados nos testes do instrumento ANELE 2 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

Questionário CL total pré	Questionário CL total pós
Quest literal pré	Quest literal pós
Quest inferencial pré	Quest inferencial pós
Cláusulas total pré	Cláusulas total pós
Cláusulas principais pré	Cláusulas principais pós
Inferências pré	Inferências pós
Interferências pré	Interferências pós
Reconstruções pré	Reconstruções pós
Reconto pré	Reconto pós

Mari apresentou melhora importante na habilidade de compreensão após o Programa LE, acertando um total de 7 questões (percentil 50), sendo 5 delas literais (percentil 90) e duas inferenciais (percentil 30). Na tarefa do reconto oral, resgatou no total 12 cláusulas (percentil 50), sendo 10 delas da cadeia principal da história (percentil 70). Vê-se que seu desempenho já não corresponde mais a percentis indicativos de déficit. Não realizou nenhuma inferência e não apresentou nenhuma interferência. Fez o mesmo número de reconstruções anterior à intervenção (1), porém seu reconto oral foi notadamente melhor, sendo atribuído à categoria 3.

Efeitos da intervenção no perfil leitor

O Programa LE beneficiou o desenvolvimento da leitura de Mari tanto nos aspectos da decodificação, quanto na fluência e na compreensão leitora. Apesar de, antes da intervenção, a aluna apresentar um percentil 2,5 na habilidade de

decodificação de Leitura de Palavras Isoladas, sugestivo de dificuldade severa, foi identificado que a dificuldade representou apenas a leitura pela rota direta, visto que na leitura de pseudopalavras apresentou domínio da leitura pela rota fonológica. Nesse sentido, foi possível observar que, depois da implementação da intervenção, Mari desenvolveu suas habilidades de reconhecimento de palavras pela rota lexical e atingiu percentis não sugestivos de dificuldade. A rota lexical se desenvolve, também, pelo contato com vocabulário variado, e pelo treino da leitura: quanto mais o sujeito lê, mais aprende a forma de decodificar palavras desconhecidas, longas ou irregulares. O Programa LE abrange em sua organização tarefas e questões que proporcionaram a expansão do vocabulário, conhecimentos prévios e fluência, mediante repetidas leituras compartilhadas, que podem ser implementados nos processos de compreensão da leitura. Além disso, autores (FLETCHER *et al.*, 2009) indicam que a instrução explícita melhora a compreensão leitora mesmo para estudantes com problemas com a decodificação e a fluência.

É possível destacar que antes da implementação do Programa LE Mari apresentou, conforme a avaliação do instrumento ANELE 2 - COMTEXT, percentis sugestivos de dificuldade na compreensão leitora como na tarefa do reconto oral, quando não lembrou de muitos componentes da história. Apesar do desempenho inicial, Mari teve um ótimo desenvolvimento da compreensão leitora após a intervenção, saindo de qualquer percentil que indicava dificuldade e, inclusive, atingindo a pontuação 3 da categoria do reconto.

O domínio dos processos de reconhecimento de palavras é condição para a compreensão leitora, e como Mari não apresentava um comprometimento grave na decodificação, pôde se beneficiar da intervenção para favorecimento da compreensão, melhorando de forma significativa sua leitura compreensiva. A literatura (SOLÉ, 1998) explica que um leitor proficiente compreende de melhor maneira os conteúdos escolares, o que beneficia seu processo de aprendizagem como um todo, portanto, Mari pode fazer uso da sua habilidade de leitura compreensiva como uma ferramenta para potencializar sua aprendizagem de forma multidisciplinar. Entretanto, é necessário entender que: a) o desenvolvimento da compreensão de leitura não é limitado, o que significa que é esperado um domínio cada vez maior dos processos compreensivos com o avanço da escolaridade, idade e interação com materiais literários; e b) Mari não atingiu escores máximos em todos

os testes do instrumento COMTEXT, e no reconto oral alcançou o escore 3, considerado na média, o que pode ser visto como uma oportunidade pedagógica de melhorar ainda mais sua leitura compreensiva no ambiente escolar.

6.1.2 Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico

Diferentes recursos cognitivos estão envolvidos no processo de compreensão de leitura e podem estar comprometidos nos quadros de dificuldade em compreensão; por isso, a avaliação do perfil neuropsicológico contribui para um melhor entendimento das características da criança e suas condições de aprendizagem (CORSO; SPERB; SALLES, 2013). O Quadro 1 apresenta os resultados de Mari nas tarefas do instrumento Neupsilin-inf (SALLES *et al.*, 2016). O perfil leitor de Mari, apresentado anteriormente pelos instrumentos ANELE 1, 2 e 5, corresponde a uma defasagem principalmente em compreensão leitora. Na bateria de testes do NEUPSILIN-INF foi possível identificar que, antes da intervenção, atingiu nas tarefas que avaliam os componentes fonológico e executivo central da MT, *span* de pseudopalavras e repetição de números da ordem inversa, *escores Z* que indicam dificuldade nos recursos avaliados. Ambas as tarefas avaliam os componentes fonológico e executivo da MT (ZAMO; SALLES, 2013). Na tarefa que avalia a habilidade visuoespacial da MT, com uma demanda maior do componente executivo da função cognitiva referente (PICCOLO; SALLES, 2013), Mari apresentou, antes da intervenção, um escore 24 (*escore Z* ,257). O componente executivo da MT mantém ativa as representações mentais durante a leitura para entender as próximas informações que serão processadas (PICCOLO; SALLES, 2013), contribuindo para a construção de um modelo mental coerente (KINTSCH, 1988).

A MT e seus componentes dão suporte cognitivo a diferentes processos de compreensão, como a realização de inferências ou resgatar partes específicas da história. Leitores que apresentam déficits nas habilidades da MT, podem ter seus processos compreensivos prejudicados (FLETCHER *et al.*, 2009). Mari, antes da intervenção, apresentou dificuldade nas tarefas do instrumento COMTEXT que

avaliam a reflexão inferencial sobre a leitura (questões inferenciais), não realizou nenhuma inferência e resgatou poucas cláusulas no reconto oral. Além disso, as FE estão presentes de forma ativa nos processos de compreensão (CUTTING *et al.*, 2009) e devem ser contempladas na avaliação da dificuldade em leitura. As tarefas que avaliam as FE no instrumento NEUPSILIN-INF, fluência verbal ortográfica e semântica, mobilizam recursos como a atenção, planejamento e a memória de trabalho para monitorar a tarefa dentro de um padrão de regras estabelecido (CORSO *et al.*, 2016). A avaliação das FE de Mari, antes da intervenção, sugere um déficit de habilidades cognitivas fundamentais para o processo de compreensão. Corso, Sperb e Salles (2013) fizeram uma comparação entre bons leitores (n=58) e maus compreendedores (n=19), e apontam diferenças significativas entre as tarefas de MT visuoespacial, fluência verbal ortográfica e semântica. No caso de Mari, que apresentava desempenho típico de dificuldade em compreensão, confirmou-se o déficit nas tarefas de fluência verbal, e de memória de trabalho, mesmo que os componentes de MT mais prejudicados no caso dela fossem outros.

Quadro 1 – Mari: resultados dos testes do instrumento Neupsilin-inf antes e depois da intervenção.

Função	Tarefa	Pré	Escore Z	Pós	EscoreZ
Atenção	Atenção total	48	-,746	55	,734
Memória de Trabalho	MT Span de Pseudopalavras	10	-1,074*	13	-,106
	MT Repetição números ordem indireta	12	-2,095****	8	-3,322****
	MT Total componentes fonológico e executivo	22	-2,211****	21	-2,428*****
	MT Visuoespacial	24	,257	26	,695
	MT Total	46	-1,247*	47	-1,108*
Funções Executivas	FE Fluência Verbal Ort.	4	-1,286*	6	-,621
	FE Fluência Verbal Sem.	10	-1,205*	8	-1,718***
	FE Fluência Verbal Total	14	-1,584**	14	-1,584**
	FE GO/ NO-GO	54	-,467	58	,738

Fonte: a autora (2021).

Legenda:

* - sugestivo de alerta para déficit cognitivo

** - sugestivo de déficit cognitivo

*** - sugestivo de déficit moderado a severo

**** - sugestivo de déficit de gravidade importante

Após a implementação da intervenção em compreensão leitora, Mari apresentou um melhor desempenho na tarefa que avalia a atenção, na tarefa de *span* de pseudopalavras, mas diminuiu seu escore na tarefa de repetição de números em ordem inversa. Na tarefa que avalia o componente visuoespacial da MT, atingiu um escore mais elevado, no entanto, seu escore total de MT depois da intervenção ainda sugere alerta para déficit neuropsicológico. Depois da intervenção, apresentou escores mais elevados nas tarefas de fluência verbal ortográfica (saindo do indicativo de déficit), e na *go/no-go*, mas apresentou escore inferior na tarefa de fluência verbal semântica, sugestivo de déficit. O Programa LE foi desenvolvido com questões e tarefas que evidenciam não somente a habilidade de ler com compreensão, com o ensino de componentes específicos como vocabulário, estratégias de leitura ou realizar inferências, mas também as FE. Dessa forma, é possível sugerir que a melhora de Mari nos escores de algumas tarefas neuropsicológicas, após a intervenção, corresponda a um efeito da mesma. Dentre as tarefas em que Mari apresentou melhora, é possível destacar a atenção, cujos recursos cognitivos foram mobilizados para realizar diferentes atividades durante o Programa, como a leitura dos textos narrativos ou ainda realizar representações artísticas das cenas. A atenção é necessária para a leitura compreensiva para manter o foco durante o processo e inibir estímulos distraidores (COSENZA; GUERRA, 2011). Além disso, foi possível observar que a tarefa que avalia o componente executivo (tarefa de visuoespacial), relacionado pela literatura (ZAMOS; SALLES, 2013) como ativo nos processos de compreensão, e a inibição (tarefa *go/no-go*) foram incrementadas ao longo da intervenção. O caso de Mari parece ilustrar os efeitos recíprocos entre a CL e as FE, indicadas pelo modelo de Connor (2016), bem como os efeitos recíprocos entre as características da criança e os efeitos da instrução escolar (CONNOR, 2016).

O Programa LE teve efeitos positivos sobre o perfil leitor de Mari tanto no desenvolvimento da decodificação e fluência, quanto nos processos de compreensão. Uma leitura precisa e automatizada demanda menos recursos

atencionais, esforço consciente e da MT durante a leitura (FLETCHER *et al.*, 2009), componentes essenciais que dão suporte cognitivo a diferentes processos de compreensão, o que sugere uma maior disponibilidade desses recursos para desenvolver a leitura compreensiva, a partir da interação com as atividades e envolvimento com a instrução escolar. Havendo evidências da relação entre CL e rendimento escolar (SOLÉ, 1998), é possível indicar que o desenvolvimento da leitura compreensiva da aluna pode ter impacto positivo na aprendizagem de habilidades acadêmicas no ambiente escolar, evidenciando o estabelecimento de uma melhor condição de Mari para aprender.

6.2 CAIO

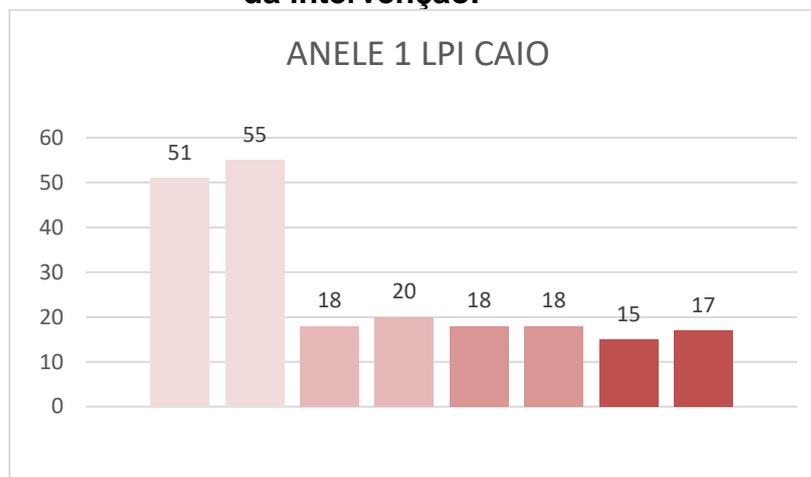
Caio (nome fictício) tem 11 anos, atingiu um escore de 31 no teste *Raven*, correspondente à classificação III-, intelectualmente na média, está inserido em um nível socioeconômico baixo (D-E) e já repetiu uma vez de ano. Teve frequência total 100% no programa de intervenção e, segundo as informações trazidas pela família, não teve dificuldade para aprender a ler e nem a falar.

6.2.1 Efeitos da intervenção no Perfil Leitor

Leitura no nível da palavra

Antes do Programa LE, o aluno atingiu no Teste de Leitura de Palavras um total de 51 acertos, correspondente a um percentil de 2,5, sugestivo de déficit de gravidade importante. Na leitura de palavras reais, acertou no total 36 palavras, sendo 18 delas regulares, correspondente a um percentil 2,5, sugestivo de déficit de gravidade importante, e 18 palavras irregulares, percentil 10; e leu 15 pseudopalavras, correspondente a um percentil de 2,5, sugestivo de déficit de gravidade importante.

Figura 4 – Caio: resultados nos testes do instrumento ANELE 1 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

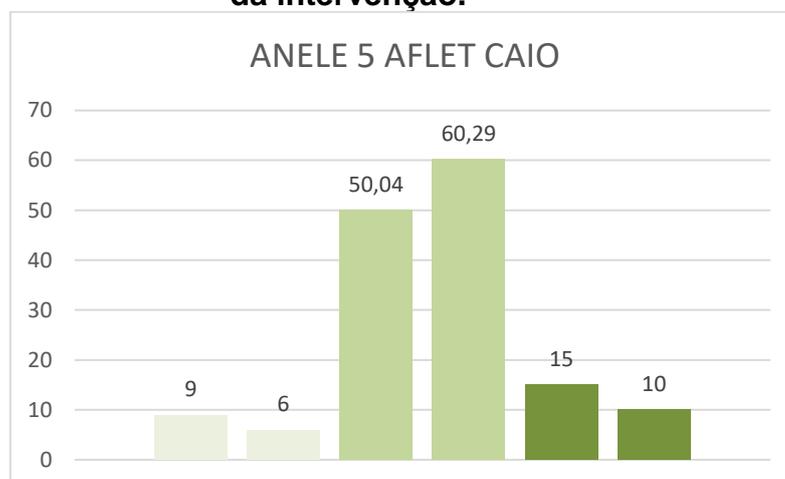
■ LPI Total palavras pré	■ LPI Total palavra pós
■ LPI palavras regulares pré	■ LPI palavras regulares pós
■ LPI palavras irregulares pré	■ LPI palavras irregulares pós
■ LPI pseudopalavras pré	■ LPI pseudopalavras pós

Após a intervenção, Caio apresentou uma melhora no total de Leitura de Palavras Isoladas, atingindo um escore de 55 palavras, porém permanecendo em um percentil 7, sugestivo de déficit. Acertou no total 38 palavras reais, sendo 20 delas regulares, correspondente a um percentil 90, e 18 delas irregulares (percentil 2,5, sugestivo de déficit de gravidade importante); e leu 17 pseudopalavras, saindo de um percentil anterior de 2,5 para um percentil 10, ainda na faixa de dificuldade.

Fluência

Antes da intervenção, o aluno leu corretamente 50,04 palavras por minuto (NPLCPM, um dos indicadores do AFLET) e cometeu 15 erros de prosódia. No questionário que avalia a compreensão, Caio acertou 9 questões (de um total de 10).

Figura 5 – Caio: resultados nos testes do instrumento ANELE 5 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

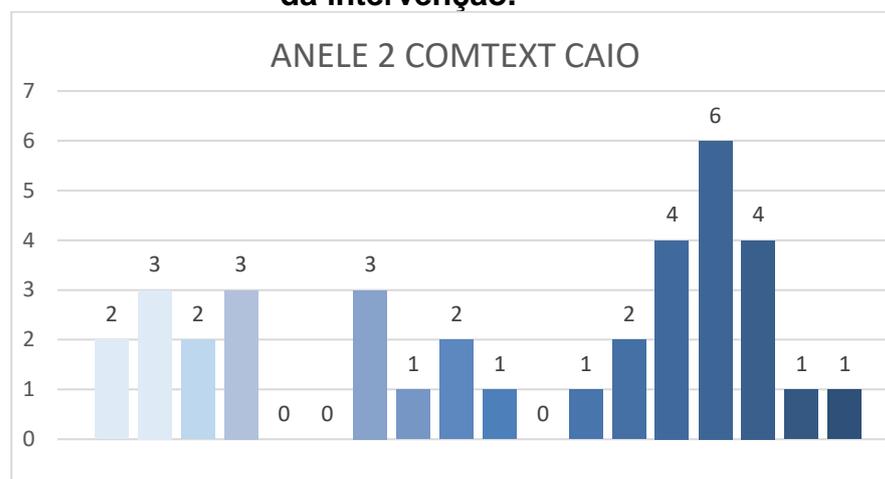
- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| AFLET Questionário CL pré | AFLET Questionário CL pós |
| AFLET NPLCM pré | AFLET NPLCM pós |
| AFLET TEP pré | AFLET TEP pós |

Após a intervenção escolar, Caio apresentou melhora, lendo 60,29 palavras corretamente por minuto, e diminuiu seus erros de prosódia para 10. No questionário de compreensão obteve um escore de 6, menor que o atingido na avaliação anterior à intervenção (9).

