

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

Paula Wachileski Kremer

**A COMPREENSÃO DE LEITURA EM CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:**  
Dificuldade e intervenção - um estudo de caso

Porto Alegre  
1. Semestre  
2022

Paula Wachileski Kremer

**A COMPREENSÃO DE LEITURA EM CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:**

Dificuldade e intervenção - um estudo de caso

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

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Vellinho Corso

Porto Alegre  
2. Semestre  
2022

Paula Wachileski Kremer

**A COMPREENSÃO DE LEITURA EM CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE  
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:**

Dificuldade e intervenção - um estudo de caso

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “...” e aprovado em sua forma final pelo Curso ..., obtendo conceito **A**.

Porto Alegre, 10 de Outubro de 2022.

---

Prof. xxx, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Vellinho Corso  
Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Marília Forgearini Nunes, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Camilia Nogueira, Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, neste momento significativo, à minha mãe, Cláudia Wachileski, pelo apoio moral e carinho imenso durante esse período, (que sorte a minha de ter uma mãe como você). Ao meu irmão Vitor, cuja presença na minha vida é insubstituível. À minha avó, Udi Dus por ter me introduzido na habilidade de ver beleza e arte nas coisas mais simples e para meus sábios avós Dionísio e Zofia Wachileski (em memória) que sempre me incentivaram a estudar, mesmo que não tivessem tido essa oportunidade.

À minha família e amigos, meu suporte infinito.

Agradeço também à Graziela Ransan e Rose Méri Unser e a todas as técnicas do abrigo e, igualmente, às agentes educacionais Janete e Tati, profissionais maravilhosas, pela abertura, disponibilidade e acolhimento no abrigo residencial. (Vocês fazem um trabalho excepcional).

Minha orientadora Helena Corso, pela paciência e auxílio, sempre me garantindo um espaço aberto para a aprendizagem e desenvolvimento. Te admiro muito pelo teu trabalho e a pessoa que tu és.

Agradeço também, a todas as crianças do NAR, onde realizei meu estágio, que me permitiram vivências e ensinamentos muito importantes. Espero ter oferecido a vocês pelo menos um pouquinho do que vocês me proporcionaram, pois já vai ser muito.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à Luana, que cedeu seus momentos de descanso para me ajudar a realizar as intervenções (Vou te levar no meu coração, sempre. Sei que vais muito longe nessa vida, te desejo muito sucesso e esperança. Obrigada pelos momentos de aluna, professora e amiga que me oportunizou).

"Não importa onde uma pessoa nasce, mas sim quem ela escolhe ser."

— Albus Dumbledore, *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, Capítulo 36

## RESUMO

Este trabalho trata-se de um estudo de caso com foco no desenvolvimento de compreensão de leitura com uma pré-adolescente em situação de acolhimento institucional. Depois de aplicar algumas tarefas de leitura como pré-teste, foram realizadas as intervenções que compõem o Programa LE - Leitura e Encantamento (Corso, 2018) que visa o favorecimento da compreensão de leitura (CL) e das funções executivas (FE) a partir de atividades com contos literários e fábulas. As intervenções foram realizadas com Luana, uma criança que se encontra em situação de acolhimento institucional. A institucionalização demonstra ser fator contribuinte para uma possível dificuldade de aprendizagem, fato que dificulta a permanência de crianças em situação de acolhimento em ambientes escolares. Os pós-testes permitiram observar significativos avanços nas habilidades de decodificação, fluência e CL.

**Palavras-chave:** Compreensão de leitura; Acolhimento institucional, Intervenção em leitura ; Programa LE.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Lattice model/ modelo de rede de Connor (2016).....	13
<b>Figura 2</b> - Resposta inferencial 1, sessão 2.....	38
<b>Figura 3</b> - Resposta inferencial 2, sessão 12.....	39
<b>Figura 4</b> - Produção textual de Luana, sessão 13.....	40
<b>Figura 5</b> - Produção textual Luana, sessão 13.....	41
<b>Figura 6</b> - Desenho sobre a história, sessão 5.....	44
<b>Figura 7</b> - Desenho sobre a história, sessão 10.....	45

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Pontuações pré e pós-teste.....	48
<b>Tabela 2</b> - Comparação desempenho pré e pós-teste em leitura de palavras isoladas.....	48
<b>Tabela 3</b> - Comparação desempenho pré e pós-teste em compreensão de leitura.....	49
<b>Tabela 4</b> - Comparação desempenho pré e pós-teste em fluência de leitura.....	51



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CL – Compreensão Leitora

FE – Funções Executivas

FPERS – Fundação Proteção Especial do Rio Grande do Sul

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

AfLet – Avaliação da Fluência de Leitura Textual

COMTEXT – Avaliação da compreensão de leitura textual

LPI – Avaliação De Leitura de Palavras Isoladas

NAR – Núcleo de Abrigos Residenciais

AR – Abrigo Residencial

EF – Ensino Fundamental

NSE – Nível socioeconômico

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 MODELOS DE COMPREENSÃO DE LEITURA.....	15
2.2 DIFICULDADE EM COMPREENSÃO DE LEITURA.....	18
2.3 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	19
2.4 INTERVENÇÃO EM COMPREENSÃO DE LEITURA E O PAPEL DO CONTO.....	22
2.5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A CRIANÇAS ACOLHIDAS - UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.6 O PROGRAMA LE E LUANA - DELINEAMENTO GERAL, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	27
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>29</b>
3.1 ESTUDO DE CASO.....	29
3.2 PROCEDIMENTO E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	29
3.3 PARTICIPANTE.....	30
3.4 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	30
3.5 INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO.....	31
3.6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	32
<b>4 RESULTADOS</b> .....	<b>34</b>
4.1 HISTÓRIA DE VIDA DA LUANA.....	34
4.2 ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA LE.....	35
4.3 AVALIAÇÃO INICIAL DA LEITURA.....	36
4.4 AS SESSÕES.....	37
<b>4.4.1 Motivação</b> .....	<b>37</b>
<b>4.4.2 Fluência de leitura</b> .....	<b>38</b>
<b>4.4.3 Inferências</b> .....	<b>39</b>
<b>4.4.4 Expressão escrita</b> .....	<b>40</b>
<b>4.4.5 Estratégias</b> .....	<b>43</b>
<b>4.4.6 Funções executivas</b> .....	<b>45</b>

4.5 AVALIAÇÃO FINAL DA LEITURA E COMPARAÇÃO ENTRE O PRÉ E PÓS-TESTE.....	46
<b>4.5.1 LPI.....</b>	<b>47</b>
<b>4.5.2 COMTEXT.....</b>	<b>48</b>
<b>4.5.3 AFLeT.....</b>	<b>50</b>
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE 1.....	61
APÊNDICE 2.....	62
APÊNDICE 3.....	64

## 1. INTRODUÇÃO

Mesmo sendo conhecida predominantemente por sua importância no campo escolar, a formação em Pedagogia pode ser essencial em diversos campos. No âmbito do acolhimento institucional, a pedagoga tem como responsabilidades a inserção das crianças e jovens na escola e a gestão de atividades extracurriculares (como programas de lazer, Jovem Aprendiz etc.). Também aconselha e acompanha o progresso de cada uma das crianças em seu desenvolvimento na aprendizagem.

Um dos princípios do acolhimento institucional é a medida de proteção de caráter provisório e excepcional, ou seja, é apenas em casos de última instância que é realizado o distanciamento da criança ou adolescente de seus genitores. O público do acolhimento já esteve, mesmo com sua pouca idade, em situações onde seus direitos foram violados e foram necessárias medidas do Estado para assegurar sua proteção e retirada do local de risco. Dentre os direitos a serem assegurados na situação de acolhimento, encontra-se o da educação.

A ideia que embasa a existência dos abrigos é a de que, diante de uma nova experiência diária proporcionada pelo abrigo, a salvo de ameaças à sua segurança ou integridade, a criança ou adolescente tenha espaço para desenvolver-se e focar-se no estudo. No entanto, a realidade é que elas chegam ao acolhimento inseguras, confusas e, estando afastadas do seu núcleo social e familiar, tentam se adaptar à moradia em um lugar estranho para elas. Portanto, é possível concluir que, devido à situação prévia de cada indivíduo e, em conjunto com o sofrimento da separação de seus familiares, as crianças acolhidas se encontram em prejuízo social e escolar, especialmente quando comparadas com crianças que não passam por essa situação de estresse. Segundo Rêgo e Batista (2021), há maior proeminência de problemas de aprendizagem em crianças abrigadas, devido ao ambiente de vulnerabilidade e estresse na qual se encontram e por estarem afastadas de suas famílias.

Diante desta realidade, é de extrema importância que crianças, especialmente as que não tiveram esta oportunidade anteriormente, recebam incentivo para o desenvolvimento do hábito de leitura, e que tenham a habilidade de compreendê-los.

Este trabalho foi concebido a partir da experiência da autora com a instituição de acolhimento no estágio não-obrigatório em Pedagogia. Este envolveu a

realização de um projeto literário em que, a cada semana, era realizada a leitura de uma história, individualmente ou em grupos pequenos, para as crianças em acolhimento. O objetivo deste projeto era, predominantemente, incentivar o hábito de leitura nas casas e introduzi-las à literatura. O que chamou a atenção, durante o projeto, foi que as crianças, especialmente no começo, tinham dificuldade de compreender o enredo do texto, mesmo quando elas realizavam a leitura de forma correta (decodificação), não conseguiam se lembrar do conteúdo e tinham dificuldade em manter a atenção durante a leitura. No decorrer do projeto, começou-se a perceber pequenas mudanças: as crianças conseguiam prestar atenção durante a maior parte da leitura, demonstrando o encantamento pela história e mais facilidade para responder perguntas durante e após a leitura. Esta experiência foi o catalisador para começar o estudo da compreensão de leitura: o que caracteriza esta habilidade, como a criança a desenvolve, e quais são as dificuldades e possibilidades de intervenção diante delas?

O conhecimento do projeto de pesquisa “Compreensão de Leitura: Avaliação e Intervenção”, no contexto do qual foi desenvolvido e implementado um programa de favorecimento da compreensão de leitura, permitiria o delineamento deste trabalho de conclusão. Trata-se de um estudo de caso, em que se verificou a efetividade do Programa LE - Leitura Compreensiva e Encantamento: formando leitores motivados e competentes (CORSO, 2021) - sobre a habilidade de compreensão leitora de uma jovem em situação de acolhimento institucional. O programa, por meio de textos narrativos encantadores, visa formar leitores competentes a partir do espaço lúdico e criativo que os textos promovem, como forma de potencializar o impacto da intervenção.

Este estudo tem como objetivo, portanto, **verificar o impacto das intervenções que compõem o Programa LE sobre a habilidade da compreensão de leitura de uma criança que se encontra em situação de acolhimento institucional e que** demonstra dificuldades na compreensão de leitura e na disciplina de Língua Portuguesa. Este objetivo geral será subdividido nos seguintes objetivos específicos: **(1)** adaptar o Programa LE (Leitura e Encantamento: formando leitores motivados e competentes) para uso neste contexto; **(2)** avaliar a habilidade de leitura do participante, antes e depois da aplicação do programa; **(3)** implementar a intervenção **(4)** verificar possíveis impactos da intervenção sobre a habilidade de

leitura; **(5)** refletir e compartilhar dados do progresso realizado a partir das intervenções

Este trabalho é composto pelas seguintes partes: o referencial teórico, abordando os modelos de compreensão de leitura, a dificuldade em compreensão de leitura, o acolhimento institucional, os impactos do acolhimento na compreensão de leitura, intervenções em compreensão de leitura e o papel do conto, intervenção pedagógica junto a crianças acolhidas - uma breve revisão de literatura, o Programa LE e Luana - delineamento geral deste estudo, justificativa e objetivos.

A seguir, a metodologia onde é apresentado o estudo de caso, procedimentos e considerações éticas, participante, instrumentos de avaliação da leitura, instrumento de intervenção e coleta e análise de dados. Nos resultados é abordado a história de vida de Luana; Adaptação do Programa LE (CORSO, 2018), avaliação inicial da leitura; as sessões; avaliação final da leitura e comparação entre o pré e o pós-testes. Por fim, as considerações finais e a conclusão.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 MODELOS DE COMPREENSÃO DE LEITURA

A proficiência na leitura é uma habilidade complexa que requer diversas habilidades cognitivas de baixo nível (como por exemplo a habilidade de decodificar o sistema alfabético, domínio do vocabulário e da fluência) e de alto nível (realização de inferências e funções executivas) (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012). A compreensão de leitura (CL) é definida como a habilidade de compreender uma produção textual plenamente. Portanto, a leitura envolve dois elementos essenciais: o reconhecimento da palavra e a compreensão leitora, e sua aprendizagem não estará concluída antes que se alcance a capacidade de compreender textos (Sternberg e Grigorenko, 2003).

Como forma de descrever o processamento de um texto, diversos autores, em um marco teórico da Psicologia Cognitiva, desenvolveram modelos para a compreensão. Segundo Fletcher *et al.* (2009), os modelos de compreensão de leitura podem ser divididos em três tipos: a partir de níveis distintos de explicação e investigação: o primeiro foca no processo da compreensão, que resulta na construção da representação mental do texto; um segundo tipo explica a compreensão em termos de sistemas; o último descreve as habilidades componentes da CL.

