



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LÍDIA DE ALMEIDA CORREIA

**COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER: UMA PROPOSTA DE
ENSINO**

FORTALEZA – CEARÁ
2018

LÍDIA DE ALMEIDA CORREIA

COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER: UMA PROPOSTA DE
ENSINO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Correia, Lidia de Almeida.

Compreensão leitora e Síndrome de Asperger: uma proposta de ensino [recurso eletrônico] / Lidia de Almeida Correia. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 245 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof. Ph.D. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

1. Estratégias de leitura. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Desempenho leitor. I. Título.

LÍDIA DE ALMEIDA CORREIA

COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER: UMA PROPOSTA DE
ENSINO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

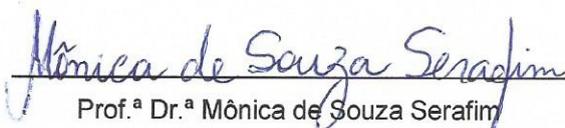
Aprovada em: 23 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.ª Dr.ª Renata Cavalcante Barbosa Haguette

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Antonia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Aluíza Alves de Araújo

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Eis aqui mais uma graça alcançada, que orgulhosamente dedico à Nossa Senhora, pois a ela, cedo ainda, consagrei os meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo aquilo que providenciou durante a realização deste trabalho, desde a escolha do tema até a escritura de cada palavra neste contida.

Ao meu esposo, Firmeza Neto, por todo apoio e companheirismo a mim devotados, por todas as vezes que não se opôs em abrir mão de nossos lazeres em família, por toda a paciência ao longo desse tempo, por não ter pensado duas vezes em abdicar de sua vida profissional e acadêmica para que eu pudesse cuidar da minha.

Ao meu pequeno Davi, que nasceu junto com o sonho acadêmico; hoje, aos cinco anos, é meu grande inspirador.

Aos meus pais, Jane Correia e Jorge Correia, por terem me ensinado que o estudo e a educação são armas poderosas para a conquista de sonhos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), pela coordenação e profissionalismo com os quais fui conduzida desde o mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, por toda a confiança em mim depositada, pelas valiosas trocas de conhecimento, por todas as palavras de incentivo e reconhecimento e até pelos “puxões de orelha”.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Dr^a. Cleudene Aragão e Dr.^a Renata Haguette, pelas enriquecedoras contribuições quando este trabalho era ainda um projeto.

Aos professores e colegas da disciplina Seminário de Tese de Doutorado, por cada ensinamento e troca de experiências ao longo da referida disciplina, que ampliaram minha visão acerca do que estava no caminho certo e do que precisava ser melhorado em minha pesquisa.

Aos professores membros da banca de defesa, Dr^a. Mônica de Souza Serafim, Dr.^a Renata Cavalcante Barbosa Haguette, Dr^a. Antonia Dilamar Araújo e Dr.^a Aluíza Alves de Araújo, cujas considerações valiosas são de extrema importância para a conclusão deste trabalho com excelência.

À minha querida co-orientadora, Professora Dr^a. Becky Xi Chen, que, mesmo diante de todas as diferenças culturais e de idiomas, me acolheu em seu laboratório, em sua sala de aula, em sua casa e em sua vida, me dando mais do que o suporte necessário e total credibilidade quando estive em Toronto.

À Universidade de Toronto e todo o seu corpo profissional, sobretudo ao departamento de educação e psicologia, no qual me engajei e fui muito bem assistida, sobretudo pelas professoras Dr^a. Esther Geva, Dr^a. Jennifer Jenkins e Dr^a. Julia Ferrari, que muito contribuíram com minha pesquisa, me indicando estudos e me aceitando como ouvinte em suas disciplinas.

À minha admirável professora de inglês, Dr^a. Jane Freeman, por toda paciência, disciplina, proatividade e didática.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me possibilitou vivenciar o grande sonho de fazer estágio em uma instituição do exterior.

Ao senhor Manuel e à senhora Odete, minha família em Toronto.

À Universidade Federal do Ceará, pelo afastamento concedido quando do período de doutorado sanduíche, assim como aos colegas Nonato Furtado, Heloísa Calazans e Emanúzia Saraiva, e também à Professora Márcia Gradwohl, por todo o apoio, sobretudo no período em que precisei me afastar de minhas atividades laborais.

À empresa aérea Copa AirLines, pela sensibilidade com a qual me permitiu trocar a data de minha ida para o exterior sem nenhum custo, quando tive problemas com o atraso do meu visto, assim como à Tércia Alencar e ao Daniel Silva, da empresa GiroTur, sem cuja dedicação a viagem não teria sido possível.

À Casa da Esperança, na pessoa da Dr^a. Fátima Dourado, fundadora e administradora do local e a todo seu corpo profissional, todos os pais amorosos, dedicados e esperançosos e, sobretudo, todos os autistas que frequentam o local, pela abertura à pesquisa, pela confiabilidade e respeito e, principalmente, por todas as experiências e aprendizagens que me permitiram viver no citado local.

À Comunidade Católica Shalom, por ser o meu descanso em meio à correria do doutorado, em especial às missões de Fortaleza e de Toronto. Aos meus formadores, Daiane Abreu, Régis Aires e Claudiana, pelos sábios discernimentos e conselhos ao longo dos últimos 4 anos. Aos meus queridos irmãos de célula e de comunidade, que sempre me ajudam a priorizar o mais importante.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta vitória.

“O que quer que aconteça, estou sempre ávido por aprender muitas coisas diferentes. Fico muito triste em perceber que as pessoas não entendem a sede de conhecimento que nós, autistas, temos.”

(Naoki Higashida)

RESUMO

Neste estudo, investigamos o desempenho em compreensão leitora de estudantes com Síndrome de Asperger (SA) após aplicação de uma proposta de ensino. Nossa pesquisa tem como base a abordagem conciliadora de leitura, que propõe que a compreensão leitora é construída pelo leitor, com base na decifração do código escrito somado ao seu conhecimento de mundo e considerando diversos contextos (linguístico, temporal, espacial, social, cultural, de escrita, de leitura etc). Assim, adotamos o modelo de leitura proposto por Kintsch e Van Dijk (1983), que tem por base a Teoria dos esquemas (RUMELHART, 1980) e que entende a compreensão de leitura como um processo dinâmico, *online* e estratégico. Além disso, nos baseamos na ideia de Solé (1998) para abordar as estratégias básicas de leitura e em Marcuschi (1989), para tratar acerca dos conceitos e tipos de inferência. Para tal, realizamos uma pesquisa descritiva/explicativa, de natureza aplicada e procedimento experimental, cuja amostra foi composta por 6 (seis) estudantes diagnosticados com SA com idades a partir de 11 anos e que já concluíram o Ensino Fundamental I. Além disso, todos os participantes fazem parte do corpo discente de uma instituição de Fortaleza, especializada em tratamentos e intervenções clínicas e pedagógicas de pessoas autistas. Tais participantes foram divididos em 2 grupos, um grupo experimental, que foi submetido à intervenção com uma proposta de ensino baseada no uso das estratégias básicas de leitura, e um grupo controle, que vivenciou outro tipo de atividade, com o uso de livros de imagens. Desse modo, utilizamos quatro instrumentos, sendo os dois primeiros, Questionário e Teste de Descodificação, relacionados à definição da amostra, e o terceiro e o quarto, Teste de Compreensão Leitora Geral e Teste de Compreensão Leitora Inferencial, utilizados na fase de coleta de dados. Após a primeira coleta de dados e as análises referentes a esta, cada informante foi submetido ao Teste de Compreensão Leitora Inferencial duas vezes (antes e depois das intervenções), de modo controlado, em ambiente silencioso, tendo seus dados atualizados em gabaritos e posteriormente tabulados e analisados. Os resultados de nossa pesquisa apontam: 1) estudantes com SA apresentam maiores dificuldades na compreensão inferencial do que na compreensão literal, sobretudo no que diz respeito à realização de deduções e inferências e ao desvendar de mensagens textuais implícitas; 2) as quatro estratégias básicas de leitura, combinadas em tarefas direcionadas, sistemáticas e contínuas, podem contribuir efetivamente para a

minoração das dificuldades leitoras de estudantes com SA; 3) atividades de ensino que sugiram um caminho a ser seguido durante a leitura, servindo como uma espécie de guia de leitura e estimulando o aluno a refletir acerca de seus conhecimentos, de sua compreensão e que o levem ao automonitoramento constituem um meio seguro para minorar as dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Transtorno do Espectro Autista. Desempenho leitor.

ABSTRACT

In this study, we investigated the performance in reading comprehension of students with Asperger's Syndrome (AS) and their reading development after experiencing an intervention. Our research is founded on the conciliatory approach of reading, which proposes that reader comprehension is built by the reader, based on the decipherment of the written code added to the reader's prior knowledge, considering different contexts (linguistic, temporal, spatial, social, cultural, writing, reading etc.). Thus, we adopted the reading model proposed by Kintsch and Van Dijk (1983), which is based on Schema Theory (RUMELHART, 1980) and designs reading comprehension as a dynamic, online and strategic process. In addition to that, we based on the idea of Solé (1998) to talk about the basic reading strategies, and in Marcuschi (1989) to deal with the concepts and types of inference. In order to reach our goals, we conducted a descriptive / explanatory research, with applied nature and experimental procedure. The sample was composed by 6 (six) students diagnosed with AS aged 11 and over, who had already completed Elementary School. All participants are part of a group of students/patients of an institution in Fortaleza city, which is specialized in treatments and clinical and pedagogical interventions for autistic people. Those participants were divided into 2 groups. The first was the experimental group, which was submitted to an intervention that we called teaching proposal, and which was based on the use of basic reading strategies. The second group was the control group, the participants of this group experienced another type of activity, making use of picture books. Thus, we used four instruments, two of them were related to the definition of the sample: a Questionnaire and a Decoding Test. The other two instruments were both used in data collection: the General Reading Comprehension Test and the Inferential Reading Comprehension Test. After the first data collection and analysis, the participants were submitted to the Inferential Reader Comprehension Test twice (before and after the intervention), in a controlled manner, in a quiet environment, with their data updated in templates and later tabulated and analyzed. The outcomes of our research point out: 1) students with AS present greater difficulties in inferential comprehension than in literal comprehension, especially regarding deductions and inferences, and the unveiling of implicit textual messages; 2) the four basic reading strategies, combined in directed, systematic and continuous tasks, can effectively contribute to the reduction of the reading difficulties of students with AS; 3) teaching activities which suggest a

way to be followed during reading, such as a kind of reading guide, and stimulating the student to reflect on their knowledge, understanding and self-monitoring are a safe way to reduce the difficulties of reading comprehension of people with AS.

Keywords: Reading strategies. Autistic Spectrum Disorder. Reading Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metáfora do canal: leitor recipiente	38
Figura 2 – Modelo de fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....	50
Figura 3 – Modelo de quadro tipo 1	135
Figura 4 – Modelo de quadro tipo 2	136
Figura 5 – Modelo de gráfico tipo 1	137
Figura 6 – Modelo de gráfico tipo 2	137
Figura 7 – Modelo de gráfico tipo 3	138
Figura 8 – Modelo de gráfico tipo 4	139
Figura 9 – Modelo de gráfico tipo 5	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação das principais abordagens de leitura	51
Quadro 2 – Relação nível de leitura e estratégia de leitura	70
Quadro 3 – Perfil do público alvo de cada programa.....	96
Quadro 4 – Dados de 21 participantes em potencial.....	99
Quadro 5 – Primeiro descarte	100
Quadro 6 – Segundo descarte.....	100
Quadro 7 – Terceiro descarte.....	101
Quadro 8 – Resultados do teste de descodificação.....	101
Quadro 9 – Divisão em grupos e renomeação dos participantes	102
Quadro 10 – Divisão dos participantes em GC e GE.....	103
Quadro 11 – Etapas de execução metodológica da pesquisa.....	105
Quadro 12 – Divisão do grupo de participantes e atividades a serem desenvolvidas por cada subgrupo	106
Quadro 13 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora geral....	114
Quadro 14 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora inferencial.....	115
Quadro 15 – Sequência de tarefas da proposta de ensino	117
Quadro 16 – Informantes do teste-piloto de descodificação.....	123
Quadro 17 – Resultado do teste-piloto de descodificação.....	124
Quadro 18 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora (reconto).....	125
Quadro 19 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora (múltipla-escolha).....	129
Quadro 20 – Reelaboração das questões do teste de múltipla-escolha que envolvem estratégia de verificação	131

Quadro 21 – Reelaboração das questões do teste de compreensão leitora geral.....	131
Quadro 22 – Tabulação dos dados coletados de EP2.....	132
Quadro 23 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GC1	144
Quadro 24 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GC2	146
Quadro 25 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GC3	148
Quadro 26 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GE1	150
Quadro 27 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GE2	152
Quadro 28 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondentes em GE3	154
Quadro 29 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC1 (pré-teste).....	167
Quadro 30 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC1 (pós-teste).....	169
Quadro 31 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC2 (pré-teste).....	172
Quadro 32 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC2 (pós-teste).....	173
Quadro 33 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC3 (pré-teste).....	176
Quadro 34 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC3 (pós-teste).....	178

Quadro 35 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE1 (pré-teste)	180
Quadro 36 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE1 (pós-teste)	182
Quadro 37 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE2 (pré-teste)	184
Quadro 38 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE2 (pós-teste)	186
Quadro 39 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE3 (pré-teste)	189
Quadro 40 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE3 (pós-teste)	191
Quadro 41 – Evolução da leitura inferencial por participante dos GC e GE, considerando pré- e pós-teste	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de uso das estratégias básicas de leitura por EP2...	133
Gráfico 2 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC1	145
Gráfico 3 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC2	147
Gráfico 4 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC3	149
Gráfico 5 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE1	151
Gráfico 6 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE2	153
Gráfico 7 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE3	155
Gráfico 8 – Uso da estratégia de antecipação pelos 6 participantes.....	156
Gráfico 9 – Respostas às questões de antecipação	157
Gráfico 10 – Uso da estratégia de seleção pelos 6 participantes	158
Gráfico 11 – Respostas às questões de seleção	159
Gráfico 12 – Uso da estratégia de inferência pelos 6 participantes.....	160
Gráfico 13 – Respostas às questões de inferência	161
Gráfico 14 – Uso da estratégia de verificação pelos 6 participantes.....	162
Gráfico 15 – Respostas às questões de verificação	163
Gráfico 16 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC1 (pré-teste).	168
Gráfico 17 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC1 (pós-teste)	170
Gráfico 18 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC1	171
Gráfico 19 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC2 (pré-teste).	173
Gráfico 20 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC2 (pós-teste)	174
Gráfico 21 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC2	175
Gráfico 22 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC3 (pré-teste).	177
Gráfico 23 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC3 (pós-teste)	178
Gráfico 24 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC3	179
Gráfico 25 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE1 (pré-teste).	181
Gráfico 26 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE1 (pós-teste)	183

Gráfico 27 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE1.....	184
Gráfico 28 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE2 (pré-teste)..	185
Gráfico 29 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE2 (pós-teste) .	187
Gráfico 30 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE2.....	188
Gráfico 31 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE3 (pré-teste)..	190
Gráfico 32 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE3 (pós-teste) .	192
Gráfico 33 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE3.....	193
Gráfico 34 – Evolução da compreensão leitora dos participantes	198

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	APRESENTAÇÃO	32
2.2	LEITURA	33
2.2.1	Visão linguística de leitura	36
2.2.2	Visão psicolinguística de leitura	40
2.2.3	Visão conciliadora de leitura	44
2.2.4	Visão complexa de leitura	48
2.2.5	Leitura à luz da abordagem conciliadora: um processo que tem início no biológico e fim no social	53
2.2.6	Estratégias de leitura sob um olhar conciliador	57
2.2.6.1	Estratégia de seleção	62
2.2.6.2	Estratégia de antecipação	63
2.2.6.3	Estratégia de inferência	64
2.2.6.4	Estratégia de verificação	66
2.2.7	A compreensão leitora e um modelo conciliador	67
2.3	SÍNDROME DE ASPERGER	71
2.3.1	Histórico e nosologia da Síndrome de Asperger	73
2.3.2	Características da pessoa com Síndrome de Asperger	74
2.3.2.1	Motricidade	75
2.3.2.2	Linguagem	75
2.3.2.3	Sensibilidade aos estímulos sensoriais	76
2.3.2.4	Inteligência	77
2.3.2.5	Relações sociais	77
2.3.2.6	Aprendizados escolares	78
2.3.3	O professor e o aluno com Síndrome de Asperger	79

2.4	ESTUDOS RELEVANTES	80
2.4.1	Principais estudos no cenário nacional	80
2.4.2	Principais estudos no cenário internacional	84
2.5	RESUMO.....	89
3	METODOLOGIA	91
3.1	APRESENTAÇÃO	91
3.2	TIPO DE PESQUISA.....	92
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA	94
3.4	PARTICIPANTES.....	96
3.4.1	O perfil esperado	96
3.4.2	A definição da amostra	98
3.5	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	103
3.6	COLETA DE DADOS	104
3.7	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	107
3.7.1	Instrumento 1: questionário	107
3.7.2	Instrumento 2: teste de descodificação	108
3.7.3	Instrumento 3: teste de compreensão leitora geral.....	110
3.7.3.1	A construção do teste de compreensão leitora	110
3.7.3.2	O teste de compreensão leitora geral.....	113
3.7.4	Instrumento 4: teste de compreensão leitora inferencial	114
3.7.5	Proposta de ensino	116
3.7.6	Cirandas literárias	121
3.8	ESTUDO-PILOTO	122
3.8.1	Teste-piloto do instrumento 2: teste de descodificação.....	122
3.8.2	Teste piloto do instrumento 3: teste de compreensão leitora geral	124
3.8.2.1	Tarefa de reconto (teste-piloto)	124
3.8.2.2	Tarefa de múltipla-escolha (teste-piloto)	127

3.9	ANÁLISE DOS DADOS.....	134
3.9.1	Tabulação.....	134
3.9.1.1	Quadros.....	134
3.9.1.2	Gráficos.....	136
3.9.2	Procedimentos analíticos.....	140
3.10	ASPECTOS ÉTICOS.....	141
3.11	RESUMO.....	142
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	143
4.1	APRESENTAÇÃO.....	143
4.2	QUESTIONAMENTO 1: FOCO NAS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA.....	144
4.3	QUESTIONAMENTO 2: FOCO NAS ESTRATÉGIAS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A MINORAÇÃO DAS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA.....	167
4.4	QUESTIONAMENTO 3: FOCO NAS ATIVIDADES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A MINORAÇÃO DAS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA.....	197
4.5	RESUMO.....	202
5	CONCLUSÕES.....	203
	REFERÊNCIAS.....	210
	APÊNDICES.....	219
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	220
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	221
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE ANUÊNCIA.....	222

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS	224
APÊNDICE E – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO	225
APÊNDICE F – INSTRUMENTO 2: TESTE DE DESCODIFICAÇÃO (adaptação de Protocolo de avaliação de leitura – LPI)	227
APÊNDICE G – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 1 (TEXTO).....	231
APÊNDICE H – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 1 (IDEIAS PRINCIPAIS PREVIAMENTE ESTABELECIDAS) .	233
APÊNDICE I – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAFERA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1	234
APÊNDICE J – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAFERA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1 pós-piloto / TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA GERAL	237
APÊNDICE K – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 2 (TEXTO).....	240
APÊNDICE L – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 2 (IDEIAS PRINCIPAIS PREVIAMENTE ESTABELECIDAS) .	241
APÊNDICE M – MODELO DE GABARITO: TAFERA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1.....	242
APÊNDICE N – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL (pré-teste).....	243
APÊNDICE O – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL (pós-teste).....	246
ANEXOS	249
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	250

1 INTRODUÇÃO

“Isso se deve ao fato de não conseguirmos ler uma história e imaginá-la ao mesmo tempo. O próprio ato de ler demanda um grande esforço – ordenar as palavras e dizê-las em voz alta já é em si uma tarefa exaustiva. Porém, com a prática, isso melhora. Por favor, não ria de nós, mesmo que nosso desempenho não chegue nem perto do ideal”.

(HIGASHIDA, 2014, p. 42)

Esta tese é resultado de um estudo que relaciona a compreensão leitora e a Síndrome de Asperger (SA)¹. Mais especificamente, o foco de nossa pesquisa gira em torno da compreensão leitora de pessoas com SA, considerando indivíduos que tenham concluído, pelo menos, o Ensino Fundamental I ou curso equivalente (Educação de Jovens e Adultos - EJA) na rede de ensino da cidade de Fortaleza e região metropolitana e que apresentem bom desempenho quanto à descodificação² do código escrito. Assim, nosso trabalho tem por objetivo geral **investigar o desempenho em compreensão leitora de pessoas com SA, após a aplicação de uma proposta de ensino.**

Nosso estudo, como referido, foca seu interesse em uma ramificação dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) identificada na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV) como AS (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002). Ressaltamos, entretanto, que na versão mais recente do manual (DSM - V), a SA foi incorporada a um novo termo “guarda-chuva” que engloba diversos transtornos em um só grupo, sendo este chamado TEA, de modo que, com a nova definição, a SA passou a ser considerada uma forma mais branda de autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Assim, pacientes que, segundo o DSM – IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), seriam diagnosticados como acometidos pela SA são, segundo o DSM – V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), rotulados apenas em grau de comprometimento.

¹ A Síndrome de Asperger é um transtorno inserido dentro do grupo de Transtornos do Espectro Autista (TEA), sendo a forma mais leve de manifestação do autismo. Posteriormente, trataremos acerca do assunto.

² A descodificação normalmente está associada à leitura pela aplicação do princípio alfabético ou pela rota fonológica. Nesse caso, refere-se à leitura em que a criança tem que aplicar as regras de correspondência entre letras e sons das palavras (MOTA, 2015, p. 348).

A nomenclatura SA, portanto, não aparece no manual mais recente que auxilia médicos no diagnóstico de questões relativas aos transtornos do neurodesenvolvimento; contudo, no Brasil, o manual de referência para tal diagnóstico é, ainda, o DSM - IV, no qual, o termo SA é largamente utilizado, resultando, portanto, em diagnósticos realizados no Brasil apontarem ainda a nomenclatura SA, e não TEA sem comprometimento linguístico e intelectual. Do mesmo modo, a atual Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID10)³ também reconhece a nomenclatura SA, sob o código F845 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1994). Sendo assim, em nosso estudo, demos preferência à utilização do termo SA com base no DSM - IV e na CID10, adotando-o.

O grupo de síndromes englobadas pelo espectro autista está entre os transtornos do desenvolvimento com ocorrência mais comum entre as crianças na atualidade. Sobre a epidemiologia do TEA, um estudo desenvolvido por Fombonne (2009) aponta um índice aproximado de 1 criança autista a cada 140 crianças investigadas, isso em uma perspectiva mundial. Desde então, o número de diagnósticos de crianças dentro do espectro tem crescido de maneira alarmante. Na América do Norte, um estudo realizado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doença⁴, sob a condução do grupo Rede de Monitoramento de Autismo e Dificuldades de Desenvolvimento⁵, publicado sob a coordenação de Christensen, Baio e Braun (2016), reportou, na última década, números que indicaram as seguintes prevalências: em 2007, 1 criança autista a cada 150 crianças investigadas; em 2009, 1 criança autista a cada 110 investigadas; no ano de 2012, 1 criança autista a cada 88 investigadas e em 2014, 1 criança autista a cada 68 crianças investigadas.

Em uma pesquisa mais recente, Baio, Wiggins e Christensen (2018) atualizaram os números referidos por Christensen, Baio e Braun (2016), apontando a prevalência de 1 criança autista a cada 59 crianças investigadas, um número que aumentou em 15% os dados anteriormente referidos.

No Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, pouco se sabe acerca dos índices de TEA. Elsabbagh *et al.* (2012) observa que não há estudos completos acerca da prevalência de TEA na América Latina. O autor ressalta que

³ A CID 10 é uma publicação oficial da Organização Mundial de Saúde (OMS) que tem como objetivo padronizar a codificação de doenças, sob a utilização de um esquema de código alfanumérico, que consiste em uma letra seguida por três números a nível de quatro caracteres.

⁴ Centers for Disease Control and Prevention (CDC).

⁵ Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network.

faltam dados coletados, faltam serviços especializados e há grandes barreiras que interferem nas pesquisas, sobretudo no que se refere à falta de instrumentos padronizados e de profissionais especializados. Contudo, a estimativa brasileira era de cerca de 30 casos para cada 10.000 crianças em 2011, dados estes apresentados no estudo de Paula *et al.* (2011). Estima-se que o número de pessoas inseridas no espectro é crescente também em nosso país, entretanto, até a socialização da presente pesquisa, não nos foi possível identificar estudos mais recentes que reportem tal índice. No que se refere à SA especificamente, os dados quanto à epidemiologia são ainda mais escassos.

Embora tenhamos dados que apontam a grande incidência de TEA entre crianças em idade escolar, estudos que versam a respeito do tema são ainda poucos, sobretudo no que se refere às habilidades leitoras das pessoas com SA. Quando se trata de adolescentes, adultos e idosos, o número de pesquisas cai ainda mais, de modo que, até hoje, pouco foi revelado acerca da leitura e, mais especificamente, da compreensão leitora, de pessoas com SA.

De acordo com Moore (2007), as pessoas com SA apresentam prejuízos em cinco áreas específicas do desenvolvimento:

- a) desenvolvimento da linguagem;
- b) interação social;
- c) integração sensorial;
- d) funcionamento motor e
- e) processamento cognitivo.

Esta última área, por sua vez, é caracterizada por um funcionamento cognitivo variado. Além disso, o autor aponta que as pessoas com SA tendem a apresentar como pontos negativos as habilidades motoras e como pontos positivos o desenvolvimento do vocabulário, a memória e a fluência verbal.

Em relação à linguagem, dentre as características apontadas por Carvalho, B. (2013), estão seis que interessam, particularmente, a nosso foco de estudo:

- a) possibilidade ou não de atraso no início da fala e, em alguns casos, fluência instalada apenas entre três e quatro anos de idade;
- b) dificuldade em tornar a linguagem efetiva nas situações cotidianas;
- c) linguagem usada de forma automática e pouco espontânea;
- d) dificuldades na compreensão de figuras de linguagem, como metáforas;
- e) dificuldade na interpretação de significados literais ou implícitos e

- f) maior dificuldade com leitura e escrita do que com cálculos matemáticos.

Pessoas com SA, embora apresentem um nível de inteligência normal ou, muitas vezes, superior aos índices de indivíduos que não têm a síndrome em questão – ou qualquer outro transtorno neurocomportamental, sendo, portanto, consideradas com desenvolvimento típico (FLETCHER *et al.*, 2007) – têm como característica proveniente de sua condição apresentar dificuldades significativas no que engloba a inteligência social, de modo que chegam a parecer “analfabetas sociais” (FITÓ, 2012).

Além disso, essas pessoas, apesar de não apresentarem, em geral, atrasos significativos na aquisição da linguagem oral, parecem atrasadas quando o assunto é aquisição do código escrito (CARVALHO, B., 2013; SANTOS; PEIXOTO, 2009). No que se refere à leitura, então, pessoas com SA tendem a adquirir a mecânica da leitura com muita facilidade, enquanto, por outro lado, sua compreensão leitora costuma ser deficitária (FITÓ, 2012).

Tendo em vista as dificuldades recorrentes em compreensão leitora que surgem na criança durante o processo de desenvolvimento da leitura somadas às dificuldades típicas de crianças com SA, pessoas com esse quadro neurocomportamental, se não vislumbradas de modo profissional, no intuito de alavancar seu conhecimento, dando ênfase às suas potencialidades e tirando o foco de seu déficit, podem se prejudicar grandemente em sua vida escolar e acadêmica, tendo em vista que a leitura é essencial para o aprendizado de, praticamente, todas as outras disciplinas escolares, sem falar o quão importante a compreensão leitora é para a vivência social de qualquer ser humano.

Ainda sobre a leitura, Corso (2012) afirma que dificuldades de leitura são normais no início do desenvolvimento da leitura e comuns nas outras fases, contudo, a tendência é que quanto mais experiente o leitor for, melhor seja a sua leitura, inclusive no que se refere à compreensão leitora. Nesse caso, é esperado que as pessoas que concluem o Ensino Fundamental I tenham um nível adequado de leitura para sua escolaridade, isto é, saibam descodificar sem grandes dificuldades, de maneira fluente e linear e com capacidade de compreensão, tendo em vista que estas são alfabetizadas no 1º ano de Ensino Fundamental e seguem adquirindo experiências leitoras ao longo de sua vida escolar. Ao concluírem o Ensino Fundamental I, portanto, já devem ter vivenciado, pelo menos, 4 anos de experiência leitora.

É esperado, por conseguinte, que o aluno o qual chega ao Ensino Fundamental II tenha um bom nível de leitura (saiba decodificar fluentemente e consiga compreender o que lê), tendo em vista que não é interessante que ele chegue ao Ensino Médio com grandes dificuldades, sobretudo no que se refere à compreensão leitora. Eis o motivo pelo qual nossos participantes devem ter nível de escolaridade a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Adotamos, portanto, em nosso estudo, o pressuposto de que alunos que já concluíram o Ensino Fundamental I têm um bom nível de leitura.

O fato é que, como dito anteriormente, pessoas com SA tendem a apresentar dificuldades específicas na compreensão leitora, ainda que decodifiquem a contento, ainda que tenham vivido um processo de hiperlexia⁶, ainda que estejam avançando nos anos escolares. Além disso, como percebem e se fixam muito nos detalhes (CARVALHO, B., 2013; FITÓ, 2012; KLIN, 2006), essas pessoas têm grandes dificuldades de apreender “o todo”, isto é, a mensagem central em um texto; apresentando, além de tudo, problemas na compreensão de metáforas, mensagens subliminares, sarcasmos e ironias.

Desse modo, com base na ideia de que quanto mais experiente é o leitor, menores são suas dificuldades de compreensão, surgiu em nós a reflexão de que, talvez, uma intervenção adequada, por meio de procedimentos adequados, possa ajudar as pessoas com SA a minorar suas dificuldades de compreensão leitora, tendo em vista, inclusive, que estes não apresentam problemas cognitivos que os impeçam de avançar no desenvolvimento da leitura. Talvez, isso reduza os índices que apontam dificuldades de compreensão leitora em, por exemplo, estudantes universitários diagnosticados com alguma síndrome do TEA.

Observamos, assim, que, embora com boa fluência verbal e sem aparentes problemas relevantes de ordem cognitiva, pessoas com SA costumam apresentar certa dificuldade na compreensão de fenômenos linguísticos. Especificamente em relação à leitura, estudos têm sugerido que tais pessoas, em geral, demonstram excelente capacidade quanto ao processamento fonológico, isto é, quanto à decodificação do código gráfico, ao passo que sua compreensão leitora, por outro

⁶ A hiperlexia consiste na capacidade precoce para a leitura, em que a criança, ainda que jamais tenha frequentado a escola ou um ambiente de educação formal, aprende a decodificar sozinha e em uma idade em que a leitura ainda não é um fenômeno esperado. (FITÓ, 2012).

lado, parece comprometida. (CARVALHO, B., 2013; FITÓ, 2012; GOMES, 2011; SOUSA, 2015; SURIAN, 2010).

Em todo caso, para que haja redução neste comprometimento em compreensão leitora, há diversos processos metacognitivos que podem ser utilizados por meio de estratégias de compreensão, visando que os referidos leitores sejam capazes de controlar e checar sua própria compreensão simultaneamente à sua leitura (FLETCHER *et al.*, 2007). Para se atingir tal nível de monitoramento, entretanto, é necessário que haja um mediador que guie o aluno, mostrando-lhe e modelando esse caminho, até que esse mesmo aluno se torne um leitor autônomo, independente quanto à compreensão.

Na mesma direção, Kleiman (2008a) sugere que as estratégias de leitura devem ser ensinadas e aplicadas pelo professor em sala de aula para orientar os alunos na construção dos significados em um texto e também para facilitar o aprimoramento dos alunos no desenvolvimento da compreensão da leitura. Além disso, motivar os alunos na prática de tal habilidade faz parte do papel dos professores.

Sob essa ótica, o professor é considerado o principal mediador da leitura, devendo ter a noção de que há adaptações necessárias que podem ser feitas no decorrer do processo de ensino para facilitar a aprendizagem de alunos com alguma necessidade específica. Em relação aos estudantes com SA, embora muitos estudantes tenham problemas quanto à compreensão leitora (SENOKOSSOFF, 2016), eles podem aprender e melhorar seus conhecimentos e compreensão, inclusive a compreensão leitora, durante toda a vida.

Ao trabalhar com crianças com SA na sala de aula, os professores precisam fornecer instrução explícita em estratégias cognitivas que levem a melhorias significativas na compreensão de leitura. Por mais desafiante que seja, esses alunos podem e devem ser ensinados a entender o que estão lendo. (SENOKOSSOFF, 2016).

Dentre os estudos realizados no Brasil que versam acerca da leitura de pessoas com alguma síndrome do TEA, destacamos e descrevemos em nossa seção de revisão da literatura, o trabalho de Gomes (2007), cujo foco incidiu sobre as estratégias de ensino de leitura para crianças com autismo e não sobre a compreensão leitora do autista em si e as estratégias de compreensão leitora utilizadas por tais participantes; o de Gomes (2011), cujo objetivo geral foi investigar

variáveis relevantes para a aprendizagem relacional e para a emergência de comportamento simbólico em pessoas com autismo, no âmbito do ensino da leitura e da compreensão de palavras soltas, desconsiderando contextos de uso; e o de Carvalho, B. (2013), um estudo de caso, o qual buscou identificar os pontos positivos e os déficits acadêmicos em leitura e escrita de um participante com SA, apresentando a importância da elaboração de estratégias de ensino baseadas na verificação das necessidades e potencialidades de cada indivíduo, além do desenvolvimento de ensino e avaliações coerentes, sistemáticos e consistentes. Apresentamos, ainda, diversos estudos realizados no exterior que tratam acerca do tema em questão.

Com base nos estudos descritos, percebemos que há muito o que se estudar a respeito do tema em pauta (compreensão leitora de pessoas com SA), sobretudo no estado do Ceará, onde não há sequer dados registrados que possibilitem o desenvolvimento de pesquisas que tratem acerca da compreensão leitora de pessoas com SA, sequer, com TEA.

Desse modo, a partir das nossas observações referentes às leituras realizadas somadas às nossas impressões pessoais no convívio com crianças em período de desenvolvimento da leitura, diagnosticadas ou sob suspeita de acometimento de alguma síndrome inserida no grupo TEA, além de reflexões pessoais acerca do atual cenário de educação especial em nosso estado, surgiu nosso interesse em compreender mais sobre a leitura de pessoas com SA e ir além na ideia, no sentido de elaborar, ao longo da pesquisa, uma proposta de intervenção didática que possa auxiliar tal público quanto às suas dificuldades de compreensão leitora, assim como beneficiar professores que recebem a incumbência de ensinar leitura ao público em questão. Dessa forma, ressaltamos que as pessoas com TEA que interessam à nossa pesquisa são aquelas que manifestam o transtorno em sua forma mais branda, portanto, aquelas que são acometidas pela SA.

Destarte, nos propomos a investigar os seguintes questionamentos: Quais dificuldades comuns de compreensão leitora ocorrem em leitores com SA e como podemos caracterizá-las?; Quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?; Que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?; Dessa forma, nossos objetivos específicos são:

- a) Descrever as possíveis dificuldades de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA, no sentido de caracterizá-las;**
- b) Investigar quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com AS;**
- c) Verificar que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA.**

Para alcançar nossos objetivos, ao tratarmos acerca das estratégias de leitura, adotamos a visão conciliadora de leitura sob uma perspectiva teórica com base no sociointeracionismo, destacando o modelo de leitura proposto por Kintsch e Van Dijk (1983), que ressalta no texto as super, macro e microestruturas, e as quatro estratégias básicas de leitura com base em Solé (1998): seleção, antecipação, inferência e verificação. Posteriormente, em meio às nossas primeiras descobertas, que apontaram a inferência como a estratégia deficitária na leitura de nossos participantes, adotamos a noção de inferência apresentada por Marcuschi (1989) e revisada por Ferreira e Dias (2004), que ressalta a existência de diferentes tipos de inferência, dentre eles, a inferência textual e a contextual, as quais consideramos para o desenvolvimento do presente trabalho.

Apontar as características de leitores com SA no intuito de desenvolver uma proposta de ensino que possa melhor auxiliá-los nas atividades de compreensão leitora pode contribuir para os estudos de desenvolvimento da leitura, estudos didático-pedagógicos que focam, sobretudo, a educação especial, e até estudos na área de neurolinguística e cognição, em que é, extremamente necessário o desenvolvimento de pesquisas, de coletas de dados, em uma área em que estudos são tão escassos. Desse modo, o estudo que propomos pode ser uma maneira de armazenar dados para futuras pesquisas, dando margem para futuros estudos que tenham como objetivo relacionar leitura e TEA.

Além disso, se faz relevante voltar o interesse para a questão da compreensão leitora pelo indivíduo com SA, no sentido de que isso pode auxiliar na identificação e diagnóstico do referido transtorno; diagnóstico por profissionais da clínica neurológica, pediátrica, psiquiátrica, assim como identificação de características por educadores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e até por pais que, muitas vezes, desconhecem o nível da dificuldade de suas crianças.

A presente pesquisa poderá, ainda, ser útil a professores alfabetizadores e professores de leitura, no sentido de esclarecer-lhes acerca das dificuldades de compreensão leitora enfrentadas por pessoas com SA; além disso, a pesquisa se faz também relevante a professores de outras áreas de conhecimento, tendo em vista que a leitura é base para a aprendizagem de praticamente todas as outras disciplinas, como já apontado. Dessa maneira, nossa pesquisa poderá, ainda, alertar quanto à importância de que tais profissionais dediquem mais do seu tempo a desenvolver e direcionar atividades que possam beneficiar o público com SA, no intuito de ressaltar suas habilidades em detrimento de seus déficits.

Outro ponto a ser ressaltado refere-se à importância que esta pesquisa terá dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), mais especificamente na linha 2: Multilinguagem, Cognição e Interação, afinal, nossa pesquisa se insere no contexto de investigação das relações entre linguagem e cognição, girando em torno das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da leitura por pessoas com SA, com base em observações, descrições e análises de situações reais e com ênfase no desenvolvimento de um instrumento de intervenção didática ou procedimento metodológico, isto é, uma proposta de ensino, que possa auxiliar estudantes com SA no que se refere à compreensão leitora, assim como auxiliar, também, os profissionais que acompanham essas pessoas.

Além disso, nossa pesquisa está situada dentro do projeto do PosLA, intitulado “A interação entre língua(gem), cognição e aprendizagem no desenvolvimento fonológico”, uma vez que um dos objetivos específicos de tal projeto gira em torno da investigação acerca das interações entre o desenvolvimento das habilidades (meta)fonológicas e o processamento da leitura/escrita, especialmente no que concerne à utilização das rotas e estratégias de leitura no início do processo de alfabetização, tanto em condições normais quanto desviantes. Assim, embora sob perspectiva diversa, estudar acerca da leitura, das estratégias nela envolvidas e da condição leitora de pessoas com SA, tem sido fundamental para engrandecer o aporte teórico e metodológico do referido projeto.

Compreendemos, por fim, que o presente estudo possa oferecer à comunidade acadêmica em geral, em especial aos profissionais e pesquisadores das áreas de linguística, pedagogia, educação, psicologia, fonoaudiologia, psicomotricidade, psicolinguística e neurolinguística (e a quem mais possa tal assunto interessar), análises que versam acerca do desenvolvimento da compreensão leitora

por pessoas com SA, baseadas em dados coletados através da observação de situações autênticas.

Quanto à estrutura retórica, além desta primeira seção, **Introdução**, em que discutimos o problema central, os objetivos, os motivos e as possíveis contribuições que nos levaram a desenvolver a presente pesquisa, este trabalho apresenta mais 4 partes. A segunda seção é a de **Fundamentação Teórica**, na qual abordamos as quatro principais visões de leitura (linguística, psicolinguística, conciliadora e complexa), os conceitos de estratégias de leitura à luz da visão conciliadora, a qual adotamos, assim como o modelo que trata a leitura com base em suas super, micro e macroestruturas. Apresentamos também os conceitos relacionados à SA. Além disso, ao final desta seção, apresentamos uma breve discussão acerca de algumas pesquisas que, de alguma maneira, estão diretamente relacionadas ao nosso trabalho. A terceira é a seção da **Metodologia**, que trata acerca dos procedimentos experimentais e analíticos empregados no desenvolvimento de nossa pesquisa. A quarta é a seção de **Análise dos Dados e Discussão dos Resultados**, em que apresentamos a descrição e a análise dos dados coletados, no intuito de respondermos os questionamentos propostos, além disso, a partir de tais análises, buscamos confrontar, concomitantemente, os achados desta pesquisa com os dados de outros estudos e, discutimo-los à luz da visão conciliadora de leitura. Por fim, nossa última seção é a das **Conclusões**, na qual apontamos, de maneira objetiva, o propósito, os resultados preliminares e as reflexões de nosso estudo, assim como ressaltamos se os objetivos estabelecidos foram alcançados e apresentamos possíveis desdobramentos para esta pesquisa. Passamos, agora, para a próxima seção, a Fundamentação Teórica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem pensa de acordo com rótulos quer respostas. Esse tipo de pensamento pode causar muitos danos. Para algumas pessoas, o rótulo pode se tornar o que as define. Pode facilmente levar ao que denomino uma mentalidade deficiente. Quando alguém recebe o diagnóstico de Síndrome de Asperger, por exemplo, pode começar a pensar *Qual o sentido? Ou Nunca terei um emprego*. Toda sua vida começa a girar em torno do que ela *não pode* fazer, e não do que ela *pode* fazer, ou pelo menos do que ela pode tentar melhorar”.

(GRANDIN, 2013, p. 115)

2.1 APRESENTAÇÃO

A perspectiva teórica que adotamos para a presente pesquisa tem como base o modelo conciliador de leitura sob uma perspectiva sociointeracionista, que visa a leitura como um processo interativo resultante da integração de processamentos ascendentes e descendentes realizados pelo leitor, considerando, para tanto, os diversos contextos que envolvem a leitura e o fluxo de informações. Caracterizando-se, pois, esta, a leitura, como um processo que abrange quatro elementos principais: autor, texto, leitor e contexto.

Para se chegar a tal visão conciliadora de leitura, os teóricos da área de leitura perpassaram, ao longo de décadas, outras visões, dentre elas, a visão linguística de leitura, que entende a leitura como um processo de descodificação e a visão psicolinguística de leitura, que trata a compreensão leitora a partir da mente do leitor, como um processo puramente cognitivo que desconsidera outros elementos. Há, ainda, a visão complexa de leitura, que entende a leitura como uma integralização de incontáveis elementos, sendo, pois, um processo tão individual que chega a comprometer o senso comum presente na compreensão dos sentidos de um texto, de modo que não haveria dois leitores que pudessem entender uma mensagem de maneiras semelhantes, tendo em vista que cada indivíduo é único, tem conhecimentos prévios particulares e experiências jamais vividas por qualquer outro leitor.

No Brasil, a perspectiva de leitura adotada nas escolas atualmente é a visão conciliadora. Dessa forma, em nosso trabalho, mostramos as características das quatro principais visões de leitura, no intuito de podermos compreender melhor cada visão, entretanto, adotamos em nossa base teórica, sobretudo para o

desenvolvimento de nossa metodologia de coleta de dados, a visão conciliadora de leitura, por acreditarmos ser esta a visão que melhor se adequa aos propósitos de nossa pesquisa.

O fato é que a leitura tem sido alvo de diversos estudos sob diferentes perspectivas. Muitos estudiosos, por sua vez, buscam um consenso no que diz respeito à natureza da leitura. Não sendo esta entendida como simplesmente a identificação de letras e palavras por meio do reconhecimento de símbolos gráficos, mas, muito mais que isso, envolve elementos linguísticos presentes na superfície do texto, assim como na sua forma de organização e, também, elementos cognitivos, requerendo a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, caracterizando-se, portanto, como “uma atividade interativa altamente complexa de produção **(construção)** de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11, grifo nosso).

Dessa maneira, o objetivo do presente capítulo é discutir os princípios teóricos que regem nossa pesquisa de maneira a constituir nosso referencial teórico. Primeiramente, na seção 2.2, intitulada LEITURA, discutimos acerca dos conceitos gerais de leitura, salientando sua importância e separando em subseções as quatro já citadas visões de leitura, além de pontuarmos as estratégias de leitura sob um olhar conciliador e destacar a compreensão leitora à luz do modelo teórico de Kintsch e Van Dijk (1983); posteriormente, na seção 2.3, SÍNDROME DE ASPERGER, tratamos acerca da síndrome abordada em nossa pesquisa, ressaltando desde seu histórico e nosologia até as características comuns das pessoas com SA; na seção seguinte, 2.4, ESTUDOS RELEVANTES, apresentamos uma revisão de trabalhos que versam acerca da leitura de pessoas autistas desenvolvidos em nosso país; Por fim, na seção 2.5, RESUMO, apresentamos, como o próprio título propõe, um resumo dos principais pontos discutidos ao longo deste capítulo.

2.2 LEITURA

A leitura ocupa papel fundamental na educação formal, tendo em vista que, juntamente com a escrita, constitui a base da aprendizagem escolar, sendo, portanto, essencial para o avanço escolar do aprendiz. Entretanto, a leitura não é importante apenas na escola, tendo em vista que não é este o único contexto beneficiado pelo uso da linguagem escrita; ao contrário, a leitura está presente em praticamente todos

os contextos do nosso dia-a-dia: no caminho para o trabalho, na escolha de que ônibus tomar, na lista de compras do supermercado, na programação de um passeio, nos dados impressos em um convite de aniversário e em tantas outras práticas às quais somos diariamente expostos, sejam elas formais ou informais.

Devemos, portanto, levar em consideração o fato de que nossa sociedade é organizada a partir de uma cultura letrada, de modo que até aqueles que jamais frequentaram as escolas têm a noção do valor que o código escrito exerce em nosso cotidiano. A leitura é motivo de valorização do homem social, seu domínio é percebido de maneira positiva, ao passo que sua ausência é sempre vista de maneira negativa.

Em nossa sociedade, a leitura é estimulada como um meio de ascensão social; nas escolas, sobretudo da rede pública de ensino, diversos são os programas destinados a “solucionar” a incapacidade de ler ou o analfabetismo clássico⁷, sobretudo entre os adultos; quanto às crianças, mesmo antes de serem alfabetizadas ou de iniciarem sua vida estudantil, são expostas (propositalmente ou não) a uma vivência com o mundo da escrita e, conseqüentemente, direcionadas a entender o papel da leitura e do indivíduo leitor imerso em uma sociedade letrada.

Por meio da leitura, nos é possível ultrapassar muitas barreiras sociais, atender a nossa necessidade de nos atualizarmos culturalmente, suprir com informações facilmente acessíveis uma parte das lacunas de nossa formação, vivenciar uma forma segura de lazer. Assim, ler, mais do que nos proporcionar um bom lugar nas academias e no austero mercado de trabalho, é um poderoso meio de inclusão social.

Tal importância em relação à leitura é ressaltada em muitos estudos. Fala-se sobre a essencialidade do hábito da leitura entre crianças e jovens; sobre o papel da escola na formação de leitores competentes; sobre as dificuldades possíveis durante o processo de desenvolvimento da leitura; sobre a relação decodificação, compreensão, interpretação e seu papel; dentre tantos outros tópicos.

O fato é que a leitura tem sido alvo de diversos estudos sob diferentes perspectivas, que vão desde pesquisas que envolvem o mapeamento cerebral no momento da leitura até a realização de projetos destinados a promover e desenvolver

⁷ Tendo em vista que a alfabetização, em sentido estrito, “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos” (BATISTA, 2006, p.16), o analfabetismo clássico, portanto, caracteriza-se pela incapacidade de codificar e decodificar os sinais gráficos.

o domínio de tal habilidade. Muitos estudiosos, por sua vez, buscam um consenso no que diz respeito à natureza da leitura. Não sendo esta, a leitura, entendida como simplesmente a identificação de letras e palavras por meio do reconhecimento de símbolos gráficos, mas, muito mais que isso, a leitura é tida como uma habilidade que envolve elementos linguísticos presentes na superfície do texto, assim como na sua forma de organização e, também, elementos cognitivos, requerendo a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, caracterizando-se, portanto, como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11).

Essa ideia de leitura corrobora a “Visão Simples de Leitura”, uma teoria proposta por Gough e Tunmer (1986), que defende que a leitura é um composto de dois elementos principais: 1) descodificação e 2) compreensão, sendo esta, por sua vez, calculada em uma fórmula em que a multiplicação “descodificação x compreensão linguística” resulta em compreensão leitora (ROBERTS; SCOTT, 2006), de modo que: $D \times LC = RC$ ⁸.

Em um cenário mais recente, as teorias da leitura caminham para novas concepções e perspectivas que envolvem a referida habilidade. O tema em questão parece nunca se esgotar. Assim, além da descodificação e do processamento cognitivo (que envolve a compreensão do texto lido e as estratégias utilizadas para tal), se faz de suma importância considerar também os diversos contextos que envolvem o texto e a leitura dele, incluindo-se, aqui, todo o aporte social, cultural e histórico que resultam nas e das interpretações além da compreensão.

Em síntese, a leitura é por muitos percebida como um diálogo, um ato comunicativo, por meio do qual se é possível construir sentidos. Olhada por esta ótica, a leitura é considerada “uma competência individual e social, um processo de produção **(e construção)** de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (COSSON, 2017, p. 36, grifo nosso).

Ao longo dos anos, diversos foram os modelos de leitura ou de processamento de leitura que foram propostos por diversos estudiosos na busca por explicações e entendimentos de como a leitura se dá. Diante da necessidade de conhecermos tais concepções, figuradas em diferentes teorias e modelos de leitura

⁸ As siglas $D \times LC = RC$ significam (D) *Decoding* x (LC) *Language Comprehension* = (RC) *Reading Comprehension* – Descodificação x Compreensão Linguística = Compreensão Leitora, respectivamente, adaptado de Gough e Tunmer (1986) e traduzido pela autora.

no intuito de abordá-la de forma científica, na busca pela compreensão do que acontece na mente de um leitor durante a leitura de um texto, iniciemos uma discussão geral sobre as quatro concepções de leitura formuladas e mais refletidas ao longo de décadas, são elas: visão linguística de leitura (modelo ascendente); visão psicolinguística de leitura (modelo descendente); visão conciliadora de leitura (modelo interacionista/sociointeracionista); visão complexa de leitura (de base na Teoria da Complexidade).

2.2.1 Visão linguística de leitura

O modelo linguístico de leitura é reflexo de uma visão estruturalista de linguagem, predominante entre as décadas de 1930 e 1960. Nesse modelo, a ênfase paira sobre o produto linguístico, de modo que nenhuma importância é dada ao processo cognitivo ou à parte social, sendo a leitura, portanto, um processo de decifração, de descodificação do código escrito, devendo, assim, o leitor decifrar o texto, que, por sua vez, teria um sentido original e único a ser extraído pelo leitor.

Como um modelo ascendente⁹ de processamento de leitura, a visão linguística parte da verificação de um elemento escrito qualquer para, só então, mobilizar outros conhecimentos. Assim, o movimento realizado para que o leitor chegue à compreensão segue o caminho do texto para o cérebro (KLEIMAN, 2008b). Dessa forma, o leitor partiria do material escrito e, com base nas pistas linguísticas deixadas pelo autor, conseguiria extrair o sentido do texto.

O modelo em questão foi proposto por Gough (1972), que debruça seu olhar sobre a importância das partes menores do texto. Para o autor, o processamento da leitura se dá de maneira linear, seguindo a sequência letras, sons, palavras, sentenças e, finalmente, significado. Assim, o estudioso afirma que o leitor chega ao sentido do texto por meio da análise e da síntese do significado de cada parte menor. Além disso, Gough (1972) hipotetiza que todas as letras alcançadas pelo campo visual do leitor devem ser consideradas individualmente por este e que cada letra é

⁹ No modelo ascendente de leitura (*bottom-up*), “o leitor tenta entender todo o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. Nessa abordagem, a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor.” (FRANCO, 2011, p. 27).

associada aos significados finais do texto, sem, entretanto, considerar os contextos além do texto.

O conteúdo significativo do texto, assim, segundo tal concepção, é produto da soma do sentido de todas as suas palavras e orações, de modo que o sentido, aqui, é único, não podendo ser modificado, de modo que há apenas uma interpretação¹⁰ possível para o texto lido. Não há, na concepção linguística de leitura, espaço para diferentes interpretações de um mesmo texto, independente do leitor ou das condições de leitura nas quais este esteja envolvido. Assim, diferentes leitores em diferentes contextos devem chegar às mesmas conclusões, ao mesmo significado, tendo em vista que o sentido reside exclusivamente no texto, sendo este, por sua vez, produto do pensamento do autor. Nesse sentido, “ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores” (CASSANY, 2006, p. 23, tradução nossa)¹¹.

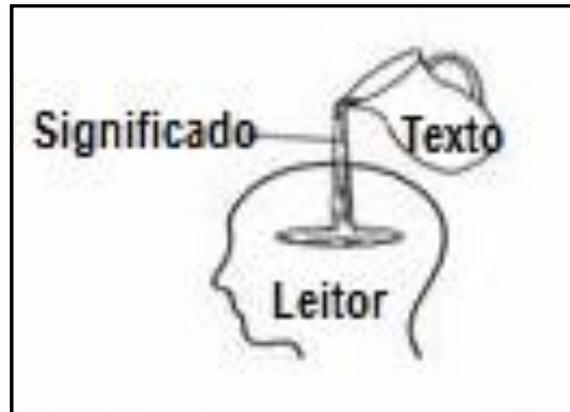
Sobre o modelo ascendente de leitura, Kato (1995) reafirma o postulado de Gough (1972) ao reforçar a ideia de que, segundo tal concepção, o leitor faz uso linear e indutivo das diversas informações visuais e linguísticas existentes no texto, de maneira a resgatar os significados por meio de análises e sínteses do significado das partes, partindo das partes menores para as maiores, do mais simples para o mais complexo.

A partir da metáfora do recipiente, expressa na figura 1, nos é possível reconhecer o leitor como mero recipiente passivo de informações, de modo que o conteúdo do autor é “derramado” no texto, devendo ser completamente “absorvido” pelo leitor, sem acréscimos interpretativos.

¹⁰A concepção de interpretação e de compreensão que adotamos no presente trabalho tem base em Leffa (2012), que percebe ambas com conceitos distintos. De modo que, de acordo com o autor, a compreensão é a base conceitual da interpretação.

¹¹“Leer es recuperar el valor semântico de cada palabra y relacionarlo con las otras.”

Figura 1 – Metáfora do canal: leitor recipiente



Fonte: Domínio público

Com base na figura, percebemos o leitor como um sujeito passivo, cabendo a este a tarefa de mero decodificador, sem que haja importância sob o seu conhecimento prévio e sem que seja considerado o seu contexto de leitura. O texto, que é simplesmente derramado na cabeça do leitor, é onde residem todos os significados possíveis.

Ao fazer um levantamento de diversas teorias de leitura, Koch e Elias (2015) apontam sobre a concepção linguística da leitura duas vertentes ascendentes: a primeira, com foco no autor e a segunda, no texto.

A leitura com foco no autor considera este como “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 9), de modo que seria o autor o único detentor do significado, do sentido real do texto, da mensagem central, pois é, o autor, responsável pela construção de uma representação mental específica que deve ser captada pelo interlocutor tal qual foi mentalizada, reforça-se, neste ponto, a metáfora do recipiente apresentada acima.

Nessa perspectiva, o autor é tido como sendo o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto, então, é considerado como sendo apenas um produto do pensamento do autor, ao passo que o leitor, por sua vez, tem um papel passivo de tão somente captar a representação mental lançada pelo autor. A leitura, portanto, nesse primeiro conceito ascendente, tem o foco direcionado ao autor, no sentido de que neste, está centrado o significado único do texto, bastando ao leitor o papel de captar as intenções do autor, não se levando em consideração suas próprias experiências e conhecimentos.

Em um segundo conceito, Koch e Elias (2015) trazem a ideia de leitura com foco no texto. Tal conceito apresenta a língua como estrutura, como código, como mero instrumento de comunicação, sendo o sujeito da ação comunicativa determinado ou pré-determinado pelo sistema. Assim, o texto é visto como “simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor / ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10)

Desse modo, a leitura teria total foco no texto, não interessando os anseios do autor, tampouco os do leitor, mas apenas a descodificação do código gráfico em si e a total linearidade significativa.

Ao comparar os dois vieses de leitura apresentados, Koch e Elias (2015) ressaltam:

(...) a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está “dito no dito”. Se, na concepção anterior (**leitura com foco no autor**), ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção (**leitura com foco no texto**), cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10, grifos nossos)

Na concepção linguística da leitura, portanto, ler consiste em reconhecer as unidades léxicas de um certo idioma, assim como as regras que regulam sua combinação, seja no nível oral ou discursivo (CASSANY, 2006), estando o sentido, por sua vez, preso ao texto (seja porque o autor lá colocou suas impressões ou porque o texto se basta por si mesmo) e o leitor é um mero agente extrator, reproduzidor de conteúdo.

Ainda que a visão linguística de leitura seja vista como tradicional, associada aos estudos clássicos no passado e atualmente “recusada” de maneira explícita nos documentos escolares oficiais (em que predomina a visão conciliadora da leitura), tal visão é ainda uma abordagem bastante comum nas práticas escolares (COSSON, 2017), tendo em vista que muitas das atividades de “interpretação” propostas pelo professor, muitas vezes com base nos livros didáticos adotados ou nas fichas de leitura que costumam acompanhar os livros paradidáticos, são realizadas com base no entendimento literal do que o texto traz, na coleta de informações expostas, de modo que a leitura, nesse contexto, parece mais com um exercício de ouvir o que disse o autor a respeito de determinado tópico.

2.2.2 Visão psicolinguística de leitura

Em meados da década de 1960, em oposição à abordagem estruturalista, surge o modelo psicolinguístico de leitura, influenciado por abordagens cognitivas, figurando uma abordagem descendente¹², em que o leitor passa a ser o principal (e para os teóricos mais radicais, o único) elemento importante na leitura de um texto.

O modelo, que defende que a leitura se dá por meio de hipóteses realizadas a partir do conhecimento prévio do leitor, foi originalmente apresentado por Goodman (1967). O referido autor contestou a visão de leitura até então vigente, propondo, assim, um novo olhar. Para ele,

(...) A leitura é um processo seletivo. Ela envolve, de maneira parcial, o uso de pistas mínimas de linguagem disponíveis, que são selecionadas a partir de um *input* perceptual na base de expectativas do leitor. À medida que essas informações parciais são processadas, hipóteses são geradas para serem confirmadas, refutadas ou redefinidas ao longo do avanço da leitura. (GOODMAN, 1967, p. 126)¹³

Desse modo, Goodman (1967) refere-se à leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhações”, que envolve interação entre linguagem (mínima) e pensamento (principal elemento da leitura).

Assim, a perspectiva psicolinguística de leitura considera importantes os processos empregados pelo leitor durante o ato da leitura, de modo que ler é entendido como “uma negociação do leitor com o texto” (COSSON, 2017, p. 38), sendo, pois, a leitura, uma experiência de isolamento leitor/texto, em que há uma atribuição de sentidos ao texto a partir dos conhecimentos prévios carregados exclusivamente pelo leitor, desconsiderando, de certa forma, a existência do autor. O leitor, assim, no referido modelo, inscreve o seu conhecimento de mundo e suas expectativas no processo de atribuição de sentidos ao que é lido. Ler, assim, deixa de ser extração de sentido e passa a ser atribuição de significados.

¹²A visão psicolinguística de leitura, abordagem descendente (*top-down*), “refere-se à perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura.” (FRANCO, 2011, p. 28)

¹³Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses.

O modelo descendente postula que o processamento da leitura tem seu início no conhecimento de mundo do leitor e segue para o nível da descodificação da palavra (GODMAN, 1967), de modo que o movimento realizado para que o leitor chegue à compreensão segue o caminho que vai do cérebro para o texto (KLEIMAN, 2008a), movimento inverso ao apresentado na visão ascendente de leitura.

De acordo com o modelo em questão, o leitor utiliza o máximo de seu conhecimento prévio, de maneira que o foco da compreensão leitora parece estar fincado no leitor, em seus conhecimentos consolidados, em sua memória. Esta, por sua vez, é ativada através das pistas linguísticas deixadas no texto pelo autor, pistas estas que, por sinal, são ou devem ser utilizadas pelo leitor no decorrer da leitura.

Além disso, o processamento descendente acontece de forma instantânea, de maneira que as informações apresentadas no texto são apreendidas pelo leitor como um todo; isso se dá porque não apenas o que acontece durante a leitura é levado em consideração, mas também e, principalmente, as experiências de vida e os conhecimentos prévios que antecedem o encontro do leitor com o texto são levados em conta.

O olhar mostrado por Cassany (2006) acerca da concepção psicolinguística de leitura, apresenta-a como o processo cognitivo responsável pela compreensão. Nessa concepção, o leitor é tido como aquele que aporta ao texto dados procedentes de seu conhecimento de mundo, de modo que o significado do texto não reside apenas nas palavras expressas no escrito, tampouco é único, estável ou objetivo. Destarte, o sentido estabelecido a um texto parte do conhecimento prévio do leitor e varia segundo tais conhecimentos, considerando, assim, que cada indivíduo é único e traz consigo experiências únicas, o que, certamente, levará a diferentes interpretações de acordo com a vivência prévia de cada leitor.

Outro ponto considerado em tal concepção é relativo às circunstâncias de leitura, tendo em vista que um mesmo leitor, em contextos diferentes, pode inferir diferentes ideias em relação a um texto, atribuindo, assim, a este, diferentes sentidos, tendo em vista que os entendimentos atribuídos a um texto não são sempre os mesmos, em todos os lugares ou momentos. Levando o dito em consideração, o ato de ler centrado no leitor “não tarda a mostrar que o leitor enquanto indivíduo não é o único responsável pelos sentidos do texto” (COSSON, 2017, p. 38), o que parece uma contradição dentro do que postula a abordagem psicolinguística, entretanto, antes de chegar ao texto e atribuir sentido a este, o leitor é “construído” enquanto tal por suas

vivências prévias, por suas experiências na comunidade da qual é parte, pelos contextos sociais em que se insere.

Assim, na visão psicolinguística de leitura, a ênfase dada deixa de ser nas pistas textuais e passa a ser nas pistas contextuais entranhadas no leitor (GOODMAN, 1967), assim como na previsibilidade, isto é, “na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto” (FRANCO, 2011, p. 29).

Ao sugerir pela primeira vez a ideia de previsibilidade/antecipação para a compreensão de um texto (SMITH, 1989), a abordagem psicolinguística passou a conceber a leitura, enquanto compreensão, como um processo individual psicolinguístico, resultado da aplicação de estratégias de leitura (AMORIM, 1997). Eis que nessa época, surgiu o primeiro conceito para a expressão estratégias de leitura, entendidas, então, como meios para ajudar o aluno com deficiências linguísticas e lexicais a compreender os sentidos de um texto; eram elas: leitura para a compreensão geral (*skimming*) e leitura de pontos específicos para a compreensão detalhada (*scanning*).

Ao mencionar as estratégias cognitivas de leitura, Cassany (2006) afirma que,

segundo a concepção psicolinguística, ler não exige apenas conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer o desenvolvimento das habilidades cognitivas envolvidas no ato de compreender: ativar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificá-las ou reformulá-las, etc. (CASSANY, 2006, p. 25, tradução nossa¹⁴¹⁵)

Dessa maneira, o autor ressalta a importância das estratégias de leitura como processos cognitivos, parte de um processo cognitivo maior, na formulação dos significados a serem atribuídos ou extraídos de um texto pelo leitor. O autor continua seu raciocínio explicando sua ideia por meio da seguinte metáfora:

¹⁴ Todas as traduções presentes no corpo deste trabalho foram feitas pela autora.