Compreensão Leitora

Antes da intervenção, Caio acertou 2 questões do total de 10 (percentil 2,5), sendo as 2 literais, (percentil 2,5). No reconto oral, resgatou um total de três cláusulas, correspondente a um percentil 7 e duas cláusulas principais, correspondente a um percentil 2,5. Não realizou nenhuma inferência, e apresentou duas interferências e seis reconstruções, modificando eventos da história. Apresentou um reconto de categoria 1, a mais baixa.

Figura 6 – Caio: resultados nos testes do instrumento ANELE 5 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

Questionário CL total pré	Questionário CL total pós
Quest literal pré	Quest literal pós
Quest inferencial pré	Quest inferencial pós
Cláusulas total pré	Cláusulas total pós
Cláusulas principais pré	Cláusulas principais pós
Inferências pré	Inferências pós
Interferências pré	Interferências pós
Reconstruções pré	Reconstruções pós
Reconto pré	Reconto pós

Após o Programa LE, Caio acertou um total de 3 questões (percentil 2,5), uma a mais do que na primeira avaliação sendo as 3 literais (percentil 10). Na tarefa do reconto oral, resgatou apenas uma cláusula (percentil 2,5), sendo 1 da cadeia principal da história (percentil 2,5). Em compensação, fez uma inferência e diminuiu o número de reconstruções (4). No geral, portanto, pode-se considerar que não houve melhora digna de nota na habilidade de compreensão de leitura, e seu reconto ainda correspondia à categoria 1.

Efeitos da intervenção no perfil leitor

Caio apresentou, antes da intervenção, percentis de dificuldade de gravidade importante (2,5) em todas as tarefas do instrumento ANELE 1 - LPI, configurando uma defasagem na habilidade de decodificação pelas duas rotas de reconhecimento de palavras: a fonológica e a lexical. Após a intervenção, melhorou

na leitura de pseudopalavras, atingindo percentil não sugestivo de dificuldade, mas ainda baixo. Um leitor disléxico apresenta dificuldade no reconhecimento de palavras, mesmo após uma efetiva instrução escolar (ROTTA *et al.*, 2017) e, conforme o desempenho nas tarefas de LPI de Caio, é possível que o aluno possa ser caracterizado como um caso de Dislexia Mista, onde a dificuldade no reconhecimento de palavras ocorre nas duas vias de decodificação. Deve-se levar em conta, entretanto, que a melhora na rota fonológica (evidenciada pelo desempenho melhor na leitura de pseudopalavras) aponta para um progresso.

O desempenho de Caio nas tarefas do instrumento ANELE 2 - COMTEXT corroboram com a hipótese de que leitores disléxicos apresentam dificuldade nos processos compreensivos, visto que mobilizam seus recursos cognitivos para realizar a decodificação. Apesar de no questionário de compreensão, após a intervenção, ter acertado uma questão a mais, é necessário pontuar que as questões são objetivas e que essa melhora pode ter decorrido de uma *tentativa* de acerto. Entretanto, a avaliação do reconto oral, ainda revela sua dificuldade importante em compreensão.

Ao avaliar os efeitos da intervenção em compreensão leitora no perfil leitor de Caio, um possível caso de DM, é correto afirmar que o aluno se beneficiaria mais de uma intervenção clínica individual, com acompanhamento multidisciplinar e que desenvolva as habilidades envolvidas no reconhecimento de palavras. Leitores disléxicos apresentam dificuldades que vão além da leitura, e que podem refletir em outras matérias escolares, incluindo no pensamento lógico e matemático (ROTTA *et al.*, 2017)

6.2.2 Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico

Como mostra o Quadro 2, Caio apresentou, antes da intervenção, escores nas tarefas neuropsicológicas indicativas de déficit neuropsicológico, especialmente nas tarefas de atenção e de MT. As tarefas que avaliam os componentes fonológico e executivo revelaram um desempenho sugestivo de déficit grave. Leitores disléxicos podem apresentar comprometimento nas tarefas que avaliam o componente fonológico da MT (LIMA; AZONI; CIASCA, 2013). Ao analisar o perfil neuropsicológico de Caio, antes da intervenção, foi possível observar que o aluno

apresentou *escores Z* sugestivos de dificuldades nas tarefas que avaliam os componentes executivo e fonológico (*span* de pseudopalavras e repetição de números na ordem indireta). Além disso, a atenção também pode aparecer comprometida em leitores disléxicos e Caio, na tarefa que avalia a atenção, apresentou um *escore Z* sugestivo de dificuldade de gravidade importante.

Quadro 2 – Caio: resultados dos testes do instrumento Neupsilin-inf antes e depois da intervenção.

Função	Tarefa	Pré	PréZ	Pós	PósZ
Atenção	Atenção total	43	-2,902****	49	-1,220*
Memória de Trabalho	MT Span de Pseudopalavras	11	-1,000*	13	-,371
	MT Repetição números ordem indireta	14	-2,436****	9	-3,994****
	MT Total componentes fonológico e executivo	25	-2,361****	22	-3,004****
	MT Visuoespacial	18	-1,501**	24	,170
	MT Total	43	-2,602****	46	-2,125****
Funções Executivas	FE Fluência Verbal Ort.	6	-1,252*	9	-,518
	FE Fluência Verbal Sem.	19	-,213	16	-,390
	FE Fluência Verbal Total	24	-,492	25	-,492
	FE GO/ NO-GO	56	-,478	57	-,181

Fonte: a autora (2021).

Legenda:

- * - sugestivo de alerta para déficit cognitivo
- ** - sugestivo de déficit cognitivo
- *** - sugestivo de déficit moderado a severo
- **** - sugestivo de déficit de gravidade importante

Após a intervenção, Caio teve uma melhora discreta na atenção. Nas tarefas que avaliam os componentes da MT, melhorou no *span* de pseudopalavras, porém piorou na tarefa de repetição de números na ordem inversa, totalizando nas tarefas que avaliam os componentes fonológico e executivo da MT um *escore* ainda sugestivo de déficit de gravidade importante. Ao analisar o perfil neuropsicológico de Caio após a intervenção, é possível identificar que o aluno, apesar de ter tido uma

melhora em algumas tarefas, como nas FE fluência verbal ortográfica, apresentou um desempenho pior e/ou muito abaixo do esperado para sua idade e escolaridade, principalmente na avaliação da MT, como nas tarefas que avaliam os componentes fonológico e executivo da MT. Tal déficit pode ter relação com a deficiente habilidade de compreensão de leitura (CORSO; SPERB; SALLES, 2013).

6.3 RAFA

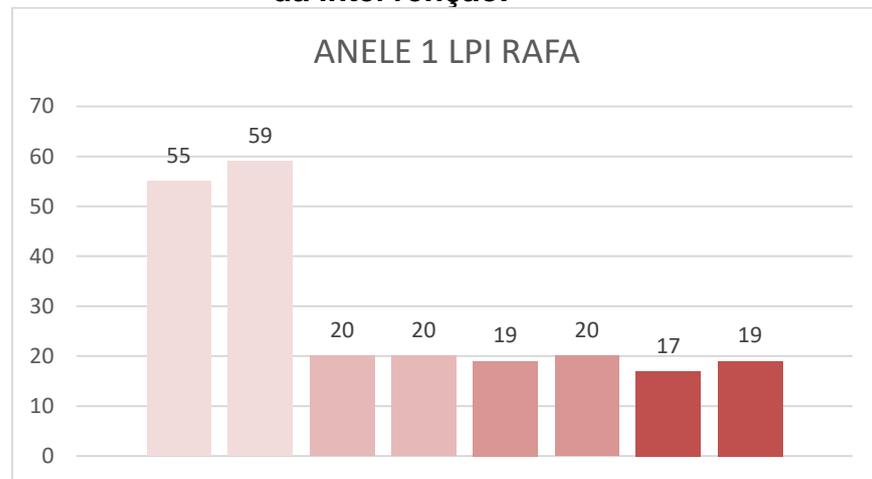
Rafa (nome fictício) tem 11 anos, apresentou um total de 29 no Teste *Raven*, correspondente à classificação III-, intelectualmente na média, repetiu uma vez de ano e está inserida em um nível socioeconômico baixo (D-E). Teve participação na intervenção de 100%, segundo os registros da professora de classe, e, conforme as informações apresentadas pela família, não teve dificuldade para aprender a ler nem falar.

6.3.1 Efeitos da intervenção no Perfil Leitor

Leitura no nível da palavra

Antes do Programa LE, Rafa obteve os seguintes resultados no teste de Leitura de Palavras Isoladas: leu 55 palavras no total, correspondente a um percentil de 7, sugestivo de déficit; acertou 38 palavras reais, sendo 20 regulares, correspondente a um percentil 90, e 19 irregulares, correspondente a um percentil 16, sugestivo de alerta para déficit; e leu 17 pseudopalavras, correspondente ao percentil 10, sugestivo de déficit.

Figura 7 – Rafa: resultados nos testes do instrumento ANELE 1 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

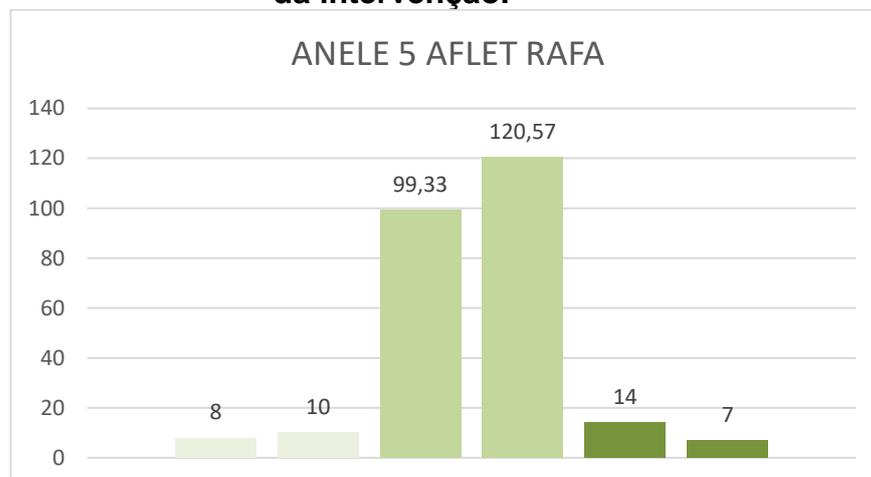
- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| ■ LPI Total palavras pré | ■ LPI Total palavra pós |
| ■ LPI palavras regulares pré | ■ LPI palavras regulares pós |
| ■ LPI palavras irregulares pré | ■ LPI palavras irregulares pós |
| ■ LPI pseudopalavras pré | ■ LPI pseudopalavras pós |

Após a intervenção, a aluna teve uma significativa melhora e leu no total 59 palavras, atingindo um percentil 50. Leu 40 palavras reais, sendo 20 regulares, correspondente ao percentil 90, e 20 irregulares (percentil 90); e 19 pseudopalavras, correspondente a um percentil 40, melhorando na decodificação tanto pela rota lexical quanto pela fonológica.

Fluência

Antes da intervenção, Rafa leu corretamente 99,33 palavras corretamente por minuto (NPLCPM) e cometeu 14 erros de prosódia. No questionário que avalia a compreensão acertou 8 questões, de um total de 10.

Figura 8 – Rafa: resultados nos testes do instrumento ANELE 5 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

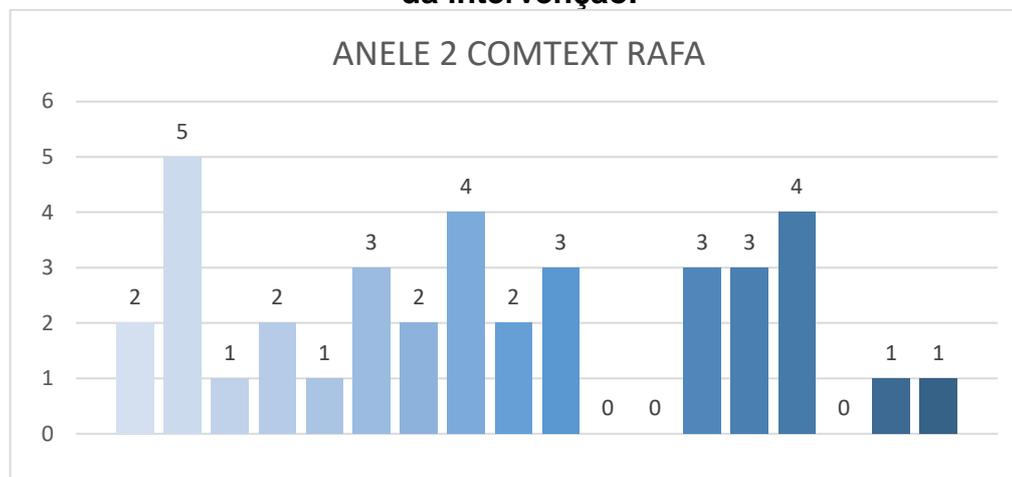
- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| AFLET Questionário CL pré | AFLET Questionário CL pós |
| AFLET NPLCM pré | AFLET NPLCM pós |
| AFLET TEP pré | AFLET TEP pós |

Após a intervenção, Rafa apresentou significativa melhora no desenvolvimento da fluência leitora, lendo 120,57 palavras corretamente por minuto (NPLCPM), e diminuindo seus erros de prosódia pela metade (7). No questionário de compreensão também apresentou um avanço, acertando todas as 10 questões do teste.

Compreensão Leitora

Antes da intervenção, Rafa acertou, no questionário que avalia a compreensão, duas questões do total de 10 (correspondente a um percentil de 2,5), sendo uma delas literal (percentil 2,5) e a outra inferencial (percentil 2,5). No reconto oral, resgatou apenas duas cláusulas da história e duas da cadeia principal (ambas representadas pelo percentil 2,5), não fez nenhuma inferência (0) e teve três interferências e quatro reconstruções, de modo que seu reconto ficou na categoria inferior: 1.

Figura 9 – Rafa: resultados nos testes do instrumento ANELE 2 antes e depois da intervenção.



Fonte: a autora (2021).

Legenda:

Questionário CL total pré	Questionário CL total pós
Quest literal pré	Quest literal pós
Quest inferencial pré	Quest inferencial pós
Cláusulas total pré	Cláusulas total pós
Cláusulas principais pré	Cláusulas principais pós
Inferências pré	Inferências pós
Interferências pré	Interferências pós
Reconstruções pré	Reconstruções pós
Reconto pré	Reconto pós

Após a intervenção, Rafa teve uma melhora discreta em alguns aspectos da compreensão como no questionário, aumentando seus acertos para 5 (o que ainda corresponde a percentil indicativo de déficit importante), sendo dois literais (percentil 2,5) e três inferenciais (correspondente a um percentil 16). Na tarefa do reconto oral resgatou 4 cláusulas da história (percentil 10) e três cláusulas principais (percentil 10). Não realizou nenhuma inferência (0), mas também não fez reconstruções e apresentou três interferências. Mesmo com alguma melhora em relação à primeira avaliação, o reconto de Rafa ainda corresponde à categoria mais baixa: 1.

Efeitos da intervenção no perfil leitor

Após a intervenção, Rafa melhorou muito na leitura de palavras isoladas, assim como na fluência. Existem fortes evidências de que a instrução voltada especificamente para a compreensão leitora esteja associada a resultados positivos,

independente da fonte da dificuldade, mesmo em crianças com problemas de decodificação (FLETCHER *et al.*, 2009). Além disso, apesar do foco da intervenção ser o desenvolvimento da compreensão leitora, o Programa LE abrange atividades e tarefas que trabalham, também, os componentes envolvidos no desenvolvimento dos processos de decodificação, beneficiando o desenvolvimento das rotas fonológica e lexical. A fluência leitora é um componente contemplado no Programa LE através de diferentes atividades, como por exemplo a leitura oral pela professora, que oferece um modelo de fluência e decodificação, as leituras compartilhadas entre os alunos da turma ou em dupla, e a leitura silenciosa e individual, que também trabalha essa habilidade. Esta habilidade sofreu um efeito positivo da intervenção no caso de Rafa: ela melhorou os escores na bateria de testes do instrumento Anele 5 - AFLET que avaliam a fluência, após a participação nas sessões do programa.

Rafa teve uma melhora discreta na compreensão leitora, melhorando os escores em números absolutos, mas ainda permanecendo em percentis indicativos de déficit. Dificuldades na decodificação das palavras estão relacionadas com dificuldades nos processos compreensivos (SPINILLO, 2013), o que pode ocasionar dificuldades em fazer inferências e outros processos de compreensão. Leitores com dificuldade na etapa de reconhecimento de palavras, mobilizam seus recursos cognitivos para realizar os processos de decodificação, impactando na compreensão do texto lido. No caso de Rafa, a intervenção beneficiou muito na fluência e na etapa de reconhecimento de palavras, de onde saiu dos níveis sugestivos de dificuldade. O desenvolvimento desses processos de nível mais básico proporcionou uma base e que, pode-se supor, vai impactar positivamente na compreensão, em médio ou curto prazo, a depender das propostas pedagógicas que ela puder experimentar.

