

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Departamento de Psicologia  
Licenciatura em Educação Especial

Compreensão de histórias infantis por alunos do Ensino Fundamental

Joice Ribeiro Pessoa

São Carlos SP  
Dezembro/2018

Joice Ribeiro Pessoa

## Compreensão de histórias infantis por alunos do Ensino Fundamental

Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos sob orientação da Professora Dra Lidia Maria Marson Postalli.

São Carlos - SP

Dezembro/2018

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por não me deixar desistir nessa jornada e a minha amada avó-mãe Georgina, que já se foi, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida.

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento tão especial eu gostaria de agradecer a Deus que me permitiu chegar até aqui, sou muito grata a todo o seu cuidado que me sustentou durante esse ciclo.

Agradeço a minha amada mãe Georgina (*In memorian*) por ter me mostrado o caminho a ser trilhado nessa vida e, principalmente, por ter me deixado como herança a sua garra e coragem.

Agradeço a minha mãe Janice por todo o suporte, pois, sem o seu apoio eu certamente haveria desistido. Mãe, você foi o pilar principal nessa minha jornada. Obrigada por cada palavra de incentivo quando eu estava prestes a desmoronar, você não tem idéia do quanto o seu amor me manteve em pé.

Laura e Luiz Antonio, isso aqui é muito mais por vocês do que por mim! Vocês são a essência da minha vida! Obrigada por entenderem a minha ausência nesses anos e preencherem a minha vida com tanto amor.

Agradeço ao meu padrasto Lamberto por todo o suporte oferecido para a realização desse sonho.

Agradeço aos meus queridos tios e tias que torceram muito por mim. Amo cada um de vocês!

Agradeço aos meus amigos da turma 015 e ao grupo das Maravilhosas que compartilharam comigo essa jornada, em especial, ao Raphael Manzini, você é o irmão que a Universidade me deu.

Também agradeço as minhas amigas em que compartilhei não somente a casa, mas também a vida. Vocês todas foram incríveis!

Agradeço imensamente a minha Professora Dra. Lidia Maria Marson Postalli, que me acolheu tão bem desde o início dessa pesquisa. Muito obrigada, professora! Sem o seu conhecimento e dedicação seria impossível a conclusão desse trabalho.

Agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização dessa pesquisa, muito Obrigada!

PESSOA, J. R. (2018). *Compreensão de histórias infantis por alunos do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso no Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

## RESUMO

Para obter a autonomia de leitura diante de um texto escrito e passar saber compreendê-lo, é preciso muito mais do que saber decifrar os códigos de escrita que neles estão inseridos, ou seja, para haver compreensão, é necessário que o leitor estabeleça uma relação entre o símbolo (palavra impressa) e o seu referente (objeto, ação, evento entre outro). O objetivo do presente estudo foi avaliar a compreensão de leitura de livros infantis por meio de um programa informatizado. Participaram quatro alunos com nove anos de idade, do Ensino Fundamental que liam palavras simples, compostas por consoante-vogal e de palavras com dificuldades da língua portuguesa (por exemplo, encontros consonantais). Foram utilizados livros da coleção “Estrelinha” escrita pela autora Sônia Junqueira. Os livros foram empregados em ordem crescente de dificuldade. Foram utilizados 12 títulos, na versão informatizada sendo eles “O caracol viajante”, “O peru de peruca”, “A foca famosa”, “O menino e o muro”, “A onça e a anta”, “O macaco medroso”, “O sonho da vaca”, “A arara cantora”, “O barulho fantasma”, “O peixe pixote”, “Um palhaço diferente”, “A festa encrocada”. As crianças realizaram uma avaliação inicial do repertório de leitura e escrita de pequenos textos. Em seguida, foi aplicado o procedimento informatizado de ensino composto pela leitura de uma página do livro, seguida por uma pergunta relacionada ao texto lido. Para duas participantes, o critério para avançar na leitura de um novo livro de história foi de 100% de acertos na leitura com compreensão ou a repetição de, no máximo, três vezes consecutivas. Caso a participante não atingisse o critério na terceira apresentação, passaria para o próximo livro. Para dois participantes, foi realizada uma leitura de cada para a maioria dos livros, independente da quantidade de acertos. Após completar os 12 livros, a avaliação de repertório de leitura e escrita de pequenos textos foi reaplicada. Os resultados mostraram que os quatro participantes apresentaram, no total, entre seis e 13 acertos das 20 questões avaliadas. No pós-teste, três participantes (Giba, Rila e Rosa) apresentaram melhora nos índices de desempenho na compreensão dos textos da avaliação geral, apresentando 16 acertos (Rila) e 15 acertos (Giba e Rosa); e um (Guga) participante apresentou queda em relação ao desempenho inicial. Em relação à leitura com compreensão dos livros, os participantes apresentaram porcentagens de acertos acima de 50% na compreensão dos livros. As duas participantes (Rila e Rosa) que realizaram a repetição de, no máximo, três vezes seguidas do livro apresentaram desempenhos melhores e mais estáveis. Os dois participantes (Giba e Guga) realizaram a leitura e responderam as perguntas uma vez para maioria dos livros. Verificou-se que estes participantes apresentaram índices inferiores de acertos e também uma maior instabilidade no desempenho entre os livros. Os dados sugerem que o programa pode contribuir para desenvolver o comportamento de leitura com compreensão de pequenos livros de histórias infantis, porém, torna-se necessário que estudos posteriores ampliem o número de participantes realizando a repetição dos livros e também a leitura do livro físico, podendo ser avaliada a fluência, acertos, autocorreção, modelos, entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Leitura de histórias; programa de ensino informatizado; crianças; Ensino Fundamental.

## SUMÁRIO

Introdução.....	6
Método.....	10
Resultados.....	16
Discussão.....	21
Referências.....	25

Ler faz parte do cotidiano da humanidade, decifrar informações importantes por meio da fala e da escrita se tornou fundamental para a sobrevivência do indivíduo, uma vez que conhecimentos importantes são transmitidos em formato de fala e escrita em todos os ambientes que o homem frequenta. Uma pessoa que é capaz de compreender o que é transmitido por meio de uma mensagem escrita ou falada, facilmente obterá informações funcionais para o seu cotidiano e conseqüentemente facilitará o seu convívio dentro da comunidade que está inserida.

O PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1996) afirma que o domínio da língua tem relação com a possibilidade de plena participação social, uma vez que é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, produz conhecimento entre outros. Essa perspectiva é mantida na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que também indica a importância das atividades de leitura aos estudantes, possibilitando a “ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (BRASIL, 2017, p. 65). As linguagens escrita e a falada estão relacionadas praticamente em todas as funções exercidas no dia a dia: desde tarefas simples como a de tomar um ônibus até as mais complexas como, por exemplo, a de realizar procedimentos bancários.