O modelo de Kintch (1998), que exemplifica o primeiro tipo indicado acima, leva em conta que para o entendimento do conteúdo textual é necessário a interação entre o conhecimento de mundo do indivíduo com elementos linguísticos do texto. Tal interação permite, em primeiro lugar, a construção do texto-base, que é organizado em dois níveis: microestruturas (significado de palavras conectadas em proposições, que caracterizam unidades de significados) e macroestruturas: tópicos gerais do texto como um todo; a verdadeira compreensão resulta da construção do modelo da situação, um mapa mental do significado do texto, que envolve processos cognitivos como memória de trabalho, resolução de problemas, inferências e aprendizagens.

A teoria de Perfetti (2016), exemplo do segundo tipo de modelo de CL, propõe que há sistemas de leituras, formados pela interação de diversas fontes de conhecimento (restrita ou interativa) de fator linguístico (desde léxico-semântico, ortográfico e sintático), processos cognitivos e o modelo situacional, sendo os

conhecimentos léxicos (identificação e compreensão das palavras) um ponto significativo. O terceiro tipo de descrição da habilidade de CL, focado em “component skill” (habilidades componentes), pode ser exemplificado pelo modelo DIME, de mediação direta e inferencial (CROMBLEY, AZEVEDO, 2007), que inclui cinco componentes (reconhecimento de palavras, conhecimento de mundo, vocabulário, estratégias, inferências) que atuam de forma interligada para garantir a compreensão. Alunos com dificuldade em CL demonstraram ter pouco domínio desses componentes, de onde é possível identificá-los como fundamentais para a CL.

O Modelo de Connor (2016), que é um híbrido entre o segundo e o terceiro tipo de modelo descrito acima, visa entender os processos que afetam e influenciam no desenvolvimento da compreensão de leitura. Estes são:

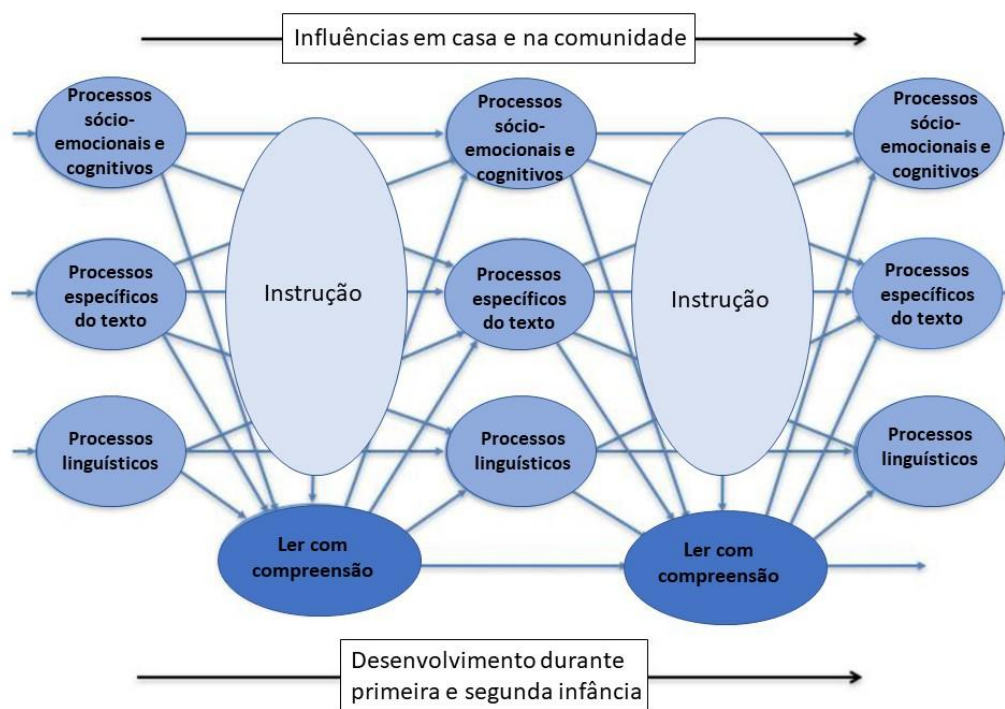
- Processos linguísticos - conhecimento do sistema linguístico (como léxico, fonológico, vocabulário etc) onde, segundo Connor, o desenvolvimento da linguagem influencia o desenvolvimento da literacidade vice-versa; os conhecimentos acadêmicos fazem parte desse fator;
- Processos sócio-emocionais e cognitivos - esta habilidade realiza gestão de aspectos como a auto regulação, metacognição e motivação e são parte integral no desenvolvimento da compreensão porque dizem respeito a como aprender em um ambiente coletivo bem como ao monitoramento da leitura;
- Processos específicos do texto - são necessários para ler e escrever, dizem respeito aos processos específicos para a decodificação, como por exemplo sistema ortográfico;

Este modelo considera um sistema no qual os componentes se impulsionam reciprocamente: na medida em que os processos vão se desenvolvendo de modo mútuo, estas habilidades vão se complexificando. Além desses três fatores (que correspondem a características da criança) há um quarto fator que explica o desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão: a instrução. É a inclusão do papel da instrução na aquisição e aprimoramento da compreensão que caracteriza o aspecto singular neste modelo. Como o modelo conta com os fatores em desenvolvimento mútuo, sempre em relação dependente entre si, Connor aborda a importância da qualidade da instrução como agente fundamental para a compreensão de leitura em conjunto com os processos individuais (contexto) de cada



criança. Um indivíduo deve ser ensinado de forma explícita e intencional estratégias e meios de compreender um texto, sendo essencial, especialmente o foco nas dificuldades particulares de cada aluno.

Figura 1: Lattice model, ou modelo de rede, que representa as interações e influências recíprocas entre os fatores que explicam o desenvolvimento da compreensão de leitura.



Fonte: Adaptado de CONNOR (2016)

Independentemente das ênfases diversas, todos os modelos de CL dão conta da complexidade da habilidade, que envolve uma série de processos cognitivos que resultam na construção de uma representação mental (modelo situacional) do texto lido (CORSO, SPERB E SALLES, 2013). Tal representação envolve conteúdo do texto e conhecimento prévio do leitor (o que ele já conhece), que são conectados através de inferências (o preenchimento de lacunas, isto é, de informações não explícitas no texto). Neste cenário teórico, o modelo de Connor (2016) trouxe uma contribuição especial para o contexto educacional, pois explica o desenvolvimento da compreensão de leitura, e os fatores nele implicados. A autora deixa claro que os processos da criança (os três primeiros fatores) desenvolvem-se ao longo da primeira e da segunda infância, sofrendo a influência do meio, isto é, da família e da comunidade, e da instrução escolar (Corso *et al.*, 2019).

## 2.2 DIFICULDADE EM COMPREENSÃO DE LEITURA

Sendo a habilidade de compreender a partir da leitura tão complexa, diversos fatores podem ser responsáveis pela compreensão falha de um texto (PERFETTI *et al*, 1996; YUILL & OAKHILL, 1991). Dentre eles estão falhas na decodificação, dificuldades no uso de estratégias de monitoramento, déficits de vocabulário, de processo inferencial e de memória de trabalho limitados (FERREIRA, 2017). Porém o que caracteriza a dificuldade específica na compreensão de leitura é a capacidade de decifrar o código e ler as palavras de maneira satisfatória e, mesmo assim, não compreender o significado do texto (Fletcher *et al*).

As funções executivas têm impacto importante na habilidade de compreensão de modo que, segundo Corso, Sperb e Salles (2013) é possível verificar que quem demonstra dificuldade em compreensão, também tem desenvolvimento baixo nas funções executivas. A dificuldade em compreensão está bastante vinculada à memória de trabalho (componente das funções executivas), no sentido de uma falha na conexão entre trechos do texto ou entre os conhecimentos prévios e o texto.

De acordo com CORSO *et al* (2016) o nível socioeconômico (NSE) menos elevado pode demonstrar disparidades no desenvolvimento da linguagem desde a Educação Infantil. A pesquisa mostra que há relação entre status socioeconômico e funções executivas no sentido de que a primeira variável impacta as funções executivas que, por sua vez, afetam a compreensão leitora.

Se tomarmos o modelo de Connor, veremos que os quatro fatores de desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão podem ser fonte de dificuldade, quando afetados por contextos específicos. Pesquisas mostram que crianças com nível socioeconômico baixo têm o desenvolvimento das funções executivas impactado por aspectos de seu ambiente familiar, por exemplo, as interações empobrecidas com os pais em termos de linguagem, níveis de estresse elevados, evasão escolar para entrada no mercado de trabalho e estimulação cognitiva fraca. Porém, por meio de intervenções adequadas (inclusive escolares) estes aspectos podem ser minimizados e as funções executivas aprimoradas (HOOK; LAWSON; FARAH, 2013).

No caso de crianças institucionalizadas, as razões pelas quais se deu a separação de seus genitores também não pode ser desconsiderada no impacto sobre a aprendizagem. Há muitos casos em que a criança institucionalizada foi afastada por motivos como: responsáveis sem condições para cuidar da criança por apresentarem condições de saúde específicas ou comportamentais (violência doméstica física, violência doméstica sexual, violência doméstica psicológica, negligência na família, violência ou abuso extrafamiliar) (MACLEAN, 2003).

Adicionando ao potencial fator socioeconômico desfavorecido, estudos mostram que crianças em situação de acolhimento institucional apresentam altos índices de repetência e abandono dos estudos, esta informação pode ser visualizada uma vez que, apenas 54,1% dos estudantes de 16 e 17 anos ainda permanecem na escola. Adicionando a esses dados, 83% dos indivíduos acolhidos se encontram em defasagem escolar e distorções idade-série (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010) De modo concreto, esses dados mostram que, crianças e adolescentes em situação de acolhimento ao longo de sua vida escolar, apresentam grande dificuldade na permanência e em um bom desempenho escolar. Estudos mostram que quanto maior a permanência neste ambiente (o abrigo residencial), maior o declínio na performance acadêmica, especialmente pelo sofrimento emocional que pode decorrer da institucionalização (MACLEAN, 2003).

O caso estudado neste trabalho sofre o impacto de aspectos relacionados ao NSE, acrescido de uma situação peculiar e potencialmente traumática, qual seja, a situação de acolhimento.

### 2.3 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A proteção social de alta complexidade tem como finalidade administrar, executar e garantir medidas de proteção às crianças e adolescentes em situação de risco (BRASIL, 1990, pág. 2). A população em acolhimento institucional consiste de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos que devido às situações de crise, risco e dificuldades vividas por suas famílias, são retiradas e afastadas, como última instância, do ambiente familiar e vivem o período máximo de até 18 meses em abrigos residenciais.

O principal objetivo dos técnicos da instituição é sempre retomar o convívio da criança com a família de modo a voltar de maneira segura aos genitores ou, em casos onde não há chance de retorno, realizar a destituição do poder familiar para ocorrer o processo de adoção (onde, neste caso, permanecem permanentemente no abrigo residencial até adoção ou até completar a maior idade).

Os motivos mais comuns para a separação familiar são negligência familiar, violência emocional ou física, abandono pelos pais ou responsáveis e uso de drogas por parte dos genitores ou responsáveis (ASSIS, FARIA, 2013)

No acolhimento institucional, há muitas causas que podem comprometer a aprendizagem. As crianças e adolescentes estão longe de seus genitores, de suas comunidades e de figuras que forneçam afeto. Há o sofrimento emocional de permanecer em situação indefinida entre o retorno para casa e a adoção, além do stress da adaptação a um ambiente desconhecido. Estas condições, em conjunto com a realidade difícil da qual a criança ou adolescente são oriundos podem agravar ou favorecer os problemas de aprendizagem (MACLEAN, 2003).

De maneira geral, crianças em acolhimento tem algum vínculo afetivo quebrado a partir ou decorrente de sua institucionalização, rompendo relação com sua família, mesmo que temporariamente. O comprometimento da situação afetiva, além de interferirem no desempenho escolar, impactam também o comportamento e o desenvolvimento cognitivo (JACOB, LOUREIRO, 1996). De acordo com Kappler e Mender (2019):

O afastamento da criança de sua família natural certamente pode ser considerado um fator prejudicial para o desenvolvimento. No entanto, há que se levar em conta também os casos em que as crianças são negligenciadas, sofrem algum tipo de abuso físico, psicológico ou sexual por parte de sua família, por exemplo, e nestes a institucionalização pode ser considerada um fator de proteção. O relacionamento afetivo de crianças com quem assume responsabilidades por sua criação e cuidados primários, ainda que não sejam os pais, é fundamental para o seu desenvolvimento (KAPPLER; MENDES, 2019, p. 3).

Ressalta-se, no entanto, que no âmbito do acolhimento institucional, embora seja comprovado que há uma carência afetiva, não significa que a criança está desprovida completamente de relações de afeto que podem ser supridas em parte pelos técnicos e profissionais que trabalham na instituição bem como em visitas com entes queridos. Mesmo assim, a situação de acolhimento é, em si, um fator de

estresse nas crianças, além de serem provenientes de condição de vulnerabilidade social. Iannelli, Assis e Pinto (2015) citam o acolhimento como forma de evento estressante agudo que gera um grande impacto no desenvolvimento infantil. Segundo Rodrigues e Prebianchi (2019),

o fato de estarem acolhidos pode causar profundos impactos na vida desses indivíduos, levando a problemas emocionais devido às relações que devem ser construídas nessa nova situação (RODRIGUES, PREBIANCHI, 2019. Pág 3).

