

Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos

Word reading and text reading in children: effects of grade and type of school, and dissociations in performance

Helena Vellinho Corso
Tânia Mara Sperb
Jerusa Fumagalli de Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Leitura de palavras isoladas e compreensão textual (questionário e reconto) são avaliadas e comparadas em amostra de alunos (n=110) de quarta a sexta séries, de escolas públicas e privadas. São também investigadas dissociações entre as habilidades de reconhecer palavras e de compreender textos. Um efeito principal de série foi verificado em relação à leitura de palavras e ao questionário de compreensão. O tipo de escola apresentou um efeito principal sobre a leitura de palavras e sobre o reconto. Não foi verificado efeito de interação entre as duas variáveis independentes. Identificou-se um grupo de maus compreendedores (desempenho alto em leitura de palavras e baixo em compreensão leitora), correspondendo a 17% da amostra total.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão; Aprendizagem

Abstract: Word reading and text comprehension (retelling and questionnaire) are evaluated and compared in a sample of students (n=110), attending the fourth, fifth and sixth grades, in public and private schools. It is also investigated dissociations between the skills to recognize words and understand texts. A main effect of grade was found in relation to word reading and comprehension questionnaire. Type of school had a main effect on word reading and on retellings. There was no interaction effect between the two independent variables. We identified a group of poor comprehendedores (high performance in word reading and low performance in reading comprehension), corresponding to 17% of the total sample.

Keywords: Reading; Comprehension; Learning

Introdução

A compreensão leitora não tem sido inteiramente explicada pelos modelos correntes, nem em seus aspectos de desenvolvimento, nem quanto às dificuldades em compreensão (COLOMER e CAMPS, 2002), questões que são apontadas como prioridades de pesquisa (JOHNSTON; BARNES; DESROCHERS, 2008). Tanto para examinar desenvolvimento, quanto para investigar dificuldade, a avaliação da leitura de palavras juntamente com a leitura de texto é fundamental. O reconhecimento da palavra é condição da compreensão leitora, e a precede em termos de desenvolvimento (STERNBERG e GRIGORENKO, 2000). Ao mesmo tempo, é a dissociação entre reconhecimento da palavra preservado e compreensão de texto prejudicada que

caracteriza a dificuldade específica em compreensão leitora (FLETCHER, 2009). Neste estudo, a leitura de palavras isoladas (LPI) e a compreensão leitora (CL) são avaliadas em amostra de alunos de quarta a sexta séries, de modo a saber se há uma evolução nestas habilidades entre aquelas séries e, igualmente, se são encontradas dissociações entre a habilidade de reconhecer a palavra e a habilidade de compreender o texto. Quanto aos fatores que garantem o desenvolvimento da leitura, sabe-se que, ao lado dos fatores internos, há aspectos externos que impactam a evolução da capacidade de ler. Estes aspectos são contemplados neste estudo através da consideração do tipo de escola – pública ou privada – a que os alunos da amostra pertencem – variável que remete tanto ao nível socioeconômico quanto às questões pedagógicas, enquanto fatores ambientais que se relacionam com o

desenvolvimento da leitura (PHILLIPS e LONIGAN, 2010; SNOW e JUEL; 2010).

Desenvolvimento da habilidade de leitura

A aquisição da leitura proficiente caracteriza um processo que se inicia pela habilidade de reconhecimento da palavra e culmina com a possibilidade de compreender textos. O tempo de aquisição não é o mesmo para todas as crianças, sendo que há os que nunca chegam ao estágio de compreensão efetiva. Sternberg e Grigorenko (2000) identificam cinco etapas no processo de desenvolvimento da leitura: reconhecimento da palavra por pista visual: uma fase de pré-leitura (entre os dois e cinco anos de idade); reconhecimento da palavra por pista fonológica (entre os cinco e seis anos de idade ou no primeiro ano de escolaridade); reconhecimento controlado da palavra: uso pleno de pistas fonológicas e ortográficas (entre os seis e sete anos de idade, ou no segundo ano de escolaridade); reconhecimento automático da palavra: o reconhecimento é rápido e preciso, e não envolve esforço consciente (as crianças podem diferir no grau e no tempo em que automatizam o reconhecimento de palavras); leitura com estratégias: com foco no texto, a criança faz uso de habilidades metacognitivas específicas (como ajuste da leitura à dificuldade do material, e utilização de conhecimento prévio) que a ajudam a compreender o que foi lido na sentença ou no parágrafo.

As diferentes teorias do desenvolvimento da leitura variam em escopo e no número de fases, mas apresentam pontos em comum, propondo estágios iniciais, pré-alfabéticos, em que a criança se baseia no contexto, passando por um progressivo domínio da relação entre a escrita e o som na decodificação das palavras, até chegar à leitura fluente (EHRI, 2010). Esta é garantida pela automaticidade no reconhecimento da palavra, caracterizada pela autora como *sightword reading*: um breve relance sobre a palavra ativa na memória sua pronúncia e significado. Acurácia e fluência são aspectos centrais à leitura proficiente, condicionando a CL propriamente dita (CAIN, OAKHILL e BRYANT, 2004). O objetivo último da leitura é o entendimento de um texto contínuo, o que requer processamentos de alto nível, de modo que a compreensão será sempre prejudicada enquanto a atenção do leitor ficar voltada para os processamentos de baixo nível envolvidos na identificação das palavras (BOWEY, 2010).

