

Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Adriana Satiko Ferraz

Universidade São Francisco, SP, Brasil

Resumo

Por reconhecer a relevância da compreensão de leitura para o processo de ensino e aprendizagem, esse estudo objetivou a investigação da sua relação com o reconhecimento de palavras e a consciência fonológica, bem como a contribuição de ambas as habilidades para o seu desempenho. A amostra de estudo contou com 390 alunos do 3º ao 5º anos do primeiro ciclo do Fundamental, residentes nas cinco regiões brasileiras, sendo 181 meninos e 209 meninas (M idade=9,21; $DP=1,065$). Os instrumentos utilizados foram dois textos de Cloze e a EREP, aplicados coletivamente, e o RACF, aplicado individualmente. Identificaram-se correlações entre a compreensão de leitura e ambas as habilidades, com destaque para a contribuição superior do reconhecimento de palavras para a compreensão de leitura. Verificaram-se, ainda, as diferenças de desempenho para as variáveis ano escolar e região de moradia. Destaca-se a iniciativa desse estudo em avaliar o desempenho dos alunos nos primeiros anos escolares na dimensão das cinco regiões brasileiras.

Palavras-chave: reconhecimento de palavras; consciência fonológica; instrução formal.

Skills assessment related to reading comprehension in elementary school

Abstract

This research aimed to investigate the relationship between reading comprehension with the words recognition and phonological awareness, as well as the contribution of both skills to their performance, recognizing its importance to the formal education. The sample was composed by 390 students from Elementary School (3rd to 5th grades), residents in the five Brazilian regions, with 181 boys and 209 girls (M age=9.21, $SD=1.065$). Three instruments were used to measure the skills. The Cloze tests and EREP were applied collectively and the RACF was applied individually. The results showed correlations between reading comprehension and both skills, especially the higher contribution of words recognition to reading comprehension. There were also performance differences for school grades and students' residence location. It is important to highlight the initiative of this research to evaluate the performance of students in early school grades, in the size of five Brazilian regions.

Keywords: words recognition; phonological awareness; formal education.

Evaluación de habilidades relacionadas a la comprensión de la lectura en la enseñanza primaria

Resumen

Por reconocer la importancia de la comprensión de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este estudio tuvo por objetivo, la investigación de su relación con el reconocimiento de palabras y la conciencia fonológica, así como la contribución de las dotes de su desempeño. La muestra del estudio conto con 390 alumnos de 3º a 5º año de Enseñanza Primaria, residentes en cinco regiones brasileñas, siendo 181 niños y 209 niñas (M idade=9,21; $DP=1,065$). Los instrumentos utilizados fueron dos textos de Cloze y la EREP, aplicados colectivamente, y el RACF, aplicado individualmente. Se identificaron correlaciones entre la comprensión de la lectura y habilidades de ambos, destacándose la mayor contribución de reconocimiento de palabras para comprensión de la lectura. Se verificaron también las diferencias de desempeño para los años escolar y región de residencia. Se destaca la iniciativa de este estudio, que consiste en evaluar el desempeño de los alumnos de los primeros años escolares en la dimensión de las cinco regiones brasileñas.

Palabras-clave: reconocimiento de palabras; conciencia fonológica; la educación formal.

É constante o debate acerca da contribuição da compreensão de leitura para o processo de ensino e aprendizagem. Há estudos que apontam para a compreensão de leitura como uma medida indireta e satisfatória do desempenho escolar (Cunha & Santos, 2008; Mota & Santos, 2014; Santos, Boruchovitch, & Oliveira, 2009; Suehiro & Santos, 2012). Compreende-se que déficits nessa compreensão podem comprometer a aprendizagem das disciplinas previstas pelo currículo escolar, como é o caso da língua portuguesa e da matemática. Tais disciplinas, assim como várias outras (história, geografia, ciências, por ex.) exigem do aluno a interpretação do conteúdo lido para serem assimiladas. Portanto, essa dificuldade pode figurar como um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento escolar, associado à obtenção de médias inferiores nessas disciplinas, em alunos com dificuldades ou não de aprendizagem, em decorrência da pouca habilidade em compreensão de leitura (Cunha & Capellini, 2016; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2007; 2008).

No âmbito das pesquisas desenvolvidas na área de avaliação psicoeducacional, são inúmeras as habilidades linguísticas e metalinguísticas associadas à aquisição e domínio da leitura, escrita e compreensão de leitura. Essas habilidades, se trabalhadas adequadamente podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem como um todo, ao serem amplamente investigadas e aplicadas em forma de intervenções, com o objetivo de estimulá-las e desenvolvê-las, tanto de forma remediativa quanto preventiva (Viana, Ribeiro, Maia, & Santos, 2013). Assim, diante de sua relevância, o presente estudo teve seu enfoque no reconhecimento de palavras e na consciência fonológica, como habilidades linguísticas e metalinguísticas, respectivamente, relacionadas à compreensão de leitura.