Ainda, conforme Melo e Régis Lobato (2013), 35% das crianças em situação de acolhimento apresentam traços depressivos, quadro que afeta consideravelmente o desenvolvimento. Outro fator que é motivo para dificuldades no processo de desenvolvimento cognitivo é a falta de motivação. Segundo Ferreira (2017) para que um indivíduo tenha uma aprendizagem efetiva ele precisa estar motivado ao ponto de se dedicar a aprender. O fato de estarem acolhidos não significa, necessariamente, que estes indivíduos tenham dificuldade de aprendizagem ou falta de motivação. Porém, segundo a autora, a maioria das dificuldades partem de situações como: mudanças repentinas (como troca de escola ou moradia) e problemas sócio-culturais e emocionais, situações recorrentes na vida destes indivíduos.

Deve ser levado em conta, também, o fator social significativo e pejorativo atribuído a crianças ou adolescentes em situação de acolhimento, principalmente no ambiente escolar, fonte principal da socialização. Muitas vezes aqueles recebem atribuições preconceituosas a partir da situação de acolhimento. De acordo com Correr, Senem E Barros (2017), permanecem entre as experiências escolares de crianças em acolhimento, atributos negativos como “lenta”, “desatenta” e “agressiva”.

Também Guerra e Del Prette (2019) consideram que a institucionalização em geral é danosa ao desenvolvimento global, em particular ao desenvolvimento cognitivo, associado à carência de estimulação. Segundo as autoras, este público demonstra significativas dificuldades de comunicação social e padrões de comportamento divergentes em comparação com crianças nunca acolhidas, especialmente na empatia, afetividade e autocontrole. Por fim, de acordo com a pesquisa de Fonseca (2017) é importante relatar que, mesmo apresentando baixo rendimento escolar e, em sua maioria, dificuldades no aprendizado, a escola ainda é vista pelas crianças e adolescentes acolhidos com uma percepção positiva, com o potencial de promover uma vida melhor para si e sua família. Por isso, a escola pode

ter um grande impacto na vida desses indivíduos. O acompanhamento pedagógico e a escola influenciam diretamente na formação cognitiva e cidadã de todas as crianças. Por crianças em acolhimento estarem em uma situação singular, com pouco amparo fora do Núcleo de Abrigos Residências (NAR), é de extrema importância que sejam incentivadas ao pertencimento e ocupação do espaço da escola, para ser um ambiente acolhedor e potencializador de vivências.

## 2.4 INTERVENÇÕES EM COMPREENSÃO DE LEITURA E O PAPEL DO CONTO

As intervenções pedagógicas são interferências realizadas no processo de ensino de algum indivíduo com o objetivo de aprimorar seu desempenho nesta aprendizagem e guiar o indivíduo para melhor desenvolvimento de habilidades ou objetos do conhecimento. Uma ajuda adaptada ao processo de construção de conhecimento do aluno (ZABALA, 1998).

As intervenções em compreensão de leitura possuem caráter remediativo, quando o objetivo é aprimorar ou corrigir a habilidade deficiente de ler com compreensão e possuem caráter preventivo quando o intuito é estimular o desenvolvimento da compreensão, especialmente para alunos ou grupos já propensos à dificuldade (CORSO, CORSO, SALLES, 2019). Práticas pedagógicas voltadas para o favorecimento da compreensão de leitura, e que se constituem em intervenções preventivas, geralmente ensinam explicitamente estratégias de leitura aos alunos, explicando quando e como utilizá-las.

Conforme Spinillo (2008) o tipo de intervenção mais competente em CL é aquela que combina inferência e monitoramento de leitura. O ensino de estratégias para criação de um mapa mental (CORSO, CORSO, SALLES, 2019) são eficazes para o melhor desenvolvimento da CL. O ensino de estratégias como tomar notas das leituras e pedir para que as crianças elaborem perguntas também se mostrou efetivo para o auxílio de uma compreensão mais eficaz, assim como a procura e detecção de erros nos textos e resumir as ideias do texto (COELHO, 2010). Neste mesmo sentido, segundo Fletcher (2009), é observado que intervenções que são focadas na fluência em conjunto com instruções para melhor decodificação se mostraram eficazes no desenvolvimento da CL.

Uma forma eficaz de intervenção são as de antecipação do conteúdo do texto onde é possível a ativação de conhecimento prévio, motivação, estabelecimento de

objetivos e do conhecimento metacognitivo, sendo estas estratégias realizadas anteriormente à leitura. Durante a leitura, poderão ser utilizadas as intervenções de monitorização onde, por meio de estratégias autorregulatórias os alunos são orientados à auto-observação da cognição e do comportamento, para a monitorização da motivação, a necessidade de ajuda, das condições da tarefa e do contexto, intervenções essas, que são utilizadas no Programa LE (CORSO, 2021). Ao longo e após a leitura, também são possíveis as intervenções de avaliação onde o objetivo é avaliar a compreensão que o sujeito teve ou está adquirindo, como a identificação da ideia principal do texto ou a elaboração de um resumo (VIEIRA, 2014).

De acordo com Rêgo E Batista, (2017) uma das estratégias para uma intervenção benéfica na aprendizagem no contexto de crianças em acolhimento institucional é uma abordagem lúdica e com a utilização de recursos que estimulem um ambiente lúdico para o ensino, com jogos, brinquedos e brincadeiras educativas.

Pode-se considerar que o programa LE apresenta um caráter lúdico, principalmente no uso de textos fantásticos e nas atividades que envolvem uma abordagem criativa dos contos. A criatividade é uma das formas mais potentes de expressão e tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Embora não seja brincadeira ou jogo, o conto tem grande potencial lúdico à medida que desperta imaginação e curiosidade. Quando é realizada a leitura para uma criança, esta usa de diversas estratégias para compreendê-la (como por exemplo, utiliza-se da sua imaginação para prever possíveis desfechos das histórias, resolvendo situações-problema, da atenção para os detalhes, cria e recria suas próprias mudanças na história). O conto, em si, pode ser origem de motivação devido à narrativa instigante e a capacidade de abstração que esta permite, estimulando as habilidades cognitivas por meio do lúdico (CORSO, no prelo).

Para Gutfreind, em seu livro "O Terapeuta e o Lobo" (2003), o conto pode ser estímulo para atividades de simbolização, verbalização e abstração., apresentando um impacto terapêutico junto a crianças em acolhimento:

O trabalho com os contos auxiliou as crianças a encontrarem representações para o sofrimento, bastante marcado pela separação e o abandono; ajudou-as a criarem um discurso, uma forma de expressão, uma história" (GUTFREIND, Celso. O terapeuta e o Lobo. pg 16)

Gutfreind relata que crianças em situação de acolhimento têm dificuldade em brincar e de figurar histórias, têm dificuldade em se expressar e, muitas vezes, sofrem em solidão e, estas adversidades são observadas na escola, onde elas têm dificuldade para seguir as atividades escolares como seus colegas. Porém, de acordo com o autor, a influência da literatura estimulou o jogo e a explicitação de verbalizações acerca de possíveis eventos traumáticos. A literatura, portanto, pode ser um meio de expressão de sentimentos, permitindo que a criança encontre sentido para suas emoções de um jeito que as ajude a viver melhor. Por isso, uma introdução à literatura é benéfica para este público à medida que lhes apresenta um meio de alívio para suas angústias.

Em seu estudo, foi utilizado o recurso do conto com crianças imigrantes em situação de acolhimento onde, nos resultados, foi possível observar que este gênero textual ajuda a dar subsídios e exemplos para que as crianças expressem seus sentimentos. O conto fornece sentido a cenários recorrentes da vida na qual a criança consegue compreender de maneira mais clara situações das suas próprias vidas. De acordo com o autor, a utilização do conto é também uma fonte de melhora da auto-estima. Também demonstraram melhoras em nível de organização, imaginação, avanço na capacidade de contar histórias (com uma narrativa mais estruturada) e interesse por histórias e leituras (GUTFREIND, Celso. 2003. pg 57)

Mesmo que a proposta de Gutfreind tenha uma perspectiva psicoterapêutica (distinta da perspectiva psicopedagógica utilizada neste trabalho), foi observado por ele que a maioria dos participantes de sua pesquisa teve progressos sutis e estáveis em sua aprendizagem. Demonstraram avanços nas dificuldades que apresentavam anteriormente na medida em que começaram, a partir das intervenções, a emitir frases melhor construídas, a ter acesso a um vocabulário mais complexo, a compreender narrativas e a dedicar mais tempo à leitura.

Assim como o conto, a fábula, outro recurso literário utilizado no Programa LE, também é considerado uma “narrativa de mundo” e são metáforas que ajudam a compreender e enxergar diferentes tipos de realidades. Segundo Santos (2008),

Podemos supor que as fábulas servem como algo mágico, diferente e que pode marcar uma pessoa para sempre. E ainda têm o poder de transmitir os sentimentos envolvidos entre duas ou mais pessoas (SANTOS, 2008, p. 24)



Sendo a aprendizagem um processo sempre inacabado, a todo momento progredindo, este projeto é, principalmente, uma forma de motivar e estimular a adolescente na qual irá ser realizado a intervenção a criar apreço e valor à literatura e a ler sabendo que ela ainda não teve esta oportunidade e que seu impacto poderá auxiliá-la em sua jornada escolar e de vida.

É possível concluir, após a apresentação dos dados, que crianças e adolescentes em acolhimento demonstram significativos impactos e dificuldades em decorrência do período traumático em que se encontram. Deste modo, será utilizado na pesquisa, intervenções adaptadas do Programa LE (Leitura Compreensiva e Encantamento - formando leitores motivados e competentes) (CORSO, 2021) que, por meio de atividades apoiadas em textos narrativos encantadores, visa formar leitores motivados e competentes. Os textos narrativos cativantes, podem ter um efeito benéfico em termos emocionais, de acordo com Gutfreind (2003).

Neste programa (CORSO, 2018), é proposto trabalhar diversas habilidades para o aprimoramento da compreensão, como:

- Linguagem oral: vocabulário, organização de discurso, interações verbais sobre a história;
- Leitura: reconhecimento preciso da palavra, fluência na decodificação e conhecimento de vocabulário; inferências de leitura e reflexão sobre o texto;
- Estratégias de compreensão: monitoramento (para a detecção de erros), sínteses, escrita sobre o texto;

## 2.5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A CRIANÇAS ACOLHIDAS - UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Para compor o referencial teórico utilizado até aqui, e em busca de dados quantitativos e qualitativos acerca da relação de crianças em situação de acolhimento com o ambiente escolar e a aprendizagem, realizou-se uma busca em algumas bases de dados. Para esta breve revisão da literatura relacionada ao tema foram consultados os bancos de dados SciELO, Periódicos CAPES e Google Acadêmico, tendo sido empregadas as palavras-chave com as operações booleanas apropriadas ("reading comprehension" OR "compreensão leitura", "institucional care"

OR "acolhimento institucional", "education" OR "educação", "intervention", "intervenção pedagógica" e "institucionalização"). A seleção de obras seguiu os critérios:

1- Deve ter relação entre as palavras-chaves intervenção pedagógica e educação com acolhimento institucional;

2- Deve ser focado na experiência da criança acolhida (portanto não se encaixam obras com foco apenas no trabalho docente, agentes educacionais etc);

Pela plataforma Periódicos CAPES foram encontrados 01 obra relevante com as palavras-chave correspondentes. Na plataforma SciELO foram encontrados 02 estudos que abordam tais temas e no Google Acadêmico foram encontrados 03 obras com as palavras-chave, totalizando 06 obras. Estas são:

- Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar (MARTINS, 2020);
- Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010);
- Intervenções com crianças e adolescentes em acolhimento institucional: uma revisão sistemática (VALIN, ROCHA, 2020);
- O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação (LIRA, 2018);
- Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas (ALMEIDA *et al*, 2012)
- A Aprendizagem Das Crianças Em Situação De Acolhimento: Diagnóstico E Intervenção (RÊGO, BATISTA, 2017);

No primeiro momento, foi analisado, de forma mais superficial, o título e os resumos de cada obra, sendo selecionados apenas 02 estudos, que condizem com os critérios estabelecidos acima.

O primeiro daqueles estudos intitula-se Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010) e buscou relacionar a situação de acolhimento de crianças e jovens com seu desempenho escolar. Por meio de questionários, foram apurados diversos dados sobre aspectos da vida de crianças e adolescentes acolhidos. Foram observados a presença de experimentação de drogas, baixo rendimento escolar e altos índices de repetência escolar. Algo a se ressaltar nesta

pesquisa foi o dado surpreendente de 72,7% de crianças e jovens que já repetiram o ano escolar.