Um estudo com crianças brasileiras de segunda série aponta para correlações altas entre precisão, fluência, velocidade e compreensão leitora, levando as autoras a concluir, em linha com a literatura da área, que embora não suficientes, as habilidades de precisão e fluência são condição para a compreensão (MOUSINHO, MESQUITA,

LEAL e PINHEIRO, 2009). Na mesma direção, outro estudo apresenta correlações de moderadas a altas entre LPI e CL em alunos da mesma série (SALLES e CORSO, 2009). Algumas crianças apresentaram um desempenho fraco em compreensão, apesar de um bom desempenho em LPI, mas a dissociação inversa não foi verificada.

Não há dúvida de que a relação entre o reconhecimento da palavra e a compreensão do texto é um aspecto chave na aquisição da leitura. Esta relação vai tipicamente se modificando ao longo da aprendizagem desta habilidade, no sentido de que o peso do reconhecimento da palavra na proficiência da leitura vai diminuindo, e espera-se que a criança encontre-se apta a mover-se para o domínio do texto como um todo, a partir do uso de estratégias metacognitivas, que envolvem processamentos cognitivos mais complexos e abrangentes. Em seu estudo, Bowey (2000) verificou que nos anos iniciais da escola, quando as crianças lêem textos simples, a identificação de palavras e CL compartilham 61 a 81% da variância no desempenho; a partir da quarta série, a variância compartilhada reduz-se para 45 a 66%, já que outros fatores, como habilidades de linguagem e nível cognitivo, passam a ter um peso explicativo maior da compreensão em leitura.

Influência do contexto escolar no desenvolvimento da leitura

Os estudiosos da leitura admitem que o desenvolvimento desta habilidade não corresponde apenas a causas internas, como as capacidades cognitivas e linguísticas próprias à criança, que atuam facilitando ou dificultando aquela aprendizagem. Há causas externas, como o ensino informal, a instrução formal e as práticas de leitura (EHRI, 2010). Phillips e Lonigan (2010) inserem a questão das causas internas e externas do desenvolvimento da leitura em uma discussão mais ampla, referente ao modelo de desenvolvimento e aprendizagem adotado. Os modelos maturacionais entendem o processo de alfabetização emergente como uma função da maturação – a capacidade de aprender é entendida como inata e se desdobra segundo uma cronologia padrão. Avaliações da prontidão para a leitura inserem-se nesta perspectiva. Alternativamente, os modelos construtivistas entendem que o aprendizado da língua escrita resulta das interações da criança com seu ambiente. Nessa perspectiva, a prontidão para a alfabetização corresponde não a aspectos inerentes à criança, mas sim às oportunidades de interação da criança com um ambiente mais ou menos rico em estímulos relacionados à leitura e à escrita. Resulta, portanto, da sua história em um ambiente com certas características. Fatores importantes nesta perspectiva são: exposição à linguagem oral e escrita, observação da interação de outros com material impresso, jogos com

material escrito, leitura compartilhada. Tais experiências é que explicam o desempenho em domínios fundamentais para o desenvolvimento da leitura, como conhecimento das letras e consciência fonológica (especialmente no caso do reconhecimento da palavra), e linguagem oral (especialmente quanto à compreensão leitora) (PHILLIPS e LONIGAN, 2010).

A qualidade das experiências das crianças com materiais e práticas de leitura e escrita relaciona-se inegavelmente com o nível socioeconômico de sua família, apontado por diferentes estudos como um preditor da aprendizagem da leitura (SNOW, BURNS e GRIFFIN, 1998; CHIU e MCBRIDE-CHANG, 2006). Não sendo uma causa em si, posto que estudos correlacionais não indicam causa, o nível socioeconômico é um fator que permite a identificação de outros fatores, menos distais, que interferem no desenvolvimento da alfabetização (KIRBY e HOGAN, 2008), como o nível de letramento do ambiente familiar, variável que vem sendo preferivelmente usada em estudos sobre os fatores socioeconômicos relacionados com o sucesso na alfabetização (GOLDENBERG, 2004).

No Brasil, a literatura sobre a caracterização cognitiva das crianças de classes desfavorecidas, capaz de explicar a dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita, confunde-se com a polêmica discussão sobre o conhecido fenômeno do fracasso escolar na escola pública. A revisão dessa literatura, produzida especialmente no campo da educação, revela as conflitantes abordagens da privação cultural (propondo que as crianças de meios desfavorecidos têm déficits e por isso fracassam) e da diferença cultural (propondo que não há déficits, e sim diferenças: a escola produz o fracasso) (CORSO, 1993). Na pesquisa mais recente ainda se observam mais divergências do que acordos sobre o fracasso escolar, descrito alternadamente como um problema essencialmente psíquico (do aluno), como um problema técnico (do professor, que usa a técnica errada ou não domina a técnica correta), como um problema institucional (da escola, que reproduz a estrutura social), ou, finalmente, como uma questão política (da relação de poder estabelecida quando a escola trabalha com a cultura da classe dominante) (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI e PATTO, 2004). Há os que propõem uma perspectiva integradora, caracterizando o fracasso escolar como um fenômeno multidimensional – há vários níveis de fatores que interferem na aprendizagem (social, cultural, familiar, escolar e individual) (MARCHESI e GIL, 2004).

Independentemente do foco ou interpretação, é fato que no Brasil as escolas públicas recebem alunos que em sua maioria pertencem a classes desfavorecidas, enquanto que as escolas particulares tradicionalmente recebem alunos das classes média e alta. É fato também

que o resultado entre escolas privadas e públicas difere flagrantemente no Brasil. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹ de 2011/2012 indica que menos de um terço da população brasileira é capaz de ler, compreender e interpretar textos longos e de realizar outras tarefas que exigem domínio de leitura e escrita. Assim, se é verdade que a variável tipo de escola traz intrincada a variável nível socioeconômico do aluno, ela também, necessariamente, suscita questões relacionadas ao ensino – da metodologia usada ao papel e características do professor – capazes de ter impacto sobre o resultado no aprendizado da leitura.