Também reconhece-se a importância das habilidades de leitura para um bom desempenho escolar. Para obter a autonomia de leitura diante de um texto escrito e passar a saber compreendê-lo, é preciso mais do que saber decifrar os códigos de escrita que neles estão inseridos, ou seja, para haver compreensão, é necessário que o leitor estabeleça uma relação entre o símbolo (palavra impressa) e o seu referente (objeto, ação, evento entre outro) (DE ROSE, 2005; REIS; DE SOUZA; DE ROSE, 2009). Por exemplo, alguém pode ler uma instrução em inglês sem grandes dificuldades, e mesmo assim, não conseguir entender a instrução (e, conseqüentemente, não segui-la). Assim, para ler e escrever, o aluno necessita desenvolver habilidades sofisticadas, pois, deve compreender que as palavras impressas são símbolos dos sons das palavras faladas (REIS, et al., 2009).

Considerando os contextos de leitura de histórias, Postalli, Almeida, Canovas e de Souza (2008) indicaram a importância de leitura de histórias para criança, promovendo situações favoráveis para adquirir esse comportamento. Para o leitor iniciante, torna-se importante o planejamento de ensino considerando as condições favoráveis para aquisição da habilidade de ler; com o passar do tempo e o domínio da habilidade, o leitor pode buscar por ler materiais de seu interesse, de maneira independente (SANTOS; DE ROSE, 1999, 2000).

O estudo de Medeiros e Flores (2016) investigou o efeito da leitura dialógica – leitura em voz alta intercalada com perguntas e *feedback* baseados em dimensões temáticas (funções) da narrativa – sobre a compreensão de contos dos Irmãos Grimm. Nessa pesquisa, 22 contos foram lidos, de forma simples (sem intervenções adicionais) e dialógica (leitura em que o adulto auxilia a criança a ser contadora da história), individualmente para três crianças. Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. Para avaliar a compreensão foram utilizados os eventos do enredo e funções da narrativa verbalizadas nas tarefas de reconto. Os resultados mostraram que a correspondência entre as histórias e os recontos foi superior na condição de leitura dialógica. As autoras discutem que o reconto dirigido é geralmente uma melhor medida para a compreensão do que o reconto livre, pois permite realizar perguntas específicas sobre a história.

A compreensão da leitura de uma história/texto pode ser avaliada de diferentes formas. Os estudos de Sella, Bandini, Bandini, Ribeiro e Vieira (2006), Ribeiro, Pascualon, Sella, Bandini e de Souza (2009) e Bandini, Sella, Ribeiro e Bandini (2013) buscaram avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais (personagem, local, tempo, tema, enredo e resolução) de histórias tanto no que se refere à sua identificação quanto na sua descrição no favorecimento da discriminação de seus elementos nas histórias ensinadas e em novas histórias. A série de estudos foi aprimorando o procedimento de ensino de categorias estruturais. As autoras indicaram que, de modo geral, o procedimento foi eficiente no ensino das categorias estruturais de histórias e também favoreceu a discriminação de elementos estruturais em novas histórias. No estudo de Bandini et al. (2013), os resultados indicaram que “o ensino de identificação das categorias estruturais de histórias pode favorecer a aprendizagem do repertório de discriminação destas categorias” (p. 710). A identificação dos gêneros textuais de histórias podem contribuir na compreensão dos elementos da história, favorecendo o “contar ou recontar” histórias.

Uma outra forma de avaliar a compreensão de história seria por meio da recontagem da história. Sella et al. (2015) tiveram como objetivo avaliar sistematicamente se 11 alunos de primeira série (idades entre seis e sete anos) teriam melhor desempenho em tarefas de recontagem de histórias quando dicas visuais eram apresentadas. O procedimento utilizado foi a apresentação de dicas visuais nas tarefas de recontagem da história. Foram medidos o número de categorias de história inseridas nas tarefas de recontagem e o número de palavras recontadas por história. Os autores destacaram que os resultados apresentaram inconsistência intra e inter-participantes, indicando que dicas visuais não resultaram em melhora de desempenho quando

o número de categorias de história foi analisado e aumento consistente no número de palavras recontadas. Os autores indicaram a importância de investigar as variáveis necessárias e suficientes para estabelecer um repertório generalizado de recontar histórias sob controle de dicas visuais; e também indicaram avaliar os efeitos da exposição repetida à mesma história.

Considerando as avaliações governamentais ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Prova Brasil realizadas com os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e utilizadas como instrumentos para verificar a eficiência de compreensão de leitura entre outras habilidades, e as contribuições do currículo de ensino “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*” (DE ROSE; DE SOUZA; ROSSITO; DE ROSE, 1989; DE SOUZA, et al., 2004), Silveira, Domeniconi, Calcagno, Kato e Hanna (2016) mapearam repertórios básicos de leitura e escrita de palavras isoladas de 187 alunos de 5º ano de três escolas de três cidades do país (Belém, Brasília e São Carlos) que apresentaram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor que 5,5 na avaliação de 2011. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação leitura e escrita de palavras isoladas desenvolvidos por de Souza e cols. (1996), chamados Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 e 2 (DLE 1 – palavras regulares – Módulo 1 e DLE 2 – palavras irregulares – Módulo 2). Os resultados mostraram que a maioria dos alunos das três escolas apresentaram domínio das habilidades elementares de leitura e escrita, sugerindo que as intervenções remediativas poderiam ter início no ensino de fluência e compreensão de textos complexos. Entretanto, uma parcela menor de alunos do 5º ano não apresentaram repertórios básicos de leitura e escrita; diante desse resultado, as autoras sugerem a necessidade de avaliar habilidades mais básicas do que a compreensão de textos na Prova Brasil, permitindo indicar diretrizes de remediação para repertórios de leitura e de escrita mais básicos.

Buscando criar condições para auxiliar o desenvolvimento de leitura e de escrita de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem de tais habilidades, um currículo de ensino foi desenvolvido por pesquisadores na década de 80 (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA, et al., 2004). O currículo “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*” é composto por três módulos, sendo os dois primeiros para ensino de leitura e de escrita de palavras isoladas. O terceiro módulo trabalha textos curtos (livros de história infantil). O programa é informatizado e foi planejado para o ensino de leitura e de escrita para alunos com dificuldade de aprendizagem do currículo escolar, como forma de atividade complementar e suplementar para atividades de ensino de leitura e de escrita da sala de aula (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA, et al., 2004).