6.3.2 Efeitos da intervenção no perfil neuropsicológico

O Quadro 3 apresenta o desempenho de Rafa na bateria de testes do instrumento Neupsilin-inf. O perfil leitor de Rafa, avaliado pelos testes dos instrumentos ANELE 1, 2 e 5, sugere que a dificuldade em leitura da aluna está presente na etapa de decodificação, o que explica em parte seus percentis sugestivos de dificuldade nos processos compreensivos. Nas tarefas do instrumento Neupsilin-inf que avaliam os componentes fonológico e executivo da MT, apresentou

um *escore Z* sugestivo de déficit moderado a severo. O desempenho sugestivo de déficit do componente fonológico da MT sugere dificuldade no armazenamento e manipulação da informação fonológica (ZAMO; SALLES, 2013) durante a leitura, o que pode impactar nos processos de decodificação e, conseqüentemente, nos de compreensão. Os déficits na MT e na tarefa de fluência também ajudam a entender as falhas na compreensão de leitura. Rafa apresentou, antes da intervenção, um *escore Z* sugestivo de déficit moderado a severo, na tarefa de fluência verbal ortográfica.

Quadro 3 – Rafa: resultados dos testes do instrumento Neupsilin-inf antes e depois da intervenção.

Função	Tarefa	Pré	PréZ	Pós	PósZ
Atenção	Atenção total	54	,179	55	,459
Memória de Trabalho	MT Span de Pseudopalavras	8	-1,943***	12	-,686
	MT Repetição números ordem indireta	16	-1,813***	14	-2,436****
	MT Total componentes fonológico e executivo	24	-2,575****	26	-2,146****
	MT Visuoespacial	14	-2,616****	17	-1,780***
	MT Total	38	-3,395****	43	-2,602****
Funções Executivas	FE Fluência Verbal Ort.	4	-1,741***	9	-,518
	FE Fluência Verbal Sem.	17	-,189	9	-1,795***
	FE Fluência Verbal Total	21	-1,016*	18	-1,408*
	FE GO/ NO-GO	55	-,774	60	,709

Fonte: a autora (2021).

Legenda:

* - sugestivo de alerta para déficit cognitivo

** - sugestivo de déficit cognitivo

*** - sugestivo de déficit moderado a severo

**** - sugestivo de déficit de gravidade importante

Após a implementação do Programa LE, Rafa melhorou seu desempenho nas tarefas que avaliam a atenção, bem como na tarefa *span* de pseudopalavras (o número de acertos não mais sugere déficit). Na tarefa GO/NO-GO, que avalia flexibilidade e inibição, também melhorou seu desempenho. Mesmo assim, os

resultados da segunda avaliação indicam ainda um perfil de déficit neuropsicológico importante, nas funções executivas. A aluna certamente se beneficiaria de intervenções voltadas para o desenvolvimento das funções executivas.

7 ENVOLVIMENTO DOS CASOS COM O PROGRAMA LE

Conforme apresentado no perfil leitor, o Programa teve efeitos positivos nos casos em diferentes aspectos da leitura, isso porque intervenções em CL podem beneficiar o desenvolvimento da leitura como um todo (FLETCHER *et al.*, 2009). O exame dos desempenhos dos alunos diante das tarefas do Programa LE pode contribuir para entender os efeitos do mesmo sobre os diferentes perfis de dificuldade em leitura. Para isso, foram analisados seus envolvimento com as diferentes tarefas realizadas no decorrer da intervenção, que abrangeram tanto questões de vocabulário e morfologia, quanto as que demandavam um raciocínio inferencial *sobre* o que foi lido. Serão apresentadas algumas tarefas realizadas, incluindo alguns trechos retirados do 'Manual do Professor' (CORSO, 2018), que evidenciam a importância do papel da pedagoga para a efetividade da intervenção, e contextualizam a tarefa. Também será apresentada a análise dos seus desenhos e ortografia.

7.1 MARI

A análise do envolvimento de Mari nas atividades do Programa LE pode contribuir para um melhor entendimento do desenvolvimento da aluna em relação à sua leitura compreensiva e às funções neuropsicológicas. As tarefas da intervenção abrangem diferentes componentes envolvidos na compreensão leitora, como vocabulário e questões inferenciais, e as FE, como representações em desenho das histórias. Antes da implementação do Programa LE, Mari apresentou uma dificuldade leve na decodificação, apenas na leitura pela rota lexical, que se desenvolve conforme o contato com palavras e textos variados. Ainda na primeira semana do Programa, é possível observar que Mari acertou as questões relacionadas à vocabulário e consciência morfológica relacionados ao conteúdo do texto 'As Mil e Uma Noites' (PRIETTO, 1997) (Figura 11). Este texto foi utilizado na primeira semana da intervenção. Vejamos a sequência de algumas atividades - que

constam do livro do professor (manual de instrução) - que precederam a realização do exercício feito por Mari (Figura 10):

Figura 10 – Livro do Professor, 1ª semana, sessões 1 e 3.

SESSÃO 1/5º MOMENTO – Vocabulário

Objetivos: Ampliação do vocabulário.

Professora questiona: “Quem passou por alguma palavra que não conhecia? Ou uma palavra que já leu ou ouviu, mas não tem certeza sobre o que ela significa?”

Professora lista as palavras indicadas pelos alunos. Juntos buscam o significado. Caso nenhum aluno indique palavras, ela pode provocá-los, questionando se sabem o significado das palavras menos comuns.

Relação possível de palavras a serem exploradas no texto para enriquecimento do vocabulário:

Vocábulo	Significado
SULTÃO	Sultão significa um título de soberano entre os muçulmanos. Era um governante, reinava em algum território. Era, portanto, um tipo de rei.
MATRIMÔNIO	Casamento
EXECUTAR	Matar, exterminar
DEMOVER	Fazer com que alguém mude de ideia; dissuadir
APOSENTO	Peça de uma casa, especialmente o quarto de dormir

SESSÃO 1/ 6º MOMENTO– Explicitando a Estratégia.

Objetivos: Tornar consciente a busca do significado das palavras desconhecidas como uma estratégia de compreensão de leitura; conhecer a estratégia utilizada, com vistas à generalização no uso dela.

A professora explica: “Para compreendermos um texto, precisamos conhecer o vocabulário dele, isto é, conhecer as palavras que aparecem no texto. No entanto, é muito comum durante a leitura de diferentes textos, nos depararmos com palavras desconhecidas. Quando isto acontecer, é importante que busquemos descobrir o significado da palavra que é nova para nós. Podemos perguntar para um colega, ou para a professora, ou podemos buscá-la no dicionário. Quando descobrimos o significado desta palavra, poderemos entender melhor aquele texto que está sendo lido. E, o que é ainda melhor, teremos aprendido uma palavra nova, e, quando ela surgir de novo em um outro texto, ou mesmo na boca de uma pessoa, nós saberemos o que ela significa! Assim, a dica é PROCURE SEMPRE SABER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS DESCONHECIDAS QUE APARECEM NO TEXTO.

A dica pode ser escrita em um cartaz, e passar a integrar a decoração da sala:

PROCURE SEMPRE SABER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS DESCONHECIDAS QUE APARECEM NO TEXTO.

SESSÃO 3/4º MOMENTO – Explicitando a Estratégia (1): consciência morfológica

Objetivos: Favorecer o conhecimento da consciência morfológica como um componente da habilidade de ler com compreensão; tomar consciência da estratégia utilizada (metacognição), com vistas à generalização no uso dela.

“Observem o exercício 1. Ele propõe que vocês descubram a raiz da palavra mercador. Lembram da dica sobre o vocabulário? Temos que buscar compreender cada uma das palavras do texto, para compreender o próprio texto melhor. Entretanto, pode acontecer da pessoa descobrir sozinha o significado de alguma palavra nova para ela. Se ela perceber que a palavra desconhecida deriva de uma outra, conhecida, é possível deduzir o significado, isto é, concluir por um raciocínio o que a palavra nova significa.”

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 11 – Questões objetivas vocabulário e consciência morfológica, 1ª semana, sessão 3.

-  Exercício
- 1- O texto conta que o pai de Sherazade dava a ela livros encomendados de **mercadores**. Esta palavra deriva de qual palavra abaixo:
 - a. Marcar
 - b. Meca
 - Mercado
 - 2- A atividade de um mercador é:
 - a. Fazer marcas
 - Fazer comércio, isto é comprar e vender mercadorias
 - c. Frequentar a Meca

Fonte: arquivos do Programa LE.

Nas questões em que era necessário pensar *sobre* o texto lido, e resgatar os fatos e acontecimentos para responder, a aluna escreveu de forma breve, porém coerente com o contexto da obra (Figura 12). Entretanto, é necessário lembrar que uma das características diferenciais do Programa é a dificuldade progressiva das atividades, o que significa que as tarefas iniciais ainda não compreendem um grande nível de dificuldade. Mesmo assim, as perguntas abaixo implicam inferências, e são mais complexas do que a pergunta respondida antes, de conteúdo literal (“Por que

Sherazade quis se casar com o sultão, mesmo sabendo que ele matava as esposas?”).

Figura 12 – Respostas escritas, 1ª semana, sessão 3.

1- Explique a afirmação a seguir: O gosto de Sherazade pela leitura foi a salvação das moças do reino, e dela própria.

Sim, porque com suas histórias ela convenceu ele.

2- Por que as histórias de Sherazade foram capazes de transformar o Sultão?

Porque ela contava um pouco da história e o resto no outro dia, aí deixava o sultão curioso.

Fonte: arquivos do Programa LE.

A resposta a essas questões foi seguida de questionamentos da professora, no 5º momento da mesma sessão (Figura 13).

Figura 13 – Livro do Professor, 1ª semana, sessão 3.

SESSÃO 3/5º MOMENTO - Explicitando a Estratégia (2): inferir para descobrir.

Objetivos: Favorecer o conhecimento dos raciocínios que fazemos para compreender de forma profunda os textos (inferências); tomar consciência da estratégia utilizada (metacognição), com vistas à generalização no uso dela; Expressão oral.

Professor: “Qual pergunta foi mais fácil de responder? (referindo-se às perguntas literais e inferenciais) Por que será?” Depois que os alunos tiverem tempo para pensar e expressar opiniões, a professora pode dizer: “Nós podemos encontrar a resposta da pergunta? Por que Sherazade quis se casar com o sultão, mesmo sabendo que ele matava as esposas?” se voltarmos a ler o texto. Mas para responder a questão que fala que o gosto pela leitura salvou as moças do reino não basta ler o que está escrito, e é preciso fazer um raciocínio para concluir. As respostas para certas perguntas não podem ser encontradas no texto, mas na nossa própria mente, a partir do que está escrito no texto. Nós chamamos de inferência os raciocínios que nos permitem chegar a conclusões que não podemos alcançar apenas lendo o texto, sem um raciocínio a partir dele.”

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na segunda semana de implementação do Programa LE, as sessões compreenderam diferentes atividades, relacionadas com o livro ‘Simbad’ (ZEMAN, 2000). No primeiro momento da sessão 4 a professora leu a primeira parte do livro, mostrando as ilustrações (objetivos: oferecer um modelo de leitura fluente aos

alunos; facilitar a apropriação dos procedimentos de decodificação diante de regras de correspondência grafológicas complexas, ou de palavras desconhecidas. Facilitar a compreensão do texto pelos alunos mediante a leitura (da professora) que apresenta prosódia e entonação adequadas. Promover o contato do aluno com o livro literário. Aumentar o engajamento e interesse do aluno pelo texto através do fascínio provocado pelas ilustrações. Formar os alunos na apreciação da beleza e da arte, dotando-os de sensibilidade artística – CORSO, 2018). Depois de explorar as imagens e os significados de certas palavras, foi solicitada, em uma atividade em folha de vocabulário (objetivos: desenvolver o vocabulário; produzir escrita usando o vocabulário – CORSO, 2018), a representação em desenho dos seguintes elementos: liteira, adaga e marujo. As palavras e seus significados já haviam sido explorados em uma atividade no 4º momento dessa mesma sessão (Figura 14). A adaga (Figura 15) e o marujo foram representados normalmente, contendo características consideradas comuns dentre eles, inclusive o marujo com um chapéu de pirata, uma mão de gancho e um tapa olho.

Figura 14 – Livro do Professor, 2ª semana, sessão 4.

SESSÃO 4/4º MOMENTO – Vocabulário

Objetivos: Desenvolver o vocabulário; exercitar a estratégia de verificar o significado de palavras desconhecidas.

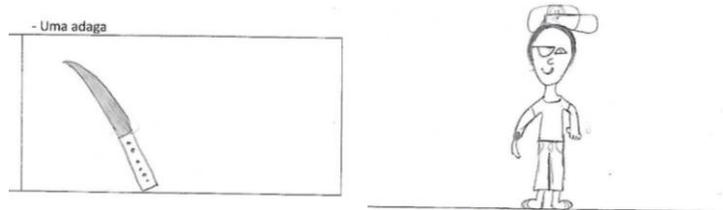
“Lembram do que falamos a respeito da leitura do texto da semana passada, sobre ser importante compreender o sentido de todas as palavras, para podermos compreender o texto todo? Vamos sublinhar as palavras desconhecidas?”

Professora coordena a busca de definições para as palavras indicadas. Seleção possível de palavras:

Liteira	Cadeira portátil, aberta ou fechada, sustentada por duas varas laterais, carregada por homens ou animais
Marujo	Homem do mar, marinheiro
Adaga	Tipo de espada curta

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 15 – Representações em desenho ‘adaga’ e ‘marujo’, respectivamente, 2ª semana, sessão 4.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Entretanto, a liteira, que originalmente deve conter hastes na base para sujeitos carregarem, foi representada com rodas, semelhante a um carro (Figura 16).

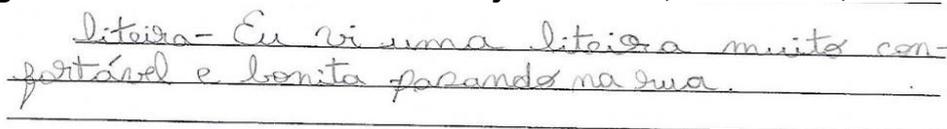
Figura 16 – Representação em desenho ‘liteira’, 2ª semana, sessão 4.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Quando lhe foi pedido que escrevesse uma frase com a palavra 'liteira', no 6º momento da mesma sessão (objetivos: desenvolver o vocabulário; produzir escrita utilizando o vocabulário aprendido – CORSO, 2018), Mari a descreveu em um contexto improvável: 'Eu vi uma liteira muito confortável e bonita passando na rua' (Figura 17). A liteira mencionada na história divide a hierarquia entre os Simbad rei e servo, aspecto importante para o entendimento do início dos acontecimentos da narrativa. Se na etapa de reconhecimento de palavras houver dificuldade em entender o significado, os processos compreensivos podem sofrer impactos negativos (SPINILLO, 2013).

Figura 17 – Frase escrita com o objeto 'liteira', 2ª semana, sessão 4.



liteira - Eu vi uma liteira muito confortável e bonita passando na rua.

Fonte: arquivos do Programa LE.

A terceira semana de intervenção, no 1º momento da 7ª sessão, se inicia com a leitura oral da professora apoiada no livro, e mostrando as ilustrações da obra aos alunos, referente à história 'Simbad na Terra dos Gigantes' (ZEMAN, 2008). Nessa semana, é possível observar um aumento na dificuldade das tarefas relacionadas ao texto. No 5º momento dessa mesma sessão, foi solicitado que, inicialmente, os alunos relacionassem o parágrafo numerado na história, com a frase síntese correspondente, além de produzir duas frases sínteses (referente aos parágrafos 3 e 8 da história) e fazer uma representação artística de um deles (objetivos: relacionar o parágrafo com a frase que o sintetiza; reconhecer a seleção de informações contida em uma síntese; produzir frases sintéticas sobre parágrafos; tomar consciência do tópico principal de um parágrafo - macroestrutura de um texto-; estimular o aspecto motor das FE - no desenho-; estimular a atenção executiva - incluindo o controle da interferência para seleção de informações relevante a constar no desenho - e o planejamento – CORSO, 2018). Aqui Mari teve uma ambiguidade nos seus desempenhos visto que na primeira frase, que deveria representar o

parágrafo numerado como 3, teve dificuldade para fazer a frase-síntese (Quadro 4). Conforme a descrição do parágrafo original, é possível identificar que Mari acabou apresentando algumas incoerências na escrita, e não pareceu compreender o tópico principal do parágrafo: não relembrando componentes importantes que deveriam ter sido destacados. Tarefas foram propostas em momentos anteriores e fizeram parte para a construção do pensamento inferencial, assim como identificar tópicos principais dos parágrafos (Figura 18).

Figura 18 – Livro do Professor, 1ª e 2ª semanas, sessões 2 e 5.

SESSÃO 2/ 3º MOMENTO - Exercício em folha com frases-síntese da história.

Objetivos: Desenvolver a percepção da macroestrutura do texto, composta de pequenas sínteses das partes principais (ou parágrafos) do texto; desenvolver o raciocínio inferencial, mediante a busca da ordem dos eventos (cláusulas) da história; ensinar a identificar a ideia principal.

Os alunos recebem uma folha com as frases síntese fora de ordem, para numerar de acordo com a ordem certa.

SESSÃO 2/4º MOMENTO - Explicitando a estratégia: identificar a ideia principal

Objetivos: Tornar consciente a identificação da ideia principal de um parágrafo como uma estratégia importante de compreensão de leitura; conhecer a estratégia utilizada, com vistas à generalização no uso dela.

Professora: “Vocês repararam que as frases são um resumo de uma parte do texto (um parágrafo)? E repararam que este resumo apresenta apenas a informação essencial, a informação mais importante. Para compreendermos um texto, é muito importante descobrir a ideia principal dos parágrafos, e do texto como um todo”.