A Aprendizagem Das Crianças Em Situação De Acolhimento: Diagnóstico E Intervenção (RÊGO, BATISTA, 2017), segundo estudo selecionado a partir da busca, realiza um levantamento de dados bem como uma pesquisa bibliográfica com o intuito de entender o processo de aquisição da aprendizagem de crianças em acolhimento em conjunto com estratégias efetivas para estas dificuldades. Entre as atividades de estratégia de intervenção, as autoras sugerem que intervenções mais lúdicas são as mais eficazes.

Como é possível concluir a partir das informações sintetizadas neste referencial, a maioria das crianças e jovens em acolhimento manifesta dificuldades com a aprendizagem e o ambiente escolar oriundos, pelo menos em parte, de fatores ambientais ou da circunstância traumática em que se encontram.

## 2.6 O PROGRAMA LE E LUANA - DELINEAMENTO GERAL DESTE ESTUDO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Esta pesquisa envolve a implementação de um programa de favorecimento da compreensão de leitura junto a uma adolescente em situação de acolhimento institucional, a quem chamaremos de Luana. A pesquisadora observou informalmente a dificuldade da garota nesta habilidade enquanto interagia com ela no contexto de um estágio realizado naquela instituição. Ao mesmo tempo, ela relatava dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa.

O Programa LE (CORSO, 2018) foi aplicado originalmente em turmas do quinto ano, com 24 sessões de 1 hora e 15 minutos e aplicado pela professora de sala de aula. O estudo (Corso e Piccolo, 2021) atesta a efetividade da intervenção quando se comparou no pós-teste o grupo controle e o grupo experimental, tendo as crianças deste último grupo apresentado melhoras com significância estatística na sua habilidade de ler com compreensão. No programa, são utilizados textos narrativos (contos, fábulas e lendas) que se destacam pela capacidade para motivação e engajamento na leitura.

No presente estudo, buscou-se adaptar o programa para ser implementado pela pesquisadora de forma individual com Luana, para observar seu impacto e possível eficácia do Programa LE no aprimoramento da habilidade de compreensão de leitura

neste contexto específico. Por um lado, buscava-se minimizar a defasagem em compreensão de leitura observada na adolescente e, por outro, objetivava-se verificar a aplicabilidade do programa em outros contextos diferentes daquele para o qual foi inicialmente concebido,

Este trabalho se justifica pela possibilidade de aprimorar a habilidade de compreensão de leitura da garota e ampliar intervenções desse tipo para minimizar o sofrimento de crianças em situações semelhantes no ambiente escolar, mas também, sabendo de sua capacidade terapêutica, apresentar a literatura e suas possibilidades.

O objetivo geral é, então, realizar as intervenções do Programa LE na adolescente Luana, que se encontra em situação de acolhimento institucional, e verificar o impacto deste sobre a habilidade da compreensão de leitura. Os objetivos específicos são (1) adaptar o Programa LE (Leitura e Encantamento: formando leitores motivados e competentes) para uso neste contexto; (2) avaliar a habilidade de leitura do participante, antes e depois da aplicação do programa; (3) implementar a intervenção (4) verificar possíveis impactos da intervenção sobre a habilidade de leitura; (5) refletir e compartilhar dados do progresso realizado a partir das intervenções

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 ESTUDO DE CASO**

A pesquisa qualitativa, contrária a quantitativa, tem a finalidade de explicar ou descrever um fenômeno em sua complexidade. O foco desta modalidade não está nos resultados obtidos, mas sim, em tentar entender o desenvolvimento, o processo (YIN, 2000.).

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa na qual o objetivo é analisar e reunir informações de um ambiente, sujeito ou uma situação em particular de modo a ter um melhor entendimento do fenômeno. Segundo Yin (2000), o estudo de caso é uma investigação de um fenômeno dentro de seu contexto, podendo também, abordar situações em ambientes únicos. No caso deste estudo, toma-se um sujeito em uma situação particular: seu processo de leitura antes e depois de uma intervenção para favorecimento daquela habilidade, bem como o processo de implementação da intervenção.

#### **3.2 PROCEDIMENTOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

Para a realização da pesquisa foi realizado contato com Núcleo de Monitoramento, Avaliação e Pesquisa da Fundação Proteção Especial que fez a apreciação do projeto de pesquisa e, a partir da sua aprovação, entrou em contato com o NAR (Núcleo de Abrigos Residenciais). Com a aprovação do projeto nesta segunda instância, a pesquisadora fez contato com o NAR pretendido e, com a adesão deste último, foram assinados os seguintes termos pelas partes envolvidas: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, dirigido ao aluno (APÊNDICE A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dirigido ao responsável legal (APÊNDICE B) e a Carta de Anuência da Instituição (APÊNDICE C), assinada pelo diretor (a) do NAR.

Já com a adesão da participante, foi feita a avaliação inicial de aspectos da leitura (reconhecimento da palavra, fluência e compreensão) por meio dos instrumentos indicados em seção adiante no texto. Durante esta etapa, o Programa LE (CORSO, 2018) foi estudado de maneira profunda para a ‘aplicação’ adequada. Além disso, a pesquisadora participou como ouvinte de uma disciplina ministrada pela orientadora deste trabalho que ocorreu no Programa de Pós-graduação em Educação desta universidade. A disciplina, intitulada “Intervenções em leitura e escrita nas séries iniciais – abordagem criativa do conto” objetivou compreender o impacto de atividades de escrita sobre a compreensão de leitura, estudar o Programa LE (CORSO, 2018) e adaptá-lo para aplicação em séries iniciais;

As intervenções ocorreram ao longo de três semanas e meia, período em que foi possível completar todas as sessões do Programa LE. Finalmente, foi realizado o pós-teste.

### 3.3 PARTICIPANTE

Este estudo teve como participante uma criança de 12 anos, aqui chamada de Luana (nome fictício). Ela está no 6º ano do Ensino Fundamental (EF) com atividades 100% presenciais. Realizou seu 4º ano em período de pandemia, por meio do ensino remoto, onde, segundo ela, não realizou nenhuma atividade. Seu 5º ano foi realizado de modo híbrido sendo 50% de forma remota e 50% de forma presencial.

No projeto inicial desta pesquisa, pretendia-se realizar as intervenções com duas ou três crianças, porém para fazer parte deste estudo seria necessário que o participante estivesse alfabetizado; e, nesse abrigo, a grande maioria das crianças ainda não havia completado seu processo de alfabetização. Das crianças e adolescentes observados neste NAR (Núcleo de Abrigos Residenciais), Luana não era o caso mais grave em dificuldade de compreensão de leitura, ao mesmo tempo que estava totalmente alfabetizada, dominando a decodificação.

As intervenções foram realizadas no ano de 2020 na sala de recreação do AR, 3 vezes na semana por, em média, 1 hora e 30 minutos.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA LEITURA

Para se ter um dado quantitativo relativo à melhora, caso ela houvesse, na habilidade de ler de Luana, foi necessário avaliar sua habilidade leitora antes e depois das intervenções. A avaliação inicial, ou pré-teste, permitiu ter conhecimento de quais habilidades ela já tinha desenvolvido, além de oferecer uma medida que serviria de comparação com o desempenho apresentado por ela após a avaliação (pós-teste).

Os instrumentos para avaliação da leitura foram:

- LPI (Avaliação De Leitura de Palavras Isoladas) (SALLES *et al.*, 2017) , que avalia a precisão no reconhecimento de palavras (regulares e irregulares) e pseudopalavras por meio da leitura oral de 59 estímulos. O escore total de acertos corresponde a percentis. O percentil de 10 à 16, -1 desvio padrão, indica alerta de déficit. O escore 7, -1,50 desvio padrão pode ser interpretado como déficit. Percentis de 3 à 6, -1,95 desvio padrão, indicam déficit moderado a grave. E, o percentil 2,5, -2,0 desvio padrão, indica déficit de gravidade importante.
- AfLet (Avaliação da Fluência de Leitura Textual) (BASSO *et al.*, 2018) que avalia a fluência de leitura por meio de diversas variáveis como precisão, automaticidade, prosódia e compreensão de leitura de acordo com o desempenho esperado até o 4º ano. Desta forma, os resultados obtidos terão o fim de comparação entre o desempenho pré e pós-teste e não em comparação com a norma para o nível de escolarização.  
Trata-se da leitura oral de um texto, por meio da participante, seguido por um questionário com perguntas literais e inferenciais (5 questões para cada). Pela leitura oral obtém-se as variáveis (escores) PLCM (palavras lida corretamente por minuto), TEP (total de erros de prosódia) e os acertos no questionário. Estas 3 índices geral um valor que correspondem ao valor geral do AFLeT. Por sua vez, o desempenho corresponde a percentis.
- COMTEXT (Avaliação da Compreensão de Leitura Textual) ANELE 2 (CORSO *et al.*, 2017). Este instrumento avalia a compreensão leitora de um texto narrativo por meio de leitura silenciosa seguida de um reconto da história e um questionário com perguntas literais e inferenciais sobre a narrativa. A partir do reconto das cláusulas (partes da história) do texto, é possível categorizar o reconto de 1 à 5 (1 a inferior e 5 a superior)

É importante destacar que as perguntas dos questionários dos dois instrumentos citados acima foram todas lidas pela pesquisadora, conforme orientação dos manuais de aplicação, e como forma de assegurar a compreensão efetiva de tais questões.

### 3.5 INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO

O Programa LE (Leitura Compreensiva e Encantamento - formando leitores motivados e competentes), (CORSO, 2018) inclui atividades diversas com foco em aprimorar a habilidade de compreensão de leitura. Embora tenha sido elaborado para aplicação em uma realidade de sala de aula, e mesmo considerando que a pesquisa que avaliou a eficácia do programa ocorreu com turmas de sexto ano, com as devidas adaptações para distintos ambientes e idades, acredita-se que o programa pode ser desenvolvido em diversos âmbitos educacionais.

É possível destacar, também, a efetividade do programa em alunos de baixo NSE, como visto na avaliação de efetividade (Corso e Piccolo, 2021) fator em comum com o público de acolhimento institucional. Além disso, o programa se destaca pelo seu viés motivacional, a partir dos textos narrativos, podendo ter grande impacto com crianças de acolhimento, que demonstram ter baixa motivação em relação ao conteúdo escolar.

Conforme Fletcher *et al* (2009), em intervenções com foco no aprimoramento da compreensão de leitura, há duas abordagens gerais mais proeminentes: o ensino das habilidades específicas e a instrução de estratégias. A primeira trata-se do ensino das habilidades base para aperfeiçoar a compreensão e a segunda são ensinadas explicitamente, estratégias para melhor compreender o texto.

Conforme visto anteriormente, as atividades do programa visam aprimorar habilidades seguindo dois núcleos principais e integrados: componentes da compreensão de leitura e funções executivas.

### 3.6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Este estudo de caso utiliza evidências quantitativas a partir dos pré e pós-testes em que foram utilizadas tarefas para avaliar a habilidade leitora. As



pontuações obtidas antes e depois da intervenção serão comparadas para se verificar um possível avanço na habilidade de ler.

O estudo também reúne dados qualitativos a partir da observação da pesquisadora ao longo do processo de implementação das propostas, de relatos da própria Luana e do relato da pedagoga do NAR, técnica responsável por fazer o acompanhamento escolar da menina Luana.

As atividades realizadas e produzidas durante a intervenção também foram consideradas dados da pesquisa, e foram analisadas em conjunto com os resultados obtidos nos pré e pós-testes realizados. Serão utilizados também, informações obtidas por meio da observação da pesquisadora.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 HISTÓRIA DE VIDA DE LUANA

Esses dados foram coletados a partir de conversas informais com a participante da pesquisa e de entrevista com a pedagoga, parte da equipe técnica do NAR.

Luana entrou no sistema de acolhimento no começo 2020, durante a pandemia, com seus 4 irmãos por motivo de negligência de seus genitores (seu pai ia trabalhar e não retornava, por vezes, durante dias) e convívio com usuários de drogas por parte de sua genitora. Em sua realidade antes do acolhimento, era a responsável por seus três irmãos menores, visto que seus responsáveis se encontravam em situações adversas. Quando foram afastados da família, estavam em situação de vulnerabilidade extrema. Luana relata que até aquele momento, a escola não era ou não podia ser uma prioridade devido à responsabilidade de estar encarregada do bem-estar de seus irmãos.

Quando ainda morava com seus genitores, relata que a escola era um refúgio, pois tinha que ir escondida, sem seu pai saber, já que sua função, na perspectiva do pai, era apenas cuidar dos irmãos menores. Sendo assim, nos dias em que tinha coragem para ir para a escola e deixar seus irmãos sozinhos na rua, quando voltava tinha que dar banho nos três, arrumar a casa, fazer comida e ainda conseguir tempo para realizar os temas de casa que a professora mandava.

Em conversas, contou que durante sua vida sempre gostou da escola e do ambiente escolar, de aprender e de seus amigos. Relatou que ao ingressar, com 7 anos, no 1º ano do EF, já havia sido alfabetizada por seu pai, que mesmo tendo estudado apenas até a 5ª série (6º ano do EF), dedicou-se a ensiná-la. Conta ter maior dificuldade na disciplina de Português, especialmente ao ter que escrever textos maiores e com coerência, e também na interpretação de texto, em perguntas inferenciais. Segundo a pedagoga do abrigo, desde que entrou no sistema de acolhimento Luana demonstrou dificuldade na interpretação de texto, mas especialmente na escrita, mesmo de textos mais simples. Tem preferência pela disciplina de Ciências e tem o objetivo de uma formação em Gastronomia.