No início da educação formal, o reconhecimento de palavras se concentra no processo de decodificação e posteriormente, com o avanço dos anos escolares, permite que o aluno apresente uma leitura ágil, precisa e fluente. Assim, se estabelece o automatismo da leitura, ligado à rapidez no acesso ao léxico mental, fomentado pela capacidade de atuação da memória de trabalho. Além da discriminação de palavras isoladas, o reconhecimento de palavras também é associado à compreensão de leitura. A compreensão de leitura via reconhecimento de palavras ocorre mediante o acesso ao léxico mental, o que engloba a combinação de componentes cognitivos e linguísticos, expressos pela informação contextual, visual, fonológica, ortográfica e semântica (Corso & Salles, 2009).

Resultados de pesquisas recentes, em contexto nacional e internacional, encontraram correlações entre a compreensão de leitura e o reconhecimento

de palavras. Seabra, Dias, e Montiel (2012), em uma amostra de alunos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (N=443; *M* idade: 8,4; *DP*=1,47), identificaram uma correlação positiva de magnitude forte ($r=0,76$; $p<0,001$), na qual o reconhecimento de palavras deteve 54,03% da variância explicada do desempenho em compreensão de leitura. Também, o estudo de Viana et al. (2013), com uma amostra de alunos portugueses (N=3.131) matriculados no 1º ao 4º ano (*M* idade: 8,07) constatou correlações positivas e estatisticamente significativas de magnitude fraca a moderada (3º ano: $r=0,34$; $p<0,001$; 2º ano: $r=0,63$; $p<0,001$) entre a compreensão de leitura e o reconhecimento de palavras nos quatro anos escolares.

Por sua vez, a consciência fonológica, classificada como uma habilidade metalinguística permite a conversão dos grafemas em fonemas por meio de um processo denominado de decodificação fonológica. Ela se refere à identificação, manipulação e segmentação dos símbolos gráficos que compõem o sistema escrito, como letras e sílabas, em suas respectivas representações sonoras. Vários autores também a consideram um elemento relacionado à compreensão de leitura (Capovilla, Gütschow, & Capovilla, 2004; Pestun, 2005; Salgado & Capelline, 2004; Spinillo, Mota, & Correa, 2010).

A decodificação fonológica também está associada à representação ortográfica de novas palavras, o que favorece a sua leitura por meio da rota lexical mediante o processamento fonológico, responsável por reter o sentido das palavras. O processamento fonológico é definido como um componente ligado às operações mentais de processamento de informação, fundamentadas na estrutura fonológica da linguagem oral (Capovilla et al., 2004). Estudos empíricos e de revisão com crianças em idade escolar apontam para uma parcela de contribuição significativa da consciência fonológica com a leitura e a compreensão de leitura.

Em uma amostra de 217 alunos do Fundamental I (2º ao 4º anos), Mota, Santos, Guimarães, e Conti (2014) verificaram que aqueles que evidenciaram desempenho inferior em consciência fonológica também foram classificados em um nível inferior de leitura, conforme critério do subteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar (TDE). No mesmo sentido, Suehiro e Santos (2015) obtiveram resultados semelhantes com 112 alunos do 2º e 5º anos, ao compararem alunos com alto e baixo desempenho em consciência fonológica, constataram que alunos com altas pontuações em consciência fonológica igualmente apresentaram desempenho superior em compreensão leitora e vice-versa.

Em revisão da literatura nacional e internacional referente às habilidades metalinguísticas e a compreensão de leitura, Spinillo et al. (2010) ilustram o papel da consciência fonológica com ênfase ao processo de decodificação. Ao se tornar automática, a decodificação facilita o reconhecimento de palavras, pois favorece a identificação das pistas contextuais contidas no texto, o que leva a compreensão do que é lido.

Por sua vez, Godoy, Fortunato, e Paiano (2014) elaboraram um panorama nacional da produção de estudos sobre a consciência fonológica nos programas de pós-graduação por meio do levantamento de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado no período de 2000 a 2010. Os estudos analisados utilizaram testes para avaliar, investigar e compreender a consciência fonológica, em sua maioria no contexto da aquisição da leitura e escrita, em amostras de crianças matriculadas desde a pré-escola até o segundo ciclo do Ensino Fundamental, bem como adultos em fase de alfabetização do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além de salientar a importância dos testes que aferem essa habilidade metalinguística, os autores ainda defendem a necessidade de utilizar os resultados provindos dessas pesquisas para a elaboração de atividades de cunho interventivo, como brincadeiras e jogos, para serem aplicadas em sala de aula aos alunos em processo de alfabetização, a fim de estimular a consciência fonológica e contribuir com a aprendizagem da leitura e escrita.

Com o objetivo de se aprofundar sobre os processos envolvidos na aquisição da leitura, também é pertinente mencionar os modelos que buscam explicá-los. Alguns desses modelos serão descritos a seguir, em detrimento da sua relevância para o campo da investigação das habilidades linguísticas e metalinguísticas no que concerne à leitura, sendo os modelos *bottom-up* e *top-down* e o modelo de dupla rota.