Controvérsias sobre o melhor método de ensinar a ler ocupam o cenário da teoria e da prática educacional e psicológica em diferentes países há décadas (SÁNCHEZ, 2004). As controvérsias giram sobre diferentes questões, como a definição da unidade de linguagem mais adequada a ser usada no ensino, ou a possibilidade de o aluno, por conta própria, chegar a um entendimento do sistema de escrita sem uma instrução explícita. Entretanto, pesquisas recentes mostram que os métodos podem ser mais ou menos efetivos conforme o perfil do aluno (SNOW e JUEL, 2010). Assim, crianças que ingressam na escola com uma pequena bagagem de conhecimento do sistema de escrita, beneficiam-se especificamente de uma exposição pesada ao aspecto fônico da língua escrita (JUEL e MINDEN-CUPP, 2000). Revisando evidências de pesquisa, Snow e Juel (2010) concluem que a atenção a pequenas unidades da linguagem, no contexto da ênfase grafema-fonema, nos níveis iniciais da instrução em leitura, é útil para todas as crianças, não é prejudicial a nenhuma, e chega a ser crucial para algumas. Segundo Soares (2004) a prática escolar brasileira revela o predomínio de uma visão contrária a esta – a difusão do “construtivismo” teria determinando o foco no processo de conceitualização, com prejuízo do ensino explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Outro aspecto relativo ao ensino que influi no resultado da aprendizagem, especialmente quanto ao aspecto compreensivo, diz respeito ao fato de que a instrução em leitura precisa se modificar à medida que os alunos vão aprendendo mais (SNOW e JUEL, 2010). Os processos cognitivos que explicam a proficiência na leitura diferem à medida que a habilidade vai-se desenvolvendo, sendo que as estratégias metacognitivas vão se tornando cada vez mais importantes: é essencial que o leitor planeje a atividade de ler, supervisione sua própria compreensão enquanto realiza a leitura, e avalie os resultados dela (SÁNCHEZ, 2004). A leitura com estratégias pode e deve ser alvo de instrução direta entre alunos comuns

¹ O índice – Divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao Ibope – revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade.

(JOU e SPERB, 2008), e é também o tipo de instrução mais efetivo diante de dificuldades específicas em CL, como mostram pesquisas de intervenção internacionais (FLETCHER, LYONS, FUCHS e BARNES, 2009) e brasileiras (CORSO, 2004).

Assim, entre os fatores ambientais que impactam o aprendizado da leitura, parece que as características do ambiente familiar ligadas ao nível socioeconômico combinam-se às características do ambiente escolar ligadas aos aspectos pedagógicos e ao preparo dos professores. No presente estudo, os participantes distribuem-se não só entre séries diferentes, mas também entre escolas públicas e particulares. Pretende-se verificar se o desempenho em leitura difere significativamente entre os grupos em função do tipo de escola. O histórico brasileiro de fracasso e evasão escolar nas escolas públicas, bem como o alto índice de analfabetismo funcional entre a população de baixa renda (RIBEIRO, 1997), leva à hipótese de que existam aquelas diferenças. Importa examinar a magnitude da diferença, além de verificar se ela aparece nas três tarefas – LPI, reconto e questionário sobre o texto lido (sendo estas últimas medidas de compreensão textual). Ainda, interessa descobrir se os fatores série e tipo de escola interagem na determinação do desempenho em leitura.

O objetivo geral deste estudo é avaliar o desempenho em LPI e em CL de crianças de quarta a sexta-série do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares. Os objetivos específicos dizem respeito a (1) oferecer a descrição do desempenho; (2) verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos em função da série e do tipo de escola; (3) identificar grupos de alunos, conforme as associações e dissociações apresentadas nos escores em LPI e na compreensão leitora; e, adicionalmente, (4) verificar a força da correlação (a) entre as duas tarefas – reconto e questionário – que compõem o instrumento de CL e (b) entre a tarefa de leitura de palavras e as tarefas de compreensão.

Método

Participantes

Participaram do estudo 110 alunos de escolas públicas e particulares de Porto Alegre (54 meninas; 58 meninos), frequentando a 4ª série, a 5ª e a 6ª séries² do EF, com idades entre 9 e 12 anos, não repetentes. Os participantes fizeram parte de uma amostra maior, recrutada para o estudo de normatização do Instrumento de Avaliação Neuropsicolinguística Infantil Breve- NEUPSILIN-INF

² A nomenclatura “série”, e não “ano”, foi mantida, já que as crianças da amostra estavam cumprindo o plano curricular de 8 anos de Ensino Fundamental.

(SALLES, FONSECA, CRUZ-RODRIGUES, MELLO, BARBOSA e MIRANDA, 2011), em que foram usados como critério de inclusão a ausência de histórico de doenças neurológicas ou psiquiátricas, de dificuldades auditivas ou visuais não corrigidas (relatadas pelos pais/responsáveis) e desempenho igual ou superior ao percentil 25 no teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala especial (ANGELINI, ALVES, CUSTÓDIO, DUARTE, E DUARTE, 1999). O estudo incluiu crianças que tem o português como língua materna. Abaixo, o perfil da amostra do presente estudo (Tab. 1).