Bertini (2017) utilizou o Módulo 3 do currículo “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*” (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA, et al., 2004), que trabalha com textos curtos, com o objetivo de verificar a eficiência do Módulo para desenvolver comportamentos de leitura com compreensão e verificar se haveria alteração no número de palavras lidas por minuto. O estudo foi realizado com 11 crianças com idades entre 9 e 11 anos, separadas em dois grupos (grupo experimental e grupo controle) matriculadas no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Londrina. O Módulo 3 foi composto por 15 livros divididos em três níveis que aumentavam gradualmente de dificuldade. O critério para avançar para o próximo livro foi de 90% de acertos das questões. Os resultados mostraram um aumento na leitura com compreensão dos seis participantes que realizaram o procedimento de ensino (média do grupo de 42,2% de acertos no pré-teste e 68,7% de acertos no pós-teste). O grupo controle apresentou desempenhos entre 41,6% de acertos no pré-teste e de 51,6% de acertos no pós-teste. Em relação à leitura com fluência, verificou-se um aumento na média de palavras lidas por minuto no pré-teste tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental. Os resultados indicaram que o Módulo 3 contribuiu para desenvolver comportamentos de leitura e compreensão de histórias para a maioria dos participantes. A autora indica a necessidade de aumentar o número de participantes submetidos ao procedimento de ensino.

Diante da importância da leitura de textos com compreensão, o presente estudo pretende replicar sistematicamente o estudo de Bertini (2017), com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura de livros infantis aplicando o Módulo 3 de ensino desenvolvido por de Rose et al. (1989). No procedimento, a criança teve a oportunidade de ler uma história e responder perguntas que avaliam a compreensão, por meio dos comportamentos de identificar fatos explícitos nos textos lidos, realizar inferências, identificar o tema da história e aprender o vocabulário contextual (BERTINI, 2017). Na presente pesquisa, foram avaliados dois critérios para avançar na leitura de um novo livro de história (100% de acertos para duas participantes e sem critério de quantidade de acertos para dois participantes).

## MÉTODO

### Participantes

Participaram quatro alunos do Ensino Fundamental que possuem domínio de leitura de palavras simples, compostas por consoante-vogal da língua portuguesa. Todos frequentavam a mesma escola, no mesmo período, porém, em classes diferentes. Foram selecionados participantes que realizavam o Módulo 2 do currículo “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*”, composto por três módulos, sendo os dois primeiros para ensino de leitura e de escrita de palavras isoladas (primeiro emprega palavras simples e o segundo palavras complexas da Língua Portuguesa), o terceiro módulo, empregado no presente estudo, trabalha textos curtos (livros de história infantil).

Tabela 1. Caracterização dos participantes: nome (fictício), sexo, idade, ano escolar, passo de ensino no Módulo 2 (início Módulo 3).

Nome	Sexo	Idade	Ano Escolar	Ensino Módulo 2*
Giba	M	9	3º	Dificuldade 12 RR
Guga	M	9	3º	Dificuldade 9 VNC
Rila	F	9	3º	Dificuldade 16 QUE/QUI
Rosa	F	9	3º	Dificuldade 17 Ã/ÃO

\*O Módulo 2 é composto por 20 etapas de ensino que correspondem à dificuldade da língua portuguesa, por exemplo, ç, ce-ci, lh, nh, r duplo entre outros.

### Local

A coleta de dados foi realizada na Universidade Federal de São Carlos, na Liga da Leitura. Participaram da coleta a pesquisadora e também os bolsistas e estagiários que atuavam na Liga da Leitura.

### Instrumentos

**DLE-3\_Versão 1 “Diagnóstico da Rede de Leitura e Escrita 3”** (DOMENICONI; SILVEIRA; HANNA, 2013)

Foi empregada a avaliação de leitura com compreensão desenvolvida por Domeniconi et al. (2013) composta de vinte e quatro questões, sendo quatro dissertativas e 20 objetivas, divididas entre variados gêneros textuais, sendo narrativa, poesia, lista de compras e história

em quadrinhos. Na presente pesquisa foram analisadas apenas as questões objetivas. Essa avaliação foi realizada na versão impressa, o participante respondia na folha, utilizando lápis e borracha.

No primeiro texto foi utilizada uma poesia que se intitula como “O macaco e a mola” (autoria de Sônia Junqueira). Foram realizadas sete questões, sendo as seis primeiras objetivas com cinco respostas de múltipla escolha e uma questão dissertativa. O segundo texto foi “Ovo do coelho” (autoria de Paulo Leminski), também tratava-se de uma poesia. Foram realizadas três questões objetivas com cinco respostas de múltiplas escolha e uma questão dissertativa. O terceiro texto foi um quadrinho da “Turma da Mônica” (Editora Maurício de Souza Produções, 2000) e quatro questões objetivas, com cinco alternativas de resposta em cada questão. O quarto texto trata-se de um conto “A menina e o pássaro encantado” (autoria de Rubem Alves), com três perguntas objetivas de múltipla escolha com cinco alternativas e uma questão dissertativa. O penúltimo texto se referia a um panfleto com uma “Lista de compras” (autor: desconhecido), com duas questões objetivas de múltipla escolha com cinco alternativas cada. Por fim, o último texto tratava-se de uma poesia intitulada de “Pontinho de vista” (autor: Pedro Bandeira), com duas questões objetivas de múltipla escolha com cinco alternativas e uma questão em formato dissertativo. A Tabela 2 apresenta a caracterização dos textos.

Tabela 2. Caracterização dos textos utilizados na avaliação inicial e final.

Textos	Número de questões	
	Objetivas	Dissertativas
O macaco e a mola	6	1
Ovo do coelho	3	1
Turma da Mônica	4	0
A menina e o pássaro encantado	3	1
Lista de Compras	2	0
Pontinho de vista	2	1

### Programa de Ensino

O Módulo 3 faz parte do programa “*Aprendendo a Ler e a escrever em pequenos passos*” (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA et al., 2004). Atualmente, está funcionando por meio de uma programação realizada no *software Power Point*. O ensino foi realizado

individualmente e a cada tentativa de resposta às perguntas foi conseqüenciada diferencial. Além disso, o registro das respostas, consulta ao trecho lido e tempo de cada tarefa foi feito automaticamente pelo programa.