A dica pode ser escrita no quadro, ou colocada em um cartaz, e passar a integrar a decoração da sala:

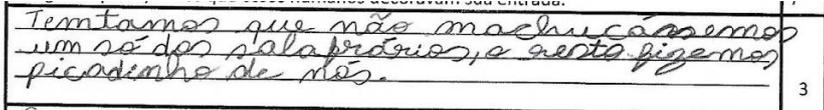
<p>PROCURE SEMPRE VERIFICAR SE VOCÊ ENTENDEU A IDEIA MAIS IMPORTANTE DO PARÁGRAFO</p>

SESSÃO 5/4º MOMENTO - Exercício na folha: Frases-sínteses e questões literais e inferenciais

Objetivos: Exercitar a geração da ideia principal e elaboração de resumo; estimular a reflexão sobre a gramática, necessária à expressão escrita; promover a reflexão sobre a história, através de respostas às questões literais e inferenciais.

Professora: “Neste exercício vocês precisam exercitar uma estratégia sobre a qual já falamos antes: identificar e produzir a ideia principal. Com o apoio da figura, o desafio é escrever em uma frase a aventura ou o perigo que corresponde a ela. Para poder escrever em uma frase, naturalmente vocês precisarão descobrir quais as informações mais importantes, que precisam constar no resumo.”

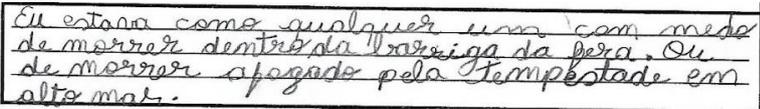
Quadro 4 – Frase-síntese escrita e o parágrafo referente, 3ª semana, sessão 7.

Frase-síntese referente ao parágrafo 3.	
Parágrafo 3.	<p>“[...] À medida que nos aproximávamos da praia, criaturas cobertas de uma pelagem preta e com olhinhos pequenos e amarelos pulavam dentro do navio, insultando todos os mercadores e marinheiros. [...] Nosso receio era que, se machucássemos um só dos salafrários, o resto faria picadinho de nós. [...]” Simbad na Terra dos Gigantes, Ludmila Zeman, 2008.</p>

Fonte: arquivos do Programa LE.

O segundo parágrafo (8) que Mari deveria resumir, teve como resultado uma frase-síntese em que conseguiu incluir componentes que eram importantes para a contextualização dos acontecimentos, como por exemplo o ‘medo de morrer dentro da barriga da fera’, entretanto na afirmação em seguida, ela completa que *também* tinha medo ‘de morrer afogado pela tempestade em alto mar’, e não que *preferia* ter esta última morte à primeira (Quadro 5). Entretanto, conforme descrito no parágrafo, o personagem compara os dois jeitos de morrer, e afirma que preferiria morrer em combate atingido por uma flecha no coração, ou ainda afogado na tempestade em alto mar, do que na barriga da fera.

Quadro 5 – Frase-síntese escrita e o parágrafo referente, 3ª semana, sessão 7.

Frase-síntese referente ao parágrafo 8.	
Parágrafo 8.	<p>“[...] Eu me vi horrorizado diante da ideia de morrer dentro da barriga da fera. De repente, pareceu atrativa a ideia de morrer em combate com o coração perfurado por uma flecha, ou de morrer afogado nas ondas enfurecidas de uma tempestade em alto-mar. [...]” Simbad na Terra dos Gigantes, Ludmila Zeman, 2008.</p>

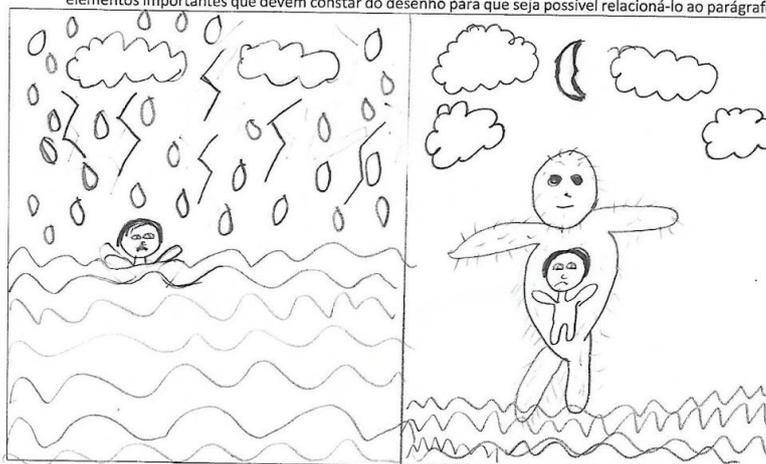
Fonte: arquivos do Programa LE.

Em seguida foi pedido para que escolhesse uma das duas passagens e fizesse um desenho representando o parágrafo. Mari escolheu desenhar o parágrafo 8 e fez uma representação com mais componentes envolvidos, em que corrobora

com o elemento do ‘medo de morrer dentro da barriga da fera’ e ‘morrer afogado nas ondas enfurecidas de uma tempestade em alto-mar’ (Figura 19).

Figura 19 – Representações em desenhos do parágrafo 8, 3ª semana, sessão 7.

2. Agora escolha o parágrafo 3 ou 8 para representar através de um desenho simples: defina quais são os elementos importantes que devem constar do desenho para que seja possível relacioná-lo ao parágrafo.



Fonte: arquivos do Programa LE.

As questões literais e inferenciais a respeito da história, ainda na terceira semana, na 8ª sessão, também se destacaram por uma mudança na sua estruturação, visto que, dessa vez, foram apresentadas juntas na mesma questão, e demandaram uma maior reflexão para responder. A realização da atividade foi antecedida pela leitura oral da história pela professora, no 1º momento da 8ª sessão, e um debate, em que a professora provoca os alunos a pensarem sobre a história, no 2º momento dessa mesma sessão (Figura 20).

Figura 20 - Livro do Professor, 3ª semana, sessão 8.

SESSÃO 8/2º MOMENTO - Debate

Objetivos: Estimular os alunos a realizar inferências preditivas; estimular a organização do discurso oral; estimular autorregulação (disciplina no atendimento às regras do debate); provocar a imaginação e a curiosidade em relação à história, permitindo o aumento do engajamento com o texto; estimular a “perspectiva do protagonista” (quando o leitor coloca-se no lugar do personagem).

Professora: “Simbad e seu companheiro têm diante de si uma fera pela frente e outra por trás. Que animais são esses (espera que os alunos nomeiem o rinoceronte e o crocodilo). Pergunta: por que será que ele não dá nome aos animais quando está contando essa aventura?”

A ideia aqui é levá-los a perceber que Simbad não nomeia os animais porque nunca os viu antes (é uma terra desconhecida, nova para ele), e não sabe como chamá-los.

Professora: “Onde será que Simbad e o outro marinheiro foram parar, depois de fugir da Terra dos Gigantes?”

Professora (segunda questão em debate): “O que vocês fariam se estivessem entre um rinoceronte que os persegue por trás, e um crocodilo que os ameaça pela frente?”

Fonte: arquivos do Programa LE.

Nessa questão, Mari respondeu apenas a primeira, literal, onde a informação poderia ser encontrada no texto, não respondendo à pergunta inferencial (Figura 21), mesmo mediante a debate prévio acerca das informações da história. Nesse mesmo dia de intervenção, deixou em branco algumas questões em que era necessário relembrar acontecimentos vividos pelo personagem.

Figura 21 - Resposta escrita incompleta 3ª semana, sessão 8.

Exercício:
 1- Qual o nome dos dois animais selvagens que ameaçam Simbad quando ele chega à ilha? Por que Simbad, ao contar a história, apenas descreve os animais sem nomeá-los?
rinoceronte e o crocodilo.

Fonte: arquivos do Programa LE.

A quarta semana de intervenção se inicia com a leitura oral da professora da história ‘O Segredo de Simbad’ (ZEMAN, 2008), seguido de uma leitura individual silenciosa do texto, com a técnica Cloze (objetivos: aumentar o engajamento do aluno com o texto, bem como sua habilidade de monitoramento, para encontrar o vocábulo mais adequado à lacuna; ampliar o vocabulário – CORSO, 2018). No 4º momento da 11ª sessão de intervenção, em exercício em folha (objetivos: estimular o aspecto motor das funções executivas - colorido da ilustração; favorecer a expressão escrita; ampliar o vocabulário – CORSO, 2018), foi requisitado à aluna que continuasse uma frase descrevendo os eventos que se passaram com Simbad. Mari pareceu sintetizar com elementos importantes do parágrafo, como ‘uma criatura de forma humana’ e ‘agarrou na cabeça e nas pernas’ (Figura 22).

Figura 22 - Resposta escrita, 4ª semana, sessão 11.

- a. Simbad sobreviveu ao violento temporal, durante o qual seu navio fora devorado por uma serpente imensa. Depois de flutuar por dias agarrado em uma taboa, foi parar em uma praia paradisíaca. Mas então

*Uma criatura de forma humana agarrou
na cabeça de e das pernas.*

(conte nas linhas acima o novo perigo enfrentado por Simbad)

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na passagem original (ZEMAN, 2008), a autora descreve os acontecimentos, incluindo os componentes do parágrafo que Mari escreveu:

[...] Uma criatura de forma humana me assustou. Com o braço peludo erguido o mais alto que conseguia, tentava alcançar as uvas que estavam no alto da videira. Quis ser bondoso com ele, pois me pareceu totalmente desamparado. Mas, quando eu o icei para o alto, para que alcançasse as uvas, ele apertou as pernas ao redor da minha cintura, e os braços ao redor do meu pescoço, e começou a me bater com o seu cajado! [...].

Na questão seguinte, Mari descreveu os acontecimentos com mais elementos, de forma mais completa, e pontuou questões importantes do contexto (Figura 23).

Figura 23 - Resposta escrita, 4ª semana, sessão 11.

- b. Depois que a criatura peluda ficou bêbada e soltou Simbad, ele foi resgatado por um navio, e sentiu-se agradecido ao embarcar, mas logo percebeu que

*eram caçadores e que matavam os elefantes
sem dó e os caçadores queria a que
simbad fosse igual a eles.*

(conte nas linhas acima o novo perigo em que se meteu Simbad)

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na quinta semana de intervenção, referente à narrativa A Lenda do Primeiro Gaúcho (AYALA, 1998), destaca-se o desempenho de Mari nas tarefas de vocabulário, em que ela conseguiu com sucesso ligar 12 palavras do texto lido, com seus sinônimos. Ainda nesse mesmo dia, Mari utilizou de forma correta os sinônimos em lacunas de frases retiradas do texto, demonstrando entendimento dos seus significados e implicações em um contexto. Entre a sexta e sétima semana, Mari não teve muito envolvimento com a intervenção. Acertou algumas tarefas de vocabulário e realizou algumas representações em desenho. Segundo os arquivos de seus trabalhos, há tarefas incompletas e, inclusive, não realizadas. Diferentes fatores podem ser as causas dessa ausência.

Durante a implementação da oitava, e última, semana do Programa LE, que compreendeu três fábulas do livro “Fábulas de Esopo” (ASH; HIGTON, 1994): ‘Os Viajantes e o Urso’, O Lobo e a Cabra e A Raposa e o Corvo, Mari atingiu desempenhos satisfatórios tanto nas tarefas de vocabulário, quanto nas que demandavam um pensamento inferencial, por exemplo. No primeiro momento da 22ª sessão dessa semana, a professora iniciou com uma leitura oral do conto ‘Os Viajantes e o Urso’, assim como uma introdução ao diferente tipo de estrutura de texto: as fábulas, através de um debate e perguntas para os alunos (Figura 24).

Figura 24 - Livro do Professor, 8ª semana, sessão 22.

SESSÃO 22/1º MOMENTO - Apresentação e contextualização da história; Motivação; Ativação de conhecimento prévio

Objetivos: Motivar os alunos para a leitura posterior da história, através da introdução ao contexto da história e da antecipação breve do seu enredo, simultaneamente à ativação de conhecimento prévio.

Professora: “Nessa semana, os textos que leremos são fábulas. Quem de vocês conhece alguma fábula? Quem lembra da história da lebre e da tartaruga? Ou da galinha dos ovos de outro?” Professora permite que quem lembra conte a história. Caso os alunos não lembrem, trazer à memória a moral das duas histórias (“Devagar e sempre se chega longe” e “Quem tudo quer, tudo perde”). Em seguida a professora lembra os alunos das características das fábulas: são narrativas curtas, quase sempre os personagens são animais, mas com comportamentos humanos (como a fala, além de virtudes e defeitos humanos). Além disso, as fábulas sempre trazem um ensinamento, ou a “moral” da história.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Nas questões escritas relacionadas ao mesmo conto, no 3º momento dessa mesma sessão, cujo exercício foi feito em duplas (objetivos: autorregulação na execução de atividade em dupla; ampliar o conhecimento de mundo a partir da leitura; ampliar o vocabulário; desenvolver coerência textual – CORSO, 2018), Mari respondeu de forma correta, mostrando entendimento sobre os fatos que ocorreram na história (Figura 25). É importante destacar aqui que, antes das questões escritas, Mari realizou uma atividade de vocabulário com um texto expositivo, explicando algumas curiosidades sobre ursos e que justificou o fato de o animal ter ido embora depois de cheirar o homem que se fazia de morto.

Figura 25 - Respostas escritas 8ª semana, sessão 22.

2- Discuta com a sua dupla para definir a melhor resposta para as duas perguntas abaixo. Cada vez um da dupla deve redigir a resposta, depois que os dois tiverem planejado o que responder.

a. Por que o viajante que havia se fingido de morto disse ao amigo que o urso havia lhe dito aquilo?

Porque o amigo se ligou-se que deveria ter ajudado o amigo.

b. Por que, depois de cheirar o homem deitado no chão, o urso foi embora, em vez de atacá-lo?

Porque ele achou que o homem estava morto.

Fonte: arquivos do Programa LE.

O 1º momento da 23ª sessão, ainda na 8ª semana de intervenção, iniciou com a leitura visual independente por parte da aluna da fábula ‘O Lobo e a Cabra’, com o objetivo de estimular o treino da fluência (CORSO, 2018). No 2º momento dessa mesma sessão, foi realizado em exercício na folha em duplas cujas orientações se encontram na Figura 26. Nessa atividade, Mari demonstrou compreender não somente os eventos, mas o contexto em que ocorreram. Na história o cenário é descrito como ‘rochedo escarpado’, e é essencial para entender que a cabra e o lobo estavam em planos diferentes (Figura 27).

Figura 26 - Livro do Professor, 8ª semana, sessão 23.

SESSÃO 23/2º MOMENTO - Exercício feito na folha em duplas

Objetivos: Ampliação do vocabulário; estimular a observação da ilustração, promovendo a relação entre imagens e texto; Favorecer a compreensão profunda do texto, mediante a reflexão das características psicológicas/comportamentais do personagem; desenvolver a fluência na leitura oral; favorecer o desenvolvimento da autorregulação no trabalho em duplas.

Professora: Os alunos são organizados em pares. As duplas são orientadas para se alternarem nos papéis do que lê e do que responde.

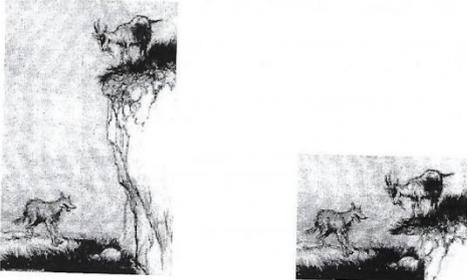
Professora: “Agora as duplas vão trabalhar da seguinte maneira. Cada vez um vai ser o leitor, isto é, aquele que lerá em voz alta a ordem do exercício e as alternativas de resposta (quando houver). O outro colega da dupla dará a resposta, que pode ou não ser questionada pelo leitor. No exercício seguinte os papéis se invertem”

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 27 - Questão vocabulário 8ª semana, sessão 23.

Vocabulário

1- Observe as imagens abaixo. Pelo que você leu no texto, qual delas representa melhor as posições dos animais? *A raposa.*



Fonte: arquivos do Programa LE.

Ainda na 23ª sessão, as atividades referentes ao conto ‘A Raposa e o Corvo’ se iniciaram com a leitura em dupla, com o mesmo par das tarefas anteriores, da narrativa, seguida de exercícios em uma folha de atividades. Nessas questões, que demandaram um raciocínio inferencial mais complexo a partir das informações do conto, Mari demonstrou ter conseguido compreender com maior profundidade o que aconteceu na história, embora não estivesse exposto de forma explícita no texto (Figura 28). Além disso, é importante ressaltar um dos componentes diferenciadores do Programa LE, que é o nível de dificuldade progressivo. Dessa forma, é possível inferir que o acerto de Mari nessas questões, consideradas de maior dificuldade dentre as da intervenção, é um fator positivo que está relacionado com o desenvolvimento da sua leitura compreensiva.

Figura 28 - Respostas objetivas 8ª semana, sessão 23.