Tabela 1 – Caracterização da amostra, por tipo de escola e série

	Tipo de Escola		Total
	Pública	Privada	
4ª série	14	19	33
5ª série	15	16	31
6ª série	25	21	46
Total	54	56	

Instrumentos e procedimentos específicos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (protocolo de número 2008/067). Depois de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os pais preencheram o Questionário de dados socioeconômicos, de aspectos da saúde e do histórico de escolarização. Os professores preencheram a escala abreviada de Conners adaptada para a população brasileira (BRITO, 1987), que avalia problemas de comportamento, como hiperatividade e desatenção. Além desses dois instrumentos, também foi usado para a garantia dos critérios de inclusão o Teste Matrizes progressivas coloridas de Raven (ANGELINI et al., 1999), com aplicação coletiva (no máximo nove crianças por grupo). Para avaliação da leitura foram aplicados, individualmente, e na seguinte ordem:

- Avaliação de LPI (SALLES e PARENTE, 2002): avalia a precisão na leitura oral de palavras/pseudopalavras isoladas. Para a formação de grupos conforme associações e dissociações nas diferentes tarefas de leitura, tomou-se percentil 7,0, que corresponde a -1,5 desvios-padrão (SALLES, PICCOLO, ZAMO e TOAZZA, *submitted*), como o ponto de corte nesta tarefa, de modo que participantes com desempenho equivalente ou abaixo desse percentil foram considerados como alunos com dificuldade no reconhecimento da palavra.
- Tarefas de compreensão de leitura textual: Reconto da história “O Coelho e o Cachorro” e resposta a questões de múltipla escolha sobre a mesma

(CORSO, SPERB e SALLES, 2012). Os recontos, realizados após leitura silenciosa da história, foram gravados e posteriormente transcritos para análise e categorização. Foram extraídas do reconto cinco variáveis: o total de cláusulas³ recontadas, o total de cláusulas da cadeia principal da história, a porcentagem da cadeia principal da história recontada, e o número de inferências, de interferências e de reconstruções. A partir de uma avaliação que integrou aspectos qualitativos e quantitativos dos recontos, estes foram atribuídos a cinco categorias, conforme a completude – presença/ausência dos níveis macroproposicionais da história – e a coerência – presença de inferências, interferências e reconstruções (CORSO, SPERB e SALLES, 2012), bem como a forma de organização do relato, deixando ou não claros a sequência de eventos e os nexos causais que os unem. Após o reconto a criança foi solicitada a responder a dez questões: cinco questões literais (as informações estão diretamente explicitadas no texto), e cinco inferenciais (a resposta não está explicitada no texto), exigindo um raciocínio sobre a informação textual. O examinador fez a leitura oral das questões e das alternativas, sendo que a criança visualizava o material durante a leitura do examinador. Para a caracterização do desempenho nas tarefas de CL em termos de proficiente ou inábil, foram tomadas a categoria de reconto e o escore na subescala de questões inferenciais (considerando o papel central das inferências no processo de compreensão). Definiram-se como maus compreendedores aqueles alunos cujo reconto foi classificado nas categorias 1 e 2, e que, além disso, no questionário sobre o texto acertaram 3 ou menos das questões inferenciais. Foram considerados bons compreendedores os que tiveram o reconto classificado nas categorias 4 e 5 e que, adicionalmente, acertaram 4 ou 5 (máximo) questões inferenciais. Os alunos que ficaram na categoria 3 não foram considerados, por se tratar de uma categoria intermediária, pouco definidora, portanto, do nível de proficiência da compreensão.

Análise de dados

Estatísticas descritivas apresentam o desempenho da amostra na tarefa de LPI, no questionário de CL e no reconto. Dependendo da variável tomada como dependente na análise, ANOVAS e testes de Mann-

Whitney e Kruskal-Wallis foram usados para testar a significância estatística da diferença entre os grupos em função da série e do tipo de escola. Foram também realizadas análises de correlação (Pearson) entre as tarefas de leitura. Ainda foi feita uma análise de concordância entre avaliadores, em relação às avaliações dos recontos.

Resultados

Efeito da série e do tipo de escola sobre a leitura de palavras e de texto

A Tabela 2 apresenta o desempenho, em termos de médias e desvios-padrão, na tarefa de LPI, conforme série e tipo de escola. A análise de variância apontou para um efeito principal do tipo de escola [$F(1,103)=4,932$, $p=0,029$] na leitura de palavras, sendo o desempenho dos alunos de escola pública ($M=57,81$; $DP=2,27$) inferior ao de escola privada ($M=58,45$; $DP=1,34$). A variável série também mostrou um efeito principal significativo sobre a leitura de palavras [$F(2,103)=4,441$, $p=0,014$]. As comparações múltiplas do teste de Tuckey permitiram localizar a diferença entre a quarta e a sexta séries ($p=0,018$), sendo maior a média de acertos desta última série. Não foi verificado um efeito de interação entre as duas variáveis – série e escola.

Tabela 2 – Desempenho (Média e Desvio-padrão) em LPI, por série e tipo de escola

Série	Escola	Média	DP	Mínimo	Máximo	N
4 ^a	Pública	57,00	2,082	56,00	57,99	13
	Privada	57,68	1,455	56,86	58,50	19
5 ^a	Pública	57,67	2,498	56,73	58,59	15
	Privada	58,81	1,167	57,91	59,71	16
6 ^a	Pública	58,32	2,193	57,60	59,03	25
	Privada	58,86	1,108	58,07	59,64	21

A Tab. 3 descreve as médias e desvios-padrão no questionário de compreensão textual (total – QT – e nas questões literais – QL – e inferenciais – QL), por série e tipo de escola. A ANOVA mostra que os grupos não diferem significativamente em função do fator tipo de escola nesta tarefa. Já o fator série determina uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos [$F(2,104)=4,708$, $p=0,011$]. Novamente o teste *post hoc* de Tuckey indicou que a diferença está entre a quarta e a sexta séries, tendo esta última os escores mais altos. Interessante observar que, quando as ANOVAS são realizadas tomando-se como variável dependente apenas o conjunto de questões literais, não aparece qualquer efeito de série. Ao contrário, quando se toma o subescore de questões inferenciais, o efeito principal de série fica evidenciado [$F(2,104)=4,303$, $p=0,016$]. Da mesma forma

³ As cláusulas são as menores unidades de significado do texto, segundo o modelo de Trabasso (TRABASSO, VAN DEN BROEK e SUH, 1989).

que na tarefa de LPI, também quanto ao questionário de CL não aparece qualquer efeito de interação entre as duas variáveis independentes.