Na escola, mais recentemente, tem recebido notas altas e é a vice-líder da turma, porém relata que o convívio em sala de aula é complexo e muitas vezes não

se sente bem-vinda pela turma. Desde então, tem estado menos motivada para ir para a escola. Sua próxima meta é mudar de turno escolar, para acordar mais tarde e se sentir mais acolhida pela nova turma.

A sua rotina no AR, segundo ela, foi descrita como caótica, pelo motivo de que é difícil o convívio com um número grande de crianças. Por isso, muitas vezes tem dificuldade na concentração durante a realização de temas escolares e estudos em geral na casa. Sua rotina também é caracterizada pelos horários pouco flexíveis e a necessidade de permissão para sair do NAR para passear.

De acordo com a pedagoga do abrigo, Luana apresentou um quadro de depressão e recebeu atendimento psicológico por aproximadamente dois anos, tendo recentemente, encerrado os atendimentos.

Durante nossas intervenções, Luana entrou no processo para entrar na fila de adoção, portanto, estava consultando diversos tipos de especialistas e realizando algumas entrevistas para o começo do processo.

#### 4.2 ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA LE (CORSO, 2018)

A adaptação do programa decorreu de três maneiras:

1. No agrupamento das sessões;
2. Na modificações de atividades em grupo;
3. Na retirada de atividades;

O primeiro ponto foi decidido a partir do fato de que o programa LE foi planejado para ser realizado em turmas com diversos estudantes. Como as sessões foram individuais, com menos indivíduos para debater e com intervenções individualizadas, era possível realizar em um dia 2 sessões, previstas no programa para acontecerem em dias diferentes. Deste modo, ao invés de realizar 24 sessões em 24 dias separados, todas as sessões foram realizadas em um total de 13 dias. Um dos aspectos que também favoreceu a condensação de sessões foi o fato de ter se usado menos tempo na leitura das narrativas, no começo das sessões. Na aplicação do Programa LE em turmas de alunos, esta leitura acontecia mais de uma vez, de formas diferentes. As leituras compartilhadas, no programa, também eram planejadas para serem realizadas com revezamento de frase a frase. Por ser uma intervenção individual foi feita a adaptação para serem revezadas de parágrafo a parágrafo.

Quanto às adaptações indicadas no segundo ponto, foram necessárias na medida em que estávamos realizando as tarefas individualmente, de modo que atividades como debates, propostas em duplas ou em grupos foram sendo modificadas de acordo com o possível. Nos debates, era realizado um levantamento das suposições realizadas por Luana, mas também era proposto a ela o exercício de pensar em quais suposições outras pessoas poderiam levantar. A pesquisadora precisava guiar os debates com perguntas já formuladas, pois eram mais difíceis de surgir de maneira natural, sem estímulo. Em atividade em duplas, a pesquisadora tomava o lugar da dupla realizando, então, as atividades em conjunto. Porém, as propostas em grupo foram adaptadas para serem em sua grande maioria, individuais. Como se tratava de atividades lúdicas e de funções executivas (desenho, pintura etc), tarefa que Luana se destaca, optou-se por deixá-la realizar de forma individual.

O último conjunto de adaptações, isto é, a retirada de algumas propostas, aconteceram em situações pontuais, como a de uma produção de um desenho coletivamente seguido de apresentações orais para a turma.

#### 4.3 AVALIAÇÃO INICIAL DA LEITURA

Nos pré-testes feitos no que diz respeito à leitura, no teste LPI (SALLES *et al.*, 2017), demonstrou score percentil 2,5, indicativo de possível déficit, lendo 53 palavras corretamente. Ao total, teve 6 erros de leitura nas palavras isoladas, sendo elas, 1 em palavras regulares (obtendo o percentil por idade 16), 2 em palavras irregulares (percentil 10) e 3 em pseudopalavras (percentil 10). Este resultado aponta dificuldade na decodificação na rota fonológica e lexical.

No instrumento AFLeT (BASSO *et al.*, 2018), Luana leu 95,5 palavras por minuto, porém cometeu 11 erros de prosódia. No questionário, que avalia a compreensão de leitura obteve o score de 9 acertos, errando apenas uma questão inferencial. Em seu score final, obteve percentil 7, indicativo de possível déficit.

No COMTEXT (Curso, Piccolo, Miná, & Salles, 2017), recontou o texto narrativo com o total de 7 cláusulas, sendo entre essas, 4 da cadeia principal, obtendo o reconto categoria 3, demonstrando uma compreensão fraca do texto e realizando duas reconstruções (conta partes que não estão na história, ‘inventando’) equivocadas. No questionário, acertou todas as questões.

#### 4.4 AS SESSÕES

Ao todo foram 3 semanas de intervenção, com a média de 3 encontros semanais de 1 hora, 12 sessões, durante 13 dias. As intervenções eram realizadas na sala de recreação do NAR durante o horário em que as outras crianças estão em repouso, para não afetar a rotina das do AR (Abrigo Residencial).

Em cada sessão, foram trabalhados os seguintes textos:

Sessões	Textos
Sessão 1	As mil e uma noites (PRIETO, 1997)
Sessão 2	As mil e uma noites e Simbad (ZENAN, 2004)
Sessão 3	Simbad (ZENAN, 2004)
Sessão 4	Simbad na Terra de Gigantes (ZENAN, 2008)
Sessão 5	Simbad na Terra de Gigantes (ZENAN, 2008)
Sessão 6	O segredo de Simbad (ZENAN, 2008)
Sessão 7	A lenda do primeiro gaúcho (AYALA, 1998)
Sessão 8	A lenda do primeiro gaúcho (AYALA, 1998)
Sessão 9	A vingança de Ishtar (ZENAN, 1993)
Sessão 10	A última busca de Gilgamesh (ZENAN, 1995)
Sessão 11	A armadilha da morte (CHAUCER, 1937)
Sessão 12	A armadilha da morte (CHAUCER, 1387)
Sessão 13	O Lobo e a Cabra e A Raposa e o Corvo

A descrição das sessões está organizada de forma a abordar as seguintes habilidades:

1. Motivação;
2. Fluência de leitura;
3. Inferências;
4. Expressão escrita;
5. Estratégias;
6. Funções executivas;

#### **4.4.1 Motivação**

A motivação, considerada o aspecto mais importante para o sucesso escolar, é parte extremamente relevante de uma intervenção pois, segundo Alcará e Guimarães (2007), o rendimento escolar de um indivíduo não pode ser explicado apenas pelas atribuições de conhecimento e facilidade em certas áreas. É a partir da da motivação, ou seja, a vontade de estudar que:

O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007, p. 177)

Por estarmos realizando essas atividades com uma menina de um público que, em sua maioria, não demonstra prosperar no ambiente escolar e que está manifestando desinteresse pela educação, é primordial que exista uma vontade com relação à aprendizagem. De acordo com as autoras, a motivação e a aprendizagem estabelecem uma relação recíproca à medida que uma tem impacto na outra e, sem uma, não há a outra.

A princípio, o que manteve a atenção de Luana foram os contos e fábulas. O Programa LE tem como premissa que os textos precisam ser encantadores para motivar a criança. De fato ela apresentou muito interesse pelas narrativas e seus finais, por vezes surpreendentes. Porém, um dos maiores desafios do começo foi incentivá-la a prever, comentar e debater sobre as histórias, propostas presentes no Programa LE. Até mesmo, dialogar sobre o que a história a fez sentir foi feito com dificuldade, como se ela não se sentisse à vontade para expressar o que tinha

pensado sobre o texto. À medida em que os encontros foram passando, ela se engajou de forma mais ativa nos debates, sem necessitar de muitas intervenções para concluir um ponto ou seu processo de elaboração de ideias. Mesmo assim, tinha um pouco de dificuldade em ir além do que a narrativa trazia, e supondo as motivações dos personagens ou imaginando finais para a história.

A partir da metade das intervenções foi mais difícil assegurar a motivação de Luana. As atividades aconteciam em um horário difícil (em seu horário de repouso, após o almoço), e ao mesmo tempo, iam se complexificando em sua progressão. Houve sessões em que Luana demonstrava não estar com vontade de participar. Nesses momentos, a pesquisadora parava a intervenção e dialogava com ela sobre o que fosse de seu interesse. Luana adora conversar sobre sua vida e próximos objetivos, por isso esse momento foi importante, para ela e para a pesquisadora, o fato de terem uma conexão. Esse momento, era tão importante quanto os outros à medida em que, trazia mais conforto para ambas, dando mais motivação para continuar.

#### **4.4.2 Fluência em Leitura Oral**

Mesmo sendo um processo de baixo nível envolvendo a automaticidade, a fluência é importante para o desenvolvimento da compreensão de leitura. É a automatização na decodificação do texto que permite a liberação de recursos cognitivos para o desenvolvimento de processos de alto nível (como a habilidade de realizar inferências), necessários para que a compreensão aconteça.

De acordo com Cunha, Silva E Capellini (2012),

Há relação entre fluência de leitura, decodificação e compreensão, de forma que o processamento lento da palavra interfere na automaticidade da leitura e, conseqüentemente, na compreensão” (CUNHA; SILVA; CAPELLINI, 2012, v. 29, p. 800).

De maneira pontual, observou-se que a dificuldade na fluência em Luana tinha menos relação com a velocidade e sim com a precisão da leitura e a entonação adequada. Durante as intervenções, foi chamada a atenção da garota para o uso da pontuação correta, na escrita e na leitura, pois foi observado que sua leitura seguia um contínuo, sem paradas ou pausas. Conforme as sessões foram chegando ao fim,

foi possível observar que a prosódia na leitura (componente da fluência) estava muito mais adequada, e ela estava seguindo a pontuação de forma correta.

À medida que as sessões foram chegando ao final, ela mesma, conseguiu perceber que estava lendo com mais facilidade e maior fluência,

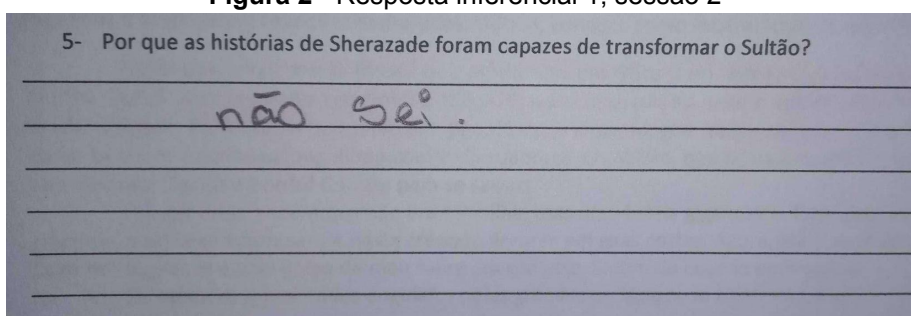
Esta melhora na prosódia e nos debates, indica, também, um avanço no discurso oral, que também era estimulado em diversas propostas.

#### 4.4.3. Inferências

A inferência, o preenchimento de lacunas de informações não explícitas no texto, é um processo de alto nível cognitivo, pois requer que o leitor estabeleça relações entre e indica um entendimento de noções subentendidas da produção textual. Luana apresentou dificuldade para responder questões inferenciais.

Mesmo com ajuda para responder, este processo de elaboração de respostas foi desafiador para Luana e, muitas vezes, ela preferia desistir do que realizá-las. Foi possível verificar este acontecimento já nos pré-testes, onde, no AfLet (BASSO et al, 2019), ao realizar o questionário final, recusou-se a responder uma pergunta inferencial proposta. Foi nestes momentos que a pesquisadora ajudava com intervenções que auxiliassem para a produção das respostas. Abaixo, podemos comparar as respostas a questões inferenciais no começo e ao final dos encontros.

**Figura 2** - Resposta inferencial 1, sessão 2



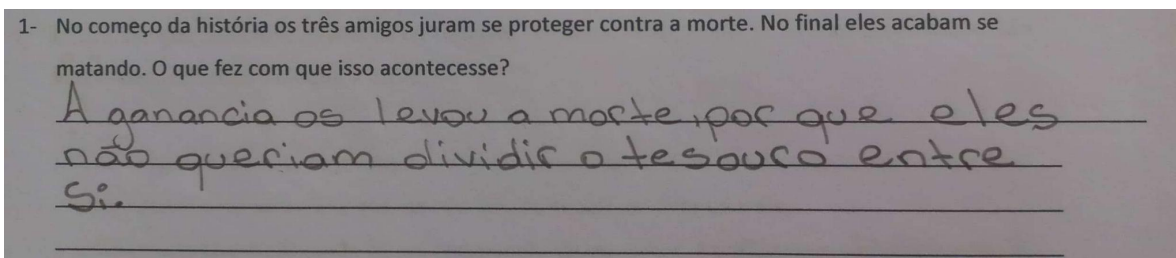
5- Por que as histórias de Sherazade foram capazes de transformar o Sultão?

não sei.

Fonte: Material de pesquisa (2022)

**Figura 3** - Resposta inferencial 2, sessão 12





Fonte: Material de pesquisa (2022)

É possível observar uma discrepância em suas respostas à medida que, inicialmente, não havia a construção de uma resposta e, na segunda imagem, há uma resposta coerente com a história, realizada de modo mais autônomo. Por meio da observação destas imagens, pode-se destacar que ao final, já elabora respostas que realiza por meio de inferências.