¹⁵ Según la concepción psicolinguística, ler no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas em el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferências, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.

o significado é como um edifício que se deve construir; o texto e o conhecimento prévio são os tijolos e os processos cognitivos, as ferramentas de alvenaria. (CASSANY, 2006, p. 26).¹⁶

A citação anterior ressalta a essencialidade dos processos cognitivos para que se chegue à compreensão leitora por meio da metáfora do edifício, a qual propõe que os processos envolvidos na leitura (estratégias de leitura) são as ferramentas de alvenaria estrutural que, na construção civil, fazem parte do alicerce, da base estrutural de qualquer construção, daquilo que permite qualquer obra, por mais grandiosa que seja, permanecer de pé.

Assim, na perspectiva psicolinguística, a leitura é considerada o processo cognitivo responsável pela compreensão, sendo, portanto, resultado da interação entre aquilo que o leitor traz armazenado em sua memória e as informações trazidas pelo texto, que, por sua vez, só se fazem importantes a partir do olhar do leitor, de maneira que, como afirma Boeff (2011), resgatando o impetrado por Goodman (1967), “o universo cognitivo do leitor é fundamental para alcançar a compreensão” (BOEFF, 2011, p. 23).

Apesar de ter tido seu auge há décadas, no atual contexto escolar brasileiro, ainda se encontram práticas baseadas na abordagem psicolinguística. Muitos manuais de ensino de Língua Portuguesa tratam o texto sob o aspecto da leitura com base no leitor (CARVALHO, M., 2013). Atividades de “interpretação textual” trazem, muitas vezes, questionamentos como “o que você acha?” e “qual sua opinião?”; por outro lado, as mesmas atividades, ao sugerirem o uso das estratégias cognitivas se aproximam muito de exercícios onde o aluno deve copiar informações literais do texto, o que pouco considera os contextos do leitor e, muito menos, estimula neste diálogos ou reflexões críticas acerca dos temas abordados.

Embora tenha sido observado um avanço no que diz respeito ao dar sentido ao texto e não extrair dele um significado, a abordagem psicolinguística da leitura traz uma lacuna referente aos diversos contextos (sociais, culturais históricos, linguísticos, discursivos etc.) a serem considerados para a compreensão leitora, tendo em vista que cada leitor compreende o texto com base nas possibilidades que lhe são oferecidas pelos contextos específicos de cada um. Assim, surgiu a visão conciliadora

¹⁶El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

de leitura, posteriormente conectada à ideia de ler como um compartilhamento de sentidos de uma sociedade.

2.2.3 Visão conciliadora de leitura

O modelo conciliador de leitura foi pensado por Rumelhart (1977), que utilizou a ideia dos esquemas mentais para tratar acerca do modelo de leitura em questão, também denominado interativo. Neste modelo, há a integração do processamento ascendente com o processamento descendente, de forma que ambos os processamentos ocorrem de maneira simultânea (embora uma fonte de significado passe a ser primária em determinado momento), não sendo o leitor visto como aquele que tem um papel de atribuidor de sentido, muito menos de extrator de sentido, o leitor, em tal perspectiva, passa a ser entendido como um construtor do sentido ou dos sentidos de um texto. Sobre isso, Kleiman (2008b) retrata que

o processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível da decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. (KLEIMAN, 2008b, p. 35, grifos da autora)

A abordagem conciliadora da leitura ganhou espaço no cenário teórico durante a década de 1980, trazendo como primeira grande novidade a ênfase na interação leitor-texto no ato da leitura. O modelo, então proposto, combinou pontos fortes das perspectivas linguística e psicolinguística, intuindo o leitor como aquele que usa o texto impresso como *input* e tem o significado como *output* (GOODMAN, 1981), além de também fornecer ao texto *input* na medida em que é seletivo, usa pistas textuais e colabora ativamente na construção de significado. Por essa ótica, entendemos que o significado a ser construído não se encontra no texto nem no leitor, mas brota das interações entre ambos.

Desse modo, o modelo conciliador considera tanto o conhecimento prévio do leitor e suas experiências, quanto a interação do leitor com o autor através do texto (RUMELHART, 1977; 1980), sem desconsiderar, porém, os contextos de produção e de leitura, abrangendo, ainda, aspectos psicológicos e sociais do autor e do leitor.

A visão conciliadora de leitura enfatiza, portanto, a interação existente entre autor, texto e leitor. Nessa concepção, autor e leitor são ativos e dialógicos, de modo que se constroem e são construídos no texto, considerando-se, para tanto, o lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Assim, o modelo defende que a compreensão leitora acontece se houver antes interação entre leitor e texto. Nessa relação, a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto, como já apontado, abrangendo, para tanto, aspectos psicológicos e também sociais dos interlocutores (BOEFF, 2011). Dessa maneira, o contexto sociocognitivo dos sujeitos da interação é de fundamental importância, tendo em vista que o texto abrange uma gama de implícitos que apenas é detectável por meio do referido contexto.

Levando em consideração que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11), a leitura é considerada uma atividade complexa, interativa e que, necessariamente, apresenta um sentido o qual, por sua vez, tem base nos elementos linguísticos apresentados na superfície de um texto e na sua organização textual somados à importância de um vasto conjunto de saberes existentes no evento comunicativo, de tal modo que a leitura, vista dessa maneira, valoriza as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo deste mais que um mero conhecimento prévio do código linguístico.

Nuttall (1982) aloca a leitura como integrada, uma habilidade que nem parte apenas do texto nem apenas do leitor, de modo que a leitura, sobretudo no que se refere ao sentido do que é lido, não é um processo puramente ativo, muito menos é um processo passivo, mas sim um processo interativo, no qual autor, texto e leitor têm, cada um, um papel específico e extremamente representativo para o “fazer sentido”. Sentido o qual conta com a importância do conhecimento prévio do leitor para ser construído.

A autora aponta, ainda, que tão importante quanto as habilidades de decodificação e articulação, relevantes sobretudo para o processamento fonológico, é a compreensão dos significados, proveniente das experiências vividas e dos

conhecimentos adquiridos pelo leitor, sobretudo durante o processo de letramento¹⁷ inicial.

A segunda grande novidade trazida pela concepção conciliadora, já numa perspectiva sociointeracionista, aponta a leitura como uma “atividade social em grande parte determinada pelos limites e restrições impostos por uma comunidade” (COSSON, 2017, p. 40), de maneira que a compreensão/interpretação de um texto depende das regras impostas pela comunidade a qual pertence o leitor, que, por sua vez, deve dominar tais regras no intuito de construir sentidos que sejam considerados legítimos. Na abordagem conciliadora sociointeracionista, portanto, a leitura não é entendida como mera soma de processo perceptivo e processo cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social.

Na visão de Cassany (2006),

ler implica decodificar as palavras do texto, exige que o leitor ative conhecimentos prévios, obriga a inferir tudo aquilo que não se diz... mas a compreensão provém da comunidade de falantes; o significado nasce da cultura compartilhada entre o autor e o leitor. (CASSANY, 2006, p.13)¹⁸

A concepção de leitura apresentada por Cassany (2006) corrobora a ideia postulada por Rumelhart (1977) de que a leitura é um composto de decodificação mais compreensão – assim como postulado na “Visão simples de leitura” anteriormente citada – sendo a compreensão a parte cognitiva da leitura e a decodificação, a parte mecânica, técnica, a mera decifração do código escrito. Contudo, o autor vai além da teoria, e ressalta a importância de se considerar os contextos sociais em que leitor e autor estão inseridos, assim como a cultura, que ajuda na formação do homem pensante, interpretador e, conseqüentemente, na construção dos sentidos de um texto.

¹⁷Street (1995) sugere que a expressão “letramento” seja referida no plural. O autor explica que o que temos são diferentes práticas de letramento e não o letramento, no singular. O autor aponta, ainda, que não se pode confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, tendo em vista que esta não passaria de apenas uma das formas de letramento, mais especificamente, o letramento pedagógico. Desse modo, Street (1995) ressalta que os letramentos se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se acham integralmente imbricadas. Mais recentemente, Marcuschi (2008) aponta o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais, frisando, em sua obra, a natureza social do letramento, assim como o caráter múltiplo das práticas de letramento.

¹⁸“Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector.”

Em seu estudo sobre a leitura contemporânea, Cassany (2006) argumenta acerca da importância do componente sociocultural na leitura. O autor ressalta a existência de uma influência sociocultural sobre a significação de um texto por um leitor, apontando que tanto o significado das palavras em um texto quanto o conhecimento prévio do leitor têm origem social.

Além disso, tal concepção defende o ponto de vista de que por trás de um texto, há sempre alguém cuja reflexão dos pontos de vista e da visão de mundo é essencial para se atingir a compreensão leitora. O componente cultural da leitura, assim, é latente na compreensão leitora.

Cassany (2006) indica, ainda, que texto, autor e leitor não são elementos isolados, mas cada um destes desempenha uma função específica na atividade leitora, tendo propósitos sociais concretos. Texto, autor e leitor são, segundo a concepção conciliadora e sociocultural de leitura, “peças de um entrelaçamento mais complexo, com normas e tradições fixas”¹⁹ (CASSANY, 2006, p. 32), sendo a leitura, por sua vez, uma prática social complexa englobadora de diversos elementos, podemos entender que

ler não é apenas um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais. (CASSANY, 2006, p. 39)²⁰

Os significados atribuídos ao texto dependem, portanto, da comunidade do leitor e de suas experiências de vivência social e cultural, tendo em vista que cada âmbito social, cada instituição, usa o discurso de modo particular, de acordo com sua identidade e sua própria história. Assim, para Cassany (2006), os significados e sentidos que constroem um texto dependerão sempre do *background* sociocultural do leitor.

Desse modo, ao pensarmos nas estratégias de leitura dentro de tal perspectiva, elas não deixam de ser consideradas para o aprimoramento da leitura, mas são revistas e ampliadas, no sentido de que deixam de ser atividades puramente cognitivas e passam a ser refletidas como sociocognitivas e metacognitivas.

¹⁹(...) piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas.

²⁰(...) para la orientación sociocultural, ler no es sólo un proceso psicobiológico realizado con las unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada em una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.

À medida em que as estratégias de leitura continuam sendo instrumentos de ajuda ao aluno para que este melhor compreenda os sentidos de um texto, o leitor passa a ser chamado a refletir, a criticar, a ter posicionamento crítico diante do que lê. Mais que isso, as estratégias passam a ser incentivadas como metacognitivas, de modo que o leitor é levado a refletir sobre o seu próprio processo de leitura, no sentido de poder usar as estratégias conscientemente, favorecendo a si mesmo tanto na compreensão do texto quanto no monitoramento de seu entendimento.

Quanto ao atual cenário escolar brasileiro, é perceptível a influência que os preceitos da visão conciliadora exerceram e exercem no desenvolvimento de abordagens pedagógicas para o ensino de leitura, tais práticas, por sua vez, parecem apontar como alternativas socioeducacionalmente sólidas, à medida em que atividades baseadas nessa perspectiva devem estimular a construção e reconstrução de sentidos ao longo das interações de diversos contextos e diferentes culturas, no intuito de desenvolver no leitor uma visão crítica, possibilitando a este posicionar-se criticamente diante dos fatos e refletir acerca de sua própria leitura. Cabe, assim, ao professor, selecionar textos adequados aos leitores, de acordo com seus contextos, idades, vivências... concedendo a estes a oportunidade de ampliar seu repertório por meio de textos variados, assim como as condições favoráveis à sua reflexão acerca da própria compreensão leitora.

2.2.4 Visão complexa de leitura

A visão complexa de leitura, que tem como base a Teoria da Complexidade²¹, figura ainda de modo tímido entre os estudiosos da área. O novo olhar traz a ideia de leitura como um “fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e indeterminações” (FRANCO, 2011, p. 41), de modo que devemos considerar que a leitura se faz de tudo aquilo que nos cerca: acontecimentos, ações, acasos, interações, conhecimentos, determinações, enfim, a leitura envolve

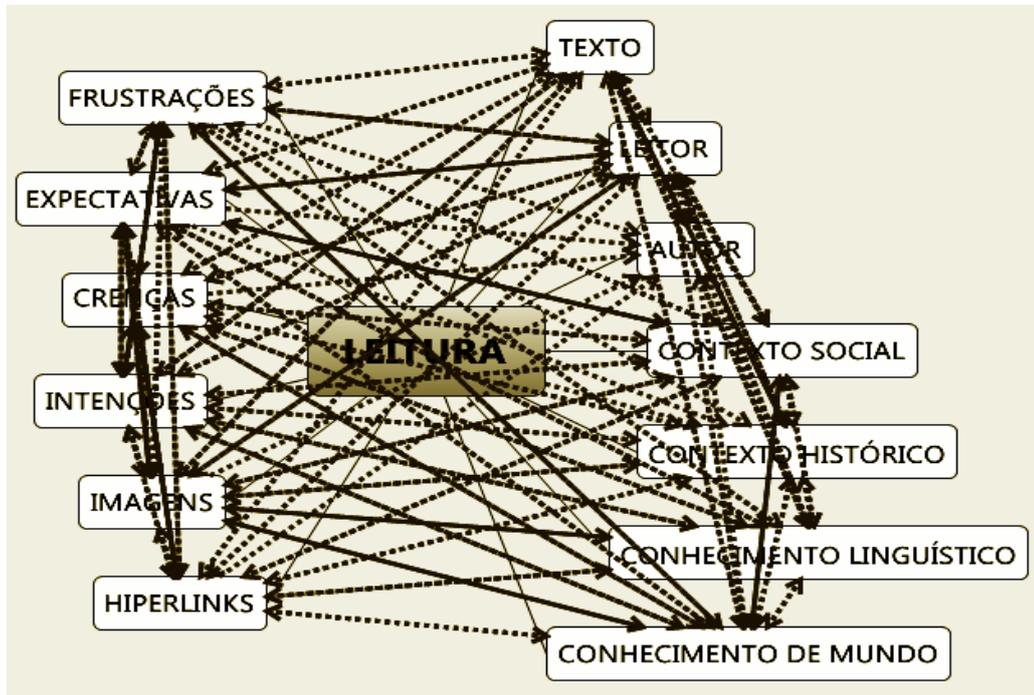
²¹A Teoria da Complexidade é pautada no pensamento do epistemólogo francês da contemporaneidade Edgar Morin, cujas ideias são construídas considerando a complexidade do mundo e da vida, os quais rejeitam respostas simples aos problemas multifatoriais do planeta, rejeitando, assim, o pensamento simplificador e fragmentado que marca a educação clássica e tendo, pois, como princípio, o pensamento que busca (re)ligar saberes que, por muito tempo, vêm sendo tratados em lacunas, em fragmentos. (SALLES; MATOS, 2017)

todo o sistema de construção do homem, caracterizando-se, portanto, como uma atividade dinâmica e complexa.

A leitura se dá por meio de uma multiplicidade. Na visão complexa de leitura, não há apenas o leitor, o autor, o texto e o contexto, mas múltiplos agentes: autor, leitor, texto, outros textos, contextos, conhecimentos prévios, frustrações, expectativas, ansiedades, crenças etc, que interagem uns com os outros (FRANCO, 2011) em um fluxo de informações totalmente irregular e imprevisível. Assim, tais agentes se relacionam entre si durante o ato da leitura de maneira dinâmica, de modo que é possível ao leitor compreender e se posicionar em relação ao texto de modo inédito a cada leitura ou até durante a mesma leitura. Além disso, é possível que haja uma complexificação também dos outros agentes, o conhecimento prévio ganhará uma soma, as expectativas e crenças podem ser alteradas, diferentes contextos gerarão diferentes sentidos ao mesmo leitor e até o autor pode ser modificado do ponto de vista do grau afetivo empregado a este pelo leitor a cada leitura.

Assim sendo, a leitura é um processo em constante movimento, sendo a todo tempo organizada e reorganizada, de modo que o comportamento de compreensão do agente leitor é baseado nas interações correntes e passadas e delineiam as interações futuras, sendo, pois, a compreensão leitora construída a partir da consequência da competição de valores que variam desde a percepção do leitor até as suas motivações individuais e socioculturais, de modo que cada interação gera novas interações e assim por diante, sem que seja possível prever a quantidade presumível de interações e, conseqüentemente, de interpretações nesse sistema complexo, sobretudo porque cada leitor tem diferentes conhecimentos e vivências ao se deparar com os textos, além de que, cada qual lida de maneira diversa com a leitura. A Figura 2, a seguir, tenta representar os diversos caminhos possíveis de serem seguidos durante a leitura de um texto por meio de um fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura, o que demonstra a complexidade do ato de ler.

Figura 2 – Modelo de fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: FRANCO, 2011, p. 42

Quanto à característica dinâmica da leitura, ela é encontrada tanto na noção de leitura, quanto no papel do leitor, tendo em vista que a este é possibilitado fazer escolhas diante de um texto, participando, assim, ativamente das interações (complexas) durante a construção dos significados.

Abordar a leitura a partir de uma perspectiva complexa é aborda-la para além da decifração do código gráfico, da compreensão por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas ou da criticidade de um leitor em relação a um texto com base em seus conhecimentos prévios. É, pois, considerar a leitura como um construir e reconstruir o mundo, levando em conta um universo que ultrapassa o texto escrito e alcança a todos, inclusive àqueles que jamais foram alfabetizados, tendo em vista que, nessa perspectiva, a noção do que é um texto é mais ampla do que uma teia de sentidos registrada em signos (COSSON, 2017), abrangendo desde figuras rupestres, até sinais de trânsito, cartas de tarô, expressões climáticas, e tudo o que representa uma configuração de signos.

Sendo assim, na construção interpretativa com base na visão complexa de leitura, um texto não pode se limitar a ter um sentido comum. Tendo em vista que cada leitor é um leitor e que cada contexto é um contexto, cada leitura gerará um sentido próprio, individual e certo, de maneira que “o significado não está localizado em

nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do sistema adaptativo complexo de leitura” (FRANCO, 2011, p. 43).

No cenário escolar brasileiro, a perspectiva complexa de leitura não é ainda abordada pedagogicamente, pelo menos não em um cenário oficial. Embora, muitas vezes, haja a tentativa de professores estimularem seus alunos leitores a fazerem interpretações críticas de conteúdos diversos com base em diferentes textos e contextos e promoção de reflexões e discussões, ainda não se sabe como realizar atividades interpretativas sem considerar a existência de respostas pré-estabelecidas para nortear as atividades em questão, sobretudo em um contexto sociocultural no qual somos todos “formados” para a resolução de questões objetivas em provas de concursos e vestibulares.

Assim, no intuito de fazer uma retrospectiva comparativa das abordagens de leitura descritas por nós e sistematizar de forma resumida os principais pontos de cada visão de leitura abordada, elaboramos o Quadro 1, o qual apresenta um resumo acerca das principais abordagens de leitura.

Quadro 1 – Comparação das principais abordagens de leitura

	Linguística	Psicolinguística	Conciliadora	Complexa
Base Teórica	Estruturalismo	Cognitivismo	Sociointeracionismo	Teoria da Complexidade
Visão de língua(gem)	Sistema estrutural	Sistema mental	Sistema cognitivo e social	Sistema adaptativo complexo
Visão de leitura	Atividade perceptiva	Atividade cognitiva	Atividade perceptiva, cognitiva e social	Atividade complexa e dinâmica
Fluxo de informação	Ascendente	Descendente	Bidirecional (ascendente e descendente)	Multidimensional
Papel do leitor	Receptivo	Ativo	Interativo	Dinâmico
Significado	Extraído do texto pelo leitor	Atribuído por meio da ativação de conhecimentos prévios	Construído a partir da interação leitor-autor, considerando seus contextos	Emergido a partir da interação do leitor com múltiplos elementos dentro e fora do sistema de leitura

Fonte: Adaptado de Franco, (2011, p. 44)

Diante das quatro diferentes abordagens de leitura apresentadas, concebemos a ideia de que, independente da visão de leitura adotada, reconhecer os símbolos gráficos em um texto, identificando letras e palavras, não é o suficiente para que leitor algum, por mais experiente que seja, acesse o significado do texto.

Entendemos, ainda, que o leitor iniciante utiliza, predominantemente, o processamento ascendente, tendo em vista que, no início, a leitura é muito mais difícil para o leitor do que quando ele já tem certa experiência leitora, ficando ela, a leitura, praticamente limitada à decodificação. Dessa forma, a decifração do código escrito precederia a ativação tanto do conhecimento semântico quanto do conhecimento pragmático e, ainda, do conhecimento enciclopédico.

Kleiman (2008b), contudo, sugere que estratégias de leitura devem ser sistematicamente empregadas pelo professor no intuito de focalizar o sentido no texto e facilitar a compreensão leitora por parte dos alunos, “fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor” (KLEIMAN, 2008b, p. 35). O professor, assim, é considerado o principal mediador da leitura, podendo incentivar o conhecimento pela contextualização da produção do texto lido, levar o aluno-leitor a refletir acerca de suas motivações para a leitura de cada texto, orientá-lo a fazer relações com outros textos já lidos, enfim, ensinar ao aluno que há estratégias as quais ele, enquanto leitor, pode fazer uso, de maneira consciente e sistemática, para a compreensão/interpretação daquilo o que lê. A princípio, tais estratégias passam de cognitivas para metacognitivas (exercendo um certo esforço mental por parte do leitor), em um segundo momento, no qual o leitor se torna cada vez mais experiente, elas tendem a se tornar automáticas.

Seguindo esse mesmo caminho, Rojo (2004) argumenta que a leitura é um ato discursivo que leva o leitor a relacionar o texto que lê com outros textos (quase sempre de modo inconsciente), situando-o em diferentes contextos, em uma situação de réplica sempre aberta a novas construções e contribuições. Por esse lado, é importante que o leitor seja orientado a refletir conscientemente acerca de suas escolhas para a compreensão de um texto durante a leitura, vivenciando, assim, um processo de busca pela construção do sentido e não mais entender a compreensão leitora e suas conexões como algo que simplesmente “surge” na mente no momento de contato com o texto.

Destarte, com base no referido anteriormente, percebemos que não é o leitor quem decide o modelo de leitura a ser utilizado, mas é sua condição enquanto

leitor iniciante ou experiente que irá ditar o processamento mais adequado para determinado leitor no momento de sua leitura. Processamento este que, em um primeiro momento, acontece naturalmente e de maneira inconsciente, embora possa ser estimulado por meio das estratégias de leitura.

Vale ressaltar, ainda, que nenhuma abordagem de leitura invalida os resultados das outras abordagens, o que acontece é que “fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler” (ROJO, 2004, p. 4).

Em nosso estudo, contudo, nos importa abordar a leitura como um processo que envolve, pelo menos, quatro elementos essenciais (autor, leitor, texto e contexto). Tendo em vista que, quando se trata de leitura, “qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto” (COSSON, 2017, p. 41), de modo que, independentemente do tipo de processamento que acontece no ato na leitura, a ausência de um dos quatro elementos essenciais resulta em uma quebra do processo, impossibilitando a chegada à compreensão e induzindo a um entendimento incompleto e falho, afinal, se não há autor, não há texto; se não há texto ou leitor, não há leitura; se não há contexto, não há leitor.

Tendo em vista que nossa proposta é de aplicabilidade no atual cenário educacional brasileiro, o conceito que mais se aproxima de nossa perspectiva de estudo é o terceiro: visão conciliadora da leitura; tanto por ser a abordagem oficialmente adotada em nosso país²² nos dias atuais, quanto por sugerir atividades que correspondem às nossas perspectivas metodológicas.

2.2.5 Leitura à luz da abordagem conciliadora: um processo que tem início no biológico e fim no social

Dehaene (2009) considera a leitura como sendo uma capacidade humana adquirida, não natural, tendo em vista as adaptações realizadas pelo cérebro humano

²²Como aponta o trecho retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69 - 70).

ao longo do tempo, isto é, desde os primórdios da existência humana, em que a leitura não era uma atividade cotidiana, até a atualidade.

O autor postula que a aptidão leitora é fruto de um construto evolutivo originado a partir da área do cérebro primeiramente responsável pela distinção de formas que, ao se aprimorar tendo em vista as necessidades humanas, evoluiu até conseguir a maturidade de distinguir letras de diferentes sistemas ortográficos.

Dehaene (2009) explica, ainda, que, anatomicamente falando, o processamento da leitura no cérebro tem início no olho, mais especificamente na área ocular central da retina, denominada fóvea. Esta, segundo o autor, capta os detalhes das letras de maneira a reconhecê-las e diferenciá-las de outras letras por meio de células fotorreceptoras, chamadas de cones, que, por sua vez, têm alta resolução, sendo capazes de reconhecer os detalhes das letras.

Após o reconhecimento das letras, os neurônios da fóvea desmembram, automaticamente, as palavras em constituintes menores, reconstituindo-os em uma velocidade tão alta que o leitor não tem como reconhecer o processo em curso, de modo que ele se dá de maneira inconsciente. Se o leitor já tiver sido treinado quanto ao valor de cada símbolo gráfico, conclui-se o processo de descodificação do código escrito.

À medida em que as palavras descodificadas são facetadas em fragmentos menores e, imediatamente, recompostas, o cérebro processa as informações na região occipital-temporal ventral do hemisfério esquerdo cerebral, cujos neurônios estão ligados às regiões responsáveis pelo processamento da linguagem verbal e àquelas que processam os significados (DEHAENE, 2009).

Enquanto todo esse processo acontece, o movimento ocular continua, de modo que os olhos vão para frente, em um movimento progressivo e para trás, em um movimento regressivo. Esses movimentos dependem, além da habilidade do leitor, do grau de dificuldade do material lido, tendo em vista que quanto mais difícil é o texto, em maior número são os movimentos regressivos.

Kleiman (2008b) afirma que, durante a leitura, o movimento ocular não acontece de maneira linear, mas em um movimento sacádico, em que os olhos se fixam em um lugar do texto e, em seguida, pulam um trecho para fixar-se em outro ponto mais adiante, fato que permite uma maior velocidade da leitura. Sobre este movimento sacádico, Daheane (2009) aponta que a fóvea é capaz de abranger até 4

letras à esquerda e até 8 letras à direita do olhar, levando em consideração sistemas alfabéticos, em cuja leitura se dá em um movimento da esquerda para a direita.

Ao mesmo tempo em que ocorre o movimento ocular aliado ao processamento de informações, o cérebro vai dando som e sentido ao que é decodificado. Isso se dá, segundo Daheane (2009), por meio de duas vias: a via fonológica e a via lexical.

Ellis (1995), já havia tratado a leitura sob a visão reforçada por Daheane (2009). Segundo a autora, a leitura competente (significativa) pode acontecer de acordo com um modelo de duplo-processo, de modo que ela será fonológica (por associação) ou lexical (por localização).

Ellis (1995) explica que a leitura lexical é utilizada quando lemos palavras familiares, que já estão armazenadas em nosso léxico, em nossa memória ortográfica, assim, nosso cérebro faz o reconhecimento visual da palavra em questão, sem que seja necessário recorrermos às regras grafofonêmicas, isso se dá em decorrência de nossas repetidas experiências de leitura.

Tendo feito o reconhecimento visual da palavra, o acesso ao sistema semântico permite a significação da palavra, tornando possível a produção da pronúncia, o que resultaria em uma leitura oral significativa.

Ellis (1995) afirma, ainda, que os modelos cognitivos sugerem a existência de um local de armazenamento lexical ortográfico de palavras familiares, que ela chama de léxico de *input* visual, e que contém todas as palavras cuja ortografia foi armazenada na memória, sendo utilizado no momento da leitura. Segundo a autora, tal léxico possui conexões tanto com o sistema semântico quanto com o sistema de produção da fala. Assim, o reconhecimento da forma ortográfica da palavra nos permite acessar tanto o significado quanto a pronúncia das palavras que já conhecemos, no momento da leitura.

A leitura fonológica, por sua vez, é utilizada quando lemos palavras desconhecidas ou pouco frequentes em nosso vocabulário diário. Ao fazermos a leitura fonológica, a sequência grafêmica é segmentada em unidades menores e associada aos seus respectivos sons, de modo que a utilização dos recursos grafofonêmicos é indispensável. Após a segmentação dos grafemas em unidades menores, acontece a junção dos elementos fonológicos, de modo que efetivamos a pronúncia da palavra em questão. O acesso semântico acontece posteriormente, por meio do *feedback* acústico.

Assim, a forma fonológica de uma palavra será obtida ou por meio da decodificação ou por meio da ativação da forma ortográfica correspondente. O fato é que o leitor faz uso das duas vias de maneira simultânea, pois uma sustenta a outra.

Em se tratando de leitura oral significativa, é essencial que haja tanto a capacidade de decodificar (em voz alta) uma mensagem escrita quanto a capacidade linguística de compreender tal mensagem, dando, assim, sentido a uma informação léxica, às frases ou a um discurso verbal. Desse modo, a leitura oral significativa apenas ocorre se houver a integração desses dois elementos essenciais (decodificação e compreensão/interpretação).

Ressaltamos a importância desses aspectos do processamento da leitura para a evolução do leitor, tendo em vista que, para o leitor iniciante, a leitura parece difícil, ficando praticamente limitada à decodificação. Assim, à medida que o leitor vai se tornando mais experiente, a leitura passa a ser uma atividade comunicativa sociocultural, de modo que o foco da leitura passa, naturalmente, a ser o sentido (KLEIMAN, 2008b).

O significado, entretanto, não é próprio do texto, mas sim resultado construído pelo leitor (que traz todo um arcabouço de conteúdos adquiridos e experiências vividas, além do aporte sociocultural da comunidade a qual faz parte) durante o processo de leitura, por meio da interação autor-texto-leitor-contexto. Assim, para nós, o texto serve como ponto de partida para a compreensão/interpretação, tornando-se uma unidade de sentido na interação com o leitor que, para chegar a tal, faz uso de estratégias encaminhadas.

Assim, considerando que todo texto “apresenta um discurso elaborado por um produtor (**autor**) que tem algo a comunicar” (CARVALHO, M., 2013, p. 47, grifo nosso), entendemos que, em cada texto, há conteúdos implícitos a serem inferidos pelo leitor, que, para chegar a tal, lança mão de estratégias direcionadas por seu cérebro, conforme níveis de conhecimento linguístico, textual, social e cultural.

Nosso pensamento corrobora a ideia de que a presença do autor no texto pode ser percebida pelo leitor por meio de pistas linguísticas deixadas pelo escritor no sentido de traçar um caminho para a compreensão; mas vai além, pois o leitor é único, assim como suas experiências e seus conhecimentos e também seu modo de lidar com o texto e buscar por meio de estratégias próprias os significados, e é isso o que possibilita a construção do sentido de um texto, de modo que haja várias possibilidades de compreensão e interpretação de sentidos.

A seguir, trataremos acerca das estratégias de leitura, tendo em vista sua importância para a metodologia seguida em trabalho, sobretudo no que se refere aos procedimentos de auxílio à compreensão leitora.

2.2.6 Estratégias de leitura sob um olhar conciliador

Toda leitura, antes de mais nada, requer, por parte do leitor, motivações individuais que influenciam no modo de ler. Seguindo esse pensamento, Nuttall (1982) sugere que motivos autênticos são essenciais para o alavancamento da prática leitora, sobretudo em virtude de não ser a leitura, como já vimos, apenas um exercício linguístico, mas tem a ver com a construção de sentido, com a interpretação de fatos dentro e fora do texto, com o conhecimento prévio que o leitor traz para o momento da leitura e com um propósito a ser atingido. Assim, quanto mais concreta for a razão que estimula o leitor a realizar certa leitura em certo momento, maior será sua motivação, o que torna a leitura, além de tudo, um ato individual.

Kleiman (2008b), ao tratar acerca da leitura como ato individual, propõe que “a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura” (KLEIMAN, 2008b, p. 29). Dessa forma, a leitura é vista como um ato individual no sentido em que é específica de cada leitor, que traz consigo uma rede de particularidades que nenhum outro alcança.

A autora revela que não há leitura sem um objetivo, isto é, toda leitura requer um porquê, tendo em vista que são “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 19). Dessa maneira, ao se deparar com um texto, se o leitor não tiver traçado, ainda que inconscientemente, um objetivo, a leitura, certamente, não se concretizará.

Para um leitor inexperiente, cuja leitura é, naturalmente, mais difícil, muitas vezes o objetivo da leitura é, simplesmente, ler (no sentido de decodificar, compreender e refletir). De acordo com Nuttall (1982), o que torna um texto difícil de ler são, basicamente, cinco meios:

- a) falta de conhecimento do código linguístico;
- b) falta de conhecimento prévio a ser relacionado com o assunto em questão;

- c) complexidade dos conceitos expressados;
- d) falta de conhecimento do vocabulário utilizado no texto e
- e) ausência de coesão e/ou coerência no texto.

A autora ressalta que basta haver a presença de uma dessas cinco dificuldades para que a leitura do texto se torne inviável.

O fato é que, independentemente das dificuldades do leitor inexperiente, um leitor mais experiente pode ajudá-lo a desvendar os caminhos complexos da leitura, auxiliando na formação de um leitor mais maduro e servindo como mediador no processo de compreensão leitora. Assim, podemos ressaltar que

essa flexibilidade própria do leitor maduro deve ser modelada desde os primeiros contatos com a escrita, num primeiro momento para fornecer um modelo que valha a pena ser imitado, para depois ser incorporado como parte constitutiva das estratégias de leitura e das atitudes do leitor. (KLEIMAN, 2008b, p. 29)

A citação de Kleiman (2008b) corrobora o pensamento de Bruner, Wood e Ross (1976), os quais afirmam que, no processo de aprendizagem, um aprendiz mais experiente é fundamental para auxiliar, dar suporte, àquele menos maduro. Entretanto, mais do que um modelo a ser imitado, o mais maduro deve figurar como um mediador de conhecimento que levará o aprendiz menos experiente à independência, depois de certo tempo (intervenção), de maneira que este deve incorporar as estratégias utilizadas pelo tutor de forma independente e diante de escolhas próprias, não se limitando a imitações.

Bruner, Wood e Ross (1976) lançam a ideia dos andaimes do conhecimento, que envolve um tipo de suporte ao leitor para que este solucione problemas, conduza as próprias tarefas, atinja um objetivo que vai além do que costuma conseguir. Assim, consiste, essencialmente, na condução de um tutor, o qual controla os elementos de uma tarefa que, a princípio, estão além da capacidade do aprendiz, permitindo a este se concentrar apenas nos elementos da tarefa cujas suas competências alcançam. A tendência, assim, é que a tarefa progrida até um final bem-sucedido, em que o aprendiz menos maduro já não dependerá do auxílio do outro, mais experiente.

Dessa maneira, a modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar alguns procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão ao

leitor flexibilidade e independência (KLEIMAN, 2008b). Assim, cabe ao professor, como um leitor mais maduro, guiar seus alunos a experiências independentes de compreensão leitora por meio do uso de estratégias próprias que podem facilitar o caminho a ser percorrido pelo leitor.

As estratégias de leitura são, portanto, recursos (ou técnicas, ou métodos) usados para ajudar na compreensão leitora, caracterizando-se por serem planos flexíveis os quais os leitores usam, adaptados às situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborados previamente pelo leitor. Seguindo esse pensamento, Solé (1998) remonta o conceito de estratégias de leitura, frisando que estas são procedimentos de condução para a compreensão do leitor e que representam um conjunto de ações ordenadas e dirigidas à consecução de uma meta, sendo também chamadas, com frequência, de regras, técnicas, métodos, destrezas ou, ainda, habilidades.

É relevante ressaltar que “a compreensão leitora é um processo complexo que envolve múltiplas habilidades” (MOTA, 2015, p. 347). Desse modo, ler envolve o reconhecimento de palavras, a compreensão da linguagem, o processamento de aspectos gráficos do texto, a integração de tais aspectos gráficos com os aspectos sintáticos e semânticos e, além de tudo, o conhecimento de mundo do leitor (MOTA, 2015).

Desse leitor, por sua vez, é esperado que processe, critique, contradiga, avalie as informações, desfrute ou rechace essas mesmas informações, tudo no intuito de dar sentido ao que é lido por ele (SOLÉ, 2003).

Kleiman (2008b) trata as estratégias de leitura como

ocupações regulares para abordar o texto [que] podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2008b, p. 49)

Desse modo, embora sejam as estratégias de leitura recursos utilizados pelo leitor, muitas vezes inconscientemente, no trabalho de construção de sentido, o leitor pode tomar conhecimento dessas estratégias e buscar treiná-las, seguindo sempre um percurso que envolve passos que o leitor sabe que o ajudarão, que facilitarão sua compreensão.

As estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, sendo estas “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2008b, p. 50); e aquelas “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2008b, p. 50).

Ao tratar acerca das estratégias utilizadas na aprendizagem, Oxford (1990) categoriza tais estratégias em dois grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas. Segundo a autora, as estratégias diretas são aquelas que estão envolvidas no processamento e no uso da língua, enquanto as estratégias indiretas são aquelas relacionadas ao monitoramento ou gerenciamento da aprendizagem.

A autora divide as estratégias diretas em estratégias de memorização, estratégias compensatórias e estratégias cognitivas, de modo que as estratégias de memorização são aquelas que auxiliam no armazenamento de informações por meio de recursos como, por exemplo, associação, contextualização e agrupamento de ideias; as estratégias compensatórias são, segundo a mesma autora, as que amparam o aprendiz quando este não consegue fazer as conexões necessárias, seja por falta de conhecimento ou pelo esquecimento de conteúdo prévio, por meio de ações como o uso de sinônimos, de gestos ou, ainda, de formas alternativas de comunicação; já as estratégias cognitivas são aquelas que auxiliam no processamento das informações a partir do texto, como a busca por informações específicas ou a predição de ideias, por exemplo.

Quanto às estratégias indiretas, estas também são separadas em três grupos por Oxford (1990): estratégias afetivas, estratégias sociais e estratégias metacognitivas. Assim, as estratégias afetivas são aquelas que amparam quanto às questões emocionais envolvidas na aprendizagem, como motivações, reflexões e avaliações acerca da própria vontade e ansiedades; as estratégias sociais, por sua vez, auxiliam no processo de aprendizagem cooperativa, que envolve, acima de tudo, interação entre as partes envolvidas no processo; e, por fim, as estratégias metacognitivas são aquelas que refletem o auto monitoramento da aprendizagem, uma vez que elas auxiliam na organização, na avaliação e na reavaliação da própria aprendizagem, levando o leitor, por exemplo, a refletir acerca de suas ações durante a leitura para atingir os objetivos desejados.

Sob essa perspectiva, o ensino estratégico de leitura se dá, por um lado, na modelagem de estratégias cognitivas e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. O fato é que “se as estratégias de leitura são procedimentos, são conteúdos de ensino, então, é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos” (SOLÉ, 1998, p. 70).

O professor de leitura pode e deve, assim, ser o modelador da compreensão leitora, o mediador desta, guiando seus alunos, por meio de atividades práticas de compreensão leitora e estratégias de leitura. Cantalice (2004) defende que

o professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos técnicos e procedimentos que proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que implementem seu desempenho. / Dentre as estratégias de leitura que professores podem ensinar está focar atenção dos alunos nas ideias principais; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-lo a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; professores podem questionar e designar feedback para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas; podem treinar os alunos a usarem essas estratégias e técnicas de maneira mais efetiva; utilizar reforços positivos verbais e de escrita com os alunos que apresentam baixa compreensão; pode-se fazer questões aos alunos para ajudar a reconhecer a contradição entre o que ele realmente conhece e o que ele pensou conhecer, mas não conhece; além de considerarem a variedade dos textos estruturados na preparação dos textos para alunos e plano de aula. (CANTALICE, 2004, p. 105 - 106)

Com base na citação anterior, podemos perceber que na aula de leitura é possível e cabível a criação de condições, por parte do professor e de sua orientação, para que o aluno utilize as estratégias de leitura conscientemente a seu favor, de modo que o professor ampare o aluno, inclusive, na definição de seus objetivos de leitura, ajudando, assim, na formação de leitores ativos, que estabeleçam relações entre conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazendo inferências, comparações, formulando hipóteses e as verificando.

O leitor experiente, portanto, é norteado por seus objetivos e age estrategicamente, fato que o permite dirigir e autorregular o próprio processo de leitura. Destarte,

a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela

compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. (SOLE, 1998, p. 41)

Em se tratando, ainda, de propósitos de compreensão, em uma tarefa de leitura, é possível observar que o leitor atinge tanto informações explícitas no texto, que é o que chamamos de compreensão literal, quanto formula ideias, antecipa conteúdos e faz suposições sobre o texto, a partir do que está implícito, o que caracteriza a compreensão inferencial.

Além da compreensão literal (que envolve atividades como reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída no texto e reconhecimento de detalhes, por exemplo) e da compreensão inferencial (que propõe exercícios de dedução da ideia principal de um texto, hipóteses de continuidade de uma narrativa e interpretação de linguagem figurativa, dentre outros), Carvalho, M. (2013) destaca mais dois tipos de compreensão: reorganização (que envolve tarefas de sistematização, classificação, síntese etc) e a compreensão crítica (que compreende formação de juízos próprios e subjetivos).

Acerca das estratégias de leitura, Solé (1998) seleciona quatro que, para ela, são as “estratégias básicas de leitura”; são elas: 1) seleção (estratégia de compreensão literal); 2) antecipação (estratégia de compreensão inferencial); 3) inferência (estratégia de compreensão inferencial) e 4) verificação (estratégia de compreensão literal).

2.2.6.1 Estratégia de seleção

A estratégia de seleção permite ao leitor retirar, de um texto, apenas o que é de seu interesse, de maneira a dispensar detalhes, “é como se nosso cérebro tivesse um filtro que selecionasse apenas o que nos interessa no momento” (BUCHLER, 2009, p. 55).

Tendo em vista que cada leitor é um indivíduo em particular e que a leitura é, por sua vez, como já citamos, um ato individual, cada leitor tem interesses próprios e específicos durante a leitura de um texto e na construção de significados; sendo assim, a estratégia de seleção se atém às características que cada leitor considera relevantes para si, não sendo, portanto, igual para todos os leitores, pelo contrário, chega a ser uma ação subjetiva que se faz mediante a leitura de um texto.

Além disso, ao utilizar a estratégia de seleção, o leitor faz uma síntese da parte do texto que considera mais interessante para os objetivos que determinam sua leitura (SOLÉ, 1998), de modo que tal estratégia é “um procedimento de controle consciente” (BUCHLER, 2009, p. 55), sobretudo pelo fato de o leitor reconhecer, por sua capacidade de descodificação, o caminho que sua leitura perfaz. Desse modo, a estratégia de seleção pode ser estimulada como uma estratégia além da cognição, isto é, um exercício metacognitivo.

Sabendo que no ato da leitura há um processo de construção de sentido, a relação estabelecida entre leitor, texto e contexto por meio da estratégia de seleção dá-se, de certo modo, conscientemente, embora, também, de maneira implícita. Seguindo o referido pensamento, Silveira (2005) considera a estratégia de seleção como sendo uma habilidade de selecionar apenas os índices que são relevantes à compreensão e propósitos do leitor. Desse modo, a estratégia de seleção é caracterizada como uma estratégia de compreensão literal, não sendo necessárias habilidades de predição e dedução, por exemplo.

Assim, na confecção de um resumo, por exemplo, seja ele escrito ou oral, a estratégia de seleção é a que se faz mais necessária, tendo em vista que é papel do leitor nesse tipo de atividade selecionar as informações que lhe parecem mais relevantes para a produção de um relato resumitivo; em uma atividade como o relato de histórias, o uso de tal estratégia também é de fundamental importância, pelos mesmos motivos já citados anteriormente.

2.2.6.2 Estratégia de antecipação

A estratégia de antecipação permite ao leitor, como o nome propõe, antecipar ideias ainda não expostas, “adivinhar o que ainda está por vir” (BUCHLER, 2009, p. 55); ao contrário da estratégia de seleção, que está diretamente ligada à compreensão literal, a estratégia de antecipação é um claro exercício de compreensão inferencial. Esse processo de antecipação se dá por meio da retomada de conhecimentos prévios do leitor somado ao embasamento de informações implícitas percebidas durante sua leitura e suposições feitas pelo leitor.

Elementos textuais como o gênero do texto, o autor, o título, o vocabulário utilizado, etc. são índices que nos informam acerca do que é possível encontrarmos em um texto, assim, a estratégia de antecipação é uma forma de predição, em que o

leitor levanta hipóteses acerca do conteúdo do texto que serão confirmadas ou refutadas ao longo da leitura. Tendo isso em vista, a partir do momento em que o aluno escolhe refletir sobre os elementos que o texto oferece, no sentido de fazer antecipações a seu respeito, ele está tornando a estratégia de antecipação consciente, deixando esta pois de ser cognitiva e passando a ser metacognitiva.

O leitor utiliza todo seu conhecimento prévio relevante a determinado conteúdo para predizer o que virá no texto na busca por compreendê-lo. Assim, a forma como lemos, o que antecipamos, as hipóteses que formulamos, são essenciais para a construção do sentido, é o que aponta Buchler (2009) ao declarar que a forma como lemos é um diferencial para a construção de significados” (BUCHLER, 2009, p. 56).

Desse modo, durante a leitura de um texto, todas as informações estarão sendo processadas com uma lógica de organização, de maneira que a estratégia de antecipação, ou predição, é um meio auxiliar de ordenar todo o conhecimento disponível em vista da construção dos significados de um texto.

Atividades como reconhecer o assunto geral de um texto por meio de seu título, ou até das gravuras que podem fazer parte dele, são tarefas nas quais o leitor utiliza prioritariamente a estratégia de antecipação. Na leitura de imagens, de livros compostos apenas por imagens, a estratégia de antecipação se faz não apenas necessária, mas essencial.

2.2.6.3 Estratégia de inferência

A estratégia de inferência permite ao leitor captar as informações implícitas que o texto traz, com base em pistas dadas pelo próprio texto (marcas textuais) ou com base em seu conhecimento de mundo (ativação de contexto). Dessa maneira, entendemos que é possível ao leitor inferir acerca não apenas do conteúdo de um texto, mas também das intenções do autor ou até mesmo da significação de uma palavra. Buchler (2009) aponta que, por meio da estratégia de inferência, lemos sem estar escrito, isto é, lemos nas entrelinhas.

Antes de mais nada, vale ressaltar que, em nosso trabalho, demos preferência à classificação de inferências apresentada por Marcuschi (1989), o qual categoriza as inferências em três tipos: de base textual, de base contextual e sem base textual, esta última não foi incluída em nossa pesquisa, tendo em vista que

envolve extrapolações e falseamentos, sendo, portanto, inferências problemáticas e indevidas. Na obra em questão, cada categoria é subdivida em várias outras, que não cabem trazer em nosso trabalho por questão de objetividade. Assim, a partir de agora, nos referiremos aos tipos de inferência apresentados por Marcuschi (1989), segundo a revisão de Ferreira e Dias (2004). Desse modo, passaremos a tratar as inferências que dependem mais das marcas textuais como “inferências textuais” e às inferências que ativam contexto, conhecimento prévio, experiências e avaliações pessoais daremos o nome de “inferências contextuais”.

Segundo o princípio da economia, nenhum texto explicita toda a informação que se quer comunicar através dele, tendo em vista que grande parte dos sentidos de um texto está presente no conhecimento partilhado pelos interlocutores, sendo assim, há muitas informações em um texto que, embora não sejam ditas, são implicitamente comunicadas. O princípio da interpretabilidade, por sua vez, postula que o leitor tende a se esforçar, ainda que inconscientemente, para colaborar com a construção do sentido de um texto, buscando completar com inferências, as lacunas deixadas pelo explícito. Dessa forma, o processo de compreensão de leitura é o resultado da combinação de conteúdos semânticos presentes no texto, mas não necessariamente expressos em sua superfície linguística (MACHADO, 2010).

A inferência é, portanto, uma estratégia de leitura por meio da qual o leitor complementa a informação disponível no texto, fazendo, para isso, uso de seus conhecimentos prévios, dentre eles, conhecimentos conceituais e linguísticos. É possível, ao leitor, inferir, além das informações textuais explícitas, uma gama de implícitas, do conteúdo textual.

Após realizar uma reflexão acerca de diversos conceitos de inferência, Santos (2008) estabelece um conceito geral, completo e atualizado, o qual adotaremos no decorrer da presente pesquisa. A autora afirma que

inferência é o resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto, inferir é suplementar informação não verbalizada no texto. (SANTOS, 2008, p. 65)

Destacamos, pois, que, em relação à inferência, observamos que suas características básicas são: 1) o leitor faz um acréscimo de informação ao texto com base em seu conhecimento prévio; 2) o leitor consegue conectar, consciente ou

inconscientemente, partes implícitas do texto com seu objetivo de construir sentido, de preencher lacunas de sentido.

Assim, tendo em vista que, ao utilizar a estratégia de inferência, os leitores leem o que não está escrito, desvendando pontos implícitos no texto, mediante pistas e adivinhações dadas por este, esta estratégia se faz essencial para a compreensão do sentido de um texto, auxiliando, desse modo, na construção do significado textual, sendo, pois, a estratégia de compreensão inferencial por excelência.

2.2.6.4 Estratégia de verificação

A estratégia de verificação permite ao leitor monitorar as demais estratégias, permitindo-lhe confirmar ou refutar as hipóteses especuladas. Nesse caso, tal checagem é indispensável à compreensão leitora e, assim como as outras estratégias de leitura, no leitor maduro, se dá de maneira automática e inconsciente, podendo, entretanto, ser estimulada e tornar-se consciente durante o processo de leitura de um texto.

Além disso, a estratégia de verificação acontece simultaneamente a outras estratégias, sendo, ainda, inerente à leitura, de maneira que todas as estratégias de leitura acontecem mais ou menos ao mesmo tempo sem que o leitor precise tomar consciência disso (BUCHLER, 2009)

Ao utilizar a estratégia de verificação no processo de leitura, o leitor pode fazer uma autocorreção daquilo que predisse e que não se confirma no texto, ao passo que reconsidera as informações que foram assimiladas, obtendo novas informações, sobretudo por ocasião de não confirmar suas expectativas. Desse modo, a estratégia de verificação é uma estratégia de compreensão literal.

Assim, a estratégia de verificação é uma forma de agrupar todas as outras estratégias de leitura, de modo que sua utilização é caracterizada pelo uso tanto de estratégias cognitivas (inconscientes) quanto de estratégias metacognitivas (conscientes), podendo o leitor, portanto, ter controle sobre o que lê, o que pode ajudar na compreensão dos sentidos no texto.

Por fim, é importante considerarmos que as estratégias de leitura existem na mente humana como ação abstrata inconsciente, podendo se tornar consciente caso o leitor identifique algum problema e busque corrigi-lo por meio de uma atitude

que possa solucionar sua questão, dando sentido significativo à sua construção. Sobre tal transformação, Buchler (2009) afirma que

a inter-relação criada entre leitor-texto cria uma mudança de atitude, comportamento, pois o leitor logo executa uma forma de adquirir meios para que sua compreensão textual seja efetivada. (BUCHLER, 2009, p. 60)

Com base nesse olhar, podemos entender que independentemente do objetivo de leitura e do tipo de tarefa a ser realizada pelo leitor, este utiliza estratégias de leitura para construir o sentido do texto. Assim, as estratégias são as operações mentais que particularizam a construção do sentido da leitura, uma vez que ler exige a ativação de diversas competências e de esquemas apropriados (BOSO *et al.*, 2010), dependendo, portanto, do conhecimento de cada leitor, da maneira como trabalha no processo de compreensão textual.

Considerando isso, contemplamos que algumas estratégias de leitura são passíveis de trocas, enquanto outras estão presentes ao longo de toda atividade de leitura, sendo, conseqüentemente, fundamentais para a compreensão do leitor sobre o texto.

2.2.7 A compreensão leitora e um modelo conciliador

Os estudos de Corso (2012) versam acerca do foco atual dos estudos na área de leitura, que têm, ultimamente, voltado seu interesse para o modo como ocorre a compreensão leitora, em substituição de estudos mais antigos que tinham como objetivo, em sua maioria, descrever as características do texto.

Desse modo, percebemos que os estudos têm mudado o seu foco quando o assunto é compreensão leitora, tendo em vista que os primeiros trabalhos tratavam, sobretudo, acerca das características do texto em si e, aos poucos, o interesse dos estudiosos pelo processamento do texto foi ganhando espaço nas pesquisas, de modo que, atualmente, muitos apoiam a ideia de que a leitura eficiente tanto é uma atividade complexa que depende dos processos perceptivos, linguísticos e cognitivos quanto é um processo interativo, em que o leitor realiza processamentos ascendentes e descendentes simultaneamente (CORSO, 2012).

Dentre os modelos que versam acerca do processo de compreensão de leitura à luz da abordagem conciliadora de fluxo da informação, está o modelo de

Kintsch e Van Dijk (1983), adotado na nesta pesquisa. Tal modelo foi desenvolvido no contexto da Psicologia Cognitiva e tem como teoria de base, a Teoria dos esquemas²³, figurando, atualmente, como um dos modelos mais influentes em relação à compreensão leitora, que postula a existência de diferentes níveis de processamento do texto.

Kintsch e Van Dijk (1983) propõe um modelo dinâmico de compreensão textual, à medida em que concebem o processamento textual como *online*, isto é, com conceitos que surgem na cabeça do leitor em momento simultâneo à leitura, e estratégico, no qual os diversos níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) interagem entre si, de maneira intrincada e não linear, de modo que tais níveis não devem ser tratados separadamente nem devem obedecer a uma hierarquia de processamento, tendo em vista que o leitor pode processar as informações disponíveis explicita e implicitamente em um texto em ordens diferentes, a depender de seus objetivos particulares, de seu conhecimento prévio, de seu nível de processamento e até do grau de coerência que é necessário a cada leitor para a compreensão de determinado enunciado.

Na visão dos autores, há diversos pressupostos cognitivos e contextuais nos quais sua visão se fundamenta. Kintsch e Van Dijk (1983) ressaltam que, para entender o modelo proposto por eles, é necessário que entendamos os seguintes pressupostos cognitivos:

- a) Pressuposto construtivista: o leitor constrói representações mentais na memória com base em informações visuais e linguísticas.
- b) Pressuposto interpretativo: o leitor constrói significados das informações que recebe com base em seus esquemas internalizados.
- c) Pressuposição *online*: o processamento das informações acontece de maneira gradual, instantânea e simultânea ao recebimento de informações.
- d) Pressuposição de conjectura pressuposicional: a compreensão envolve, além do processamento e interpretação de informações

²³A Teoria dos esquemas, proposta por Rumelhart (1980), busca explicar como o conhecimento é representado e como tal representação facilita o uso do conhecimento. Esta é uma teoria que versa acerca de nosso conhecimento prévio, ao tratar acerca do modo como as informações são armazenadas e organizadas em nossa memória. Assim, a teoria em questão propõe que os esquemas representam o nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações, defendendo que muitas inferências envolvem a formação de conexões entre proposições presentes no texto e o conhecimento existente na memória. (RUMELHART, 1980)

externas ao leitor, a ativação e o uso de informações internas e cognitivas, tais como crenças, opiniões, motivações etc.

- e) Pressuposto estratégico: o leitor utiliza as informações de maneira flexível, de modo que tais informações podem ser processadas em diversas ordens, com o propósito de construir um sentido.

Assim como os seguintes pressupostos contextuais:

- a) Pressuposto da funcionalidade: para construir o sentido do texto, o leitor se utiliza também do contexto social.
- b) Pressuposto pragmático: as situações de discurso, nas quais o leitor está inserido, envolvem tanto objetos linguísticos quanto resultados provenientes de ações sociais pretendidas e conduzidas pelo ato de enunciação.
- c) Pressuposto interacionista: a compreensão de um texto envolve motivações, interesses, intenções, propósitos de ambos os interlocutores, além de que usuários de um sistema linguístico constroem representações cognitivas da interação verbal e também da interação não-verbal em curso em dada situação.
- d) Pressuposto situacional: há o estabelecimento de uma relação entre a função pragmática do discurso e a situação social representada cognitivamente no modelo interpretativo.

Embora Kintsch e Van Dijk (1983) se baseiem nos pressupostos descritos para fundamentar sua visão de compreensão leitora, os autores admitem que não existe um único processo de compreensão, pelo contrário, os processos de compreensão variam a depender do leitor, do texto e de tudo que os envolve.

Os autores em questão entendem a estrutura da superfície textual como um conjunto de proposições, como referido, o qual é ordenado por diversas relações semânticas. Estas relações semânticas, por sua vez, podem ser expressas na superfície do texto ou, ainda, inferidas durante a leitura por meio dos conhecimentos prévios do leitor, assim como através do contexto de leitura. Podemos estabelecer aqui uma relação entre os níveis de leitura determinados por Kintsch e Van Dijk (1983) com as estratégias que adotaremos em nossa pesquisa, as estratégias de leitura apontadas por Solé (1998). Para tanto, elaboramos o Quadro 2, o qual apresenta o modo como as estratégias de leitura se relacionam com micro e macroestruturas,

inserindo-se, pois, estratégias de seleção e verificação na microestrutura e estratégias de antecipação e inferência na macroestrutura).

Quadro 2 – Relação nível de leitura e estratégia de leitura

Microestrutura	Superfície do texto	Compreensão literal	Estratégia de seleção
			Estratégia de verificação
Macroestrutura	Entrelinhas	Compreensão inferencial	Estratégia de antecipação
			Estratégia de inferência

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo observado o quadro acima, se faz necessário esclarecer que Kintsch e Van Dijk (1983) falam sobre a estrutura do texto em três níveis: o nível da superestrutura, o nível da microestrutura e o nível da macroestrutura, sendo os dois últimos elencados em relação à semântica e o primeiro, em relação à estrutura do texto em si.

O conceito de superestruturas está relacionado à forma do texto, à estrutura global que organiza as macroposições do texto, ao formato estrutural em que o texto se organiza. Por outro lado, micro e macroestruturas fazem parte da significação do texto, sendo o primeiro o que há de literal (compreensão literal) e o segundo o que há de inferencial (compreensão inferencial) no corpo de um texto.

Dessa maneira, o processamento das palavras e frases em um texto caracteriza um nível inicial do processamento, tendo em vista que seu apoio é a superfície do texto, de modo que, primeiramente, o leitor deve decodificar os símbolos gráficos, reconhecendo as palavras para só depois combinar significados, formando unidades de ideias que se relacionam em uma rede complexa.

A rede complexa em que se relacionam as unidades de ideias as quais nos referimos no parágrafo anterior deve estar organizada dentro de uma estrutura mais global do texto, de maneira que microestrutura (significação das palavras e formação de proposições individuais) e macroestrutura (estrutura global do texto) formam, juntas, o texto-base, isto é, o significado do texto, tal como ele é realmente expresso.

A construção do modelo mental interativo, para Kintsch e Van Dijk (1983), exige a integração de informações do texto com o conhecimento prévio e com os objetivos do leitor, assim como a relação que este faz com outras tantas formas de texto e com seus esquemas de vida.

Sendo assim, com base em tudo o que foi aqui exposto, tendo entendido a necessidade da junção das informações do texto, com o conhecimento prévio e com os objetivos do leitor, assim como com os diversos contextos que envolvem a leitura de um texto, nos deteremos a abordar as quatro já referidas estratégias de leitura, no sentido de estimular nos participantes de nossa pesquisa, mediante a leitura de um texto, tanto a sua compreensão literal quanto a sua compreensão inferencial.

2.3 SÍNDROME DE ASPERGER

A SA está inserida em uma família de transtornos do neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado, se manifestando através de dificuldades marcantes e persistentes tanto na interação social, quanto na comunicação e no que se refere ao repertório de interesses e de atividades.

O DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013) aponta duas características fundamentais que devem ser exploradas na identificação de uma síndrome do grupo TEA. A primeira é o déficit na comunicação e na interação social e o segundo critério é um padrão de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos ou estereotipados.

Ressaltamos, contudo, que cada uma das síndromes englobadas no espectro em questão apresenta características específicas, de modo que, apesar de apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de sociabilização, podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento (KLIN, 2006).

A SA é a versão do TEA menos agressiva ao desenvolvimento intelectual, tendo em vista que as pessoas acometidas pelo transtorno nesse grau de comprometimento, embora, como característica da síndrome em questão, apresentem dificuldades significativas naquilo que denominamos, segundo Fitó (2012), inteligência social, possuem um nível de inteligência normal ou, até mesmo, superior ao das pessoas acometidas por outras versões do TEA ou por síndrome nenhuma.

Desse modo, podemos entender a SA como sendo uma perturbação neurocomportamental de base genética (GRANDIN, 2013), que se manifesta por meio de alterações, sobretudo, na interação social, na comunicação e no comportamento. Além disso, embora seja uma disfunção com origem em um funcionamento cerebral

particular, não existe marcador biológico, de modo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais.

Sobre o referido conjunto de critérios a ser considerado no diagnóstico de SA, Klin (2006), referindo-se ao transtorno em questão, indica, como principais características deste: prejuízos na interação social, interesses e comportamentos limitados, interesses circunscritos intensos que podem ocupar totalmente o foco da atenção do indivíduo portador da síndrome de que tratamos, tendência a falar em monólogo e dificuldades na coordenação motora.

O autor ressalta, entretanto, que, embora sejam essas as características típicas da condição de pessoas com SA, não é necessária a presença de todas elas para o fechamento do diagnóstico clínico de SA.

Em comparação ao Autismo Clássico (AC), Ferrari (2012) afirma que os indivíduos com SA apresentam um melhor desenvolvimento da linguagem, de maneira que seu curso de desenvolvimento é marcado pela falta de qualquer retardo clinicamente significativo tanto na percepção da linguagem, quanto na fala, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (KLIN, 2006).

O autor ressalta, entretanto, que geralmente a linguagem das pessoas com SA “permanece atrapalhada, frequentemente com inaptações de prosódia e, às vezes, com traços característicos da linguagem psicótica, principalmente na utilização dos pronomes” (FERRARI, 2012, p.88).

Esta última característica se manifesta, sobretudo, nas trocas pronominais em que a pessoa inserida no espectro do autismo, ainda que em seu grau mais leve, tende a utilizar os pronomes pessoais de terceira pessoa ou, ainda, seu próprio nome, ao invés dos pronomes pessoais de primeira pessoa.

Pessoas acometidas pela SA, em geral, desenvolvem modos de pensamentos muito particulares, Ferrari (2012) sugere que tais pensamentos são baseados em modalidades de raciocínio pseudológicos, complexos e, na maioria das vezes, rígidos. Assim, é comum que tais indivíduos sejam pouco permeáveis às ideias dos outros. Além disso, Ferrari (2012) frisa que pessoas com tal diagnóstico podem desenvolver interesses particulares em campos específicos, de caráter, muitas vezes, técnico, em que conseguem demonstrar uma memória extraordinária, sendo capazes de memorizar listas imensas de nomes incomuns para a maioria das pessoas, como,

por exemplo, espécies de dinossauros, modelos de avião ou nomes científicos de flores.

2.3.1 Histórico e nosologia da síndrome de Asperger

Antes mesmo da existência do termo SA, o transtorno foi descrito, pela primeira vez, em 1944, pelo pediatra austríaco com interesse em educação especial, Hans Asperger. O médico descreveu quatro crianças com claras dificuldades de interação social.

De acordo com os estudos do pediatra, as pessoas com SA, denominada, então, psicopatia autística, apresentam, além de dificuldades de socialização, fala pedante e interesses restritos. Por outro lado, o médico ressaltou que tais pessoas apresentam uma grande originalidade de pensamento.