Na fábula, a raposa elogia o corvo, admirando suas cores e sua beleza, e dizendo supor que sua voz é suave. No entanto, o corvo, como mostra a ilustração acima, é uma ave preta, que grasna. Em muitas culturas ou histórias, inclusive, o corvo simboliza azar ou mal presságio. Tais características deste pássaro permitem enfatizar ainda mais:

- A dificuldade da raposa de perceber como o corvo é de fato
 - A intenção da raposa de deixar o corvo mais animado quanto à sua aparência física
 - A falsidade da raposa**
 - As diferentes opiniões que as pessoas têm sobre os corvos
- 3- O corvo não percebeu a intenção da raposa, pois:
- Ele, de fato, é um pássaro maravilhoso, comparável ao pavão
 - Sua vaidade o atrapalhou**
 - Seu canto é como música aos ouvidos
 - A raposa é conhecida por sua esperteza

Fonte: arquivos do Programa LE.

As tarefas de desenho de Mari foram cuidadosamente analisadas durante o decorrer da intervenção e foi possível observar que, conforme ela desenvolveu sua habilidade de compreensão, os desenhos também se desenvolveram com maiores detalhes, apresentando mais elementos e demonstrando um maior engajamento artístico. Na 2ª sessão da primeira semana de intervenção, Mari fez sua primeira representação artística referente à história 'As Mil e Uma Noites'. O desenho foi antecedido pela leitura oral compartilhada e pela instrução da professora para realizar a tarefa (Figura 29). Nessa atividade, Mari representou Sherazade propondo o casamento para o Sultão (com a frase da personagem 'Quer se casar comigo?'). A aluna inseriu componentes principais da história, como o Sultão e a Sherazade, e um grande castelo, em que é possível observar um engajamento artístico e um detalhamento, como portas, janelas, telhados e a pintura que, mesmo que inacabada (provavelmente por falta de tempo) (Figura 30).

Figura 29 - Livro do Professor, 1ª semana, sessão 2.

SESSÃO 2/2º MOMENTO: Desenho sobre a história.

Objetivos: desenvolver as funções executivas de diferentes modos: estimular um engajamento criativo e emocionado com o texto, por meio de uma interpretação pessoal, plástica, da história; estimular o aspecto motor das funções executivas; estimular atenção executiva e o planejamento.

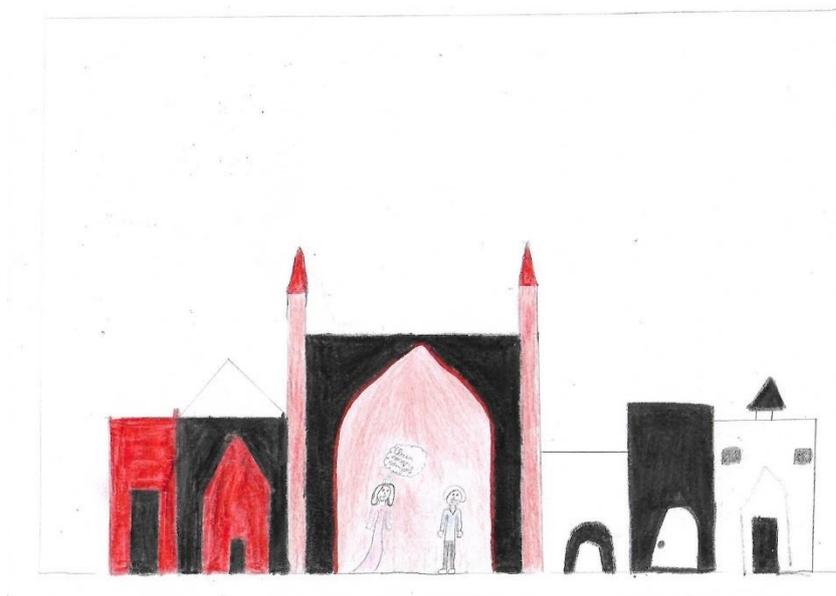
Material de apoio: folhas brancas A4, lápis preto, borracha e lápis de cor.

Professora pede que cada aluno represente através de um desenho a parte da história que mais achou emocionante, ou um dos personagens.

Professora: "Para que vocês consigam pensar e imaginar o que vão representar, vamos fazer silêncio, e vamos todos fechar os olhos por alguns instantes. Bem concentrados, vamos deixar nossa imaginação passear, lembrando sempre da história e deixando que as ideias sobre os desenhos surjam em nossa mente".

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 30 - Representação em desenho da narrativa “As Mil e Uma Noites”, 1ª semana, sessão 2.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na última semana de intervenção (8ª), na 24ª sessão, a tarefa de representação artística foi realizada em grupo, em que foi pedido para que escolhessem entre as fábulas ‘O Lobo e a Cabra’ e ‘A Raposa e o Corvo’ para representar em desenho. A tarefa foi antecedida por diferentes momentos que auxiliaram na contextualização da atividade (Figura 31). É possível identificar que o desenho do grupo de Mari contextualizou de forma completa a representação artística (Figura 32), que aparenta ter sido feito com engajamento e uma preocupação plástica, com mais cores, um cenário com nuvens, Sol, passarinhos, e, sobretudo, representando de forma correta o cenário do Lobo e da Cabra, em que a Cabra se encontra em um lugar alto, onde o Lobo não consegue alcançar, incluindo a grama verde no chão (que o Lobo menciona para convencer a Cabra a descer).

Figura 31 - Livro do Professor, 8ª semana, sessão 24.

SESSÃO 24/2º MOMENTO - Debate

Objetivos: Estimular os alunos a realizar inferências preditivas; estimular a organização do discurso oral; estimular a autorregulação (disciplina no atendimento às regras do debate, e na interação intragrupo); provocar a imaginação e a curiosidade em relação à história, permitindo o aumento do engajamento com o texto; favorecer a expressão escrita.

Divididos em grupos de três ou quatro, os alunos são orientados para conversar sobre a seguinte questão: “As duas fábulas apresentam semelhanças entre si, e diferenças. A tarefa de vocês é conversarem sobre as relações que podem ser feitas entre elas. Anotem as ideias, para que depois possam ser apresentadas por um elemento de cada grupo ao resto da classe. Primeiro os grupos devem fazer a discussão e o registro, e só depois disso é que devem definir quem do grupo apresentará a resposta”.

SESSÃO 24/4º MOMENTO - Desenho em grupo

Objetivos: desenvolver as funções executivas de diferentes modos: estimular um engajamento criativo e emocionado com o texto, por meio de uma interpretação pessoal, plástica, da história; estimular o aspecto motor das funções executivas; estimular atenção executiva e o planejamento; desenvolver a autorregulação nas deliberações em pequeno grupo.

Os grupos são estimulados a escolher uma das fábulas para ilustrar. O desenho é, portanto, coletivo.

Professora: “Agora vocês devem escolher uma das fábulas para ilustrar. Cada grupo fará um único desenho. Por isso, vocês devem discutir antes: Qual a fábula a ser ilustrada; Qual a cena será desenhada; Quem fará o quê.”

Fonte: arquivos do Programa LE.

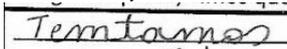
Figura 32 - Representação em desenho do conto “O Lobo e a Cabra”, 8ª semana, sessão 24.



Fonte: arquivos do Programa LE.

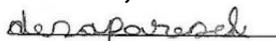
Mari também apresentou alguns erros de ortografia em algumas tarefas escritas no início da intervenção. Entretanto, tais erros não apareceram de forma frequente ou de forma grave. Alguns exemplos dos erros podem ser verificados nas figuras 33, 34 e 35.

Figura 33 - Erro de escrita, 3ª semana, sessão 7.



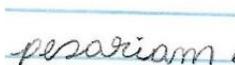
Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 34 - Erro de escrita, 3ª semana, sessão 9.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 35 - Erro de escrita, 6ª semana sessão 17.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Ao analisar o material produzido por Mari nas tarefas da intervenção, é possível observar que a aluna envolveu-se com as propostas, mesmo que não tenha realizado com correção todas elas, sobretudo com o aumento da dificuldade das tarefas. Ela apresentou um bom desenvolvimento, tanto nas tarefas de vocabulário e conhecimento prévio, quanto nas inferenciais e estratégias compreensivas. Seus desempenhos nas tarefas da intervenção corroboram com seus resultados nos testes que avaliaram seu perfil leitor após a intervenção, visto que melhorou tanto na decodificação (avaliada, antes da intervenção, como dificuldade moderada a severa) e na compreensão leitora e seus processos, como inferências e representações mentais coerentes. A aluna não apresentava, antes da intervenção, uma dificuldade significativa no reconhecimento de palavras, portanto pôde se beneficiar melhor dos estímulos provocados pela intervenção sobre os processos compreensivos. Dessa forma, é possível concluir que Mari desenvolveu sua leitura compreensiva, o que, potencialmente, pode impactar de forma positiva outras habilidades acadêmicas.

7.2 CAIO

A análise do envolvimento de Caio com as atividades do Programa LE pode contribuir para uma melhor compreensão do possível caso de DM do aluno. A análise do perfil leitor de Caio, antes da intervenção, aponta dificuldades graves na decodificação e na leitura compreensiva, dificuldades que podem ser observadas nas tarefas em diferentes momentos da intervenção. Na primeira semana do Programa LE, referente à história ‘As Mil e Uma Noites’, em uma atividade em folha, Caio respondeu de forma incoerente na questão inferencial sobre o texto ‘Por que as histórias de Sherazade foram capazes de transformar o Sultão?’, cuja resposta não compreendeu alguns componentes importantes, apesar de ter sintetizado de forma correta que o Sultão se apaixonou por Sherazade por ela ler suas histórias para ele (Figura 37). As perguntas foram antecedidas por diferentes momentos de leitura oral por parte da professora, leitura compartilhada, debates e reflexão sobre a história, mediadas pela professora, e que foram importantes para a contextualização das perguntas (Figura 36).

Figura 36 - Livro do Professor, 1ª semana, sessão 1.

SESSÃO 1/2º MOMENTO - Leitura oral da professora simultânea à leitura visual dos alunos.

Objetivos: oferecer um modelo de leitura fluente aos alunos; facilitar a apropriação dos procedimentos de decodificação diante de regras de correspondência grafonológicas complexas, ou de palavras desconhecidas. Facilitar a compreensão do texto pelos alunos mediante a leitura (da professora) que apresenta prosódia e entonação adequadas.

(OBS.: Recomenda-se que a professora faça a leitura prévia do texto, para garantir que sua própria decodificação e fluência, diante dos alunos, será adequada.)

Cada aluno recebe uma cópia do texto da história “As Mil e Uma Noites” (PRIETTO; 1997). A folha é entregue e dobrada logo abaixo da frase “Com a voz suave, Sherazade começou a contar histórias saídas de sua rica imaginação.” de forma a deixar oculta (dobrada) antes que ela avise o momento certo de fazê-lo. Ela explica que fará a leitura em voz alta da história, e que eles devem acompanhar com os olhos o texto, fazendo a leitura visual ao mesmo tempo que ela faz a leitura oral.

SESSÃO 1/3º MOMENTO - Inferências preditivas - debate.

Objetivos: Estimular os alunos a realizar inferências preditivas; estimular a organização do discurso oral; estimular a autorregulação (disciplina no atendimento às regras do debate); provocar a imaginação e curiosidade em relação à história, permitindo o aumento do engajamento com o texto.

Professora: 1 - “Quem já está imaginando qual é o plano da Sherazade? O que será que ela tem em mente? Alguém tem algum palpite?”

Professora sugere que os alunos pensem um instante antes de responder, e encoraja os alunos a darem sua opinião de forma organizada: quem quiser falar levanta a mão e aguarda a sua vez.

Professora: 2 - “Será que o plano de Sherazade dará certo? Será que ela escapará viva, ou acabará sendo morta como as esposas anteriores do sultão? Quem arrisca um palpite?”

Professora sugere que os alunos pensem um instante antes de responder, e encoraja os alunos a darem sua opinião de forma organizada: quem quiser falar levanta a mão e aguarda a sua vez.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 37 - Resposta escrita, 1ª semana, sessão 3.

2- Por que as histórias de Sherazade foram capazes de transformar o Sultão?
 POR QUE SHERAZADE COM SUAS HISTÓRIAS
 E SULTÃO SE APAIXONOU E DISSE, MINHA AMADA
 VOCE ME CURVO E ELE CUMPRIU SUA PROMESSA.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Ainda na mesma sessão, em uma pergunta cuja resposta poderia ser encontrada caso o leitor voltasse ao texto (literal), em que foi pedido para responder o porquê Sherazade quis se casar com o sultão, Caio apenas copiou um parágrafo da narrativa e, mesmo assim, essa parte específica do texto não responde à pergunta (Figura 38).

Figura 38 - Resposta escrita, 1ª semana, sessão 3.

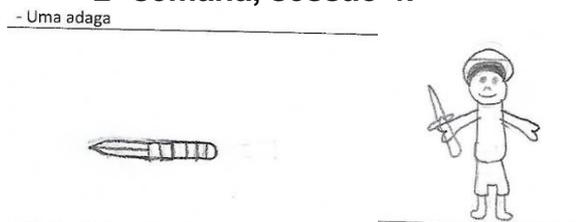
3- Por que Sherazade quis se casar com o sultão, mesmo sabendo que ele matava as esposas?
 QUANTO HAVIAM SE PASSADO MIL E UMA NOITES
 REPLETAS DE HISTÓRIAS, O SULTÃO, COMPLETAMENTE
 'APAIXONADO, DISSE - MINHA AMADA, VOCE ME CURVO,
 DEIXEI DE SER UM MONSTRO AGORA INICIAREI UM
 REINADO DE PAZ E FELICIDADE, E ELE CUMPRIU
 SUA PROMESSA.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na segunda semana, referente ao texto ‘Simbad’, a professora inicia o 1º momento da sessão 4 introduzindo o texto, realizando uma leitura oral da primeira parte do livro e mostrando as ilustrações ao grupo. No 6º momento dessa sessão, em uma atividade em folha de vocabulário, em que foi requisitado que Caio desenhasse os elementos presentes na história (uma liteira, uma adaga e um marujo), cujos nomes e significados já haviam sido explorados em atividade no

momento anterior (Figura 14), Caio representou o marujo e a adaga com características comuns, demonstrando que compreendeu (Figura 39).

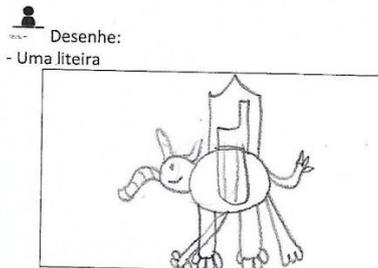
Figura 39 - Representações em desenho 'adaga' e 'marujo', respectivamente, 2ª semana, sessão 4.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na mesma tarefa, na representação da liteira, o aluno representou como se ela ficasse em cima de um elefante (Figura 40), quando, na verdade, possui hastes para os servos carregarem o rei. Esse fato é importante para a compreensão da diferença de hierarquia entre os Simbad, ainda no início da história.

Figura 40 - Representação em desenho 'liteira', 2ª semana, sessão 4.



Fonte: arquivos do Programa LE.

O 1º momento da 3ª semana de intervenção (7ª sessão), iniciou com a leitura oral da professora apoiada no livro, da história 'Simbad na Terra dos Gigantes' (ZEMAN; 2008), onde os alunos puderam observar as ilustrações. No 5º momento, ainda na 7ª sessão, foi requisitado que os alunos inicialmente relacionassem a frase-síntese apresentada com o parágrafo numerado da história, e realizassem a escrita de duas frases-sínteses de dois parágrafos específicos (3 e 8), seguido de uma representação em desenho de um deles. Apesar de, em momentos anteriores, Caio tenha presenciado tarefas que envolveram a construção do pensamento inferencial e identificar elementos principais dos parágrafos (Figura 18), o aluno não conseguiu sintetizar de forma correta as frases, e copiou os respectivos parágrafos (3 e 8) nas linhas disponíveis (Figura 41).

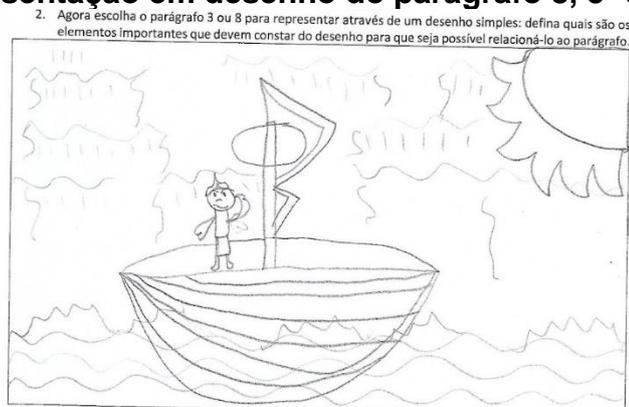
Figura 41 - Frase-síntese escrita referente aos parágrafos 3 e 8, 3ª semana, sessão 7.

<p>criaturas cobertas de uma pelagem preta e com olhos pequenos e amarelos fulguravam para dentro do mar, abultando os mercadores e marinheiros.</p>	3
<p>De repente, pareceu atirar-se a ideia de morrer em combate com o coração perfurado por uma flecha ou de morrer alagado nas ondas enfurecidas de uma tempestade em alto-mar. (iii)</p>	8

1. Você narrou que os monstros...
Fonte: arquivos do Programa LE.

Na tarefa seguinte, Caio deveria escolher um dos parágrafos e fazer uma representação em desenho do parágrafo escolhido. O aluno escolheu o 8, e em seu desenho, incluiu alguns componentes importantes como o barco, o mar, Simbad (o personagem) e a tempestade com raios, entretanto faltaram alguns elementos importantes como os monstros atacando e os outros marujos que estavam a bordo com ele. Além disso, Caio desenhou um grande Sol em meio a forte tempestade (Figura 42). Essa representação em desenho sugere um não entendimento dos fatos ocorridos no parágrafo 8 da história.