Ao final das intervenções, foi possível perceber também que ela estava mais decidida sobre suas opiniões sobre o texto, o que ela imaginava e muito mais aberta a expor esses pensamentos com a pesquisadora.

#### 4.4.4 Expressão Escrita

A escrita, mais especificamente a produção textual, foi a habilidade descrita pela pedagoga do abrigo residencial como a maior dificuldade de Luana. De fato foi possível observar apreensão na garota, quando eram propostas atividades com escrita.

De acordo com Fletcher *et al* (2009):

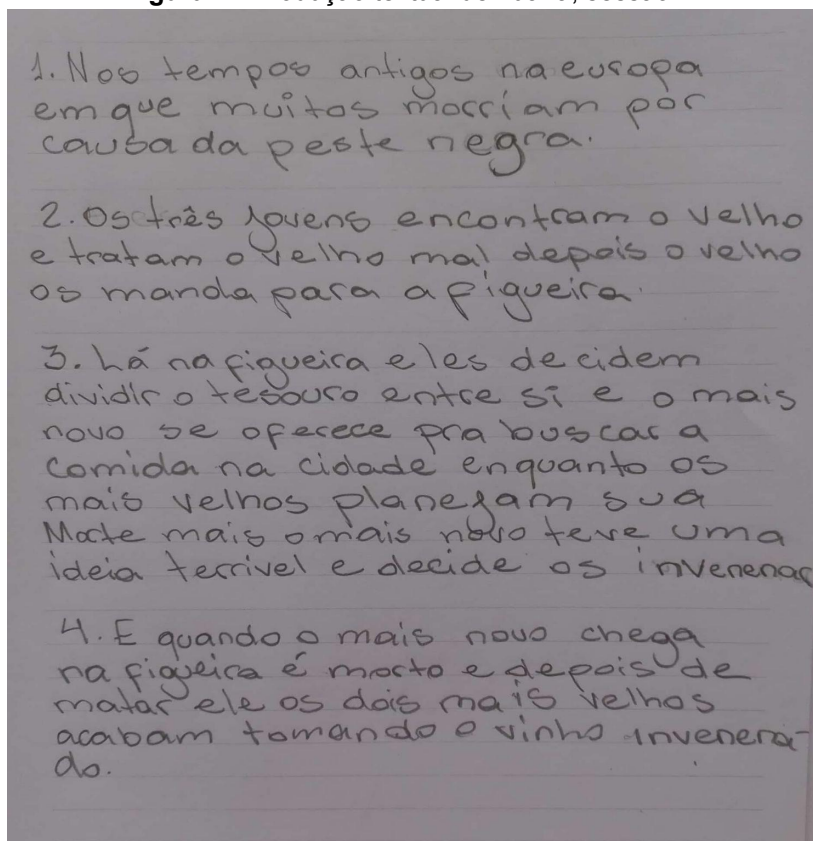
A compreensão leitora e a produção textual, em particular, podem ser influenciadas por processos metacognitivos semelhantes, incluindo o planejamento, o automonitoramento, a autoavaliação e a automodificação. (FLETCHER, *et,al*, pág 251)

De fato, segundo os autores, a escrita, devido sua complexidade, é o último e mais difícil domínio a ser desenvolvido, porém o auxílio de estratégias de planejamento da escrita, revisão e organização agregam no desenvolvimento de uma produção textual adequada.

Como descrito em outras atividades, no início, ao ser proposto uma produção textual como resumo de outro texto, Luana relatou não ter nada a escrever e não saber como começar. Na construção de frases-síntese, Luana era instigada a realizar oralmente o resumo dos parágrafos para assim, escrever a frase.

Na elaboração de uma produção textual mais longa, a pesquisadora construiu com Luana várias frases-sínteses (conteúdo mais familiar para ela) sendo dividido em 4 partes (apresentação, situação inicial, desenvolvimento e desfecho). Após construirmos e organizarmos os acontecimentos que compõem o texto, Luana organizou as frases-síntese, resumindo com seu próprio vocabulário os acontecimentos.

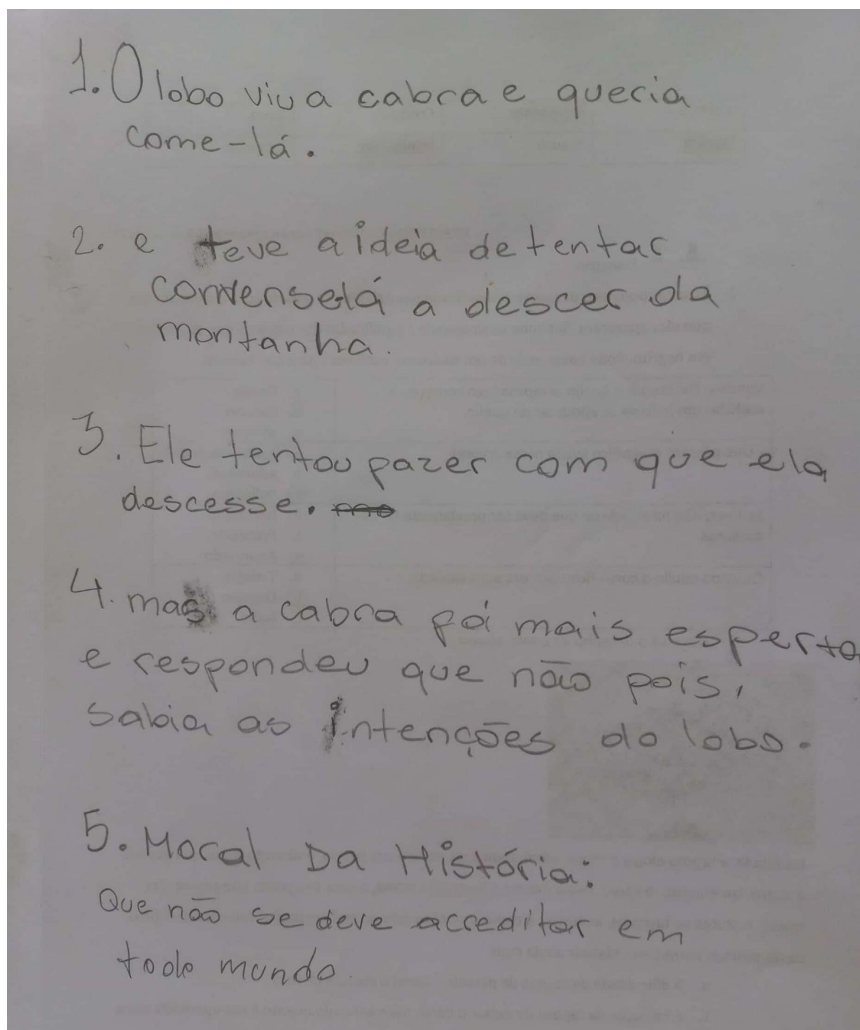
**Figura 4** - Produção textual de Luana, sessão 11



Fonte: Material de pesquisa (2022)

Como é possível observar a partir da imagem, sua primeira produção foi bem-sucedida. Um ponto importante a ser relatado é que nessa primeira produção não foi pedido à ela que incluísse a pontuação adequada com o intuito de que ela se focasse na construção das ideias. Na sua última produção textual, realizou ainda com dificuldade, mas de forma mais autônoma, utilizando-se das estratégias trabalhadas antes.

**Figura 5** - Produção textual Luana, sessão 13



Fonte: Material de pesquisa (2022)

#### 4.4.5. Estratégias

De acordo com Fletcher et al (2009), o ensino de estratégias para a realização de inferências, influencia na habilidade de compreensão de leitura e, naturalmente, na produção de inferências. No caso de uma leitura narrativa, as estratégias podem ocorrer antes, durante ou após a leitura;

O uso de pistas explícitas e de outras estratégias para ajudar as inferências em estudos sobre intervenções também corrobora a natureza estratégica do problema para fazer inferências [...] (FLETCHER, *et al*, pág 211)

No ensino de estratégias, é proposto que seja desenvolvido explícita e sistematicamente táticas e esquemas que auxiliem na compreensão do que foi lido e que ajuda na construção do modelo situacional (mapa mental, necessário para a compreensão). Corroborando a isto, Fletcher (2009) discute:

Durante a leitura, para que o leitor compreenda, os fatos devem ser adicionados ou adaptados ao seu esquema mental. O estudo da metacognição também teve uma influência considerável sobre a pesquisa em compreensão leitora. [...] O ensino de estratégias metacognitivas é benéfico para indivíduos com poucas habilidades de compreensão, embora a metacognição não tenha uma relação causal com as habilidades de compreensão, mas possa ser considerada uma parte essencial dessa habilidade. (FLETCHER, *et,al*, pág 211)

Antes da leitura, atividades como a motivação para a leitura com um breve relato da síntese da narrativa, estabelecimento de objetivos dos alunos ao ler o texto, levantamento do conhecimento prévio, debates e investigações a partir do título ou capa podem ser estratégias para manter a atenção dos alunos durante a leitura.

Já durante a leitura, atividades como a formulação de perguntas sobre o que foi lido até o momento, resumir ideias do texto e previsões sobre os acontecimentos são exemplos potentes para o objetivo de compreensão pois contribuem no monitoramento da leitura.

Ao final, atividades como a elaboração de um resumo ou frases-síntese de parágrafos são boas alternativas para auxiliar na compreensão.

De forma geral, todas estas práticas ajudam a desenvolver a capacidade de monitoramento da leitura e da compreensão, estimulando a metacognição que, segundo Fletcher (2009):

Exige que o leitor identifique incoerências no texto, lacunas no entendimento ou que busque informações em outras partes do texto (FLETCHER, *et,al*, pág 205)

O ensino destas estratégias ajuda o aluno a identificar aspectos singulares dos gêneros textuais lidos, sensibilizando suas características específicas e entendendo a estrutura da história.

Entender essa variação facilita a compreensão. Além dos efeitos do gênero, outros aspectos da estrutura e do texto fornecem informações importantes que facilitam a compreensão, incluindo o título da história, a primeira sentença do parágrafo, os parágrafos iniciais e finais e outros aspectos da estrutura da história (FLETCHER, *et,al*, pág 205)

A exploração do vocabulário também é uma estratégia importante, visto que o desconhecimento de uma palavra pode afetar na compreensão do que foi lido. Por isso, explorar o vocabulário dos textos, não apenas amplia a gama de palavras

conhecidas, ajudando os leitores no melhor uso da linguagem oral, mas também os ajuda a ter melhor entendimento e contextualização sobre o texto.

A explicitação que é possível construir significado para uma palavra pelo contexto da frase ou parágrafo também é trabalhado nas intervenções propostas no programa, visto que devido ao conhecimento prévio, mesmo sem saber a definição, é possível distinguir qual o significado de acordo com o contexto em que a palavra se apresenta.

Nas intervenções com Luana, acredito que o uso e ensino explícito de estratégias tenha auxiliado muito, todas as estratégias foram realizadas com ela, algumas ela já tinha percebido, outras não. A estratégia de resumir ou antecipar acontecimentos no livro foi a mais interessante de verificar uma evolução visto que, ao começo das intervenções, tinha muito pouco a dizer sobre esses tópicos e, mais ao final, já tinha uma construção melhor das ideias.

#### **4.4.6. Funções Executivas**

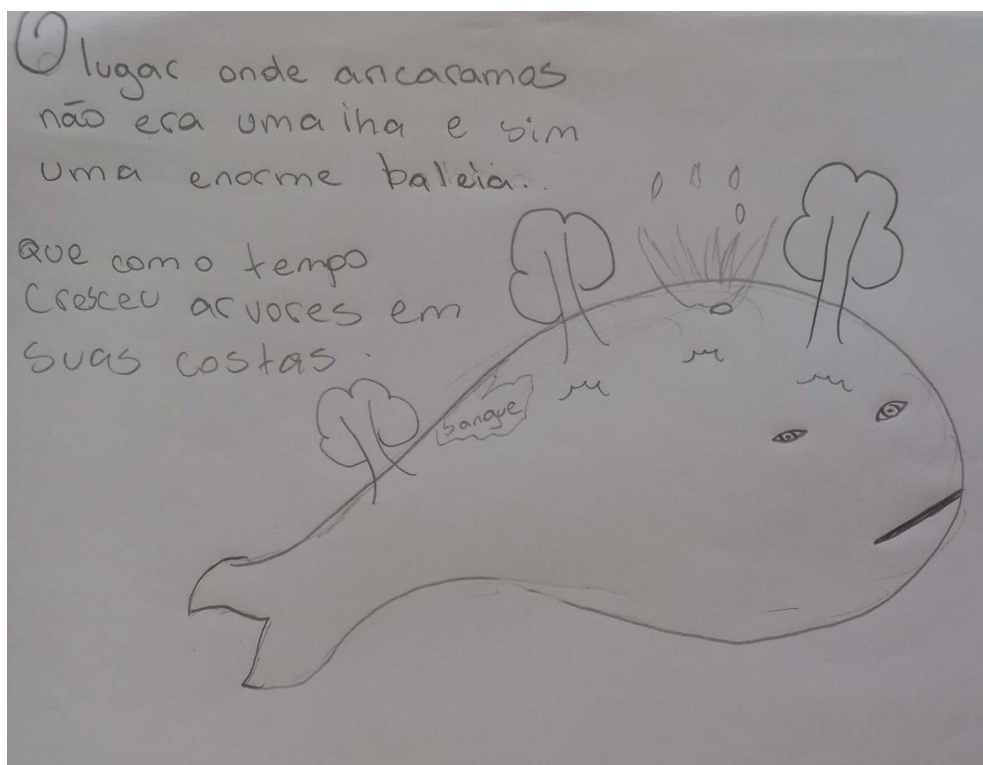
As funções executivas (memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva) são centrais para o desenvolvimento cognitivo. A primeira habilidade, memória de trabalho, refere-se ao armazenamento, manutenção e manipulação de informações retidas na mente por tempo limitado. Está relacionada à habilidade de relacionar ideias, integrar informações presentes com as de memórias de longo prazo e lembrar de sequência de acontecimentos. A segunda habilidade, a inibição é responsável por controlar respostas automáticas, impulsivas ou inapropriadas, está envolvida, também, com o controle da atenção e a autorregulação (DIAS; SEABRA, 2013).