No estudo de Asperger, em 1944, a síndrome é indicada como sendo um transtorno estável de personalidade, marcado pelo isolamento social, porém, com a compleição da linguagem sem indícios relevantes de retardamento e, também, com a presença de boa capacidade intelectual.

Em 1981, o trabalho de Hans Asperger, que ficara esquecido por décadas, foi retomado por Lorna Wing, tornando-se amplamente conhecido no mundo anglófono. A autora publicou uma série de casos em que o informante manifestava sintomas similares aos descritos nos casos de Asperger, descrevendo as características mais frequentes da síndrome em questão.

Fitó (2012) enumera tais características:

- Ausência de empatia e de sendo comum.
- Dificuldade de interação social, que além de tudo é ingênua e imprópria para o contexto: a pessoa parece viver em um mundo à parte.
- Pouca comunicação não-verbal: escassa entonação e gesticulação.
- Linguagem com bom nível de vocabulário e gramática.
- Interesses circunscritos, com tendência a colecionar objetos e informações relacionadas a eles.
- Apesar de possuir inteligência normal ou superior, apresenta dificuldades na aprendizagem escolar convencional; em compensação, é capaz de juntar vasta informação sobre assuntos de seu interesse.
- Pouca coordenação motora. (FITÓ, 2012. p. 144)

Desde o trabalho de Wing, em 1981, diversos estudos tiveram como objetivo a validação da SA como sendo diferente do Autismo sem retardo mental, no

entanto, a comparação dos achados se torna difícil à medida em que não há um consenso relativo aos critérios diagnósticos da condição (KLIN, 2006).

Embora muitos pesquisadores influentes na América e na Europa tenham tentado codificar os escritos de Hans Asperger em uma definição categorial da condição dos participantes acometidos pela síndrome em questão, não havia surgido nenhuma definição consensual até a publicação do DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) e da CID10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1994). Antes disso, a SA sequer havia recebido um reconhecimento oficial como patologia ou perturbação neurocomportamental.

Com a reduzida validação empírica dos critérios apresentados no DSM-IV, surgiu uma nova perspectiva para a síndrome de que tratamos, sendo esta englobada no grupo TEA, de modo que a rotulação SA passou a não ser mais considerada individualmente, como constatamos no DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), anteriormente citado. Dessa forma, a pessoa que antes era rotulada como acometida pela SA, segundo o DSM-V, devem ser diagnosticadas com TEA sem comprometimento linguístico ou intelectual²⁴. Nós, entretanto, optamos por utilizar o termo SA, por ser este termo, em nosso país, mantido pela CID 10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1994).

Frisamos, porém, que à medida em que novas pesquisas e mais rigorosos estudos forem sendo realizados, há a tendência de que a definição da condição seja, ainda, alterada, tendo em vista que, hoje, os estudos relativos a tal tópico são ainda escassos.

2.3.2 Características da pessoa com SA

Apenas ao ingressar na Educação Infantil, por volta dos 2 anos de idade, as dificuldades das crianças com SA para se adaptar a um novo ambiente e se

²⁴No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 32).

relacionar com crianças da mesma idade são postas em evidência; por isso, na maioria dos casos de pessoas acometidas por tal síndrome, até essa idade, as manifestações clínicas próprias de sua condição neurocomportamental podem passar despercebidas, inclusive para os pais, cuidadores e pessoas que convivem diariamente com a criança.

As limitações das crianças com SA acontecem, sobretudo, na motricidade, na linguagem, na sensibilidade aos estímulos sensoriais, na inteligência, nas relações sociais e no aprendizado escolar (FERRARI, 2012). A seguir, abordaremos brevemente cada um dos referidos itens, no intuito de tornar mais claras as condições e características de cada uma dessas áreas do desenvolvimento em casos de pessoas diagnosticadas com o transtorno foco de nosso estudo.

2.3.2.1 Motricidade

As pessoas com SA geralmente apresentam pouca habilidade motora, expressando isso, sobretudo na infância, em um modo desengonçado de correr, de pular, de pegar em uma bola e, ainda mais, em atividades que envolvem tarefas de motricidade fina, como fazer recortes ou pinturas com lápis de cor.

Além disso, tarefas que exigem disciplina de coordenação parecem, para as pessoas com o referido problema do neurodesenvolvimento, extremamente difíceis e desinteressantes (GRANDIN, 2013).

Outro ponto relacionado às limitações da motricidade de pessoas com SA em situações de conflito e nervosismo, em que tais crianças podem apresentar movimentos estereotipados, como fazer caretas em que não conseguem controlar a rigidez dos músculos da face ou, ainda, balançar os braços esvoaçadamente em movimentos repetitivos (HIGASHIDA, 2014).

2.3.2.2 Linguagem

A linguagem das crianças com SA, em geral, ocorre sem retardos significativos no que se refere à forma da língua. Além disso, uma vez iniciada a linguagem, tais crianças costumam desenvolver rica e rapidamente seu vocabulário, apresentando uma estrutura sintática que se assemelha à utilizada pelos adultos. No que se refere à semântica, entretanto, tais pessoas tendem a apresentar

comprometimento semântico-pragmático (FRITH, 1989) e, também, déficit metacognitivo (FERRARI, 2012); o que pode afetar seu desempenho em compreensão linguística, tanto no que se refere à linguagem oral quanto no que se refere à linguagem escrita, leitura.

Assim, mesmo em meio a um bom desempenho sintático, as pessoas com SA manifestam grandes dificuldades no que rege a semântica da língua, de maneira que, apesar de compreenderem bem frases concretas ou o significado de palavras soltas, têm limitações quanto à interpretação das mesmas palavras em um contexto mais abrangente. Isso ocorre, sobretudo, porque pessoas com esse quadro do neurodesenvolvimento tendem a sempre interpretar de modo literal, sendo, para elas, extremamente difícil, entender a linguagem metafórica ou sarcástica.

Ainda em relação à linguagem, o discurso de crianças com SA costuma ser enfadonho, exagerado e unidirecional (FITÓ, 2012), muitas vezes, elas não são capazes de perceber que, para seu interlocutor, a conversa parece prolixa e tediosa.

Uma outra característica que costuma estar presente na fala de crianças com SA é o fato de que elas podem referir-se a si próprias usando os pronomes da terceira pessoa do singular ao invés dos pronomes de primeira pessoa. Além de apresentarem, muitas vezes, o fenômeno da ecolalia, que consiste em “repetir uma palavra ou frase dita por seu interlocutor” (FITÓ, 2012, p.155), ou, até mesmo, fragmentos de diálogos de programas televisivos, em contextos inesperados.

2.3.2.3 Sensibilidade aos estímulos sensoriais

As pessoas com SA tendem a apresentar uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade auditiva, tátil, olfativa, gustativa e visual (GRANDIN, 2013); de modo que, diante de um inesperado ou novo áudio intenso, por exemplo, se incomodam extremamente, podendo reagir, sobretudo nos primeiros anos de vida, levando bruscamente e de maneira irritada as mãos aos ouvidos ou com repentina alteração de humor.

Diante de alimentos desconhecidos ou novos aromas, os indivíduos com o transtorno em questão costumam agir com recusa e, diante de certas texturas, evitam o contato físico. Até um abraço pode representar uma limitação para esse público, tendo em vista que podem não se sentir confortáveis em tais situações.

2.3.2.4 Inteligência

O nível de inteligência de pessoas com SA parece ser normal ou, muitas vezes, superior ao de outras pessoas (FLETCHER *et al.*, 2007), o que faz com que frequentemente crianças acometidas pelo transtorno sejam erroneamente classificadas como superdotadas, atribuindo-se, então, as esquisitices e o isolamento social típicos de pessoas nessa condição como resultado de sua excepcional inteligência.

O transtorno é, ainda, referido popularmente como a Síndrome do Gênio. Isso porque muitas pessoas acometidas pela SA possuem grande inteligência lógico-matemática e grande facilidade em se especializarem em determinados temas. É comum que pessoas com o referido problema do neurodesenvolvimento sejam extremamente talentosas nas áreas das ciências exatas, informática, música e desenho; além de habilidades extraordinárias para cálculo, sem falar na já mencionada grande capacidade de memorização.

Fitó (2012), ao tratar acerca da capacidade de inteligência de pessoas com SA, ressalta que é característico que tais pessoas manifestem

grande heterogeneidade nos diferentes subtestes que compõem as Escalas de Inteligência de Wechsler, apresentando como pontos fortes os subtestes de Semelhanças, Informação e Vocabulário na parte verbal e Figuras Incompletas na manipulativa. Os escores mais baixos são obtidos em Compreensão, Dígitos e Símbolos. Nos resultados manipulativos, algumas pessoas com Síndrome de Asperger obtêm bons resultados em Cubos, já que esse teste permite uma execução sequencial. Em compensação, o resultado no subteste Quebra-Cabeças requer uma avaliação de globalidade e nele costumam apresentar escores baixos (FITÓ, 2012, p. 156).

A partir disso, entendemos que raros são os casos em que, com base em escalas gerais, pessoas com SA apresentam níveis de quociente intelectual inferiores aos de pessoas que não são acometidas pela síndrome.

2.3.2.5 Relações sociais

Os problemas de relacionamento e adaptação ao meio-ambiente típicos de pessoas com SA são, em geral, condicionadas por pouco contato visual com o interlocutor; rigidez no cumprimento de normas explícitas; grande dificuldade para

respeitar e compreender normas implícitas; dificuldade para interpretar o estado de espírito das pessoas, isto é, falta de empatia; dificuldade de reconhecer expressões faciais; dificuldade de medir ou esconder a verdade, ainda que seja por uma “boa causa”; dificuldade de entender zombarias e piadas; pouca tolerância diante de frustrações, contrariedades ou quebra de rotina; interesses restritos, repetitivos e, até mesmo, obsessivos.

2.3.2.6 Aprendizados escolares

De acordo com o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), “o transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compreensão continuem ao longo da vida” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 56), o que significa dizer que os sujeitos com SA não estão fadados a um estancamento cognitivo, mas, do contrário, estão aptos a adquirir uma vasta gama de conhecimentos ao longo da vida.

Na escola, de maneira geral, crianças com SA não apresentam grandes dificuldades para aprender os conteúdos, sobretudo se o assunto em questão é de seu interesse, apresentam, como característica de sua condição, uma enorme capacidade de fixar e memorizar muito conteúdo, inclusive detalhes minuciosos, por vezes, até supérfluos, contudo, necessitam de um plano de ensino diferenciado, que contemple suas habilidades e jamais ressalte suas limitações.

De modo geral, pessoas SA demonstram maior preferência pelas ciências naturais e, na maioria das vezes, dificuldades específicas de aprendizagem que envolvem leitura, escrita, operações em papel e/ou problemas que necessitam de abstração. O motivo indicado para que tal situação ocorra pode ser a dificuldade na percepção global em favor dos detalhes típica de pessoas com SA, sendo, para elas, extremamente complicada a tarefa de extrair a ideia principal de um texto, filme ou conversa. Fitó (2012, p.158), sobre a tarefa em questão, propõe que “...a dificuldade para captar a globalidade, junto de sua rigidez, são a causa da grande dificuldade de generalizar os aprendizados para outras situações”.

As pessoas com SA são, frequentemente, lentas na realização de qualquer tarefa. Outra característica marcante de alunos que enfrentam a síndrome em questão é a pobreza no grafismo, tanto em relação à escrita quanto no que se refere a

desenhos; estes, por sinal, costumam ser repetitivos, geométricos, com inúmeros detalhes supérfluos e ausência de detalhes essenciais.

Acerca da leitura, Fitó (2012) afirma que as pessoas com TEA

adquirem a mecânica da leitura com muita facilidade e, inclusive, podem apresentar hiperlexia ou capacidade precoce para a leitura, até mesmo sem receberem aulas específicas. A compreensão daquilo que leem, em compensação, costuma ser deficitária (FITÓ, 2012, p. 162).

Assim, é comum observar que as pessoas com SA, em geral, conseguem decodificar muito bem, demonstrando grande capacidade na habilidade de decifrar o código gráfico, mas, em compensação, têm grande dificuldade de compreensão e interpretação (CARVALHO, B., 2013; FITÓ, 2012; GOMES, 2011; SOUSA, 2015; SURIAN, 2010), sobretudo pelo fato de ser o comprometimento semântico-pragmático e o déficit cognitivo característicos de sua síndrome.

2.3.3 O professor e o aluno com SA

Como citado anteriormente, é de extrema necessidade para o bom desempenho do aluno com SA na escola, que este seja contemplado com um plano de ensino específico, adaptado à sua realidade. No Brasil, entretanto, embora os benefícios da educação adaptada para alunos com condições especiais sejam descritos em estudos (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010; BOTTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013; ORRÚ, 2009; VITALIANO *et al.*, 2012), o assunto parece controverso, sobretudo no que se refere à capacidade das escolas, como um todo, de acolher e lidar com as necessidades de alunos inseridos no espectro do autismo.

Além disso, nas universidades, os professores em formação, em geral, não são suficientemente (in)formados para lidar com alunos autistas ou com qualquer outra necessidade especial (VITALIANO *et al.*, 2012). Desse modo, no cenário educacional brasileiro, há ainda um grande espaço entre a formação dos professores e as necessidades de alunos com SA.

Vitaliano *et al.* (2012) sugere que o corpo de profissionais que compõem as escolas brasileiras atualmente não tem o conhecimento requerido para lidar com alunos com necessidades especiais, incluímos, aqui, os estudantes com autismo em qualquer grau. Na mesma direção, a autora afirma que as estratégias de ensino

utilizadas no Brasil exercem efeito mínimo na aprendizagem de tais estudantes, sobretudo pela má formação dos professores, em especial, dos pedagogos.

Professores de alunos com SA, embora muitas vezes não tenham os recursos necessários para apoiar tais estudantes, devem saber, como um primeiro passo, que estes precisam receber instruções explícitas, diretas e literais para um melhor desenvolvimento de suas tarefas.

Em relação à compreensão leitora, por meio do conhecimento e uso de estratégias cognitivas, os alunos com SA podem alcançar melhoras significativas, assim, tais estudantes podem e devem ser ensinados a “dar sentido” ao que leem (SENOKOSSOFF, 2016).

2.4 ESTUDOS RELEVANTES

2.4.1 Principais estudos no cenário nacional²⁵

Dentre os estudos que abordam a leitura de pessoas com alguma síndrome do TEA realizados no Brasil, está o de Gomes (2007), cuja pesquisa foi dividida em dois estudos, em que o primeiro avaliou o desempenho de 20 participantes autistas em tarefas de emparelhamento com modelo²⁶, no intuito de estabelecer as condições para o ensino de leitura a esse público; enquanto o segundo estudo, por sua vez, investigou, em 4 crianças autistas, a emergência de desempenhos não diretamente ensinados, dentre eles, a leitura funcional de palavras impressas.

Gomes (2007) testou as relações entre figuras e palavras impressas e também a identificação e nomeação de palavras impressas. Os resultados destas pesquisas indicaram a emergência de desempenhos que não foram diretamente ensinados às crianças colaboradoras, assim como a formação de classes de estímulos equivalentes. Desse modo, o conjunto de dados sugere a importância da

²⁵Na descrição dos estudos apresentados nesta seção, 2.4.1, assim como na seção subsequente, 2.4.2, por questão de fidedignidade, preferimos manter a terminologia utilizada por cada autor para tratar acerca das questões relacionadas às síndromes englobadas no espectro do autismo.

²⁶Procedimentos de emparelhamento com modelo (ECM) são utilizados como paradigma comportamental na investigação experimental de uma gama variada de processos comportamentais complexos. As tarefas de ECM são convenientes para gerar condições análogas àquelas que estão envolvidas na atenção, memória, formação de conceitos, categorização, comportamento simbólico entre outros processos cognitivos que, desse modo, podem ser estudados sob circunstâncias mais controladas (GOMES, 2007).

organização dos estímulos nas tarefas, assim como o ensino de relações arbitrárias como parte das condições necessárias para promover o estabelecimento de comportamento simbólico em pessoas com autismo.

Com base na indicação de que pessoas autistas apresentam severas limitações na compreensão leitora, ainda que tenham adquirido fluência na decodificação, Gomes (2007) nutriu o interesse de utilizar um procedimento de ensino de leitura que pudesse favorecer a aquisição não apenas da nomeação de palavras impressas, mas que também possibilitasse indícios de leitura compreensiva. Ao final do trabalho, a autora mostrou que a opção de escolha por um paradigma de equivalência pareceu ser uma boa alternativa para melhorar o desempenho do público alvo de sua pesquisa quanto à compreensão leitora, tendo em vista que, como a própria autora aponta, “os processos envolvidos na formação de classes de estímulos equivalentes estão diretamente relacionados ao comportamento simbólico” (GOMES, 2007, p. 147).

Outro ponto positivo ligado à referida forma de intervenção apontado por Gomes (2007) foi a emergência de comportamentos que não foram diretamente ensinados aos participantes autistas, o que possibilitou uma economia no processo de ensino de leitura, tendo em vista que não foi necessário ensinar ao aprendiz todas as relações exigidas no processo.

Assim, o trabalho de Gomes (2007) teve um maior foco sobre as estratégias de ensino de leitura para crianças com autismo do que sobre a compreensão leitora do autista em si e as estratégias de compreensão leitora utilizadas por tais participantes, deixando, então, uma lacuna a ser preenchida no que se refere às estratégias de compreensão leitora que devem ser estimuladas e praticadas pelo leitor com TEA, no intuito de alavancar sua compreensão leitora.

Outro estudo foi realizado por Gomes (2011), cujo objetivo geral foi investigar variáveis relevantes para a aprendizagem relacional e para a emergência de comportamento simbólico em pessoas com autismo, no âmbito do ensino de leitura.

O referido trabalho é composto por três estudos independentes e complementares. Assim, no primeiro, a autora avaliou e comparou o desempenho de 80 participantes divididos em dois grupos, sendo o primeiro grupo composto por 40 indivíduos autistas e o segundo, por 40 indivíduos não-autistas com deficiência intelectual. O teste se deu por meio da avaliação de tentativas de emparelhamento

com modelo por identidade, na organização típica (um modelo e três comparações) e na multimodelo (três modelos e três comparações), apresentadas em duas formas distintas de estímulos que requeriam modos de respostas diferentes: em papel e em tela.

Os dados gerais dos participantes nessa primeira pesquisa indicaram melhores desempenhos dos participantes dos dois grupos nas tentativas multimodelo, tanto em papel quanto no computador.

O segundo estudo pretendeu ensinar habilidades básicas de leitura a cinco participantes com autismo, sendo quatro desses participantes falantes e um não-falante. O método utilizado para tal se deu a partir do ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas, por meio de tentativas de emparelhamento com o modelo multimodelo.

Os resultados desse segundo estudo apontam que os participantes aprenderam habilidades básicas e iniciais de leitura, contudo, não chegaram a demonstrar leitura recombinativa²⁷ com compreensão.

O terceiro estudo, por sua vez, teve como foco executar um estudo planejado para ensinar leitura combinatória com compreensão a três participantes com autismo, a partir do ensino da nomeação de sílabas, palavras, figuras e da formação de classes de estímulos equivalentes.

Os resultados apontam que os participantes aprenderam leitura combinatória com compreensão em poucas sessões de treino e com baixo número de erros durante o ensino.

Assim, o conjunto de estudos desenvolvidos por Gomes (2011) indica que há possibilidade de aprendizagem simbólica no que se refere à leitura por pessoas com transtorno autista, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados. Entretanto, o trabalho focou a compreensão leitora de palavras soltas, desconsiderando, assim, contextos de uso, de modo que a lacuna existente ao fim do referido trabalho paira sobre a compreensão leitora de textos por estudantes com TEA.

²⁷A ideia da leitura recombinativa busca, além de obter relações de equivalência entre palavras lidas, investigar e obter controle de unidades verbais menores (sílabas e letras), promovendo leitura generalizada por meio do uso de novas palavras construídas com as mesmas unidades verbais das palavras de treino, assim, o ensino de algumas palavras poderia proporcionar às crianças a aquisição de uma leitura com compreensão e sob controle de seus componentes (LEITE; HUBNER, 2009).

Há, ainda, a pesquisa de Carvalho, B. (2013), a qual é um estudo de caso cujo participante é um estudante de 9 anos e 11 meses de idade diagnosticado com SA. A pesquisa em questão buscou identificar os pontos positivos e os déficits acadêmicos em leitura e escrita do participante. Além disso, a pesquisa apresentou estratégias, programações e avaliações de ensino das habilidades de leitura e escrita e, também, mostrou os resultados alcançados com as programações de ensino individualizado que foram realizadas com o garoto.

Cinco programações de ensino foram implementadas com base nas dificuldades específicas do participante, previamente identificadas, com critério de progressão a partir do desenvolvimento dos repertórios do aluno:

- a) aplicação do Módulo 2 do programa de leitura e ditado gerenciado pelo software *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos*;
- b) atividade complementar de discriminação auditiva;
- c) programa para trocas fonêmicas surdas e sonoras;
- d) programa de encontros vocálicos;
- e) leitura de textos.

No que se refere à leitura, os objetivos gerais da pesquisa de Carvalho, B. (2013) a serem alcançados pelo participante consistiram em:

- a) ler com precisão palavras complexas da língua portuguesa, assim como textos;
- b) ler com fluência;
- c) ler com compreensão. Os resultados mostraram-se satisfatórios, a medida em que o participante atingiu os objetivos propostos.

Por fim, a pesquisa de Carvalho, B. (2013) mostrou a importância da elaboração de estratégias de ensino baseadas na verificação das necessidades e potencialidades de cada indivíduo em particular, além do desenvolvimento de ensino e avaliações coerentes, sistemáticos e consistentes. Entretanto, por ser um estudo de caso, a pesquisa abre uma lacuna referente a um estudo que ressalte estratégias de compreensão leitora que possam ser aplicadas em diferentes participantes de modo a atender as necessidades comuns a partir das necessidades específicas.

2.4.2 Principais estudos no cenário internacional

Dentre os estudos que investigam acerca da leitura de pessoas com alguma síndrome do TEA realizados no cenário mundial, está o de Jolliffe e Baron-Cohen (1999), o mais antigo que encontramos sobre o assunto. O estudo aborda a compreensão leitora sob a ótica da Teoria da Coerência Central (FRITH, 1989), no intuito de testar em dois grupos de pessoas com autismo (Asperger e de auto-funcionamento) e outro com desenvolvimento típico, o nível de coerência local, isto é, a capacidade de estabelecer conexões contextualmente significativas entre informações do texto e informações da memória, algo essencial ao uso da estratégia de inferência.

Os autores tiveram um total de 51 participantes divididos em 3 grupos, cada um com 17 sujeitos; após a aplicação de três experimentos, os resultados apontaram que pessoas autistas, independente do grau, são menos propensas a fazer uso da inferência contextual do que pessoas com desenvolvimento típico, assim, os resultados sugerem que tais pessoas têm dificuldade em alcançar a coerência local em um texto, de modo que precisam ser instruídas na busca pelos sentidos de um texto.

Além disso, o estudo sugere que a coerência central pode ser uma força que, ao ser constantemente estimulada, é facilitadora do alcance das inferências que, por sua vez, geram melhorias na compreensão leitora.

Um segundo estudo, realizado por Holman (2004), comparou o desenvolvimento da compreensão de leitura de 5 estudantes, entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental, diagnosticados com autismo de alto-funcionamento com a compreensão leitora de 6 estudantes das mesmas séries e idades, porém com desenvolvimento típico.

Além disso, o estudo comparou, dentro do grupo de autistas, os alunos que apresentaram hiperlexia com os alunos que apresentaram desenvolvimento da decodificação compatível com suas séries e idades.

Os resultados da pesquisa em questão apontaram que, tanto em relação à decodificação quanto no que se refere à compreensão leitora, os participantes com desenvolvimento típico se saíram melhor nos testes do que os participantes autistas, com ou sem hiperlexia. Quanto à comparação da decodificação dentro do grupo de autistas, os resultados apontaram que os alunos com autismo e hiperlexia tiveram

melhor desempenho do que os participantes com autismo e sem hiperlexia. Em relação à compreensão leitora, entretanto, todos os participantes do grupo em questão mostraram grandes dificuldades, sobretudo no que se refere à realização de inferências.

O estudo de Holman (2004) concluiu que pessoas com TEA, ainda que apresentem um bom nível de decodificação, têm grandes dificuldades referentes à compreensão textual no nível além do literal.

No mesmo em ano que o estudo de Holman (2004) foi publicado, O'Connor e Klein (2004) realizaram um estudo que contou com a participação de 20 adolescentes, 19 garotos e 1 garota, sendo 6 participantes com SA e 14 com outros níveis de autismo.

Ao observar que muitos estudantes com TEA, ainda que apresentassem boa decodificação, tendiam a ter problemas quanto à compreensão textual, os autores delinearum um estudo cujo foco seria a aplicação de intervenções em que as atividades, ou tarefas, pudessem facilitar a compreensão leitora do público em questão. Assim, O'Connor e Klein (2004) implementaram diferentes tipos de tarefas de facilitação da compreensão leitora, que envolveram a leitura de passagens de textos em quatro condições: respondendo as questões prévias (antecipação), completando frases de cláusula incorporadas no texto (seleção e verificação), resolvendo a anáfora identificando antecedentes relevantes (inferências e seleção) e controlando a leitura (verificação).

No final da pesquisa, os resultados apontaram um médio aproveitamento no que se refere à estratégia de antecipação. As demais estratégias não apontaram melhorias significantes.

Ainda naquele ano, Silla (2004) desenvolveu uma pesquisa com 28 participantes com autismo de alto-funcionamento entre as idades de 5 e 10 anos. O principal objetivo da autora nesse estudo foi promover compreensão por meio de análises de figuras e consideração de palavras e frases-chaves, que a autora denominou "dicas visuais" e "dicas textuais", respectivamente.

No intuito de desenvolver estratégias que ajudassem os participantes a obterem um melhor desempenho, a autora desenvolveu sua intervenção com base nas dificuldades de compreensão leitora comuns a pessoas com TEA, buscando, assim, apoiar a compreensão leitora dos alunos considerando para tal seus pontos positivos e déficits acadêmicos.

Os resultados da pesquisa de Silla (2004) concluem que o uso de dicas visuais e de dicas textuais combinados em tarefas em que ambas são exploradas é eficiente no ensino de leitura, ajudando, sobretudo, a desenvolver a compreensão leitora de textos narrativos de alunos com autismo de alto-funcionamento.

Anos mais tarde, Flores e Ganz (2007) desenvolveram um estudo que investigou os efeitos de um programa de compreensão de leitura direta, implementado com 4 estudantes com idades entre 11 e 14 anos, dos quais dois tinham diagnósticos de autismo e dois apresentavam desenvolvimento típico, porém todos com atrasos de leitura.

A pesquisa em questão foi a primeira a avaliar as implicações de uma intervenção com instruções diretas e explícitas para alunos com TEA. A metodologia aplicada (um projeto de múltiplos comportamentos em todos os comportamentos) se mostrou eficaz, segundo os resultados de Flores e Ganz (2007), que apontaram a existência de uma relação funcional entre instrução direta e habilidades e comportamentos de compreensão de leitura, o que resultou em melhorias no desempenho leitor em todas as condições comportamentais e nos quatro participantes da pesquisa, independentemente de suas condições neuropsicológicas.

Outro estudo foi desenvolvido por Newman *et al.* (2007), no qual os autores compararam dados referentes às habilidades leitoras de 59 participantes, dos quais 20 eram autistas com hiperlexia, 21 autistas sem hiperlexia e 18 apresentavam desenvolvimento típico.

Após a análise dos dados, os resultados da pesquisa de Newman *et al.* (2007) confirmaram que a leitura hiperléxica é caracterizada por uma discrepância entre a leitura de palavras isoladas e a compreensão leitora. Em relação à decodificação, os participantes com autismo mais hiperlexia tiveram desempenhos semelhantes aos dos participantes com desenvolvimento típico, porém, superiores aos dos alunos autistas sem hiperlexia. Quanto à compreensão leitora, todos os participantes autistas, independentemente da presença ou não de hiperlexia, demonstraram grandes dificuldades, sobretudo no que se refere ao nível inferencial da leitura.

Hundert e van Delft (2009) conduziram uma pesquisa com três crianças em idades entre 7 e 13 anos diagnosticadas com Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, transtorno do grupo TEA. Durante a referida pesquisa, os

autores realizaram uma intervenção cujo objetivo principal foi ensinar os participantes a responderem perguntas inferenciais iniciadas por “por que”.

Durante a aplicação da intervenção, que acontecia 2 vezes por semana e durava 20 minutos, no período de 6 a 8 semanas, os participantes eram submetidos à uma metodologia que envolvia instruções explícitas e sondagens múltiplas. As atividades consistiam em responder questões de três tipos: baseadas em sequências de três imagens; baseadas em uma breve história apresentada verbalmente; e baseadas em informações gerais.

A análise dos dados finais concluiu que todas as crianças aprenderam com êxito a responder perguntas inferenciais do tipo "por que", assim como passaram a utilizar o treinamento para a resposta correta de perguntas do mesmo tipo não treinadas. No entanto, tais participantes não conseguiram responder a outros tipos de perguntas inferenciais, ainda que envolvessem "por que"; os autores observaram que para se chegar a tal resultado, era necessário intervir diretamente nesse formato, com instruções explícitas.

Outro estudo realizado em 2009 foi o de Le Sourn-Bissaoui *et al.* (2009), a autora, junto com seus colegas, teve por objetivo principal investigar o papel da competência mental no processo de inferência em adolescentes franceses com SA, tendo como base teórica a Teoria da Mente e a Teoria da Coerência Central.

Contando com 20 participantes com idades, séries e níveis de QI compatíveis, dos quais 10 tinham SA (grupo experimental) e 10 apresentavam desenvolvimento típico (grupo controle), a pesquisa buscou identificar o nível no qual os participantes com SA manifestavam maiores dificuldades em realizar inferências, além disso, o estudo procurou identificar os fatores que explicam tais problemas inferenciais.

Diante da hipótese de que as dificuldades inferenciais de estudantes com SA poderiam estar relacionadas a um déficit da Teoria da Mente, a autora conduziu um experimento, o qual investigava o processamento de inferências causais, preditivas e pragmáticas.

Os resultados da pesquisa de Le Sourn-Bissaoui *et al.* (2009) indicaram que os estudantes com SA apresentaram maior dificuldade na realização de inferências (tanto semânticas quanto pragmáticas) do que os participantes do grupo controle. Além disso, apesar de seus maiores déficits de compreensão leitora estarem

relacionados ao uso da inferência em si, os mesmos poderiam ser amenizados por meio de intervenção, com base na Teoria da Mente.

Há ainda o estudo de Whalon e Hart (2011), o qual foi centrado na análise dos dados de três participantes com autismo de alto-funcionamento que vivenciaram uma intervenção que envolveu tarefas relacionadas à descodificação e outras relacionadas à compreensão leitora.

Os participantes da pesquisa em questão receberam instruções explícitas de leitura (descodificação e compreensão leitora) em contexto de sala de aula de educação geral. Os dados dos participantes foram coletados e analisados sob o intuito de desvendar e discutir o modo como os alunos com TEA tendem a receber instruções explícitas de leitura, assim como tendem a corresponder à aplicação de estratégias de leitura empregadas em sala de aula para facilitar a aprendizagem.

No final da pesquisa, as autoras concluíram que a descodificação é um ponto forte na leitura de pessoas com autismo de alto-funcionamento, por outro lado, a compreensão leitora é um ponto desafiante para tal público. As autoras ressaltam, ainda, a importância de instruções explícitas para a aprendizagem desses alunos, tendo em vista que, como aponta a pesquisa, a exposição limitada a instruções de tarefas de compreensão pode ter impedido um melhor desempenho dos participantes em tal aspecto.

Por fim, a pesquisa de Stringfield, Luscre e Gast (2011) foi conduzida com a participação de 3 meninos, com idades entre 8 e 11 anos, todos diagnosticados com autismo de alto-funcionamento, que foram submetidos à intervenção para melhoria da compreensão leitora.

Os procedimentos da pesquisa consistiam no ensino, por meio de instruções explícitas que aconteciam todos os dias durante 15 minutos, do uso de um organizador gráfico (mapa da história) como uma ferramenta de auxílio à compreensão leitora. Assim, os alunos participantes aprenderam a completar com precisão o mapa da história, de modo que os efeitos da intervenção sobre a compreensão leitora dos participantes eram monitorados semanalmente por meio de testes que pretendiam acompanhar a evolução do desempenho leitor dos participantes.

Os efeitos positivos pretendidos pela intervenção foram alcançados rapidamente e mantidos durante todo o estudo. Os três participantes apresentaram melhorias de 70% a 100%, que, por sua vez, foram mantidas ao longo do estudo.

Destarte, os resultados apontaram que um mapa da história pode ser um organizador gráfico útil para professores, sobretudo do ensino fundamental, que tenham alunos com autismo de alto-funcionamento em suas salas de aula.

Com base nos estudos descritos, percebemos que ainda há muito o que se estudar a respeito do tema em pauta (compreensão leitora de pessoas com TEA), embora haja estudos na área, estes são ainda poucos. As lacunas que nosso trabalho tenta preencher estão relacionadas tanto à metodologia de intervenção, no caso do nosso trabalho, com base nas estratégias de leitura sendo aplicadas no aprimoramento da compreensão de bons descodificadores; assim como no foco dado à compreensão leitora de pessoas, especificamente, com SA, sem comparações com outros grupos. Além disso, em termos teóricos, percebemos que a maioria dos estudos realizados até o momento tem suas bases em teorias da área da psicologia, nosso estudo, entretanto, foi realizado à luz de um modelo conciliador de leitura, com base linguística.

Em nosso país, até o momento, nenhum estudo apontou dados que relacionassem a SA à compreensão leitora de textos e o ensino das estratégias básicas de leitura para um grupo de pessoas. No estado do Ceará, a realidade acadêmica no que se refere ao assunto parece ainda mais carente, tendo em vista que, no citado estado, não há sequer dados registrados que possibilitem o desenvolvimento de pesquisas que tratem acerca da compreensão leitora de autistas. Sentimos, assim, a necessidade de pesquisar sobre o assunto e desenvolver o presente estudo.

2.5 RESUMO

Esta seção apresentou a fundamentação teórica da presente pesquisa: Na primeira parte (2.1), fizemos uma breve introdução do conteúdo a ser abordado ao longo da seção, ressaltando a justificativa de nossas escolhas teóricas; na segunda parte (2.2), nos detemos a tratar acerca dos conceitos de leitura, enfatizando as principais visões apresentadas pelos estudiosos da área de Teoria da Leitura e ressaltando nossa escolha pela visão conciliadora de leitura, sem deixar de abordar, também, os conceitos que envolvem as estratégias de leitura a partir da abordagem conciliadora, por ser a que está diretamente ligada ao nosso objetivo máster; na subseção seguinte (2.3), abordamos a Síndrome de Asperger, perpassando desde

sua história e nosologia até as principais características das pessoas com SA; por fim, apresentamos uma subseção (2.4) de revisão de literatura, na qual revisamos estudos acerca da leituras de pessoas com TEA. A próxima seção deste estudo apresenta considerações acerca dos passos metodológicos seguidos na coleta e na análise de dados do presente estudo.

3 METODOLOGIA

“Estudantes não adquirem a habilidade de procurar por significados mais profundos por osmose. Os professores devem estruturar oportunidades para que as crianças aprendam a analisar e refletir acerca do que elas leem”²⁸.

(KNAPP, 1995, p. 8)

3.1 APRESENTAÇÃO

Tendo em vista que a escolha da metodologia a ser adotada em uma pesquisa é de suma relevância para o bom andamento desta, tanto no que se refere à coleta de dados, quanto no que abrange a sua análise, apresentamos na presente seção as etapas metodológicas que compuseram a trajetória de execução do presente estudo. Para tanto, dividimos a seção em subseções, de modo que na subseção 3.2, TIPO DE PESQUISA, classificamos o nosso estudo como uma pesquisa aplicada de caráter descritivo/explicativo, procedimento experimental e abordagem ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa; na subseção seguinte 3.3, CONTEXTO DA PESQUISA, descrevemos, detalhadamente, o contexto em que nossos dados foram coletados e nossa intervenção realizada; na subseção seguinte, 3.4, PARTICIPANTES, descrevemos o perfil de nossos informantes e os passos utilizados para a escolha destes; em 3.5, A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*, caracterizamos os nossos dados; em 3.6, COLETA DE DADOS, apresentamos as etapas de nossa coleta de dados; na subseção 3.7, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS, descrevemos os instrumentos utilizados tanto na fase de escolha dos participantes quanto na fase de coleta de dados, assim como descrevemos os procedimentos utilizados na aplicação da proposta de ensino e no desenvolvimento das cirandas literárias, além de tratarmos acerca da coleta de dados e de como a realizamos; em 3.8, ESTUDO-PILOTO, descrevemos o estudo piloto que realizamos para a testagem dos instrumentos de descodificação e de compreensão leitora, assim como os resultados obtidos a partir dele; na próxima subseção, 3.9, ANÁLISE DE DADOS, nos detemos à descrição dos procedimentos referentes à análise dos dados; em 3.10 ASPECTOS ÉTICOS, tratamos acerca dos procedimentos

²⁸Students do nor acquire the ability to search for deeper meaning by osmosis. Teachers must structure opportunities for children to learn how to analyze and think about what they have read.

éticos que seguimos antes e durante o desenvolvimento de nossa pesquisa e, por fim, na subseção 3.11, RESUMO, apresentamos uma breve síntese da presente seção.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa tem caráter descritivo/explicativo, no sentido de que buscamos caracterizar a compreensão leitora de um grupo de pessoas com SA, analisando fatos ou fenômenos relacionados à leitura dos participantes de nossa pesquisa, na busca por conhecer as diversas situações e relações que podem ocorrer no processo de compreensão leitora do público em questão.

Por outro lado, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, uma vez que seus dados podem ser úteis para a resolução de demandas específicas da leitura de pessoas com SA. Além disso, após a descrição inicial das características já mencionadas, buscamos gerar conhecimentos para a aplicação prática, no intuito de direcionar uma proposta de ensino de leitura com base nas estratégias de leitura básicas, segundo Solé (1998), em vista de implementar a prática leitora de estudantes com SA e, sobretudo, disponibilizar recursos de melhoramento da compreensão leitora dos participantes de nossa pesquisa, visando, além de tudo, obter ao fim da pesquisa, um material direcionado à compreensão leitora, que possa auxiliar outras pessoas acometidas pela síndrome em questão, assim como a seus professores.

Desse modo, tipificamos nossa pesquisa como pesquisa de natureza aplicada com base em Gerhardt e Silveira (2009), que definem tal pesquisa como aquela em que “se pretende gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

Nosso estudo se ampara no desenvolvimento de uma proposta de ensino que envolve procedimentos metodológicos com base em estratégias de leitura, como já dito, no intuito de observarmos a minoração das limitações e dificuldades de compreensão leitora típicos de pessoas com SA, contando com intervenção e testes antes e depois desta, o que caracteriza nossa pesquisa, quanto aos procedimentos, como pesquisa experimental (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

As estratégias de leitura que investigamos foram, em um primeiro momento, quatro: estratégia de seleção, estratégia de verificação, estratégia de antecipação e estratégia de inferência, sendo as duas primeiras utilizadas na prática da compreensão literal e as duas últimas, na prática da compreensão inferencial.

Após nossos primeiros resultados serem alcançados, readaptamos nosso instrumento com foco no uso da estratégia de inferência, tendo em vista que os resultados, até então obtidos, apontaram o uso da referida estratégia como o único em que os participantes de nossa pesquisa apontaram certo grau de dificuldade.

Ao conduzir a investigação descrita, nossa pretensão está relacionada à realização de um estudo cuja abordagem é ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nossa ênfase investigativa gira em torno da descrição das especificidades acadêmicas de leitores com SA, no que se refere à compreensão leitora, no intuito de investigar a minoração de suas dificuldades de leitura por meio da aplicação de uma proposta de intervenção em auxílio à leitura, mais especificamente, à compreensão leitora.

Assim, quantitativamente, buscamos calcular o nível de compreensão leitora de cada participante com base nas questões respondidas por eles no instrumento de compreensão leitora, antes e depois da aplicação da proposta de ensino com base nas estratégias de leitura já mencionadas. Ainda quantitativamente, buscamos calcular os índices de uso das quatro estratégias selecionadas, fazendo, ainda, a comparação entre os dois momentos (antes e após a aplicação da proposta de ensino). Nesse ponto, buscamos identificar, ainda, quais as estratégias de leitura que podem ser melhor aproveitadas, servindo como ponte para um alavancamento da compreensão leitora de estudantes com SA.

Em termos qualitativos, buscamos identificar se a aplicação de um procedimento direcionado ao auxílio da compreensão leitora, isto é, de uma proposta de ensino, com base nas estratégias básicas de leitura, de pessoas com SA pode, de fato, ajudá-las a terem melhor desempenho quanto à compreensão do que leem, diminuindo, assim, suas possíveis dificuldades e limitações.

Nossa preocupação investigativa levou em consideração o critério de inclusão escolaridade dos alunos, tendo em vista que objetivamos concretizar nossa investigação com pessoas que tivessem concluído a partir do Ensino Fundamental I, estando ainda inseridas em ambiente escolar, independentemente de ser sua procedência a escola pública ou a privada.

Dessa forma, esperamos, a partir do desenvolvimento de nosso trabalho, poder colaborar com o trabalho daqueles que lidam com a educação e o ensino de pessoas com algum transtorno do grupo TEA, sobretudo a SA, incluindo pais e professores; assim como materializar fonte de pesquisa para o aprimoramento de

todos os profissionais que, seja por qual motivação, se interessarem pelo assunto em questão.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Tendo em vista que investigamos pontos relacionados à leitura de pessoas com SA, sobretudo, sua compreensão leitora, no intuito de viabilizar nossa pesquisa, escolhemos uma entidade que é referência nacional no tratamento de autistas.

O local em questão está localizado em um bairro afastado do centro comercial da cidade de Fortaleza. A instituição foi fundada em 1993 para atender às necessidades de crianças autistas; atualmente, o local atende cerca de 400 autistas, dentre crianças, jovens e adultos, oferecendo-lhes acompanhamento multidisciplinar.

O local conta com recursos clínicos, escolares e pedagógicos, que auxiliam no diagnóstico de TEA, assim como ajudam nos tratamentos e nas intervenções necessárias para uma melhor qualidade de vida, tanto dos pacientes autistas quanto de seus familiares e cuidadores.

Todos os ambientes do referido local foram planejados para corresponder às necessidades educacionais e clínicas de pessoas com TEA, sendo inteiramente projetado para que os frequentadores se sentissem à vontade em todos os ambientes e para que os alunos-pacientes pudessem constituir rotinas, tão necessárias a seu quadro neuropsicológico.

A missão objetivada pelo local que escolhemos para cenário de nossa pesquisa é oferecer terapia, auxiliar na educação e proporcionar vida plena a pessoas com TEA, independente de seu grau de acometimento, tendo em vista que o intuito desta instituição é sempre melhorar a qualidade de vida de seus alunos/pacientes; para tal, conta com o serviço de mais de 200 profissionais das áreas de saúde e educação, além de ser conveniada ao Sistema Único de Saúde (SUS) e de receber doações de benfeitores.

O local atende pessoas em diversas condições de vida, desde aqueles oriundos de famílias financeiramente desestruturadas até aqueles provenientes da classe socioeconômica abastada. Além disso, há pessoas acometidas por TEA em todos os graus, desde o mais leve, isto é, SA, até o mais severo; desde sujeitos com outras síndromes associadas até aqueles que não apresentam outros transtornos.

O local conta com profissionais como neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, pedagogos, assistentes sociais, que juntos formam uma equipe multidisciplinar que, além de revelarem o diagnóstico dos pacientes, os ajudam na evolução de seus tratamentos. Assim, uma vez diagnosticados, os pacientes são encaminhados para um dos quatro programas de tratamento existentes na instituição.

O primeiro programa é a intervenção precoce, em que são atendidas crianças com suspeita de autismo, a fim de serem acompanhadas quanto ao seu crescimento e desenvolvimento, no intuito de, sobretudo, minimizar os problemas apresentados em seu desenvolvimento que apontam uma possível síndrome do grupo TEA.

No segundo programa, o chamado programa educacional, o objetivo é trabalhar a relação entre o paciente e sua escola. Nesse programa, os beneficiários recebem apoio escolar na instituição, contudo, a maioria frequenta outra instituição de ensino regular onde são matriculados e cursam o ensino regular. Há, ainda, pessoas inseridas neste grupo que fazem supletivo ou curso equivalente, seja na cidade de Fortaleza ou na região metropolitana.

O terceiro grupo é formado principalmente por adolescentes, com grau de autismo mais avançado. Nesse caso, o tratamento é baseado especialmente em terapias ocupacionais.

Já o quarto programa incentiva a inserção no mercado de trabalho, descobrindo as habilidades dos pacientes e encaminhando-os para empresas públicas e privadas. Além disso, a entidade oferece acompanhamento às famílias.

A seguir, um quadro especificador acerca dos programas desenvolvidos na instituição na qual realizamos nossa coleta de dados. A partir das características encontradas em cada grupo, percebemos que, de acordo com os nossos critérios de escolha dos participantes, nos seria possível encontrar pessoas que correspondessem às perspectivas de nosso estudo, participantes em potencial, nos programas 2 e 4.

Quadro 3 – Perfil do público-alvo de cada programa

	Programa 1	Programa 2	Programa 3	Programa 4
Nome do programa	Intervenção precoce	Programa educacional	Controle de Autismo severo	Autistas no mercado de trabalho
Idade dos pacientes	De 2 anos até 7 anos de idade	A partir de 7 anos	Indefinido	A partir de 18 anos
Escolaridade dos pacientes	Até ensino infantil	Do Ensino Fundamental I até o nível universitário	Indefinido	A partir do Ensino Fundamental II
Grau de autismo	Indefinido	Todos	Severo	Leve (SA) e moderado

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 PARTICIPANTES

3.4.1 O perfil esperado

Antes da etapa de definição da amostra, traçamos o perfil que esperávamos de nossos participantes para o bom desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim, era esperado que todos os participantes tivessem diagnóstico de SA (por neurologista, neuropediatra ou equipe multidisciplinar), que já tivessem concluído o Ensino Fundamental I em escolas da cidade de Fortaleza ou região metropolitana e que ainda estivessem em atividade estudantil, além de que era esperado que todos os participantes estivessem, necessariamente, na faixa-etária acima de 11 anos de idade, tendo em vista que é essa a idade mínima esperada para alunos que concluem o Ensino Fundamental I.

Para atender aos princípios éticos da pesquisa, antes da coleta de dados, foi necessário que todos os interessados em colaborar com a pesquisa fossem devidamente autorizados pelos pais a participarem da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNCIDE A), o qual deveria ser assinado pelos responsáveis por cada pessoa em idade inferior a 18 anos²⁹; a assinatura do Termo de Assentimento para Participação na Pesquisa (APENDICE B) pelos próprios participantes também foi necessária, tendo em vista que tais pessoas apenas

²⁹Em virtude da condição neuropsicológica dos participantes, solicitamos aos pais dos informantes maiores de 18 anos que também lessem e assinassem o termo. Em alguns momentos, em virtude da baixa escolaridade de alguns responsáveis, foi necessário que nós lêssemos o termo em voz alta para que eles pudessem tirar suas dúvidas e, logo após, confirmar a participação de seus filhos mediante assinatura do termo.

participaram da pesquisa enquanto colaboradores mediante confirmação explícita por meio de assinatura.

Além disso, há, ainda, um terceiro documento, Termo de Anuência (APDÊNDICE C), o qual foi assinado pelo responsável pela instituição onde realizamos nossa pesquisa. Por meio deste, o responsável pela instituição nos autorizou a realizar a pesquisa nos espaços da instituição em questão, desobrigando, contudo, de participação na pesquisa a qualquer aluno que não quisesse ou desistisse de participar do estudo.

Por fim, há o Termo de Consentimento de uso de banco de dados (APÊNDICE D), o qual, pesquisador e responsável pela instituição assinaram, se comprometendo, respectivamente, a autorizar acesso a dados de fichas e prontuários e utilizar os dados acessados apenas para fins da presente pesquisa.

Desse modo, era esperado que todos os participantes de nossa pesquisa atendessem aos seguintes critérios éticos:

- a) Ser autorizado pelos pais e/ou responsáveis.
- b) Querer participar da pesquisa livremente.

Além disso, deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser aluno/paciente da instituição contexto de nossa pesquisa.
- b) Ter diagnóstico de SA.
- c) Ter concluído o Ensino Fundamental I e estar matriculado em instituição de ensino regular, na cidade de Fortaleza ou região metropolitana.
- d) Ter idade mínima de 11 anos.

Por fim, deveríamos excluir do grupo de participantes, aquele que:

- a) Não apresentasse nível de descodificação adequado para sua idade e escolaridade, de acordo com os critérios de corte definidos no instrumento de avaliação da descodificação.

Sendo este, o nosso único critério de exclusão.

3.4.2 A definição da amostra

A etapa de definição da amostra se deu em três momentos. No primeiro momento, nos reunimos com o coordenador pedagógico, as duas assistentes sociais e os pedagogos responsáveis por cada turma. Na reunião em questão, explicamos os objetivos de nossa pesquisa, os procedimentos a serem aplicados, os riscos de nosso estudo e os benefícios que poderiam resultar. Na ocasião, pudemos apresentar a metodologia de nossa pesquisa, e, ao final de nossa explanação, fomos indagados acerca das dúvidas que surgiram.

Ao término da reunião, ficou acordado que os pedagogos responsáveis selecionariam, dentro de cada turma, participantes em potencial. Foi pedido que a pesquisadora visitasse cada turma durante pelo menos uma semana para que os informantes pudessem se familiarizar com a sua presença. Além disso, nos foi pedido para intitularmos o projeto a ser aplicado, no intuito de registrá-lo nos eventos extra realizados na instituição. Chamamo-lo, então, de “Leitura e compreensão é dignidade e inclusão”.

Desse modo, antes de recebermos os nomes dos possíveis participantes, ficamos durante 1 semana, de 06 a 10 de março de 2017, observando o cenário das turmas. Ressaltamos, aqui, que todos os nossos participantes fazem parte do programa educacional (programa 2) oferecido pela instituição em questão.

Desse modo, após o período de visitação, recebemos os seguintes dados de 21 pessoas:

Quadro 4 – Dados de 21 participantes em potencial

Código do participante	Data de nascimento	Programa / Grupo / Turno
AM1	05/07/2004	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM2	29/03/2003	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM3	10/02/2006	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM4	27/01/2006	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM5	11/11/2006	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM6	08/07/2003	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM7	01/03/2002	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AF1	05/01/2006	Programa 2 – Grupo ensino regular - manhã
AM8	08/02/2003	Programa 2 – Grupo ensino regular - tarde
AM9	24/09/2000	Programa 2 – Grupo ensino regular - tarde
AM10	31/10/2002	Programa 2 – Grupo ensino regular - tarde
AM11	17/06/2000	Programa 2 – Grupo ensino regular - tarde
AM12	27/03/2004	Programa 2 – Grupo ensino regular - tarde
AM13	09/11/1997	Programa 2 – Grupo ensino EJA – manhã + Programa 4
AM14	29/05/1995	Programa 2 – Grupo ensino EJA – manhã
AF2	19/03/1998	Programa 2 – Grupo ensino EJA – manhã + Programa 4
AM15	27/04/2000	Programa 2 – Grupo ensino EJA – tarde
AM16	01/07/1989	Programa 2 – Grupo ensino EJA – tarde + Programa 4
AM17	08/09/1990	Programa 2 – Grupo ensino EJA – tarde + Programa 4
AM18	25/03/1998	Programa 2 – Grupo ensino EJA – tarde
AM19	09/01/1994	Programa 2 – Grupo ensino EJA – tarde

Fonte: Elaborado pela autora

Estando com os nomes dos possíveis participantes em mãos, partimos para o segundo momento da definição da amostra, que se deu em uma sequência:

- a) checagem de idade, escolaridade e diagnóstico de SA;
- b) conversa com os pais para autorização e preenchimento das fichas de participação;
- c) conversa com os possíveis participantes para confirmação ou descarte de participação.

A checagem das informações de idade, escolaridade e diagnóstico foi feita a partir das informações existentes em fichas de acompanhamento existentes na instituição. Tais informações foram posteriormente confirmadas ou não, durante o preenchimento dos questionários junto aos responsáveis por cada participante. Após a checagem inicial das informações, 6 dos 21 participantes foram descartados, como podemos contemplar no Quadro 5.

Quadro 5 – Primeiro descarte

Código do participante	Motivo de descarte
AM1	Afastado das atividades escolares
AM5	Idade inferior ao esperado (11 anos)
AF1	Sem diagnóstico de SA
AM13	Afastado das atividades escolares
AM14	Sem diagnóstico de SA
AM15	Afastado das atividades escolares

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo descartado 6 possíveis participantes, nos restaram 15. Desse modo, passamos às entrevistas. Alguns responsáveis costumam ficar na instituição durante o turno em que seus filhos a frequentam, de modo que nos foi possível encontrá-los facilmente nas dependências da instituição, para explicar a proposta de nosso trabalho e pedir autorização para a participação de seus filhos, assim como para a realização do preenchimento dos questionários, que se deu em forma de entrevista.

Os pais que não costumam ficar na instituição, foram contatados por telefone. De modo que, ao fim desta etapa, nos restaram 10 possíveis participantes, tendo em vista que não conseguimos a autorização de 5 responsáveis, seja por não conseguirmos contatá-los ou por estes não terem se interessado pelo projeto, recusando-se a autorizar a participação de seus filhos. Desse modo, o segundo descarte foi realizado, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Segundo descarte

Código do participante	Motivo de descarte
AM2	Responsável não autorizou a participação
AM6	Responsável não localizado
AM 9	Responsável não autorizou a participação
AM11	Responsável não autorizou a participação
AM12	Responsável não autorizou a participação

Fonte: Elaborado pela autora

Nos restando 10 possíveis participantes, passamos para a etapa seguinte, a da definição da amostra, em que conversamos com cada um deles. Apenas 1 não manifestou interesse em participar do projeto, realizamos, então, o terceiro descarte, de acordo com o descrito no Quadro 7.

Quadro 7 – Terceiro descarte

Código do participante	Motivo de descarte
AM17	Não confirmou participação

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo assim, 9 pessoas foram submetidas ao teste de descodificação. Contudo, ao final do teste, nossa amostra ficou definida em 8 participantes, tendo em vista que 1 dos informantes não obteve o percentual mínimo de acertos (90%, de acordo com nossos critérios – vide seção 3.7.2), não sendo considerado com desempenho em descodificação adequado para participação em nossa pesquisa, assim, geramos o Quadro 8, em que expomos o resultado do teste de descodificação dos 9 alunos a ele submetidos.

Quadro 8 – Resultados do Teste de descodificação

Código do participante	Data de aplicação do teste	Quantidade de palavras descodificadas corretamente	Percentual atingido
AM3	14/03	57	95%
AM4	14/03	56	93,33%
AM7	17/03	56	93,33%
AM8	14/03	60	100%
AM10	15/03	54	90%
AF2	14/03	60	100%
AM16	15/03	60	100%
AM18	15/03	51	85%
AM19	17/03	59	98,33%

Fonte: Elaborado pela autora

O teste de descodificação aconteceu individualmente, em uma sala reservada exclusivamente para esse fim. Cada participante foi submetido ao teste no turno que costuma frequentar a instituição. A aplicação do teste foi programada para os dias 14 e 15 de março de 2017, porém, os participantes que não compareceram nos dias programados foram submetidos ao teste de descodificação em outras datas, o que não comprometeu o andamento do teste nem a coleta.

Cada aplicação do teste de descodificação durou um tempo médio aproximado de 4 minutos (considerado apenas o tempo de gravação). Os objetivos do teste, assim como seus procedimentos, foram oralmente explicados a cada

participante individualmente. O tempo total das 9 gravações, que incluem treino e teste, foi de 35min26seg.

Assim, nosso estudo passou a contar com 8 participantes, sendo este o número de pessoas que corresponderam a todos os critérios esperados em nossa pesquisa. Os 8 participantes foram então divididos em 3 grupos, de acordo com seus horários de frequência à instituição onde realizamos a pesquisa. Nesse momento, com a divisão dos participantes em grupos, por questões de organização e didática, sentimos a necessidade de renomear os participantes. A divisão e renomeação se deram conforme apresentamos no Quadro 9.

Quadro 9 – Divisão em grupos e renomeação dos participantes conforme sua disponibilidade

Sigla	Grupo	Participante	Renomeação	Dias/Turnos
GP	Grupo Piloto	AM7	GP1	Quarta e sexta manhã
		AM 8	GP2	Terça e quinta tarde
GE	Grupo Experimental	AM3	GE1	Terça e quinta manhã
		AM4	GE2	
		AF2	GE3	
GC	Grupo Controle	AM10	GC1	Quarta e sexta tarde
		AM16	GC2	
		AM19	GC3	

Fonte: Elaborado pela autora

Ressaltamos, assim, que a divisão dos grupos se deu de acordo com os horários em que os participantes frequentam o local de coleta em virtude da praticidade para a pesquisadora e para os participantes, caracterizando, assim, uma alocação por conveniência, no intuito de tornar o momento de intervenção mais dinâmico.

Desse modo, tendo descartado os informantes que participaram do estudo-piloto, nos restaram 6 participantes, divididos em 2 grupos, como já referido: grupo controle (GC) e grupo experimental (GE), como exposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Divisão dos participantes em GC e GE³⁰

Participante	Sexo	Idade (primeira coleta)	Escolaridade	Descodificação
GC 1	Masculino	14:4	9º ANO / REG	90%
GC 2	Masculino	27:7	7º ANO / EJA	100%
GC 3	Masculino	23:1	Universitário	98,33%
GE 1	Masculino	11:0	6º ANO / REG	95%
GE 2	Masculino	11:1	6º ANO / REG	93,33%
GE 3	Feminino	18:11	2º ANO / EJA	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Sendo assim, nossa pesquisa se deu com base na observação de um grupo de 6 pessoas diagnosticadas com SA, com idades superiores a 11 anos, escolaridade acima do Ensino Fundamental I e nível de descodificação adequado para sua idade e série, portanto, correspondendo ao perfil esperado para participação em nossa pesquisa.

3.5 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nosso *corpus* é constituído pelos registros de 6 informantes, estando tais informantes, como afirmado anteriormente, divididos em 2 grupos, de acordo com o Quadro 10.

O *corpus* em questão abrange, pois, as atividades de compreensão leitora realizadas por cada participante em um somatório de 54 tarefas de múltipla-escolha no final da pesquisa. Assim, tendo em vista que, na etapa de coleta dos dados de leitura inferencial, que contou com pré-teste, em que cada participante realizou três tarefas de múltipla-escolha, pós-teste, em que cada participante realizou outras três tarefas, nosso *corpus* conta, portanto, com os registros em 18 atividades de múltipla-escolha do pré-teste mais 18 do pós-teste. Além dos dados coletados em um momento anterior ao citado, em que constatamos a presença de dificuldades de leitura relevantes apenas quanto à estratégia de inferência, momento em que registramos dados com base em um somatório de mais 18 atividades de múltipla-escolha, que envolveram as quatro estratégias de leitura inicialmente investigadas.

Tendo em vista que o Teste de Compreensão Leitora Geral (vide seção 3.7.3) apresentou 5 questões objetivas, nosso *corpus* inicialmente analisado envolveu um repertório de 90 questões, dentre as quais 18 avaliaram o uso da estratégia de

³⁰ A sigla GC significa Grupo Controle e a sigla GE representa Grupo Experimental.

antecipação, 18 verificaram o uso da estratégia de seleção, 36 verificaram o uso da estratégia de inferência e as últimas 18 averiguam o uso da estratégia de verificação.

Quanto ao Teste de Compreensão Leitora Inferencial (vide seção 3.7.4), este apresentou 6 questões objetivas, das quais 3 verificaram a inferência textual e 3 envolveram a inferência contextual, tendo sido aplicado em dois momentos (pré-teste e pós-teste). Desse modo, nosso *corpus* contou, ainda, com um repertório de 216 questões, dentre as quais 108 avaliaram o uso da estratégia de inferência textual e 108 averiguaram o uso da estratégia de inferência contextual.

3.6 COLETA DE DADOS

A etapa da coleta de dados foi dividida em três momentos: 1) aplicação do Teste de Compreensão Leitora Geral (APÊNDICE J); 2) primeira aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial (pré-teste) (APÊNDICE N) e 3) segunda aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial (pós-teste) (APÊNDICE O). Assim, entre as duas aplicações do Teste de Compreensão Leitora Inferencial, realizamos a intervenção por meio de uma proposta de ensino (vide seção 3.7.5), com base no desenvolvimento das estratégias de leitura com o grupo experimental, assim como desenvolvemos as cirandas literárias (vide seção 3.7.6) com os participantes inseridos no grupo controle. Desse modo, nossa pesquisa seguiu as etapas expostas no seguinte Quadro 11.

Ressaltamos, ainda, que todos os textos utilizados em nossa pesquisa foram extraídos de livros didáticos de língua portuguesa utilizados no Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de todo o território nacional brasileiro (ALBERGARIA; FERNANDES; ESPECHIT, 2002; CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014; CEREJA; MAGALHÃES, 2012; OLIVEIRA; CASTRO, 2006; TAVARES, BECHER; FRANCO, 2011; TRAVAGLIA, 2014; VALLE, 2014).

Quadro 11 – Etapas de execução metodológica da pesquisa

ETAPA	ATIVIDADE
Definição da amostra – Busca por participantes	1) Preenchimento e análise dos questionários
	2) Aplicação do instrumento de avaliação da descodificação – teste de descodificação
	3) Realização do estudo piloto
Coleta de dados	4) Aplicação do Teste de Compreensão Leitora Geral
	5) Pré-teste – primeira aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial
	6) Aplicação da intervenção – proposta de ensino com base no desenvolvimento da estratégia de inferência ³¹ / Desenvolvimento das cirandas literárias
	7) Pós-teste – segunda aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa maneira, primeiramente, passamos pela etapa da definição da amostra, em que, após o preenchimento dos questionários, com base nas informações já existentes na instituição onde nossa pesquisa foi realizada e com informações obtidas a partir dos pais ou cuidadores dos participantes, em seguida, realizamos o teste de descodificação com os possíveis participantes de nossa pesquisa.

Cada participante foi submetido ao instrumento em questão, teste de descodificação, uma única vez. Assim, ao término dessa etapa, nossos participantes já haviam sido devidamente selecionados, respeitando os critérios de corte para inclusão na pesquisa, levando em consideração a avaliação de sua performance. Assim, nossa amostra foi definida.

A aplicação do Teste de Compreensão Leitora Geral também se deu uma única vez, pois, ao observarmos que as análises desta primeira coleta apontaram

³¹Embora esta fase não faça parte da coleta de dados em si, aconteceu no interstício entre os dois momentos em que se deram as coletas referentes ao Teste de Compreensão Leitora Inferencial.