Figura 42 - Representação em desenho do parágrafo 8, 3ª semana, sessão 7.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na quarta semana de intervenção, que compreendeu a história 'O Segredo de Simbad' (ZEMAN, 2008), Caio manteve sua dificuldade na escrita de palavras e de vocabulário, assim como nas questões em que era necessário pensar *sobre* o texto. No 4º momento da 11ª sessão, em uma tarefa em folha, era necessário completar a frase com a aventura vivida por Simbad. Além de deixar três em branco, respondeu de forma incoerente com a pergunta e com os acontecimentos da história

(Figura 43), demonstrando que pode não ter entendido o que aconteceu, mesmo que a atividade tenha sido antecedida por leituras orais por parte da professora e compartilhada, além de uma leitura individual silenciosa com a técnica Cloze, na sessão 10, (objetivo: aumentar o engajamento do aluno com o texto, bem como sua habilidade de monitoramento, para encontrar o vocábulo mais adequado à lacuna; ampliar o vocabulário – CORSO, 2018).

Figura 43 - Resposta escrita, 4ª semana, sessão 11.

1- Nas viagens de Simbad, ele conheceu lugares incríveis, mas também enfrentou muitos perigos. E, repetidamente, quando pensava estar salvo, ele acabava se encontrando em uma nova enrascada. Complete as frases:

- a. Simbad sobreviveu ao violento temporal, durante o qual seu navio fora devorado por uma serpente imensa. Depois de flutuar por dias agarrado em uma taboa, foi parar em uma praia paradisíaca. Mas então

Sim Simbad ele sobreviveu daquela tempestade e ele foi flut.

(conte nas linhas acima o novo perigo enfrentado por Simbad)

Fonte: arquivos do Programa LE.

A 12ª sessão, ainda na quarta semana do Programa LE, iniciou com a leitura individual silenciosa da história ‘O Segredo de Simbad’, seguida pela leitura oral da professora. No 4º momento desta sessão, os alunos receberam a folha com a história, para acompanharem com a leitura visual, com palavras sublinhadas, que foram usadas em exercício posterior em folha. Nessa atividade, Caio pareceu ter dificuldades para realizar as atividades (objetivos: desenvolver a consciência morfológica; ampliar o vocabulário; identificar e compreender a linguagem figurada dos textos literários – CORSO, 2018), tanto na que deveria descobrir o significado da palavra a partir de uma derivação conhecida, quanto na de vocabulário, em que deveria numerar as palavras de acordo com seus significados correspondentes (Figura 44).

Figura 44 - Questões morfologia e vocabulário, 4ª semana, sessão 12.

- a. No parágrafo 1, Simbad conta que atirou as flechas para acertar as cordas que prendiam o elefante, e em seguida, menciona que graças a seu pai ele aprendeu o esporte dos arqueiros. Para atirar flechas precisa-se de um TRABALHEIRO. Assim, um "arqueiro" é ESPARTANO.
- b. No parágrafo 5, Simbad conta que ele chegou no dorso da elefanta à cerimônia em que o corpo do marajá morto seria cremado na pira, o que espantou os cidadãos **enlutados**. Sabendo que o marajá morreu, e que os cidadãos daquele reino estão tristes por ter perdido seu líder, você pode deduzir que a palavra "enlutado" deriva da palavra PODEROSO.
- c. No parágrafo 3, Simbad conta que caiu da árvore e foi "incapaz" de correr, isto é, ele não tinha capacidade (condições) de correr. Agora pense: Se INcapaz significa não-capaz, se INvisível, significa não-visível, se INSuficiente significa não-suficiente, então o prefixo IN ao lado de uma palavra dá a ideia de: (X) negação; () afirmação; () metade.
- 2- (vocabulário) No texto há várias palavras pouco comuns. Veja se descobre sozinho o significado de cada uma delas, relendo o trecho em que ela aparece, e buscando a definição que parece mais adequada. Siga o exemplo:

1	Fútil	5	Sólido; forte
2	Massivo	3	Lançar-se furiosamente contra algo
3	Pira funerária	2	Aparecer
4	Arremeter	1	Inútil; sem importância
5	Emergir	4	Fogueira em se queimava cadáveres

Fonte: arquivos do Programa LE.

Seu envolvimento com as atividades não apresentou melhora ou piora nas semanas seguintes (5ª e 6ª), deixando, inclusive, diversas questões em branco ou incompletas. Na 7ª semana de intervenção, referente à história 'A Armadilha da Morte', em um exercício realizado no 3º momento, em duplas (objetivos: favorecimento da consciência morfológica; ampliação do vocabulário; favorecimento da compreensão mediante a resposta a questões literais e inferenciais; favorecimento da expressão escrita mediante a redação das respostas às questões. Favorecimento da autorregulação no trabalho em duplas – CORSO, 2018), Caio apresentou dificuldade na atividade em que era necessário escrever a palavra com o prefixo de negação 'in' (Figura 45). A atividade foi seguida de uma correção em coletivo do exercício, esclarecimento de dúvidas e espaço para debate (objetivos: favorecimento da autorregulação, na participação da correção coletiva e do debate – CORSO, 2018).

Figura 45 - Questão vocabulário, 7ª semana, sessão 20.

- 3- "Incauto" é aquele que não tem cautela (cuidado). O IN é um prefixo de negação, que dá uma ideia de ausência ou de contrário, assim como o IM, ou o I. Seguindo essa lógica, preencha a tabela:

O que não é regular é...	IN
O que não é visível é...	IM
Aquele que não é responsável é ...	I
O que não é possível é...	IN
O que não é lógico é...	IM

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na 8ª semana, referente às três fábulas do livro “Fábulas de Esopo” (ASH; HIGTON, 1994) ‘Os Viajantes e o Urso’, ‘O Lobo e a Cabra’ e ‘A Raposa e o Corvo’, apresentou o mesmo desenvolvimento do início da intervenção, com dificuldade tanto nas tarefas de pensamento inferencial, quanto nas de vocabulário. Na 23ª sessão, correspondente ao conto ‘O Lobo e a Cabra’, o 1º momento se inicia com a leitura visual independente da história, seguido de um exercício em duplas, em folha. Para essa atividade, cujas orientações se encontram na Figura 26, o entendimento do vocábulo era essencial para compreender o contexto dos personagens lobo e cabra, no qual a cabra se encontrava em cima de um rochedo bem alto, e não baixo como Caio marcou (Figura 46).

Figura 46 - Questões vocabulário, 8ª semana, sessão 23.

- Com base na história e na ilustração, escolha os sinônimos:
- 2- “Escarpado”:
- a. Baixo
 - b. Sólido
 - c. Pequeno
 - d. Íngreme
- 3- “Imprudente”:
- a. Implicante
 - b. Impostora
 - c. Descuidada
 - d. Cautelosa

Fonte: arquivos do Programa LE.

Sendo correto afirmar que leitores disléxicos podem apresentar defasagens na codificação (escrita), a ortografia de Caio recebeu um olhar atento desde as primeiras tarefas. Foi possível identificar que, na primeira semana de intervenção, o aluno apresentou erros de escrita graves e em grande quantidade (Figura 47).

Figura 47 - Resposta escrita, 1ª semana, sessão 3.

- 1- Explique a afirmação a seguir: O gosto de Sherazade pela leitura foi a salvação das moças do reino, e dela própria.
- A LEITURA DE SHERAZADE ERA TÃO SOAVE
QUE O SULTÃO FICOU ENCANTADO COM A SHERA-
ZADE QUE ELE NÃO MATACE AS ESPOSAS
DO REINO FOI TUDO A SALVAÇÃO DE
SHERAZADE.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na quarta semana, em uma tarefa de leitura com a técnica Cloze, em que era necessário preencher lacunas com as palavras que se inseriam no contexto da narrativa, podendo os alunos escolher entre três opções, Caio apresentou erros de ortografia mesmo as palavras estando escritas de forma correta ao lado (Figura 48).

Figura 48 - Atividade online, 4ª semana, sessão 10.

o ele rangeu e oscilou quando partimos daquele misto
as TRAIÇOEIRAS (tranquilas / traiçoeiras / verdes) d
narciso, nós festejamos, oultantes, eeeeeeeeee
Fonte: arquivos do Programa LE.

Nas sexta e sétima semanas de implementação do Programa, Caio ainda permaneceu com a frequência e gravidade dos erros de escrita, não demonstrando melhora ao longo das atividades propostas na intervenção (Figuras 49 e 50).

Figura 49 - Perguntas literal e inferencial, 6ª semana, sessão 17.

PERGUNTA INFERENCIAL:

PERGUNTA LITERAL: O REI DEVERIA
TER BOAS RAZOES PARA QUERER
A?

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 50 - Atividade vocabulário, 7ª semana, sessão 20.

- a. O terreno era IAS CEI, de modo que os cavalos dos três homens se moviam com dificuldade.

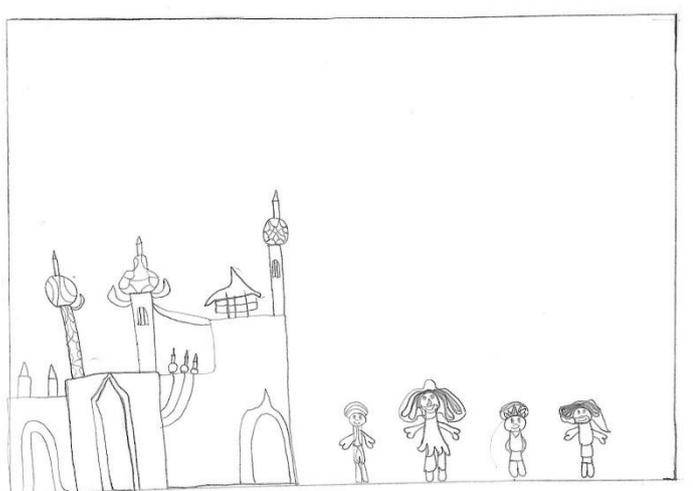
Fonte: arquivos do Programa LE.

Durante outras tarefas no decorrer da intervenção, foi possível identificar uma grande frequência de erros de escrita. A gravidade dos erros de Caio chama a atenção para um aluno de 5º ano não diagnosticado com Dislexia, incluindo a própria caligrafia das letras, que são tortas e irregulares.

Os desenhos de Caio foram avaliados com olhar cuidadoso desde o início da intervenção. Representações em desenho podem indicar se houve compreensão ou não por parte dos leitores, sobre a história ou cena específica. Ainda na primeira semana da intervenção, referente à narrativa 'As Mil e Uma Noites', foi requisitado para que os alunos escolhessem uma parte da história que mais acharam emocionante, cujas instruções se encontram na Figura 29, e Caio realizou uma representação em desenho na qual colocou alguns componentes importantes como

personagens e o castelo do rei. Entretanto, é possível observar um desenho mais simples em alguns detalhes (Figura 51).

Figura 51 - Representação em desenho da narrativa “As Mil e Uma Noites”, 1ª semana, sessão 2.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na última semana, em uma atividade em grupo, foi requisitado que fizessem uma representação em desenho ou do conto ‘A Raposa e o Corvo’ ou ‘O Lobo e a Cabra’, cujas atividades que antecederam, assim como as instruções, se encontram na Figura 31. O desenho não foi identificado sobre qual história foi representada, entretanto, conforme os acontecimentos dos dois contos, é possível observar que a representação apresentou alguns componentes incoerentes com as duas narrativas. Na história do Lobo e da Cabra, o segundo animal deveria estar em cima de um rochedo, fora do alcance do Lobo. Na história da Raposa e do Corvo, o pássaro se encontra em cima da árvore com um pedaço de queijo na boca, e a Raposa estava embaixo, enganando-o. No desenho, um dos animais, aparentemente, está dentro de uma casa e outro fora. Em nenhuma das histórias aparece esse contexto (Figura 52).

Figura 52 - Representação em desenho do conto “O Lobo e a Cabra” /” A Raposa e o Corvo”, 8ª semana, sessão 24.



Fonte: arquivos do Programa LE.

As representações em desenho realizadas por Caio, durante o Programa LE, sugerem que o aluno não compreendeu algumas histórias, resultando em desenhos que apresentaram: a) falta de elementos importantes para o entendimento da história; e/ou b) elementos incoerentes, como o Sol em meio a uma tempestade, ou com elementos que não estavam na história como a representação da casa, na última semana de intervenção.

As análises das tarefas de Caio corroboram com seu possível caso de Dislexia Mista, identificado em sua avaliação do perfil leitor, pelo instrumento ANELE 1. Além de apresentar dificuldade na escrita de palavras consideradas comuns no nosso dia a dia, não apresentou um bom envolvimento nas tarefas de vocabulário e nem nas que demandavam um pensamento inferencial sobre o que foi lido. Seus desenhos, apesar de se beneficiarem com o Programa, melhorando seu engajamento artístico e detalhamento, demonstraram alguns aspectos que denunciam uma falta de entendimento dos acontecimentos das histórias. Durante o período de implementação da intervenção, foi possível observar que não melhorou

em nenhum dos aspectos da leitura, o que sugere ainda mais que Caio se beneficiaria de uma melhor forma com uma intervenção clínica e individual, focada principalmente nas habilidades e componentes envolvidos nos processos de decodificação. A Dislexia se caracteriza como um transtorno que permeia ao longo de toda a vida do sujeito, no entanto, com intervenções adequadas, é possível atenuar algumas das dificuldades (ROTTA *et al.*, 2017).

7.3 RAFA

A análise do envolvimento de Rafa nas tarefas da intervenção pode contribuir para uma melhor compreensão de seu desenvolvimento, principalmente, em relação à sua decodificação e fluência. Na primeira semana da intervenção, referente à narrativa 'As Mil e Uma Noites', cujo nível de dificuldade das tarefas ainda é baixo, Rafa apresentou um bom desempenho nas tarefas que envolviam o vocabulário e consciência morfológica, relacionados à narrativa lida. Entretanto, na segunda semana, referente à história 'Simbad', é possível identificar dificuldades em questões que envolveram o pensamento inferencial sobre o que foi lido e, também, nas literais. A atividade, que foi realizada no 4º momento da sessão 5 da intervenção (objetivos: exercitar a geração da ideia principal e elaboração de resumo; estimular a reflexão sobre a gramática, necessária à expressão escrita; promover a reflexão sobre a história, através de respostas às questões literais e inferenciais – CORSO, 2018), iniciou com a escrita em uma frase da aventura ou perigo que correspondia à ilustração da história apresentada, em que era necessário descobrir quais eram as informações mais importantes dos acontecimentos para sintetizar, seguida por duas perguntas: a primeira, cuja resposta poderia ser encontrada facilmente no texto (literal); e a segunda, que demandava um maior pensar *sobre* para responder (inferencial). Em ambos os casos, Rafa apenas copiou as frases que, de certa forma, respondiam as perguntas, o que pode sugerir uma dificuldade da compreensão do que foi solicitado no exercício, ou uma dificuldade na elaboração da resposta (Figura 54). As tarefas foram antecedidas por diferentes momentos e atividades que contribuíram para a contextualização da pergunta e o ensino do uso de estratégias para encontrar a resposta no texto (Figura 53).

Figura 53 - Livro do Professor, 2ª semana, sessão 5.

SESSÃO 5/2º MOMENTO - Debate

Objetivos: Estimular os alunos a realizar inferências preditivas; estimular a organização do discurso oral; estimular a autorregulação (disciplina no atendimento às regras do debate); provocar a imaginação e a curiosidade em relação à história, permitindo o aumento do engajamento com o texto.

Professora: “Quando Sherazade chegou neste ponto, ela interrompeu a história, porque sabia que o Sultão ficaria muito curioso, querendo saber o que aconteceu com Simbad. Teria ele morrido? Teria se salvado? Como?! O que vocês acham que aconteceu com Simbad? Quem tem algum palpite levanta a mão, e vamos ouvi-lo”.

Professora sugere que os alunos pensem um instante antes de responder, e encoraja os alunos a darem sua opinião de forma organizada: quem quiser falar levanta a mão e aguarda a vez.

Professora organiza a apresentação das ideias (inferências preditivas) dos alunos, solicitando que apenas um de cada vez fale, enquanto os outros escutam.

SESSÃO 5/3º MOMENTO - Leitura silenciosa

Objetivos: Estimular a leitura independente.

Alunos recebem o texto e são estimulados a lê-lo de forma silenciosa, mesmo que a professora já tenha lido antes.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 54 - Respostas escritas 2ª semana, sessão 5.

2- Responda às questões abaixo:

a. O que o pássaro Roca trazia nas garras ao chegar na ilha?

Era um pássaro gigantesco que passava voando, relinchi a ilha, deixando nas garras um filhote de elefante.

b. Por que o pássaro Roca trazia aquilo para a ilha?

Porque logo me dei conta de que a montanha era o ovo do pássaro e a ilha era sua casa.

Fonte: arquivos do Programa LE.

A terceira semana de intervenção, sessão 7, referente à história ‘Simbad na Terra dos Gigantes’, iniciou com a leitura oral da professora apoiada no livro, apresentando as ilustrações para os alunos. No 5º momento dessa mesma sessão foi possível observar o mesmo padrão de copiar as frases no exercício em folha, já mencionado, em que foi solicitado que, inicialmente, os alunos relacionassem o parágrafo numerado na história com a frase síntese correspondente, além de

produzir duas frases sínteses (referente aos parágrafos 3 e 8 da história) e fazer uma representação artística de um deles. Rafa apenas copiou duas frases dos respectivos parágrafos (Figura 55) e que sintetizam os parágrafos de forma incompleta ou incorreta, mesmo que a tarefa tenha sido antecedida por momentos e atividades que envolveram o ensino de estratégias para identificar tópicos centrais dos parágrafos e produção de frase-sínteses (Figura 18).