Tabela 3 – Desempenho (Média e Desvio Padrão) no questionário de CL, por série e tipo de escola.

Série	Escola	Q literal		Q inferencial		Q total		N
		M	DP	M	DP	M	DP	
4 ^a	Pública	3,86	1,09	3,00	1,35	6,86	2,03	14
	Privada	4,26	0,87	3,37	1,53	7,63	1,97	19
5 ^a	Pública	4,40	0,82	3,47	1,40	7,87	1,95	15
	Privada	4,50	0,96	4,31	1,07	8,81	1,75	16
6 ^a	Pública	4,52	0,71	3,96	1,17	8,48	1,63	25
	Privada	4,48	1,07	4,10	1,22	8,57	2,03	21

Quanto à tarefa de recontar a história sobre o texto lido, os 110 recontos foram avaliados por dois juízes independentes, que os atribuíram às cinco categorias. O kappa de Cohen (1960) foi usado como medida de confiabilidade entre avaliadores. O resultado da análise de concordância (Kappa=0,810, $p < 0,001$) indicou um índice de acordo excelente, segundo a tabela de interpretação proposta por Landis e Koch (1977). A Tab. 4 apresenta a distribuição dos alunos das diferentes séries e dos dois tipos de escola nas cinco categorias de reconto. O teste de Kruskal-Wallis seguido da prova de qui-quadrado mostra que a diferença nas médias dos ranques das categorias de recontos dos grupos entre as séries não é estatisticamente significativa ($\chi^2(2)=3,797$, $p=0,150$). O mesmo não acontece em relação à variável tipo de escola, em que a diferença entre grupos comparados, através de provas U de Mann-Whitney, é estatisticamente significativa, tanto quando se considera o N total ($U=940,000$; $p < 0,001$), como quando se compara os grupos por tipo de escola dentro de cada série: $U=70,500$; $p=0,021$ (quarta-série), $U=63,500$; $p=0,024$ (quinta-série), e $U=177,500$; $p=0,050$ (sexta-série).

Tabela 4 – Frequência de alunos em cada categoria do reconto de texto lido

Série	Escola	Categorias do Reconto					Total	
		1	2	3	4	5		
4 ^a	Pública	F	5	3	3	2	1	14
		%	35,7	21,4	21,4	14,3	7,1	100,0
	Privada	F	2	2	4	6	5	19
		%	10,5	10,5	21,1	31,6	26,3	100,0
5 ^a	Pública	F	6	0	2	4	3	15
		%	40,0	,0	13,3	26,7	20,0	100,0
	Privada	F	0	2	0	7	7	16
		%	0	12,5	0	43,8	43,8	100,0
6 ^a	Pública	F	5	3	3	9	5	25
		%	20,0	12,0	12,0	36,0	20,0	100,0
	Privada	F	2	1	1	8	9	21
		%	9,5	4,8	4,8	38,1	42,9	100,0

Para complementar a análise do efeito da série e do tipo de escola sobre a capacidade de recontar um texto narrativo, tomou-se uma variável quantitativa derivada do reconto – a porcentagem de cláusulas da cadeia principal presente no relato (Tab. 5). Tal variável é expressiva da qualidade do reconto tanto em termos de completude (as cláusulas da cadeia principal estão distribuídas pelos cinco níveis macroproposicionais da história) como em termos de coerência (os nexos se dão entre as cláusulas mais importantes). A ANOVA indicou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em função da série. Não há também efeito de interação entre série e tipo de escola. Aparece, entretanto, um efeito principal significativo do tipo de escola [$F(1,104) = 23,666$, $p < 0,001$], sendo o desempenho dos alunos de escola pública ($M=54,06$; $DP=25,74$) inferior ao dos alunos de escolas privadas ($M=73,55$; $DP=19,29$).

Tabela 5 – Desempenho (Média e desvio padrão) da porcentagem de cláusulas da cadeia principal da história no reconto, por série e tipo de escola.

Série	Escola	Média	DP	Mínimo	Máximo	N
4 ^a	Pública	44,93	24,32	33,00	56,85	14
	Privada	68,89	19,82	58,65	79,13	19
5 ^a	Pública	52,93	28,66	41,41	64,45	15
	Privada	79,38	11,72	68,22	90,52	16
6 ^a	Pública	59,84	24,08	50,91	68,76	25
	Privada	73,33	22,79	63,59	83,06	21

Correlação entre as tarefas de compreensão leitora

A Tab. 6 apresenta as correlações entre as diferentes tarefas que compõem o instrumento de compreensão leitora. Com exceção da ausência de correlações significativas entre LPI de um lado e os totais de inferências, interferências e reconstruções, todas as variáveis se relacionam de forma significativa.