A terceira habilidade, flexibilidade cognitiva, é relacionada a capacidade de adaptação em ambientes diversos e a adequação do comportamento conforme a demanda do ambiente. Ela também proporciona ao indivíduo a capacidade de solução de problemas de perspectivas diferentes, bem como, a gerar soluções diversas para os problemas.

As atividades presentes no Programa LE que compõe o foco nas funções executivas constam de atividades com teor lúdico com o intuito de incitar o engajamento nas atividades diante de uma atividade que envolve a criatividade, por meio de representações das interpretações pessoais em desenhos.

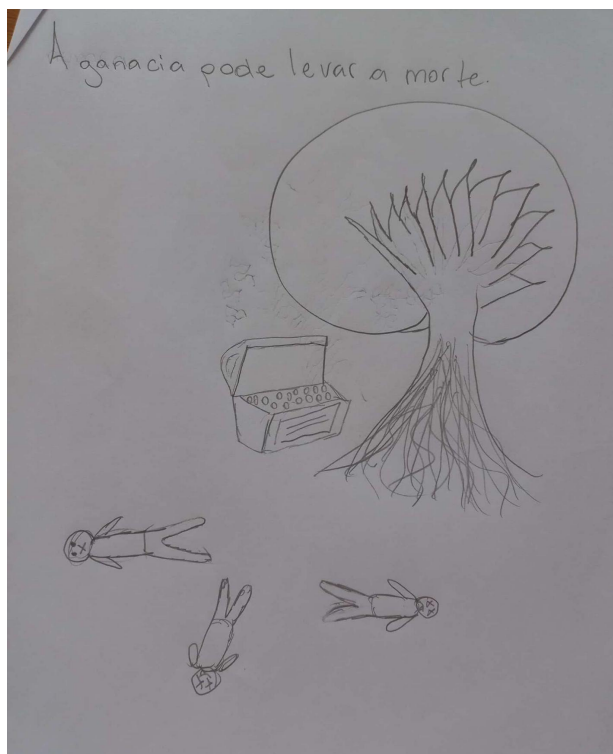
Esta foi, de longe, a atividade em que Luana mais aderiu e participou ativamente. Trabalhos plásticos, que envolvem senso artístico, são habilidades muito fortes nela. Deste modo, acredito que a realização de atividades que a ajudassem a representar seu entendimento e percepção individual sobre as histórias foi um aspecto significativo em sua intervenção.

**Figura 6** - Desenho sobre a história, sessão 5



Fonte: Material de pesquisa (2022)

**Figura 7** - Desenho sobre a história, sessão 19



Fonte: Material de pesquisa (2022)

#### 4.5 AVALIAÇÃO FINAL DA LEITURA E COMPARAÇÃO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTES

A tabela a seguir é um panorama dos escores obtidos nos testes antes e depois da intervenção e, no LPI (SALLES *et al.*, 2017), AFLeT (BASSO *et al.*, 2018) e COMTEXT (CORSO *et al.*, 2017) refere-se sobre aos percentis por idade e qualificado a partir do número de acertos ao comparado com o esperado pela idade do sujeito.

.De modo a analisar mais profundamente cada teste, a seção a seguir irá ser dividida, inicialmente, de acordo com os testes, levantando argumentos e refletindo sobre os resultados

**Tabela 1** -Pontuações pré e pós-teste

	LPI	COMTEXT (RECONTO)	AFLeT (PONTUAÇÃO FINAL)
<b>PRÉ-TESTE</b>	2,5 - sugestivo de déficit moderado a severo (53 acertos)	Categoria 3	7
<b>PÓS-TESTE</b>	30 - (57 acertos)	Categoria 4	8

Fonte: Material de pesquisa (2022)

#### 4.5.1 LPI

**Tabela 2** - Comparação desempenho pré e pós-teste em leitura de palavras isoladas

		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
<b>Palavras reais regulares</b>	Acertos	19	20
	Percentil por idade	16	90
	Percentil por anos completos	7	90
<b>Palavras reais irregulares</b>	Acertos	18	20
	Percentil por idade	10	90
	Percentil por anos completos	10	90
<b>Pseudo palavras</b>	Acertos	17	17
	Percentil por idade	10	10
	Percentil por anos completos	10	10

Fonte: Material de pesquisa (2022)

Para o resultado, foram coletados diversos dados sobre a leitura das palavras isoladas como por exemplo o desempenho na leitura de palavras reais regulares, palavras reais irregulares e das pseudopalavras.

Como pode ser observado na tabela 2, Luana não apresentou melhora na leitura das pseudopalavras. Para a leitura dessas palavras, é necessário a decodificação e conversão grafema-fonema, conectada à consciência fonológica (habilidade metacognitiva de manipulação da estrutura sonora de uma palavra, desde a substituição de um som até a segmentação em unidade menores) (CAPOVILLA;



CAPOVILLA, 1998). Podemos concluir portanto, que há uma dificuldade na rota fonológica que impacta a decodificação destas palavras.

A proficiência na habilidade da consciência fonológica tem impacto e relevância na aprendizagem à medida que, de acordo com Capovilla, Capovilla e Suiter (2004):

Estudos buscando as causas das dificuldades em leitura e escrita têm mostrado que o processamento fonológico e, em especial, a consciência fonológica, são importantes para a alfabetização e, se não desenvolvidos de forma apropriada, tornam-se dois dos principais fatores de dificuldades com leitura e escrita. (Capovilla, Capovilla e Suiter, 2004. Pág 450)

Porém, Salles *et al* (2013), menciona que é comum que o desempenho de crianças mais velhas seja melhor em palavras irregulares pois já aperfeiçoaram a rota lexical.

É importante mencionar os avanços observados na leitura de palavras reais regulares e irregulares. Nos dois casos, o pré-teste mostrava um desempenho correspondente a percentis que estão na faixa indicativa de dificuldade. E, nos resultados após a intervenção, verificaram-se percentis superiores, que não indicam dificuldade.

#### 4.5.2 COMTEXT

**Tabela 3** - Comparação desempenho pré e pós-teste em compreensão de leitura

	<b>RECONTO PRÉ-TESTE</b>	<b>RECONTO PÓS-TESTE</b>
<b>Cláusulas totais</b>	7 cláusulas de 34	15 cláusulas de 34
<b>Cláusulas cadeia principal</b>	4 cláusulas de 16	9 cláusulas de 16
<b>Inferências</b>	2	2
<b>Reconstruções</b>	2	0

Fonte: Material de pesquisa (2022)

Neste teste, que avalia a compreensão de leitura, também é possível verificar mudanças entre antes e depois da intervenção. Ao recontar o texto, o avaliado apresenta seu próprio entendimento da estrutura do texto, podendo, então, ser analisada sua compreensão.

Para a verificação do desempenho neste teste, são utilizados, além do questionário, uma análise de cláusulas (eventos ou partes da história) importantes do

enredo como meio de quantificar quais foram possíveis observar no reconto. Dentre as cláusulas, há algumas selecionadas como pertencendo à cadeia principal, essenciais para a compreensão da história. De acordo com o desempenho no reconto, é possível categorizar a compreensão de leitura do indivíduo em 5 categorias, sendo 1, a mais inferior e a 5 a superior.

No pré-teste, Luana realizou duas reconstruções não coerentes com a história, demonstrando um entendimento mais fraco, considerando sua idade. Além disso, recontou a história com menos informações do texto (cláusulas) em comparação ao pós-teste.

Em seu pós-teste, Luana realizou o reconto de maneira mais completa e com mais coerência, demonstrando avanços na compreensão a partir do reconto da história. De acordo com Kida *et al* (2015):

O reconto também permite analisar o conhecimento do leitor sobre a estrutura dos textos. Pode-se computar os enlaces entre ideias e caracterizar, por um crivo de pontuação, o nível de compreensão alcançado pelo leitor. Esses dados fornecem indícios sobre a organização mental das ideias em função de um esquema estruturado de texto, que possibilita o entendimento global da informação lida (KIDA *et al.* 2015, *pág 606*)

A partir do reconto feito por Luana, foi possível categorizar sua habilidade, no pré-teste, como pertencente à categoria 3 com 7 cláusulas da história presente. Nesta categoria não é possível observar um nível de detalhe mais esmiuçado no reconto, bem como, ausência de um ou mais níveis da narrativa (como ambientação, estabelecimento do problema, reação diante do problema, tentativa de resolução do problema, resultado/desfecho). Não fica claro a sequência de eventos e é comum a realização de importantes interferências e reconstruções que revelam que a compreensão não foi completamente alcançada.

Na categoria 4, classificação do reconto no pós-teste, é possível observar um relato coerente, mesmo que com menos detalhes. Podendo verificar que houve a compreensão completa do texto, com 14 cláusulas do reconto presentes.

No questionário, respondeu todas as questões corretamente, antes e depois das intervenções.

#### **4.5.3 AFLeT**

**Tabela 4** - Comparação desempenho pré e pós-teste em fluência de leitura

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
<b>PLCM</b>	95,5	90,7
<b>TEP</b>	11	6
<b>QT</b>	9	10
<b>Erros de Precisão</b>	27	22

Nota: PLCM = Número de palavras lidas corretamente por minuto; TEP= Total de erros de prosódia; QT= Compreensão textual mediante questionário total

Fonte: Material de pesquisa (2022)

O AFLeT foi normatizado para avaliar a fluência de indivíduos até o 4º ano do EF, por Luana apresentar uma dificuldade na leitura fluente, consideramos útil avaliá-la com este instrumento, mesmo que comparando seus resultados com apenas para critério comparação entre pré e pós-teste.

O AFLeT, avalia a fluência em vários critérios. Dentre eles, a velocidade, a precisão, a prosódia, enquanto o questionário avalia a compreensão (o teste abarca esses dois componentes da leitura). É possível verificar, a partir dos dados acima (tabela 4), que no pré-teste Luana fez a leitura de forma mais rápida. Lendo, por minuto, 95,5 palavras em comparação com as 90,7 demonstradas no pós-teste. A automaticidade, como vista na seção fluência, é de considerável importância para diversas habilidades, inclusive a compreensão.

Porém, é possível destacar o avanço na prosódia onde, dentre os aspectos avaliados (erros de pausa, erros de entonação e erros de fluidez), pontuou menos da metade. Este é um ponto curioso pois, mesmo que sua leitura tenha diminuído de velocidade, sua prosódia, ou seja, a habilidade de emitir os sons da fala seguindo a pontuação e a entonação demonstrou melhora significativa. Portanto, ela realizou a leitura de forma mais pausada e atenta, respeitando a prosódia. Na precisão, foi observado que a quantidade de erros são significativamente menores no pós-teste em comparação ao pré-teste, corroborando com a ideia de que Luana realizou uma leitura menos veloz, porém mais precisa.

No questionário, Luana pontuou menos no pré-teste, pois se recusou a responder uma das perguntas inferenciais propostas. Ao realizar o pós-teste, respondeu corretamente às perguntas literais e inferenciais.

## 5 CONCLUSÕES

Após os resultados comparativos entre as duas etapas de teste presentes é possível verificar mais claramente o impacto positivo proporcionado pela intervenção. De modo geral, podemos observar mais avanço no teste LPI, mostrando progresso na decodificação, especialmente quando utilizada a rota lexical. Em segundo, e mais coerente ao objetivo da pesquisa, no COMTEXT, pode-se confirmar uma evolução, em particular a aspectos da organização da narrativa e entendimento profundo do conteúdo do texto. Por último, observa-se desenvolvimentos importantes para a melhoria na fluência, apresentando uma leitura mais vivaz, conferindo mais vida à narrativa.

Além destes elementos, em aspectos que não conseguimos quantificar, foi possível notar mais confiança de Luana ao responder questionamentos sobre sua compreensão, em debates e em ter que desenvolver suas próprias conclusões sobre o texto. Na escrita, Luana relata ver utilidade nos ensinamentos das estratégias em sua vida escolar e demonstra, também, mais segurança ao desenvolver escritas.