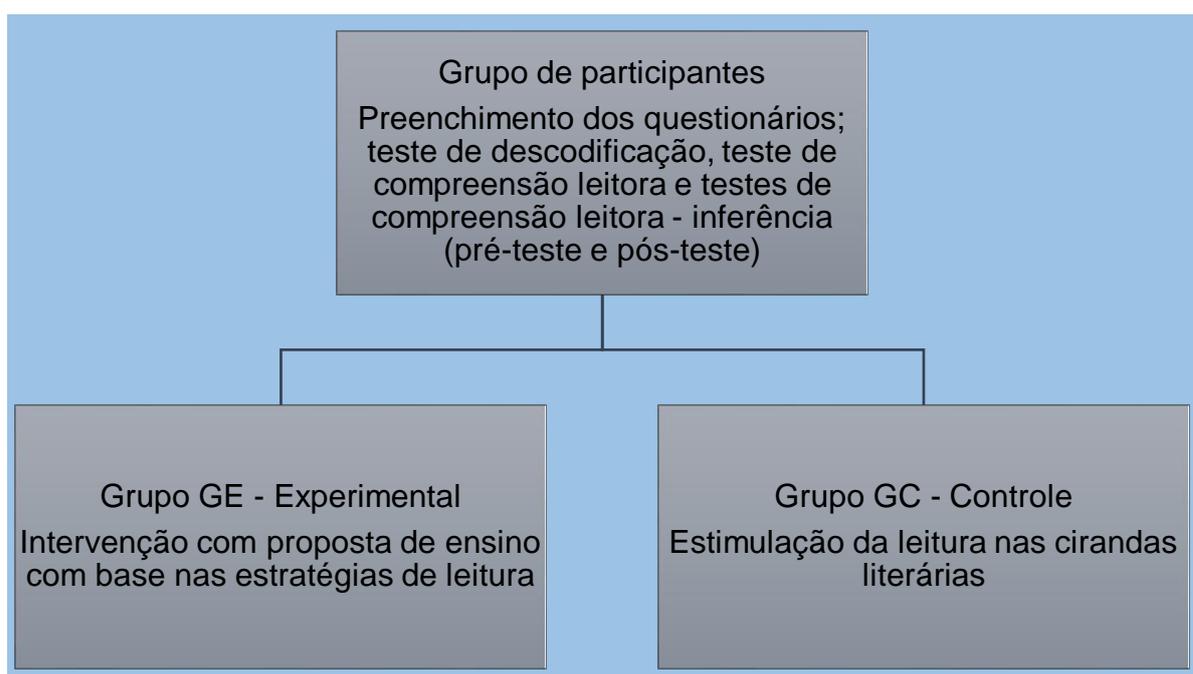
resultados que envolviam o uso deficitário apenas da estratégia de inferência pelos participantes de nossa pesquisa, entendemos que nossa pesquisa deveria focar somente na referida estratégia.

A aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial, por sua vez, se deu em dois momentos: antes e após a intervenção de ensino que realizamos (vide subseção 3.7.5) e o desenvolvimento das cirandas literárias (vide subseção 3.7.6).

A aplicação da intervenção de ensino, por sua vez, visou minimizar as lacunas em comum de nossos participantes quanto à leitura; neste ponto, nosso objetivo foi verificar se há minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA mediante prática direcionada de estratégias de leitura (grupo experimental) em relação a outros participantes com o mesmo diagnóstico que não receberam a mesma instrução (grupo controle).

Lembramos, assim, que apenas a metade dos participantes de nossa pesquisa foi submetida à intervenção em questão, ou seja, os três participantes que formaram o grupo GE, como já apontado, embora todos os participantes tenham sido submetidos aos testes de compreensão leitora nos três diferentes momentos e embora, tenhamos, para ambos os grupos, desenvolvido atividades que os beneficiaram quanto à sua leitura, de acordo com o Quadro 12.

Quadro 12 – Divisão do grupo de participantes e atividades desenvolvidas por cada subgrupo (GC e GE)



Fonte: Elaborado pela autora

Destarte, os alunos que não foram submetidos à intervenção com base nas estratégias básicas de leitura participaram das cirandas literárias, momento em que nos reunimos em grupo para interpretar e contar histórias presentes em livros de ilustrações, também conhecidos como “livros sem letras”³². Na ocasião, que se deu uma vez por semana, a pesquisadora levou os livros que serviram de foco de exploração. Dessa maneira, os dois grupos de alunos foram beneficiados por atividades de incentivo à leitura, como referido no parágrafo anterior.

3.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização de nossa pesquisa, utilizamos 4 instrumentos e 2 recursos metodológicos. Os dois primeiros instrumentos foram utilizados na fase de escolha dos participantes, caracterizando-se, portanto, como instrumentos de amostragem, foram eles: 1) questionário e 2) teste de descodificação; o terceiro e o quarto instrumentos foram utilizados na fase da coleta de dados: 3) Teste de Compreensão Leitora Geral e 4) Teste de Compreensão Leitora Inferencial. Quanto aos recursos metodológicos, o primeiro foi o procedimento de intervenção que realizamos, a proposta de ensino com base nas estratégias de leitura em si, e o segundo, por sua vez, foi a ciranda literária. A seguir, descreveremos cada um deles:

3.7.1 Instrumento 1: questionário

O primeiro instrumento consistiu em um questionário que foi preenchido pela pesquisadora com base em informações obtidas acerca dos participantes interessados em colaborar com nosso estudo. Desse modo, as referidas informações foram obtidas com base em relatórios e fichas de cada participante, disponíveis na instituição descrita, assim como em conversa/entrevista com os professores, pais, cuidadores ou os próprios alunos.

³²Os livros sem letras são uma tendência na atualidade, sobretudo na Educação infantil, contudo, não se detêm a histórias para crianças, mas devem ser explorados por pessoas de todas as idades. Tais livros são constituídos apenas por imagens, de modo que o leitor é levado a explorar detalhes dos traços, das cores utilizadas, da técnica empregada, da ocupação do espaço na folha, da materialidade do livro, lendo, portanto, as imagens que lhe são apresentadas. Os livros sem letras são ótimos instrumentos de formação de leitores, além de despertar o gosto pela leitura.

Nosso objetivo foi garantir que todos os participantes tivessem o perfil que buscávamos, correspondendo a todas as exigências necessárias para obtermos confiabilidade em nossa pesquisa, já que trabalhamos com dados autênticos.

O questionário contém questões relacionadas aos dados pessoais dos participantes; coleta informações relacionadas à escolaridade e leitura dos mesmos; além de buscar dados acerca de sua síndrome (APÊNDICE E).

3.7.2 Instrumento 2: teste de descodificação

O segundo instrumento a ser utilizado na fase de definição da amostra foi um teste de descodificação de palavras e pseudopalavras. Tal teste foi baseado nas tarefas de avaliação de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI), desenvolvidas por Salles (2001) e aprimorada por Salles e Parente (2002, 2007) e Salles *et al.* (2013). Assim, tivemos como base a última versão.

O teste em questão avaliou a leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladas, com base na lista de Salles *et al.* (2013), que contém palavras que variam em suas características psicolinguísticas de regularidade (palavras regulares e irregulares)³³; lexicalidade (palavras reais e não reais - pseudopalavras); extensão (palavras curtas e longas)³⁴ e frequência de ocorrência na língua (palavras frequentes e não frequentes)³⁵, de modo que o teste consiste de 20 palavras regulares e 20 palavras irregulares, variando em extensão e frequência, além de 20 pseudopalavras, variando em extensão, totalizando, assim, 60 estímulos.

As palavras foram dispostas sempre na mesma ordem, apresentadas uma por vez, em letra maiúscula, fonte *Arial*, preta, negritada, tamanho 32, no centro da tela branca de um *laptop* com auxílio do programa *Power Point*.

³³Quanto à regularidade das palavras, foram consideradas palavras irregulares aquelas que não são regidas por regras ortográficas, ou seja, aquelas que se referem aos casos em que os fonemas (sons), ainda que em contextos idênticos, podem ser representados por diferentes grafemas. (SALLES *et al.*, 2013).

³⁴Quanto à extensão das palavras, foram consideradas palavras curtas, estímulos dissilábicos, constituídos por até cinco letras, e palavras longas, estímulos polissilábicos, contendo oito ou mais letras. (SALLES *et al.*, 2013).

³⁵Quanto à frequência, as palavras reais variam segundo a lista de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa de pré-escola e séries iniciais, desenvolvida por Pinheiro (1996). (SALLES *et al.*, 2013).

A aplicação do teste aconteceu de modo individual, em uma sala silenciosa, onde permaneceram o participante submetido ao teste, a pesquisadora e um componente da equipe pedagógica do local contexto de nossa pesquisa.

O procedimento de aplicação do teste foi o seguinte:

- a) O participante sentou-se à mesa, onde havia apenas o *laptop*, já ligado na tela inicial do teste, em que estava escrito TESTE DE LEITURA;
- b) O participante recebeu as devidas instruções oralmente.
- c) O treinamento teve início e se deu por meio da apresentação de três palavras regulares, três palavras irregulares e duas pseudopalavras, segundo a orientação de aplicação do teste por seus autores, desse modo, os participantes poderiam entender melhor a proposta procedimental de aplicação do teste³⁶.
- d) Após a 9ª tela, em que aparecia a 2ª pseudopalavra, surgia uma tela totalmente em branco. Nesse momento, o participante era avisado de que acabara o treinamento e, a partir de então, sua fala seria gravada para posteriores análises.
- e) Na 11ª tela, o teste de descodificação se iniciava. Devendo o participante ler todas as palavras em voz alta e, após a leitura de cada palavra, apertar a tecla *enter* para que surgisse um novo estímulo. Cada estímulo permaneceria na tela segundo o tempo do participante, isto é, até que este lesse a palavra em voz alta e voltasse a pressionar a tecla indicada.

Quanto aos critérios de análise do referido teste, a identificação de respostas corretas e incorretas foi feita com base nas categorias de respostas descritas por Salles *et al.* (2013). De modo que foram considerados leitores eficientes, com base em sua idade e escolaridade, todos aqueles que atingiram o mínimo de 90% de acertos na descodificação de palavras e pseudopalavras isoladas, isto é, o candidato à participante, para ser considerado com desempenho em descodificação adequado precisou de um mínimo de 54 produções esperadas.

Para a pontuação, foram somadas as produções esperadas totais, sendo o máximo, 60 pontos, divididos em três categorias: palavras reais regulares (máximo =

³⁶Os participantes foram orientados a ler as palavras e pseudopalavras em voz alta, desse modo, a tarefa realizada no teste de descodificação foi uma espécie de ditado simples de palavras e pseudopalavras.

20 pontos); palavras reais irregulares (máximo = 20 pontos) e pseudopalavras (20 pontos). Desse modo, apenas os estímulos do teste foram computados, os dados coletados durante o treinamento foram descartados.

Em relação às pseudopalavras, foram aceitas como descodificações corretas, isto é, como produções esperadas, todas as possibilidades de leitura conforme as regras fonotáticas e fonológicas do português brasileiro, de modo que, por exemplo, a pseudopalavra “nefoxosa” foi considerada corretamente descodificada em três casos (nefochóza; nefoksóza ou nefossóza).

Por ser tal instrumento de cunho quantitativo, não consideramos a primeira resposta em casos de autocorreção imediata. Estas, as autocorreções, foram consideradas acertos, produções esperadas, pois não nos interessa fazer análise qualitativa dos tipos de erros.

Nosso intuito com a aplicação do teste de descodificação foi garantir que todas as pessoas selecionadas na fase inicial apresentassem um desempenho em descodificação adequado para a sua escolaridade.

Desse modo, com a aplicação dos dois referidos instrumentos, conseguimos definir nossa amostra (vide Quadros 8 e 9).

3.7.3 Instrumento 3: Teste de Compreensão Leitora Geral

3.7.3.1 A construção do Teste de Compreensão Leitora Geral

Tendo em vista que a compreensão leitora envolve múltiplas habilidades cognitivas e metacognitivas que culminam na construção de uma representação mental (KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; MOTA, 2015), é possível que diferentes testes exijam habilidades e competências distintas, de modo que conhecer as habilidades cognitivas e metacognitivas que se deseja verificar e implementar é de extrema importância para a escolha de um determinado teste de compreensão leitora.

As capacidades implicadas na compreensão de um texto podem ser avaliadas de diversas formas, por meio de diferentes procedimentos. É importante, contudo, considerar protocolos, métodos e procedimentos de avaliação reconhecidamente confiáveis e válidos, pois tais características podem garantir a segurança na coleta de evidências e na análise das respostas obtidas com o teste em questão (KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010).

Dentre os métodos mais utilizados atualmente para a avaliação da compreensão leitora em nosso país, estão o reconto oral, o reconto escrito, o preenchimento de lacunas com pistas, o preenchimento de lacunas sem pistas (teste *cloze*), a tarefa de múltipla escolha, a tarefa de análise de sentenças verdadeiras ou falsas e a tarefa de perguntas e respostas subjetivas (questionário).

No que se refere aos resultados de compreensão leitora obtidos por meio de testes de compreensão leitora em pesquisas atuais, cujas metodologias diferem entre si, eles têm sido, ainda, considerados equivalentes, talvez por falta de estudos mais específicos na área. Assim, Mota (2015) aponta que

durante muito tempo as pesquisas internacionais trataram a compreensão de leitura como um construto unitário. Dessa forma, assumia-se que os testes que avaliavam esse construto seriam equivalentes na sua aferição (...). Hoje, uma pergunta que os pesquisadores fazem é se todos os testes estão testando os mesmos componentes cognitivos e se, portanto, são de fato equivalentes (...) Embora os trabalhos científicos tenham apontado a complexidade desse processo, do ponto de vista prático, quando se verifica como a literatura aborda a avaliação da compreensão leitora, há uma tendência a se tratar esse construto como unidimensional e os testes como equivalentes. (MOTA, 2015, p. 347 - 350)

Dessa maneira, os estudos que versam acerca das demandas cognitivas envolvidas nos testes de compreensão leitora têm se baseado, segundo Mota (2015), ou em um modelo teórico que considera a compreensão leitora como produto da decodificação versus a compreensão da linguagem oral – Visão Simples de Leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), ou em um modelo que sugere que a representação mental coerente do texto é um aspecto fundamental da compreensão (KINTSCH, 1978).

Desse modo, o teste de compreensão leitora escolhido por nós, como o nome propõe, avaliou o nível de compreensão leitora dos participantes sob a perspectiva da múltipla escolha. Ainda que estudiosos como MOTA (2015) tenham ressaltado que “a escolha de uma medida apenas pode não ser suficiente para avaliar a compreensão do texto” (MOTA, 2015, p. 350) e outros, como Campbell (2005) tenham sinalizado a importância da utilização de mais de um formato de teste ou coleta, no nosso trabalho, com o público foco de nossa pesquisa, a realização de mais de um tipo de teste de compreensão leitora foi inviabilizada no momento da aplicação do teste piloto, tendo em vista que, a partir da aplicação do referido teste, percebemos o baixo grau de aceitabilidade dos participantes em realização a tarefas diferentes da de múltipla escolha, como foi o caso das tarefas de reconto.

Quanto à preferência pelo teste de múltipla-escolha, embora Corso *et al.* (2015) tenha observado que sua tarefa de compreensão leitora com questões de múltipla escolha apresentara menor sensibilidade na distinção de níveis de desempenho quando comparada à tarefa de reconto, ao realizarmos o estudo-piloto, observamos que os nossos participantes não se sentiram à vontade com a tarefa de reconto. Nem tanto pela leitura em si, mas mais por sua dificuldade de estabelecer trocas linguísticas com seu interlocutor, característica própria de pessoas com SA.

Desse modo, nossa coleta referente aos dados de compreensão leitora contou com um teste de múltipla escolha. O instrumento em questão foi composto por três textos curtos de diferentes gêneros textuais (resenha de livro, informativo científico e poema), cada texto seguido por cinco questões objetivas, totalizando 15 questões (3 de antecipação, 3 de seleção, 3 de verificação e 6 de inferência – envolvendo tanto a inferência textual quanto a inferência contextual), no intuito de avaliar a compreensão leitora do participante tanto em termos literais quanto em termos inferenciais.

Nossa opção por utilizar gêneros textuais diversos recai sobre o fato de que, como defende Campbell (2005), as variações entre os textos e as tarefas são tão grandes que utilizar um único trecho não é confiável. Sousa (2015) afirma que

(...) muitos testes padronizados, ao invés de usarem apenas um texto longo, preferem diversificar os gêneros e usar textos mais curtos, tentando assim minimizar os efeitos como conhecimento prévio, interesse e características próprias dos gêneros textuais. (SOUSA, 2015, p. 118)

A seleção dos textos foi feita com base em livros didáticos de português e literatura publicados no Brasil e direcionados aos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que o instrumento em questão, teste de compreensão leitora, foi desenvolvido para ser utilizado na avaliação leitora de alunos com esse nível mínimo de escolaridade. Entendemos, assim, que a inclusão dos textos apresentados nos livros utilizados por 5º e 6º anos, supõe uma análise prévia deles em termos de sua adequação para a referida faixa etária e escolaridade.

Desse modo, quando da seleção dos textos, nos preocupamos com alguns critérios: 1) qualidade literária do texto; 2) familiaridade do conteúdo em relação ao universo da criança em geral (independentemente de sua situação neuropsicológica, socioeconômica e familiar); 3) extensão do texto.

3.7.3.2 O Teste de Compreensão Leitora Geral

O instrumento de compreensão leitora foi composto por três textos curtos, semelhantes em extensão e leiturabilidade, porém de gêneros diferentes (resenha de livro, informativo científico e poema). Cada texto foi seguido por cinco questões de múltipla escolha que avaliaram o nível de compreensão literal e inferencial dos participantes.

Para cada um dos três textos, atribuímos uma questão de antecipação; uma questão de seleção; duas questões de inferência e uma questão de verificação, somando-se, assim, cinco questões.

A sequência de aplicação do teste seguiu os procedimentos:

- a) Explicação oral do teste aos participantes;
- b) Entrega de uma atividade contendo três títulos e três questões de antecipação;
- c) Recebimento da atividade respondida;
- d) Entrega da atividade contendo o texto 1 e suas 5 questões correspondentes;
- e) Recebimento da atividade referente ao texto 1 com todas as questões respondidas;
- f) Entrega da atividade contendo o texto 2 e suas 5 questões correspondentes;
- g) Recebimento da atividade referente ao texto 2 com todas as questões respondidas;
- h) Entrega da atividade contendo o texto 3 e suas 5 questões correspondentes;
- i) Recebimento da atividade referente ao texto 3 com todas as questões respondidas.

Quanto à análise da compreensão leitora no Teste de Compreensão Leitora Geral, seguimos os parâmetros expostos no Quadro 13, com base na quantidade de questões corretamente respondidas.

Quadro 13 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora geral

Código	Nível de compreensão leitora	Parâmetros – quantidade de acertos	Mínimo de questões certas por texto
N1	Frustração	0 - 3	0
N2	Baixa compreensão	4 - 6	1
N3	Compreensão razoável	7 - 9	2
N4	Compreensão satisfatória	10 - 12	3
N5	Compreensão total	13 - 15	4

Fonte: Elaborado pela autora

Ressaltamos que a pontuação do participante foi obtida de acordo com a quantidade de acertos total, assim como com a quantidade de acertos mínimo em cada texto. De modo que caso o participante tenha atingido o referente total satisfatório para um determinado nível, contudo, não tenha atingido a quantidade mínima de acertos por texto, foi alocado em um grupo abaixo. Assim, após a realização do teste, caso o participante tenha atingido uma pontuação total de, por exemplo, 10 acertos, foi alocado no nível – Compreensão satisfatória -, entretanto, se o número de acertos mínimo em cada texto não alcançou 3 pontos, como no caso de o participante obter 4 pontos no texto 1, 4 pontos no texto 2 e 2 pontos no texto 3, por exemplo, este foi alocado no nível – Compreensão razoável.

3.7.4 Instrumento 4: Teste de Compreensão Leitora Inferencial

Tendo o Teste de Compreensão Leitora Geral apresentado, após análise, dados que apontaram que as dificuldades de leitura dos participantes de nossa pesquisa se restringiram ao uso diminuto da estratégia de inferência, nos foi necessário desenvolver um novo teste, o Teste de Compreensão Leitora Inferencial, no intuito de direcionar o foco de nossa pesquisa à referida estratégia.

O instrumento em questão foi elaborado com base no Teste de Compreensão Leitora Geral, anteriormente testado e estruturado segundo nosso estudo-piloto (vide seção 3.8). Assim, o instrumento de compreensão leitora que testou a inferência, assim como o instrumento de compreensão leitora que envolveu todas as estratégias, foi composto por três textos curtos, semelhantes em extensão e leiturabilidade, porém de gêneros diferentes (resenha de livro, informativo científico e poema). Cada texto foi seguido por seis questões de múltipla escolha que avaliaram

o nível de compreensão inferencial dos participantes, sendo, para cada texto, 3 questões relacionadas à inferência textual e as 3 demais, relacionadas à inferência contextual.

A sequência de aplicação do teste em questão seguiu procedimentos semelhantes aos utilizados no teste que envolveu as quatro estratégias de leitura, portanto, os passos foram os seguintes:

- a) Explicação oral do teste aos participantes;
- b) Entrega da atividade contendo o texto 1 e suas 6 questões correspondentes;
- c) Recebimento da atividade referente ao texto 1 com todas as questões respondidas;
- d) Entrega da atividade contendo o texto 2 e suas 6 questões correspondentes;
- e) Recebimento da atividade referente ao texto 2 com todas as questões respondidas;
- f) Entrega da atividade contendo o texto 3 e suas 6 questões correspondentes;
- g) Recebimento da atividade referente ao texto 3 com todas as questões respondidas.

Quanto à análise da compreensão leitora do Teste de Compreensão Leitora Inferencial, seguimos os parâmetros expressos no Quadro 14, com base na quantidade de questões corretamente respondidas.

Quadro 14 – Critérios para análise do teste de compreensão leitora inferencial

Código	Nível de compreensão leitora	Parâmetros – quantidade de acertos	Mínimo de questões certas por texto
N1	Frustração	0 - 3	0
N2	Baixa compreensão	4 - 7	2
N3	Compreensão razoável	8 - 11	3
N4	Compreensão satisfatória	12 - 15	4
N5	Compreensão total	16 - 18	5

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, ainda, que a pontuação do participante e sua consequente alocação em cada nível na tabela de análise do Teste de Compreensão Leitora Inferencial seguiu a mesma dinâmica e lógica utilizada na análise dos dados coletados no teste de compreensão leitora, apresentado na explicação do Quadro 13, na subseção anterior a esta.

3.7.5 Proposta de ensino

Quanto à proposta de ensino, esta aconteceu com base na classificação de estratégias básicas de leitura definida por Solé (1998), com foco, sobretudo, na estratégia de inferência, tendo em vista que os resultados coletados no primeiro teste de compreensão leitora aplicado apontaram que é na estratégia de inferência que os estudantes com SA apresentam maiores dificuldades. As evidências apontaram, ainda, que o público em questão não tem as outras estratégias como um problema comum que interfere em sua compreensão leitora. Entretanto, elaboramos nossa proposta de intervenção acreditando que os estímulos ao uso das estratégias básicas de leitura, como um guia para a compreensão de textos, podem ajudar a melhorar a compreensão inferencial e, conseqüentemente, a compreensão leitora de nosso público alvo.

Assim, nos propusemos a elaborar meios para que os participantes pudessem refletir acerca das estratégias que empregam durante a leitura de um texto, e de como elas podem facilitar seu processo de compreensão, estimulando, sobretudo, atividades que envolvessem inferência com base em seus conhecimentos prévios, permitindo-lhes que tal estratégia para eles, além de automática, inconsciente, cognitiva, fosse metacognitiva. Lembrando que as estratégias acontecem simultaneamente, sendo incoerente tentar desenvolver ou aplicar tarefas que envolvam apenas a inferência. As estratégias de leitura parecem contribuir umas às outras durante o processo de compreensão leitora.

Dessa maneira, os procedimentos que compuseram nossa proposta de ensino envolveram as quatro estratégias básicas de leitura definidas por Solé (1998), distribuídas em 7 tarefas específicas, como dispostas no Quadro 15.

Quadro 15 – Sequência de tarefas da proposta de ensino

Ordem de aplicação	Tarefa	Estratégia central
1 ^a	Ativação ou construção do conhecimento	Antecipação
2 ^a	Leitura lenta com foco na compreensão	Seleção e antecipação
3 ^a	Verificação de informações antecipadas	Verificação
4 ^a	Localização de “palavras importantes”	Seleção
5 ^a	Observação de ligações referenciais	Inferência (textual)
6 ^a	Dedução de informação	Inferência (contextual)
7 ^a	Resumo do texto lido	Seleção

Fonte: Elaborado pela autora

As tarefas apresentadas foram utilizadas como um guia, o qual os participantes foram orientados a seguir, no intuito de se tornarem autônomos no que se refere à sua compreensão leitora. A ideia era que cada participante, após conhecer as tarefas e aprender a usá-las, pudesse refletir durante sua leitura na aplicação consciente de cada tarefa; deixamos claro, entretanto, que as sete tarefas utilizadas em nossos procedimentos não eram limitadas nem únicas, deixamos os participantes cientes de que qualquer outra tarefa que eles tivessem aprendido até aquele momento não eram incorretas ou desnecessárias, não devendo, portanto, serem descartadas durante sua leitura.

Durante o desenvolvimento do procedimento descrito, cada tarefa era estimulada em um momento específico, na ordem referida no quadro anterior, o que não significa dizer que as tarefas sempre aconteciam a este tempo, tendo em vista que as estratégias e conseqüentemente as tarefas, inevitavelmente, se misturam durante a construção dos sentidos de um texto.

Cada tarefa foi orientada seguindo um padrão característico de uso, como definido a seguir:

Ativação ou construção de conhecimento. Todas as sessões da intervenção foram iniciadas pela tarefa de ativação de conhecimento prévio ou construção de conhecimento, dependendo do que a pesquisadora obtinha dos participantes a partir da apresentação do título do texto. Desse modo, ao apresentar o título do texto isoladamente, escrito em preto negrito no centro de uma folha branca de papel A4, a pesquisadora estimulava os participantes a responderem

questões do tipo: 1) Você já ouviu falar sobre isso? Comente; 2) Qual o seu conhecimento acerca disso? Comente; 3) Você já vivenciou alguma experiência que envolveu isso? Comente; 4) Com base no título apresentado, sobre o que deve falar o texto que vamos ler? Por que você acha isso?; e assim por diante. Muitas vezes, as respostas, ou falta de respostas, por parte dos participantes gerou fala da pesquisadora que levou a outros comentários dos participantes, resultando em trocas linguísticas bem-sucedidas.

Leitura lenta com foco na compreensão. Esta tarefa consistiu na leitura do texto parágrafo por parágrafo; após a análise do título, os participantes eram orientados a ler e reler, se necessário, calmamente cada parágrafo tentando observar as diferenças e os acréscimos de informação que cada parágrafo trazia, de modo que, antes de ler cada parágrafo, os participantes eram estimulados a verbalizarem o que eles achavam que viria no parágrafo a ser lido, do mesmo modo, após a leitura de cada parágrafo, os alunos eram estimulados a resumirem aquele parágrafo específico ou destacarem a ideia principal que ele refletia. Um dos participantes submetidos ao procedimento (GE3) preferia escrever suas predições, do mesmo modo, seus resumos eram compostos por palavras-chaves retiradas do texto e reescritas. Observamos, além disso, que durante o desenvolvimento desta tarefa, este mesmo participante utilizava o lápis para riscar a folha, escrever informações específicas ao lado (geralmente cópia de um trecho do texto), tentar grifar ou sublinhar alguma informação, enquanto os outros dois participantes tendiam a “passar os olhos” no papel e tentar memorizar aquilo que estava escrito de maneira literal, com muita dificuldade de comparar sua ideia anterior com a ideia expressa no texto. Desse modo, desde a primeira sessão, sentimos a necessidade de, já nesta tarefa, estimular os participantes a buscarem informações “escondidas”, sob a justificativa de enriquecer seus resumos. Assim, os participantes foram orientados a apenas mudarem para o parágrafo subsequente quando explorassem ao máximo o parágrafo em que estavam, assim como após tentarem “adivinhar” o que viria no parágrafo seguinte.

Verificação de informações antecipadas. A dinâmica desta terceira tarefa se misturava com o desenvolvimento da tarefa anterior. Os participantes eram instruídos a comparar seus “achismos” com as informações trazidas pelo texto (de maneira explícita ou implícita) com o objetivo de observarem quais de suas predições eram confirmadas, quais eram refutadas e quais simplesmente não apareciam no texto.

Localização de palavras importantes. A localização do que chamamos de “palavras importantes” consistia na busca por palavras-chaves, que ajudavam os alunos na fixação das ideias principais expressadas no texto, assim como na procura por palavras desconhecidas. No caso das palavras-chaves, estimulávamos os alunos a selecionarem aquelas palavras que os lembrassem de fatos expressos no texto, por outro lado, em se tratando das palavras desconhecidas, incentivávamos os participantes a tentarem desvendar o significado de tais palavras olhando o contexto, se não fosse possível, a pesquisadora ajudava dando pistas ou sinônimos.

Observação de ligações referenciais. Neste ponto, durante a primeira sessão, a pesquisadora elencou diversos exemplos de *links* referenciais, incluindo, sobretudo, elementos catafóricos e anafóricos (sem citar tais termos), tanto em frases soltas quanto dentro do texto em estudo. Ao longo do desenvolvimento de tal procedimento, os participantes foram estimulados a encontrarem palavras de referência, assim como a figurarem no texto a que elementos tais termos se referiam. Ainda que com certa dificuldade de compreender a tarefa inicialmente, percebemos que os três participantes submetidos à intervenção conseguiram fazer bom uso de tal tarefa, talvez de todas as tarefas, aquela que os três participantes mais se identificaram, segundo observação pessoal da pesquisadora e relatos dos participantes.

Dedução de informação. Nesta tarefa, os participantes eram direcionados à procura de informações “escondidas” no texto; sua realização consistia na busca por informações implícitas ou, ainda, no desvendamento ou inferência de informações que, embora lógicas, não estavam literalmente apresentadas. O detalhe, em relação a esta tarefa, era a necessidade de os participantes relacionarem as informações explicitamente trazidas no texto com suas informações de mundo, suas experiências próprias, realizando dedução de informação pelo seu contexto. De todas as tarefas, esta foi a de mais difícil condução, tendo em vista que muitas informações implícitas, mesmo diante de repetidas leituras, apenas eram percebidas pelos participantes, quando a pesquisadora os guiava por meio de perguntas ou, em alguns casos, as apontava, ressaltando sua lógica no texto e fazendo a ligação necessária para a compreensão com os contextos sociais. Entretanto, diante dos estímulos nos passos anteriores, sobretudo no 2º, a dedução de informações foi beneficiada no passo 6º.

Resumo do texto lido. O último passo de cada sessão de nossa proposta de intervenção foi o resumo do texto lido, o qual podia ser feito de modo oral ou escrito,

segundo a preferência do participante. Percebemos que, com o passar das sessões, este último procedimento passou a fluir cada vez mais naturalmente.

A “proposta de ensino” foi aplicada em 8 sessões, que aconteceram durante quatro semanas, sendo, portanto, aplicado duas vezes por semana³⁷. Desse modo, a intervenção realizada teve duração de 1 mês.

As sessões contaram com as tarefas descritas acima, como apontado, sendo realizadas com o grupo de três alunos participantes reunidos, em tempo estimado de, aproximadamente, 30 minutos.

Assim, a proposta de ensino em questão consistiu em um meio para auxiliar a leitura de pessoas com SA, caracterizando-se, pois, como um procedimento de intervenção didática.

As tarefas foram desenvolvidas com auxílio de textos que, assim como no teste de compreensão leitora, foram escolhidos a partir de livros de português utilizados nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Nossa pretensão foi tentar traçar um caminho a ser seguido durante cada leitura, no sentido de apontar aos participantes de nossa pesquisa que eles poderiam se beneficiar das estratégias de leitura se conhecessem sua dinâmica e soubessem realizar tarefas em que, conscientemente, as envolvessem.

Apenas 50% dos participantes foram submetidos a tal intervenção, portanto, 3 dos 6 alunos selecionados. Entretanto, é necessário ressaltar que os participantes que não foram submetidos ao exposto participaram de atividades de incentivo à leitura para que pudessem, também, ser beneficiados por nossa pesquisa. Isso, também, para que tivéssemos uma base comparativa entre os dois grupos ao final da pesquisa, no intuito de investigar se, de fato, a proposta de ensino aplicada resultaria em melhores resultados no grupo que foi submetido à intervenção com base nas estratégias de leitura em comparação ao que não foi.

O procedimento em questão apenas foi desenvolvido após a primeira aplicação do Teste de Compreensão Leitora Inferencial, tendo em vista a necessidade de observarmos as potencialidades e os possíveis déficits comuns presentes na leitura de pessoas com SA; tendo em vista o que diz Mota (2015), ao retratar que “as intervenções pedagógicas devem ser delineadas com base nas dificuldades encontradas pelas crianças” (MOTA, 2015, p. 350).

³⁷Cada participante submetido à intervenção vivenciou 8 sessões do procedimento “proposta de ensino”, sendo 2 sessões a cada semana.

3.7.6 Cirandas literárias

As cirandas literárias foram oferecidas para o grupo de participantes que não vivenciou a proposta de ensino com base nas estratégias de leitura, sendo, pois, realizada para cumprir as exigências éticas de nosso estudo. Desse modo, as cirandas literárias aconteceram em grupos, às sextas-feiras, durante um tempo estimado de 30 minutos cada encontro, pelo período de 4 semanas, de modo que, ao final da coleta de dados, foram realizados 4 encontros de ciranda literária.

Para a realização das cirandas literárias, escolhemos 4 textos gráficos (livros sem letras)³⁸, cuja utilização constitui tendência no atual cenário da educação infantil, sobretudo, no que se refere ao letramento e à alfabetização. O material é largamente utilizado para o desenvolvimento da leitura e do letramento, sobretudo no que diz respeito à interpretação de imagens.

Assim, durante a condução das cirandas literárias, não seguimos uma ordem pré-definida de tarefas, como aconteceu na proposta de ensino já descrita, o que fez com que as cirandas literárias tivessem tom mais informal do que a proposta de ensino aplicada com o outro grupo. Os procedimentos realizados durante as cirandas literárias foram, basicamente, os citados a seguir:

- a) Exploração do título do livro e das imagens impressas em sua capa. Neste ponto, os alunos eram estimulados a apresentar suas impressões, ideias, conhecimentos, perguntas, fazer relações com suas experiências pessoais e com aquilo que achavam que aconteceria ao longo do livro.
- b) Construção e reconstrução de sentidos. Observando as figuras do livro, página por página, os participantes eram estimulados a, juntos, construir e reconstruir a história do livro. Os participantes ficavam livres para expor suas ideias uns aos outros, assim como à pesquisadora, concordarem, discordarem, além de poderem fazer anotações. Percebemos que esta atividade favoreceu muito a percepção e a sociabilização entre os participantes.

³⁸ As únicas palavras existentes em tais livros são as que formam o título.

- c) Exposição de ideias. Após a construção da história do livro a partir de suas imagens, pedíamos que um dos alunos se voluntariasse para contar a história construída pelo grupo.
- d) Reconstrução da história. No final de cada encontro, a pesquisadora lançava desafios por meio de perguntas do tipo: 1) O que teria acontecido se...?; 2) Qual seria um final melhor para o personagem x?; 3) Que outro título poderíamos atribuir ao livro?. Assim, encerrávamos cada sessão.

Os livros utilizados para o desenvolvimento das cirandas literárias foram:

- a) Do outro lado da rua (EICH, 2011)
- b) Quem mexeu na minha floresta? (CORNAVACA, 2014)
- c) O urso (PIRES, 2012)
- d) O balão (CABRAL, 2013)

3.8 ESTUDO-PILOTO

Tendo em vista a necessidade de ajustarmos da melhor maneira possível os nossos instrumentos de pesquisa, sobretudo o instrumento 2: teste de decodificação e os instrumentos 3 e 4: testes de compreensão leitora, realizamos testes-pilotos.

3.8.1 Teste-piloto do instrumento 2: teste de decodificação

A realização do estudo-piloto aconteceu em dois momentos. Para a testagem do instrumento 2: teste de decodificação, escolhemos 3 crianças, filhos de amigos da pesquisadora, sendo duas delas com desenvolvimento típico, isto é, sem nenhum problema neuropsicológico e 1 criança diagnosticada com SA. Todos estudantes da mesma escola privada, cursando a mesma série e o mesmo turno. Os participantes SR e MF³⁹ são irmãos gêmeos e o participante LA é primo dos outros dois informantes.

³⁹As siglas referidas, SR, MF e LA, foram formuladas com base nas letras iniciais de nomes fictícios que criamos para as três crianças – (Sofia Raquel, Matheus Fernando e Luís Alberto).

Tendo em vista que o teste de descodificação segue uma proposta de “medição” da capacidade de descodificação de crianças de acordo com sua escolaridade. Sentimos a necessidade de também observarmos no teste o desempenho de crianças com o desenvolvimento típico, no intuito de garantir que nossos participantes fossem classificados de maneira acertada. Assim, para a realização do teste de descodificação, elegemos informantes segundo apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Informantes do teste-piloto de descodificação

Participante	Sexo	Idade	Escolaridade	Diagnóstico de SA
SR	Feminino	11:9	6º ANO / REG	NÃO
MF	Masculino	11:9	6º ANO / REG	SIM
LA	Masculino	11:5	6º ANO / REG	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora

Os testes foram realizados na mesma tarde, na casa da avó dos informantes. Todos aconteceram individualmente no quarto de estudos existente na casa, ambiente tranquilo e silencioso, sob a supervisão da mãe de LA.

A primeira criança submetida ao teste foi LA, que obteve, ao término do teste, 54 acertos (pronúncias esperadas), tendo pronunciado de forma não esperada 2 palavras irregulares (belo e saxofone) e 4 pseudopalavras (tapi, lobe, nefoxosa e tonecote), obtendo, assim, 90% de pronúncias esperadas.

A segunda criança a ser submetida ao teste de descodificação foi SR, que obteve, no final do teste, 56 acertos, tendo pronunciado de maneira não esperada 1 palavra irregular (ônix) e 3 pseudopalavras (lobe, surso e laberinja), obtendo, então, 93,33% de pronúncias esperadas.

A terceira criança submetida ao teste foi, portanto, MF, que somou 54 acertos, tendo pronunciado de modo não esperado 2 palavras irregulares (lebre e saxofone), 3 pseudopalavras (cusbe, brele e nefoxosa), além de não ter pronunciado a palavra transporte. Assim, ao final do teste, obteve 90% de pronúncias esperadas.

Os resultados do teste-piloto de descodificação apontaram os resultados esperados, conforme expresso no Quadro 17.

Quadro 17 – Resultados do teste-piloto de descodificação

Participante	Pronúncia esperada	Pronúncia não esperada	Ausência de pronúncia	Percentual de pronúncia esperada obtido
SR	56	4	-	93,33%
MF	54	5	1	90%
LA	54	6	-	90%

Fonte: Elaborado pela autora

O tempo total de gravações realizadas a partir do teste-piloto de descodificação foi de 6min2seg, totalizando um tempo médio de aproximadamente 2 minutos para cada aplicação do teste de descodificação. O que nos ajudou a fazer uma estimativa do tempo a ser gasto quando da aplicação do teste real.

Não tendo observado nenhum detalhe que comprometesse o andamento do teste de descodificação, decidimos prosseguir com a aplicação do referido teste conforme fora programado, sem a necessidade de realizar alterações.

3.8.2 Teste-piloto do instrumento 3: Teste de Compreensão Leitora Geral

A aplicação piloto dos testes de compreensão leitora se deu na mesma instituição onde realizamos a nossa pesquisa. Os informantes foram selecionados a partir do processo de escolha dos participantes da pesquisa (vide subseção 3.4.2), apresentando, portanto, as mesmas características de nossa amostra.

A escolha dos informantes do teste-piloto foi baseada nos horários em que estes frequentam o local onde realizamos a pesquisa. Tendo em vista que era de nosso interesse manter dois grupos de participantes para facilitar o momento de aplicação da proposta de intervenção leitora, decidimos eleger para informantes do teste piloto 2 participantes que estavam isolados em seus horários. Assim, escolhemos os participantes AM7 e AM8, renomeados EP1 e EP2, respectivamente.

Em nosso projeto de tese, sugerimos um teste de compreensão leitora composto por duas tarefas: 1) tarefa de reconto; 2) tarefa de múltipla escolha, segundo a descrição a seguir.

3.8.2.1 Tarefa de reconto (teste-piloto)

A tarefa de reconto aplicada no teste-piloto consistiu em uma atividade de leitura em que os participantes foram expostos a um texto narrativo, individualmente,

devendo lerem tal narrativa livremente (em voz alta ou silenciosamente, quantas vezes quisessem e durante o tempo que precisassem, seguindo o limite de 30 minutos) e, após a leitura, era esperado que os participantes recontassem oralmente a história lida no texto.

Quanto ao formato de apresentação do texto aos participantes, este foi disposto em folha de papel A4 branca, em fonte *Times New Roman* 12, espaçamento 1,5, justificado e sem qualquer gravura.

A ideia era gravar a realização da atividade em áudio e, posteriormente, a pesquisadora faria a correção das ideias recordadas com base em uma lista de ideias previamente estabelecidas, no intuito de facilitar a correção dessa primeira etapa do teste, tornando-a mais objetiva. Nesse caso, a avaliação deveria acontecer com base no número de ideias recordadas quando comparadas a uma lista de ideias previamente estabelecidas, seguindo a ideia do teste *Qualitative Reading Inventory – QRI* (LESLIE; CALDWELL, 2001).

As ideias principais, ou cláusulas, foram previamente estabelecidas pela pesquisadora; contudo, um dos objetivos do teste-piloto era revisar as tais cláusulas, no intuito de estabelecer se as ideias postuladas eram, de fato, as mais relevantes e significativas para a reconstrução do texto pelos participantes.

Quanto aos critérios de análise da compreensão leitora para o teste de compreensão leitora – tarefa de reconto, estabelecemos parâmetros exibidos no Quadro 18, com base na quantidade de acertos, isto é, de ideias recordadas.

Quadro 18 - Critérios para análise do teste de compreensão leitora (reconto)

Código	Nível de compreensão leitora	Número de ideias principais recordadas (considerando 10 ideias pré-estabelecidas)	Parâmetros percentuais – (%) – quantidade de acertos
N1	Frustração	0 – 2	0 - 20
N2	Baixa compreensão	3 - 4	21 - 40
N3	Compreensão razoável	5 - 6	41 - 60
N4	Compreensão satisfatória	7 - 8	61 - 80
N5	Compreensão total	9 - 10	81 - 100

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira tentativa de aplicação do teste-piloto se deu com EP1. Frisamos que a instituição em que realizamos nossa pesquisa disponibilizou um espaço segundo nossos critérios para este fim. Após termos explicado que o participante leria um texto durante o tempo que quisesse e, quando se sentisse preparado para recontar a história que acabara de ler, poderia indicar isso e nós gravaríamos a sua voz, o aluno se dispôs.

Entregamos o texto e, ao observar a folha, olhando sua frente e seu verso, o aluno apontou que não gostaria de ler o texto porque ele era muito grande, entretanto, queria ouvir sua voz no gravador. Insistimos, então, para que o aluno pelo menos tentasse. Ele, então, pediu que a pesquisadora lesse o texto para ele em voz alta, assim a pesquisadora o fez e, em seguida, EP1 recontou a história. O fato de a pesquisadora ter lido o texto para EP1 descaracterizou a tarefa de reconto, que deveria ter tido EP1 como leitor e não como ouvinte.

No encontro seguinte, trouxemos um outro texto para uma nova aplicação. O texto era menor que o primeiro, entretanto, EP1 disse que não conseguiria lê-lo. Ele pareceu inseguro em relação à sua leitura. Novamente, pediu para que a pesquisadora lesse o texto para que ele pudesse recontar a história. Mesmo diante da insistência da pesquisadora, EP1 não quis realizar a tarefa de reconto com base em sua própria leitura.

A aplicação do teste-piloto com EP2 aconteceu em dias e turnos diferentes de EP1, porém, no mesmo espaço. Após termos explicado que o participante leria um texto durante o tempo que precisasse para, em seguida, recontar a história que lera, EP2 se mostrou empolgado com a atividade.

Ao entregarmos o texto, EP2 observou a frente e o verso da folha, assim como fez EP1. EP2, então, iniciou a leitura em voz alta, observamos que, vez por outra, o participante voltava sua leitura, relendo alguns trechos. Entretanto, antes de finalizar a leitura, EP2 pediu para voltar para sua sala, dizendo que estava na hora de estudar e que já havia acabado a leitura. Insistimos para que o participante finalizasse a leitura, mas ele disse que faria isso em outro momento. A auxiliar (agente) que nos acompanhava, pediu que não insistíssemos, tendo em vista o baixíssimo limiar de tolerância do referido participante.

Na segunda tentativa de aplicação da tarefa de reconto com EP2, o participante leu o novo texto, sempre em voz alta, porém, ao tentar recontar a história, elencou ideias que não se relacionavam ao texto. Não atingindo nenhuma cláusula. O

participante “fugiu do tema”, dizendo que o transporte de que mais gostava era ônibus e que seu aniversário havia sido de ônibus, recontou, assim, sua recordação em relação a sua festa de aniversário e prometeu que na “aula” seguinte, vestiria sua blusa de ônibus.

Na terceira tentativa, a pesquisadora procurou um texto ainda menor, contudo, não foi possível localizar um texto narrativo pequeno com cláusulas suficientes para avaliarmos a compreensão leitora, segundo nosso objetivo. Desse modo, decidimos descartar a aplicação do teste de reconto com os participantes de nossa pesquisa, pois, percebemos, durante a aplicação da referida tarefa, um certo desgaste dos participantes somado a um grande desconforto dos mesmos. Uma tarefa que nos pareceu simples, se tornou inviável com o público de nosso estudo. Tendo em vista que nosso intuito não era constranger os participantes, tão pouco dificultar o andamento da pesquisa, tomamos a referida decisão.

3.8.2.2 Tarefa de múltipla-escolha (teste-piloto)

A tarefa de múltipla-escolha que propusemos seguiu o modelo utilizado por Sousa (2015) em sua pesquisa, o instrumento em questão foi composto por três textos curtos, semelhantes em extensão e leitura, porém de gêneros diferentes (resenha de livro, informativo científico e poema). Cada texto foi seguido por cinco questões de múltipla-escolha no sentido de avaliar o nível de compreensão literal e inferencial dos participantes.

Para cada um dos três textos, atribuímos: uma questão de antecipação a partir do título (tal questão foi feita isoladamente, nesse momento, o participante teve acesso somente ao título do texto); uma questão de seleção; duas questões de inferência e uma questão de antecipação e verificação.

Para a construção do Teste de Compreensão Leitora Geral, tomamos como base diversas tarefas de compreensão leitora que compõem os testes de leitura internacionais validados: *Gates-MacGinitie Reading Test (GMRT)*, de MacGinitie et al. (2002) e *Qualitative Reading Inventory (QRI)*, de Leslie e Caldwell (2001).

Desse modo, a sequência de aplicação desse teste enquanto piloto aconteceu seguindo os procedimentos:

- a) Realizamos a explicação oral daquilo que os participantes deveriam fazer: ler os textos e responder, para cada texto, 5 questões objetivas, nas quais, haveria a expressão de 4 itens em que apenas 1 deles seria identificado como correto, seguindo o modelo A, B, C e D. Os alunos foram informados que poderiam fazer o teste durante o tempo que achassem necessário, não devendo, porém, deixar nenhuma questão em branco. Ao final, caso quisessem, por algum motivo, mudar o item de uma questão já marcada no gabarito, deveriam pedir um novo gabarito à pesquisadora, tendo em vista que nenhuma questão deveria ficar em branco nem ter dois itens marcados.
- b) Entregamos aos participantes uma folha com os títulos dos textos a serem lidos e, para cada título, uma questão com seus itens, enumeradas, respectivamente, (1); (6) e (11).
- c) Ao realizarem a tarefa de marcar uma resposta correta para cada item, a pesquisadora entregou o gabarito em que os alunos deveriam marcar suas respostas nas questões (1); (6) e (11), de acordo com a numeração das questões.
- d) A pesquisadora entregou um texto por vez e suas questões correspondentes – texto 1 (questões 2, 3, 4 e 5); texto 2 (questões 7, 8, 9 e 10) e texto 3 (questões 12, 13, 14 e 15). Assim, sempre que terminassem a marcação das respostas referentes a um texto, deveriam responder ao gabarito referente àquelas questões e, em seguida, pedir o próximo texto.
- e) Era esperado que os participantes fizessem o teste (leitura dos textos e marcação do gabarito) individualmente e sem consulta, pelo tempo que achassem necessário, devendo, porém, não deixarem nenhuma questão em branco no gabarito, assim como nenhuma questão com dois itens marcados.
- f) Ao terminarem todo o teste, que incluía o preenchimento do gabarito, o participante deveria devolver as folhas de teste para a pesquisadora (folhas onde há os textos, assim como o gabarito), para posterior análise.

Quanto à análise da compreensão leitora dessa parte do teste (tarefa de múltipla escolha), nosso objetivo era seguir parâmetros mostrados no Quadro 19, com base na quantidade de questões corretamente respondidas.

Quadro 19 - Critérios para análise do teste de compreensão leitora (múltipla escolha)

Código	Nível de compreensão leitora	Parâmetros – quantidade de acertos	Mínimo de questões certas por texto
N1	Frustração	0 – 3	0
N2	Baixa compreensão	4 – 6	1
N3	Compreensão razoável	7 – 9	2
N4	Compreensão satisfatória	10 – 12	3
N5	Compreensão total	13 - 15	4

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, todos os participantes deveriam concluir o teste, devolvendo-o com todas as questões respondidas. Ao final da leitura, após responder às questões, os participantes deveriam sinalizar à pesquisadora para entregar o texto avaliado e receber o texto seguinte. As questões do teste deveriam ser respondidas diretamente no gabarito, a ser entregue juntamente aos textos, em uma única folha-resposta.

Como apontado, as instruções do teste foram dadas oralmente no início do encontro; na ocasião, esclarecemos que, para o bom desempenho da pesquisa, os participantes não poderiam receber auxílio na realização das tarefas que, embora pudessem ser aplicadas coletivamente, deveriam ser respondidas individualmente, sem consulta a qualquer material, além do entregue pela pesquisadora. Entretanto, a pesquisadora se colocou à disposição para atender aos participantes que tivessem dificuldades quanto ao uso do gabarito ou que tivessem dúvidas não relativas aos textos ou às questões.

Quanto às análises, a proposta era que as análises dos resultados obtidos nas diferentes tarefas do teste (inicialmente, reconto e múltipla-escolha) fossem realizadas de forma individual, de modo que a tarefa de reconto não deveria influenciar na tarefa de múltipla-escolha e vice-versa. Entretanto, os resultados deveriam ser comparados entre si. Contudo, não sendo viável levar à frente a tarefa de reconto, não nos foi possível efetuar tal ação.

A aplicação do teste de múltipla-escolha com EP1 e com EP2 se deu em momentos distintos. Em virtude de termos observado, ainda no teste piloto de reconto, que os participantes, muitas vezes, demonstravam a necessidade de realizar leitura em voz alta, não achamos pertinente aplicar a tarefa conjuntamente.

Assim, realizamos o teste piloto de múltipla escolha com EP1 em uma sala destinada para esse fim. Explicamos oralmente a atividade e iniciamos o teste com as questões referentes aos títulos. Já no primeiro momento, percebemos incompreensão referente ao uso do gabarito, de modo que, após EP1 ter respondido as questões referentes aos títulos, recolhemos o gabarito e entregamos o primeiro texto. Pedimos, então, que o participante respondesse as questões normalmente de acordo com suas leituras⁴⁰.

EP1, então, realizou a leitura do primeiro texto e respondeu as questões referentes a este. Em seguida, avisou que houvera terminado a atividade; entregamos, assim, o próximo texto e EP1 fez o mesmo com o segundo texto e, em seguida, com o terceiro.

Durante a aplicação do teste-piloto com EP1, algumas incongruências nas questões foram reveladas, de modo que precisamos reformulá-las. A primeira incongruência que percebemos aconteceu nas questões relativas aos títulos. Percebemos que verificar a estratégia de antecipação da maneira como foi proposta, ainda que o que quiséssemos fosse atingir o senso comum, apenas faria sentido se observássemos, também, a estratégia de verificação para a mesma questão. Desse modo, optamos por refazer o teste, colocando questões de verificação referentes a cada título, seguindo a lógica apresentada no Quadro 20.

⁴⁰Nossa opção por não exigir dos alunos que respondessem ao gabarito se deu por termos percebido certa incompreensão referente ao uso deste. Assim, achamos preferível solicitar que os participantes respondessem no gabarito apenas as questões relativas aos títulos, até para podermos avaliar posteriormente a estratégia de verificação. Destarte, a pesquisadora se responsabilizou por responder os gabaritos dos participantes, de acordo com as respostas expressas pelos mesmos na tarefa.

Quadro 20 – Reelaboração das questões do teste de compreensão leitora que envolveram a estratégia de verificação

	Antes da leitura do texto	Após a leitura do texto
Texto 1 – Martini Seco	A partir do título apresentado, o texto deve citar (...)	O texto cita (...)
Texto 2 – Planeta Terra ou Planeta Água	A partir do título apresentado, o texto deve falar sobre (...)	O texto fala sobre (...)
Texto 3 – Teresa	Com base no título apresentado, o texto deve descrever (...)	O texto descreve (...)

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às questões que verificavam a estratégia de seleção, percebemos que no Texto Martini Seco, a questão 2, destinada a tal fim, não apontava a resposta correta. EP1 percebeu a falha na questão e contestou o fato de não ter encontrado a resposta ao que se pedia. Assim, marcou o item que considerou mais próximo ao que deveria apontar a resposta. No texto 3, também houve uma falha, ao relacionarmos as respostas de EP1, percebemos que nenhuma das questões averiguava a estratégia de seleção.

Quanto à estratégia de inferência, percebemos que o texto 1 apontava 3 questões que observava tal estratégia, o texto 2, 2 questões e o texto 3, 4 questões. Desse modo, precisamos eliminar algumas questões e reelaborar o instrumento, de modo que chegássemos ao modelo sugerido no Quadro 21.

Quadro 21 – Reelaboração das questões do Teste de Compreensão Leitora Geral

	Texto 1 – Martini Seco	Texto 2 – Planeta Terra ou Planeta água?	Texto 3 – Teresa
Estratégia de leitura que a questão testa	Antecipação	Antecipação	Antecipação
	Seleção	Seleção	Seleção
	Inferência	Inferência	Inferência
	Inferência	Inferência	Inferência
	Verificação	Verificação	Verificação

Fonte: Elaborado pela autora

Em virtude de termos modificado o instrumento, não nos foi possível tabular as respostas de EP1 para analisar o seu nível de leitura. Contudo, percebemos que os textos estavam adequados para os propósitos do instrumento.

Tendo reformulado o instrumento, passamos à aplicação do teste piloto de múltipla escolha com EP2. Tal aplicação também se deu de forma tranquila, porém em dois momentos e contextos distintos. Em um primeiro momento, na sala reservada para a aplicação do referido teste, explicamos a atividade e iniciamos o teste com as questões relativas ao título (questões de antecipação). Após EP2 ter respondido as ditas questões, entregamos o primeiro texto, o qual foi lido por EP2. Ao finalizar a leitura e o preenchimento das questões do texto 1, entregamos o segundo texto. EP2 realizou a atividade referente ao texto 2 e disse que estava na hora de voltar para a sala. No mesmo dia, após outras atividades da instituição, pedimos ao participante que fizesse a última atividade de leitura. Mediante seu consentimento, entregamos o texto 3, o qual foi lido e respondido na própria sala em que EP2 recebe apoio pedagógico.

Após a aplicação do teste-piloto com EP2, tabulamos suas respostas para verificação do nível de compreensão leitora de EP2, com o objetivo de averiguar se nosso instrumento estava adequado à aplicação com os participantes de nossa pesquisa e observar a melhor forma de análise dos dados a serem posteriormente coletados. Desse modo, em relação à compreensão leitora de EP2, verificamos o revelado no Quadro 22.

Quadro 22 – Tabulação dos dados coletados de EP2

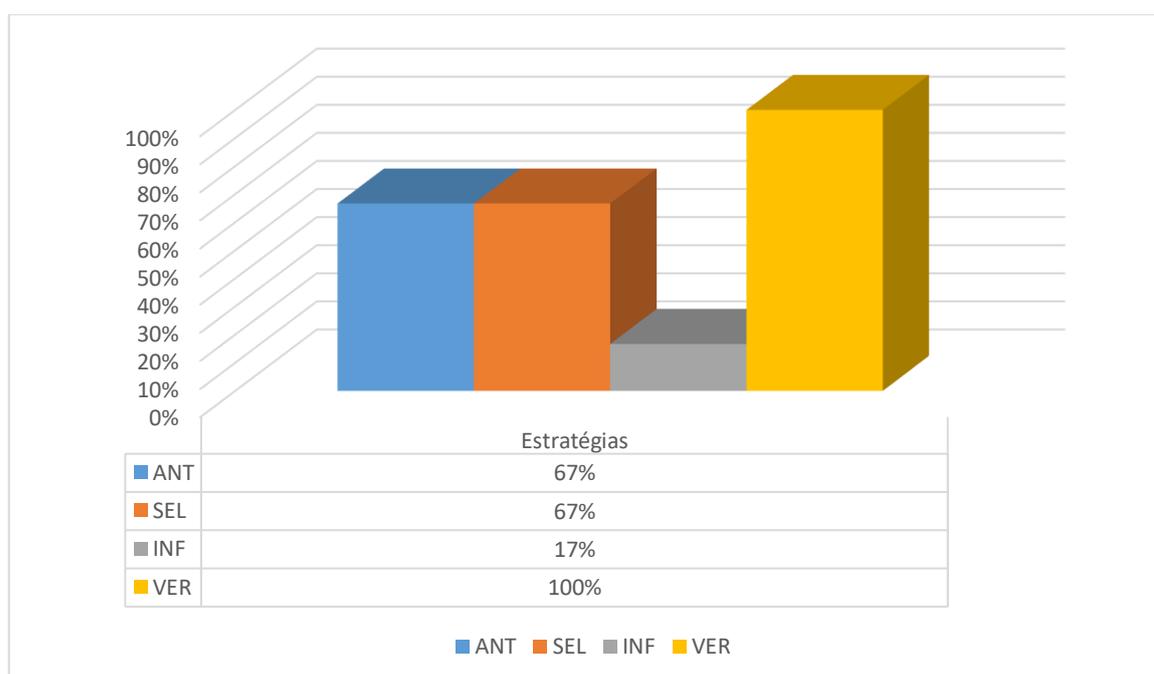
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas esperadas (por estratégia)
Questão 1	0	1	1	2 (antecipação)
Questão 2	1	0	1	2 (seleção)
Questão 3	0	0	0	0 (inferência)
Questão 4	1	0	0	1 (inferência)
Questão 5	1	1	1	3 (verificação)
Total de respostas esperadas (por texto)	3	2	3	8

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela acima expõe os dados coletados de EP2. A partir de tais dados, percebemos que o nível de compreensão leitora de EP2 para o teste que aplicamos, segundo os nossos critérios de análise, foi o nível da compreensão razoável, tendo em vista que o participante respondeu de forma esperada 8 das quinze questões, sendo o mínimo de 2 questões em cada texto.

Entretanto, observamos também que a quantidade de respostas esperadas nas questões que avaliam a estratégia de inferência foi muito baixa, das 6 questões propostas, EP2 acertou apenas 1, isto é 16,66%, o que nos levou a pensar que a maior dificuldade que encontraríamos na compreensão leitora de nossos participantes seria quanto à estratégia de inferência (o que veio a se confirmar posteriormente), tendo em vista que o mesmo não aconteceu em relação às demais questões, que averiguavam o uso das outras estratégias, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de uso das estratégias básicas de leitura por EP2



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do gráfico 1, percebemos que, ao que parece, EP2 apresenta maiores dificuldades quanto ao uso da estratégia de inferência, ao passo que não apresenta dificuldade no uso da estratégia de verificação. A partir dos dados, concebemos que o que prejudica em grande parte a compreensão do texto por EP2, sobretudo no que diz respeito à compreensão inferencial, é o uso deficitário da

estratégia de leitura inferência. O uso das outras duas estratégias, seleção e antecipação, se apresentou nos dados de EP2 de forma mediana.

Desse modo, acreditamos ser possível revelar as dificuldades comuns em relação à leitura de pessoas com SA, de modo a elaborar uma proposta de ensino direcionada a minorar suas dificuldades.

3.9 ANÁLISE DOS DADOS

3.9.1 Tabulação

Para que as ocorrências relacionadas ao uso das quatro estratégias básicas de leitura pudessem ser computadas e, conseqüentemente, analisadas, necessitamos elaborar 1 tipo de quadro e 3 tipos de gráfico. Da mesma maneira, para que as ocorrências relacionadas ao uso da estratégia específica de inferência, tanto textual quanto contextual, pudessem ser computadas e analisadas, elaboramos 1 tipo de quadro e 2 tipos de gráfico, somando-se, assim, 2 tipos de quadro e 5 tipos de gráficos.

3.9.1.1 Quadro

Quadro tipo 1: “Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em (informante)”. A função desse tipo de quadro é possibilitar o registro do número de questões que cada participante respondeu da forma esperada, isto é, de acordo com o gabarito do teste⁴¹, assim como o percentual de uso de cada uma das quatro estratégias investigadas, com base nas respostas esperadas dadas pelo participante. Além disso, o quadro nos permite calcular a quantidade total de questões acertadas e nos dá uma noção exata quanto à quantidade de questões certas com base em cada texto (última linha) e com base no tipo de estratégia (penúltima coluna). O total de questões eliciadas é sempre o mesmo, 15 questões, sendo 5 por texto, de maneira que em cada texto há 1 questão de antecipação, uma questão de seleção, 2 questões de inferência e 1 questão de

⁴¹Sempre que nos referirmos a uma resposta como resposta certa, resposta esperada ou questão certa, estamos nos referindo a respostas correspondentes às do gabarito do Teste de Compreensão Leitora Geral ou do Teste de Compreensão Leitora Inferencial.

verificação, somando-se 3 questões de antecipação, seleção e verificação e 6 questões de inferência. Assim, o 100% tomado como referência para calcular os percentuais do uso das estratégias nunca irá variar, sendo sempre 3 respostas corretas = 100% para questões que analisam as estratégias de antecipação, seleção e verificação e 6 = 100% para questões que analisam a estratégia de inferência. Este procedimento é adotado em todos os quadros do tipo 1. A seguir, na Figura 3, podemos visualizar o modelo de quadro tipo 1.

Figura 3 – Modelo de quadro tipo 1

Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual de uso das estratégias
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	0	0	1	33%
Questão 3 inferência	0	0	1	1	17%
Questão 4 inferência	0	0	0	0	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	3	2	3	8	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro tipo 2: “Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por (informante) - (pré-teste ou pós-teste)”. A função desse tipo de quadro é possibilitar o registro do número de questões que cada participante respondeu de acordo com o gabarito do Teste de Compreensão Leitora Inferencial, assim como o percentual de uso de cada tipo de inferência investigada, com base nas respostas esperadas dadas pelo participante. Além disso, o quadro nos permite calcular a quantidade total de questões acertadas e nos dá uma noção exata quanto à quantidade de questões certas com base em cada texto (última linha). O total de questões eliciadas é sempre o mesmo, 18 questões, sendo 6 por texto, de maneira que em cada texto há 3 questões que envolvem a inferência textual e 3 questões que verificam o uso da inferência contextual. Assim, o 100% tomado como referência para

calcular os percentuais do uso dos diferentes tipos de inferência nunca irá variar, sendo sempre 9 respostas corretas = 100% para questões que analisam inferência textual e, do mesmo modo, 9 respostas corretas = 100% para questões que analisam inferência do tipo contextual. Este procedimento é adotado em todas os quadros do tipo 2. A seguir, podemos visualizar o modelo de quadro tipo 2, na Figura 4.