Tabela 6 – Correlação de Pearson entre as tarefas de leitura

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
LPI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
QT	0,35**	-	-	-	-	-	-	-	-
QL	0,19*	0,79**	-	-	-	-	-	-	-
QI	0,37**	0,90**	0,46**	-	-	-	-	-	-
TC	0,23**	0,58**	0,50**	0,50**	-	-	-	-	-
P	0,22**	0,62**	0,49**	0,56**	0,93**	-	-	-	-
Inf	0,17	0,39**	0,27**	0,38**	0,19*	0,24**	-	-	-
Int	-0,09	-0,42**	-0,41**	-0,33**	-0,32**	-0,37**	-0,29**	-	-
Rc	-0,18	-0,59**	-0,42**	-0,57**	-0,62**	-0,65**	-0,34**	0,41**	-
Ct	0,26**	0,68**	0,52**	0,64**	0,86**	0,89**	0,40**	-0,39**	-0,74**

Legenda: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; LPI – leitura de palavras isoladas; QL – questões literais; QI – questões inferenciais; QT – escore total questionário; TC – Total cláusulas; P – porcentagem cadeia principal; Inf – total inferências; Int – total interferências; Rc – Total reconstruções; Ct – categoria reconto.

É forte a correlação negativa entre a categoria de reconto e o total de reconstruções ($r=-0,74$), e moderadas as correlações positivas entre a categoria e o total de inferências ($r=0,40$), a categoria e o total de acerto no conjunto das dez questões ($r=0,68$), a categoria e o total de acerto nas questões inferenciais ($r=0,64$). São fracas as correlações entre a tarefa de LPI e as tarefas de compreensão.

Associações e dissociações em leitura de palavras e de texto

Com base nos pontos de corte estabelecidos para as tarefas de leitura (descritos no método), identificou-se a existência de subgrupos de participantes (Tab. 7) apresentando associações de desempenho – desempenho inferior em leitura de palavras e em compreensão textual, nomeados de maus leitores, e desempenho bom em leitura de palavras e em compreensão textual, os bons leitores – e dissociações de desempenho – desempenho bom em leitura de palavras e inferior em compreensão textual, os maus compreendedores. Apenas uma criança apresentou perfil de desempenho ruim em leitura de palavras e bom em compreensão textual, podendo ser classificada como má decodificadora.

Tabela 7 – Frequência de crianças em cada grupo de leitores, conforme série e tipo de escola.

		Tipo de Escola	
		Pública	Privada
Maus Leitores n=4	4ª série (9 e 10a.)	0	0
	5ª série (10 e 11a.)	1	1
	6ª série (12 a.)	2	0
Bons Leitores n=58	4ª série (9 e 10a.)	3	10
	5ª série (10 e 11 a.)	6	13
	6ª série (12 a.)	11	15
Maus Compreendedores n=19	4ª série (9 e 10a.)	5	4
	5ª série (10 e 11 a.)	4	1
	6ª série (12 a.)	2	3

Discussão

Não tendo sido encontrado qualquer efeito de interação entre as duas variáveis independentes do estudo, discute-se o efeito principal de cada uma delas sobre a leitura separadamente. Começando a discussão pelo efeito da série sobre as tarefas, verifica-se que na amostra o desempenho em leitura de palavras evolui conforme a série, havendo uma diferença estatisticamente significativa que se localiza entre a quarta e a sexta. Esse achado contraria a hipótese inicial, de que neste nível de escolaridade o reconhecimento de palavra provavelmente estaria já automatizado, e não mudaria muito entre a quarta e a sexta séries. Na amostra estudada, a habilidade de

reconhecimento de palavras mostrou continuar evoluindo para além das séries iniciais.

Quanto à CL, especificamente a tarefa de responder questões de múltipla escolha sobre o texto lido, aparece novamente uma evolução na série. Quando se procede à análise por cada subescore do questionário separadamente – questões literais versus questões inferenciais – descobre-se que a evolução acontece quanto à capacidade de realizar inferências. De fato, a habilidade para estabelecer inferências evolui com a idade (SPINILLO e MAHON, 2007), e, como consequência, com a série, o que não é difícil de compreender quando se considera que fazer uma inferência no contexto da compreensão textual corresponde a uma estratégia de natureza metacognitiva (FLETCHER et al., 2009), e que as habilidades metacognitivas evoluem com a idade (DAWSON e GUARE, 2010).

As crianças da amostra não diferem significativamente nas categorias em que seus recontos são classificados em função da série. Mesmo levando isto em conta, é interessante notar que quando se observa a frequência de crianças na categoria 5 (Tab. 4), a que representa um melhor desempenho em CL, em ambas as escolas a diferença mais importante acontece da quarta para a quinta séries, e não entre a quinta e a sexta. Também em relação à porcentagem de cláusulas da cadeia principal da história não houve diferenças significativas em função da série. Parece que, pelo menos em relação a textos narrativos, que demandam menos em termos de conhecimento prévio (MAROTTO, 2000), a habilidade de fazer um reconto não se modifica entre essas séries.

Restaria tentar explicar porque aparece um efeito de série sobre o desempenho no questionário, e não sobre o reconto. Há que se considerar aqui as diferenças nas duas tarefas propostas, pois diferentes tarefas de CL podem corresponder a diferentes mecanismos cognitivos e linguísticos. O reconto envolve recursos de memória, produção verbal, capacidade de selecionar os elementos mais importantes e de inferir fatos implícitos (BRANDÃO e SPINILLO, 1998). As questões sobre o texto, com opções de múltipla escolha, envolvem, sobretudo, o reconhecimento da informação, neste sentido oferecendo menos demanda em termos de memória. Por outro lado, no que diz respeito às questões inferenciais, exigem um raciocínio sobre a informação do texto (GOLDMANN e WOLFE, 2001). O raciocínio inferencial exigido por parte das questões pode ter se constituído em uma dificuldade maior às crianças de quarta série – de fato foi precisamente quanto às questões inferenciais que apareceu a diferença entre as séries.