O modelo *bottom-up* articula-se de forma ascendente e indutiva, ou seja, parte das informações do texto que são transmitidas ao leitor, com ênfase na decodificação da escrita pelo seu respectivo correspondente sonoro (Cunha & Santos, 2008; Duran, 2009; Pearson & Kamil, 1978). Este processo inicia-se com a participação da consciência fonológica ligada à conversão grafofonêmica das letras, sílabas, palavras e frases, até atingir as ideias gerais do que é lido (Cunha & Santos, 2008; Duran, 2009; Guimarães, 2004; Pearson & Kamil, 1978). Por sua vez, o modelo *top-down* é orientado de modo descendente e se caracteriza por depender mais do leitor, visto que a leitura ocorre indutivamente, partindo de seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, a atribuição de significado do

que é lido ocorre por meio das experiências do leitor em relação ao tema e o conteúdo do texto (Cunha & Santos, 2008; Duran, 2009; Pearson & Kamil, 1978; Salles & Parente, 2008).

Outro modelo explicativo dos processos envolvidos na aquisição da leitura e compreensão de leitura é o de dupla rota, constituído pela rota fonológica e lexical (Salles & Parente, 2008). A rota fonológica emprega regras de conversão grafofonêmica de forma sequencial e, apoiada pela ativação dos elementos semânticos e ortográficos, permite a leitura e a pronúncia de palavras e pseudopalavras (palavras inventadas) (Moraes, 1996). Segundo Salles e Parente (2008) a rota fonológica predispõe à maior eficiência na leitura de palavras que possuem uma equivalência regular entre sua grafia e som e, de pseudopalavras em comparação às palavras irregulares. No tocante à rota lexical, o processo de leitura ocorre por meio do resgate das palavras armazenadas no sistema lexical e pela recuperação de seus significados alocados no sistema semântico (Salles & Parente, 2008). Para Ellis (1995), o emprego da rota lexical favorece a leitura de palavras familiares e irregulares.

Ao expor algumas das perspectivas atreladas às habilidades linguísticas, e considerando que o modelo de dupla rota conta com grande aceitação dos estudiosos, admitindo a importância tanto do reconhecimento de palavras e da consciência fonológica, o presente estudo objetivou examinar as correlações entre ambas as habilidades e a compreensão de leitura, bem como conferir o nível de contribuição de cada uma delas para a compreensão. O estudo, ainda, se propôs a verificar possíveis diferenças de desempenho relativas às variáveis sexo, ano escolar e região de moradia dos alunos.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo 390 alunos de escolas públicas, matriculados no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, residentes das cinco regiões brasileiras, sendo a região Sul (N=81), Centro Oeste (N=77), Sudeste (N=91), Nordeste (N=76) e Norte (N=65). A amostra total contabilizou 181 meninos e 209 meninas com idades entre 7 e 11 anos ($M=9,21$; $DP=1,065$). No que se refere ao ano escolar, 138 alunos estavam matriculados no 3º ano, 141 no 4º e 111 no 5º ano.

Instrumentos

Teste de Cloze – Criado por Taylor em 1953, o Teste de Cloze se refere a um texto do qual são

suprimidos alguns vocábulos, solicitando ao leitor que complete as lacunas com as palavras que dêem um sentido ao texto. Normalmente o tamanho do espaço a ser preenchido corresponde ao tamanho da palavra suprimida. Para o presente estudo foram utilizados dois textos de Cloze, a saber, “A princesa e o fantasma” (Cloze 1) e “Uma vingança infeliz” (Cloze 2), ambos elaborados por Santos (2005) para serem aplicados aos alunos do Ensino Fundamental. Foram eliminados quinze vocábulos de cada texto, dessa forma o número de pontuação possível para cada um dos textos pode variar de 0 a 15 pontos. Adotou-se a correção literal nos dois textos, desconsiderando-se os sinônimos das palavras suprimidas. Nesse estudo, considerou-se a somatória dos dois textos de Cloze. Desse modo a pontuação mínima para o teste de Cloze Total foi de 0 e máxima de 30 pontos. No que se refere às propriedades psicométricas para esse instrumento foram identificadas evidências de validade convergente, de critério, experimental e de consistência interna com alfa de Cronbach de 0,83 para o Cloze 1 e 0,85 para o Cloze 2, com base em estudos anteriores (Mota & Santos, 2014; Santos, 2005).

Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP) – Elaborada por Sisto (2004), essa escala se refere a um instrumento de múltipla escolha, composto por 55 itens distribuídos por ordem alfabética. Cada item é composto por três palavras, nas quais duas possuem erros gramaticais e uma apresenta a forma escrita correta. O examinando é orientado a escolher entre as três opções a palavra escrita corretamente. Sua pontuação pode variar de 0 a 55 pontos. Verificou-se a validade de critério para esse instrumento, por meio da diferenciação de desempenho a partir das médias obtidas entre os anos escolares (Cunha & Santos, 2008; 2010), validade convergente, sendo o reconhecimento de palavras correlacionado com a compreensão de leitura (Cunha & Santos, 2010) e validade convergente e de critério por meio de correlações com a compreensão de leitura para as variáveis idade, sexo e ano escolar (Suehiro & Magalhães, 2014).

Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) – desenvolvido por Santos (1996) o instrumento avalia a consciência fonológica por meio da aliteração (percepção do fonema inicial), som do meio e rima (percepção do fonema final) das palavras. Possui três blocos com sete séries de itens cada, sendo duas séries propostas a exemplificar o funcionamento do processo de resposta do teste e cinco séries destinadas à avaliação do examinando. Em cada item, de treino ou do teste em si, apresenta-se uma palavra estímulo e três opções de resposta, sendo uma correta e duas incorretas. O primeiro bloco avalia a aliteração, o segundo a rima e

o terceiro o som do meio. A correção é realizada com a atribuição de um ponto para cada acerto e zero para cada erro, sendo possível atingir um total mínimo de 0 e máximo de 15 pontos. O RACF possui evidências de validade obtida em estudos anteriores, o de validade experimental (Santos, 1996), de validade concorrente por meio de altas correlações obtidas pela consciência fonológica entre a escrita e compreensão de leitura (Suehiro & Santos, 2012) e a validade de critério, baseado na comparação entre anos escolares (Suehiro & Santos, 2015).

Procedimentos

Após a aprovação pelo Comitê de ética da Universidade São Francisco, os dados foram coletados por alunos de Iniciação Científica sob supervisão dos pesquisadores de cada uma das universidades envolvidas. Foi solicitado aos pais ou responsáveis pelo aluno que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entregues previamente à aplicação dos instrumentos. Os instrumentos Cloze e EREP foram aplicados coletivamente nas salas de aula, enquanto o RACF foi aplicado individualmente em locais definidos pela direção de cada escola. Como esta pesquisa é parte de um estudo mais amplo, foram incluídos na amostra apenas os alunos que haviam respondido os três instrumentos na íntegra.

Análise de dados

Os dados provenientes das aplicações dos dois testes de Cloze, da EREP e do RACF foram inseridos numa planilha do programa *Package for Social Sciences* (SPSS) na versão 22.0 e submetidos às análises estatísticas. A Análise Descritiva foi aplicada para encontrar a média e o desvio padrão dos participantes referentes à variável sexo e para alocá-los em grupos delimitados pelos respectivos anos escolares e regiões de moradia. Em vias de encontrar as correlações entre os três instrumentos utilizou-se a Análise de Correlação r de Pearson. Foi empregada a Análise de Regressão, buscando compreender o nível de contribuição da consciência fonológica, avaliada pelo RACF e do reconhecimento de palavras, medida pela EREP (variáveis explicativas) para a compreensão de leitura (variável critério). Aplicou-se o teste t de *Student* para avaliar o desempenho dos alunos em relação à variável sexo. Foi usada, também, a Análise de Variância (ANOVA) para averiguar possíveis diferenças no desempenho das variáveis ano escolar e região de moradia dos participantes, sendo solicitado o teste *post hoc* de Tukey para a separação de subgrupos de desempenho.

Resultados

Para analisar a relação entre os instrumentos utilizou-se o teste de correlação r de Pearson. A correlação entre o teste de Cloze Total e a Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP) se mostrou positiva e de magnitude forte ($r=0,78$, $p<0,001$), indicando que a maior facilidade no reconhecimento de palavras pode estar relacionada ao bom desempenho da compreensão de leitura. Já a correlação entre Cloze Total com o RACF ($r=0,39$; $p<0,001$) e a EREP com o RACF ($r=0,38$; $p<0,001$) evidenciou um relacionamento positivo de magnitude fraca.

Na Tabela 1 são apresentados os resultados obtidos pela Análise de Regressão. O teste de Cloze Total, estabelecido como variável critério, e a EREP e o RACF como variáveis explicativas.

TABELA 1
Valores da EREP e do RACF como preditores no teste de Cloze Total

Variável critério	Variáveis explicativas	Beta	P	R ²
Cloze	EREP	0,78	0,001	0,61
Cloze	EREP	0,73	0,001	0,62
	RACF	0,11		

A Análise de Regressão permitiu verificar que 0,61 da variação no teste de Cloze Total relacionou-se à EREP, ou seja, o reconhecimento de palavras foi capaz de prever 61% do desempenho em compreensão de leitura. Por sua vez, o RACF totalizou a variação de 0,62 no teste de Cloze Total, indicando que a consciência fonológica teve um potencial preditivo de apenas 1% na compreensão de leitura. O valor $F(2, 383)=315,25$ demonstrou que juntas, a EREP e o RACF, cada qual com sua parcela de contribuição, são capazes de prever o desempenho no teste de Cloze Total, com um nível de probabilidade significativo, sendo $p<0,001$. O coeficiente de regressão para a EREP foi de 0,73 ($t=21,70$) e para o RACF de 0,11 ($t=3,34$), ambos com $p<0,001$. Esses resultados apontaram para uma maior participação do reconhecimento de palavras no desempenho em compreensão de leitura em comparação à consciência fonológica, porém ambas estão relacionadas de forma positiva e significativa com essa habilidade.