Figura 4 – Modelo de quadro tipo 2

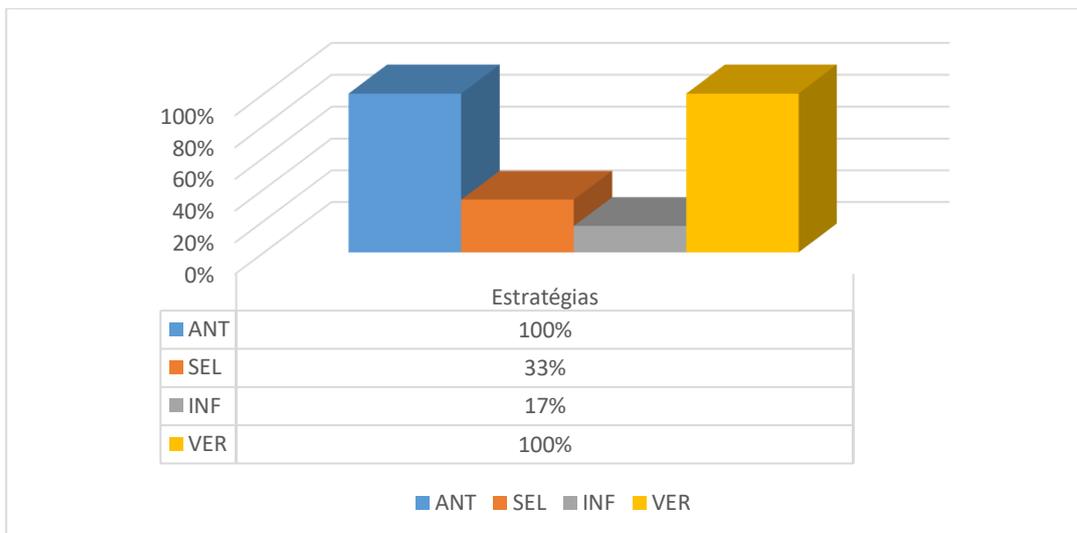
Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	0	1	0	11%
Inf. contextual	0	3	1	44%
Total	0	4	1	28%

Fonte: Elaborado pela autora

3.9.1.2 Gráficos

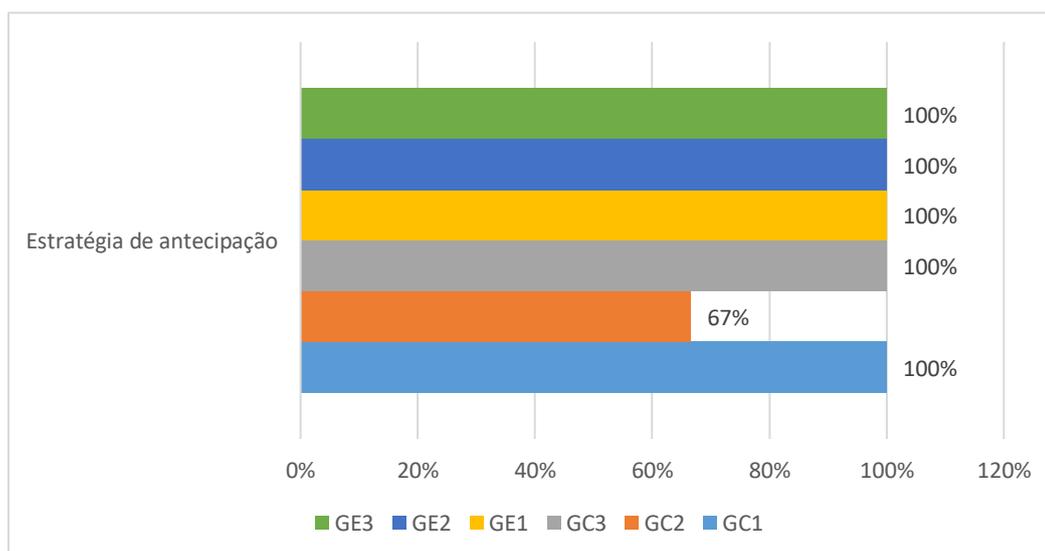
Para cada quadro apresentado em nosso trabalho, geramos pelo menos um gráfico correspondente, no sentido de facilitar a visualização e, conseqüentemente, a análise dos dados tabulados.

Gráfico tipo 1: “Percentual de uso das estratégias de leitura por (participante)”. O gráfico desse tipo é correspondente ao *Quadro tipo 1*, de modo que sua função é apresentar, de maneira mais objetiva, o número percentual total de uso de cada estratégia de leitura com base nas respostas de cada participante registradas durante o Teste de Compreensão Leitora. Nos é possível, assim, por meio desse tipo de gráfico, analisar o uso das quatro estratégias em cada participante individualmente, comparando, dessa maneira, quais as estratégias nas quais cada participante apresenta maiores e menores dificuldades. Assim como no *Quadro tipo 1*, o total percentual de ocorrências por grupo é sempre o mesmo, de maneira que o 100% tomado como referência para calcular os percentuais do uso das estratégias nunca irá variar, sendo sempre 3 respostas corretas = 100% para questões que analisam o uso das estratégias de antecipação, seleção e verificação e 6 = 100% para questões que analisam o uso da estratégia de inferência. A seguir, na Figura 5, apresentamos um modelo de gráfico tipo 1.

Figura 5 – Modelo de gráfico tipo 1

Fonte: Elaborado pela autora

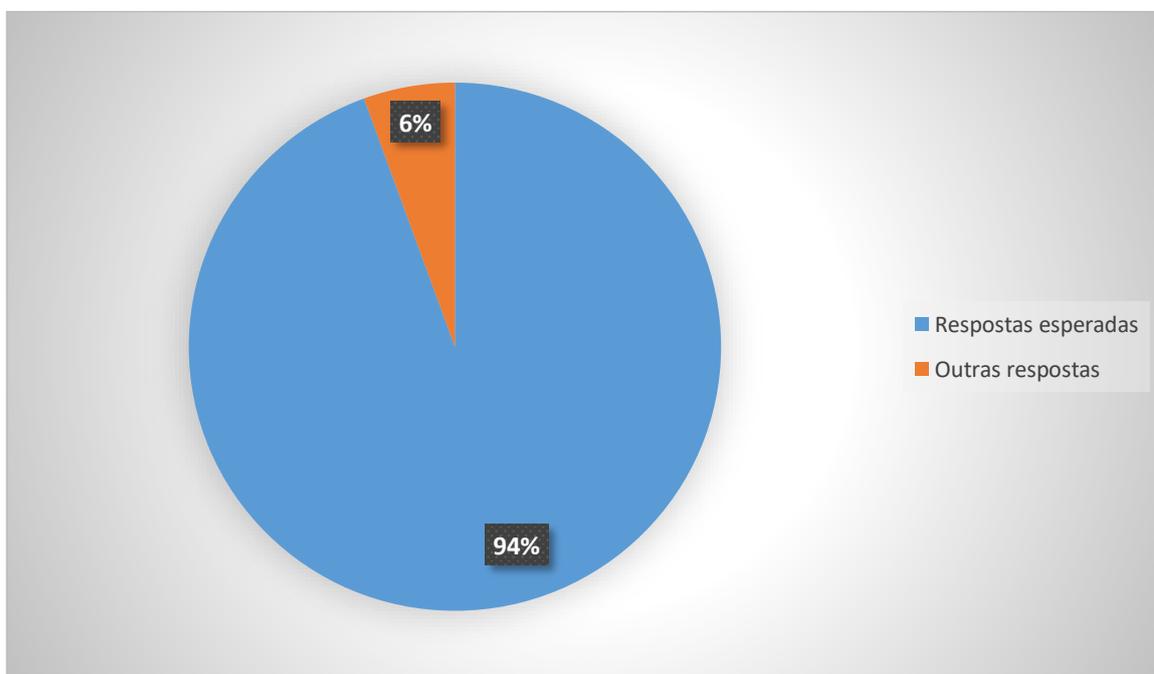
Gráfico tipo 2: “Uso da estratégia de (estratégia)”. Esse tipo de gráfico também foi gerado a partir dos dados tabulados no *Quadro tipo 1*, sua função é comparar os percentuais de uso das quatro estratégias básicas de leitura investigadas individualmente de acordo com os dados fornecidos pelos 6 participantes, de maneira que, no gráfico tipo 2, comparamos as informações dos 6 participantes quanto a cada estratégia de leitura isoladamente. Desse modo, cada gráfico do tipo 2 apresenta dados relativos a apenas uma das quatro estratégias. A seguir, na Figura 6, mostramos um modelo de gráfico tipo 2.

Figura 6 – Modelo de gráfico tipo 2

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico tipo 3: Questões de (estratégia). O gráfico do tipo 3 foi gerado a partir dos dados referentes à quantidade total de questões por estratégia, considerando-se, portanto, todas as questões do Teste de Compreensão Leitora, assim como as respostas dos 6 participantes. De modo que esse tipo de gráfico nos permite visualizar o total de respostas esperadas em cada uma das estratégias comparado ao total de outras respostas (respostas não esperadas) dadas pelos 6 participantes. Sua função é, portanto, comparar os percentuais de uso das quatro estratégias básicas de leitura investigadas individualmente com base no total de respostas esperadas e não esperadas. No gráfico tipo 3, o 100% tomado como referência para calcular os percentuais foi de 18 questões = 100% para questões que analisam o uso das estratégias de antecipação, seleção e verificação e 36 = 100% para questões que analisam o uso da estratégia de inferência. Dessa forma, assim como no gráfico tipo 2, cada gráfico do tipo 3 apresenta dados relativos a apenas uma das quatro estratégias de leitura investigadas. A seguir, na Figura 7, expomos um modelo de gráfico tipo 3.

Figura 7 – Modelo de gráfico tipo 3

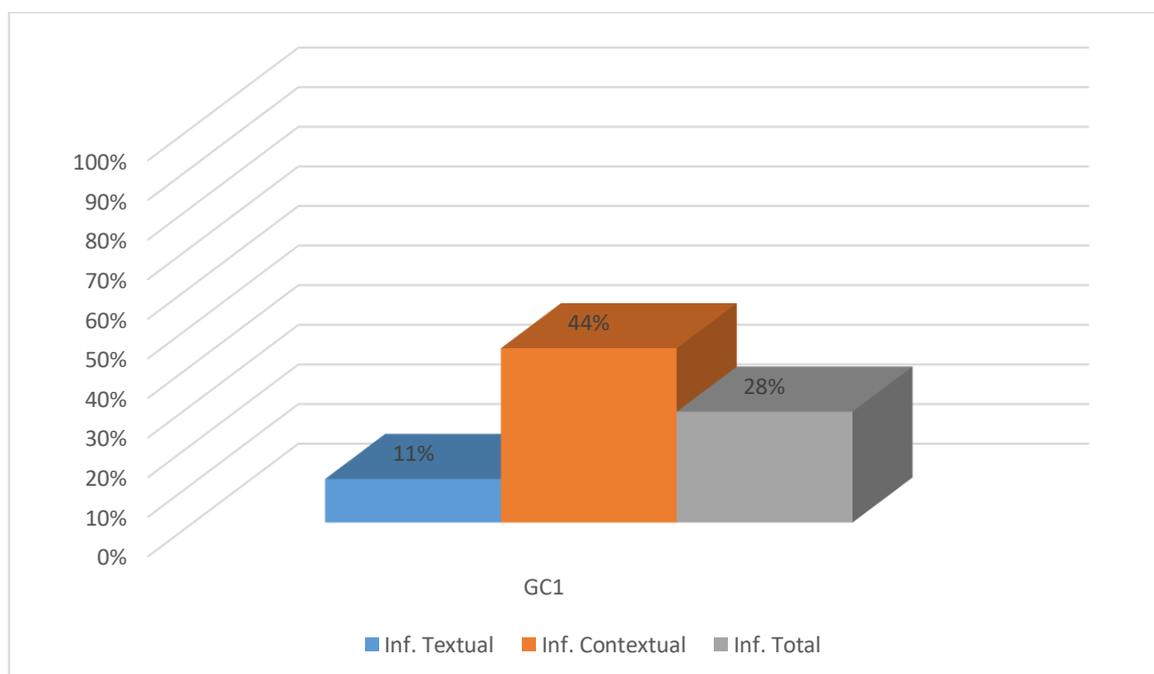


Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico tipo 4: “Percentual de uso dos tipos de inferência por (participante) – (pré-teste ou pós-teste)”. O gráfico desse tipo é correspondente ao *Quadro tipo 2*,

de maneira que sua função é apresentar, objetivamente, o número percentual total de uso de cada tipo de inferência (textual e contextual), assim como o percentual total médio de uso da estratégia de inferência, com base nas respostas de cada participante registradas durante o Teste de Compreensão Leitora Inferencial. Nos é possível, assim, por meio desse tipo de gráfico, analisar o desempenho de uso dos dois tipos de inferência considerados em nosso estudo, em cada participante individualmente, comparando, sobretudo, o tipo de inferência em que cada participante apresenta maior deficiência. Assim como no *Quadro tipo 2*, o total percentual de ocorrências por grupo é sempre o mesmo, de maneira que o 100% tomado como referência para calcular os percentuais do uso das estratégias nunca irá variar, sendo sempre 9 respostas corretas = 100% para questões que analisam o uso da inferência textual e 9 respostas corretas = 100% para questões que analisam o uso da inferência contextual. A seguir, na Figura 8, apresentamos um modelo de gráfico tipo 4.

Figura 8 – Modelo de gráfico tipo 4

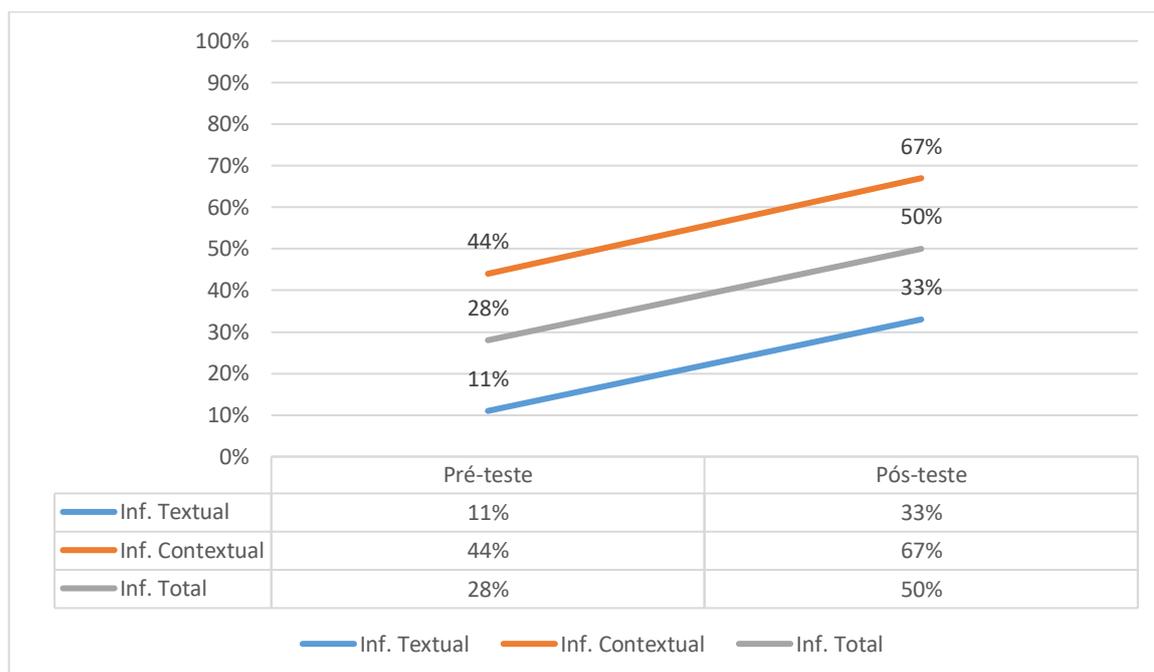


Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico tipo 5: “Desenvolvimento da compreensão leitora inferencial por (participante)”. A função do gráfico tipo 5 é apresentar os dados obtidos no pré-teste em comparação aos dados obtidos no pós-teste de cada participante de modo

individual, traçando um vértice referente a cada tipo de inferência investigada, textual e contextual, assim como ao valor médio total de uso da estratégia de inferência. O gráfico deste tipo, nos possibilita visualizarmos objetivamente a evolução de cada participante quanto a sua compreensão leitora inferencial ao longo da pesquisa. A seguir, na Figura 9, apresentamos um modelo de gráfico do tipo 5.

Figura 9 – Modelo de gráfico tipo 5



Fonte: Elaborado pela autora

3.9.2 Procedimentos analíticos

A análise dos dados da presente pesquisa foi fundamentada no modelo conciliador sociointerativo de compreensão leitora proposto por Kintsch e Van Dijk (1983) e teve como base a classificação das estratégias básicas de leitura realizada por Solé (1998). Tal classificação foi adotada por ser objetiva e didática.

Após realizarmos a coleta de dados, iniciamos a análise de tais dados, de modo que eles foram, primeiramente, computados, tabulados e transformados em quadros e, em seguida, em gráficos, a fim de que pudéssemos identificar as respostas dadas de maneira esperada, as respostas dadas de outras maneiras e, conseqüentemente, o uso das estratégias de leitura analisadas em nosso estudo.

Tal tabulação permitiu que realizássemos nossa análise, que revela a estratégia de leitura na qual os estudantes com SA apresentam maiores dificuldades quando da leitura de um texto, assim como aquelas cujo uso não lhes parece problemático.

A tabulação nos permitiu, ainda, contabilizar as ocorrências de respostas esperadas vs. as ocorrências de respostas não esperadas para cada estratégia, no sentido de verificar qual a estratégia a ser focada para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de nossos participantes. Além de nos permitir comparar os dados dos 6 participantes de nossa pesquisa.

Quanto aos critérios de porcentagem de uso das quatro estratégias básicas de leitura investigadas, consideramos baixos os percentuais entre 0% e 50%, médios, os percentuais entre 51 e 85% e altos, os percentuais entre 86% e 100%.

Após estabelecidos tais padrões, descrevemos os dados e chegamos aos resultados apresentados no próximo capítulo.

3.10 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, de acordo com os padrões éticos em vigor. A mesma foi previamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e registrada e aprovada pela Plataforma Brasil com parecer nº 1.906.619 (ANEXO A).

Antes da execução da pesquisa, informamos aos participantes e aos responsáveis por eles que os mesmos teriam total liberdade para cessarem sua participação na pesquisa a qualquer momento que lhes fosse conveniente. Solicitamos dos responsáveis pelos participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE A), como forma de autorizar a participação de seus filhos na pesquisa, assim como à pesquisadora analisar e divulgar a análise do material coletado. Além disso, pedimos que os próprios participantes assinassem o Termo de Assentimento (APÊNDICE B), como meio de declarar livre e espontânea vontade na participação da pesquisa. Quanto à instituição em que coletamos os nossos dados, esta assinou tanto o Termo de Anuência

(APÊNDICE C) quanto o Termo de assentimento ao uso do banco de dados (APÊNDICE D).

3.11 RESUMO

A presente seção descreveu os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Na primeira subseção, 3.1, apresentamos uma breve introdução acerca do que faríamos em cada subseção do capítulo; na subseção 3.2, classificamos nossa pesquisa de acordo com o tipo de metodologia adotada; em seguida, na subseção 3.3, descrevemos o contexto de coleta de nossos dados; na subseção seguinte, 3.4, descrevemos em detalhes o perfil de nossos informantes, assim como os passos utilizados para a escolha destes; em 3.5, descrevemos o *corpus* de nossa Pesquisa; na subseção 3.6, versamos sobre as etapas de nossa coleta de dados, além de ressaltarmos o modo como a realizamos; em 3.7, descrevemos os instrumentos utilizados tanto na fase de escolha dos informantes quanto na fase de coleta de dados; em 3.8 descrevemos todos os passos e resultados da aplicação dos testes-pilotos; na próxima subseção, 3.9, traçamos os procedimentos relativos ao tratamento dos dados analisados até o momento; em 3.10 expomos os detalhes éticos de nossa pesquisa; finalizando a seção, em 3.11, fazemos uma síntese retórica de todo a seção.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Retomando a constatação clínica de que na criança autista a compreensão da linguagem é extremamente literal, U. Frith estima que as dificuldades nesse âmbito não se situariam nem no nível fonético nem no sintático, mas no semântico, isto é, na capacidade de compreender e dar sentido à linguagem, e no nível pragmático, isto é, na capacidade de utilizar a linguagem para fins de comunicação”.

(FERRARI, 2012, p. 50)

4.1 APRESENTAÇÃO

Esta seção tem o intuito de apresentar os resultados que obtivemos em nossa pesquisa, assim como promover uma discussão pautada nas teorias empregadas na presente pesquisa e na revisão da literatura realizada. Assim, apresentaremos as análises, os resultados e as discussões em três seções, de acordo com as questões investigativas propostas, tentando, na medida do possível, sugerir respostas plausíveis para elas.

Desse modo, na subseção 4.2, tratamos acerca da primeira indagação, que questiona: Quais dificuldades comuns de compreensão leitora ocorrem em leitores com SA e como podemos caracterizá-las?; Em seguida, na subseção 4.3, versamos a respeito do segundo questionamento apresentado: Quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?; Nosso terceiro questionamento é abordado na seção 4.4, em que discutimos a seguinte questão: Que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?

Por fim, finalizamos o presente capítulo com a subseção 4.5, em que apresentamos um breve sumário, destacando os achados mais relevantes aqui apresentados.

4.2 QUESTIONAMENTO 1: FOCO NAS **DIFICULDADES** DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA

Quais as dificuldades comuns de compreensão leitora ocorrem em leitores com SA e como podemos caracterizá-las?

Ao verificarmos o nível de compreensão leitora de GC1, obtivemos os dados destacados no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GC1

Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	0	0	1	33%
Questão 3 inferência	0	0	1	1	17%
Questão 4 inferência	0	0	0	0	
Questão 5 Verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	3	2	3	8	

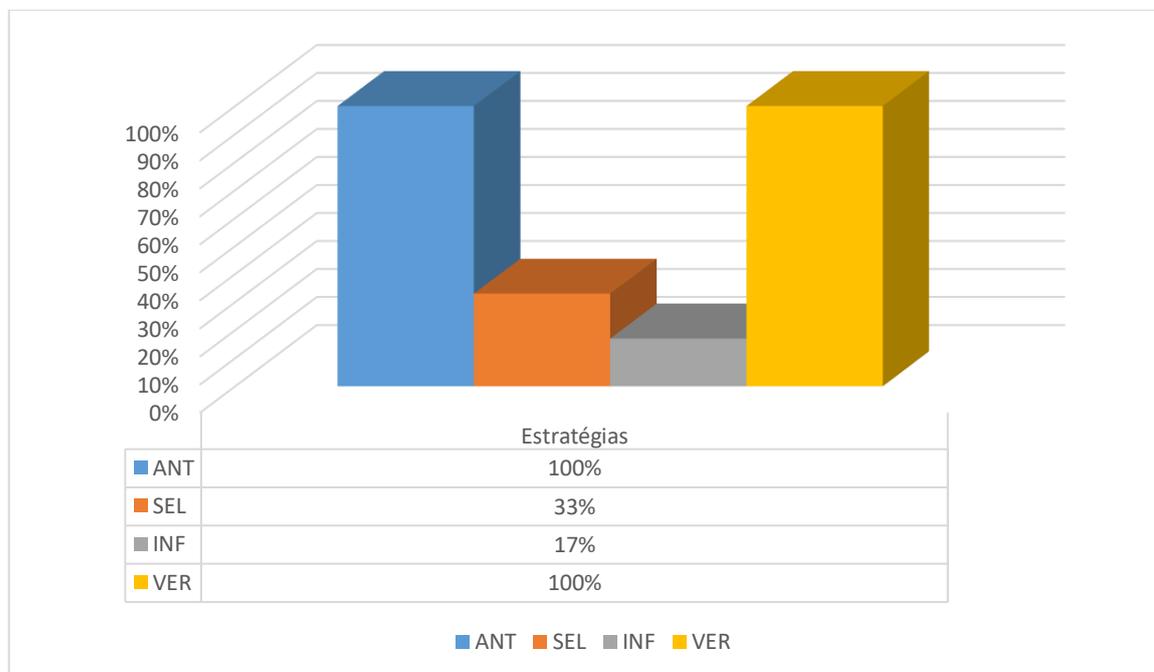
Fonte: Elaborado pela autora

A partir de tais dados, classificamos que o nível de compreensão leitora de GC1 se enquadrou no nível da **compreensão razoável**. Notamos, porém, que o maior grau de dificuldade de compreensão leitora do participante se deu na compreensão inferencial. Observamos que, embora o participante tenha obtido 100% de respostas esperadas para as questões que mediram o uso da estratégia de antecipação, que é uma estratégia de compreensão inferencial, na estratégia de inferência em si, GC1 obteve um percentual muito baixo, de apenas 17%.

Percebemos, ainda, que, quanto à compreensão literal, o participante apresentou desempenho de 100% nas questões que verificaram o uso da estratégia de verificação, por outro lado, o baixo índice de apenas 33% nas questões que

verificaram o uso da estratégia de seleção. O Gráfico 2, a seguir, mostra o percentual de uso das estratégias de leitura avaliadas pelo Teste de Compreensão Leitora a partir dos dados de GC1.

Gráfico 2 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC1



Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, ainda que GC1 tenha apresentado o nível máximo de uso da estratégia de antecipação, como referido anteriormente, na outra estratégia inferencial, estratégia de inferência, o participante parece ter apresentado suas maiores dificuldades, o que provavelmente prejudicou um melhor desempenho em sua compreensão leitora.

Percebemos, ainda, nos dados de GC1, sua dificuldade em utilizar a estratégia de seleção. Cogitamos a possibilidade de o participante ter preferido não recorrer à releitura do texto para localizar os dados solicitados pelas questões, o que pode ter tornado o percentual de uso da referida estratégia baixo.

O Quadro 24, a seguir, expõe os dados e os percentuais relacionados à compreensão leitora de GC2.

Quadro 24 – Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GC2

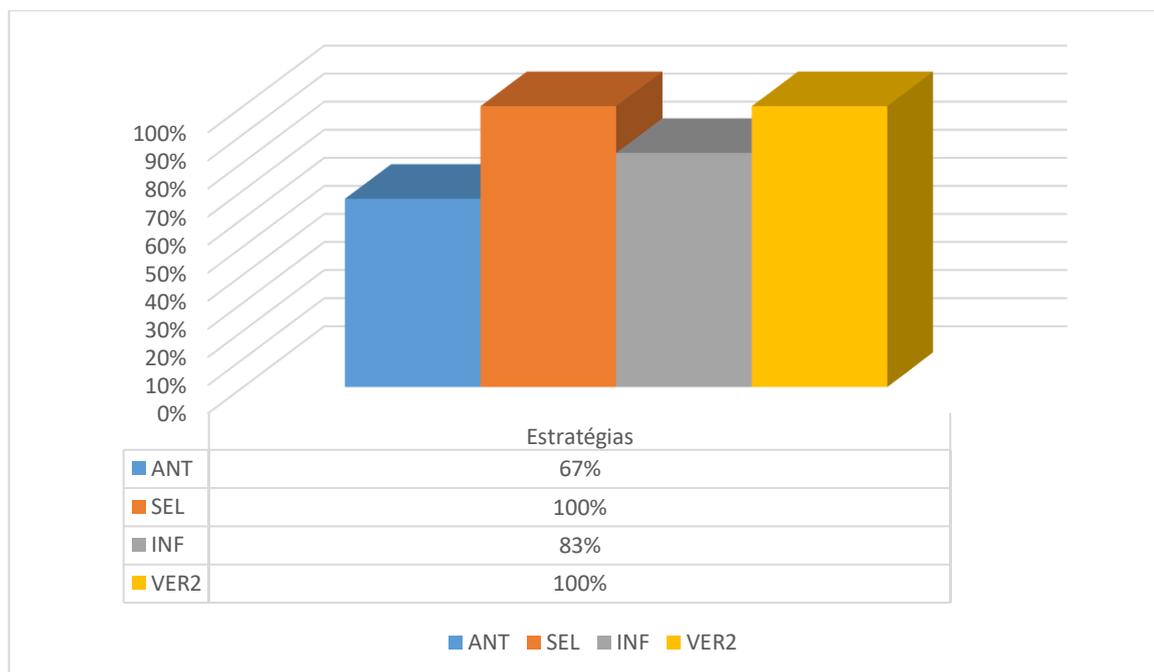
Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	0	1	2	67%
Questão 2 seleção	1	1	1	3	100%
Questão 3 inferência	1	0	1	2	83%
Questão 4 inferência	1	1	1	3	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	5	3	5	13	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados obtidos por meio do Teste de Compreensão Leitora de CG2, classificamos seu nível de compreensão leitora como **compreensão satisfatória**, tendo em vista que, embora o participante tenha apontado um total de 13 respostas certas, o que o classificaria como tendo nível de compreensão total, o mesmo não apresentou, porém, o mínimo de 4 respostas esperadas em cada texto, tendo em vista que no texto 2, 3 das 5 questões foram respondidas como esperado, não podendo, portanto, ser classificado como estando no nível de compreensão total.

Atestamos que o uso das estratégias que favorecem o uso da compreensão literal foi de 100%, de modo que nas questões que verificaram o uso da estratégia de seleção e o uso da estratégia de verificação, o participante respondeu de forma esperada a todas elas, o que indica um excelente nível de compreensão literal.

Por outro lado, embora não tenha obtido percentuais baixíssimos no uso das estratégias de antecipação e inferência, que mediram o nível de compreensão inferencial do participante, GC2 não obteve o mesmo desempenho nas questões que verificaram tais estratégias que teve nas questões que verificaram as estratégias de compreensão literal, obtendo, para a estratégia de antecipação, o percentual de uso de 67% e, para a estratégia de inferência, o percentual de uso de 83%, números que representam uma compreensão inferencial mediana, como podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC2

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no gráfico, notamos que GC2 apresentou um bom nível de compreensão leitora se considerarmos o uso das estratégias de leitura, sobretudo as estratégias que auxiliam na compreensão literal. Desse modo, os dados do participante indicam que suas dificuldades em relação à compreensão leitora residem nas tarefas que envolvem antecipações e inferências. Entendemos, portanto, que o fato de o participante em questão não ter alcançado o nível máximo de compreensão leitora, segundo os nossos critérios, se deu em virtude de sua falta no uso das estratégias que envolvem a compreensão inferencial, o que não é próprio apenas de leitores com SA, mas sim comum em qualquer leitor.

Assim, com base nos dados obtidos a partir da aplicação do teste de compreensão leitora com GC2, consideramos que há certa dificuldade por parte do participante na compreensão inferencial, apresentando, porém, total aproveitamento em relação à compreensão literal, o que indica um alto nível de alcance da microestrutura em contraste com um médio nível de alcance da macroestrutura.

O Quadro 25 expõe os dados e os percentuais relativos à compreensão leitora de GC3.

Quadro 25: Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GC3

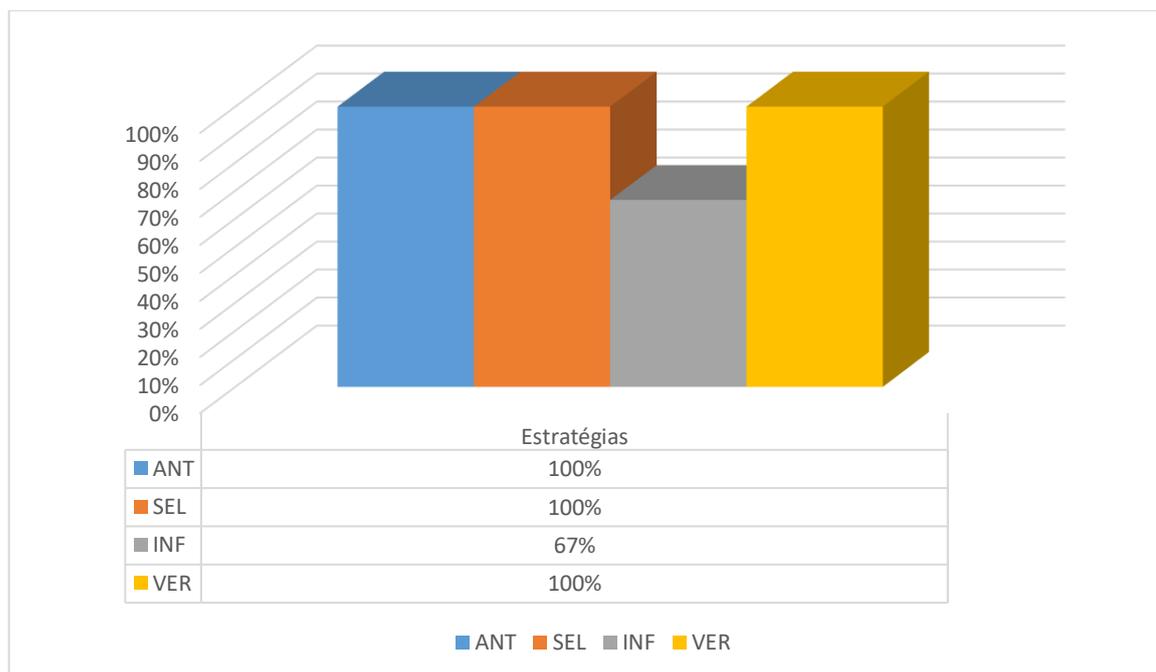
Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	1	1	3	100%
Questão 3 inferência	0	1	1	2	67%
Questão 4 inferência	1	1	0	2	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	4	5	4	13	

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados obtidos através do Teste de Compreensão Leitora realizado com GC3 nos permitiu classificar o nível de compreensão leitora de tal participante como nível de **compreensão total**. Assim como GC2, GC3 apresentou um total de 13 respostas certas ao término do teste, entretanto, ao contrário do participante anterior, os dados de CG3 indicaram o mínimo de 4 respostas esperadas por texto.

Em relação às questões que verificaram o uso das estratégias de compreensão literal, seleção e verificação, GC3 demonstrou total domínio compreensivo, obtendo o percentual de 100% de respostas esperadas, o que caracteriza a não dificuldade do participante em lidar com as mensagens expostas no nível da microestrutura textual.

Quanto às questões que envolveram o uso das estratégias de compreensão inferencial, GC3 apresentou alguma dificuldade apenas no que tange à estratégia de inferência, tendo em vista que, nesta, o participante obteve o percentual de 67% de respostas certas, enquanto que na estratégia de antecipação, GC3 apresentou o aproveitamento máximo, isto é, 100% de respostas esperadas, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GC3

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, atestamos que a compreensão literal de GC3, ao que parece, não apresenta dificuldades. Por outro lado, sua compreensão inferencial pode ser melhorada. Ainda que CG3 tenha sido classificado, de acordo com os critérios estabelecidos no Teste de Compreensão Leitora, como tendo nível de compreensão total, observamos que sua única dificuldade parece residir no uso da estratégia de inferência, a qual pode e deve ser estimulada, para que o participante obtenha ainda melhores resultados quanto à sua compreensão leitora.

A seguir, o Quadro 26 apresenta os dados e os percentuais relativos à compreensão leitora de GE1.

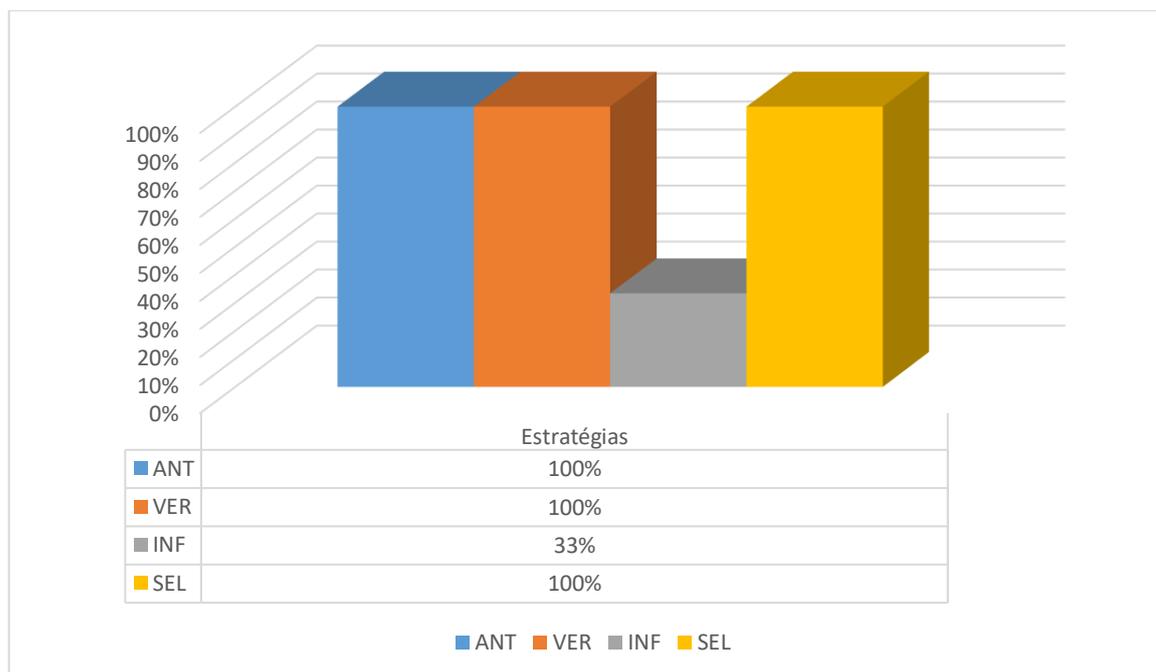
Quadro 26 - Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GE1

Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	1	1	3	100%
Questão 3 inferência	0	0	0	0	33%
Questão 4 inferência	1	0	1	2	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	4	3	4	11	

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos dados de GE1, classificamos que o nível de compreensão leitora de tal participante se enquadrou no nível da **compreensão satisfatória**, tendo o participante obtido 11 respostas de modo esperado, com o mínimo de 3 por texto.

Notamos, porém, que GE1 apenas demonstrou dificuldade nas questões que averiguaram a capacidade de uso da estratégia de inferência, tendo o mesmo obtido percentual baixo, de apenas 33% de respostas esperadas, em tais questões, chegando, por outro lado, a 100% de respostas esperadas nas questões que examinaram o uso das estratégias de antecipação, de seleção e também de verificação. Destarte, percebemos que, apesar de total desempenho de GE1 no nível microestrutural, o nível macroestrutural foi prejudicado por dificuldade do referido participante em lidar com a estratégia de inferência, como exposto no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE1

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, atestamos que o participante não apresenta dificuldades no que se refere à compreensão literal, entretanto, por outro lado, tem um baixo nível de compreensão inferencial.

No próximo quadro, podemos visualizar os dados obtidos com o teste de compreensão leitora, assim como os percentuais de uso das estratégias de compreensão leitora de GE2.

Quadro 27 - Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GE2

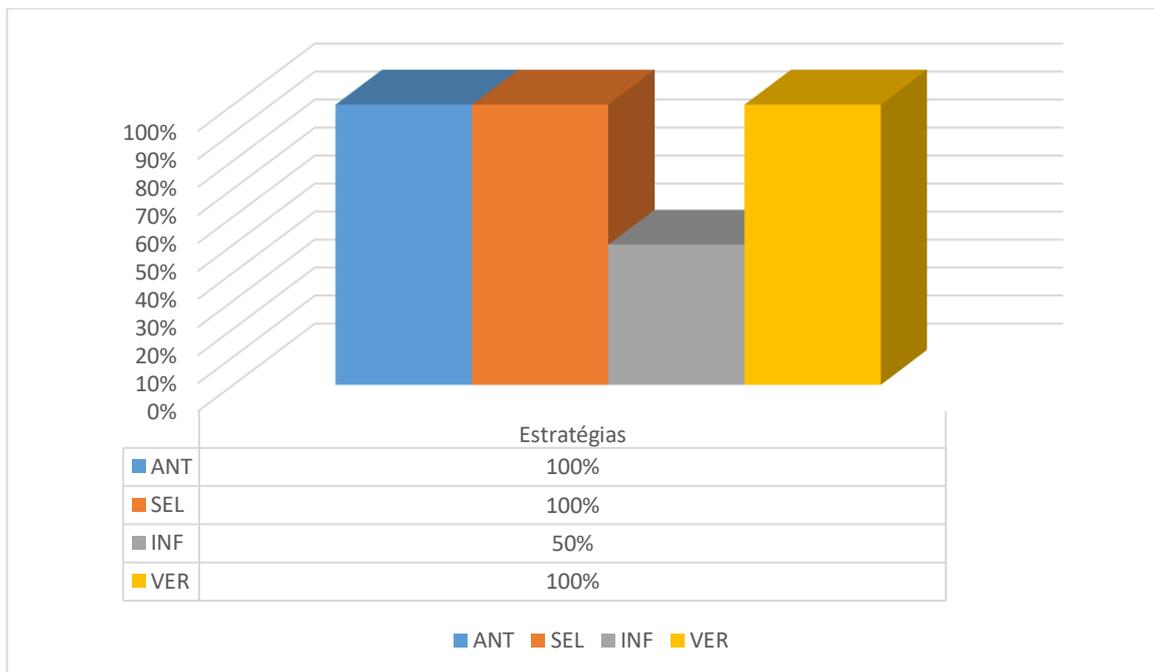
Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	1	1	3	100%
Questão 3 inferência	0	0	1	1	50%
Questão 4 inferência	1	0	1	2	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	4	3	5	12	

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como GC2 e GE1, GE2 apresentou, com base nos dados obtidos por meio do Teste de Compreensão Leitora realizado com ele, um nível de **compreensão satisfatória**, tendo em vista que o participante obteve 12 respostas certas, com o mínimo de 3 por texto.

Notamos, porém, que, assim como ocorreu com GE1, GE2 apenas demonstrou dificuldade nas questões que averiguaram a capacidade de uso da estratégia de inferência, de maneira que em todas as questões que examinaram o uso das estratégias de antecipação, seleção e verificação, o participante alcançou o percentual máximo de 100% de respostas esperadas, enquanto que nas questões que averiguaram o uso da estratégia de inferência, o participante obteve percentual de 50% de respostas certas, o que ainda é um percentual que indica baixa compreensão, contudo, consideramos, que o resultado para tal estratégia poderia ser melhor.

O Gráfico 6, a seguir, apresenta os percentuais de uso das estratégias de leitura no teste de compreensão leitora realizado com o participante GE2.

Gráfico 6 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE2

Fonte: Elaborado pela autora

Destarte, notamos que GE2 não apresentou dificuldades em relação à compreensão literal, portanto, no nível da microestrutura. Como exposto anteriormente, assim como o participante GE1, GE2 obteve pontuação máxima no uso de todas as estratégias, com exceção da estratégia de inferência, na qual o participante obteve 50% de respostas esperadas nas questões que averiguaram tal estratégia, de modo a comprometer seu nível de compreensão inferencial, inserido na macroestrutura.

O Quadro 28, a seguir, apresenta os dados obtidos com o teste de compreensão leitora e os percentuais de uso das estratégias de compreensão leitora de GE3.

Quadro 28 - Número de respostas certas e percentual de uso das estratégias correspondente em GE3

Estratégias / Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total de respostas certas	Percentual atingido
Questão 1 antecipação	1	1	1	3	100%
Questão 2 seleção	1	1	1	3	100%
Questão 3 inferência	1	0	1	2	83%
Questão 4 inferência	1	1	1	3	
Questão 5 verificação	1	1	1	3	100%
Total de respostas esperadas (por texto)	5	4	5	14	

Fonte: Elaborado pela autora

A exemplo do participante GC3, GE3 apresentou nível de compreensão leitora classificado como **compreensão total**. A participante em questão obteve os melhores resultados do teste, se comparados aos resultados dos outros participantes da pesquisa.

Desse modo, GE3 obteve 14 respostas esperadas, portanto, apenas 1 resposta dada pela participante foi diferente da constante no gabarito oficial do Teste de Compreensão Leitora a que foi submetida.

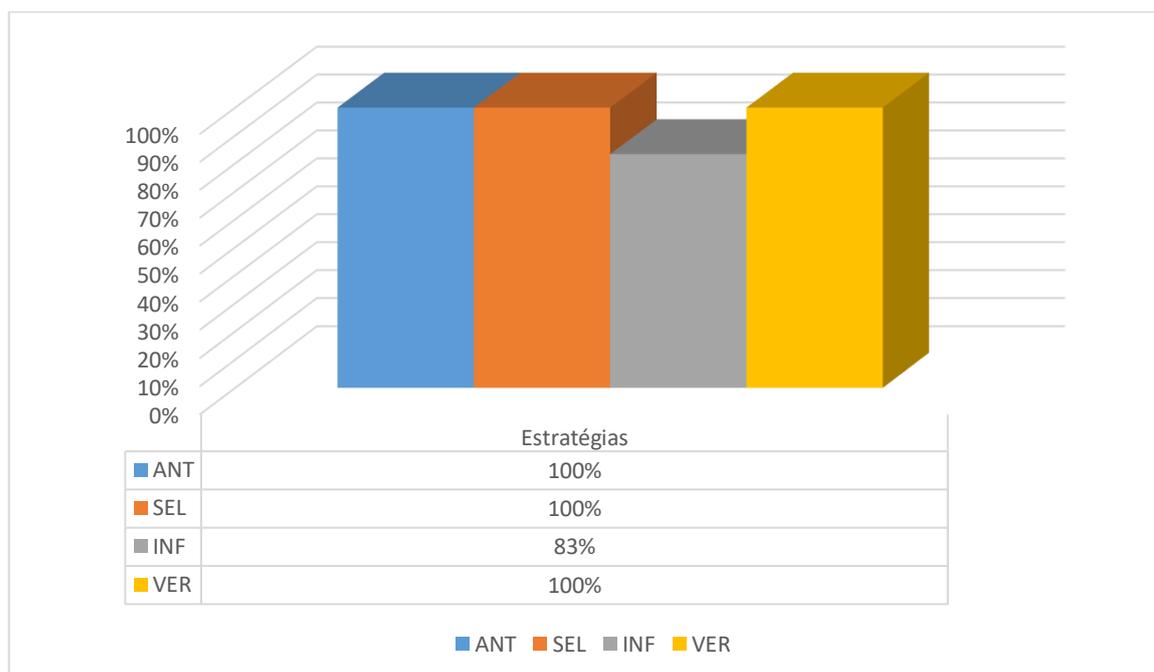
Sendo assim, GE3 obteve percentual de 100% de respostas esperadas em quase todas as categorias estratégicas avaliadas. De maneira que tanto em relação às duas estratégias de compreensão literal, seleção e verificação, quanto para a estratégia de compreensão inferencial, antecipação, a participante não foi caracterizada como com dificuldades.

Apenas em 1 das 6 questões que verificaram o uso da estratégia de inferência, a participante não apresentou resposta esperada. Somando, ao final da análise, um percentual de 83% de respostas certas nas questões que averiguaram a estratégia de inferência. Esse resultado aponta que a participante parece não ter dificuldades em lidar com as mensagens expostas a nível macroestrutural nem microestrutural.

De qualquer modo, com o estímulo adequado, o resultado final do teste de compreensão leitora de GE3 poderia chegar aos 100% também nas respostas às questões que atestam o uso da estratégia de inferência.

No Gráfico 7, a seguir, podemos visualizar o uso das quatro estratégias básicas de leitura durante o Teste de Compreensão Leitora ao qual GE3 foi submetida.

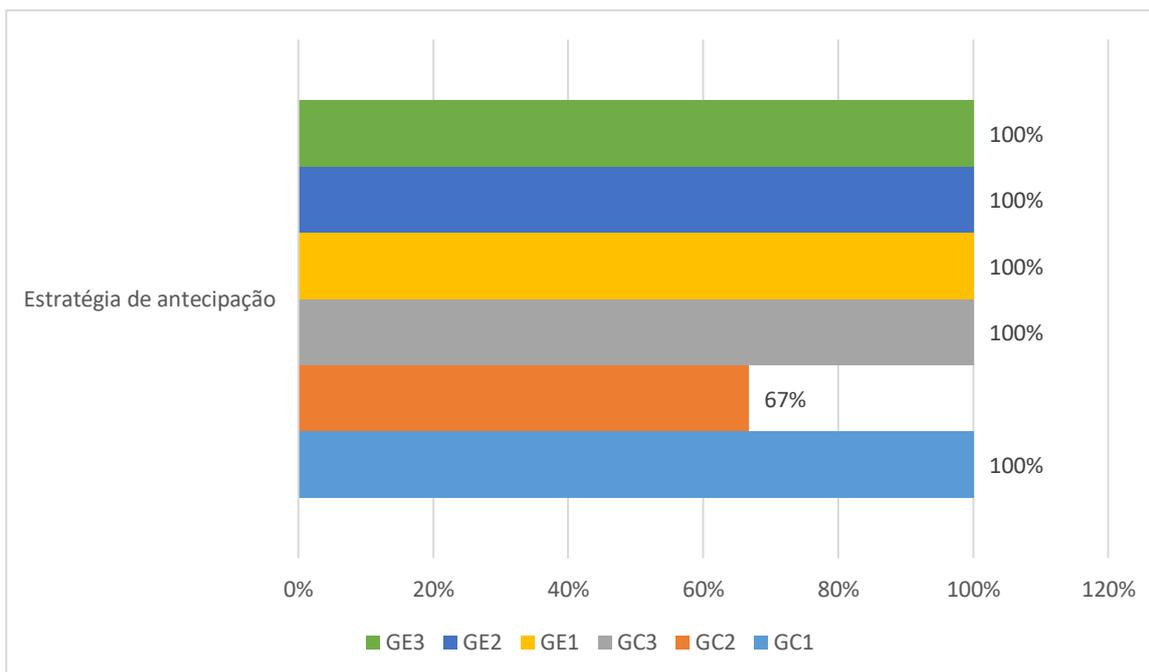
Gráfico 7 – Percentual de uso das estratégias de leitura por GE3



Fonte: Elaborado pela autora

Com base no Gráfico 7, que mostra os dados fornecidos por GE3, percebemos que a participante não apresenta grandes dificuldades de compreensão leitora, nem no que se refere à compreensão literal, nem no que se refere à compreensão inferencial. O uso das quatro estratégias básicas de leitura pela participante parece ser constante.

No intuito de revelarmos as dificuldades comuns de compreensão leitora de pessoas com SA, elaboramos o gráfico comparativo a seguir, com foco nos percentuais de uso das estratégias de leitura utilizadas pelos participantes no teste de compreensão leitora.

Gráfico 8 – Uso da estratégia de antecipação pelos 6 participantes

Fonte: Elaborado pela autora

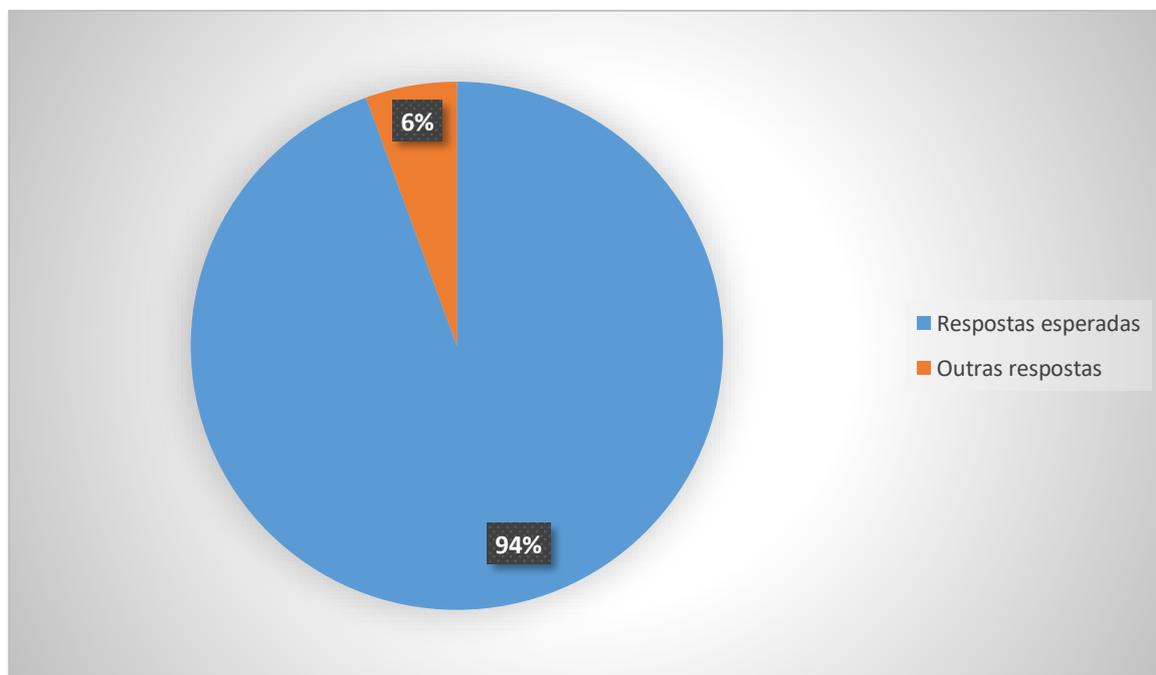
Em relação à estratégia de antecipação, com base na comparação dos dados obtidos a partir da realização do teste de compreensão leitora com os 6 participantes de nossa pesquisa, entendemos que, embora seja uma característica comum às pessoas com SA terem dificuldade na antecipação de fatos, segundo a literatura da área afirma (FERRARI, 2012; FITÓ, 2012; KLIN, 2006), os participantes de nossa pesquisa mostraram, quase que em sua totalidade, que esta não é uma dificuldade para eles, pelo menos não durante a leitura e a busca pela compreensão leitora.

Todos os participantes, exceto GC2, o qual atingiu nível médio no uso da estratégia de antecipação, obtiveram percentual máximo de respostas certas nas questões que avaliaram o uso da referida estratégia do tipo inferencial. Assim, consideramos que a antecipação de fatos durante a leitura de um texto não é marcada como uma dificuldade que traz prejuízo para a compreensão das pessoas inseridas no grupo estudado, não sendo, pois, uma dificuldade de compreensão leitora comum aos estudantes de nossa amostra.

No Gráfico 9, a seguir, consideramos as 18 questões que testaram o uso da estratégia de antecipação, soma da quantidade de questões respondidas pelos 6 participantes em seus testes. Dessa maneira, nos foi possível observarmos o

movimento percentual de respostas esperadas muito elevado em relação às outras respostas não identificadas como corretas no gabarito oficial do teste.

Gráfico 9 – Respostas às questões de antecipação

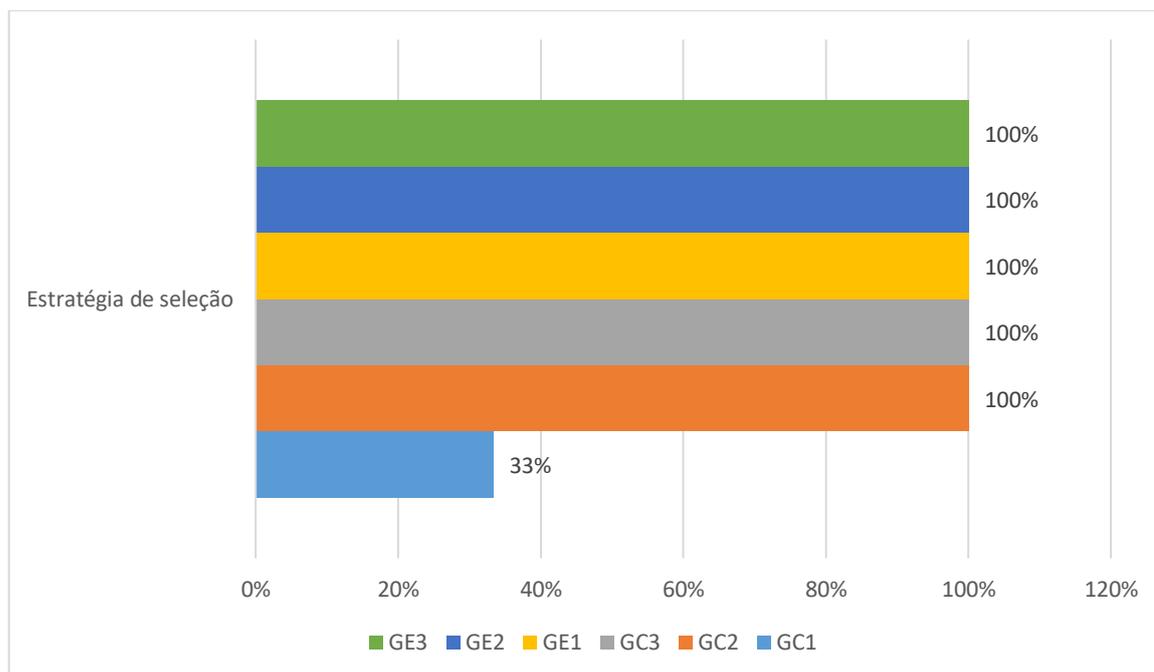


Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, o total de respostas certas para as questões que envolveram o uso da estratégia de antecipação alcançou 94%. O que aponta um excelente uso da estratégia de antecipação por estudantes com SA.

Quanto ao uso da estratégia de seleção, o gráfico seguinte aponta o dado de 100% de respostas esperadas para as questões que averiguaram a estratégia de seleção para quase todos os participantes. Nesse caso, apenas o participante GC1 obteve baixo percentual quanto ao uso da referida estratégia. De modo que, com base na comparação dos dados obtidos a partir da realização do Teste de Compreensão Leitora com os 6 participantes de nossa pesquisa, entendemos que os estudantes com SA não apresentam dificuldade na seleção de informações durante a leitura.

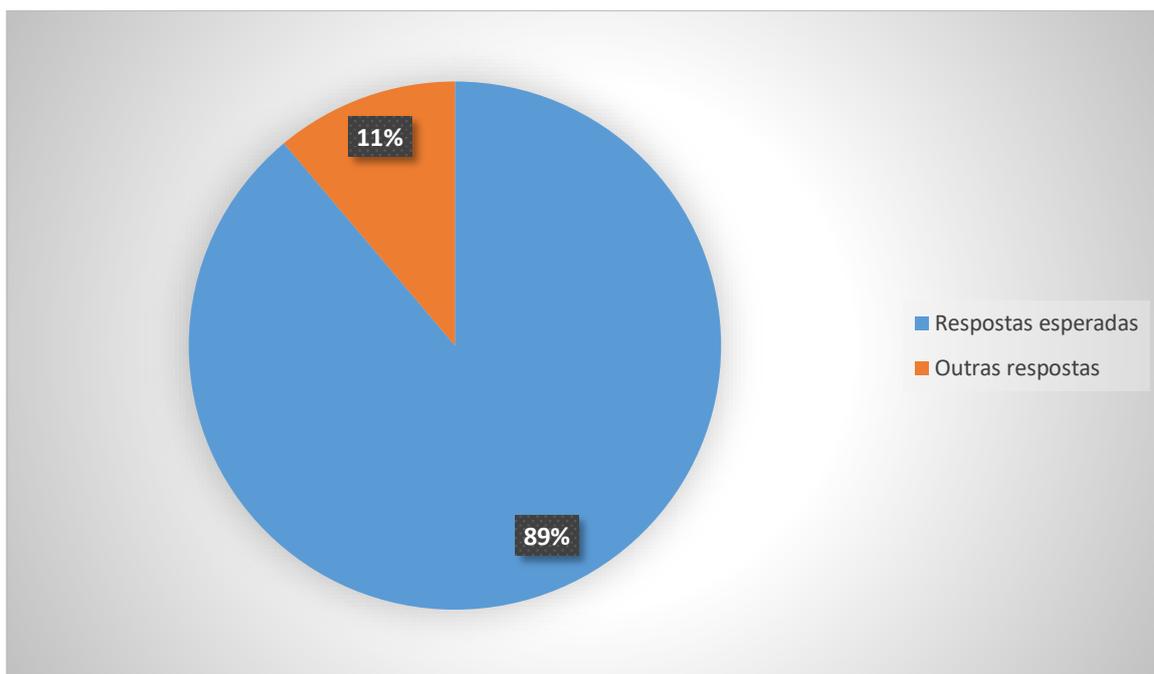
Gráfico 10 – Uso da estratégia de seleção pelos 6 participantes



Fonte: Elaborado pela autora

A seleção de informações específicas durante a leitura de um texto, portanto, não é entendida como uma dificuldade que traz prejuízo para a compreensão das pessoas com SA participantes de nosso estudo, não sendo, pois, uma dificuldade de compreensão leitora comum em nossos participantes. Ainda que um dos participantes, GC1, tenha apresentado baixo nível de uso de tal estratégia, nos pareceu um caso isolado, sobretudo, porque todos os outros participantes alcançaram o percentual máximo esperado.

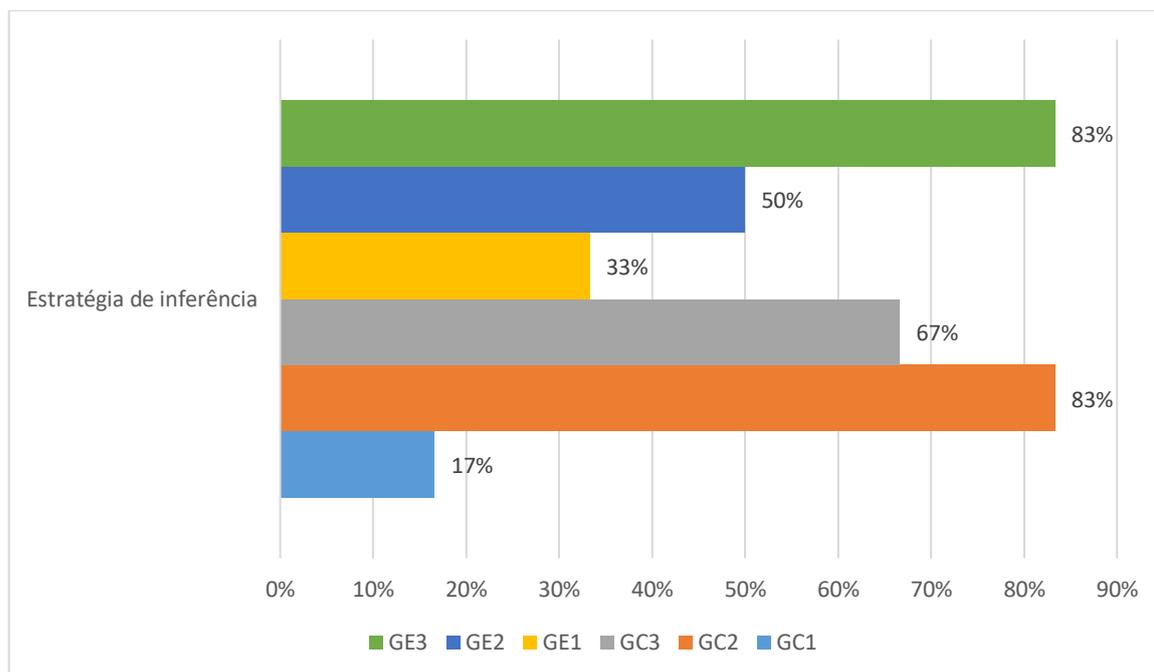
A seguir, no Gráfico 11, consideramos as 18 questões que testaram o uso da estratégia de seleção. Observamos um percentual de respostas certas muito elevado em relação às outras respostas não identificadas como corretas no gabarito oficial do teste.

Gráfico 11 – Respostas às questões de seleção

Fonte: Elaborado pela autora

Notamos, assim, que o total de respostas certas para as questões que verificaram o uso da estratégia de seleção teve o somatório de quase 90%, lembrando que apenas um dos participantes, GC1, apresentou dificuldades quanto ao uso de tal estratégia, lembrando também que atribuímos tal resultado ao fato de o participante ter demonstrado desinteresse em relação à releitura dos textos. Por fim, os resultados não apontam a seleção como uma estratégia a ser explorada para melhorar a compreensão leitora comum de estudantes com SA, tendo em vista que a seleção de informações não se apresenta, de acordo com nossos dados, como uma dificuldade comum entre os estudantes com SA.