Quanto à segunda variável independente do estudo – o fator tipo de escola – ela mostrou ter um efeito sobre LPI, sendo o desempenho dos alunos de escolas públicas

significativamente inferior. O mesmo aconteceu em relação à compreensão de texto medida pelo reconto, tanto quando se usou como variável dependente a categoria do reconto, como quando se tomou a porcentagem da cadeia principal da história. Esses resultados estão de acordo com o hipotetizado e corroboram a literatura na área. O tipo de escola está bastante associado ao nível socioeconômico familiar, embora não se restrinja a ele, fator que prediz em grande medida o desempenho em leitura (SNOW, BURNS e GRIFFIN, 1998). O nível socioeconômico pode se traduzir em fator de risco para o rendimento em leitura tanto por aspectos relacionados à extensão em que o ambiente familiar é rico em estímulos que impactam a leitura (MARTURANO, 2006) como em relação às características organizacionais da família, como número grande de filhos (PICCOLO, FALCETO, FERNANDES, GRASSI-OLIVEIRA, LEVANDOWSKI e SALLES, *in press*). O efeito do tipo de escola sobre o desempenho em leitura nos alunos também pode ser explicado em função de características próprias ao ensino. Diferentes estudos apontam para a problemática envolvendo o ensino nas escolas públicas, brasileiras ou não, que contribuem para a promoção do fracasso escolar (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI e PATTO, 2004; MARCHESI e GIL, 2004).

O questionário de compreensão textual foi a única tarefa de leitura em que não ficou evidenciada uma diferença entre os grupos em função do tipo de escola. Algumas características da tarefa talvez tenham um impacto sobre sua sensibilidade a variações. Respostas abertas no lugar da múltipla escolha talvez captassem melhor as diferenças na compreensão. Envolvendo principalmente o reconhecimento da resposta correta, a múltipla escolha diminui as demandas de memória de evocação. Ainda, há 25% de possibilidade de resposta correta ao acaso. Outro aspecto diz respeito à forma de aplicação. Enquanto que o reconto é feito a partir da leitura do próprio participante, o questionário é respondido após a leitura que o examinador faz das questões e das opções de resposta, o que pode favorecer um desempenho mais alto, ao, novamente, diminuir as demandas de compreensão da tarefa.

Ainda comentando especificamente as tarefas, o reconto se mostrou bastante sensível, captando uma variabilidade importante na habilidade de compreensão dos participantes. A análise com a categoria do reconto parece especialmente importante e representativa do nível de compreensão do texto, já que é uma variável qualitativa (categórica) que sintetiza diversas variáveis quantitativas extraídas do reconto, e apresenta correlações de moderadas a fortes com cada uma delas – cláusulas recontadas ($r=0,86$), porcentagem da cadeia principal da história ($r=0,89$), inferências ($r=0,40$), interferências ($r=-0,39$) e reconstruções realizadas ($r=-0,74$).

Quanto às correlações entre as tarefas, ainda é interessante observar o quanto a tarefa de LPI se correlaciona de forma predominantemente fraca com as diferentes tarefas de compreensão, ou não apresenta correlação significativa (como no caso dos totais de inferência, interferência e reconstrução). Este achado corrobora a literatura que afirma ter a identificação de palavras um peso explicativo da CL progressivamente menor (BOWEY, 2000).

Quanto à verificação das associações e dissociações entre os desempenhos nas tarefas de leitura de palavras e de texto, a análise dos dados ainda permitiu identificar um grupo de maus compreendedores (desempenho alto em leitura de palavras e baixo em compreensão leitora), correspondendo a 17% da amostra total, ou 19 crianças. Em contraste, apenas 1 mau decifrador foi identificado, o que mostra que a leitura-decifração não garante a compreensão. Se a leitura de palavras eficiente não garante a compreensão, os estudos em sua maioria mostram que, sem a primeira, a segunda fica inviabilizada (EHRI, 2010). Daí que, em nossa hipótese, não encontraríamos a dissociação inversa, isto é, baixo desempenho em LPI e alto desempenho em CL. Contrariando essa hipótese, um único participante apresentou a leitura de palavras abaixo do ponto de corte, enquanto o reconto de texto foi classificado na categoria 4. Este caso, de modo particular, remete para a discussão sobre a dificuldade que o uso de pontos de corte apresenta quando se fala de uma habilidade – a leitura – que ocorre ao longo de um continuum, em parte em função do erro de medição do teste utilizado (FLETCHER et al., 2009). Ao mesmo tempo, especialmente em casos como este, uma medida de fluência talvez fosse particularmente esclarecedora. Uma limitação deste estudo diz respeito, precisamente, à ausência de uma medida de fluência leitora. Os recontos partiram de uma leitura silenciosa, e não oral, do participante, e as respostas às questões partiram da leitura do examinador. A leitura oral dos participantes não foi observada.

Complementando as análises que mostram o impacto do tipo de escola sobre a leitura, a identificação de grupos de leitores conforme as associações e dissociações nas tarefas de LPI e CL ainda permite verificar que dentro do grupo de maus leitores e de maus compreendedores a concentração de crianças nas escolas públicas é maior. Ao mesmo tempo, o número de leitores proficientes nas escolas privadas é quase o dobro do número de bons leitores em escolas públicas.