Em relação à variável sexo, o teste t de Student verificou a inexistência de diferenças significativas. Portanto, apesar de as meninas apresentarem maiores médias nos três instrumentos, tais diferenças de desempenho são atribuídas ao acaso.

Conforme os resultados obtidos pela ANOVA, foram identificadas diferenças significativas entre os anos escolares para o Cloze Total ($F=57,696(2, 388)$; $p<0,001$), a EREP ($F=48,710(2, 387)$; $p<0,001$) e o RACF ($F=6,076(2, 385)$; $p<0,003$), assim como para a região de moradia dos participantes para o Cloze Total ($F=17,496(4, 386)$; $p<0,001$), EREP ($F=12,925(4, 385)$; $p<0,001$) e o RACF ($F=20,510(4, 383)$; $p<0,001$). A fim de delinear tais diferenças, as Tabelas 2 e 3 apresentam os valores da prova *post hoc* de Tukey em que as variáveis ano escolar e região de moradia, respectivamente, são separadas por subgrupos conforme o seu desempenho no Cloze Total, EREP e RACF.

TABELA 2
Valores da prova *post hoc* de Tukey para o desempenho entre os anos escolares no Cloze Total, EREP e RACF

Ano escolar	N	Subconjuntos		
		1	2	3
Cloze Total				
3º ano	136	6,87		
4º ano	140		11,71	
5º ano	110			13,75
P		1	1	1
EREP				
3º ano	136	28,99		
4º ano	140		38,73	
5º ano	110			41,25
P		1	0,18	
RACF				
3º ano	136	11,04		
4º ano	140	11,59	11,59	
5º ano	110			12,14
P		0,22	0,24	

Como observado na Tabela 2, os anos escolares foram divididos pela prova *post hoc* de Tukey em três subgrupos de desempenho no teste de Cloze Total e em dois subgrupos referentes ao desempenho na EREP e no RACF. Os alunos do 5º ano alcançaram as maiores médias no Cloze Total ($M=13,75$), na EREP ($M=41,25$) e no RACF ($M=12,14$). Em contrapartida, os alunos do 3º ano apresentaram desempenho inferior em relação aos demais anos escolares no Cloze Total ($M=6,87$), na EREP ($M=28,99$) e no RACF ($M=11,04$).

Relativo ao Cloze Total e o RACF, a prova *post hoc* de Tukey dividiu a variável região de moradia em três subgrupos de desempenho. No Cloze Total verificou-se que os alunos da região Sul e Centro Oeste obtiveram as maiores médias no instrumento, enquanto os alunos do Sudeste situaram-se em um nível intermediário.

TABELA 3

Valores da prova *post hoc* de Tukey para o desempenho entre as regiões de moradia no Cloze Total, EREP e RACF

Região de moradia	N	Subconjuntos		
		1	2	3
Cloze Total				
Norte	64	7,47		
Nordeste	75	8,71		
Sudeste	91	10,13	10,13	
Centro-Oeste	76		12,62	12,62
Sul	80			13,43
P		0,06	0,09	0,93
EREP				
Norte	64	31,25	2	
Nordeste	75	32,43		
Sudeste	91	34,56		
Centro-Oeste	76		40,51	
Sul	80		40,58	
P		0,43	1	
RACF				
Norte	64	10,12		
Sudeste	91	10,46		
Sul	80		11,63	
Centro-Oeste	76		12,22	
Nordeste	75			13,33
P		0,92	0,56	1

Os alunos residentes nas regiões Nordeste e Norte apresentaram as menores médias no Cloze Total. No RACF, os alunos moradores da região Nordeste mostraram um desempenho significativamente superior dos demais, os alunos do Sul e Centro Oeste se diferenciaram como um grupo com desempenho intermediário e os alunos da região Norte e Sudeste apresentaram médias significativamente inferiores em comparação às demais regiões pesquisadas. Referente à EREP, a prova *post hoc* de Tukey dividiu os participantes da variável região de moradia em dois subgrupos conforme o desempenho dos alunos no instrumento. Essa divisão mostrou que os alunos residentes na região Sul e Centro Oeste obtiveram médias mais elevadas no reconhecimento de palavras, enquanto os residentes da região Norte, Nordeste e Sudeste formaram, respectivamente, um segundo agrupamento com médias menores.