Figura 55 - Respostas escritas 3ª semana, sessão 7.

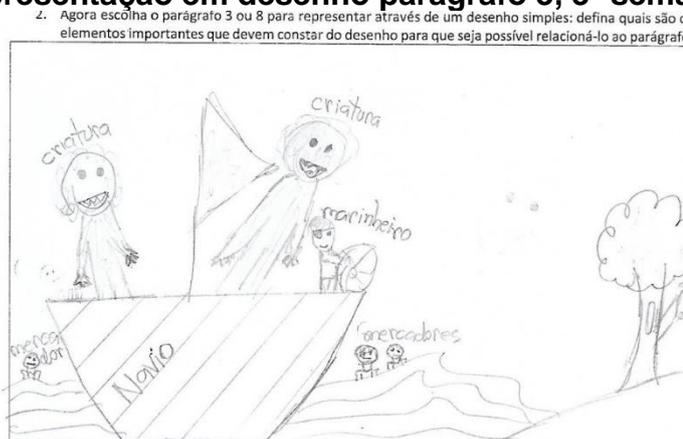
Criaturas cobertas de Uma pelagem preta e Com olhinhos pequenos e amarelos.	3
eu me vi muito variado diante da ideia de manter dentro da barriga da fera.	8

Fonte: arquivos do Programa LE.

Ainda na mesma tarefa, foi solicitado para que realizassem uma representação em desenho de um dos parágrafos anteriores (3 ou 8). Rafa, que decidiu representar o 3, incluiu diversos componentes que estavam envolvidos na cena, como o navio se aproximando da praia, as criaturas atacando, além dos mercadores e marinheiros, inclusive identificando por escrito alguns componentes (Figura 56):

[...] À medida que nos aproximávamos da praia, criaturas cobertas de uma pelagem preta e com olhinhos pequenos e amarelos pulavam dentro do navio, insultando todos os mercadores e marinheiros. [...] Nosso receio era que, se machucássemos um só dos salafrários, o resto faria picadinho de nós. [...] Simbad na Terra dos Gigantes, Ludmila Zeman, 2008.

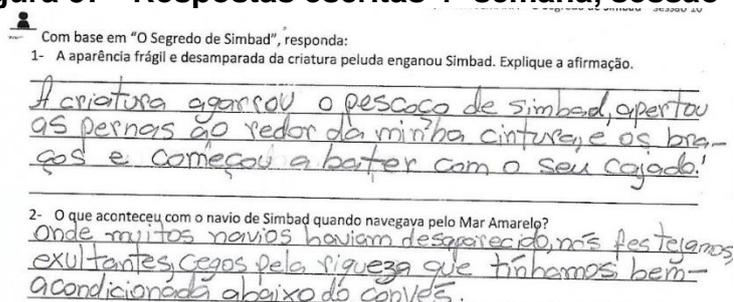
Figura 56 - Representação em desenho parágrafo 3, 3ª semana, sessão 7.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na quarta semana de intervenção, na 10ª sessão, referente à história 'O Segredo de Simbad', foi identificado que Rafa continuou repetindo o padrão de apenas copiar as frases do texto (Figura 57) em um exercício em folha (objetivos: promover a reflexão sobre o texto, necessária para responder as perguntas; tomar consciência dos raciocínios inferenciais necessários à compreensão dos textos (metacognição); tomar consciência das diferenças entre questões literais e inferenciais. Estimular a reflexão sobre a gramática, necessária à expressão escrita na redação das respostas. Promover a aprendizagem de informações novas a partir do texto – CORSO, 2018), realizada no 4º momento dessa mesma sessão. Diferentes fatores podem ser a causa, como por exemplo a não compreensão do próprio enunciado, ou ainda, a não compreensão do próprio texto.

Figura 57 - Respostas escritas 4ª semana, sessão 10.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Apesar da análise do desenvolvimento de Rafa, em relação às questões escritas e inferenciais, estar em concordância com sua dificuldade em compreensão leitora, é possível observar que a aluna apresentou um melhor engajamento no envolvimento com as questões de vocabulário e morfologia no decorrer da intervenção. Ainda na quarta semana, a 12ª sessão inicia com uma leitura silenciosa individual, seguida de uma leitura oral da professora, em que os alunos acompanham através do texto disponibilizado impresso, que contém algumas palavras sublinhadas que serão utilizadas em atividade posterior. No 4º momento desta sessão, em um exercício em folha a aluna acertou 3 de 5 palavras que

deveriam ser ligadas aos seus sinônimos (Figura 58), e que haviam sido previamente disponibilizadas sublinhadas na folha de leitura do texto.

Figura 58 - Questão vocabulário, 4ª semana, sessão 12.

2- (vocabulário) No texto há várias palavras pouco comuns. Veja se descobre sozinho o significado de cada uma delas, relendo o trecho em que ela aparece, e buscando a definição que parece mais adequada. Siga o exemplo :

1	Fútil	2	Sólido; forte
2	Massivo	4	Lançar-se furiosamente contra algo
3	Pira funerária	5	Aparecer
4	Arremeter	1	Inútil; sem importância
5	Emergir	3	Fogueira em se queimava cadáveres

Fonte: arquivos do Programa LE.

A sexta semana de intervenção, sessão 17, corresponde à história 'A Vingança de Ishtar' (ZEMAN, 2008), iniciou com a leitura oral da professora apoiada no livro, mostrando as ilustrações para as crianças (objetivos: oferecer um modelo de leitura fluente aos alunos; facilitar a apropriação dos procedimentos de decodificação diante de regras de correspondência grafofonológicas complexas, ou de palavras desconhecidas. Facilitar a compreensão do texto pelos alunos mediante a leitura (da professora) que apresenta prosódia e entonação adequadas. Promover o contato do aluno com o livro literário. Aumentar o engajamento e interesse do aluno pelo texto através do fascínio provocado pelas ilustrações. Formar os alunos na apreciação da beleza e da arte, dotando-os de sensibilidade artística – CORSO, 2018). No 6º momento dessa mesma sessão, em um exercício em folha, na pergunta em que era preciso refletir *sobre* o texto lido, Rafa novamente copiou uma frase diretamente da história, mesmo que a tarefa tenha sido antecedida por momentos de leitura e debates acerca da narrativa e seus acontecimentos (Figura 59). Ainda nesta folha de exercícios, desempenhou bem a tarefa em que era necessário indicar a quem se referia o pronome '-lo' na frase, seguida da escrita de sinônimos de palavras relacionadas com a leitura anterior (Figura 60).

Figura 59 - Livro do Professor, 6ª semana, sessão 17.

SESSÃO 17/2º MOMENTO - Leitura silenciosa independente.

Objetivos: Favorecer a fluência de leitura mediante o treino pela leitura independente.

SESSÃO 17/3º MOMENTO - Fazendo perguntas sobre o texto.

Objetivos: Favorecer a reflexão sobre o texto, necessária para se elaborar questões sobre ele; favorecer a consciência dos tipos diferentes de questões sobre um mesmo texto; autorregulação na interação dentro do grupo, e no atendimento às regras da atividade.

Em grupos de três, os alunos elaboraram duas perguntas sobre a história. Uma literal e outra inferencial.

Professora: “Agora vamos fazer uma coisa diferente. Vocês vão elaborar perguntas sobre a história. Em duplas ou trios vocês precisam escrever duas perguntas. Agora, prestem atenção sobre o tipo de pergunta que vocês devem fazer. Nós temos visto que há perguntas para as quais encontramos respostas no próprio texto, de modo que se não lembramos, basta reler o texto e encontramos lá a resposta (chamamos estas de “perguntas literais”, e elas costumam ser mais fáceis de responder). Mas há questões que não têm resposta no texto. Para encontrarmos a resposta, nós temos que fazer um raciocínio com base no que está escrito (são as “perguntas inferenciais”, que costumam ser mais difíceis). Pois bem, a tarefa de vocês é elaborar uma pergunta literal e outra inferencial sobre o texto.”

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 60 - Questões inferencial e de vocabulário, 6ª semana, sessão 17.

5-O que fez Ishtar desejar vingar-se de Gilgamesh? E qual (quais) foi (foram) a(s) vingança (s)?
Ela tinha colocado corceios no topo do céu, a mos-
 treando besta das alturas, e se dirigiu a URUK.

7-Ao negar o convite da deusa Ishtar, Gilgamesh diz: “Meu povo me ama e eu vou honrá-lo”. A quem se refere o pronome “-lo”? Ao povo dele.

8-Dê sinônimos para:

a. Fúria: RAIVA

b. Rejeitar: RECUSSAR

c. Destreza: ABILIDADE

d. Besta: BURRO

Fonte: arquivos do Programa LE.

Na 20ª sessão de intervenção, na sétima semana, referente à história ‘A Armadilha da Morte’, em um exercício em folha realizado em duplas no 3º momento, na tarefa em que era necessário escrever a palavra utilizando o prefixo ‘in’, Rafa apresentou algumas palavras escritas de forma incorreta, tanto na inclusão do prefixo (por exemplo ‘inregular’), quanto na ortografia, (por exemplo ‘irresponsável’ deveria ser escrito ‘irresponsável’) (Figura 61).

Figura 61 - Questões vocabulário, 7ª semana, sessão 20.

3- “Incauto” é aquele que não tem cautela (cuidado). O IN é um prefixo de negação, que dá uma ideia de ausência ou de contrário, assim como o IM, ou o I. Seguindo essa lógica, preencha a tabela:

O que não é regular é...	<u>inregular</u>
O que não é visível é...	<u>invisível</u>
Aquele que não é responsável é ...	<u>irresponsável</u>
O que não é possível é...	<u>impossível</u>
O que não é lógico é...	<u>ilógico</u>

Fonte: arquivos do Programa LE.

Ainda na mesma atividade em duplas, foi requisitado que descrevessem o porquê do título do texto lido e a resposta não poderia ser retirada do texto em forma de frase. Nessa tarefa, Rafa pareceu conseguir descrever a partir de suas próprias conclusões. Entretanto, é possível observar alguns erros de ortografia que não haviam sido identificados nas tarefas anteriores (Figura 62), cujas respostas haviam sido apenas copiadas de frases prontas nas histórias.

Figura 62 - Respostas escritas 7ª semana, sessão 20.

Uma armadilha significa um engenho ou artifício para capturar animais. No título do texto, a palavra armadilha apresenta um sentido figurado, significando uma estratégia para enganar alguém, ou uma armação para iludir. Pensando nisso, e lembrando dos fatos da narrativa, explique porque essa história leva o título "A armadilha da morte":

Por que o nome lá explica tudo q armadilha no sentido do texto e a "prisão" da morte, aí por isso "a armadilha da morte".

Fonte: arquivos do Programa LE.

Alunos com dificuldades na decodificação e seus componentes podem apresentar dificuldade na codificação (escrita) também. É possível refletir acerca desse caso pois, apesar de Rafa não ter cometido erros de ortografia significativos nas atividades durante a intervenção, ela havia apenas copiado as frases prontas nas respostas, incluindo as palavras escritas de forma correta. A aluna não apresentou documentos da oitava semana, sugerindo que poderia não estar presente na sala na hora dessas atividades da intervenção, ou que não fez as tarefas por algum motivo desconhecido.

Ao analisar as representações em desenho de Rafa, ao longo do Programa LE, foi possível observar o desenvolvimento da aluna em alguns aspectos. Ainda na primeira semana, referente a história 'As Mil e Uma Noites', em uma atividade, cujas orientações se encontram na Figura 29, o desenho de Rafa compreendeu elementos importantes na história, como Sherazade lendo a história para o sultão, incluindo detalhes relacionados com o contexto da narrativa (Figura 63).

Figura 63 - Representação em desenho da narrativa “As Mil e Uma Noites”, 1ª semana, sessão 2.



Fonte: arquivos do Programa LE.

Na última semana em que Rafa participou da intervenção, a 7ª, na sessão 19 em uma atividade de desenho sobre a história ‘A Armadilha da Morte’, cujas orientações se encontram na Figura 64, foi possível observar um maior engajamento artístico no desenho da aluna, incluindo o uso de componentes importantes para a cena, como por exemplo os três amigos, o baú cheio de dinheiro, e o cenário em si (Figura 65). Um maior envolvimento nas tarefas de desenho, assim como um maior detalhamento ou representação de mais elementos, pode sugerir que a aluna permaneceu mais tempo focando a atenção, e raciocinando sobre a cena representada.

Figura 64 - Livro do Professor, 7ª semana, sessão 19.

SESSÃO 19/4º MOMENTO - Desenho sobre a história.

Objetivos: desenvolver as funções executivas de diferentes modos: estimular um engajamento criativo e emocionado com o texto, por meio de uma interpretação pessoal, plástica, da história; estimular o aspecto motor das funções executivas; estimular atenção executiva e o planejamento.

Professora: “Agora cada um de vocês vai fazer um desenho sobre a história. Experimentem ilustrar a parte da história que vocês mais gostaram. Antes de começar, vamos imaginar. Fechem os olhos e imaginem a cena.”

Material de apoio: folhas A4, lápis preto, borracha e lápis de cor.

Fonte: arquivos do Programa LE.

Figura 65 - Desenho sobre a história “A Armadilha da Morte”, 7ª semana, sessão 19.



Fonte: arquivos do Programa LE.

A aquisição e desenvolvimento da leitura demanda treino e instrução (CONNOR, 2016). Nesse sentido, é possível refletir sobre os efeitos da intervenção em compreensão leitora sobre o perfil leitor de Rafa. A aluna, antes da intervenção, apresentava dificuldade em sua leitura compreensiva, mas foi identificado que a possível fonte dessa dificuldade era na etapa de decodificação. Conforme apresentado, o Programa LE abrange atividades que envolvem vocabulário, escrita e contato com literatura de qualidade, quesito essencial para o desenvolvimento da habilidade de ler. Além disso, foi possível observar um melhor envolvimento nas atividades relacionadas com vocabulário e componentes dos processos de decodificação, corroborando com seus resultados dos testes do seu perfil leitor após a participação no programa, em que os benefícios da intervenção puderam ser identificados no reconhecimento de palavras e fluência. A partir do conceito de que alunos com dificuldade na decodificação podem apresentar dificuldade na codificação, Rafa apresentou alguns erros ortográficos, porém os mesmos foram identificados apenas nas 6ª e 7ª semanas do Programa, visto que nas tarefas anteriores, a aluna apenas copiou as frases prontas dos textos, incluindo as palavras escritas de forma correta. Assim como na avaliação da compreensão, em que,

depois da intervenção, a aluna permaneceu em alguns percentis sugestivos de dificuldade, é possível observar que nas tarefas do Programa que envolviam uma maior reflexão sobre a leitura, como questões inferenciais, Rafa não apresentou desenvolvimento, inclusive, copiando as frases diretamente da história. Dessa forma, é possível concluir que a intervenção beneficiou, principalmente, a decodificação da aluna, e que vai impactar no desenvolvimento posterior da compreensão leitora.

8 DISCUSSÃO

Os alunos selecionados para esse trabalho apresentaram, antes da intervenção, diferentes dificuldades em leitura, avaliados pelos instrumentos ANELE 1, 2 e 5. A Figura 66 apresenta o desempenho dos casos nas tarefas dos instrumentos, antes e após a intervenção. Os efeitos do Programa LE foram diferentes em cada aluno, visto que o desenvolvimento da leitura depende não somente da instrução escolar, mas também de aspectos individuais dos leitores, como decodificação e habilidades cognitivas. Os resultados apresentados na Figura 66 confirmam a premissa de que, para o sucesso dos processos compreensivos, é necessário domínio dos processos de decodificação, e que variações na habilidade de reconhecimento de palavras têm efeitos diferentes sobre a compreensão. Apesar de todos os três alunos apresentarem algum grau de dificuldade no reconhecimento de palavras, Mari, que tinha o menor comprometimento dessa habilidade (sugestivo de déficit de gravidade importante, mas apenas na leitura pela rota lexical), pôde se beneficiar da intervenção, melhorando muito seu desempenho na leitura compreensiva, em relação aos seus outros dois colegas.

Figura 66 - Resultados dos instrumentos ANELE 1, 2 e 5 dos 3 casos, antes e depois do Programa LE.