O próximo gráfico aponta dados referentes ao uso da estratégia de inferência. Dentre as estratégias que fazem parte deste estudo, a que se mostrou mais deficitária no processo de compreensão leitora dos participantes.

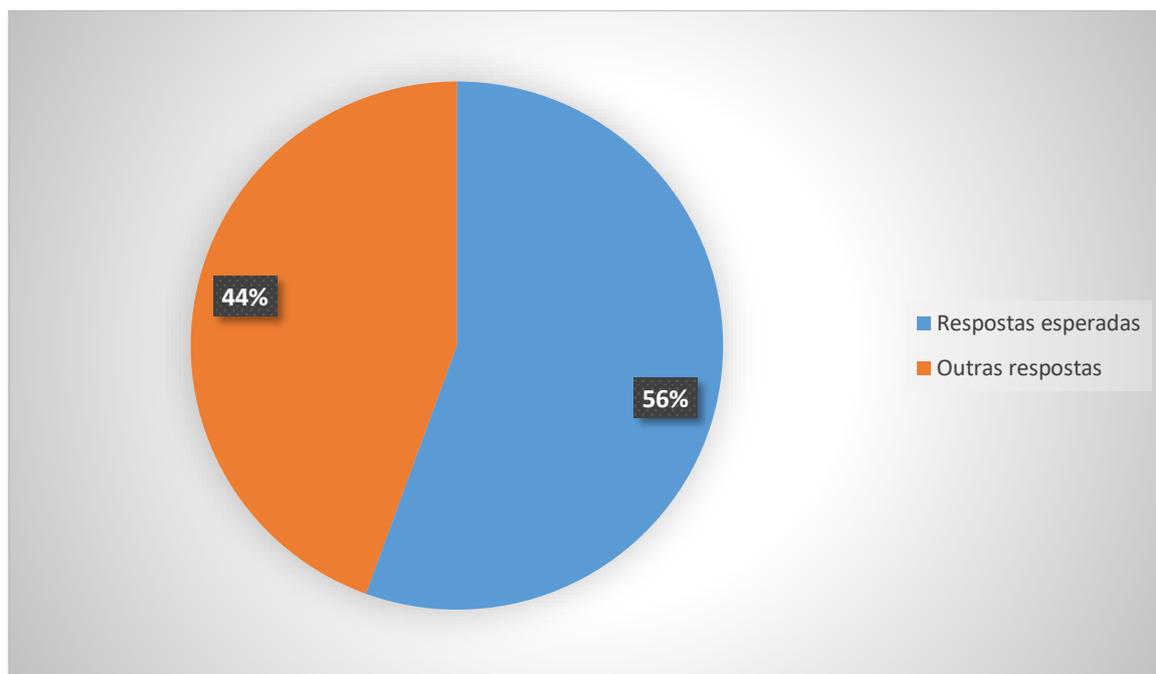
Gráfico 12 - Uso da estratégia de inferência pelos 6 participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à realização de inferências, de deduções, percebemos que este é o principal problema que se apresenta durante o processo de compreensão leitora de nossos participantes. Certamente, tal dado se dá em virtude das limitações próprias relacionadas à leitura, tendo em vista que, tal resultado é semelhante ao das pessoas sem SA. Nosso estudo, neste ponto, confirma que, de fato, pessoas com SA têm dificuldades de “ler nas entrelinhas”, de ressaltar do texto aquilo que não está explícito, de alcançar o nível da macroestrutura, que envolve predições, deduções, inferências, o que não difere tanto do que ocorre com os neurotípicos.

Em relação aos nossos participantes, observamos que nenhum deles atingiu o percentual máximo de respostas esperadas nas questões que envolviam o uso da estratégia de inferência. Nem mesmo os participantes GC3 e GE3, que foram classificados com o nível de compreensão total em leitura. Isso se deu na via contrária de todas as outras estratégias, nas quais a maioria dos participantes obteve 100% de respostas esperadas.

No gráfico a seguir, podemos contemplar os dados referentes às 36 questões que avaliaram o uso da estratégia de inferência por meio do percentual de respostas esperadas em comparação às outras respostas não identificadas como corretas no gabarito oficial do teste.

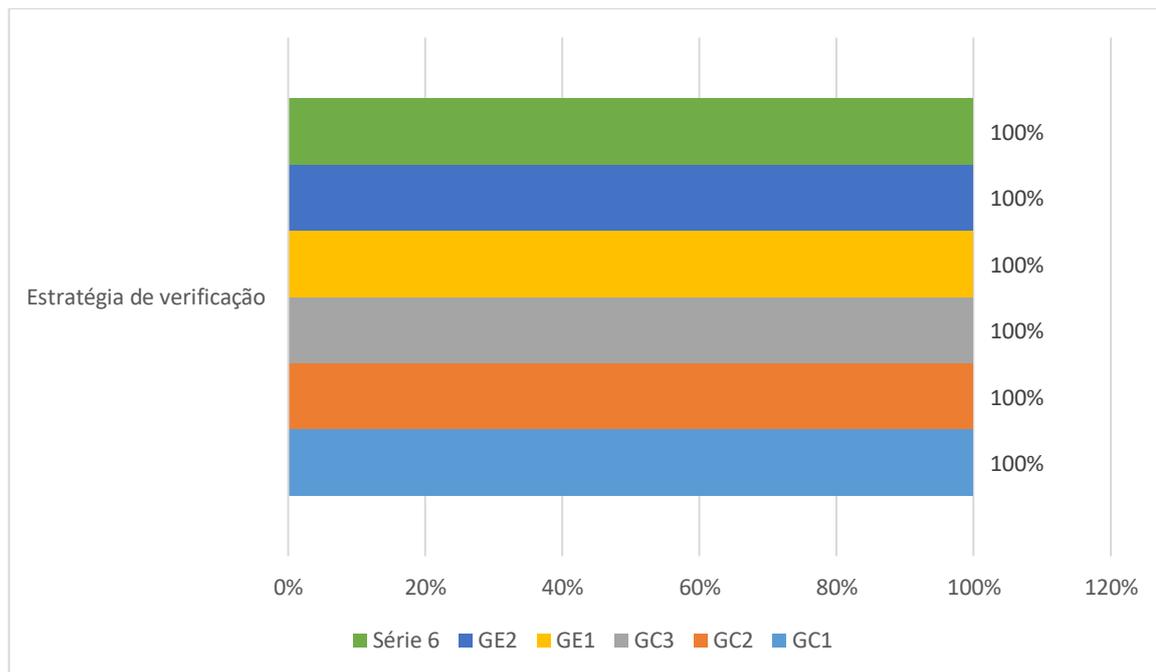
Gráfico 13 – Respostas às questões de inferência

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados expostos no gráfico anterior, nos é possível perceber que os participantes de nossa pesquisa atingiram juntos um percentual de 56% de respostas esperadas para as questões que verificaram o uso da estratégia de inferência. Embora este número não indique uma compreensão baixíssima de um texto, é notável que 56% de respostas esperadas pode ser um indicativo de que o nível de inferências dos participantes pode comprometer a sua compreensão leitora.

Assim, os resultados apontam a estratégia de inferência como um ponto a ser estimulado para uma melhor compreensão leitora de estudantes acometidos pela SA, tendo em vista que foi na inferência de informações extratextuais que os participantes demonstraram maior dificuldade.

A seguir, o Gráfico 14 expõe os dados relativos ao uso da estratégia de verificação.

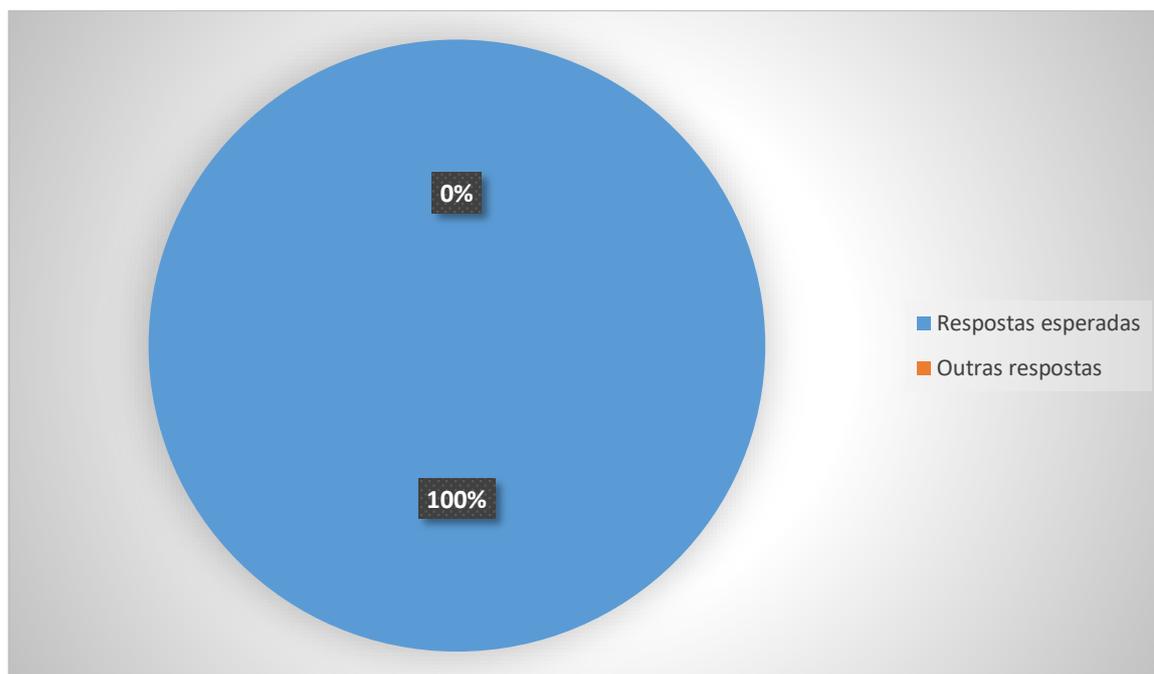
Gráfico 14 - Uso da estratégia de verificação pelos 6 participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, nenhum dos participantes de nossa pesquisa demonstrou dificuldade no uso da estratégia de verificação, o que reforça o fato de que os estudantes cuja leitura foi investigada em nosso trabalho não têm dificuldades significativas quanto à compreensão literal, isto é, no nível da microestrutura. Todos os nossos participantes alcançaram 100% de respostas esperadas nas questões que exigiam o uso da estratégia de verificação.

Assim, os dados apontam que a verificação de ideias, no sentido de confirmá-las ou refutá-las, durante a leitura de um texto, não é uma dificuldade comum a estudantes com SA, não aparecendo, pois, como um problema que prejudica a sua compreensão leitora, como nos é possível atestar a partir do Gráfico 15.

Gráfico 15 – Respostas às questões de verificação



Fonte: Elaborado pela autora

Desse maneira, tendo em vista a solução do primeiro problema, cujo questionamento é: *Quais as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA e como podemos caracterizá-las?*, após a análise dos dados, chegamos a resultados que indicam, objetivamente, que **as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA estão relacionadas à compreensão inferencial, presente no nível da macroestrutura textual, sobretudo no que diz respeito à estratégia de inferência, caracterizando-se, pois, como dificuldades de desvendar o implícito, de fazer deduções, de relacionar os elementos referenciais com seus referentes, de lidar com anáforas e catáforas, de perceber as entrelinhas, enfim, de entender as tendências macrotextuais.**

Os resultados apontados na análise deste primeiro questionamento confirmam estudos que mostram que pessoas com autismo, ainda que alcancem um nível desejável de descodificação, tendem a ter dificuldades com a compreensão leitora, sobretudo no que diz respeito ao nível além do literal, além do explícito (HOLMAN, 2004; JOLLIFE; BARON-COHEN, 1999; LE SOURN-BISSAOUI *et al.*, 2009; NEWMAN *et al.*, 2007; WHALON e HART, 2011).

O estudo de Holman (2004), por exemplo, ao comparar o desenvolvimento da leitura de estudantes diagnosticados com autismo de alto-funcionamento com a leitura de alunos das mesmas séries com o desenvolvimento típico, desvendou que os participantes autistas apresentaram nível de descodificação compatível com o dos participantes com desenvolvimento típico, por outro lado, demonstraram uma performance deficitária em compreensão leitora além do nível literal.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Newman *et al.* (2007) apontou que estudantes com TEA, com ou sem hiperlexia, apresentam um nível de compreensão leitora baixo, sobretudo no nível macroestrutural do texto, quando comparados a alunos com desenvolvimento típico. O autor ressaltou, ainda, que os alunos com TEA e hiperlexia apresentaram um grau de descodificação compatível com o dos participantes com desenvolvimento típico.

Um terceiro estudo, realizado por Whalon e Hart (2011), concluiu, com base na coleta de dados de 3 alunos com autismo de alto-funcionamento, que estes, embora apresentem grandes habilidades relacionadas à descodificação, têm grandes dificuldades em compreensão leitora.

Os estudos referidos, embora não tenham lidado especificamente com alunos com SA, apresentam resultados que se assemelham a nossos achados, tendo em vista que todos os participantes de nossa pesquisa, embora com o nível de descodificação esperado para sua idade e escolaridade, segundo os nossos critérios do Teste de descodificação, apresentaram grandes dificuldades no que se refere à compreensão leitora, principalmente no que diz respeito à macroestrutura do texto.

Além disso, em relação às dificuldades relacionadas ao uso específico da estratégia de inferência como as mais salientes em alunos com SA, nenhum dos estudos que analisamos obteve resultados distintos daqueles que encontramos.

Jolliffe e Baron-Cohen (1999) discutiram acerca das diferenças de leitura entre alunos adultos com SA em comparação a um grupo de alunos com autismo clássico e outro grupo de alunos com desenvolvimento típico. Os achados do referido estudo revelaram que estudantes com autismo, independente do grau de acometimento, têm dificuldades de fazer inferências, sobretudo as que necessitam relacionar contexto e ou conhecimento prévio. Por um lado, nosso estudo confirmou o estudo de Jolliffe e Baron-Cohen (1999), pois encontramos que as maiores dificuldades de alunos com SA estão na estratégia de inferência, por outro lado, porém, nossos resultados se opuseram aos dos autores quanto ao tipo de inferência,

tendo em vista que os participantes de Jolliffe e Baron-Cohen (1999) apresentaram mais déficits no uso da inferência contextual, enquanto que nossos participantes apresentaram maiores dificuldades em lidar com a inferência textual. De qualquer modo, os autores em questão apresentaram tal resultado com base em todos os participantes autistas de sua pesquisa, de modo que não temos como saber se os informantes com SA, de fato, têm maiores dificuldades no tipo de inferência indicado pelo estudo em questão.

Le Sourn-Bissaoui *et al.* (2009) comparou a compreensão de leitura de 20 adolescentes, sendo 10 com desenvolvimento típico e 10 com SA, todos falantes nativos de francês. A pesquisadora descobriu que os participantes com SA apresentaram mais dificuldades em relação ao nível inferencial da leitura do que os outros participantes de sua pesquisa. Além disso, em relação às estratégias utilizadas pelos alunos com SA, o maior déficit incidiu sobre o uso da estratégia de inferência, mais até do que sobre a estratégia de antecipação, que a autora chama de predição. Embora a classificação das estratégias de leitura que Le Sourn-Bissaoui *et al.* (2009) utilizou seja distinta da que adotamos em nosso trabalho, o conceito de inferência que a autora traz é semelhante ao nosso. Assim, nossos achados corroboram os achados de Le Sourn-Bissaoui *et al.* (2009), pois reforçam a declaração de que a estratégia de inferência não apenas representa uma dificuldade comum de compreensão leitora em alunos com SA, mas é a principal delas.

Além disso, outras pesquisas apontam a dificuldade em realizar inferências como causa principal do déficit em compreensão leitora de autistas, porém tais pesquisas não focaram pessoas com SA, especificamente, mas pessoas diagnosticadas com autismo de alto-funcionamento (MYLES, 2002; NORBURY; BISHOP, 2002; SALDAÑA; FRITH, 2007).

Em todo caso, considerando as características típicas de pessoas com autismo, atribuímos as dificuldades de compreensão leitora inferencial do autista, incluindo o autista Asperger, às suas incapacidades semântico-pragmáticas típicas, suas dificuldades em reconhecer pistas sócio-contextuais, suas diferenças (em relação ao leitor não Asperger) quanto ao lidar com detalhes, assim como quanto ao alcançar o sentido geral das coisas, sem esquecer de sua falta de habilidade de organização mental requerida para apoiar a memória e sequenciar os textos, sobretudo os mais complexos.

Outro ponto que indicamos é o fato de ser a inferência a estratégia mais difícil também à compreensão leitora de pessoas com desenvolvimento típico (BARBOSA; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2011; CANTALICE, 2004; FERREIRA; DIAS, 2004; FLETCHER *et al.*, 2007), de modo que seria surpreendente se estudantes com SA apresentassem resultados diferentes destes.

Com base na concepção de leitura adotada em nosso estudo, nossas análises confirmam os pressupostos postulados pelo modelo conciliador de leitura no qual nos apoiamos (KINTSCH; VAN DIJK, 1983), de modo que, para além da Visão Simples de Leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), temos que o leitor é, de fato, o construtor dos sentidos de um texto, de maneira que, uma vez que o nível da macroestrutura é comprometido por um déficit semântico-pragmático próprio de uma condição neuropsicológica, como ocorre com os sujeitos com SA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), há como consequência prejuízos que envolvem as estratégias que giram em torno das informações implícitas no texto, no caso, as estratégias inferenciais.

Além disso, uma vez que os sentidos construídos ao longo da leitura brotam das interações entre leitor e texto, considerando-se que a construção do modelo mental interativo pressupõe a integração das informações presentes no texto com aquelas dispostas na mente do leitor, em virtude de experiências anteriores (KINTSCH; VAN DIJK, 1983), e levando em consideração seus objetivos (KLEIMAN, 2008a), nossos dados admitem que o leitor com SA tem dificuldades quanto a fazer as conexões necessárias para relacionar seu conhecimento prévio com as novas informações, assim como, dentro de um texto, não relaciona facilmente as informações que precisam ser retomadas entre os parágrafos ou períodos, o que resulta em um déficit quanto ao uso da estratégia de inferência, tanto textual quanto contextual (MARCUSCHI, 1989; FERREIRA; DIAS, 2004), que, por sua vez, pode ser considerada como causa principal para suas dificuldades de compreensão leitora.

4.3 QUESTIONAMENTO 2: FOCO NAS **ESTRATÉGIAS** QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A MINORAÇÃO DAS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA

Quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?

Tendo obtido resultados que apontaram para a inferência como única estratégia de leitura a ser implementada para o aprimoramento da compreensão leitora de pessoas com SA, elaboramos um teste de compreensão leitora mais específico, o qual envolveu apenas a compreensão leitora inferencial – estratégia de inferência, considerando-se dois tipos de inferência: a inferência de base textual e a inferência de base contextual, com base em Marcuschi (1989) e Ferreira e Dias (2004). Desse modo, nos foi possível obter resultados específicos acerca de tal estratégia, relacionando-a com a compreensão leitora de nossos participantes. Assim, obtivemos no pré-teste os resultados apontados no Quadro 29, considerando-se os dados do participante GC1.

Quadro 29 – Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC1 (pré-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	0	1	0	11%
Inf. contextual	0	3	1	44%
Total	0	4	1	28%

Fonte: Elaborado pela autora

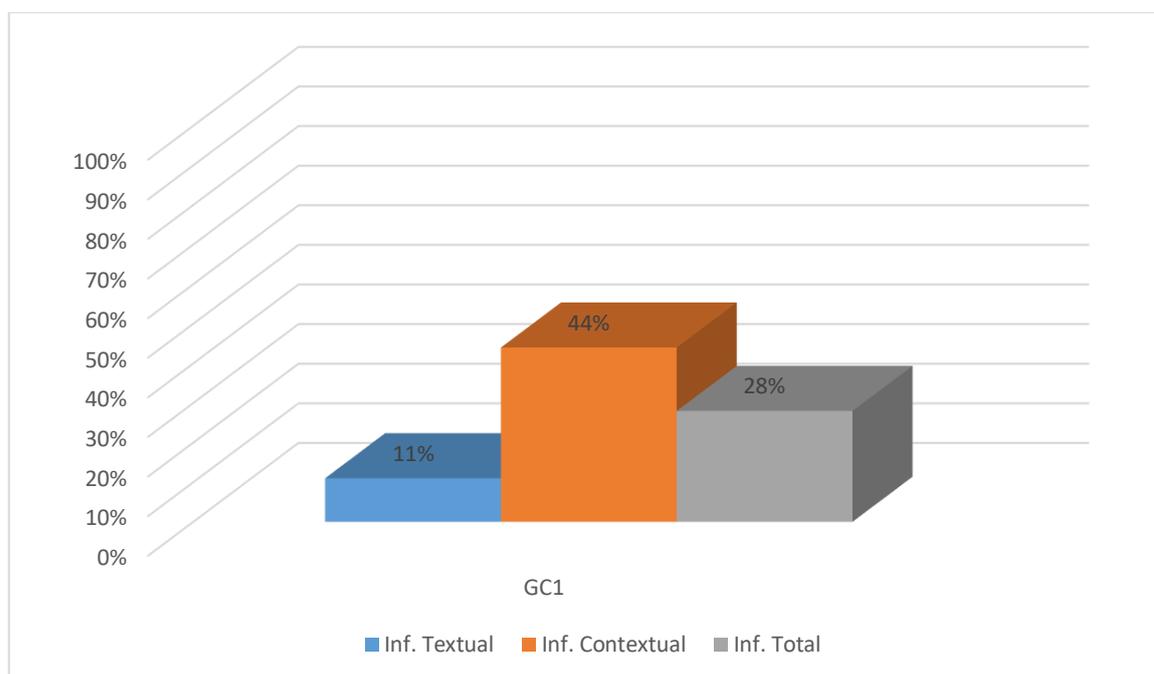
No primeiro teste de compreensão leitora aplicado, que envolveu as quatro estratégias básicas de leitura, o participante GC1 foi o que apresentou menores índices quanto ao uso da estratégia de inferência (vide Gráfico 12), dado que se repetiu no Teste de Compreensão Leitora Inferencial, de modo que o participante obteve um percentual total de respostas esperadas de 28%, tendo acertado apenas 5 das 18 questões propostas no referido teste, somando-se os três textos, sem obter o

mínimo de 2 acertos por texto, dado que indica, segundo os nossos critérios, compreensão leitora inferencial no **nível frustração**.

Observamos, ainda, que, no que se refere ao tipo de inferência, o participante apresentou percentual de acerto, isto é, de respostas esperadas, de 11% na inferência de base textual e de 44% na inferência de base contextual, o que sugere baixo uso dos dois tipos de inferência e indica que o participante tem maior dificuldade no que envolve os elementos do texto em si, em relacionar pronomes, por exemplo, em fazer os *links* coesivos. Entendemos, ainda, que GC1 também apresentou dificuldade quanto à relação texto/contexto, tendo em vista que demonstrou pouco conhecimento de mundo ou uma não relação de seu conhecimento prévio ou de suas experiências vividas com as questões propostas em nosso teste.

Assim, o Gráfico 16 foi gerado com base nos dados coletados no pré-teste.

Gráfico 16 - Percentual de uso dos tipos de inferência por GC1 (pré-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do gráfico anterior, observamos que o participante GC1 apresentou um nível percentual de uso da estratégia leitora de inferência dos dois tipos analisados (textual e contextual) baixo, fator certamente comprometedor à sua compreensão leitora.

Após as cirandas literárias, obtivemos os seguintes resultados de GC1 no pós-teste, referidos no Quadro 30.

Quadro 30 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC1 (pós-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de certas esperadas
Inf. textual	0	1	2	33%
Inf. contextual	2	1	3	67%
Total	2	2	5	50%

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a partir dos dados apresentados no quadro acima, observamos que, no pós-teste, o participante GC1 obteve um percentual total de respostas esperadas de 50%, tendo acertado 9 questões das 18 propostas no referido teste, somando-se os três textos, portanto, a metade das questões, o que indicaria leitura de nível compreensão razoável, no entanto, não havendo obtido o mínimo de 3 acertos por texto, como esperado para o referido nível de leitura, segundo os nossos critérios de análise, GC1 foi classificado como com leitura inferencial no nível da **baixa compreensão inferencial**.

Os dados do participante indicam que houve aumento no resultado total de respostas corretas com base no teste realizado após as cirandas literárias. Isso indica que o participante, ao que parece, passou de um estágio de leitura no nível da frustração para o nível de baixa compreensão, aumentando, portanto, seu nível de compreensão inferencial, mas não chegando sequer no nível da compreensão razoável. O que ainda não habilita GC1 como um leitor independente, mas o indica como um leitor com potencial de crescimento compreensivo. Desse modo, acreditamos que, com mais encontros de cirandas literárias e ajuda direcionada, GC1 poderia alcançar um nível de leitura inferencial, isto é, de compreensão leitora inferencial, cada vez melhor.

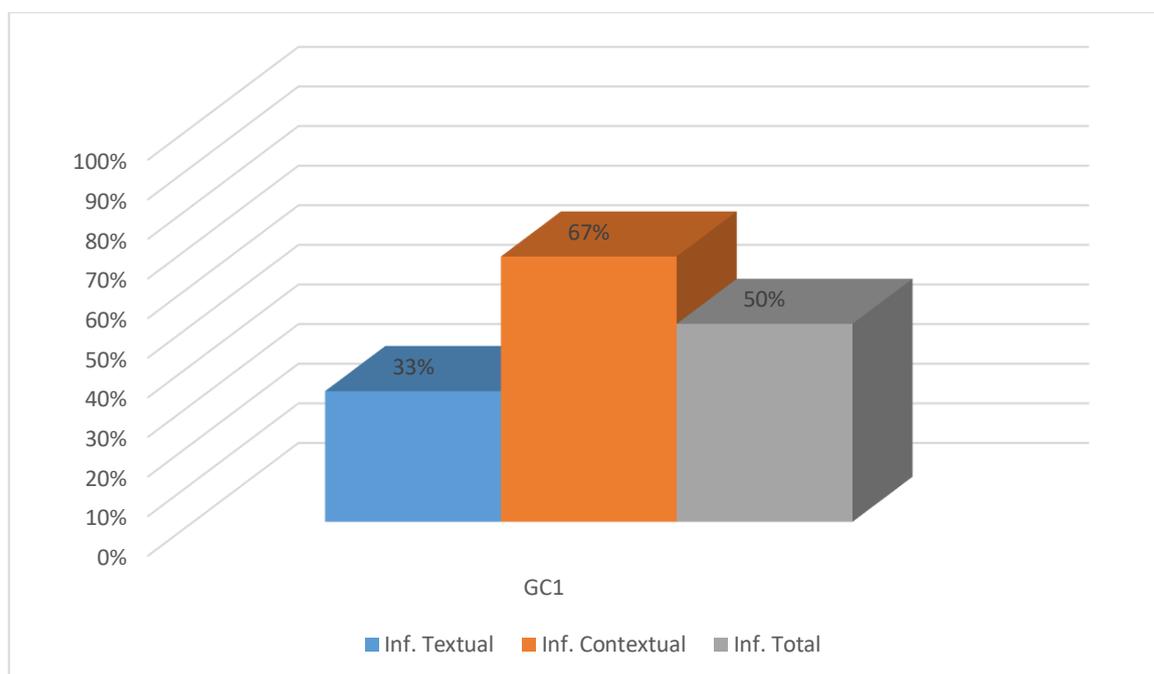
Mais especificamente, no que se refere ao tipo de inferência, observamos que o participante apresentou percentual de respostas esperadas maior no pós-teste do que no pré-teste nos dois tipos de inferência investigados. De modo que os dados apontam um percentual de 33% na inferência de base textual e de 67% na inferência

de base contextual, indicando um aumento de 22% e 23% no uso de cada tipo de inferência, respectivamente.

Os dados sugerem que, embora o participante GC1 continue com maiores dificuldades no que envolve a estratégia de inferência de base textual, cujo uso continuou baixo após as cirandas literárias, indicar-lhe um meio de relacionar seu conhecimento prévio com o texto lido, durante as cirandas literárias, parece ter sido de fundamental importância para que este atingisse um nível de compreensão leitora um pouco melhor, tendo em vista que o participante atingiu um uso médio da estratégia de inferência contextual no pós-teste, elevando o resultado apontado como baixo para o mesmo tipo de inferência no pré-teste.

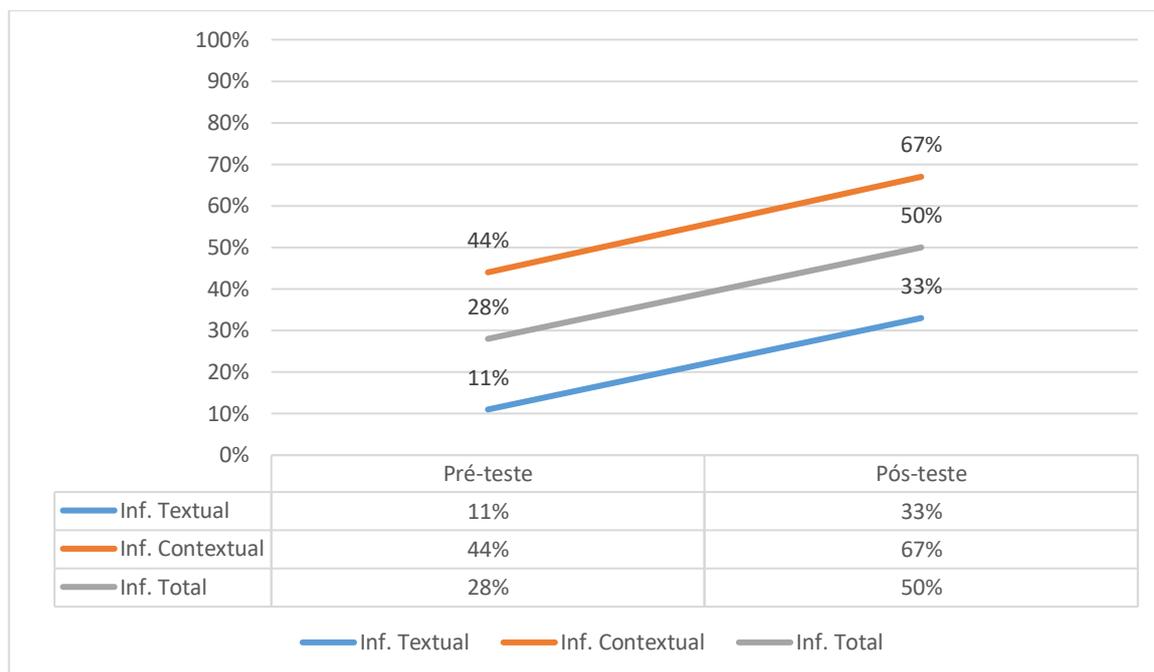
Assim, o Gráfico 17 foi gerado com base nos dados coletados de GC1 no pós-teste.

Gráfico 17 - Percentual de uso dos tipos de inferência por GC1 (pós-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

No intuito de visualizarmos mais claramente os dados de GC1 obtidos no pós-teste em comparação aos dados do mesmo participante obtidos no pré-teste, geramos o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC1

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Gráfico 18, nos é possível contemplar o movimento ascendente ocorrido no uso da estratégia de inferência dos dois diferentes tipos analisados em nosso estudo pelo participante GC1. Embora GC1 faça parte do grupo controle e não do grupo experimental, observamos que as cirandas literárias, as quais este foi submetido, parecem tê-lo beneficiado, de maneira que acreditamos na eficiência das cirandas literárias, assim como percebemos que a continuidade de tal procedimento poderia resultar em melhorias mais significativas na leitura do participante em questão, a longo prazo.

Os dados obtidos a partir da coleta realizada com GC2 apontaram, no pré-teste, números que indicaram que o participante, mesmo antes de ser submetido a qualquer tipo de intervenção, já apresentava um nível de **compreensão leitora inferencial total**, com alto uso da estratégia de inferência dos dois tipos investigados em nossa pesquisa, tendo apresentado, já na análise dos dados coletados a partir da aplicação do primeiro Teste de Compreensão Leitora Geral, um dos melhores resultados quanto ao uso da estratégia de inferência em comparação aos outros participantes. Embora GC2 não tenha chegado ao nível máximo de uso de tal estratégia, já no primeiro teste, obteve uma porcentagem de 83%.

A seguir, podemos observar os resultados obtidos pelo participante em questão no pré-teste.

Quadro 31 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC2 (pré-teste)

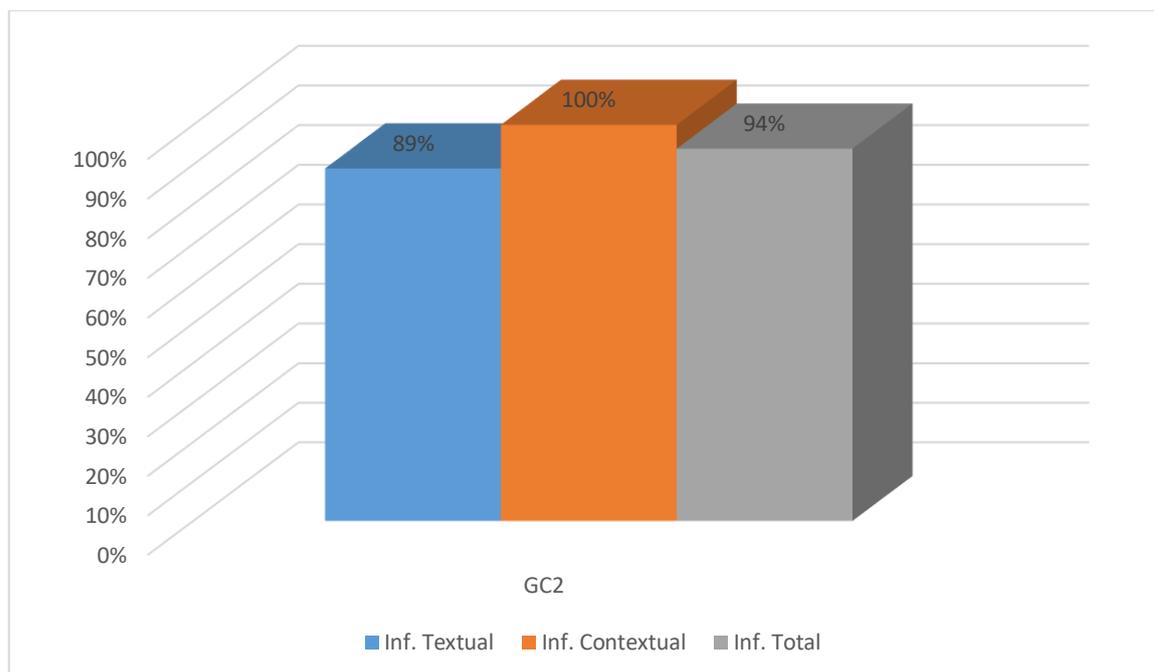
Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	3	2	3	89%
Inf. contextual	3	3	3	100%
Total	6	5	6	94%

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo em vista que, no Teste de Compreensão Leitora Geral, que envolveu as quatro estratégias básicas de leitura, o participante GC2 apresentou uso médio, quase alto, da estratégia de leitura inferência, de acordo com nossos critérios, o resultado do pré-teste inferencial superou as nossas expectativas.

O participante GC2 alcançou 94% de uso da estratégia de inferência, tendo contabilizado 17 respostas esperadas das 18 propostas, o que indica que GC2 tem um alto nível de compreensão leitora inferencial. Quanto a isso, ressaltamos, ainda, que, em ambos os tipos de inferência, de base textual e de base contextual, o participante atingiu alto nível de uso da estratégia, portanto, alto nível de compreensão leitora inferencial, sendo, como podemos observar, 89% e 100%, respectivamente, fato que nos permite classificar o nível de leitura do participante no pré-teste como compreensão total.

Tais números indicam que o participante GC2 já demonstrava um ótimo nível de compreensão leitora antes da vivência das cirandas literárias; certamente, considerando-se sua condição de leitor em desenvolvimento, com alguma limitação que, por meio de nossos testes, não nos foi possível identificar. Contudo, a dificuldade de GC2 é provável que esteja relacionada aos elementos de coesão, tendo em vista que a única questão com resposta não esperada apresentada pelo participante corresponde ao uso da estratégia de inferência de base textual. Descartamos a possibilidade de GC2 ter errado a questão proposta por não leitura ou falta de atenção, tendo em vista que, de todos os participantes de nossa pesquisa, este foi o mais concentrado, disciplinado e interessado em progredir em seus conhecimentos leitores. Vejamos o Gráfico 19, a seguir:

Gráfico 19 - Percentual de uso dos tipos de inferência por GC2 (pré-teste)

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no gráfico apresentado, visualizamos os números que indicam o ótimo desempenho em compreensão leitora de CG2 já no pré-teste, considerando-se o uso da estratégia de inferência de base textual, assim como da estratégia de inferência de base contextual, o que certamente indica um alto nível de compreensão leitora inferencial.

Ao final das cirandas literárias, coletamos os dados de GC2 no pós-teste. O participante, mesmo diante de seus ótimos resultados no pré-teste, apresentou ainda mais avanços em sua compreensão leitora, tendo sido o único participante a alcançar o nível máximo de leitura, com todos os percentuais de 100% de respostas esperadas ao fim de nossa pesquisa, conforme exposto no Quadro 32, em que podemos ver os dados de GC2 coletados no pós-teste.

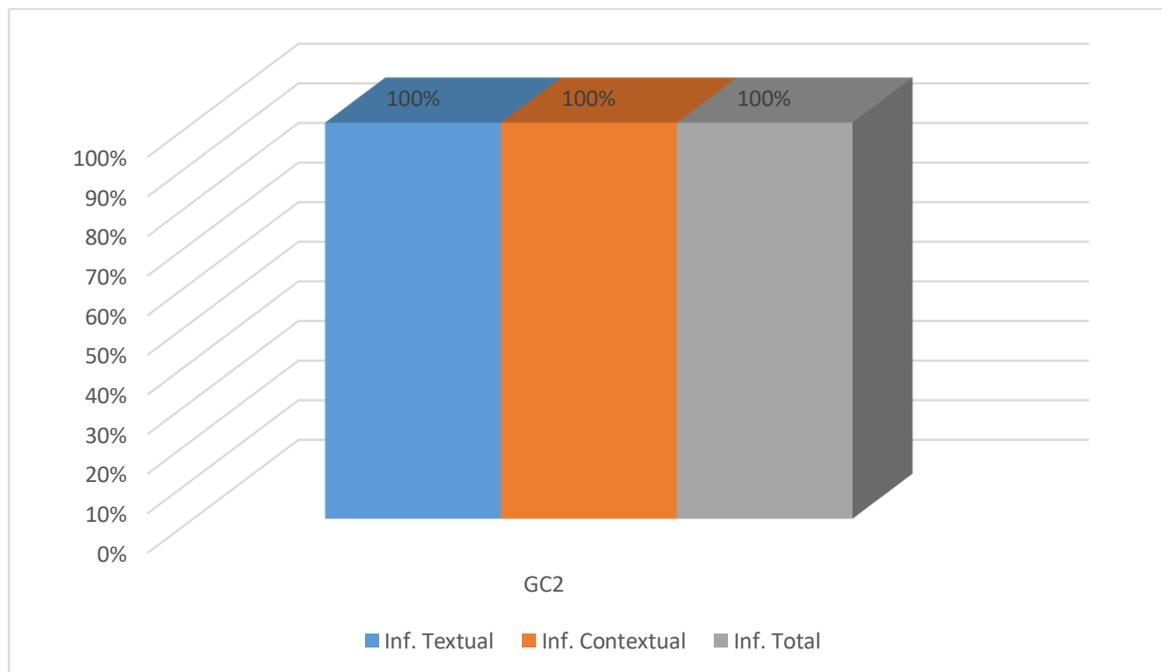
Quadro 32 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC2 (pós-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	3	3	3	100%
Inf. contextual	3	3	3	100%
Total	6	6	6	100%

Fonte: Elaborado pela autora

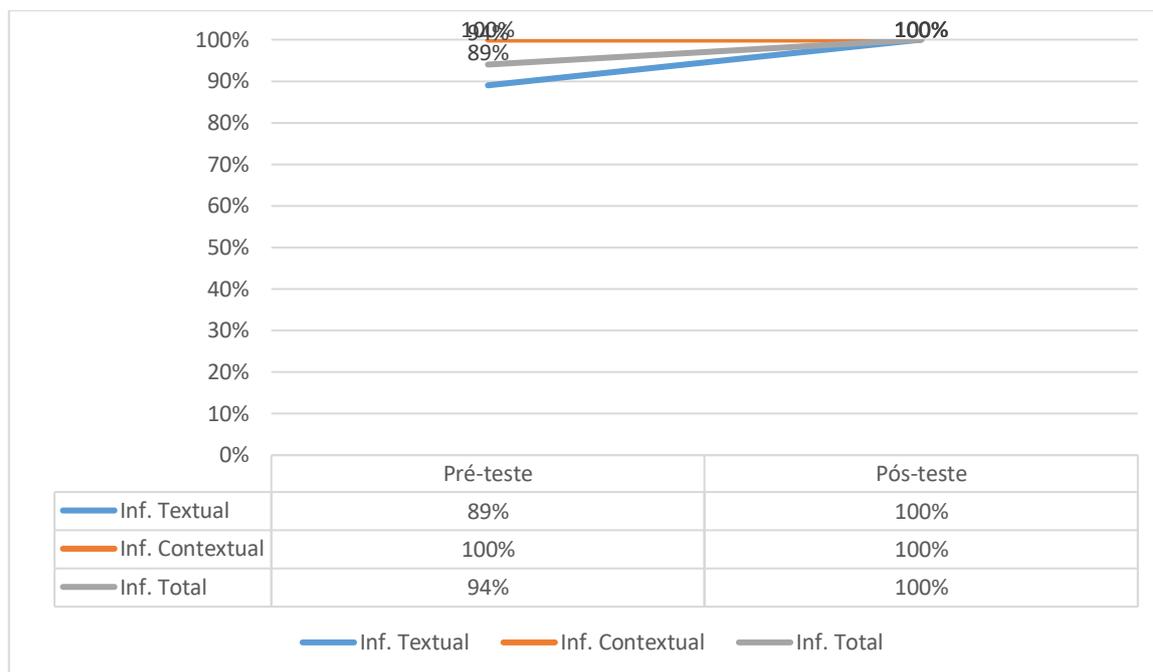
O participante, que já apresentara desempenho total quanto ao uso da estratégia de inferência do tipo contextual no pré-teste, alcançou, no pós-teste, 100% de respostas esperadas no que envolveu também a estratégia de inferência do tipo textual, tendo obtido o número máximo de respostas esperadas, isto é, 18 questões certas das 18 questões propostas, portanto, prosseguiu com nível de **compreensão total**, como constatamos no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Percentual de uso dos tipos de inferência por GC2 (pós-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

Destarte, tendo em vista a visualização mais clara dos dados do participante GC2 obtidos no pré-teste e no pós-teste, o Gráfico 21, que segue, foi elaborado.

Gráfico 21 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC2

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do gráfico apresentado, conseguimos perceber claramente que as linhas representativas do uso dos diferentes tipos de inferência (textual e contextual), assim como do uso total destas, alcançaram o mesmo ponto no gráfico em referência ao pós-teste: o ponto que indica o desempenho máximo de GC2 quanto a sua compreensão leitora inferencial.

O participante GC2 faz parte do grupo controle, tendo sido, logo, submetido às cirandas literárias. Ainda que seu desempenho no pré-teste já tivesse apresentado excelentes resultados, vimos, no pós-teste, que ainda houve progresso do participante quanto à compreensão leitora inferencial, tendo este mantido seu percentual máximo na inferência do tipo contextual e evoluído à mesma porcentagem no que diz respeito à inferência do tipo textual.

Desse modo, é possível que as cirandas literárias tenham ajudado o participante em suas dificuldades, fossem elas intimamente relacionadas ao texto, fossem elas resultados de uma difícil sociabilização do participante, em virtude de sua condição neuropsicológica. Ressaltamos, neste ponto, que observamos que, no caso do participante GC2, as cirandas literárias atuaram além da leitura, ainda que aplicada por pouco tempo, pois uma vez fazendo parte de sua rotina, levou o participante a

momentos de sociabilização mais livres, tanto na relação com a pesquisadora, quanto na relação com os colegas, demais participantes da intervenção em questão.

Acreditamos, assim, que a continuidade de tal procedimento constituiria uma atividade saudável de estímulo à sociabilização de tal participante, assim como uma forma eficiente de manter seu interesse pela leitura.

Em relação à coleta de dados de GC3 no pré-teste, obtivemos os seguintes resultados, conforme exposto no Quadro 33.

Quadro 33 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC3 (pré-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	1	2	2	56%
Inf. contextual	3	2	3	89%
Total	4	4	5	72%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim como no Teste de Compreensão Leitora Geral, no Teste de Compreensão Leitora Inferencial, o participante GC3 apresentou médio uso da estratégia de inferência (ainda que seu nível de leitura tenha sido classificado como total no teste que envolveu as quatro estratégias, percebemos que este resultado não é o mesmo se considerarmos apenas a inferência, que é, por sua vez, a estratégia mais essencial para a compreensão de um texto). No pré-teste, o participante atingiu nível de **compreensão leitora inferencial satisfatória**, tendo em vista que deu respostas esperadas para 13 das 18 questões propostas em nosso teste, alcançando um total de 72% de uso da estratégia de inferência neste teste e o uso de aproximadamente 67% naquele (vide Gráfico 4).

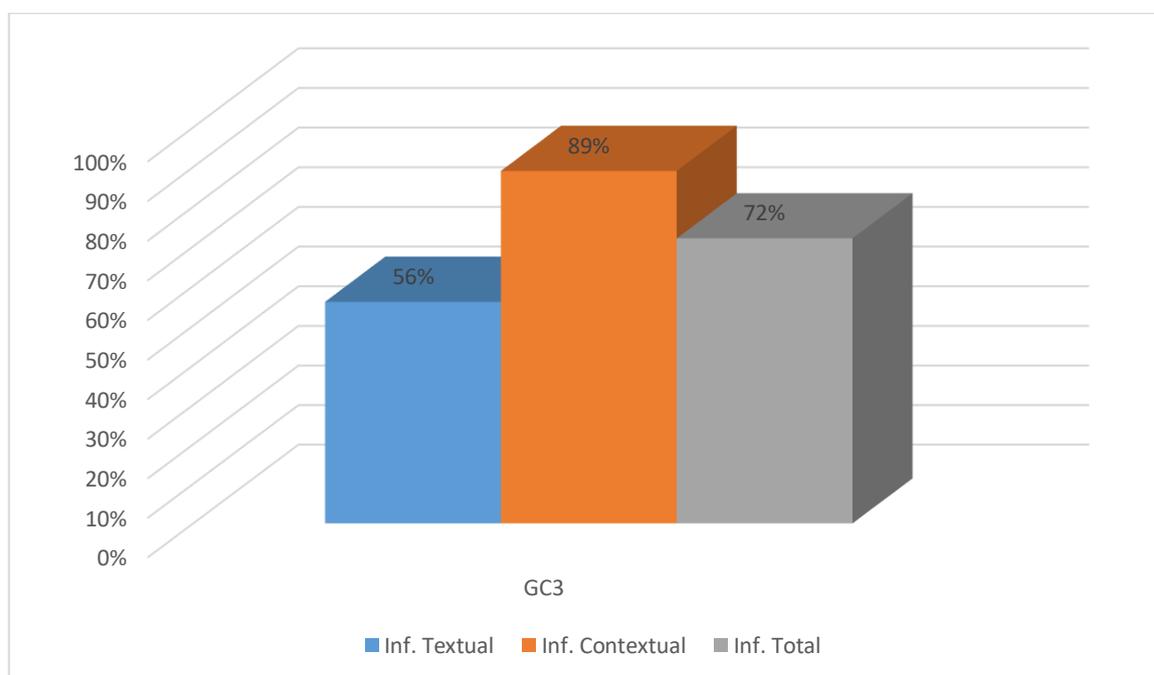
Desse modo, nos foi possível observar que, embora o participante tenha sido classificado como com nível de compreensão leitora inferencial satisfatório, as maiores dificuldades do mesmo se referiram aos elos coesivos, referenciação, retomada de sentidos de pronomes ou palavras específicas já apresentadas no texto, visto que a maior parte das questões cujas respostas não correspondiam ao que o gabarito oficial propunha tratava acerca das inferências de base textual.

Assim, o participante obteve percentual de 56% de uso das inferências de base textual, o que aponta dificuldades de relacionar palavras e sentidos dentro do

texto. Por outro lado, o uso da estratégia de inferência de base contextual alcançou o percentual de 89%, tendo o participante acertado 8 das 9 questões que envolveram o referido tipo de inferência, o que indica, para tal tipo de inferência, um alto grau de compreensão leitora no que envolve o conhecimento prévio necessário, assim como uma boa relação feita pelo participante entre seu conhecimento de mundo e as informações trazidas pelos textos, assim como abordadas nas questões propostas no teste.

A seguir, podemos visualizar o Gráfico 22, o qual foi gerado a partir dos dados coletados de GC3 no pré-teste.

Gráfico 22 - Percentual de uso dos tipos de inferência por GC3 (pré-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Gráfico 22, podemos perceber que, segundo os nossos critérios de análise, a compreensão inferencial de GC3 foi média, isto é, o participante demonstrou um uso médio de tal estratégia. Ainda que o participante tenha obtido um alto percentual de uso no que se refere à inferência de base contextual, o mesmo obteve na soma dos dois tipos de inferência (base textual e base contextual) uma média de 72% de uso total da estratégia de inferência, o que indica médio uso da inferência, corroborando com seus dados apresentados quanto ao teste que envolveu todas as estratégias básicas de leitura, como apontado anteriormente.

Após participação nas cirandas literárias, o participante em questão obteve, no pós-teste, os seguintes resultados:

Quadro 34 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GC3 (pós-teste)

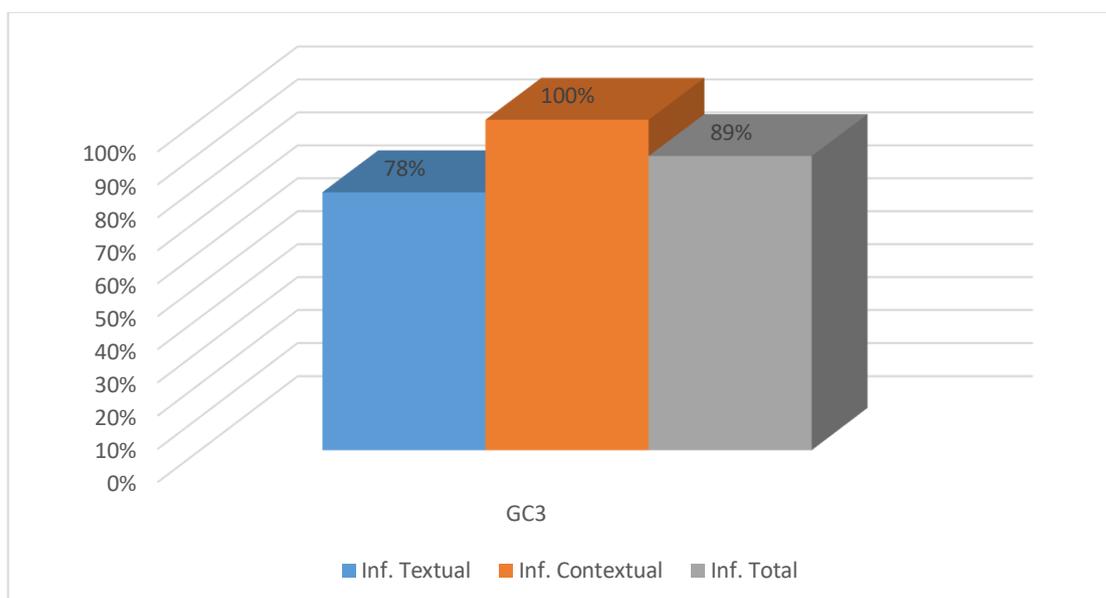
Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	2	2	3	78%
Inf. contextual	3	3	3	100%
Total	5	5	6	89%

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à compreensão leitora inferencial do participante GC3, após o pós-teste, esta foi classificada como **compreensão inferencial total**, tendo em vista que o participante alcançou uma marca de 16 respostas esperadas das 18 propostas, sendo o mínimo de 5 questões certas por texto, atingindo, portanto, um percentual de 89% de respostas esperadas. Desse modo, observamos que houve uma melhora na compreensão leitora inferencial do participante, resultado das cirandas literárias, tendo este passado do nível de compreensão leitora satisfatória para o nível de compreensão leitora total.

O Gráfico 23 foi gerado a partir dos dados de GC3 coletados no pós-teste.

Gráfico 23 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GC3 (pós-teste)



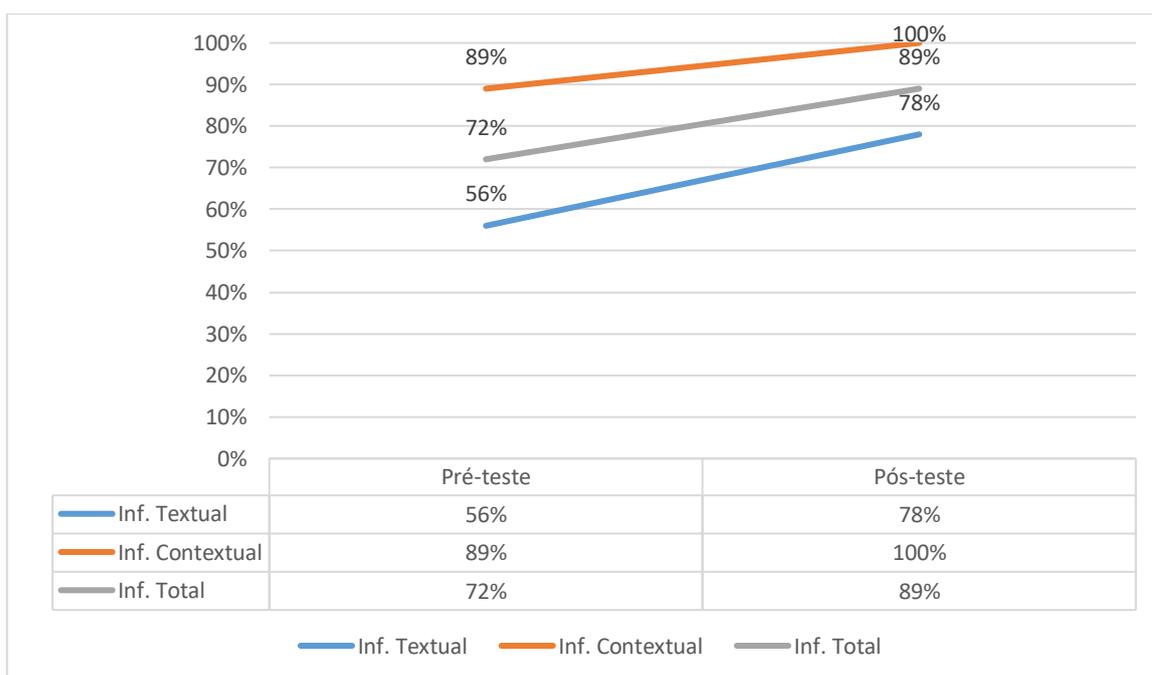
Fonte: Elaborado pela autora

A partir da observação do Gráfico 24, nos é possível perceber os percentuais de uso de cada um dos tipos de inferência investigados em nosso trabalho. Os resultados gerados a partir do desempenho de GC3 no pós-teste sugerem que tal participante tenha tido uma melhora em sua compreensão leitora inferencial, tanto no que diz respeito à inferência de base textual, tendo evoluído de um percentual de 56% para um percentual de 78%, quanto no que se refere à inferência de base contextual, tendo o participante alcançado no pré-teste um resultado de 89%, como apontado anteriormente, e no pós-teste um resultado de 100%, atingindo, então, neste tipo de inferência, o percentual total de uso da estratégia após submissão às cirandas literárias.

Observamos, assim, que, embora os níveis de uso de cada tipo de inferência tenham continuado os mesmos (médio no caso da inferência de base textual e alto no caso da inferência de base contextual), o aumento do percentual de uso de cada tipo de inferência dentro dos diferentes níveis de compreensão leitora fez com que o resultado do uso total da inferência subisse de 72% para 89%, passando, portanto, de um médio para um alto uso da estratégia de inferência durante a leitura.

Os dados descritos acima podem ser observados com mais clareza no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GC3



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, nos é possível observar que houve aumento no uso dos dois tipos de inferência investigados por parte do participante GC3, caracterizando, portanto, um aumento em seu nível de compreensão leitora inferencial, que, segundo os nossos critérios e como referido anteriormente, passou do nível de compreensão satisfatória para o nível de compreensão total.

Assim, com base nos dados comparados de GC3, coletados no pré-teste e no pós-teste, acreditamos que, também para este participante, assim como para GC1 e GC2, as cirandas literárias tenham sido de grande valia, pois, assim como os demais participantes submetidos à atividade em questão, GC3 apresentou um desempenho leitor superior no pós-teste em relação ao pré-teste. Tal fato sugere que, de alguma forma, as cirandas literárias colaboraram com o aumento da compreensão leitora inferencial de todos os participantes a elas submetidos.

Dentre os participantes do grupo experimental, está GE1, cujos resultados dos dados coletados no pré-teste estão dispostos no Quadro 35.

Quadro 35 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE1 (pré-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	1	2	1	44%
Inf. contextual	1	1	1	33%
Total	2	3	2	39%

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, os resultados obtidos a partir da análise dos dados de GE1 no pré-teste apontam grandes dificuldades de compreensão leitora inferencial de tal participante, tanto no que se refere à inferência de base textual quanto no que trata acerca da inferência de base contextual. O citado participante obteve um baixo nível de compreensão leitora inferencial total no Teste de Compreensão Leitora Inferencial, 39%, fato que coincide com o resultado do Teste de Compreensão Leitora Geral, que englobou as quatro estratégias básicas de leitura, em que GE1 atingiu um percentual de 33% no uso da estratégia de inferência.

Tendo acertado apenas 7 questões das 18 propostas no Teste de Compreensão Leitora Inferencial, GE1 alcançou um percentual de 44% no uso da inferência de base textual e de apenas 33% no uso da inferência de base contextual,

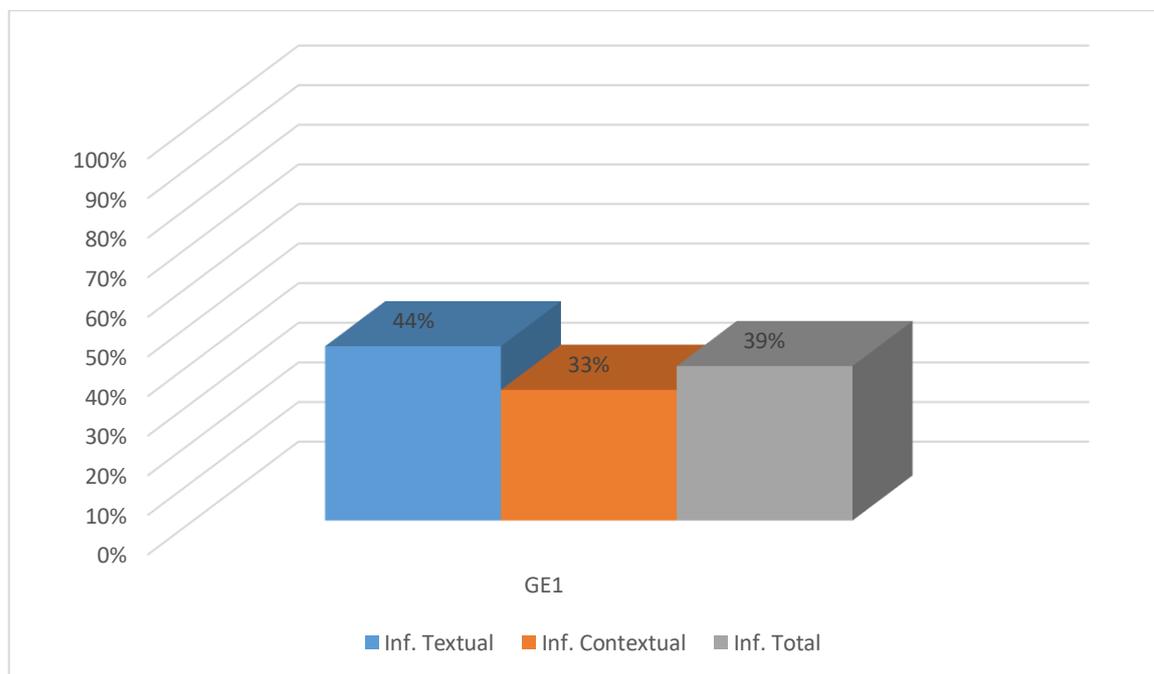
o que indica baixo uso dos dois tipos de inferência investigados em nosso trabalho quando da coleta do pré-teste.

Assim, as análises dos dados coletados no pré-teste apontam que o participante de que tratamos tanto apresenta dificuldades no que diz respeito aos elementos do texto em si, em relacionar pronomes, fazer as conexões coesivas, quanto no que abrange a relação texto/contexto, envolvendo dificuldade em encontrar coerência entre o texto e o conhecimento de mundo que traz consigo.

Além disso, diferente dos participantes até então analisados, GE1 pareceu apresentar no pré-teste maiores dificuldades na compreensão inferencial de base contextual do que na de base textual, embora esta também tenha sido baixa. Sondamos, assim, a possibilidade de que o participante precisava engrandecer seu conhecimento de mundo ou, ainda, passar a refletir acerca do que já conhecia.

Observemos o Gráfico 25, gerado a partir dos dados obtidos na coleta de dados do participante GE1 durante o pré-teste:

Gráfico 25 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE1 (pré-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados no Gráfico 25, nos é possível observar resultados que apontam o baixo grau de compreensão leitora inferencial de GE1 no

pré-teste, tanto no que diz respeito à inferência de base textual quanto no que diz respeito à inferência de base contextual, como já indicado anteriormente.

Após a intervenção de estímulo ao uso das estratégias de leitura, observamos um salto no desempenho em compreensão leitora de GE1. O participante que, no pré-teste, apresentou nível de **baixa compreensão leitora inferencial**, no pós-teste, obteve dados que indicaram nível de **compreensão leitora inferencial satisfatória**, tendo atingindo um número de 13 respostas esperadas, das 18 questões propostas, com o mínimo de 4 acertos por texto, como exposto no quadro a seguir.