Discussão

Os resultados obtidos na presente pesquisa apontaram para uma forte correlação entre a com-

preensão de leitura com o reconhecimento de palavras, o que confirma uma das hipóteses iniciais deste estudo. É previsto que no decorrer da escolarização o aluno adquira maior agilidade no reconhecimento de palavras, o que contribui com a compreensão de leitura em decorrência da menor necessidade de processamento e a deliberação de recursos cognitivos que efetivem este processo. Neste sentido, ainda destaca-se a relevância do modelo *top-down*, que auxilia a automatização do reconhecimento de palavras e, conseqüentemente, se mostra como uma das habilidades que favorece o desempenho da compreensão de leitura (Corso & Salles, 2009). Seabra e Dias (2012) também desenvolveram um estudo com vistas em avaliar estas habilidades em uma amostra de 284 alunos da 1ª a 4ª séries do Fundamental I, no qual identificaram que o reconhecimento de palavras pode ser considerado como um dos preditores para a compreensão de leitura.

Quanto à relação entre a compreensão de leitura e a consciência fonológica, foi detectada uma correlação de magnitude fraca. Este achado é congruente com o de estudo anterior, realizado por Mota e Santos (2009), o qual identificou correlações fracas e moderadas entre a compreensão de leitura e a consciência fonológica (rima e aliteração), aferidas, respectivamente, por dois textos do teste de Cloze e as Tarefas de Consciência Fonológica em alunos (N=42) do primeiro ciclo do Fundamental (1ª e 2ª séries).

Diante dos resultados obtidos pela Análise de Regressão, aferiu-se que o reconhecimento de palavras detém notória participação no desempenho em compreensão de leitura. Tal habilidade é empregada em sistemas de ensino que se utiliza de métodos analíticos. Esses métodos propõem a análise da palavra, sentença e texto com ênfase para a repetição e a memorização. A partir do reconhecimento de palavras ocorre a aprendizagem das sílabas e a formação de palavras (Ministério da Educação, 2006). A fluência e a agilidade na leitura, elementos que compõem o reconhecimento de palavras, contribuem com a compreensão do que é lido, principalmente nas crianças matriculadas nos anos escolares iniciais, como é o caso de parte da amostra avaliada nessa pesquisa (entre sete e nove anos). No entanto, é necessário salientar que o reconhecimento de palavras por si só não é considerado suficiente para uma compreensão de leitura satisfatória (Corso & Salles, 2009; Viana et al., 2013). Além dessa habilidade, considerada básica, a compreensão de leitura exige a elaboração de uma representação mental do conteúdo do texto, e assim apreendê-lo seguindo uma hipótese lógica, formal e fundamentada para extrair o significado global transmitido pela mensagem lida. Esse processo se torna viável por meio das habilidades cognitivas

de alto nível, fomentadas pela memória e a noção de mundo que a criança possui (Cunha, Silva, & Capellini, 2012).

No que se refere à consciência fonológica, apesar de apresentar menor contribuição para a compreensão de leitura na amostra avaliada, conforme resultado conferido pela Análise de Regressão, ressalta-se a importância pela associação que tem sido demonstrada em estudos realizados anteriormente (Mota & Correa, 2010; Spinillo et al., 2014; Suehiro & Santos, 2015). A consciência fonológica favorece tanto a leitura de palavras isoladas quanto a leitura contextual por meio da assimilação pela criança da correspondência entre grafema e seu respectivo fonema (Mota & Santos, 2009). Portanto, sugere-se a realização de outros estudos que objetivem a investigação dessa habilidade metalinguística e a compreensão de leitura, visto a utilização de métodos de ensino baseados na codificação e a decodificação, como é o caso dos métodos alfabéticos de soletração, fônico e silábico (Silva, 2012).

Em relação à variável ano escolar, os alunos matriculados no 5º ano apresentaram as maiores médias nos três instrumentos em comparação aos alunos do 3º e 4º anos. Esse resultado se mostrou em conformidade com outros estudos em que os alunos dos anos escolares posteriores demonstraram melhor desempenho nos instrumentos aplicados para avaliar a compreensão de leitura (Cunha & Capellini, 2016; Mota & Santos, 2009; 2014; Suehiro & Santos, 2015), reconhecimento de palavras (Viana et al., 2013) e consciência fonológica (Mota & Santos, 2009) quando comparados aos anos escolares iniciais do Fundamental I. A diferenciação dos anos escolares em subgrupos de desempenho sugere ainda a validade de critério para os instrumentos aplicados (Alves, Souza, & Baptista, 2013).

No tocante à variável região de moradia, os alunos provenientes da região Sul pontuaram as maiores médias no Cloze Total e na EREP, seguidos dos alunos do Centro Oeste e Sudeste. Diante desses resultados identificou-se a dificuldade de comparar esses dados com estudos realizados anteriormente, visto que as pesquisas resgatadas para embasar teoricamente o presente estudo, por utilizarem os mesmos instrumentos, se concentraram em amostras de alunos residentes na região Sudeste (Cunha & Santos, 2008; Mota & Santos, 2014; Suehiro & Santos, 2012; Suehiro & Santos, 2015). Porém, tratando-se de instituições públicas de ensino, vale citar o resultado da Prova Brasil divulgado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015 (IDEB) (QEDu, 2015). Tal resultado se mostrou congruente ao da presente