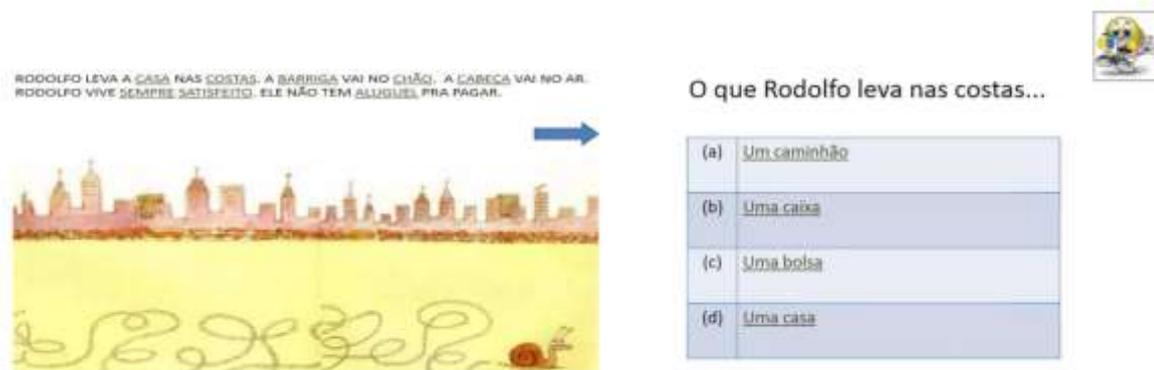
Na presente pesquisa, foram utilizados livros da coleção “Estrelinha” foi idealizada pela autora Sônia Junqueira. A coleção “Estrelinha” foi escrita para crianças que estão no processo de alfabetização. Na presente pesquisa, 12 títulos, organizados em ordem crescente de dificuldade, compondo três níveis, sendo apresentado primeiramente os mais simples para posteriormente serem apresentados os mais complexos. A Tabela 3 apresenta a seqüência de livros. O primeiro nível foi composto por quatro livros: 1- “Caracol viajante”, 2- “O peru de peruca”, 3- “A foca famosa”, 4- “O menino e o muro”. O segundo nível sendo composto por cinco livros: 5- “A onça e a anta”, 6- “O macaco medroso”, 7- “O sonho da vaca”, 8- “A arara cantora”, 9- “O barulho fantasma”. O terceiro nível possuía três livros: 10- “O peixe pixote”, 11- “Um palhaço diferente” e 12- “A festa encrocada”.

Tabela 3. Seqüência de apresentação dos livros de histórias.

Nível	Seqüência	Livros
	1	O caracolviajante
	2	O peru de peruca
1	3	A focafamosa
	4	O menino e o muro
	5	A onça e a anta
	6	O macaco medroso
2	7	O sonho da vaca
	8	A arara cantora
	9	O barulho fantasma
	10	O peixe Pixote
3	11	Um palhaço diferente
	12	A festa encrocada

Com o recurso do *PowerPoint*, foi apresentada uma página do livro infantil na tela do computador, intercalada com uma questão (que podia ser realizada na forma escrita ou auditiva). As alternativas para a resposta e as questões podiam ser apresentadas na forma ditada

ou escrita, apresentando as seguintes combinações: perguntas faladas e respostas impressas; perguntas faladas e respostas com figuras; perguntas impressas e respostas impressas; e perguntas impressas e respostas com figuras. A Figura 1 apresenta um exemplo de uma página de um livro, uma pergunta e uma consequência apresentada em caso de acerto e de erro.



Página retirada do livro “O caracol viajante” Questão referente a página do livro

Isso mesmo!



Consequência em caso de acerto

Tente outra resposta



Consequência em caso de erro

Figura 1. Exemplo de uma página de um livro (painel superior lado esquerdo), uma pergunta (painel superior lado direito) e uma consequência apresentada em caso de acerto (painel inferior no lado esquerdo) e de erro (painel inferior no lado direito).

As perguntas foram formuladas para que o participante respondesse de acordo com as informações obtidas no texto. Diante do acerto, foram apresentadas animações com *emojis* e animais em movimento. Caso o participante respondesse incorretamente a questão de compreensão, foi apresentada uma animação com um *emoji* com sinal de reprovação (por exemplo, o personagem balançava a cabeça para o lado esquerdo e direito representando um não), e uma nova chance para responder a pergunta, assim, o participante deveria selecionar uma alternativa novamente. A questão era encerrada apenas quando o participante selecionasse a alternativa correta. Em caso de dúvida no momento de responder a questão, o participante

tinha a opção de retornar à história e reler as informações apresentadas até o momento. Na Tabela 4 são exemplificadas algumas perguntas referentes à compreensão dos livros.

Tabela 4. Exemplos de perguntas referentes à compreensão dos livros utilizados.

Livros	Perguntas para compreensão do texto
O Peru de Peruca	1. Onde mora o Peru? 2. A cor da peruca era... 3. O que Aldo faz quando tira a peruca?
O Macaco Medroso	1. Qual o nome do macaco? 2. De que o macaco não tem medo? 3. O que o Peteleco passou a fazer igual aos outros macacos?

Durante a execução do procedimento de ensino era apresentada uma página por vez na tela do computador, as histórias eram compostas por frases curtas e o participante deveria ler (leitura silenciosa) o trecho da história. Ao finalizar, o participante deveria clicar em uma seta localizada no canto direito inferior para prosseguir para a próxima apresentação que poderia ser uma nova página da história ou uma pergunta relacionada a página lida. Diante da pergunta, o participante lia ou ouvia a pergunta e assim deveria selecionar, entre os itens, uma alternativa. Ao final da história foi solicitado ao participante a escrita em uma folha sobre uma imagem representativa da história.

No decorrer da leitura o participante poderia consultar a pronúncia de palavras marcadas no texto (geralmente as palavras mais complexas de acordo com a língua portuguesa). Nessa ocasião, o participante clicava na palavra que estava sublinhada no texto e ouvia a palavra falada. O programa registrava o número de consultas realizadas e o tempo em que o participante levava para realizar a leitura de cada livro.

Ao finalizar a leitura do livro era apresentada uma pergunta com uma ilustração, e uma instrução auditiva e visual para que fosse descrito o que estava acontecendo naquele contexto. A pesquisadora também pedia para que os participantes realizassem a descrição. A descrição era realizada em uma folha de papel almaço.

### **Procedimento de coleta de dados**

Os participantes foram selecionados a partir da realização do Módulo 2 do currículo de ensino “*Aprendendo a Ler e a escrever em pequenos passos*” (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA, et al., 2004). A coleta de dados teve duração de sete meses e ocorria de duas a três vezes na semana. Inicialmente, foi aplicada versão impressa do DLE 3, o teste foi aplicado em uma sala variando entre um ou dois participantes por vez. O participante podia responder um ou dois texto por dia. Após a aplicação do teste foi iniciada a aplicação do Módulo 3.

Nos primeiros contatos com o procedimento de ensino, os participantes recebiam orientação prévia de como realizar a sessão. A pesquisadora ou um membro da Liga da Leitura mostrava como era possível realizar consultas as palavras que estavam sublinhadas e em caso de dúvidas do participante sobre a questão, era mostrado que poderia voltar para ler o texto novamente antes de responder a pergunta.

Após os participantes realizarem a leitura dos 12 livros, foi reaplicado o teste DLE-3\_Versão 1.

### **Critério para avançar na leitura de um novo livro**

Para duas participantes (Rila e Rosa), o critério para avançar na leitura de um novo livro de história foi de 100% acertos na leitura com compreensão ou no máximo três repetições consecutivas do mesmo livro. Para outras duas crianças (Giba e Guga), não foi exigido critério de acertos, sendo cada livro realizado uma vez.