Quadro 36 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE1 (pós-teste)

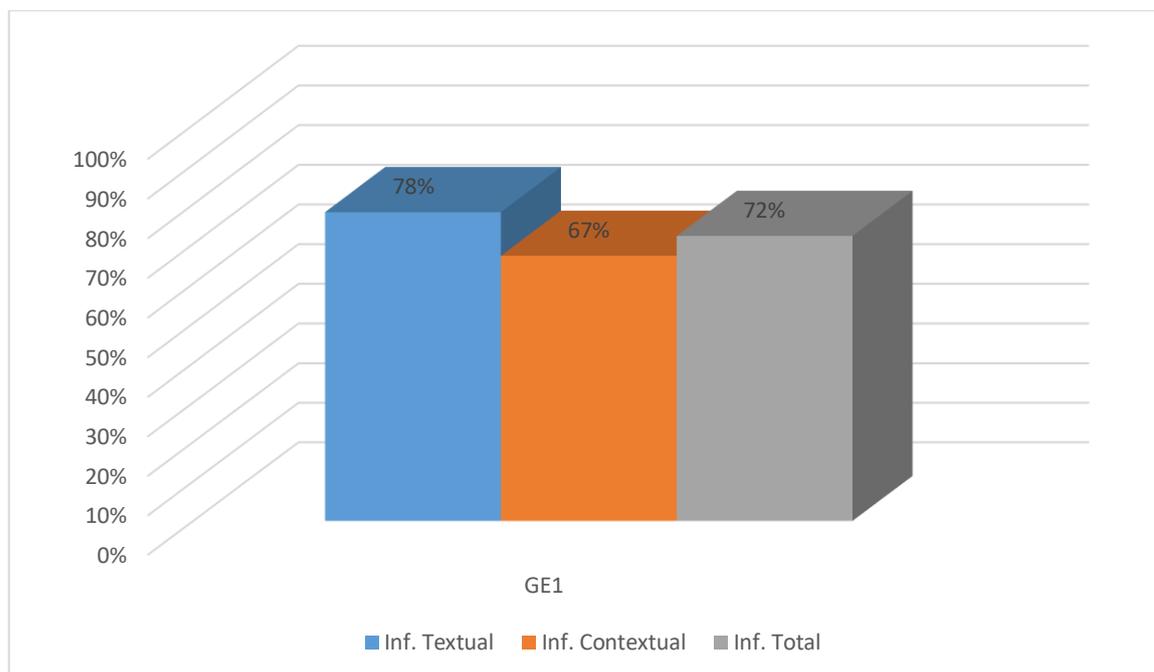
Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	2	2	3	78%
Inf. contextual	2	2	2	67%
Total	4	4	5	72%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos dados expressos no quadro anterior, constatamos que o desempenho do participante GE1 no pós-teste aponta um aumento considerável em sua habilidade de compreensão leitora inferencial, tanto no que diz respeito à inferência de base textual, quanto no que trata acerca da inferência de base contextual. De modo que o participante em questão atingiu a marca de uso de 78% da inferência textual e o índice de uso de 67% da inferência de base contextual, fato que indica médio uso de ambos os tipos de inferência investigados em nossa pesquisa.

GE1, assim, teve seu nível de compreensão leitora inferencial elevado do nível da baixa compreensão para o nível da compreensão satisfatória, como já apontado, o que sugere um ótimo aproveitamento do participante em questão quanto à intervenção realizada, assim como a eficácia desta.

A seguir, o gráfico que foi gerado a partir dos dados coletados de GE1 no pós-teste.

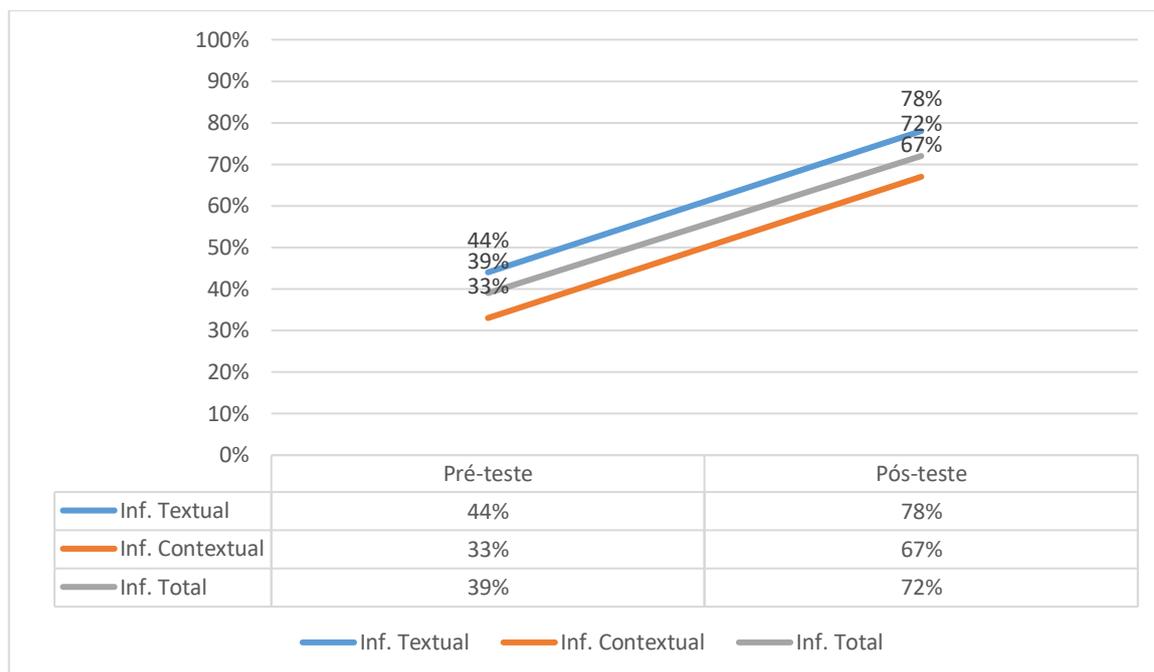
Gráfico 26 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE1 (pós-teste)

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo obtido um aumento de 34% no uso da estratégia de inferência de ambos os tipos, passando da marca de 44% para 78% no uso da inferência de base textual, e do índice de 33% para 67% no uso da inferência de base contextual, GE1 apresentou um índice crescente de compreensão inferencial se compararmos o pré-teste com o pós-teste.

De qualquer forma, constatamos que as dificuldades de GE1 continuaram sendo nas relações que envolvem o texto com o extratexto, isto é, com aquilo que está fora do texto, além do texto, como seu contexto e o conhecimento prévio do participante. Contudo, as linhas crescentes do gráfico comparativo nos fazem acreditar que GE1 obteve melhores resultados no pós-teste em virtude da submissão à intervenção, fato que indica que a mediação existente por meio da intervenção realizada é um recurso benéfico e eficiente.

A seguir, o gráfico comparativo entre os dados obtidos a partir das coletas realizadas com GE1, no pré-teste e no pós-teste.

Gráfico 27 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE1

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico comparativo nos permite melhor visualizarmos as linhas crescentes geradas com base nas respostas atribuídas por GE1 no pré-teste e no pós-teste. Desse modo, podemos perceber mais claramente o aumento da capacidade de compreensão inferencial do participante a partir do uso das estratégias de leitura.

Em relação a GE2, o Quadro 37, a seguir, mostra os dados obtidos a partir da coleta realizada no pré-teste com o referido participante.

Quadro 37 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE2 (pré-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	1	2	1	44%
Inf. contextual	0	2	1	33%
Total	1	4	2	39%

Fonte: Elaborado pela autora

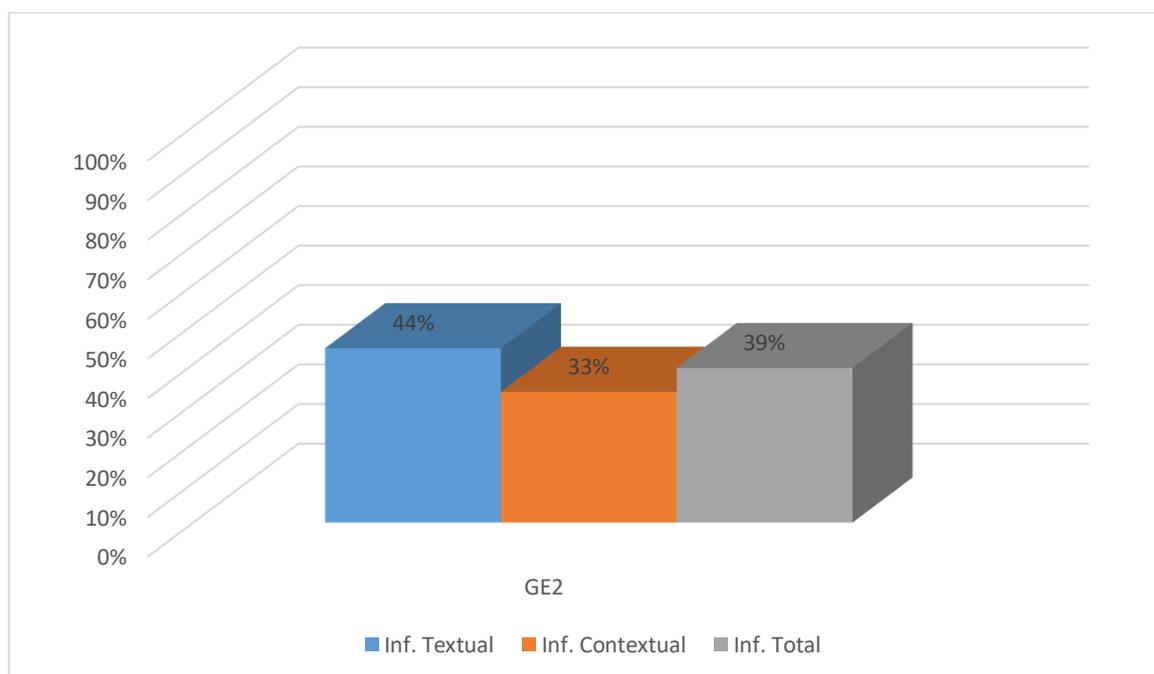
Os resultados de GE2 foram muito próximos aos resultados de GE1 no pré-teste, o que, de certa forma, nos pareceu um resultado inesperado, tendo em vista que o participante GE2 obteve um nível de uso da estratégia de inferência no limite

entre baixo e médio nível de compreensão leitora no Teste de Compreensão Leitora Geral. No Teste de Compreensão Leitora Inferencial, GE2 obteve um percentual mais baixo, se distanciando de uma média compreensão leitora.

Assim, como observamos em GE1, os resultados obtidos a partir da análise dos dados de GE2 apontam grandes dificuldades de compreensão leitora inferencial do dito participante, tanto no que se refere à inferência de base textual quanto no que trata acerca da inferência de base contextual. Desse modo, GE2, assim como GE1, acertou apenas 7 das 18 questões propostas no Teste de Compreensão Leitora Inferencial, sendo 4 questões relacionadas à inferência de base textual e 3, à inferência de base contextual, resultando em percentuais de 44% e 33%, respectivamente, e um uso total de inferência de 39%.

Identificamos, portanto, que o participante apresentou dificuldades em ambos os tipos de inferência avaliados em nosso trabalho durante o pré-teste, conforme podemos observar no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE2 (pré-teste)



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do gráfico anterior, identificamos que o participante GE2 tem dificuldades tanto no que diz respeito aos elementos do texto em si, quanto no que se

refere à relação texto/contexto/conhecimento prévio, dados bem parecidos com os apresentados por GE1 no pré-teste.

Além disso, assim como aconteceu com G1 e diferente de todos os outros participantes, as maiores dificuldades de GE2 pareceram afetar mais a compreensão inferencial de base contextual do que a de base textual, embora esta também tenha sido baixa, estando, portanto, comprometida.

A seguir, no Quadro 38, apresentamos os dados obtidos a partir da coleta realizada com GE2 no pós-teste.

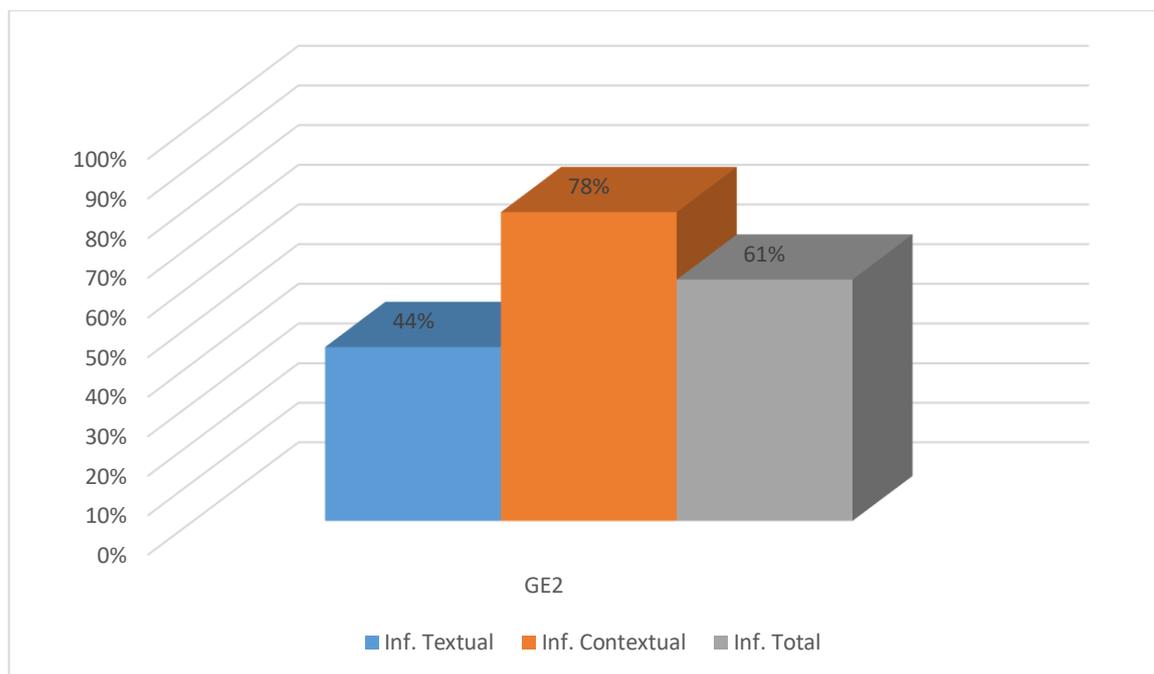
Quadro 38 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE2 (pós-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	1	1	2	44%
Inf. contextual	3	2	2	78%
Total	4	3	4	61%

Fonte: Elaborado pela autora

Após a aplicação da intervenção, fazendo a comparação dos dados obtidos no pós-teste com os dados coletados no pré-teste, nos foi possível perceber que GE2 teve um aumento significativo em sua compreensão leitora inferencial, passando do nível de **compreensão leitora frustração** para o nível de **compreensão leitora razoável**. De modo que o percentual de uso total da inferência por tal participante teve uma crescente, cujos índices indicaram baixo uso da estratégia de inferência no pré-teste, em que GE2 atingiu uma marca de 39% de uso total da referida estratégia e, por outro lado, médio uso total da inferência no pós-teste, em que o participante apresentou um índice de 61%.

Em relação ao uso de cada tipo de inferência considerado em nossa pesquisa, observemos o Gráfico 29, a seguir, gerado a partir dos dados coletados de GE2 durante o pós-teste.

Gráfico 29 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE2 (pós-teste)

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico acima apresenta dados que sugerem o aumento da capacidade de compreensão leitora inferencial de GE2 em virtude de uma melhora no seu uso da estratégia de inferência de base contextual.

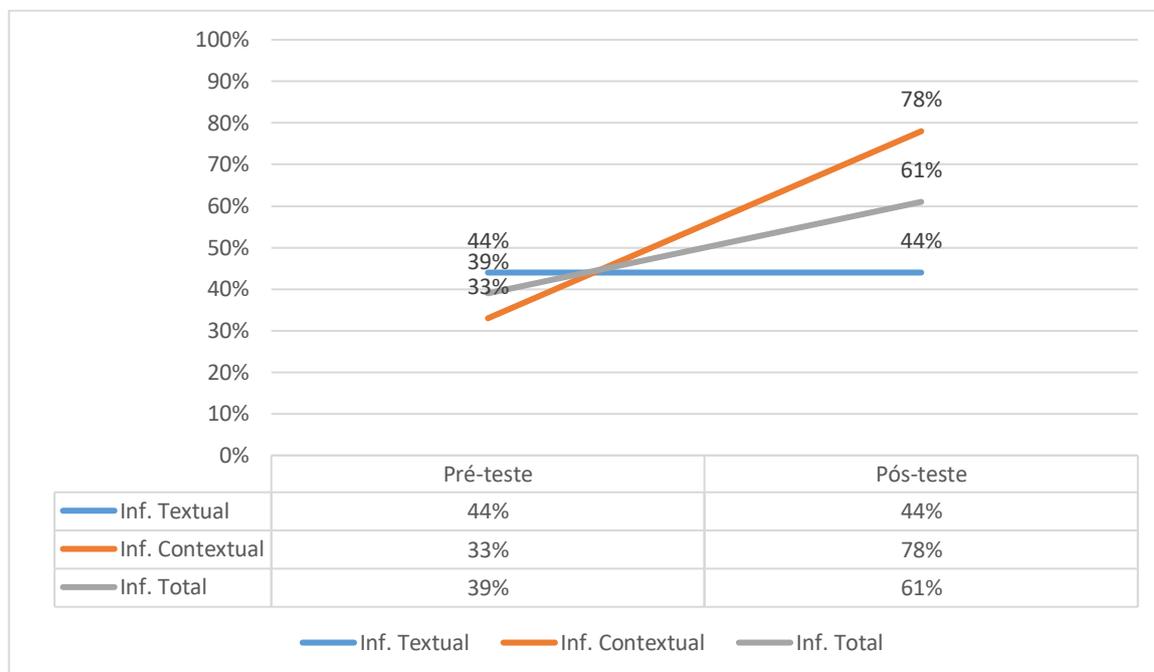
No pré-teste, havíamos observado que as maiores dificuldades de leitura de GE2 estavam relacionadas ao baixo uso, sobretudo, da inferência de base contextual, de modo que, durante a intervenção, tivemos a oportunidade de focar o uso de tal estratégia. Assim, percebemos que a ênfase dada à inferência de base contextual estimulou o aumento do uso de tal estratégia, fazendo com que o participante atingisse um índice de 78% no uso de tal tipo de inferência no pós-teste, apontando um aumento de 45%.

Por outro lado, percebemos que o índice de uso da estratégia de inferência de base textual continuou o mesmo, de modo que, para tal tipo de inferência, não nos foi possível registrar nenhum acréscimo ou melhoria, de maneira que GE2 continuou apresentando baixo percentual de uso para a inferência de base textual.

Sendo assim, as maiores dificuldades de GE2 na compreensão leitora inferencial, de acordo com o que registramos no pós-teste, passaram a estar relacionadas aos *links* coesivos e tudo o que envolve a estrutura do texto em si.

No Gráfico 30, que segue, podemos visualizar a evolução da compreensão leitora inferencial do participante GE2.

Gráfico 30 - Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE2



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda que não tenhamos registrado aumento na compreensão leitora inferencial de base textual do participante GE2, notamos que houve um grande progresso no que diz respeito à inferência de base contextual, de maneira que, neste ponto, percebemos que a intervenção realizada com o participante GE2 foi favorável a este, tendo em vista que levou o participante a um melhor nível de compreensão leitora inferencial como um todo.

Entendemos, assim, que a continuação de um processo interventor de estímulo ao uso das estratégias de leitura por um maior período de tempo, poderia levar GE2 a obter resultados cada vez melhores quanto à sua compreensão leitora, considerando-se, porém, suas necessidades específicas e individualizadas.

A seguir, o Quadro 39 apresenta os dados obtidos a partir da coleta do pré-teste realizada com GE3.

Quadro 39 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE3 (pré-teste)

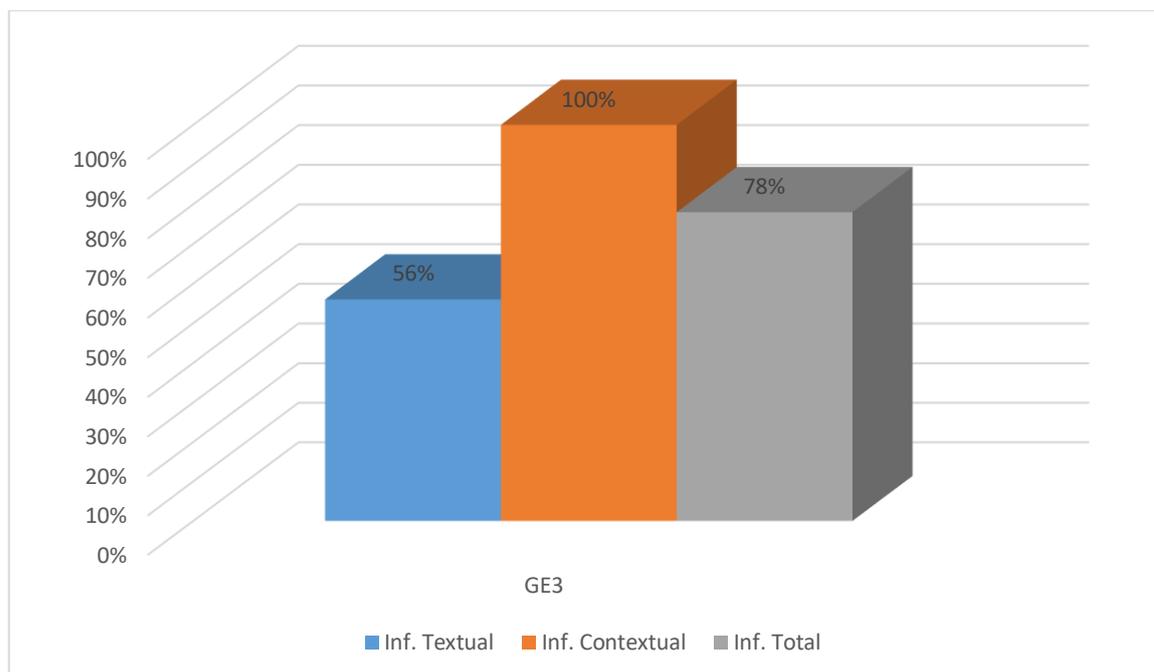
Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	1	2	2	56%
Inf. contextual	3	3	3	100%
Total	4	5	5	78%

Fonte: Elaborado pela autora

A partir de tais dados, identificamos, mais especificamente, a dificuldade de compreensão leitora da participante GE3. Assim, identificamos o uso de 100% de inferência de base contextual e de 56% de inferência de base textual.

No Teste de Compreensão Leitora Geral, que envolveu as quatro estratégias básicas de leitura, a participante atingiu o nível de compreensão total do texto, tendo apresentado respostas divergentes às esperadas apenas no que diz respeito à estratégia de inferência, em todas as outras estratégias (antecipação, verificação e seleção), GE3 alcançou 100% de respostas certas (vide Gráfico 7).

No Teste de Compreensão Leitora Inferencial, GE3 apresentou 9 respostas esperadas para as 9 questões propostas que envolviam inferência contextual, o que indica que a participante tem um excelente domínio de seu conhecimento prévio e um vasto conhecimento de mundo, sabendo correlacioná-lo muito bem ao texto. Já em relação às questões que envolveram a inferência do tipo textual, das 9 questões propostas, a participante acertou 5, obtendo um percentual de 56%, o que, segundo nossos critérios, é um número que indica médio uso da estratégia inferencial de base textual. Geramos, assim, o Gráfico 31, que trata expõe os referidos dados.

Gráfico 31 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE3 (pré-teste)

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Gráfico 31, podemos observar que os percentuais de uso dos tipos de inferência por GE3 no pré-teste indicam que a participante obteve um uso total da estratégia de inferência de 78%, o que indica uso médio da estratégia de inferência.

Contudo, observamos, também, que, no que se refere à inferência de base contextual, a participante em questão parece não apresentar dificuldades, o que indica um alto nível de compreensão inferencial de base contextual, indicando que GE3 consegue relacionar muito bem seu conhecimento prévio com os conteúdos expostos; por outro lado, a mesma participante obteve índice de 56% de respostas esperadas para as questões que envolveram a inferência textual, o que sugere que GE3 tem dificuldades apenas em relacionar elementos textuais com outros elementos textuais, como na identificação da referência de um pronome, por exemplo, ou, ainda, em identificar algo que já foi dito no texto, em um movimento de referenciação.

Notamos, ainda, que o nível de compreensão leitora inferencial da participante no pré-teste foi o nível de compreensão satisfatória, tendo em vista que a mesma acertou 14 das 18 questões propostas, alcançando o mínimo de 4 respostas esperadas por texto.

Em relação ao pós-teste, os dados coletados de GE3 na citada etapa da pesquisa, estão dispostos no Quadro 40.

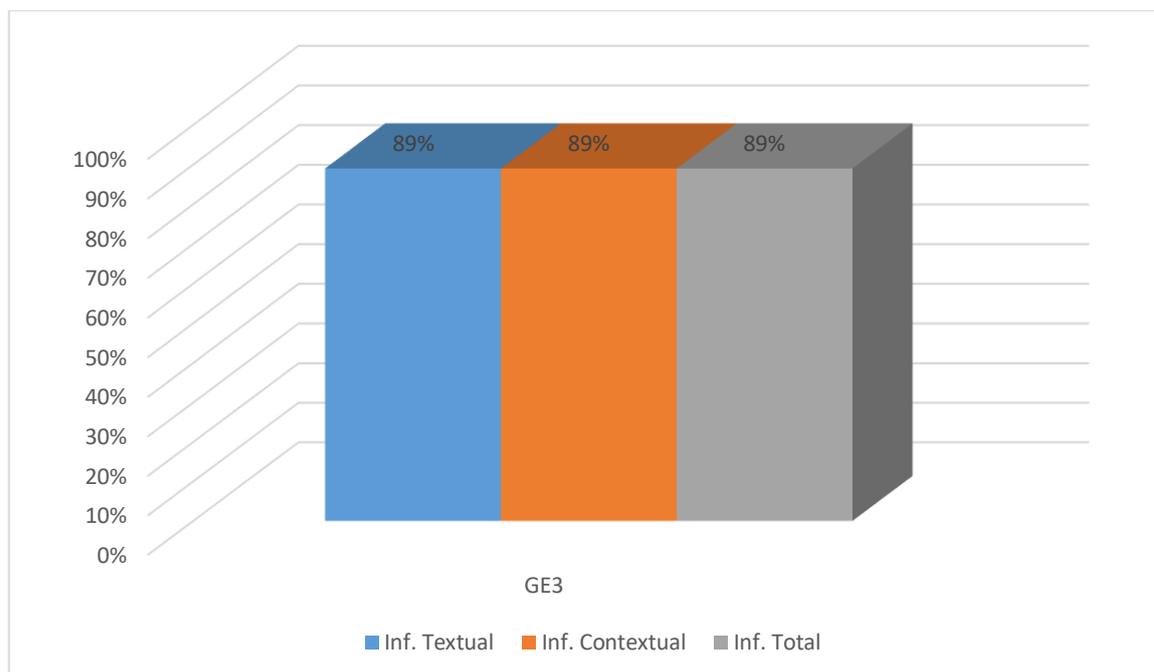
Quadro 40 - Número de respostas certas e percentuais de uso dos tipos de inferência por GE3 (pós-teste)

Tipo de inferência	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Percentual de respostas certas
Inf. textual	3	2	3	89%
Inf. contextual	3	2	3	89%
Total	6	4	6	89%

Fonte: Elaborado pela autora

Após a intervenção com base no estímulo às estratégias de leitura, obtivemos dados da participante GE3 que nos surpreenderam. A participante, ao contrário de todos os outros participantes de nossa pesquisa, tanto os do grupo experimental quanto os do grupo controle, não apresentou evolução em seu resultado final no que se refere ao seu nível de compreensão leitora, de modo que no pré-teste, como apontado anteriormente, a participante atingira um nível de **compreensão inferencial satisfatória** e, no pós-teste, a participante continuou com o mesmo nível de compreensão leitora inferencial, ou seja, compreensão satisfatória. Percebemos, contudo, que o número de respostas esperadas aumentou de 14 no pré-teste para 16 no pós-teste; apesar desse aumento, a participante não pôde ser classificada como com nível de compreensão total, em virtude de não ter atingindo o mínimo de 5 questões por texto, como delineiam os nossos critérios de análise.

Em relação aos tipos de inferência, GE3 obteve os mesmos índices percentuais para ambos, inferência de base textual e inferência de base contextual, conforme podemos observar no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Percentual de uso dos tipos de inferência por GE3 (pós-teste)

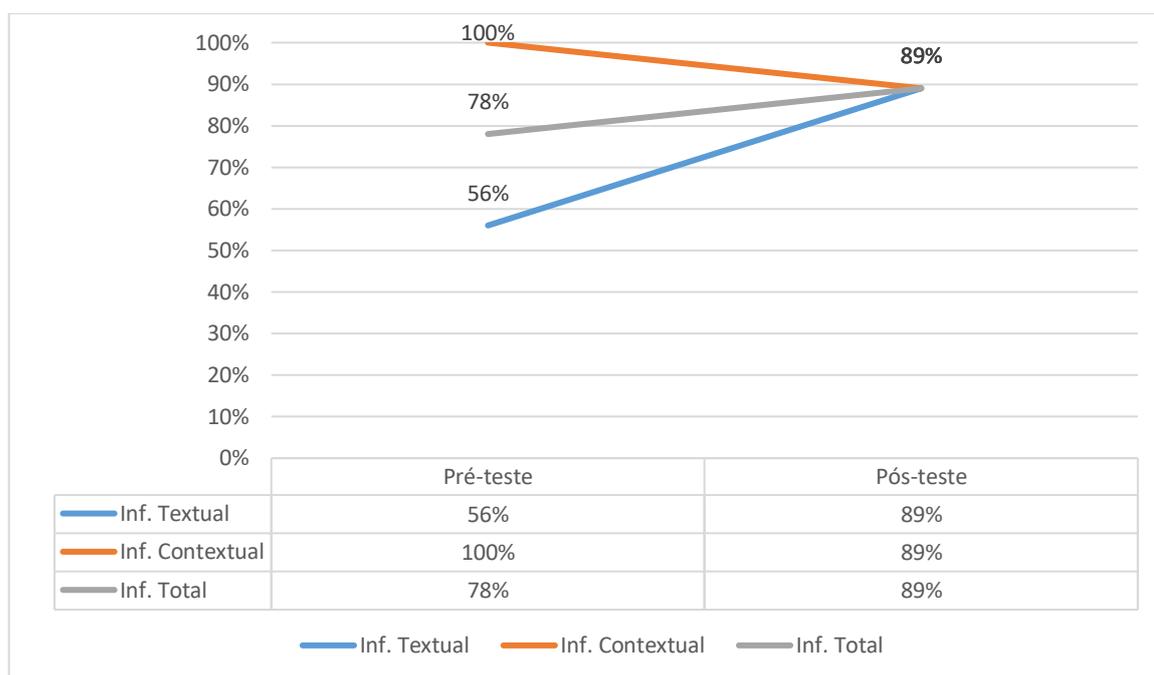
Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao uso da inferência textual, GE3 apresentou uma considerável evolução, passando da marca de 56%, valor considerado médio uso, para o índice de 89%, valor considerado alto, de acordo com nossos critérios. O que implica dizer que a participante teve bom aproveitamento no desenvolvimento de tal inferência, gerando, assim, um maior número de respostas corretas no que trata acerca da inferência de base textual.

Por outro lado, quanto à inferência contextual, cujos índices apontaram percentual máximo de uso de tal tipo de inferência por GE3 no pré-teste, no pós-teste, a participante atingiu um percentual de uso inferior ao obtido anteriormente, passando da marca de 100% para o índice de 89%. Ainda assim, ambos os valores representam um percentual de uso alto.

Em se tratando do percentual de uso total da estratégia de inferência, a participante teve um aumento de 11% do pré-teste para o pós-teste. Neste ponto, houve uma evolução, pois GE3 passou de um médio uso da estratégia de inferência para um alto uso da mesma estratégia após a intervenção a qual foi submetida.

Os dados por nós descritos podem ser visualizados com mais clareza no Gráfico 33, que compara os índices de uso dos diferentes tipos de inferência e sua evolução do pré-teste para o pós-teste.

Gráfico 33 – Evolução de desempenho em compreensão leitora – GE3

Fonte: Elaborado pela autora

Acreditamos, assim, que a participante GE3, teve um aproveitamento válido, embora menor que o dos demais participantes, pois, embora tenha declinado quanto ao uso da estratégia de inferência de base contextual, apresentou, em sua coleta final, dados que sugerem que o uso total da inferência foi melhorado. Além disso, embora a participante não tenha mudado de nível quanto a sua compreensão leitora inferencial em nossa classificação, continuando no nível de compreensão satisfatória, teve seu número total de questões corretamente respondidas melhorado, o que indica, de certa forma, um enriquecimento em sua compreensão leitora inferencial.

Tendo em vista a solução do segundo problema, cujo questionamento é: *Quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?*, após a análise dos dados, chegamos a resultados que indicam que, embora as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA estejam relacionadas basicamente à estratégia de inferência, como apontado na resolução do primeiro questionamento, identificamos que cada uma das estratégias básicas de compreensão leitora é de fundamental importância para o desenvolvimento da compreensão leitora de nosso público-alvo.

Notamos que a realização de tarefas que envolvem inferência, seja textual ou contextual, é essencial para o aprimoramento da leitura, entretanto, uma tarefa jamais envolve apenas uma única estratégia, no caso das tarefas que realizamos em nossa intervenção, ainda que tenhamos apontado uma estratégia central para cada tarefa, não há meio de desvincular a presença de outras estratégias em cada uma delas. A tarefa de “observação de ligações referenciais”, por exemplo, embora tenha como estratégia central a inferência do tipo textual, envolve seleção e verificação; do mesmo modo, a tarefa de “dedução de informações”, cuja estratégia central é a inferência contextual, também utiliza a estratégia de antecipação.

Em relação ao grupo controle, também nos foi possível observar a evolução na compreensão leitora dos participantes que vivenciaram as cirandas literárias, de modo que, ao verificarmos os procedimentos aplicados em tal intervenção, percebemos que eles também envolviam as estratégias de compreensão leitora estudadas, ainda que de maneira velada. Ao observarmos o procedimento de “exploração de título e imagem”, por exemplo, é claro o uso da estratégia de antecipação; no desenvolvimento da “construção e reconstrução de sentidos”, percebemos a presença de todas as estratégias consideradas em nosso estudo: inferência, seleção, antecipação e verificação. Neste ponto, percebemos que as estratégias de compreensão leitora também podem beneficiar alunos em contextos que não envolvem a decodificação.

Em todo caso, nos foi possível observar que, embora tenha havido melhor desempenho de todos os participantes, dos dois grupos, se compararmos o pré-teste e o pós-teste, os alunos que compunham o grupo experimental tiveram melhores resultados no final da pesquisa. Tal resultado pode ter se dado tanto pelo fato de que o grupo controle não lidou com textos que envolveram grafia, de modo que, embora os alunos tenham tido o contato com as estratégias não contemplaram sua aplicação em textos escritos, mas apenas em textos compostos somente por figuras. Um outro ponto que pode ter influenciado o melhor desempenho do grupo experimental é que este foi submetido a oito sessões, enquanto que o grupo controle foi submetido apenas a quatro, isto é, a metade.

Desse modo, objetivamente, concluímos que **as quatro estratégias de compreensão leitora estudadas (antecipação, seleção, inferência e verificação), combinadas e em tarefas direcionadas, sistemáticas e contínuas, de maneira a compor uma rotina de leitura com base nas especificidades leitoras de cada**

aluno, o que caracterizou nossa proposta de ensino, podem contribuir efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA.

Embora tenhamos localizado diversas pesquisas, como anteriormente apresentado, em que uma intervenção envolvendo estratégias cognitivas fora realizada com estudantes com alguma síndrome do espectro autista, gerando, no final de tais estudos, resultados que apontaram melhorias significativas em algum aspecto da compreensão de leitura de seus participantes, não encontramos nenhum estudo que tratasse especificamente acerca das quatro estratégias básicas de leitura que elencamos em nossa pesquisa.

Assim, o resultado apontado na análise deste segundo questionamento não encontrou apoio em outras pesquisas que abrangessem as quatro estratégias básicas de leitura como de igual importância para o aprimoramento de compreensão leitora de pessoas com SA. Entretanto, a presente pesquisa confirma estudos que mostram que pessoas com autismo podem ser beneficiadas pelo uso de estratégias direcionadas às suas dificuldades acadêmicas, assim como às suas características acadêmicas positivas (CARVALHO, B., 2013; GOMES, 2011; O'CONNOR; KLEIN, 2004; SILLA, 2004).

Assim, um dos pontos que nosso estudo ressaltou foi a importância de direcionar as tarefas para o auxílio das dificuldades específicas dos alunos com SA. Ao abordar a compreensão leitora de alunos com TEA, o trabalho de O'Connor e Klein (2004) e o de Silla (2004) retrataram a necessidade de priorizar o ensino de estratégias direcionadas às dificuldades dos estudantes com TEA, estratégias que possam facilitar o alcance à compreensão leitora com base nos déficits acadêmicos de tais alunos. Em cada um desses estudos, os pesquisadores criaram certas tarefas para abordar aspectos de compreensão com os quais as crianças com TEA apresentam dificuldades características.

O estudo de O'Connor e Klein (2004) contou com a participação de 20 estudantes com SA ou com autismo de alto-funcionamento, um dos focos de tal estudo se deu sobre a estratégia de antecipação, assim, os participantes foram ensinados a lidar com uma sequência de implementações que tinham como objetivo levar os participantes a acessar seu conhecimento prévio e liga-lo ao texto lido, no sentido de tentar prever os acontecimentos subsequentes no texto. As análises indicaram médio

efeito sobre a compreensão leitora dos participantes no final da pesquisa para esta estratégia.

Silla (2004) utilizou dicas visuais e textuais, por meio da análise de figuras e palavras-chave ou frases-chave, respectivamente, para melhorar a compreensão leitora de estudantes com TEA. A autora encontrou que o uso de dicas visuais e textuais juntas é eficaz para melhorar o nível de compreensão leitora de estudantes com TEA.

As estratégias utilizadas por Silla (2004), assim como as estratégias selecionadas por O'Connor e Klein (2004), foram baseadas nas principais dificuldades de leitura apresentadas pelos participantes de suas pesquisas, destinadas, portanto, a apoiar a compreensão leitora daqueles, assim como também fizemos em nosso trabalho.

Gomes (2011), após realizar uma intervenção de ensino de habilidades básicas de leitura com 5 crianças autistas, chegou a resultados que apontaram descodificação sem compreensão. Em uma intervenção subsequente, Gomes (2011), após poucas sessões de intervenção direcionada às dificuldades específicas de seus participantes (embora abordando palavras e não textos) concluiu, assim como os estudos citados, que alunos com TEA podem alcançar um nível de leitura com significado, contanto que sejam submetidos a procedimentos adequados a sua realidade.

Outro estudo que corrobora a ideia de que é necessária a existência de um plano individualizado e baseado nas dificuldades do aluno para alavancar seu nível de compreensão leitora, é a pesquisa de Carvalho, B. (2013), que aponta que a elaboração de estratégias de ensino baseadas nas necessidades e potencialidades de cada aluno em particular, além do desenvolvimento de ensino e avaliações coerentes, sistemáticas e consistentes, podem ser a “chave” para o desenvolvimento da compreensão leitora do autista.

É interessante observar que, embora cada um dos estudos citados apresente diferentes estratégias que podem ser utilizadas para o aprimoramento da compreensão leitora de pessoas com TEA, todos eles, incluindo o nosso, constituem modos alternativos de apoiar a leitura do público em questão. Todos se mostraram efetivos, uns mais outros menos, mas sempre ressaltando o que os participantes apresentavam de maiores dificuldades e maiores facilidades, logo, cada estudo não apenas ensinou uma estratégia ou uma rotina a ser seguida, mas também tentou

preencher as lacunas que mais causavam falhas de compreensão por parte dos participantes, o que os levou, no final de cada pesquisa, a um avanço na compreensão leitora.

Considerando nossos dados sob um olhar conciliador, confirmamos o pressuposto que aponta as estratégias de leitura como recursos que ajudam na compreensão de um texto e que representam um conjunto de ações ordenadas e direcionadas ao alcance de uma meta (SOLÉ, 1998), não sendo, portanto, separáveis quanto à utilização, uma vez que os próprios níveis linguísticos interagem entre si de forma intrincada e não linear, a ponto de não permitirem ser tratados separadamente, sequer obedecer a um hierarquia de processamento (KINTSCH; VAN DIJK, 1983). Assim, ainda que a falha no uso da estratégia de inferência seja a que mais afeta a compreensão leitora, em termos de estratégias que contribuem para tal compreensão, nosso estudo confirma que todas as estratégias funcionam em conjunto, colaborando para o entendimento, não há, pois, como realizar tarefas que estimulem apenas a inferência, uma vez que o leitor, segundo a visão adotada em nosso estudo, pode processar as informações de um texto em diferentes ordens, a depender de diversos fatores, como objetivos particulares, contextos, conhecimento prévio e nível de processamento.

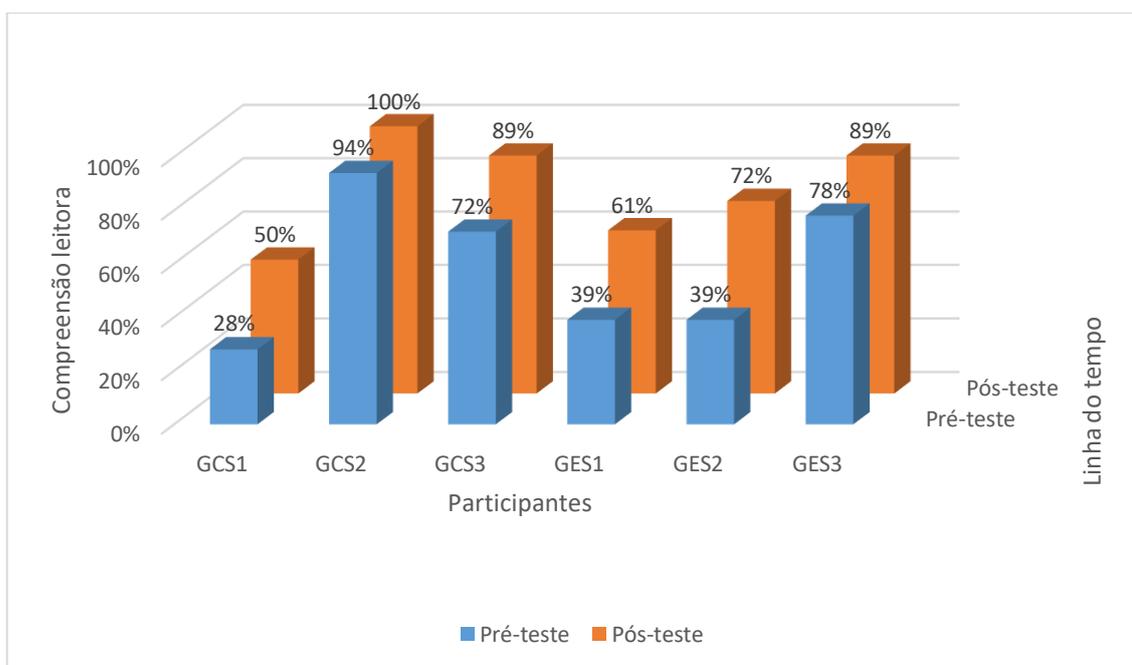
4.4 QUESTIONAMENTO 3: FOCO NAS **ATIVIDADES** QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A MINORAÇÃO DAS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM SA

Que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?

Após chegar a resultados que apontaram, no questionamento 1, a deficiência na habilidade de utilizar a estratégia de inferência como principal causa da dificuldade de compreensão leitora de pessoas com SA e, no questionamento 2, o uso sistemático, rotineiro e direcionado das quatro estratégias básicas de leitura em conjunto como fundamental para o aprimoramento da compreensão leitora do público em questão, elaboramos o gráfico a seguir, o qual apresenta a evolução da compreensão leitora de nossos participantes em termos percentuais, mediante a

comparação dos dois momentos de coleta que aconteceram durante o desenvolvimento de nossa pesquisa; posteriormente, elaboramos o Quadro 41, que nos permite melhor visualizarmos os níveis de compreensão leitora inferencial de nossos participantes no pré-teste e no pós-teste.

Gráfico 34 – Evolução da compreensão leitora dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise do gráfico apresentado, nos é possível observar que ambos os procedimentos realizados em nossa pesquisa (proposta de ensino e cirandas literárias) foram bem-sucedidos quanto ao favorecimento do desenvolvimento da compreensão leitora de pessoas com SA, o que nos leva à reflexão de que é preciso que haja estímulo ao uso das estratégias de leitura, uma vez que, trabalhar tais estratégias é eficaz, independente da atividade acontecer por meio do uso de textos escritos ou não. Percebemos, entretanto, que os alunos do grupo experimental, os quais participaram da intervenção, a proposta de ensino, apresentaram melhores resultados que os participantes do grupo controle, os quais vivenciaram as atividades de cirandas literárias. O percentual médio de evolução no grupo controle foi de 15%, considerando-se os três participantes desse grupo, enquanto que o mesmo percentual para o grupo experimental, utilizando os mesmos

critérios de tabulação e análise, foi de 22%, o que, à primeira vista, não parece uma grande diferença. A seguir, o Quadro 41:

Quadro 41 – Evolução da leitura inferencial por participante dos GC e GE, considerando pré- e pós-teste

		Pré-teste		Pós-teste		Evolução da leitura inferencial
		Nível de uso de inferência	Classificação da compreensão leitora inferencial	Nível de uso de inferência	Classificação da compreensão leitora inferencial	
Participante	GC1	Baixo	Frustração	Baixo	C Baixa	1 nível
	GC2	Alto	C total	Alto	C total	estável
	GC3	Médio	C satisfatória	Alto	C total	1 nível
	GE1	Baixo	C Baixa	Médio	C satisfatória	2 níveis
	GE2	Baixo	Frustração	Médio	C razoável	2 níveis
	GE3	Médio	C satisfatória	Alto	C satisfatória	estável

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados alcançados a partir da análise dos dados coletados apontam que leitores com SA precisam de adaptações que os favoreçam quanto à compreensão leitora, assim como atividades que os levem a refletir acerca de sua própria compreensão e os ajudem em seu auto monitoramento no momento da leitura. Tendo em vista que, neste processo de evolução da compreensão leitora, as quatro estratégias básicas de leitura utilizadas de maneira combinada e sistemática parecem colaborar mais efetivamente com o melhoramento da compreensão leitora de tais alunos, os professores devem voltar seu foco a atividades que os guiem neste aspecto.

Nossa proposta de ensino, que envolveu 7 tarefas e as quatro estratégias básicas de leitura (SOLE, 1998), se mostrou eficiente quanto ao objetivo de melhorar a compreensão leitora dos alunos, ainda mais eficiente do que as cirandas literárias, que, por sua vez, também resultaram em um avanço, porém, em menor escala. De qualquer forma, atividades que envolvam leitura, instruções explícitas, estratégias de compreensão, sociabilização e rotina parecem ser de essencial importância para um melhor desempenho em compreensão leitora do aluno com SA.

Dessa forma, tendo em vista a solução do terceiro problema, cujo questionamento é: *Que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?*, após a análise dos dados, chegamos a resultados que indicam, objetivamente, que **atividades que apresentem, de forma concreta e clara, com instruções explícitas, um caminho a ser seguido, que envolva o uso sistemático das quatro estratégias básicas de leitura em tarefas direcionadas e rotineiras, como aconteceu em nossa proposta de ensino, levando o aluno a refletir acerca de seus conhecimentos, de sua compreensão durante a leitura do texto, além de ajuda-lo em seu auto monitoramento enquanto leitor, parecem constituir um meio plausível para minorar as dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA, conduzindo-as à autonomia na leitura.**

Os resultados apontados na análise de nosso terceiro questionamento confirmam estudos (FLORES; GANZ, 2007; HUNDERT; VAN DELF, 2009; STRINGFIELD; LUSCRE; GAST, 2011) que focam tarefas com instruções explícitas e rotineiras, baseadas ou não em estratégias cognitivas, e que apontam evolução no desempenho em compreensão leitora de alunos com TEA.

O estudo de Flores e Ganz (2007) apresentou um modelo metodológico como uma espécie de guia para compreensão leitora inferencial, que envolveu uso de instruções diretas sobre declarações de inferências, analogias, relações com fatos e experiências pessoais, autocorrekções, com quatro participantes com TEA entre 11 e 14 anos de idade. Os resultados apontaram a existência de uma relação de dependência entre instrução explícita e compreensão de leitura, de modo que, ao fim da pesquisa, o guia de atividades, que constituiu uma rotina de tarefas direcionadas e com instruções explícitas, foi concluída como um meio eficaz para a minoração de dificuldades de compreensão leitora de alunos com TEA.

Hundert e van Delft (2009), por sua vez, ensinaram seus três participantes com Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, por meio de instruções explícitas, a responderem perguntas inferenciais iniciadas por "por que", em uma intervenção que durou cerca de 7 semanas, envolvendo 20 minutos de instrução duas vezes por semana. Assim como em nossa pesquisa, após a intervenção, todos os participantes tiveram melhor desempenho em compreensão leitora. Ainda que nossos participantes não tivessem diagnóstico de Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, mas SA, ambos incluídos nos TEA, os

resultados das pesquisas dialogam no que diz respeito às instruções explícitas, à rotina, ao uso de tarefas que envolvem antecipação, verificação e inferência, além de serem estudos que envolveram intervenções curtas.

As tarefas aplicadas por Stringfield; Luscre e Gast (2011) envolveram o uso de um “mapa da história”, uma espécie de questionário a ser respondido pelos participantes após a leitura de um texto narrativo para melhorar a compreensão leitora de alunos com autismo de alto-funcionamento. A atividade era focada no estímulo ao auto monitoramento dos participantes que, ao final da pesquisa, apresentaram avanço em seu desempenho em compreensão leitora entre 70% e 100%.

Esses estudos, assim como o nosso, sugerem que tarefas com instruções explícitas que constituam uma rotina como modelos a serem seguidos podem ajudar no processo de melhoria do desempenho em compreensão leitora de estudantes com algum transtorno do grupo TEA. Além disso, tais rotinas de atividade podem favorecer o referido público quanto à independência de organizar suas ideias e entendimentos no momento da leitura. Tarefas como a “verificação de informações antecipadas” e a “observação de ligações referenciais”, por exemplo, são meios de ajudar os leitores a lembrar detalhes importantes do texto e fornecer um caminho para que o leitor melhor organize as informações lidas. Realizar “resumo do texto lido”, assim como de cada parágrafo na “leitura lenta com foco na compreensão”, é um meio de ajudar o leitor autista a reter o que lê, para formar uma linha coerente de compreensão e assim por diante.

As pesquisas alinhadas neste estudo são confirmadas pela nossa no sentido de que mostram que pessoas com TEA, embora tenham dificuldades em lidar com a macroestrutura textual, se receberem instruções explícitas e direcionadas a superar seus déficits característicos, que os ajudem a fazer as conexões necessárias dentro do texto e entre textos, a organizar suas ideias, a automonitorar-se, enfim, a como interagir com o texto e com outras pessoas sobre o texto, podem ter progressos em compreensão leitora consideráveis em um curto prazo.

Além do exposto, nosso estudo ressalta a premissa que destaca a importância de um leitor mais experiente como mediador para o aprimoramento da leitura de um leitor menos experiente (BRUNER, 1976; CANTALICE, 2004). Em relação à compreensão leitora de pessoas com SA, confirmamos que, por meio do conhecimento e do uso das estratégias cognitivas, estes podem alcançar melhoras

significativas em tal área, de maneira que são enormemente beneficiados quando ensinados a “dar sentido” ao que leem (SENOKOSSOFF, 2016).

4.5 RESUMO

Nesta seção, apresentamos uma descrição detalhada dos dados colhidos, transcritos e tabulados em nossa pesquisa. Destarte, organizamos tal descrição, assim como a discussão de nossos achados, de acordo com os objetivos e as questões de pesquisa presentes na Introdução deste trabalho.

Assim, na subseção 4.2, descrevemos e comparamos os dados referentes às dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA. Na subseção 4.3 tratamos os dados relacionados às estratégias de leitura a serem utilizadas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de estudantes com SA, seguindo o mesmo raciocínio, em 4.4 abordamos os dados referentes às atividades que podem ser implementadas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de estudantes com SA.

Em nossa próxima seção, apresentaremos as considerações finais da pesquisa desenvolvida.

5 CONCLUSÕES

“Eles não estão dando as costas para a guerra, nem ignorando a destruição. Não estão escolhendo os livros em vez da vida lá fora. Estão tentando persistir contra as adversidades óbvias. Estão afirmando um direito comum de perguntar; estão tentando encontrar uma vez mais – entre as ruínas, no reconhecimento surpreendente que a leitura às vezes concede – uma compreensão”.

(MANGUEL, 1997, p. 341)

A presente seção tem o intuito de expor uma visão geral acerca do estudo conduzido e apresentado nesta tese, assim como apresentar nossas considerações com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Dessa maneira, nesta seção, mostraremos, de forma objetiva, o propósito geral de nosso estudo, os resultados e as reflexões referentes ao que desenvolvemos. Além disso, apontaremos possíveis desdobramentos para esta pesquisa e compartilharemos algumas observações referentes a dificuldades encontradas ao longo da realização da pesquisa.

O objetivo geral de nosso estudo foi investigar o desempenho em compreensão leitora de pessoas com SA, após a aplicação de uma proposta de ensino, tendo como base a abordagem de leitura conciliadora sociointeracionista e o modelo de Kintsch e Van Dijk (1983), assim como a classificação de estratégias básicas de leitura proposta por Solé (1998).

Para fundamentar nossa intenção de pesquisa, apoiamo-nos, principalmente, no modelo de compreensão leitora apresentado por Kintsch e Van Dijk (1983), que postula a existência de um nível microestrutural e um nível macroestrutural que envolvem a superfície do texto e o que há de implícito e subliminar nele, respectivamente. De modo que, este (o nível macroestrutural) envolve a compreensão inferencial e aquele (o nível microestrutural) abrange a compreensão literal. Em relação à classificação da inferência em si, adotamos os conceitos de Marcuschi (1989), revisados por Ferreira e Dias (2004).

Para tratar acerca da SA, levamos em consideração o DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) e a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1994), que são as duas principais classificações atualmente utilizadas por neuropediatras e psiquiatras brasileiros no diagnóstico de síndromes inseridas no

espectro do autismo, além dos estudos de Klin (2006), mundialmente apreciados por estudiosos da área.

Além de analisarmos os estudos de Gomes (2007), Gomes (2011) e Carvalho, B. (2013), no intuito de descrevermos os principais estudos sobre o desenvolvimento da leitura de pessoas com TEA realizados em nosso país, assim como os estudos de Jolliffe e Baron-Cohen (1999), Holman (2004), Flores e Ganz (2007), Whalon e Hart (2011), dentre outros, no sentido de apresentarmos alguns estudos relevantes que tratam acerca da compreensão leitora de estudantes com TEA realizados em cenário internacional.

Quanto à metodologia que adotamos em nosso estudo, realizamos uma pesquisa descritiva/explicativa, de natureza aplicada e procedimento experimental. Nossa amostra foi composta pelos dados de 6 estudantes com SA com idades a partir de 11 anos e que já haviam concluído o Ensino Fundamental I, além de fazerem parte do corpo discente de uma instituição de Fortaleza, especializada em tratamentos e intervenções clínicas e pedagógicas de pessoas autistas.

Dividimos os participantes de nossa pesquisa em 2 grupos, um grupo experimental, que foi submetido à intervenção com uma proposta de ensino baseada no uso das estratégias básicas de leitura, e um grupo controle, que vivenciou outro tipo de atividade, as cirandas literárias, nas quais utilizamos livros de imagens.

Destarte, em nosso estudo, utilizamos quatro instrumentos, sendo os dois primeiros, Questionário e Teste de descodificação, relacionados à definição da amostra, e os demais, Teste de Compreensão Leitora Geral e Teste de Compreensão Leitora Inferencial, utilizados na fase de coleta de dados.

Tendo finalizado a primeira coleta, os dados de nossas análises apontaram para resultados que nos obrigaram a mudar os rumos de nosso estudo, de modo que voltamos nosso foco apenas para a estratégia de inferência e não mais para as 4 estratégias básicas, como pretendido inicialmente. Assim, cada informante foi submetido ao Teste de Compreensão Leitora Inferencial duas vezes (antes e depois das intervenções), de modo controlado, em ambiente silencioso, tendo seus dados atualizados em gabaritos e posteriormente tabulados e analisados.

Diante de nossa primeira questão de pesquisa: *Quais as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA e como podemos caracterizá-las?*, os resultados obtidos apontam, de forma prática, que as principais dificuldades de leitores com SA se dão no nível macroestrutural, ou seja, no nível que

requer a compreensão inferencial para alcançar os sentidos de um texto, sobretudo no que se refere ao uso da estratégia da inferência textual. Em relação a nosso segundo questionamento: *Quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?*, nossos resultados indicam que as quatro estratégias básicas de leitura combinadas em tarefas direcionadas às dificuldades comuns dos alunos, aplicadas de forma sistemática e rotineira contribuem efetivamente para a melhoria das dificuldades de compreensão leitora de estudantes com SA. Quanto à terceira questão de pesquisa proposta: *Que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA?*, consideramos, com base nos dados analisados, que atividades que envolvem instruções explícitas, aspectos atencionais, tarefas rotineiras, automonitoramento e um modelo a ser seguido sistematicamente, como foi o caso de nossa intervenção, compõem um meio eficaz de auxílio ao desenvolvimento da compreensão leitora de pessoas com SA.

Assim, o que os nossos resultados indicam é que as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA estão relacionadas à compreensão inferencial, caracterizando-se, portanto, como dificuldades de desvendar o implícito, de fazer deduções, de relacionar elementos textuais, enfim, de entender as tendências macrotextuais, como exposto no capítulo anterior, podendo, entretanto, serem amenizadas por meio da implementação de atividades direcionadas, sistemáticas e rotineiras que abranjam o uso das estratégias básicas de leitura e envolvam instruções explícitas. No caso de nosso trabalho, percebemos resultados mais efetivos no grupo que foi submetido à proposta de ensino, nossa intervenção em si, do que no grupo que vivenciou as atividades de cirandas literárias.

Assim, ao fim de nossas análises, detectamos que ambos os modelos de atividades desenvolvidas em nossa pesquisa (proposta de ensino e cirandas literárias) foram eficazes, uma vez que todos os nossos participantes demonstraram evolução em seu desempenho em compreensão leitora. Percebemos, entretanto, que os alunos do grupo experimental, que foram submetidos à intervenção com a implementação do uso das estratégias de leitura, obtiveram melhores resultados do que os estudantes do grupo controle, que vivenciaram as cirandas literárias. Assim, o percentual médio de melhoria do nível de compreensão leitora no grupo controle foi de 15%, enquanto que o mesmo percentual no grupo experimental foi de 22%, o que não é uma diferença

tão grande e que, talvez, possa ser justificada pelo fato de que o grupo experimental foi submetido a mais sessões de intervenção do que o grupo controle vivenciou sessões de atividades.

Diante de tais resultados, a conclusão a que chegamos a partir dos dados analisados apontam para a reflexão de que estudantes com SA precisam de adaptações que os favoreçam em sua vida escolar, incluindo no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora, tendo em vista que tais estudantes são dotados de toda a capacidade necessária e condições de aprender, ainda que necessitem de atenção especial durante o processo de aprendizagem.

Destarte, os professores que se deparam com alunos com SA em suas salas de aula devem estar preparados para dar a estes alunos o suporte necessário, respeitando seus limites, por meio de atividades que os levem a refletir sobre sua própria compreensão e aprendizagem, tarefas que os ensinem a se auto monitorarem. É possível que estudantes com SA tenham um bom desempenho acadêmico, desde que recebam toda a atenção, a motivação, o plano de ensino individualizado e a monitoração que sua condição requer.

Outro ponto que observamos ao longo de nossa pesquisa está relacionado à formação de pequenos grupos de participantes. Notamos que o desenvolvimento das atividades em pequenos grupos beneficiou os participantes, uma vez que estando agrupados, os participantes parecem desenvolver suas habilidades sociais, além da compreensão leitora. Acreditamos, entretanto, que nem todas as pessoas com SA se favorecerão de tal formato metodológico, de modo que, a intervenção proposta foi delineada com a possibilidade de ser realizada também em um trabalho um a um.

Apesar de todos os esforços, nosso estudo apresenta algumas observações provenientes de diferentes fatores, sobretudo no que diz respeito aos procedimentos metodológicos aplicados. A começar pela quantidade de participantes, tendo em vista que o número de participantes que conseguimos em nossa pesquisa, embora tenha sido suficiente para apontarmos soluções aos nossos questionamentos, não foi o que esperávamos inicialmente. Assim, faz-se necessária a realização de um novo estudo com um maior número de participantes, no intuito de favorecer a obtenção de resultados mais fidedignos para generalizações.

Notamos, também, que o fato de o Teste de Compreensão Leitora envolver apenas questões objetivas, limita, de certa maneira, os participantes quanto à exposição de suas inferências. Acreditamos, assim, que, por ser objetivo, nosso

instrumento pode levar os leitores a realizarem uma leitura mais direcionada. Não nos foi possível, porém, após as tentativas no teste-piloto, realizar o teste de reconto, devido às características próprias de nossos participantes, como descrito na sessão de definição da amostra. Entretanto, um estudo cujo tempo de aplicação da intervenção seja maior pode possibilitar a realização de testes com diferentes métodos, como o teste *cloze*, por exemplo, ou, ainda, novas tentativas do teste de reconto.

Outra nota de nosso trabalho diz respeito ao fato de que, na metodologia adotada para a coleta do Teste de Compreensão Leitora Geral, a quantidade de questões destinadas a avaliar cada estratégia contou com 3 para questões que averiguam antecipação, seleção e verificação e 6 para questões que examinam o uso da inferência. Apesar de considerarmos os resultados da primeira coleta positivos, não podemos deixar de declarar que acreditamos que uma maior quantidade de questões para a avaliação de cada estratégia básica de leitura poderia ter nos fornecido resultados ainda mais consistentes quanto ao uso de cada estratégia, uma vez que, de modo geral, mais questões daria aos participantes mais oportunidades de acertos e erros, o que poderia interferir nos percentuais finais. Isso nos permitiria também realizar uma melhor caracterização das estratégias de leitura mais e menos utilizadas pelos estudantes com SA.

Apontamos, ainda, a necessidade de se realizar um estudo, à luz da abordagem conciliadora de leitura, acerca da utilização de estratégias de leitura por pessoas com SA de modo longitudinal, pois é provável que esse tipo de estudo possa demonstrar de maneira mais clara e específica os detalhes relacionados ao uso das estratégias de leitura por tal público e sua evolução em um maior período de tempo. Ou, alternativamente, sob uma abordagem complexa da leitura, um estudo longitudinal poderia nos revelar o percurso individual de uso de estratégias para a compreensão leitora de pessoas com SA a partir de suas experiências de leitura, de vida, de estudo, em diferentes contextos, sondando diversos conhecimentos prévios, expectativas, crenças, frustrações, intenções, motivações e tudo mais o que um modelo multirepresentacional de fluxo de informações pode envolver.

Ressaltamos, por fim, que não conseguimos realizar nossa intervenção em um maior período de tempo, contando com mais sessões de aplicação tanto dos procedimentos referentes à proposta de ensino quanto daqueles desenvolvidos nas cirandas literárias. Acreditamos que a mesma proposta de ensino realizada em um

maior período de tempo pudesse nos fornecer dados ainda mais relevantes em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora de nosso público. Além disso, em relação às cirandas literárias, fomos surpreendidos com o progresso na compreensão leitora dos participantes do grupo controle. De modo que o que pretendíamos em relação a este grupo era beneficiá-lo quanto ao gosto pela leitura. Percebemos, entretanto, no fim de nossa pesquisa, que se tivéssemos aplicado com o grupo controle a mesma quantidade de sessões que realizamos com o grupo experimental, talvez, as cirandas literárias os tivessem ajudado a progredir ainda mais em sua compreensão leitora.