pesquisa, no qual a região Sul apareceu com melhor índice, seguida pelas regiões: Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Ainda, com relação à variável região de moradia, os alunos residentes na região Nordeste se destacaram por meio da apresentação de médias superiores em consciência fonológica em comparação aos alunos das demais regiões do Brasil. A esse fato se pressupõe o maior contato das crianças nordestinas com as manifestações artísticas locais, tais como a arte de cordel e o repente. Aliado a esse contexto, assevera-se ainda, o hábito das crianças de participar de brincadeiras envolvendo canções, que no caso da região Nordeste, são permeadas pelo estímulo em desenvolvê-la por meio de produções que envolvam a rima e a aliteração (Pinto & Roazzi, 1998; Roazzi, Dowker, & Bryant, 1991). Tais características sugerem que sujeitos que possuem maior contato com esse tipo de arte são mais propícios a desenvolverem certas habilidades, como é o caso da consciência fonológica, mesmo que essas estejam dissociadas de outras habilidades adquiridas a partir do contato com a instrução formal, como é o caso da compreensão de leitura (Pinto & Roazzi, 1998).

É evidente a importância da compreensão de leitura, visto que esta habilidade auxilia no processo de ensino e aprendizagem, por ser uma capacidade que favorece a assimilação de conteúdos apresentados durante todo o processo de escolarização (Cunha & Capellini, 2016; Mousinho, Mesquita, & Pinheiro, 2009). Portanto, identificar os componentes que favorecem a aquisição dessa habilidade pode fornecer subsídios para a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica, tanto preventivas como remediativas a serem aplicadas em âmbito escolar. Estudos anteriores assinalam o reconhecimento de palavras (Corso & Salles, 2009; Cunha & Santos, 2008; Guimarães, 2004) e a consciência fonológica (Capovilla et al., 2004; Pestun, 2005; Salgado & Capelline, 2004) como componentes que se relacionam à aquisição e domínio da compreensão de leitura.

Considerações Finais

Ao relevar a importância do reconhecimento de palavras e da consciência fonológica para a compreensão de leitura, ressalta-se o valor conferido à aquisição, desenvolvimento e domínio gradativo e eficaz de ambas as habilidades nos primeiros anos escolares. As correlações significativas encontradas entre essas habilidades, além de confirmar os resultados de outras pesquisas realizadas até o momento (Corso & Salles, 2009; Mota & Santos, 2009; Seabra & Dias, 2012), servem como fundamentação teórica para a revisão e

elaboração de atividades que venham complementar e contribuir com as práticas de ensino que já vem sendo aplicadas.

Avaliar o desempenho das variáveis implicadas na amostra pesquisada, nos quesitos sexo, ano escolar e região de moradia dos participantes visa, além do aprofundamento das suas especificidades, também auxiliar na formulação de estratégias para lidar com as necessidades de cada grupo no âmbito escolar a partir da análise dos resultados obtidos. E, quanto à carência de estudos sobre a variável região de moradia dos participantes, se percebe a necessidade de formulação de novos estudos que possam mapear o desempenho em habilidades linguísticas e metalinguísticas destes estudantes com a finalidade de estabelecer um panorama nacional da qualidade de ensino no país e promover formas de intervenção mais eficazes.

É pertinente reconhecer as limitações desse estudo. Apesar de abranger as cinco regiões brasileiras, a amostra é pequena no que se refere ao número e diversidade de participantes. Sugere-se, portanto, a inclusão de alunos residentes em mais de um estado de cada região e de alunos da rede privada de ensino. Propõe-se, também, a averiguação dos componentes culturais e sociais que podem estar relacionados à

aprendizagem das habilidades ligadas à compreensão de leitura em cada região do país, bem como a relação de tais elementos como desenvolvimento da linguagem, a saber, de forma apenas intuitiva (descontextualizada) ou consciente como é descrito em Pinto e Roazzi (1998).

Destaca-se, ainda, a relevância da avaliação psicológica de inúmeros construtos ligados ao escopo da Psicologia Educacional e, em especial à avaliação das habilidades linguísticas e metalinguísticas, a utilização de instrumentos que sejam compatíveis com o que se propõe a avaliar, seguindo seus critérios de aplicação, correção e análises para que seus resultados possam ser utilizados de forma benéfica ao contribuir, como neste caso, com a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, aponta-se para a necessidade de verificar continuamente o desempenho dos alunos do primeiro ciclo do Fundamental, nos construtos aqui pesquisados, assim como nas demais habilidades relacionadas ao contexto escolar. Acredita-se que iniciativas como essa, associadas ao incentivo para que os resultados sejam contextualizados ao ambiente pedagógico das escolas, podem criar subsídios que favoreçam a capacitação do professor em sala de aula.