### **Análise dos resultados**

A extração dos dados da avaliação de compreensão foi realizada pela análise dos dados de acertos das questões objetivas de cada livro e também dos acertos por tipo de pergunta (não foram analisadas as consultas as palavras e a escrita realizada ao final de cada livro), apresentados em gráficos de porcentagem de acertos para cada um dos 12 livros. Também foram comparados os desempenhos de leitura com compreensão (das 20 questões objetivas dos seis textos) da avaliação conduzida antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da realização do procedimento de ensino.

## RESULTADOS

A Figura 2 apresenta as porcentagens de acertos no pré- e pós-testes em cada um dos seis textos para cada participante. O eixo x representa os textos e o eixo y a porcentagem de acertos. A barra cinza claro indica o desempenho no pré-teste e a barra cinza escuro o desempenho no pós-teste. De modo geral, os quatro participantes apresentaram, no total, entre seis e 13 acertos das 20 questões avaliadas nos seis textos no pré-teste. No pós-teste, três participantes (Giba, Rila e Rosa) apresentaram melhora nos índices de desempenho na compreensão dos textos, apresentando 16 acertos (Rila) e 15 acertos (Giba e Rosa); e um (Guga) participante apresentou queda no desempenho (acertos).

Verifica-se que o participante Giba apresentou desempenho de 66% de acertos no primeiro texto e igual ou inferior a 50% de acertos nos demais textos. No pós-teste, o participante apresentou 100% de acertos em três textos (o primeiro texto poético, o terceiro, uma história em quadrinhos e o quarto um conto narrativo), 50% de acertos no último texto e manteve o desempenho nos demais textos (segundo e quinto). O participante Guga apresentou, no pré-teste, 100% de acertos no terceiro texto (história em quadrinhos); 66,6% de acertos no primeiro e segundo texto (ambos textos poéticos), 33,3% de acertos no quinto (lista de compras) e no sexto (texto poético) textos, e 25% de acertos no quarto texto (texto poético). No pós-teste, o participante apresentou entre 25 e 66,6% de acertos, repetindo o mesmo desempenho do pré-teste no segundo, quarto, quinto e sexto textos.

A participante Rila, no pré-teste, apresentou 70% de acertos no primeiro (texto poético), nos dois seguintes de 30% de acertos, no quarto (texto narrativo) obteve 25% de acertos e nenhum acerto no último texto. No pós-teste, a participante apresentou 100% de acertos no primeiro, terceiro e quarto texto (poesia, história em quadrinhos e conto, respectivamente) e 50% de acertos nos dois últimos textos (lista de compras e texto poético, respectivamente). No segundo texto (texto poético), a participante manteve o mesmo desempenho do pré-teste. No pré-teste, a participante Rosa apresentou 20% de acertos no primeiro texto (poesia), 60% de acertos no segundo (poesia), 50% de acertos no terceiro (história em quadrinhos), 30% de acertos no quarto texto (conto narrativo) e nenhum acerto no último texto (poesia). No pós-teste, a participante apresentou 80% de acertos no primeiro texto, 100% de acertos no segundo, manteve o mesmo resultado no terceiro e quarto textos (50 e 30%, respectivamente), e 90% de acertos no sexto texto.

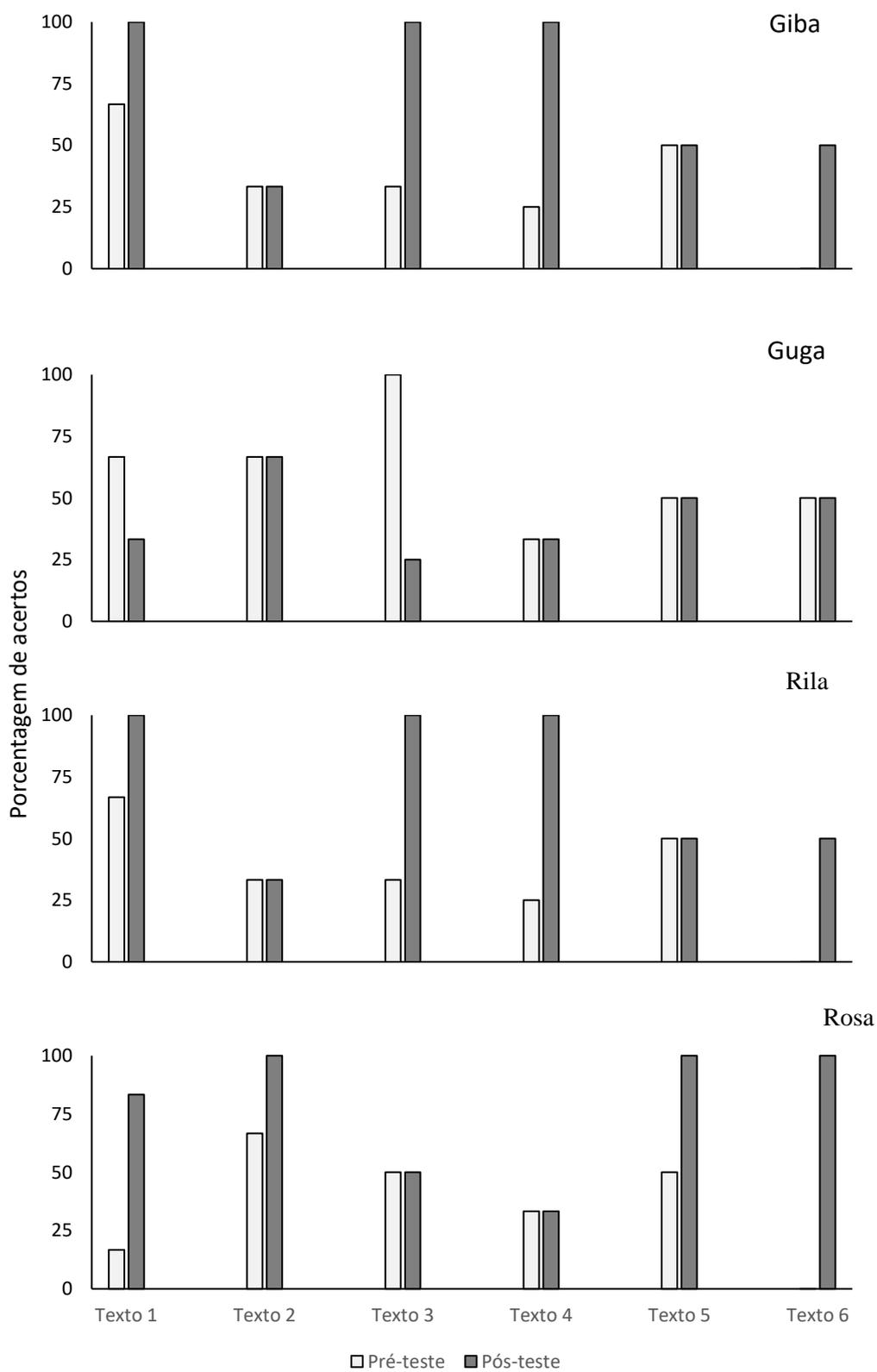


Figura 2. Porcentagens de acertos no pré- e pós-teste em cada um dos seis textos para cada participante.