	Mari				Caio				Rafa			
	Pré	Percentil	Pós	Percentil	Pré	Percentil	Pós	Percentil	Pré	Percentil	Pós	Percentil
LPI total de palavras	52	2,5	57	30	51	2,5	55	7	55	7	59	50
LPI Palavras Reais	34	-	39	-	36	-	38	-	38	-	40	-
LPI Palavras Reais Regulares	19	20	20	90	18	2,5	20	90	20	90	20	90
LPI Palavras Reais Irregulares	16	2,5	19	40	18	10	18	2,5	19	16	20	90
LPI Pseudopalavras	18	30	18	30	15	2,5	17	10	17	10	19	40
AFLET Questionário	7	-	7	-	9	-	6	-	8	-	10	-
AFLET NPLOPM	80,25	-	97,59	-	50,04	-	60,29	-	99,33	-	120,57	-
AFLET TEP	18	-	8	-	15	-	10	-	14	-	7	-
COMTEXT Questionário total	5	20	7	50	2	2,5	3	2,5	2	2,5	5	-
COMTEXT Quest. literal	4	60	5	90	2	2,5	3	10	1	2,5	2	2,5
COMTEXT Quest. inferencial	1	10	2	30	0	7	0	7	1	2,5	3	16
COMTEXT Cláusulas total	2	10	12	50	3	7	1	2,5	2	2,5	4	10
COMTEXT Cláusulas princip.	2	10	10	70	2	2,5	1	2,5	2	2,5	3	10
COMTEXT Inferências	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	0	-
COMTEXT Interferências	0	-	0	-	2	-	4	-	3	-	3	-
COMTEXT Reconstruções	1	-	1	-	6	-	4	-	4	-	0	-
COMTEXT Categoria reconto	1	-	3	-	1	-	1	-	1	-	1	-

Rafa e Caio também apresentaram percentis de dificuldade nas tarefas que avaliam a compreensão, entretanto, o comprometimento da leitura deles estava na etapa de decodificação. Apesar de os dois alunos atingirem, antes da intervenção, percentis de dificuldade grave na decodificação (tanto na leitura pela rota lexical quanto pela rota fonológica), apenas Rafa se beneficiou do Programa e desenvolveu sua habilidade de reconhecimento de palavras de forma a sair de qualquer percentil que sugerisse dificuldade nessa etapa da leitura. Caio, por outro lado, permaneceu com desempenho indicativo de déficit grave na decodificação, mesmo após a intervenção, visto que possivelmente se caracteriza como um leitor DM que demanda uma intervenção individual e clínica, focada na habilidade de decodificação, e certas adaptações didático-pedagógicas na escola.

Variações em habilidades da linguagem oral podem estar relacionadas com variações na habilidade de leitura (HULME *et al.*, 2012). A dificuldade no reconhecimento de palavras pode estar relacionada com o comprometimento nos componentes do processamento fonológico (FLETCHER *et al.*, 2009), cujo desenvolvimento ocorre ainda na idade pré-escolar e suas medidas têm influência sobre a aquisição da leitura (HULME *et al.*, 2012). Chama a atenção a discrepância entre o desempenho (pelo menos inicial) dos casos, e as informações fornecidas pelas famílias, indicando que eles não haviam apresentado dificuldade para aprender a ler. Questiona-se se os pais tinham pouca condição de avaliar isso, ou se as avaliações escolares não informaram a real situação de leitura desses alunos. É importante destacar que é grave alunos de 5º ano apresentarem dificuldade no reconhecimento de palavras, assim como na compreensão, aspecto que tem efeito negativo sobre o desempenho acadêmico global dos alunos, e que precisa ser observado nas escolas ainda nos anos iniciais.

Os efeitos do Programa LE sobre o perfil neuropsicológico de cada aluno também foram variados. No caso de Mari, cuja dificuldade na decodificação era apenas na rota lexical, e, principalmente, em sua leitura compreensiva, foi possível observar os efeitos recíprocos entre a CL e as FE, evidenciados no modelo de Connor (2016). A análise dos efeitos do Programa LE no perfil de Caio sugere concordância com seu possível caso de DM: apesar de ter apresentado melhora em

algumas funções cognitivas (mais especificamente nas FE), seus resultados, após a intervenção, principalmente nas tarefas de MT, ainda atingiram índices de déficit de gravidade importante. Rafa, que também apresentou antes da intervenção escores sugestivos de déficit de gravidade importante, sofreu uma melhora discreta em algumas funções cognitivas com o Programa.

Figura 67 - Resultados da bateria de testes Neupsilin-inf dos 3 casos, antes e depois do Programa LE.

	Mari				Caio				Rafa			
	Pré	Escore Z	Pós	Escore Z	Pré	Escore Z	Pós	Escore Z	Pré	Escore Z	Pós	Escore Z
Atenção	48	-,746	55	,734	43	-2,902****	49	-,1220*	54	,179	55	,459
MT Span Pseudopalavras	10	-1,074*	13	-,106	11	-1,000*	13	-,371	8	-1,943***	12	-,686
MT Repetição n°s ordem indireta	12	-2,095****	8	-3,322****	14	-2,436****	9	-3,994****	16	-1,813***	14	-2,436****
MT Componentes fonológico e executivo	22	-2,211****	21	-2,428****	25	-2,361****	22	-3,004****	24	-2,575****	26	-2,146****
MT Visuoespacial	24	,257	26	,695	18	-1,501**	24	,170	14	-2,616****	17	-1,780***
MT Total	46	-1,247*	47	-1,108*	43	-2,602****	46	-2,125****	38	-3,395****	43	-2,602****
FE Fluência Verbal Ort.	4	-1,286*	6	-,621	6	-1,252*	9	-,518	4	-1,741***	9	-,518
FE Fluência Verbal Sem.	10	-1,205*	8	-1,718***	19	-,213	16	-,390	17	-,189	9	-1,795***
FE Fluência Verbal Total	14	-1,584**	14	-1,584**	24	-,492	25	-,492	21	-1,016*	18	-1,408*
FE GO/NO-GO	54	-,467	58	,738	56	-,478	57	-,181	55	-,774	60	,709

Fonte: a autora (2021).

Ao analisar o envolvimento dos três alunos nas tarefas da intervenção, é possível identificar que seus diferentes perfis de dificuldade em leitura resultaram em uma interação diferente com o Programa LE. Mari, cuja avaliação do perfil leitor antes da intervenção sugeriu uma dificuldade leve em decodificação e principal em compreensão leitora, apresentou um melhor desenvolvimento tanto nas atividades de vocabulário e morfologia, quanto nas que envolviam componentes da compreensão leitora, como questões inferenciais e que exigiam uma *reflexão* sobre a narrativa lida. Rafa, cuja avaliação prévia da intervenção identificou uma dificuldade principal nos processos de decodificação, não desenvolveu as questões relacionadas com a compreensão, porém apresentou um melhor envolvimento nas atividades de vocabulário e morfologia. Caio, um possível caso de DM, apresentou dificuldade tanto nas atividades de vocabulário, quanto nas que demandavam um

raciocínio inferencial sobre o texto. O aluno não demonstrou um melhor envolvimento com as tarefas no decorrer do Programa.

Outro aspecto importante a ser destacado nas atividades dos alunos é a questão da ortografia. Conforme apresentado neste trabalho, sujeitos com dificuldades nos processos de reconhecimento de palavras podem apresentar dificuldades na escrita e, ao analisar suas respostas nas tarefas que envolviam escrita, foi possível identificar que Caio, cuja dificuldade na decodificação pode ser definida como grave, apresentou o maior número de erros de escrita. Neste caso também é importante destacar que a própria ortografia de Caio, comparada aos outros dois colegas, reflete uma falta de domínio tanto na escrita das palavras (comete diversos erros ortográficos que já não deveriam ocorrer com tanta frequência no 5º ano), quanto na precisão e grafia das letras (o aluno escreve com letras garrafais e imprecisas), cometendo erros frequentes e graves de ortografia durante toda a intervenção. Rafa não apresentou erros significativos de ortografia durante as tarefas da intervenção, porém esse fato pode ter como causa a aluna ter copiado diretamente do texto as frases prontas como respostas. Quando lhe foi pedido para que escrevesse uma conclusão em que não poderia copiar do texto, apresentou alguns erros de ortografia. Mari, em relação aos outros dois alunos, cometeu menos erros de ortografia durante a realização das atividades do programa. Os desenhos realizados pelos alunos também apresentaram resultados diferentes durante a intervenção. Mari apresentou desenvolvimento das suas representações em desenho, incluindo mais elementos e representando as cenas com coerência, demonstrando que, no decorrer da intervenção, desenvolveu sua capacidade de compreensão e reflexão sobre a história. Rafa também apresentou um melhor envolvimento com as atividades em desenho, desenvolvendo a preocupação artística, usando cores e fazendo detalhes, e, ao longo da intervenção, realizou os desenhos com mais componentes envolvidos na história, porém não incluindo todos. Caio, por outro lado, realizou desenhos menos completos e que refletem o não entendimento dos fatos ocorridos nas histórias, incluindo elementos incoerentes (o Sol na tempestade, Figura 42).

9 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Os efeitos positivos do Programa LE sobre dois dos casos apresentados (Mari e Rafa), cujas dificuldades de leitura identificadas eram diferentes, corroboram com a premissa de que intervenções em CL podem contribuir para o desenvolvimento do perfil leitor como um todo, impactando em diferentes etapas da leitura como decodificação, fluência e CL. Intervenções escolares em compreensão leitora, conforme apresentado neste trabalho, demandam uma organização profunda, explícita e detalhada dos diferentes momentos e propostas envolvidas. Isso porque a aquisição e o domínio de uma leitura proficiente implicam uma gama de processos de diferentes níveis e fatores que influenciam no desenvolvimento da habilidade, como os processos inferenciais, ou as FE, e que devem ser incorporados nas tarefas das intervenções.

A importância da qualificação das pedagogas para aplicar intervenções significativas e de forma explícita, e que contribuam para o desenvolvimento da leitura dos alunos, fica evidente, principalmente com os trechos inseridos do 'Livro do Professor' (CORSO, 2018). As passagens apresentam diferentes momentos em que a professora não está ali apenas para apresentar a pergunta, mas sim para contextualizá-la, a partir de práticas que abrangeram leituras orais, ou ainda uma explicação de diferentes aspectos a respeito da narrativa, como apresentação do gênero ou debates para provocar pensamentos inferenciais nos alunos. Sendo a pedagoga um componente tão fundamental para aplicar a intervenção e desenvolver a leitura dos alunos, fica clara a necessidade de destacar os aspectos neuropsicológicos do desenvolvimento da compreensão na nossa própria formação.

Notabilizar a compreensão na discussão acerca da leitura pode trazer impactos sociais positivos. Os censos escolares (PISA, 2018) evidenciam uma defasagem na leitura proficiente dos alunos, fator que pode impactar de forma negativa o rendimento acadêmico em geral, visto que precisamos ler e *compreender* para adquirir novos conhecimentos. A CL é impactada pelo NSE mediada pelas FE, e, sendo recíproco o desenvolvimento entre CL e FE (CONNOR, 2016), uma comunidade escolar consciente dos processos compreensivos e seus benefícios, pode contribuir de forma ativa não somente para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, mas também das funções cognitivas relacionadas. Nessa perspectiva, é

possível refletir na nossa responsabilidade como professoras, de agentes ativos na modificação do cérebro do aluno, beneficiando não somente a aprendizagem, mas o desenvolvimento do mesmo como sujeito individual e social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n.49, p. 51-54, 1984.
- ANGELINI, A. L.; et al. **Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN** – Escala Especial. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisa em Psicologia, 1999.
- ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. Companhia das Letrinhas, 1994.
- AYALA, W. **A Lenda do Primeiro Gaúcho**: lendas do Sul. Villa Rica, 1. ed., 1998.
- BADDELEY, A. D. **Working Memory, Thought and Action**. Oxford, UK: Oxford Univ. Press, 2007.
- BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT). **Editora Vetor**: São Paulo, 155p. (Coleção ANELE 5) 2018a.
- BASSO, F. P.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura. **Letras De Hoje**, v. 2, n. 54, 146-153, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32519>
- CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. **Coleção explorando o ensino**, v. 19, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192
- CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, T. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204, 2001.

CONNOR, C. MD. A lattice model of the development of reading comprehension. **Child Developmental Perspectives**, [s. l.], v. 10, n. 4, p.269-274, Dec. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdep.12200>

CORSO, H. V. **Compreensão Leitora – Fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão**, 2012, tese (Doutorado em Psicologia), UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70032/000875881.pdf?sequence=1>

CORSO, H. V. **Compreensão de Leitura - avaliação e intervenção**. FACED, UFRGS, 2017.

CORSO, H. V. **Programa LE - Caderno do Professor**. Não publicado, 2018.

CORSO, H. V.; ASSIS, É.; NUNES, D. M.; SALLES, J. F. Desenvolvimento da compreensão de leitura: o papel decisivo da instrução focada nas diferenças individuais. **Letras De Hoje**, v. 54, n. 2, p. 211-220, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32445>

CORSO, H. V.; CROMLEY, J. G.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Modeling the relationship among reading comprehension, intelligence, socioeconomic status, and neuropsychological functions: the mediating role of executive functions. **Psychology & Neuroscience**: Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 32-45, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pne0000036>

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R. Avaliação de Efetividade de Programa de Compreensão Leitora – Resultados da Intervenção no Quinto Ano Escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. In press.

CORSO, H. V.; *et al.* Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.68-78, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16900>

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. **Reabilitação neuropsicológica das dificuldades específicas em compreensão leitora**. In: FONTOURA, D. R.; et al. (org.). Teoria e prática na reabilitação neuropsicológica. São Paulo: Vetor, p. 219-240, 2017.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. **Coleção Anele - Avaliação da Compreensão de Leitura (COMTEXT)**. Vol. 2. São Paulo: Vetor Editora, 2017.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. de. Comparação Entre Maus Compreendedores e Bons Leitores em Tarefas Neuropsicológicas. **Psicologia em**

Pesquisa, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 37-49, jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 out. 2021. <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010005>

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

CROMLEY, J.; AZEVEDO, R. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 2, p. 311-325, Maio 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2007-06672-007>

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROHMELE**: Provas de habilidade metalinguísticas e de leitura. Rio de Janeiro: Revinter, 2009.

CUTTING, L. E.; et al. Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. **Annals of Dyslexia**, New York, v. 59, p.34-54, Junho 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, London, v. 64, p. 135-168, 2013

DSM 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIS, A.W.; YOUNG, A.W. **Human Cognitive Neuropsychology**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In. WEINERT F. E.; KLUWE R. (Eds.), **Metacognition, motivation, and understanding**, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-16, 1987.

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

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S., BARNES, M. A. **Learning disabilities**: From identification to intervention. 2ed., Guilford Press, 2019.

FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. **NEUPSILIN**: Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve. São Paulo: Vetor, 2009.

GENTILINI, L.; et al. Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. **CoDAS**, v. 32, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/201920190152020>
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019015>

HULME, C.; BOWYER-CRANE, C.; CARROLL, J. M.; DUFF, F. J.; SNOWLING, M. J. The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. **Psychological Science**, v. 23, n. 6, 572–577, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>

INEP. **Relatório SAEB** (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília: INEP, 2018.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, Washington, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading research quarterly**, v. 45, n. 2, p. 230-251, 2010.

LIMA, R. F.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. Atenção e Funções Executivas em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 7, n.2, p. 208-219, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v7n2/09.pdf>

MARTINS, M. A.; CAPPELINI, S. A. **CoDAS**, v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244> 2019 <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>

MEGGIATO, A. O.; CORSO, H. V.; CORSO, L. V. Fluência de leitura: Evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147797>

MICIAK, J.; FLETCHER, J. M. The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 53, n.5, 343–353, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS C. (Eds.). **Alfabetização no Século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Brasil: Penso Editora, 2013.

NUGIEL, T.; et al. Brain activity in struggling readers before intervention related to future reading gains. **Cortex**, v. 111, p, 286-302, February 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010945218303812>

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Tecnologia e economia: a chave para relacionamentos**, Paris: OECD, 1999.

OCDE. **PISA 2018 assessment and analytical framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy**. Paris: OCDE Publishing, 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework/b25efab8-en.htm>.

OKKINGA, M.; VAN STEENSEL, R.; VAN GELDEREN, A. J. S., et al. Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis. **Educ Psychol Ver**, v. 30, p. 1215–1239, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, New Jersey, v. 18, n. 1, p.22-37, 2014. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. **Psicol. teor. Prat**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 180-191, ago. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200014&lng=pt&nrm=iso

PRIETTO, H. **Lá vem história**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

ROTTA, N. T; OHWEILLER, L; RIESGO. R. S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neuropsicobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALLES, J. F.; FONSECA, R. P.; MIRANDA, M. C.; MELLO C. B.; CRUZ-RODRIGUES, C.; BARBOSA, T. **Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil**. São Paulo: Vetor, 2016.

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

SALLES, J. F.; PAULA, F. V. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em Revista**: Curitiba, Brasil, n. 62, p. 53-67, out./dez. 2016.

SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S. **Coleção Anele 1: avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (LPI)**. São Paulo: Vetor editora, 2017.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 27-34, Jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In MOTA, M.; SPINILLO, A. G. (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo. Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 2, 2017.

SPARAPANI, N.; CONNOR, C. MD.; MCLEAN, L.; WOOD T.; TOSTE J.; DAY, S. Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. **Contemporary Educational Psychology**, v. 53, p. 159-167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>.

STERNBERG, R.; STERNBERG, K. *Psicologia Cognitiva*. São Paulo. CENGAGE, 2017.

SUGGATE, S. P. A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency and reading comprehension interventions. **Journal of Learning Disabilities**, Chicago, v. 49, n. 1, p. 77-96, Jan./Feb. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>

YUILL, N.; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension: An experimental investigation**. Cambridge University Press, 1991.

ZAMO, R. S.; SALLES, J. F. Perfil neuropsicológico no Neupsilin-Inf de Crianças com dificuldades de leitura. *Psico*, v. 44, n. 2, p. 204-214, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255786859_Perfil_Neuropsicologico_no_Neupsilin-Inf_de_Crianças_com_Dificuldades_de_Leitura/stats

ZEMAN, L. **Simbad** - uma história das mil e uma noites. 1. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2000.

ZEMAN, L. **Simbad na Terra dos Gigantes**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2008.