Apesar das dificuldades encontradas, que aqui oferecemos como sugestões para a realização de novas pesquisas, consideramos que, dentro da perspectiva teórica adotada e da metodologia empregada, nosso estudo atingiu seus objetivos de forma satisfatória. Os dados coletados e analisados para a resposta de nossas questões de pesquisa pareceram suficientes para esclarecer o que nos propomos a pesquisar em relação às dificuldades comuns de compreensão leitora de estudantes com SA, assim como as estratégias e atividades a serem implementadas de modo eficaz para o desenvolvimento da compreensão leitora de nossos participantes, que foi nossa realidade pesquisada.

A proposta de ensino que apresentamos neste trabalho, como o nome identifica, é apenas uma sugestão para professores que são incumbidos com a desafiante tarefa de ajudar estudantes com SA a melhorar seu desempenho em compreensão leitora e não sabem como fazê-lo. O modelo que sugerimos pode ser utilizado como um guia e implementado com o auxílio de outros materiais de leitura, entretanto, não é o único meio de ajudar a minorar as dificuldades de compreensão leitora do público em questão.

Finalizando, diante do que analisamos e discutimos em nossa pesquisa, afirmamos que há muito a ser refletido e repensado acerca da compreensão leitora do estudante com SA. Sabemos que este estudo não deve ser considerado definitivo, mas, do contrário, deve servir de motivação para que outras pesquisas na área sejam desenvolvidas.

No mais, após os resultados e considerações aqui apresentados, é nossa intenção dar continuidade às pesquisas na área, por meio da aplicação da proposta de ensino aqui sugerida, com outros estudantes com TEA, em maior número e por um maior período de tempo, monitorando sua evolução com o passar do tempo, no

sentido de melhorar a intervenção proposta e preencher as lacunas deixadas pelo presente estudo. Por outro lado, consideramos que, para este momento, nossa pesquisa é um grande primeiro passo para o cenário da educação no Brasil, assim como para os alunos com SA e seus professores.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, L.; FERNANDES, M.; ESPECHIT, R. **Português na ponta da língua**: 6ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2013.

AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. **Perspectivas**: O ensino da língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 1997.

BAIO, J.; WIGGINS, L.; CHRISTENSEN, D. L. Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years. **Autism and developmental disabilities monitoring network**, Atlanta, v.67, n.6, p.1-23, abr. 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm?s_cid=ss6706a1_w>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BARBOSA, G. K. A.; RODRIGUES, A. M. R.; OLIVEIRA, M. S. A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.11, p.161-185, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/estrategias_de_leitura.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.13-17.

BELISARIO JUNIOR, J. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BOEFF, R. J. **Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BOSO, A.K.; GARCIA, D.; RODRIGUES, M. B.; MARCONDES, P. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB**, Florianópolis, v.15, n.2, p.24-39, jul./dez. 2010.

BOTTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.46, mai./ago. 2013. Disponível

em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRUNER, J. S.; WOOD, D.; ROSS, G.; The role of tutoring in problem solving. **Journal of psychology psychiatric**, Great Britain, v.17, n.1, p.89-100, set. 1976.

BÜCHLER, A. A. **O uso das estratégias de leitura para compreensão textual pelos alunos da educação de jovens e adultos (EJA)**. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

CABRAL, D. **O balão**. Curitiba: Positivo, 2013.

CAMPBELL, J. R. Single instrument, multiple measures: considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. In: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. **Children's reading comprehension and assessment**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p.347-368.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.8, n.1, p.105-106, jun. 2004.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Porta aberta** – língua portuguesa. 5º ano. São Paulo: FTD, 2014.

CARVALHO, B. S. S. **Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com transtorno de Asperger**. 2013. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CARVALHO, M. A. F. **Compreensão de textos**: estudo e aplicação. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHRISTENSEN, D. L.; BAIO, J.; BRAUN, K. V. Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years. **Autism and developmental disabilities monitoring network**, Atlanta, v.65, n.3, p.1-23, mai. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CORNAVACA, A. **Quem mexeu na minha floresta?** São Paulo: Paulus, 2014.

CORSO, H. V. **Compreensão leitora:** fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão. 2012. 157f. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, v.46, n.1, p.68-78, jan./mar. 2015.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

DEHAENE, S. **Reading in the brain:** the science and evolution of a human invention. Nova Iorque: Viking, 2009.

EICH, C. **Do outro lado da rua.** Curitiba: Positivo, 2011.

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

ELSABBAGH, M.; DIVAN, G.; KOH, Y. J.; KIM, Y. S.; KAUCHALI, S.; MARCÍN, C.; MONTIEL-NAVA, C.; PATEL, V.; PAULA, C. S.; WANG, C.; YASAMY, M. T.; FOMBONNE, E. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. **Autism research**, Kansas, v.5, n.3, p.160-179, jun. 2012.

FERRARI, P. **Autismo infantil:** o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2012.

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

FITÓ, A. S. **Por que é tão difícil aprender?:** o que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012.

FLETCHER, J. M; LYON, G. R; FUCHS, L. S; BARNES, M. **Learning Disabilities:** From Identification to Intervention. Nova Iorque: The Guilford Press, 2007.

FLORES, M. M; GANZ, J. B. Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. **Focus on autism and other developmental disabilities**, Austin, v.22, n.1, p.244-251, nov. 2007.

FOMBONNE, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatric research**, Bornova, v.65, n.6, p.591-598, jun. 2009.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K; BECHER, S; FRANCO, C. **Ensino de leitura:** fundamentos, práticas e reflexões

para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p.26-48.

FRITH, U. **Autism: Explaining the enigma**. Oxford: Blackwell, 1989.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOMES, C. G. S. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo**. 2011. 175f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the reading specialist**, Nova Iorque, v.6, n.4, p.126-135, mar. 1967.

GOODMAN, K. S. Letter from Kenneth S. Goodman to the editors. **Reading Research Quarterly**, Nova Iorque, v.16, n.3, p.477-478, jun./ago. 1981.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972, p.353-378.

GOUGH, P. B; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and special education**, Austin, v.7, n.1, p.6-10, jan./fev. 1986.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HOLMAN, D. E. **Reading profiles of children with autism and hyperlexia: toward an explanation of reading comprehension deficits**. 2004. 294f. Tese (Doutorado em filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, University of Southern California, Los Angeles, 2004.

HUNDERT, J; VAN DELFT, S. Teaching children with autism spectrum disorders to answer inferential “why” questions. **Focus on autism and other developmental disabilities**, Austin, v.24, n.2, p.67-76, mar. 2009.

JOLLIFFE, T; BARON-COHEN, S. A test of central coherence theory: Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger’s syndrome. Is local coherence impaired? **Cognition**, Amsterdam, v.71, n.2, p.149-185, jun. 1999.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.15, n.4, p.546-553, dez. 2010.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological review**, v.85, n.5, p.363-394, 1978.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Strategies of comprehension discourse**. London: Academic Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008a. p. 15-64.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 2008b.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista brasileira de psiquiatria**, São Paulo, n.28, v.1, p.3-11, mai. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

KNAPP, M. S. **Teaching for meaning in high-poverty classrooms**. Nova Iorque: Teachers College Press, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p.253-269.

LEITE, M. K. S., HUBNER, M. M. C. Aquisição de leitura recombinativa após treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v.11, n.3, p.63-81, set. 2009.

LESLIE, L.; CALDWELL, J. **Qualitative Reading Inventory**, v. 3. Nova Iorque: Addison Wesley Longman, Inc; 2001.

LE SOURN-SISSAOUI, S; CAILLIES, S; GIERSKI, F; MOTTE, J. Inference processing in adolescents with Asperger's syndrome: relationship with theory of mind abilities. **Research in Autism Spectrum Disorders**, London, v.3, n.3, p.797-808, jul./set. 2009.

MACGINITIE, W. H.; MACGINITIE, R. K.; MARIA, K.; DREYER, L. G. **Gates-MacGinitie Reading Tests**: Technical report (forms S and T), 4. ed. Rolling Meadows: Riverside, 2002.

MACHADO, M. A. R. **Compreensão de leitura**: o papel do processo inferencial. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**: relatório final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em letras e linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOORE, C. Speaking as a parent: thoughts about educational inclusion for autistic children. In: CIGMAN, R. (ed.). **Included or Excluded?** The Challenge of Mainstream for Some SEN Children. London: Routledge, 2007.

MOTA, M. P. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação psicológica**, Itatiba, v.14, n.3, p.347-351, dez. 2015.

MYLES, B; HILGENFELD, T; BARNHILL, G; GRISWOLD, D; HAGIWARA, T; SIMPSON, R. Analysis of reading skills in individuals with Asperger syndrome. **Focus on autism and other developmental disabilities**, Cumming, v.17, n.1, p.44-47, mar. 2002.

NEWMAN, T; MACOMBER, D; NAPLES, A; BABITZ, T; VOLKMAR, F; GRIGORENKO, E. Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. **Journal of autism and other developmental disabilities**, New Haven, v.37, n.4, p.760-774, abr. 2007.

NORBURY, C. F; BISHOP, D. V. Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. **International journal of language and communication disorders**, London, v.37, n.3, p.227-251, jul. 2002.

NUTTALL, C. **Teaching Reading skills in a foreign language**. London and Abingdon: Heinemann Educational Books, 1982.

O'CONNOR, I. M; KLEIN, P. D. Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, New Haven, v.34, n.2, p.115-127, abr. 2004.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. **Livro D: Língua portuguesa – ensino fundamental**. Belo Horizonte: Alfa educativa, 2006. (Coleção ABCD)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID-10: Classificação Internacional de Doenças**. São Paulo: EDUSP, 1994.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Wak., 2009.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAULA, C. S. RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of autism and developmental disorders**, New Haven, v.41, n.12, p.1738-1742, dez. 2011.

PINHEIRO, A. M. V. **Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa de pré-escola e séries iniciais do 1º grau**. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia - ABD, 1996.

PIRES, F. A. **O urso**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ROBERTS, J. A.; SCOTT, K. A. The simple view of reading: assessment and intervention. **Topics in language disorders**, Philadelphia, v.26, n.2, p.127-143, abr./jun. 2006.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. **Attention and performance VI**. Hillsdale: Erlbaum, 1977, p.575-603.

RUMELHART, D. E. The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (org.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspective from cognitive psychology, artificial intelligence and education. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p.33-58.

SALDAÑA, D; FRITH, U. Do readers with autism make bridging inferences from world knowledge? **Journal of experimental child psychology**, Boca Raton, v.96, n.4, p.310-319, abr. 2007.

SALLES, V. O; MATOS, E. A. S. A. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o ensino de ciência de tecnologia. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, Curitiba, v.10, n.1, p.1-12, mai. 2017.

SALLES, J. F. **O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica**. 2001. 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.14, n.2, p.141-286, mai./ago. 2002.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.220-228, jan./dez. 2007.

- SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; ZAMO, R. S.; TOAZZA, R. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras / pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.397-419, abr./jun. 2013.
- SANTOS, M. R. M. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística Geral e Românica – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.
- SANTOS, F.; PEIXOTO, V. A linguagem no síndrome de Asperger. **Cadernos de comunicação e linguagem**, Porto, v.1, n.2, p.107-123, abr. 2009. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2898/3/107-123.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- SENOKOSSOFF, G. W. Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: a review of a research, 1990 – 2012. **Reading and writing quarterly**, London, v.32, n.3, p.223-246, jan./mar. 2016.
- SILLA, V. A. **The effects of prompting with visual and textual cues in narrative comprehension of high-functioning children with autism**. 2004. 366f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação Continuada, Universidade da Pensilvânia, Indiana, 2004.
- SILVEIRA, M. I. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2005.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão**: "sempre falamos da mesma coisa?". In: TEBEROSKY, A. (org.) **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUSA, L. B. **A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica**. 2015. 308f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres e Nova Iorque: Longman, 1995.
- STRINGFIELD, S. G; LUSCRE, D; GAST, D. L. Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. **Focus on autism and other developmental disabilities**, Cumming, v.26, n.4, p.218-229, dez. 2011.

SURIAN, L. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

TAVARES, K; BECHER, S; FRANCO, C. **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

TRAVAGLIA, L. C.; COSTA, S.; ALMEIDA, Z. **A aventura da linguagem**: 5^o ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2014.

VALLE, F. R. **Aprender e saber**: língua portuguesa 5^o ano. São Paulo: Cereja Editora, 2014.

VITALIANO, C. R.; BROCHADO, S. M. D.; MACHADO, A.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análises dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista eletrônica pró-docência**, Loderina, v.1, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

WHALON, K. J; HART, J. E. Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: an exploratory study of elementary inclusive settings. **Remedial and special education**, Phoenix, v.32, n.3, p.243-255, mai. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **“COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA** **PROPOSTA DE ENSINO”**

Caro responsável, seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de atividades que envolvem leitura de palavras em voz alta, leitura de textos e compreensão leitora, reconto de histórias e rodas de leitura. Essas tarefas fazem parte de um estudo desenvolvido pela pesquisadora Lídia de Almeida Correia, professora da Universidade Federal do Ceará e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Se você desejar, poderá autorizar que a pesquisadora realize essas atividades com seu(a) filho(a). Ele(a) também poderá desistir quando quiser, é só falar para a pesquisadora. Não haverá nenhum problema. O mais importante é que ele(a) se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades, mediante sua permissão.

A pesquisadora terá todo o cuidado com seu(a) filho(a), de modo a lhe garantir o sigilo das informações de suas atividades, a liberdade para que desista da pesquisa e, caso ele(a) apresente qualquer dificuldade, a pesquisadora irá prestar-lhe a assistência necessária, buscando evitar que lhe ocorra qualquer espécie de constrangimento durante a realização da pesquisa. Entretanto, deixamos claro que algum constrangimento ou desconforto momentâneo podem vir a acontecer, pois este é um risco existente em todas as pesquisas desse tipo.

Participando desta pesquisa, seu(a) filho(a) estará contribuindo para o melhor desenvolvimento de um instrumento de ensino de estratégias de leitura, que possa auxiliar no desenvolvimento da capacidade da compreensão leitora, sobretudo de pessoas com algum transtorno do espectro autista. Para tanto, as atividades realizadas com seu filho (a) serão gravadas em áudio para posterior análise.

Desse modo, firmamos o compromisso de utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos participantes.

Todos poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo. Maiores informações sobre nossa investigação poderá ser obtida através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-996131221, correia.lidia@gmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Silas Munguba, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, funcionando no horário de 08h às 12h e de 13h às 17h, de segunda-feira à sexta-feira, também estará disponível para quaisquer esclarecimentos acerca da ética desta pesquisa, pelo email: cep@uece.br ou telefone: (85-3101.9890).

O presente termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o responsável pelo participante da pesquisa e outra para a pesquisadora, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Consentimento pós-esclarecimento:

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa e sobre as atividades que meu filho(a) realizará caso participe da pesquisa:

() confirmo minha permissão () não confirmo minha permissão
 Fortaleza, _____ de _____ de 2017

Nome do(a) participante _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**Termo de Assentimento**

**“COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA
PROPOSTA DE ENSINO”**

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) a participar de atividades que envolvem leitura de palavras em voz alta, leitura de textos e compreensão leitora, reconto de histórias e rodas de leitura. Essas tarefas fazem parte de um estudo desenvolvido pela pesquisadora Lídia de Almeida Correia, professora da Universidade Federal do Ceará e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Se você desejar, poderá autorizar que a pesquisadora realize essas atividades com você, tais atividades serão gravadas em áudio para posterior análise. Você também poderá desistir quando quiser, é só falar para a pesquisadora. Não haverá nenhum problema. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades.

A pesquisadora terá todo o cuidado com você, de modo a lhe garantir o sigilo das informações de suas atividades, a liberdade para você desistir da pesquisa e, se você tiver alguma dificuldade, a pesquisadora irá prestar-lhe a assistência necessária, para que não lhe ocorra nenhuma espécie de constrangimento durante a realização da pesquisa. Entretanto, deixamos claro que algum constrangimento ou desconforto momentâneo podem vir a acontecer, pois este é um risco existente em todas as pesquisas desse tipo.

Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para o melhor desenvolvimento de um instrumento de ensino de estratégias de leitura, que possa auxiliar no desenvolvimento da capacidade da compreensão leitora, sobretudo de pessoas com algum transtorno do espectro autista.

Consentimento pós-esclarecimento:

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa e sobre as atividades que terei de realizar:

- () confirmo minha participação
() não confirmo minha participação

Fortaleza, _____ de _____ de 2017

Nome do(a) participante _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Telefone para maiores esclarecimentos: (85 999131221)

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

Prezada Sra. Maria de Fátima Rodrigues Andrade Dourado
Fundadora e Diretora Clínica da Casa da Esperança

Solicitamos sua autorização para realização da pesquisa intitulada “COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA PROPOSTA DE ENSINO”, na instituição Casa da Esperança. A pesquisa em questão tem por objetivo refletir acerca da leitura da pessoa com SA, mais especificamente, de sua compreensão leitora, no sentido de desenvolver uma proposta de intervenção didática, isto é, uma proposta de ensino, com procedimentos metodológicos de auxílio ao leitor com SA baseados nas estratégias de leitura e considerando, para tanto, a perspectiva interativa de leitura, no intuito de melhorar o desempenho em compreensão leitora de pessoas com o referido diagnóstico.

Este estudo é essencial para uma melhor compreensão sobre como se dá o desenvolvimento da leitura do autista, de modo que esperamos, a partir dele, colaborar com o trabalho daqueles que lidam com a educação e ensino de pessoas com algum transtorno do grupo TEA, incluindo pais, cuidadores e professores; assim como materializar fonte de pesquisa para o aprimoramento de todos os profissionais que, seja por qual motivação, se interessarem pelo assunto em questão.

Os participantes e seus responsáveis serão convidados por meio de cartas-convites. Somente participarão dos encontros, os indivíduos que tiverem assinado Termo de Assentimento, declarando, assim, livre participação na pesquisa, e cujos pais tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (no caso dos menores de 18 anos). Ficando, entretanto, todos os participantes desobrigados de quaisquer vínculos com a pesquisadora ou com a pesquisa, caso queiram desistir a qualquer tempo. A pesquisa será realizada de 02/02/2017 à 31/05/2017, sendo conduzida pela pesquisadora responsável.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e a coleta somente será iniciada após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, além de ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone: (85) 996131221 e do email: correia.lidia@gmail.com.

Fortaleza, 13 de janeiro de 2017.

Prof. Doutoranda Lídia de Almeida Correia
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada



Termo de Anuência

Eu, Maria de Fátima Rodrigues Andrade Dourado, Fundadora e Diretora Clínica da Casa da Esperança, autorizo a realização da pesquisa “COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA PROPOSTA DE ENSINO”, desenvolvida pela pesquisadora Lídia de Almeida Correia, a ser realizada de 02/02/2017 à 31/05/2017, iniciando após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da instituição Casa da Esperança para a realização da coleta de dados. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos/pacientes e pais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Maria de Fátima Rodrigues Andrade Dourado
Fundadora e Diretora Clínica da Casa da Esperança
(Carimbo e assinatura)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS



Termo de Consentimento de uso de banco de dados

À Casa da Esperança

Está sendo desenvolvida a pesquisa “COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA PROPOSTA DE ENSINO”, sob a responsabilidade da Prof. Doutoranda Lídia de Almeida Correia, pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Neste estudo, pretende-se investigar o desenvolvimento da leitura de pessoas com SA. Dessa forma, vimos solicitar a autorização para coletar dados no banco de dados dos participantes armazenados na instituição, contendo informações sobre o desenvolvimento dos participantes e candidatos a participantes no estudo em questão.

Esclareço e firmo compromisso de que as informações coletadas nos prontuários somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa. Também esclareço e firmo compromisso de que as informações ficarão em sigilo e de que o anonimato dos alunos participantes será preservado.

Em caso de esclarecimento adicional, o dirigente da escola deverá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lídia de Almeida Correia, ou com o orientador da pesquisadora no referido estudo, Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho:

Nome: Lídia de Almeida Correia

Telefone: 85 99613.1221

Nome: Wilson Júnior de Araújo Carvalho

Telefone: 85 88781968, 85 31012032

Endereço: Av. Luciano Carneiro, 345, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, UECE.

Assumimos perante a Casa da Esperança responsabilidade pelo termo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2016

Representante legal da Casa da Esperança

Lídia de Almeida Correia
Pesquisadora

APÊNDICE E – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO

Dados pessoais:

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Escolaridade: _____

Nome do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Escolaridade do responsável: _____ Idade do responsável: _____

Endereço: _____

Endereço eletrônico (email): _____ Telefone: _____

Dados sobre a escolaridade do participante:

Com que idade começou a frequentar a escola? _____

Cursou a pré-escola? () Sim () Não

Apresentou dificuldades para aprender a ler ou escrever? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, descreva:

Precisou repetir alguma série? () Sim () Não Qual / quais? _____

Onde concluiu o Ensino Fundamental I? () Escola Pública () Escola Privada

Em que modalidade cursou o Ensino Fundamental I?

() Ensino regular () Educação de jovens e adultos - EJA

Onde estuda atualmente? () Escola Pública () Escola Privada

Qual a série/ano que frequenta atualmente? _____

Em que turno? () manhã () tarde () tempo integral

Como você classifica o desempenho escolar do participante?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo

Em que matéria escolar o participante demonstra maior habilidade ou preferência?

Qual a maior dificuldade apresentada pelo participante na escola?

() Leitura () Escrita () Cálculo

O aluno participa/participou de algum tipo de reforço escolar? () Sim () Não

O participante demonstra interesse por leitura? () Sim () Não

O participante costuma ler em casa com frequência? () Sim () Não

Que tipo de material costuma ler? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)

() Livros da escola () Livros paradidáticos () Literatura fantástica

() Histórias em quadrinhos e gibis () Jornais e revistas () Diversos tipos de textos online

() Outros: _____

Dados relacionados à Síndrome de Asperger:

Com que idade o participante foi diagnosticado com Síndrome de Asperger? _____

Quem o diagnosticou? () médico da Casa da Esperança () outro médico

Há quanto tempo o participante se encontra em tratamento? _____

Há quanto tempo o participante frequente a Casa da Esperança? _____

Atualmente, além da Casa da Esperança, o participante frequenta algum tipo de tratamento? () Sim () Não Qual/quais: _____

Além da Síndrome de Asperger, o participante apresenta algum outro diagnóstico, como Hiperativismo, Déficit de atenção, Transtorno de ansiedade, etc? () Sim () Não Qual/quais? _____

O participante faz uso contínuo de algum medicamento relacionado à sua condição neurológica / neurocomportamental? () Sim () Não

Informações para melhor desenvolvimento da pesquisa:

O participante apresenta dificuldade para produzir a fala? () Sim () Não

O participante apresenta dificuldade para compreender a fala? () Sim () Não

O participante apresenta problemas auditivos? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, o participante faz uso de aparelho de correção da audição? () Sim () Não

O participante apresenta problemas visuais? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa, o participante faz uso de óculos de grau, lentes de contato corretivas ou foi submetido à cirurgia corretora? () Sim () Não

Há mais alguma informação que ache importante? Descreva.

Obrigada por colaborar com nossa pesquisa!

Em casos de dúvidas, entre em contato:

Pesquisadora: Lídia de Almeida Correia

Telefone/watzap: (85) 996131221

Email: correia.lidia@gmail.com

APÊNDICE F – INSTRUMENTO 2 – TESTE DE DESCODIFICAÇÃO (Adaptado de Protocolo de avaliação de leitura – LPI)

Palavras do treino:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
Leão	Floresta	naiotise
Montanha	Rosa	Lusa
Bife	Maionese	

Palavras do teste:

Regular	Irregular	Pseudopalavra
Sala	Táxi	Tapi
Fada	Belo	Lobe
Campo	Bosque	Cusbe
Carro	Velho	Jolha
Livro	Prova	Prina
Operação	Alfabeto	Beltofa
Presente	Resposta	Paresta
Parágrafo	Exercício	Azercico
Importante	Transporte	Prantorca
Dinheiro	Exemplo	Asprona
Grande	Lebre	Brele
Joia	Ônix	Unas
Prata	Bloco	Clobo
Surdo	Sorte	Turse
Vaga	Fixo	Cifo
Orfanato	Saxofone	Nefoxosa
Caramujo	Aquarela	Erequela
Margarida	Crucifixo	Crafissoca
Gelatina	Cotonete	Tonecote
Crocodilo	Berinjela	Laberinja

Ordem de apresentação das palavras e pseudopalavras:

Treino:

Palavra a ser lida	Pronúncia esperada (c) Pronúncia não esperada (x) Ausência de pronúncia (a)	Comentário
1. Leão		
2. Floresta		
3. Naiotise		
4. Lusa		
5. Rosa		
6. Montanha		
7. Bife		

Teste:

Palavra a ser lida	Pronúncia esperada (c) Pronúncia não esperada (x) Ausência de pronúncia (a)	Comentário
1. Sala		
2. Taxi		
3. Tapi		
4. Lobe		
5. Belo		
6. Fada		
7. Campo		
8. Bosque		
9. Cusbe		
10. Jolha		
11. Velho		
12. Carro		
13. Livro		
14. Prova		
15. Prina		

16. Beltofa		
17. Alfabeto		
18. Operação		
19. Presente		
20. Resposta		
21. Paresta		
22. Azercico		
23. Exercício		
24. Parágrafo		
25. Importante		
26. Transporte		
27. Prantorca		
28. Asprona		
29. Exemplo		
30. Dinheiro		
31. Grande		
32. Lebre		
33. Brele		
34. Unas		
35. Ônix		
36. Joia		
37. Prato		
38. Bloco		
39. Clobo		
40. Turse		
41. Sorte		
42. Surso		
43. Vaga		
44. Fixo		
45. Cifo		
46. Nefoxosa		

47. Saxofone		
48. Orfanato		
49. Caramujo		
50. Aquarela		
51. Erequela		
52. Crafissoca		
53. Crucifixo		
54. Margarida		
55. Gelatina		
56. Cotonete		
57. Tonecote		
58. Laberinja		
59. Berinjela		
60. Crocodilo		

APÊNDICE G – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 1 (TEXTO)

A volta

Da janela do trem, o homem avista a velha cidadezinha que o viu nascer. Seus olhos se enchem de lágrimas. Trinta anos. Desce na estação – a mesma do seu tempo, não mudou nada – e respira fundo. Até o cheiro é o mesmo! Cheiro de mato e poeira. Só não tem mais cheiro de carvão porque o trem agora é elétrico. E o chefe da estação, será possível? Ainda é o mesmo. Fora a careca, os bigodes brancos, as rugas e o corpo encurvado pela idade, não mudou nada.

O homem não precisa perguntar como se chega ao centro da cidade. Vai a pé, guiando-se por suas lembranças. O centro continua como era. A praça. A igreja. A prefeitura. Até o vendedor de bilhetes na frente do Clube Comercial parece o mesmo.

- Você não tinha um cachorro?

- O Cusca? Morreu, ih, faz vinte anos.

O homem sabe que subindo a rua Quinze vai dar num cinema. O Elite. O cinema ainda existe, mas mudou de nome. Agora é o Rex. Do lado tem uma confeitaria. Ah, os doces da infância... ele entra na confeitaria. Tudo igual. Fora o balcão de fórmica, tudo igual. Ou muito se engana ou o dono ainda é o mesmo.

- Seu Adolfo, certo?

- Lupércio.

- Errei por pouco. Estou procurando a casa onde nasci. Sei que ficava do lado de uma farmácia.

- Qual delas, a Progresso, a Tem Tudo ou a Moderna?

- Qual é a mais antiga?

- A Moderna.

- Então é essa.

- Fica na rua Voluntários da Pátria.

Claro. A velha Voluntários. Sua casa está lá, intacta. Ele sente vontade de chorar. A cor era outra. Tinham mudado a porta e provavelmente emparedado uma das janelas. Mas não havia dúvida, era a casa da sua infância. Bateu na porta. Uma mulher que abriu lhe parecia vagamente familiar. Seria...

- Titia?

- Puluca?

- Bem, meu nome é...

- Todos chamavam você de Puluca. Entre.

Ela lhe serviu licor. Perguntou por parentes que ele não conhecia. Ele perguntou por parentes que ela não se lembrava. Conversaram até escurecer. Então ele levantou e disse que precisava ir embora. Não podia, infelizmente, demorar-se em Riachinho. Só viera matar a saudade. A tia parecia intrigada.

- Riachinho, Puluca?

- É, por quê?

- Você vai para Riachinho?

Ele não entendeu.

- Eu estou em Riachinho.

- Não, não. Riachinho é a próxima parada do trem. Você está em Coronel Assis.

- Então eu desci na estação errada!

Durante alguns minutos, os dois ficaram se olhando em silêncio. Finalmente a velha perguntou:

- Como é mesmo seu nome?

Mas ele já estava na rua, atordoado. E agora? Não sabia como voltar para a estação, naquela cidade estranha.

APÊNDICE H – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 1
(Ideias principais previamente estabelecidas)

Numeração	Ideias principais previamente estabelecidas	Recontada (R) Não recontada (N)
1	Um homem que viaja de trem desce em uma estação.	
2	A cidade é a mesma de sua infância.	
3	Tudo lhe é familiar (ruas, pessoas, lugares, cheiros).	
4	O homem anda pela cidade (centro, igreja, cinema, praças, confeitaria, farmácia).	
5	O homem colhe informações para chegar à casa em que morou quando era criança.	
6	O homem encontra a casa e nela uma mulher familiar (sua tia), que lhe abre a porta.	
7	O homem e a tia conversam por bastante tempo.	
8	Ao anoitecer, o homem precisa ir embora.	
9	O homem descobre que aquela não é a cidade que ele pensava ser.	
10	O homem fica perdido, já não sabe mais voltar.	

Ideias secundárias e detalhes recontados:

Inferências:

Anotações:

APÊNDICE I – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1

Texto 1 – Martini Seco

Um dia o comissário Serpa recebe em sua delegacia dois visitantes muito especiais. Primeiro, uma mulher chamada Maria Miraglia. Ela afirma que seu marido quer matá-la de uma forma que todos acreditem que ela se suicidou. O segundo visitante é o próprio marido, Amadeu Miraglia. Esse, de sua parte, diz que Maria quer se suicidar, mas de modo que todos pensem que foi ele quem a assassinou. Quem estará dizendo a verdade?

Serpa, que acreditava não se assustar com mais nada que ocorresse na sua delegacia, encontra-se perdido numa trama cada vez mais confusa, que começa num simples cálice de Martini Seco...

Resenha de livro: Fernando Sabino – Editora Ática.

1. A partir do título apresentado, o texto deve citar:
 - a. Um país da Europa.
 - b. Um material escolar.
 - c. Uma bebida alcoólica.
 - d. Uma peça de carro.

2. Quem é o marido da mulher da história?
 - a. O comissário Serpa
 - b. Augusto Miraglia
 - c. Maria Miraglia
 - d. Martini Seco

3. O que o comissário Serpa fazia na delegacia no dia da visita do casal?
 - a. Ele estava fazendo uma denúncia.
 - b. Ele estava trabalhando.
 - c. Ele estava oferecendo bebida aos visitantes da delegacia.
 - d. Ele estava perdido.

4. O casal da história parecia ter um relacionamento:
 - a. Sem brigas ou discussões
 - b. Pacífico
 - c. Sem mentiras
 - d. Conturbado

5. Com base no texto, podemos afirmar que:
 - a. Uma das pessoas do casal está mentindo.
 - b. O comissário Serpa está acostumado com esse tipo de caso em sua delegacia.
 - c. Amadeu Miraglia é um assassino.
 - d. Maria e Amadeu são casados há muitos anos, mas não têm filhos.

Texto 2 – Planeta Terra ou Planeta Água?

Se pudéssemos olhar a Terra de cima, veríamos uma grande esfera azul: é porque o mar toma conta de quase todo o planeta.

Os oceanos compõem cerca de 70% da superfície da Terra, e os continentes ocupam o restante. Ou seja: quase dois terços do planeta são cobertos de água.

Mas a maior parte desse montão de água é imprópria para consumo. Do total, 97% é água do mar, muito salgada para beber e para ser usada em processos industriais; 1,75% está congelada na Antártica, na região do polo Norte e em outras geleiras; 1,243% fica escondida no interior da Terra. Sobram apenas 0,007% de água boa para ser usada.

6. A partir do título apresentado, o texto deve falar sobre:
 - a. Dois planetas de nosso sistema solar
 - b. Todos os planetas do nosso sistema solar
 - c. Um planeta chamado Terra
 - d. Um planeta chamado Água

7. Qual o percentual de água boa disponível para uso no planeta Terra?
 - a. 70%
 - b. 1,75%
 - c. 1,243%
 - d. 0,007%

8. De acordo com o texto, a superfície da Terra:
 - a. Tem mais terra do que água.
 - b. Tem mais água congelada do que líquida,
 - c. Tem muita água boa congelada ou escondida.
 - d. Parece uma esfera azul por causa da água congelada.

9. Os continentes ocupam cerca de _____ % da superfície da Terra.
 - a. 30
 - b. 70
 - c. 97
 - d. 03

10. O texto recebeu esse título porque:
 - a. Embora nosso planeta se chame Terra, sua porção maior é ocupada por água.
 - b. É importante preservar a natureza e economizar água.
 - c. Ao longo dos anos, com o aquecimento global, as geleiras vão derreter.
 - d. Apenas 0,007% da água da Terra é boa para uso.

Texto 3 – Teresa

Teresa, você é a coisa mais esquisita que já vi na minha vida!

Teresa, precisava desse nariz de Pinóquio?

Teresa, precisava esses olhos estufados?

Teresa, precisava esses beiços esticados?

Teresa, precisava esses cabelos desgrenhados?

Teresa, precisava esse corpo feito linguiça?

Teresa, precisava namorar aquele moleque besta?

Teresa, precisava fingir que não me conhece?

Autor: Elias José.

11. Com base do título apresentado, o texto deve falar sobre:
 - a. Um lugar
 - b. Uma pessoa
 - c. Uma fruta
 - d. Um objeto

12. O autor refere-se à Teresa como tendo “nariz de Pinóquio”. Assim, o nariz de Teresa deve:
 - a. Ser arredondado na ponta
 - b. Crescer quando ela mente
 - c. Ser fino e comprido
 - d. Ser feito de madeira

13. O sentimento do autor por Teresa é, provavelmente:
 - a. Paixão
 - b. Inveja
 - c. Desprezo
 - d. Raiva

14. O que mais incomoda o autor em Teresa?
 - a. Seus olhos estufados dela.
 - b. Seus cabelos desgrenhados.
 - c. Seu corpo feito linguiça.
 - d. Sua indiferença em relação a ela.

15. No poema, o autor parece
 - a. Falar de Teresa
 - b. Falar sobre Teresa
 - c. Falar com Teresa
 - d. Falar por Teresa

APÊNDICE J – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1 – Pós-piloto / TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA GERAL

Texto 1 – Martini Seco

Um dia o comissário Serpa recebe em sua delegacia dois visitantes muito especiais. Primeiro, uma mulher chamada Maria Miraglia. Ela afirma que seu marido quer matá-la de uma forma que todos acreditem que ela se suicidou. O segundo visitante é o próprio marido, Amadeu Miraglia. Esse, de sua parte, diz que Maria quer se suicidar, mas de modo que todos pensem que foi ele quem a assassinou. Quem estará dizendo a verdade?

Serpa, que acreditava não se assustar com mais nada que ocorresse na sua delegacia, encontra-se perdido numa trama cada vez mais confusa, que começa num simples cálice de Martini Seco...

Resenha de livro: Fernando Sabino – Editora Ática.

1. A partir do título, o texto deve falar sobre:
 - a. Um país da Europa.
 - b. Um material escolar.
 - c. Uma bebida alcoólica.
 - d. Uma peça de carro.

2. Quem é o marido da mulher da história?
 - a. O comissário Serpa
 - b. Amadeu Miraglia
 - c. Maria Miraglia
 - d. Martini Seco

3. O que o comissário Serpa fazia na delegacia no dia da visita do casal?
 - a. Ele estava fazendo uma denúncia.
 - b. Ele estava trabalhando.
 - c. Ele estava oferecendo bebida aos visitantes da delegacia.
 - d. Ele estava perdido.

4. Com base no texto, podemos afirmar que:
 - a. Uma das pessoas do casal está mentindo.
 - b. O comissário Serpa está acostumado com esse tipo de caso em sua delegacia.
 - c. Amadeu Miraglia é um assassino.
 - d. Maria e Amadeu são casados há muitos anos, mas não têm filhos.

5. O texto cita:
 - a. Um país da Europa.
 - b. Um material escolar.
 - c. Uma bebida alcoólica.
 - d. Uma peça de carro.

Texto 2 – Planeta Terra ou Planeta Água?

Se pudéssemos olhar a Terra de cima, veríamos uma grande esfera azul: é porque o mar toma conta de quase todo o planeta.

Os oceanos compõem cerca de 70% da superfície da Terra, e os continentes ocupam o restante. Ou seja: quase dois terços do planeta são cobertos de água.

Mas a maior parte desse montão de água é imprópria para consumo. Do total, 97% é água do mar, muito salgada para beber e para ser usada em processos industriais; 1,75% está congelada na Antártica, na região do polo Norte e em outras geleiras; 1,243% fica escondida no interior da Terra. Sobram apenas 0,007% de água boa para ser usada.

1. A partir do título apresentado, o texto deve falar sobre:
 - a. Dois planetas de nosso sistema solar
 - b. Todos os planetas do nosso sistema solar
 - c. Um planeta chamado Terra
 - d. Um planeta chamado Água

2. Qual o percentual de água boa disponível para uso no planeta Terra?
 - a. 70%
 - b. 1,75%
 - c. 1,243%
 - d. 0,007%

3. A partir do texto, podemos entender que a superfície da Terra:
 - a. Tem mais terra do que água.
 - b. Tem mais água congelada do que líquida,
 - c. Tem muita água boa congelada ou escondida.
 - d. Parece uma esfera azul por causa da água congelada.

4. O texto recebeu esse título porque:
 - a. Embora nosso planeta se chame Terra, sua porção maior é ocupada por água.
 - b. É importante preservar a natureza e economizar água.
 - c. Ao longo dos anos, com o aquecimento global, as geleiras vão derreter.
 - d. Apenas 0,007% da água da Terra é boa para uso.

5. O texto fala sobre:
 - a. Dois planetas de nosso sistema solar.
 - b. Todos os planetas do nosso sistema solar.
 - c. Um planeta chamado Terra.
 - d. Um planeta chamado Água.

Texto 3 – Teresa

Teresa, você é a coisa mais esquisita que já vi na minha vida!

Teresa, precisava desse nariz de Pinóquio?

Teresa, precisava esses olhos estufados?

Teresa, precisava esses beijos esticados?

Teresa, precisava esses cabelos desgrenhados?

Teresa, precisava esse corpo feito linguiça?

Teresa, precisava namorar aquele moleque besta?

Teresa, precisava fingir que não me conhece?

Autor: Elias José.

1. Com base do título apresentado, o texto deve falar sobre:
 - a. Um lugar
 - b. Uma pessoa
 - c. Uma fruta
 - d. Um objeto

2. O autor refere-se à Teresa como tendo um nariz parecido com o de um personagem. Que personagem é esse?
 - a. Narizinho
 - b. Lobo Mau
 - c. Pinóquio
 - d. Fada do dente

3. O sentimento do autor por Teresa é, provavelmente:
 - a. Paixão
 - b. Inveja
 - c. Desprezo
 - d. Raiva

4. O que mais incomoda o autor em Teresa?
 - a. Seus olhos estufados dela.
 - b. Seus cabelos desgrenhados.
 - c. Seu corpo feito linguiça.
 - d. Sua indiferença em relação a ela.

5. O texto descreve:
 - a. Um lugar
 - b. Uma pessoa
 - c. Uma fruta
 - d. Um objeto

APÊNDICE K – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 2 (TEXTO)

Medo

Viajava uma jardineira, expresso ou perua, como se diz, de Goiânia para Goianópolis. Levava na coberta, entre malas e trouxas, um caixão vazio de defunto, destinada para uma pessoa falecida naquele distrito.

Logo adiante na estrada, um homem parado dá sinal e a perua para.

Dentro, tudo cheio. O homem, que precisava seguir sua viagem, aceitou viajar na coberta com os volumes e o caixão vazio. Subiu. O tempo tinha se fechado para chuva e logo começou a pingar grosso. O sujeito em cima achou que não seria nada demais ele entrar dentro do caixão e ali se defender da chuva. Pensou e melhor fez. Entrou, espichou bem as pernas, ajeitou a cabeça na almofadinha que ia dentro, puxou a tampa e, bem confortado, ouvia a chuva cair.

Mais adiante, dois outros esperavam condução. Deram sinal e a perua parou de novo; os homens subiram a escadinha e se acocoraram no alto. Iam conversando e molhados com a chuva fina e insistente.

Passado algum tempo, o que ia resguardado escutando a conversa ali em cima levantou devagarinho a tampa do caixão e perguntou de dentro, só isto: “Companheiro, será que a chuva já passou?”. Foi um salto só, que os dois embobados fizeram do coletivo, correndo.

Um quebrou a perna, o outro partiu braços e costelas e ficaram ambos estatelados de susto e sem falar, na estrada.

APÊNDICE L – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA: TAREFA DE RECONTO 2
(Ideias principais previamente estabelecidas)

Numeração	Ideias principais previamente estabelecidas	Recontada (R) Não recontada (N)
1	Um veículo viajava na estrada.	
2	O veículo levava muitas coisas, inclusive um caixão vazio.	
3	Um homem pegou carona no veículo (na parte de cima).	
4	Começou a chover.	
5	O homem entrou no caixão para se proteger da chuva.	
6	Adiante, outros dois homens também pegaram carona.	
7	Os dois homens iam conversando (não sabiam que havia alguém dentro do caixão).	
8	O homem de dentro do caixão levantou a tampa do caixão para perguntar se a chuva havia parado.	
9	Os dois homens levaram um susto e pularam do veículo.	
10	Ambos se machucaram.	

Ideias secundárias e detalhes recontados:

Inferências:

Anotações:

APÊNDICE M – MODELO DE GABARITO: TAREFA DE MÚLTIPLA ESCOLHA 1
(descartado no estudo-piloto)

Questão 1 - **Texto 1 – Martini Seco**

A partir do título apresentado, o texto deve citar:

- a. Um país da Europa.
- b. Um material escolar.
- c. Uma bebida alcoólica.
- d. Uma peça de carro.

(a) (b) (c) (d)

Questão 6 - **Texto 2 – Planeta Terra ou Planeta Água?**

A partir do título apresentado, o texto deve falar sobre:

- a. Dois planetas de nosso sistema solar
- b. Todos os planetas do nosso sistema solar
- c. Um planeta chamado Terra
- d. Um planeta chamado Água

(a) (b) (c) (d)

Questão 11 - **Texto 3 – Teresa**

Com base do título apresentado, o texto deve falar sobre:

- a. Um lugar
- b. Uma pessoa
- c. Uma fruta
- d. Um objeto

(a) (b) (c) (d)

Texto 1

- 1. (a) (b) (c) (d)
- 2. (a) (b) (c) (d)
- 3. (a) (b) (c) (d)
- 4. (a) (b) (c) (d)
- 5. (a) (b) (c) (d)

Texto 2

- 6. (a) (b) (c) (d)
- 7. (a) (b) (c) (d)
- 8. (a) (b) (c) (d)
- 9. (a) (b) (c) (d)
- 10. (a) (b) (c) (d)

Texto 3

- 11. (a) (b) (c) (d)
- 12. (a) (b) (c) (d)
- 13. (a) (b) (c) (d)
- 14. (a) (b) (c) (d)
- 15. (a) (b) (c) (d)

APÊNDICE N – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL (pré-teste)

Texto 1 – A casa das sete meninas

A família Adelin encontra-se em estado de miséria. O pai é o professor Guillaume, um homem simples e dedicado. Ele não sabe mais o que fazer para se livrar do Sr. Rorive, o homem que lhe emprestou dinheiro e agora vive perturbando a paz dos Adelins, cobrando o dinheiro e se metendo o tempo todo na vida da família. Guillaume tem sete filhas e uma mulher que vive no mundo dos sonhos.

A história começa quando Huguette, uma das filhas, resolve levar para casa o jovem Gérard Boildieu, o filho único de uma família muito rica, de quem Huguette pretende tornar-se noiva. Mas outras irmãs se interessam também por Gérard e a situação se complica. Para piorar, alguns oficiais de justiça invadem a casa para tirar os bens dos Adelins. Talvez somente Tetê, uma das gêmeas de dezesseis anos, com sua astúcia e coragem, possa tirar a família dessa grande confusão.

Resenha de livro: A casa das sete meninas. Georges Simenon, tradução de Aurea Weissenberg.

1. A família Adelin está na miséria porque:
 - a. Guillaume perdeu seu emprego de professor.
 - b. Huguette está apaixonada por Gérard.
 - c. A família fez dívidas que não consegue pagar.
 - d. A casa onde a família mora foi invadida.
2. Na última linha do texto, está sublinhada a expressão “dessa grande confusão”... Qual é a grande confusão a qual o trecho se refere?
 - a. As irmãs brigando pelo jovem rico.
 - b. A situação de miséria e desespero que a família enfrenta.
 - c. A falta de emprego do pai.
 - d. A ausência da mãe, que nunca está em casa.
3. Quantas pessoas vivem na casa dos Adelin?
 - a. 7
 - b. 8
 - c. 9
 - d. 11
4. A mulher de Guillaume vive no mundo dos sonhos. Isso significa que ela:
 - a. É muito atenta a tudo o que acontece ao seu redor.
 - b. Está sempre agitada e procurando o que fazer.
 - c. Vive com sono e não consegue ficar acordada.
 - d. Parece não viver ou não entender a realidade.
5. É provável que o Sr. Rorive seja
 - a. Dentista ou médico
 - b. Agiota ou bancário
 - c. Professor ou instrutor
 - d. Advogado ou oficial
6. O professor Guillaume:
 - a. Não está preocupado com a situação financeira de sua família.
 - b. Ganha muito dinheiro por ser professor.
 - c. Tem uma filha muito esperta.
 - d. É pai em uma família sem conflitos.

Texto 2 – Comida ou comprimido?

Infelizmente, muita gente gasta o seu dinheiro com xaropes ou “fortificantes” que contêm vitaminas. Em muitos **deles** faltam as vitaminas mais importantes. Mas, mesmo quando contêm essas vitaminas, é mais inteligente comprar mais alimentos e de melhor qualidade. Os alimentos que constroem e protegem o corpo, como ovo, carne, frutas, vegetais e cereais em grãos integrais, contêm muitas vitaminas e outros elementos nutritivos.

Dar para uma pessoa magra e fraca comida de boa qualidade e mais vezes ao dia geralmente vai lhe fazer muito mais bem do que lhe dar medicamentos de vitaminas e sais minerais. A pessoa que come bem não precisa de remédios com vitaminas.

1. A palavra **deles** (linha 2) pode ser substituída sem mudar o sentido do texto por:
 - a. Xaropes
 - b. Xaropes e “fortificantes”
 - c. Fortificantes
 - d. Comprimidos

2. A palavra “fortificantes” (linha 1) aparece no texto entre aspas porque:
 - a. Os fortificantes são alimentos nutritivos.
 - b. Os fortificantes são cheios de vitaminas.
 - c. Os fortificantes nem sempre fortalecem quem os toma.
 - d. Os fortificantes são odiados pelo autor do texto.

3. Ao que parece, o autor do texto:
 - a. Prefere alimentos de boa qualidade, que contêm vitaminas e outros elementos nutritivos
 - b. Não gosta de pessoas que gastam o seu dinheiro com xaropes ou “fortificantes”.
 - c. Faz doações de comida de boa qualidade para pessoas magras e fracas.
 - d. Nunca toma remédios, pois come alimentos de boa qualidade.

4. A ideia apresentada pelo autor confirma que:
 - a. Uma pessoa que toma remédios com vitamina fica magra e fraca.
 - b. Uma pessoa que compra mais alimentos e de melhor qualidade gasta seu dinheiro com xaropes e “fortificantes”.
 - c. Alimentos de boa qualidade fazem mais bem a uma pessoa do que remédios com vitamina.
 - d. Se alguém toma remédios com vitamina, não precisa comer.

5. Sobre comprimidos vitamínicos:
 - a. Todo medicamento deve ser tomado sob orientação médica.
 - b. Comprimidos para emagrecer substituem refeições.
 - c. Pessoas que não tomam comprimidos vitamínicos também não gostam de comidas com vitamina.
 - d. As vitaminas não fazem bem ao corpo humano.

6. A pessoa que come alimentos de boa qualidade não toma remédios com vitaminas porque
 - a. Remédios com vitaminas engordam.
 - b. Não sobram remédios com vitaminas nas farmácias.
 - c. As vitaminas presentes nos alimentos são suficientes.
 - d. Não sobra dinheiro para comprar remédios com vitaminas.

Texto 3 – É que eu sou gente!

Cresci
 Pensei encontrar
 Comida no prato
 Boa de fato.
 Casa para morar
 Escola para estudar
 Adeus lata de lixo
 Restos só para bichos.
 Por que deu errado
 Se **tudo** foi planejado?
 Panela vazia
 Numa noite fria
 Quero comida no prato
 E boa de fato
 Não é que eu sou diferente
 É que eu sou gente!

Autor: Railda Dias.

1. A palavra **tudo** representa:
 - a. Os planos da criança
 - b. Os restos de comida
 - c. Uma noite fria
 - d. Casa, escola e panela

2. A pessoa da história, quando era criança:
 - a. Estudava na melhor escola de sua cidade.
 - b. Morava em um orfanato.
 - c. Catava comida no lixo.
 - d. Tinha muitos amigos.

3. O plano de ter melhores condições de vida no futuro que a pessoa da história tinha quando era criança:
 - a. Deu completamente certo.
 - b. Deu certo apenas em parte.
 - c. Não deu certo e a pessoa desistiu.
 - d. Não deu certo, mas a pessoa não desistiu.

4. A pessoa do texto parece estar
 - a. Com medo e sem esperança
 - b. Com fome e decepcionado
 - c. Com raiva e solidão
 - d. Com frio e arrependido

5. Embora seja desumano e injusto, há pessoas que comem
 - a. Comida boa de fato
 - b. Restos de comida tirados do lixo
 - c. Comida no prato
 - d. Comida na panela

6. O texto pontua que “restos só para bichos”, que bichos costumam comer lixo?
 - a. Ratos e urubus
 - b. Papagaios e peixes
 - c. Cachorros e girafas
 - d. Leões e galinhas

APÊNDICE O – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA INFERENCIAL (pós-teste)

Texto 1 – Cem dias entre céu e mar

Nesse belo livro, Amyr Klink narra sua longa e ousada viagem pelo oceano Atlântico no *Paraty*, um pequeno barco a remo. Esse barco, feito com todo cuidado, preparado para qualquer tipo de imprevisto, é, na verdade, uma importante personagem da história: experimenta com seu único tripulante os brutos golpes da natureza, as duras tempestades, mas também a relação com os seres do mar. Sem dúvida alguma o leitor, ao embarcar no *Paraty* com Klink, terá uma autêntica experiência da vida marítima, para a qual é preciso “*ser paciente e saber aguardar o momento certo de continuar em frente*”. Nessa viagem, o Brasil é visto de uma outra forma: de longe da terra, pelos olhos do navegador distante, cansado e **salgado de mar**.

Um homem pode se expor aos perigos do oceano? Para o narrador desse livro, sim, desde que haja respeito pela natureza, paciência com os *humores do tempo*, bastante cuidado e, acima de tudo, uma profunda paixão pela arte de navegar.

1. Amyr Klink é:
 - a. Apenas autor do livro.
 - b. Apenas narrador da história.
 - c. Único personagem do livro.
 - d. Autor, narrador e personagem do livro.
2. Quantos personagens há na história?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
3. A expressão em negrito: **salgado de mar**, caracteriza:
 - a. O mar
 - b. O barco
 - c. O navegador
 - d. O livro
4. Amyr Klink navegava em mares brasileiros. Qual o oceano que banha o Brasil?
 - a. Atlântico
 - b. Pacífico
 - c. Índico
 - d. Glacial Ártico
5. Quais são os “perigos do oceano” aos quais o texto se refere?
 - a. Piratas e saqueadores
 - b. Ataques de monstros marítimos
 - c. Grandes ondas e fortes tempestades
 - d. Chuvas ácidas
6. O texto cita os “*humores do tempo*”. Com base no texto, o que poderiam ser os *humores do tempo*?
 - a. Sentimentos como felicidade e raiva
 - b. Temperaturas como frio e calor
 - c. Fenômenos naturais como sol e chuva
 - d. Ações como sorrisos e choros

Texto 2 – Por que temos ce-cê?

Na verdade, esse cheirinho azedo, popularmente conhecido como ce-cê, não aparece de um dia para o outro. Ele surge e vai aumentando de intensidade aos poucos, quando nossas glândulas sudorípedas apócrinas começam a funcionar. Glândulas sudorípedas são aquelas que produzem o suor.

Engana-se quem pensa que o suor já é o próprio ce-cê! Este cheirinho esquisito surge do lado de fora, quando bactérias que estão no nosso corpo entram em contato com o suor apócrino.

Para evitá-lo é preciso cuidados com a higiene. Ao tomar banho, dê uma atenção especial aos seus sovacos, lave-os com água e sabão e, depois, faça uso de um desodorante. Esse produto reduz as bactérias da axila, e, quanto menos bactérias em contato com o suor apócrino, menor será a intensidade do ce-cê.

1. O ce-cê, ao qual o texto se refere, é o mal cheiro que surge...
 - a. No socavo
 - b. Na virilha
 - c. Na cabeça
 - d. Na boca

2. O ce-cê é causado:
 - a. Pelas glândulas sudorípedas
 - b. Pelas glândulas apócrinas
 - c. Pela junção de suor com bactérias
 - d. Pelo suor das axilas

3. Em “para evita-lo”, o que deve ser evitado?
 - a. O suor
 - b. As bactérias
 - c. O ce-cê
 - d. O banho

4. O desodorante ajuda a:
 - a. Diminuir o suor do corpo
 - b. Diminuir o suor das axilas
 - c. Clarear as axilas
 - d. Diminuir o ce-cê

5. Quem tem ce-cê?
 - a. Crianças pequenas e idosos
 - b. Qualquer pessoa que não cuida da higiene das axilas
 - c. Qualquer pessoa que tem glândulas sudorípedas apócrinas
 - d. Pessoas que tomam apenas um banho por dia

6. Há um outro “cheirinho azedo” que pode acontecer no nosso corpo se não cuidarmos dos nossos pés. Que “cheirinho” é esse?
 - a. Sovaqueira
 - b. Pereira
 - c. Chulé
 - d. Mal hálito

Texto 3 – Minha cama

Um hipopótamo na banheira
molha sempre a casa inteira.

A água cai e se espalha
molha o chão e a toalha.

E o hipopótamo: nem ligo
estou lavando o umbigo.

E lava e nunca sossega,
esfrega, esfrega e esfrega

A orelha, o peito, o nariz
as costas das mãos, e diz:

Agora vou dormir na lama
pois é lá a minha cama!

Autor: Sérgio Caparelli.

1. O hipopótamo do texto provavelmente está:
 - a. Dormindo
 - b. Cozinhando
 - c. Tomando banho
 - d. Brincando na lama

2. O trecho “nem ligo / estou lavando o umbigo”, representa:
 - a. A fala do narrador
 - b. A fala do hipopótamo
 - c. A fala de alguém com o hipopótamo
 - d. A fala do dono da banheira

3. No fim do texto, o hipopótamo:
 - a. Fica limpinho e cheiroso
 - b. Suja-se novamente
 - c. Vai dormir na sua cama quentinha
 - d. Arruma toda a bagunça

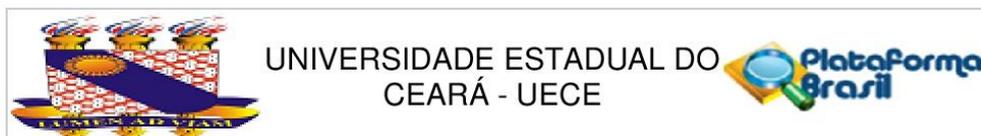
4. Por que um hipopótamo na banheira molha sempre a casa inteira?
 - a. Porque hipopótamos são grandes e pesados
 - b. Porque hipopótamos são bagunceiros
 - c. Porque hipopótamos não gostam de água
 - d. Porque hipopótamos são animais

5. Que outro animal tem preferência por dormir na lama?
 - a. Cachorro
 - b. Gato
 - c. Macaco
 - d. Porco

6. O que é lama?
 - a. É uma cama quentinha
 - b. É água com sabão
 - c. É uma poça de água com barro
 - d. É areia molhada

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO LEITORA E SÍNDROME DE ASPERGER (SA): UMA PROPOSTA DE ENSINO

Pesquisador: Lidia de Almeida Correia

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63897616.7.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.906.619

Apresentação do Projeto:

Pesquisa aplicada que busca identificar se uma proposta de ensino, com base nas estratégias básicas de leitura, a pessoas com SA pode, ajudá-las a ter melhor desempenho quanto à compreensão do que leem. A pesquisa será realizada em duas etapas. A primeira é a definição da amostra, em que será necessária a observação da documentação dos possíveis

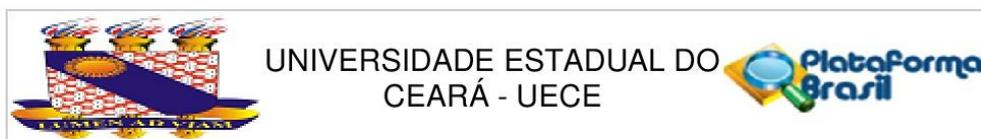
participantes da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário, assim como a realização de um teste de decodificação. A segunda etapa é coleta de dados, esta, dividida em dois momentos: 1) primeira aplicação dos testes de compreensão leitora (pré-teste) e 2) segunda aplicação dos testes de compreensão leitora (pós-teste). Assim, entre as duas aplicações dos testes de compreensão leitora, será realizada a intervenção – proposta de ensino com base no desenvolvimento das estratégias de leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Averiguar a melhoria de desempenho em compreensão leitora de pessoas com SA, após a aplicação de uma proposta de ensino.

Objetivos secundários

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.906.619

Descrever as possíveis dificuldades de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA, no sentido de caracterizá-las; Verificar que atividades de ensino podem ser desenvolvidas para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA; Investigar quais estratégias de leitura podem contribuir mais efetivamente para a minoração das dificuldades de compreensão leitora de pessoas com SA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora o estudo não apresenta riscos físicos aos participantes, uma vez que os procedimentos de definição de amostra e de coleta de dados envolvem testes linguísticos que consistem de leitura e de atividades como recontar uma história lida ou marcar opções acerca de um texto lido. Assim como os procedimentos da proposta de ensino a ser desenvolvida também promovem apenas atividades relacionadas à leitura e ao

desenvolvimento da compreensão leitora. O risco possível é de natureza emocional, como algum constrangimento ou desconforto momentâneo que podem vir a acontecer aos participantes por alguma razão pessoal, podendo deixar alguém psicologicamente constrangido ou aborrecido.

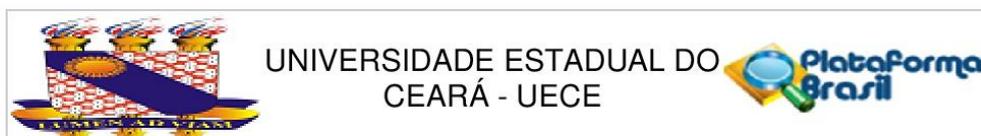
Quanto aos benefícios, Baseados na ideia de que quanto mais experiente é o leitor, menores são suas dificuldades de compreensão, surgiu em nós a reflexão de que,

talvez, um treinamento adequado por meio de um procedimento adequado possa ajudar as pessoas com SA a minorar suas dificuldades de compreensão leitora, tendo em vista, inclusive, que estes não apresentam problemas cognitivos que os impeçam de avançar no desenvolvimento da leitura. Talvez, isso reduza os índices que apontam dificuldades de compreensão leitora em, por exemplo, estudantes universitários diagnosticados

com alguma síndrome do TEA, sobretudo a SA. Apontar as características de leitores com SA no intuito de desenvolver uma proposta de ensino que possa melhor auxiliá-los nas atividades de compreensão leitora pode contribuir para os estudos de desenvolvimento da leitura, estudos didático pedagógicos que focam, sobretudo, o ensino especial, e até estudos na área de neurolinguística e cognição, em que é, extremamente necessário o

desenvolvimento de pesquisas, de coletas de dados, em uma área em que estudos são tão escassos. Desse modo, o estudo que propomos pode ser uma maneira de armazenar dados para futuras pesquisas, dando margem para futuros estudos que tenham como objetivo relacionar leitura e TEA. Além disso, se faz relevante voltar o interesse para a questão da compreensão leitora pelo indivíduo com SA, no sentido de que isso pode auxiliar na identificação e diagnóstico do referido transtorno; diagnóstico por profissionais da clínica neurológica, pediátrica,

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.906.619

psiquiátrica, assim como identificação por educadores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e até por pais que, muitas vezes, desconhecem o nível da dificuldade de suas crianças. A presente pesquisa poderá, ainda, ser útil a professores alfabetizadores e professores de leitura, no sentido de esclarecer-lhes acerca das dificuldades de compreensão leitora enfrentadas por pessoas com SA; além disso, a pesquisa se faz também relevante a professores de outras áreas de conhecimento, tendo em vista que a leitura é base para a aprendizagem de praticamente todas as outras disciplinas, como já apontado.

Dessa maneira, nossa pesquisa poderá, ainda, alertar quanto à importância de que tais profissionais dediquem mais do seu tempo a desenvolver e direcionar atividades que possam beneficiar o público com SA, no intuito de ressaltar suas habilidades em detrimento de seus déficits. Outro ponto a ser ressaltado refere-se à importância que esta pesquisa terá dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), mais

especificamente na linha 2: Multilinguagem, Cognição e Interação, afinal, nossa pesquisa se insere no contexto de investigação das relações entre linguagem e cognição, girando em torno das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da leitura por pessoas com SA, com base em observações, descrições e análises de situações reais e com ênfase no desenvolvimento de um instrumento de intervenção didática ou procedimento metodológico, isto é, uma proposta de ensino, que possa auxiliar estudantes com SA no que se refere à compreensão leitora, assim como auxiliar, também, os profissionais que acompanham essas pessoas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante por oferecerá comunidade acadêmica em geral, em especial aos profissionais e pesquisadores das áreas de linguística, pedagogia, educação, psicologia, fonoaudiologia, psicomotricidade, psicolinguística e neurolinguística (e a quem mais possa tal assunto interessar), análises que versam acerca do desenvolvimento da compreensão leitora por pessoas acometidos por SA, baseadas em dados coletados através da observação de situações autênticas.

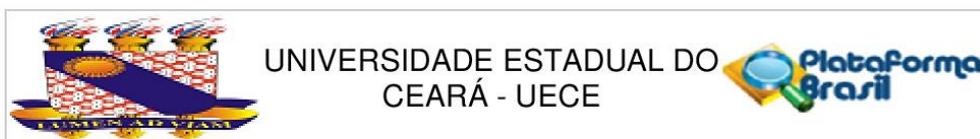
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com a resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Após a finalização do estudo, encaminhar relatório final para a Plataforma Brasil.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906
	E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.906.619

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_846422.pdf	18/01/2017 23:32:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_com_termos_ajustados.pdf	18/01/2017 23:31:37	Lidia de Almeida Correia	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	18/01/2017 23:29:44	Lidia de Almeida Correia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/01/2017 23:23:48	Lidia de Almeida Correia	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_dez2016_CEP.pdf	23/12/2016 19:17:30	Lidia de Almeida Correia	Aceito
Outros	TCUD.pdf	23/12/2016 19:15:43	Lidia de Almeida Correia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	23/12/2016 19:10:39	Lidia de Almeida Correia	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	23/12/2016 19:07:49	Lidia de Almeida Correia	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br