A Figura 3 apresenta as porcentagens de acertos em cada tipo de tentativa (linhas) e no total (barras) de cada livro para cada participante. O eixo x apresenta os livros e o eixo y a porcentagem de acertos. Os participantes Giba e Guga realizaram a leitura da maioria dos livros uma única vez; e as participantes Rila e Rosa realizaram até três repetições da leitura de cada livro.

Pode ser observado que o participante Giba apresentou mais de 50% de acertos na compreensão da maioria dos livros, exceto no último, que contém um grau nível de dificuldade (de acordo com a classificação da série Estrelinha), no qual, o participante apresentou desempenho de 25% de acertos. Durante a execução do módulo de ensino, este participante mostrou maior número de erros nas questões compostas por pergunta oral (aquelas em que eram reproduzidas pelo fone) e as suas alternativas de respostas apresentadas em formato de figuras, entretanto, foi o tipo de questão que teve um menor número de oportunidades (apenas três tentativas nos livros 5, 11 e 12). Dentre os doze livros, o participante demonstrou maior número de acertos nos livros 4 (nível de dificuldade baixo), no livro 6 (nível de dificuldade intermediário) e no livro 10 (nível de dificuldade maior em relação as palavras e frases).

O participante Guga manteve o desempenho estável e próximo dos 75% de acertos ao longo do Módulo 3, exceto nos dois últimos livros 11 e 12 em que seu desempenho diminuiu. Este participante apresentou desempenho mais baixo nas tentativas compostas por questões auditivas (reproduzidas via fone) em que as alternativas que compunham as resposta eram representadas em formato de texto, e também, nas situações em que as questões e as alternativas eram apresentadas em forma de texto. Durante as sessões, o participante realizava frequentemente perguntas à pesquisadora solicitando saber se determinada alternativa era a correta. O caso desse participante se difere dos demais, pois, dentre todos ele era o que mais demandava de tempo para realizar a leitura dos livros.

A participante Rila apresentou alto desempenho na compreensão dos livros, mesmo tendo que repetir o mesmo título por até três vezes para obter 100% de acertos. Os livros em que a participante obteve maior desempenho, sem a necessidade de realizá-los novamente, foram os livros 5, 8 e 10, desses, o 5 e 8 são integrantes da segunda parte do módulo, com nível de dificuldade intermediário e o 10, que integra a última parte do módulo com o nível de dificuldade mais complexo. Os livros 2 e 12 foram os que a participante apresentou menor índice de acertos na primeira aplicação.

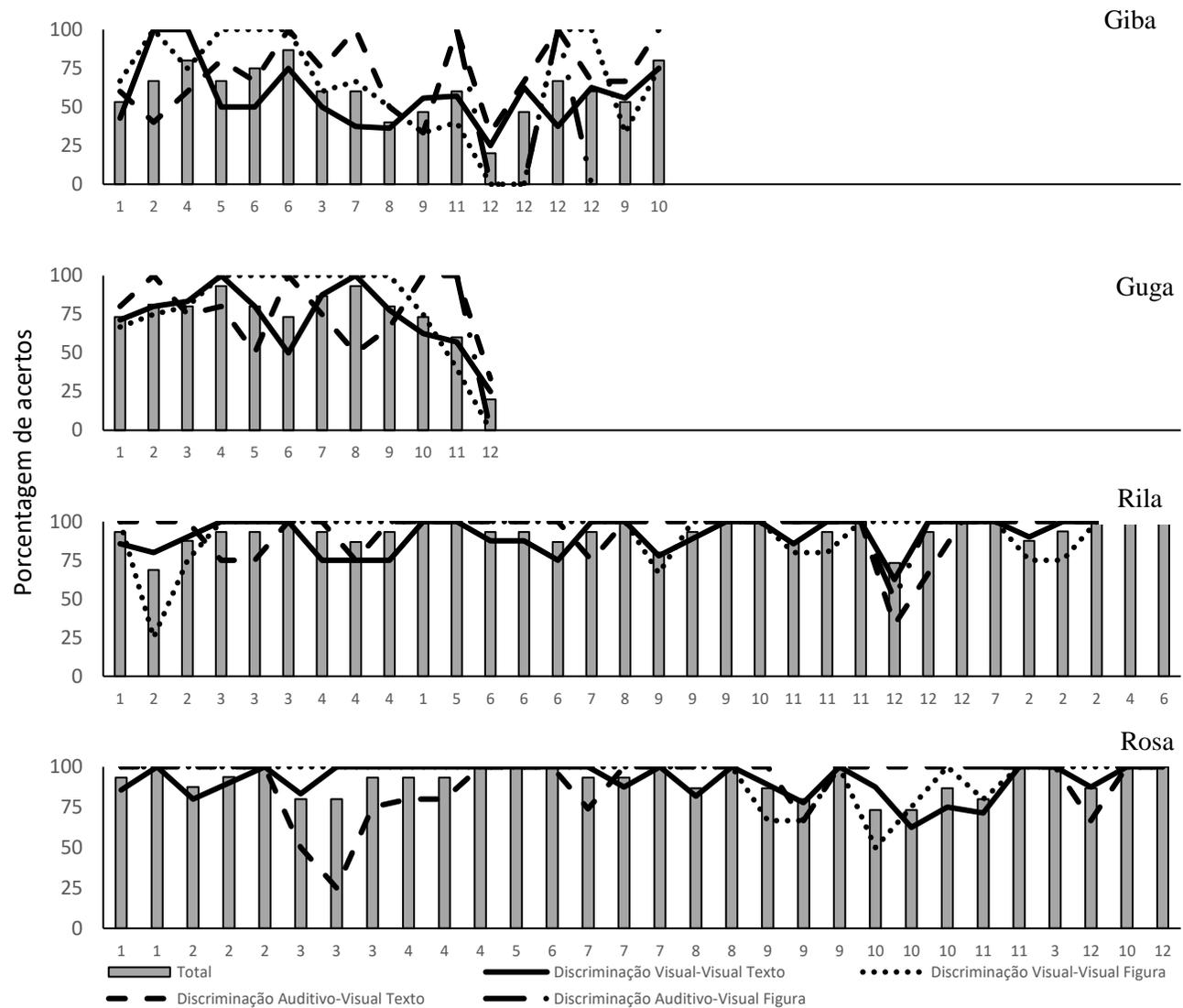


Figura 5. Porcentagens de acertos em cada tipo de tentativa (linhas) e no total (barras) de cada livro para cada participante.