Referências

- Alves, G. A. da Silva, Souza, M. S. da, & Baptista, M. N. (2013). Validade e precisão de testes psicológicos. In R. A. M. Ambiel, I. S. A. Rabelo, S. V. Pacanaro, G. A. da S. Alves, & I. F. A. de S. Leme (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia* (pp. 109-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, A. G. S., Gutschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951. doi:10.1590/1982-0216201618421215
- Corso, H. V. & Salles, J. F. (2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, 44(3), 28-35. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5761/4181>
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. D. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(3), 305-314. doi:10.1590/S0103-166X2010000300003
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. (2008). Habilidades linguísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 35-44. doi:10.1590/S0103-166X2010000300003
- Cunha, V. L. O., Silva, C. D., & Capellini, S. A. (2012). Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 29(1), 799-807. doi:10.1590/S0103-166X2012000500016
- Duran, G. R. (2009). As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *Prolíngua*, 4(2). Recuperado de: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/13427/7623>
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Godoy, D. M. A., Fortunato, N., & Paiano, A. (2014). Panorama da última década de pesquisas com testes de consciência fonológica. *Temas em Psicologia*, 22(2), 313-328. doi:10.9788/TP2014.2-04
- Guimarães, S. R. K. (2004). O papel das pistas do contexto verbal no reconhecimento de palavras. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 279-289. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a14.pdf>

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/6491/7962>
- Ministério da Educação. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Recuperado de: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/HISTORIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/HIST%C3%93RIA%20DOS%20M%C3%89TODOS%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NO%20BRASIL.pdf>
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Mota, M. M. P. E. & Santos, A. A. A. (2009). O papel da Consciência Fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia* (Natal), 14(3), 207-212. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a04v14n3>
- Mota, M. M. P. E. & Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142. doi:10.1590/S1413-85572014000100014
- Mota, M. M. P. E. D., Santos, A. A. A. D., Guimarães, S. B., & Conti, C. (2014). Evidências de validade do Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 933-948. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n3/v14n3a13.pdf>
- Mousinho, R., Mesquita, F., Leal, J., & Pinheiro, L. (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do Ensino Fundamental. *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 48-54. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a07.pdf>
- Pearson, P. D. & Kamil, M. L. (1978). Basic processes and instructional practices in teaching reading. *Reading Education Report*; 7, 1-26. Recuperado de: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/17484>
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e no desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a09v10n3>
- Pinto, G. & Roazzi, A. (1998). Phonological and semantic devices in very young children's poems: A cross-cultural study. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 17, 389-416. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Roazzi/publication/270049022_Phonological_and_semantic_devices_in_very_young_children's_poems_A_cross-cultural_study/links/549eb43b0cf257a635fe6d3c.pdf
- QEDU. (2015). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015 (IDEB). Recuperado de: <http://www.qedu.org.br/>
- Roazzi, A., Dowker, A., & Bryant, P. E. (1991). A Arte do Repente e as Habilidades Lingüísticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(172). Recuperado de: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/index/index>
- Salgado, C. & Capellini, S. A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. Desempenho em leitura e escrita com transtornos fonológicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 179-188. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Santos, A. A. A. (2005). *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*. Manuscrito não publicado. Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, São Paulo.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Oliveira, K., L. (2009). *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção*. (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Salles, J. F. D. & Parente, M. A. M. P. (2008). Variabilidade no desempenho em tarefas neuropsicológicas entre crianças de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 32-44. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v60n1/v60n1a04.pdf>
- Seabra, A. G. & Dias, N. M. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. *Neuropsicologia Latino Americana*, 4(1), 43-56. Recuperado de: http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/101/71
- Seabra, A. G., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2012). Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras. *Psico USF*, 17(2), 273-283. doi:10.1590/S1413-82712012000200011
- Silva, A. C. (2012). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191. doi:10.14417/ap.140
- Spinillo, A. G., da Mota, M. M. P. E., & Correa, J. (2010). Consciência metalingüística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, (38), 157-171. Recuperado de: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/20355/13517>
- Suehiro, A. C. B. & Magalhães, M. M. D. S. (2014). Relação entre medidas de Avaliação da Linguagem Escrita em estudantes do Ensino Fundamental. *Psico USF*, 19(3), 489-498. doi.org/10.1590/1413-82712014019003011
- Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. D. (2015). Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(2), 201-211. doi:10.1590/0103-166X2015000200005
- Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2012). Roteiro de avaliação da consciência fonológica (RACF). *Acta Colombiana de Psicologia*, 14(1), 147-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n1/v14n1a13.pdf>

Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia e Argumento*, 30(68), 131-138. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Psicologiaargumento/2012/vol30/no68/11.pdf>

Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., Maia, J., & Santos, S. (2013). Propriedades psicométricas da prova de reconhecimento de palavras. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 26(2), 231-240. doi:10.1590/S0102-79722013000200003

Autores:

Acácia Aparecida Angeli dos Santos –Doutora, Universidade São Francisco.

Adriana Satiko Ferraz – Mestranda, Universidade São Francisco.

Endereço para correspondência:

Adriana Satiko Ferraz

Rua Engenheiro Augusto Figueiredo, 707, H52 – Jardim Bom Sucesso

13045-248 Campinas, SP, Brasil

<adrianasatiko.as@gmail.com>

Recebido em: 23.06.2016

Aceito em: 09.11.2016