Considerações finais

A habilidade de reconhecer palavras, foco inicial do processo de alfabetização, precisa dar lugar à habilidade de extrair significados dos textos. A capacidade normal de ler, entretanto, não é simples. Dominar a tarefa da leitura

– que envolve tais aspectos perceptivos e compreensivos
 – supõe um aprendizado longo, para cujo sucesso concorrem tanto fatores específicos do sujeito quanto fatores ambientais. O peso do fator ambiental, expresso neste estudo através da variável tipo de escola, mostrou-se importante tanto em relação à LPI como em relação à CL. Aspectos socioeconômicos, familiares e escolares diferenciam os alunos de escolas privadas e públicas, sendo inferiores os resultados deste último grupo. Qualquer política pública que se pretenda preventiva em relação ao aprendizado da leitura proficiente, precisa atuar em mais de uma frente. No que diz respeito à escola, tanto pública quanto privada, talvez ainda falte a noção de que a passagem da leitura-reconhecimento para a leitura-compreensão não é automática nem espontânea para muitas crianças. A compreensão precisa ser alvo de ensino sistemático. Por outro lado, a prática de identificar maus leitores, e/ou maus compreendedores, na escola, significaria um avanço importante diante da necessidade de fazer frente às dificuldades específicas de leitura.

Referências

- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BOWEY, Judith. Recent developments in language acquisition and reading research: the phonological basis of childrens' reading difficulties. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.
- BRANDÃO, Ana Carolina; SPINILLO, Alina. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.
- CAIN, Kate; OAKHILL, Jane; BRYANT, Peter. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004.
- CHIU, Ming Ming; MCBRIDE-CHANG, Catherine. Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific studies of reading*, v. 10, n. 4, p. 331-362, 2006.
- COHEN, Jacob. Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, v. 20, n. 1, p. 37-46, April 1960.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORSO, Helena. A representação infantil e a educação pré-escolar. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1993.
- CORSO, Helena; SPERB, Tania; SALLES, Jerusa (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Neuropsicologia Latinoamericana*, Medellín, v. 4, n. 1, p. 22-28, 2012.
- CORSO, Luciana. Dificuldade na compreensão da leitura: uma abordagem metacognitiva. *Psicopedagogia*, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 206-15, 2004.
- DAWSON, Peg; GUARE, Richard. *Executive Skills in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press, 2010.
- EHRI, Linnea. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *The science of reading: a handbook*, Oxford: Blackwell, 2010. p. 135-154.
- FLETCHER, Jack. Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, v. 15, n. 4, p. 501-508, July 2009.
- FLETCHER, Jack; LYONS, Reid; FUCHS, Lynn; BARNES, Marcia. *Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDMANN, Susan; WOLFE, Michael. Text Comprehension: Models in Psychology. In: SMELSER, Neil; BALTES, Paul. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Oxford: Elsevier, 2001. p. 15625-15631.
- JOHNSTON, Amber; BARNES, Marcia; DESROCHERS, Alain. Reading comprehension: developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 2, p. 125-132, 2008.
- JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tania Mara. Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 145-177, jan./jun. 2008.
- JUEL, Connie; MINDEN-CUPP, Cecilia. Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 458-492, Oct./Dec. 2000.
- KIRBY, John; HOGAN, Brenda. Family Literacy Environment and Early Literacy Development. *Exceptionality Education Canada*, v. 18, n. 3, p. 112-130, 2008.
- LANDIS, John; KOCH, Gary. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, Arlington, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.
- MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MAROTTO, Carlos Molinari. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión el lenguaje*. Universidad de Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2000.
- MARTURANO, Edna. O inventário de Recursos do Ambiente Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.
- MOUSINHO, Renata; MESQUITA, Fernanda; LEAL, Josi; PINHEIRO, Lia. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do Ensino Fundamental. *Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009.
- PHILLIPS, Beth; LONIGAN, Christopher. Social correlates of Emergent Literacy. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *The science of reading: a handbook*, Oxford: Blackwell, 2010. p. 173-187.
- PICCOLO, L. R.; FALCETO, O. G.; FERNANDES, C. L.; GRASSI-OLIVEIRA, R.; LEVANDOWSKI, D. C.; SALLES, J. F. Variáveis Psicossociais e Desempenho em Leitura de Crianças de Baixo Nível Socioeconômico. (in press).

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

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

SALLES, Jerusa; PARENTE, Maria Alice. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SALLES, Jerusa; FONSECA, Rochele; CRUZ-RODRIGUES, Camila; MELLO, Cláudia, BARBOSA, Thais; MIRANDA, Mônica. Development of the Child Brief Neuropsychological Assessment Battery NEUPSILIN-INF. *Psico-USF*, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 297-305, set./dez. 2011.

SALLES, Jerusa; PICCOLO, Luciane; ZAMO, Renata; TOAZZA, Rudineia. Normas de desempenho em tarefa de Leitura de Palavras/pseudopalavras Isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 6ª série. (submitted).

SÁNCHEZ, Emilio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: C. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e*

educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 90-112.

SNOW, Catherine; JUEL, Connie. Teaching children to read: what do we know about how to do it. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. *The science of reading: a handbook*, Oxford: Blackwell, 2010. p. 501-520.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento – caminhos e descaminhos. *Pátio*, Porto Alegre: Artmed, v. 8, n. 29, p. 18, fev./abr. 2004.

SPINILLO, Alina; MAHON, Érika. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. *Our labeled children*. Cambridge: Perseus Publishing, 2000.

TRABASSO, Tom; VAN DEN BROEK, Paul; SUH, Soyoung. Logical necessity and transitivity of causal relations in the representation of stories. *Discourse Processes*, v. 12, p. 1-25, 1989.

Recebido: 28 de agosto de 2012

Aprovado: 11 de outubro de 2012

Contato: hvcurso@gmail.com; sperbt@terra.com.br;
jerusafsalles@gmail.com