A participante Rosa também realizou os mesmos livros mais de uma vez, sendo que o limite de tentativas para o mesmo livro era de até três vezes consecutivas. De modo geral, a participante apresentou desempenho igual ou superior a 80% de acertos para 10 dos 12 livros (exceto nos livros 10 e 11). No livro 5 e 7, a participante obteve 100% de acertos na primeira leitura com compreensão. Ela também apresentou 100% de acertos no ensino dos livros 1 e 11 já na segunda aplicação desses títulos, ambos fazem parte de níveis de dificuldade diferentes sendo o 1 pertencente ao nível de dificuldade mais baixo e 11 pertence ao nível de dificuldade mais elevado. Nos livros 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, e 12 somente teve 100% de acertos na terceira aplicação, nos livros 3, 10 e 12 a participante não obteve o critério de 100% de acerto, tendo a progressão para o próximo livro mesmo não atingindo o índice. Ainda podemos constatar que a participante apresentou maior número de erros no livro 10 e também no livro 12, na primeira condução (87,5% de acertos).

De maneira geral, pode ser verificado que os participantes apresentaram desempenho inferior nas questões compostas por pergunta oral (reproduzidas por meio do fone de ouvido), variando entre as respostas (alternativas a serem escolhidas) apresentadas em formato de figuras ou de textos.

## DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi avaliar a compreensão de leitura de livros infantis por meio de um programa informatizado “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*”, utilizando especificamente o Módulo 3 de ensino. Nesse procedimento de ensino, as crianças tiveram a oportunidade de ler um trecho da história e, em seguida, responder perguntas que avaliavam a compreensão. De modo geral, os participantes apresentaram porcentagens de acertos acima de 50% na compreensão dos livros. As duas participantes (Rila e Rosa) que realizaram a repetição de, no máximo, três vezes seguidas do livro apresentaram desempenhos melhores e mais estáveis. Os dois participantes (Giba e Guga) que realizaram a leitura e responderam as perguntas uma vez para maioria dos livros. Verificou-se que os participantes apresentaram índices inferiores de acertos e também uma maior instabilidade no desempenho entre os livros.

Em relação à leitura com compreensão de textos, os quatro participantes apresentaram desempenhos semelhantes no pré-teste. No pós-teste, três participantes (Giba, Rila e Rosa) apresentaram desempenho acima de 50% nos índices de compreensão dos textos da avaliação geral. Cabe destacar que os pré-testes das duas participantes foram realizados por um responsável da Liga da Leitura e dos dois participantes foi realizado na presença da pesquisadora. Os pós-testes foram realizados por monitores responsáveis da Liga da Leitura.

Quanto à repetição dos livros, as participantes Rila e Rosa repetiram os livros em que apresentaram desempenho inferior a 100% de acertos nas questões até três vezes consecutivas. Verificou-se que ao ser repetido na segunda tentativa, as participantes atingiram 100% de acertos na maioria dos livros. Considerando os princípios éticos em pesquisa, os dois participantes (Giba e Guga) foram expostos ao procedimento de ensino novamente, utilizando o critério de até três repetições de cada livro diante de desempenho inferior à 100% de acertos.

Ainda em relação ao critério de repetição, pode ser observado que em algumas situações, Rila e Rosa apresentaram um número maior de erros na terceira repetição do que quando realizaram a primeira leitura. Bertini (2017) em seu estudo utilizou o procedimento de repetição dos livros como critério de 90% de acertos das questões apresentadas para avançar para o próximo, com o máximo de leitura de três vezes um mesmo livro. Os resultados apresentados pela autora indicam que a média de repetição dos 15 livros foi de 1,4 a 2,0. Na terceira repetição, a pesquisadora sentava-se ao lado do participante para incentivar a voltar ao conteúdo lido por ele caso o participante tivesse

dúvida ao responder as questões para só então respondê-las. Nessa pesquisa também foi utilizado esse recurso, quando o participante Giba precisou refazer a tarefa, a pesquisadora sentou-se ao seu lado e em todas às vezes em que o participante perguntava qual seria a alternativa correta demonstrando dúvidas, era solicitado que ele utilizasse o recurso disponível do programa de voltar ao conteúdo já lido

Considerando o desempenho do participante Giba nos últimos livros, foi sinalizado ao participante que iria refazer mais uma vez alguns dos livros. Nessa ocasião, o participante demonstrou pouco entusiasmo e se “queixou” de que já havia feito a leitura de tal livro. Para evitar comportamentos de desmotivação e desinteresse que podem interferir na realização da atividade, é importante realizar adequações para que os erros sejam minimizados, principalmente, ao se tratar da última parte do módulo que possui nível de dificuldade mais elevado e também por se tratar de alunos com “histórico de fracasso escolar”. Na presente pesquisa, quando o participante apresentou “queixa” em ter que refazer o mesmo livro, a pesquisadora sentou-se ao seu lado e pediu que em caso de dúvidas para ele utilizar o recurso de retornar à página lida. Além disso, também pedia para que o participante lesse o livro em voz alta. Na medida em que o participante lia o conteúdo do livro, ele apresentava comportamento de auto-correção e também recebia modelo da pesquisadora que lia as palavras em que o participante apresentava mais dificuldade na leitura. Transformar a leitura silenciosa (comportamento privado) para a leitura em voz alta (comportamento público) pode ter favorecido a compreensão do participante, uma vez que ele possa ter ficado sob controle de estímulos relevantes do texto.

Diante do desempenho apresentado pelos participantes na repetição da leitura, uma alternativa seria identificar as questões em que o participante apresentou erro e trabalhar com essas questões previamente, sem a necessidade de repetição daquelas em que o participante já havia acertado, podendo diminuir a quantidade de erros provenientes de várias repetições. Outra sugestão refere-se à análise das questões com maior incidência de erros entre os participantes, seria interessante realizar uma análise da questão, e se necessário, readequá-la, buscando minimizar erros. Outra sugestão para minimizar possíveis erros refere-se à inserção de um recurso de sinalização, por exemplo, destacando as palavras-chave com cores diferentes que auxiliariam a responder a questão apresentada em seguida.

Em relação a sequência de apresentação dos livros, foi considerado o nível de dificuldade classificado pela própria autora do livro. De modo geral, verifica-se que dois

participantes (Giba e Guga) tiveram alteração da ordem de apresentação de alguns livros, devido a dinâmica do local de coleta de dados, mas essa alteração não afetou o desempenho. Entretanto, os quatro participantes apresentaram índices de acertos menores no terceiro nível de dificuldade dos livros (iniciada no livro 10 e com o término no livro 12), apresentando queda no desempenho nos livros desse nível mais avançado de leitura. Das duas participantes que repetiram os livros, a Rila foi a que precisou de mais repetições nesse nível. Para estudos futuros sugere-se reavaliar os livros entre os 18 livros da coleção, alteração para uma sequência de avanço mais gradual das dificuldades apresentadas pelos livros.

Ainda em relação à estrutura empregada no Módulo 3, conforme destacado por Bertini (2017), características do Módulo e da programação de ensino utilizada podem ter favorecido os desempenhos dos participantes. Cada participante podia realizar a leitura no seu próprio ritmo (não era cronometrada), havia a possibilidade de reler as páginas anteriores e também consultar palavras de difícil entendimento (palavras com rr, nh, lh). Um outro aspecto importante refere-se a consequência diferencial imediata de acerto e erro ao responder uma questão de compreensão da leitura do livro, e nova oportunidade para responder a mesma questão.

Outro aspecto que deve ser considerado para favorecer o desempenho do aluno e valorizar sua autoestima minimizando os erros, referente à etapa (dificuldade da língua portuguesa) do Módulo 2 que o aluno estiver desempenhando. Na presente pesquisa, verificou-se que Giba e Guga iniciaram o Módulo 3 enquanto realizavam as etapas 12 e 9, respectivamente; e Rila e Rosa realizavam as etapas 16 e 17, respectivamente. Os dois (Giba e Guga) participantes estavam próximo da metade das etapas totais previstas no Módulo 2 (20 etapas/dificuldade), por outro lado, as duas (Rila e Rosa) participantes realizavam etapas mais próximas da conclusão do Módulo 2. Estudos futuros devem avaliar essa variável, ou seja, planejar a realização concomitante dos Módulos 2 e 3 estando o participante próximo da metade e do final do Módulo 2.

Por fim, existem diferentes estratégias para auxiliar no desenvolvimento e favorecimento da leitura com compreensão, por exemplo, identificar categorias estruturais na formação de um repertório de contação de histórias (BANDINI, et al. 2013; RIBEIRO et al., 2009; SELLA; BANDINI; DE SOUZA, 2006). Conforme indicado pelas autoras, “o comportamento de contar histórias depende de um controle adequado por estímulos relevantes do ambiente” (RIBEIRO, et al., 2009, p. 304).

Considerando as possíveis contribuições do Módulo 3 do currículo “*Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos*” (DE ROSE, et al., 1989; DE SOUZA, et al., 2004) para desenvolver o comportamento de leitura com compreensão de pequenos livros de histórias infantis, e a necessidade de avaliar variáveis que possam contribuir no seu aprimoramento, torna-se necessário que estudos futuros ampliem o número de participantes realizando a repetição dos livros; realizem a análise das questões buscando aprimorar principalmente aquelas em que os participantes apresentaram maior dificuldade; investiguem se a consulta ao trecho que o participante apresentou dificuldade teria um desempenho diferente (acerto) caso haja acesso ao texto até o momento já lido, utilizando imagem do livro ao invés de texto; avaliem os desempenhos nas questões dissertativas; por fim, sugere-se investigar a leitura do livro físico, podendo ser avaliada a fluência, acertos, autocorreção, modelos, entre outros aspectos.

## REFERÊNCIAS

- BANDINI, C. S. M.; SELLA, A. C.; DE SOUZA, D. G. Considerações acerca do planejamento de procedimentos de ensino de discriminações complexas. Em H. J. GUILHARDI; N. C. DE AGUIRRE (Orgs.), **Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade**. Santo André: Esetec. 2006, vol. 17, pp. 61-71.
- BANDINI, C. S. M.; SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M.; BANDINI, H. H. M.; SANTANA, F. M. Efeitos de um programa de ensino de discriminação de categorias estruturais implícitas de histórias em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS), v. 26, p. 701-710, 2013.
- BERTINI, M. T. **Desenvolvimento de compreensão de textos e fluência de leitura: avaliação de um programa informatizado**. 2017. 62f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília/DF: MEC/CNE. 2017.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP). Brasília/DF: MEC 2018.
- 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.
- DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2005.
- DE ROSE, J. C. C.; DE SOUZA D. G.; ROSSITO, A. L.; DE ROSE, T. M. S. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 3, p. 325-346, 1989.
- SOUZA, D. G. de et al. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: Esetec, 2004. p. 177-204.
- MEDEIROS, F. H.; FLORES, E. P. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-10, 2016.
- POSTALLI, L. M. M.; ALMEIDA, D. M. B.; CANOVAS, D. S.; DE SOUZA, D. G. Ensino de reconhecimento de palavras no contexto da leitura de histórias infantis. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 4, n. 1, 27-51, 2008.

REIS, T.; DE SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 20, p. 425-449, 2009.

RIBEIRO, D. M.; PASCUALON, J. F.; SELLA, A. C.; BANDINI, C. S. M.; DE SOUZA, D. G. Avaliação de um procedimento para ensinar categorias estruturais de histórias. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n 2, 303-314, 2009.

SANTOS, J. A.; DE ROSE, J. C. Interesse de crianças por leitura: Um procedimento para identificar o valor reforçador relativo de atividades. **Acta Comportamentalia** (Guadalajara), v. 8, n.2, p. 197-214, 2000.

SANTOS, J. A.; DE ROSE, J. C. A importância do reforço natural na formação do hábito de leitura. **Olhar** (UFSCar), São Carlos, v. 1, n.2, p. 37-42, 1999.

SELLA, A. C.; BANDINI, C. S. M.; BANDINI, H. H. M.; RIBEIRO, D. M.; VIEIRA, H. C. Effects of picture prompts on story retelling performance in typically developing children. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 397-403, 2015.

SILVEIRA, C. C.; DOMENICONI, C.; CALCAGNO, S. C.; KATO, O. M.; HANNA, E. S. Repertório básico de leitura e escrita em escolas brasileiras com baixa avaliação do ensino fundamental. **Acta Comportamentalia** (Guadalajara), v. 24, n. 4, p. 471-486, 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. G. M.; VERDU, A. C. M. A.; CAVALGANTE, M. R. Descrição de contingências durante a leitura de histórias e o comportamento de crianças: Um estudo exploratório. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 3, p. 558-578, dez. 2016.

FELIPPE, L.; ROCCA, J. Z.; POSTALLI, L. M. M.; DOMENICONI, C. Ensino de palavras retiradas de livros de histórias infantis por meio do procedimento de exclusão. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, 563-578, 2011.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, pp. 83-94, 2004.

SANTOS, L. A. A. A.; MONTEIRO, R. M. M. Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 86, 2016.

SANTOS, L. A. A. A.; FERRAZ, A. S. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **PSICO**, v. 48, n. 1, 2017.

SANTOS, A. A. A.; JOLY, M. C. R. A. Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 1, p. 39-44, 1996. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571996000100006>.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.