No eixo oralidade, mostrou muito avanço conforme realizou falas e argumentos mais organizados e estabelecidos. Nos debates, ao final das intervenções, defendia seus pontos com fundamentos e justificativas coerentes com os propostos pelo texto. Em contraste com o início da intervenção, onde não se sentia decidida com suas opiniões e se negava a exteriorizar, Luana manifestou uma habilidade de expressão mais consolidada

Pela observação, também é de se destacar a capacidade de atenção que Luana tinha. Ao princípio das intervenções, embora conseguisse prestar atenção, depois de alguns tempo pedia para checar o celular ou ficava mais inquieta, onde já sinalizava seu desejo de encerrar a sessão. Posteriormente, já ao final das intervenções, pode-se perceber estar mais focada e com concentração por mais tempo, especialmente nas leituras.

Nos momentos finais das intervenções, Luana realizou, na escola, um teste de avaliação externa de nível nacional, onde relatou que sentiu melhora para entender as perguntas de Português e Matemática, ao compreender o que era proposto para ela realizar. Relatou também, se sentir mais confortável lendo os textos de enunciado, já que quase todos continham leituras mais longas, conseguindo terminar a prova mais cedo que os colegas. Acredita que as habilidades e materiais

trabalhados irão agregar à sua experiência escolar e que serão úteis, especialmente, quando chegar na época de vestibular e na faculdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se apresentar e verificar a potencialidade de uma intervenção pedagógica em compreensão de leitura em uma criança em situação de acolhimento institucional com um viés lúdico. A partir dos resultados obtidos pode-se concluir que, em decorrência das atividades propostas pelo Programa LE (CORSO, 2018) há melhora no desempenho da habilidade proposta bem como, em sua leitura e fluência.

Crianças e adolescentes em situação de acolhimento, em sua maioria, sofrem traumas oriundos de suas vivências antes, durante ou após sua permanência em abrigos residenciais. Estes acontecimentos podem afetar a sua aprendizagem, a sua experiência no ambiente escolar e, conseqüentemente, o seu futuro.

As pesquisas sobre a reprovação, distorção idade-série e evasão escolar dentre esse público são alarmantes. Revelam um problema sobre o papel do sistema escolar e de estado e devem ser motivo de preocupação e criação de políticas públicas que assegurem melhorias na detecção de violação de direitos das crianças e adolescentes, atendimento escolar e psicopedagógico ou suporte para a permanência destes, em espaços escolares.

A origem destas dificuldades podem ser oriundas de diversos fatores como o ambiente, genéticos ou sócio-culturais porém, é possível concluir, com esses dados, que mesmo estando em “prejuízo” social e escolar, a escola pode ter um papel mais inclusivo e efetivo para agregar nas experiências de vida e escolares de cada criança em situação de acolhimento.

Por fim, podemos entender que mesmo após traumas severos tidos em uma época tão importante para o desenvolvimento, não há significativas razões para inferir que crianças e adolescentes em situação de acolhimento não tenham a habilidade de desenvolver plenamente a aprendizagem e se tornarem proficientes na habilidade de compreensão de leitura, mesmo que demonstrem dificuldades e desde que sejam ajudadas nesse sentido.

Foi possível verificar, a partir dos resultados obtidos nos testes realizados, o grande impacto do Programa LE (CORSO, 2018) no aprimoramento da habilidade de compreensão de leitura em uma adolescente em situação de acolhimento, bem como seu potencial em um contexto diferente e singular como o acolhimento. A partir das leituras de excelente qualidade, os textos imersivos são catalisadores para o

aprimoramento da habilidade e oportunizam aspectos motivacionais, particularidades importantes para crianças e adolescentes nesta condição de acolhimento institucional, mostrando então, grande potencial neste público.

Assim como melhorar a compreensão de leitura, este projeto teve como propósito, ainda, apresentar à Luana o mundo poderoso que a literatura proporciona e suas potencialidades, pois este conhecimento é indispensável e um apoio, nas horas mais difíceis. O poder da literatura está na experiência de abstração do mundo real, em se apaixonar por mundos novos e aprender sobre formas diferentes de pensar e viver. É sobre fantasia e imaginação, é sobre encantamento diante do mundo complicado e confuso em que vive. É sobre esperança.

Isso é parte da beleza de toda a literatura. Você descobre que seus desejos são desejos universais, que você não está só e isolado de todo o mundo. Você pertence.

F. Scott Fitzgerald

## REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 11, p. 165-178, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFzcnP3PfmST5JS87vgqgyH/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

ALMEIDA, Ivy Gonçalves de *et al.* Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia do Desenvolvimento*, [S. l.], p. 390 - 399, 15 maio 2012.

ASSIS, Simone Gonçalves De; FARIAS, Luís Otávio Pires (org.). *Levantamento Nacional Das Crianças E Adolescentes Em Serviço De Acolhimento*. [S. l.]: HUCITEC EDITORA, 2013.

AYALA, Walmir. *A lenda do primeiro gaúcho*. [S. l.: s. n.], 1998.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Diário Oficial da União, 1990

CHAUCER, Geoffrey. *Os Contos de Cantuária*. [S. l.: s. n.], 1387.

CORSO, Helena Vellinho; PICCOLO, Luciane da Rosa. Avaliação de Efetividade de Programa de Compreensão Leitora: Resultados da Intervenção no Quinto Ano Escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, [s. l.], v. 21, 15 mar. 2021.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli. Comparação Entre Maus Compreendedores e Bons Leitores em Tarefas Neuropsicológicas. *Psicologia em Pesquisa*, [s. l.], p. 37-49, 15 jun. 2013.

CORSO, Helena Vellinho *et al.* Desenvolvimento da compreensão de leitura: o papel decisivo da instrução focada nas diferenças individuais. *Let. Hoje*, [s. l.], p. 211-220, 13 jun. 2019.

CORSO, Helena V. Programa L.E. - Leitura compreensiva na sala de aula: funções executivas e componentes da compreensão na abordagem criativa do conto.



In: CORSO, H. V.; POLLO, T. (org.). INTERVENÇÕES NA APRENDIZAGEM: da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. [S. l.]: Ed. Vetor, 2022.

CONNOR, Carol McDonald. A Lattice Model of the Development of Reading Comprehension. CHILD DEVELOPMENT PERSPECTIVES, [s. l.], v. 10, p. 269–274, 4 abr. 2016.

CROMLEY,, Jennifer G.; AZEVEDO, Roger. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. Journal of Educational Psychology, [s. l.], p. 311-325, 2007.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia; CAPELLINI, Simone Aparecida. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. Estudos de Psicologia , [s. l.], v. 29, p. 799s-807s, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500016>. Acesso em: 4 ago. 2022.

DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. Temas sobre Desenvolvimento , [s. l.], p. 206-212, 2013.

FLETCHER, Jack M. *et al.* Models of Reading Comprehension. In: FLETCHER, Jack M. *et al.* LEARNING DISABILITIES: From Identification to Intervention. [S. l.: s. n.], 2019.

FERREIRA, Jéssica Almeida Marques. Acolhimento Institucional e as Dificuldades na Aprendizagem. Orientação à Queixa Escolar , [S. l.], p. 1-18, 6 jun. 2017

GUTFREIND, Celso. O terapeuta e o Lobo. [S. l.: s. n.], 2003

GUERRA, Livia Lira de Lima; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. Psico-USF, [s. l.], v. 25, p. 273-284, 12 fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/MYrjHBjKhW4JTZCg7bftfCb/?lang=pt#>. Acesso em: 1 abr. 2022.

IANNELLI, Andrea M.; ASSIS, Simone Gonçalves; PINTO, Liana Wernersbach. Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais. Ciência & Saúde Coletiva, [s. l.], v. 20, p. 39-48, 15 out. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1413-81232014201.19872013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gg7L9bMbJRjHSLLYXPwVXCM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2022.

JACOB, Adriana Vilela; LOUREIRO, Sônia Regina. DESENVOLVIMENTO AFETIVO - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ATRASO ESCOLAR. Paidéia, [S. l.], p. 149-160, 5 fev. 1996.

KAPPLER, Stella Rabello; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. Trocas Afetivas de Crianças em Acolhimento Institucional. Psicologia: Ciência e Profissão, [s. l.], v. 39, p. 1-13., 5 set. 2019..

KINTSCH, W; KINTSCH, C Walter. Comprehension: A paradigm for cognition. [S. l.: s. n.], 1998.

LIMA, Ana; CATELLI , Roberto. Indicador de Analfabetismo Funcional. [S. l.: s. n.], 2018.

LIRA, Dione Oliveira de Souza. O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UFPB, [S. l.], 2018.

MACLEAN, Kim. The impact of institutionalization on child development. Development and Psychopathology, [S. l.], p. 853–884, 20 mar. 2003.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Vivências de Infâncias : crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. 2020. Tese (doutorado) (Doutorado em Educação) - UNB, [S. l.], 2020.

MELO ÁLVARES, Amanda; RÉGIS LOBATO, Gledson. Um Estudo Exploratório da Incidência de Sintomas Depressivos em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. Temas em Psicologia, Patos de Minas, Brasil, v. 21, p. 151-164, 15 mar. 2013.

PERFETTI, Charles; STAFURA, Joseph. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. Scientific Studies of Reading, [s. l.], 13 jun. 2016.

PERFETTI, C. A., MARRON, M. A., & FOLTZ, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* p137–165. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PIETRO , Heloísa. As mil e uma noites. *In: LÁ vem histórias*. [S. l.: s. n.], 1997.

RÊGO, Eugênia M. BATISTA, Gerlânia K. . THE LEARNING OF CHILDREN IN RESIDENTIAL SITUATIONS: : DIAGNOSIS AND INTERVENTION. Revista Gênero e Interdisciplinaridade, [S. l.], v. 2, n. 04, 2021. DOI: 10.51249/gei02.04.2021.499.

Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/499>. Acesso em: 12 may. 2022.

RODRIGUES, Luiz Henrique Fortunato; PREBIANCHI, Helena Bazanelli. Estresse e Estratégias de Enfrentamento em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional em Casas Lares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s. l.], v. 41, p. 1-17, 7 maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/yq7Y4nNwBKrPGBKD8THwSFM/?lang=pt#>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SALLES, Jerusa Fumagalli *et al.* *Anele 1 - Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas - LPI*. [S. l.: s. n.], 2013.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [s. l.], v. 26, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/BWD4kKG3WZ7M3KMq8ShXjJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 4 ago. 2022.

HOOK, Cayce J.; LAWSON, Gwendolyn M.; FARAH, Martha J. Status Socioeconômico e Desenvolvimento das Funções Executivas. *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*, [s. l.], 2013.

SANTOS, Vilma Moreira dos. *O LÚDICO VIA FÁBULAS EM ATENDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO: UM ESTUDO DE CASO CLÍNICO DE MOBBING*. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SANTOS, Vilma Moreira dos. *O LÚDICO VIA FÁBULAS EM ATENDIMENTO PSICOTERAPÊUTICO: UM ESTUDO DE CASO CLÍNICO DE MOBBING*. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

KIDA, Adriana de Souza Batista *et al.* INFLUÊNCIA DA MODALIDADE DE RECONTO NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE ESCOLARES EM COMPREENSÃO LEITORA. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2015, v. 32, n. 4 [Acessado 20 Setembro 2022], pp. 605-615. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400004>. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400004>.

SPINILLO, Alina Galvão. O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, [s. l.], v. 42, 16 out. 2008.

STERNBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. (2003). *Crianças rotuladas - o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem* (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed

ZABALA, Antoni. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos. In: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 139-166.

ZENAN, Ludmilla. *A busca de Gilgamesh*. [S. l.: s. n.], 1995.

ZENAN, Ludmilla. *A vingança de Ishtar*. [S. l.: s. n.], 1993.

ZENAN, Ludmilla. *Simbad na Terra dos Gigantes*. [S. l.: s. n.], 2008.

ZENAN, Ludmilla. *Simbad*. [S. l.: s. n.], 2004.

ZENAN, Ludmilla. *O segredo de Simbad*. [S. l.: s. n.], 2008.

## APÊNDICE A

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, dirigido aos alunos

Eu, ....., declaro que aceitei participar da pesquisa intitulada “**Compreensão de Leitura: Avaliação e Intervenção**”, coordenada pela professora Dra. Helena Vellinho Corso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de livre e espontânea vontade e que poderei deixar de participar no momento em que quiser. Sei que a razão desta pesquisa é avaliar uma proposta de intervenção em compreensão de leitura de textos, isto é, avaliar um método de ensinar os alunos a compreender melhor os textos que lêem. Depois do término da intervenção, os alunos serão novamente avaliados com as mesmas tarefas. Sei que serei convidado (a) a fazer algumas tarefas individuais de leitura antes e depois do professor ensinar essas atividades para seus alunos.

Também sei que meus professores aprenderão com esta pesquisa como os alunos compreendem os textos que lêem, e como eles, professores, podem fazer para ajudar seus alunos a melhorar sua habilidade de compreensão de leitura, evitando que seus alunos venham a ter dificuldades nesta área. Assim, há benefícios importantes, para os professores, e para os alunos. Não há riscos para os envolvidos na pesquisa;

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora está à disposição para esclarecimentos pelo telefone 33083893. Para contato com o Comitê de Ética da Universidade: SECRETARIA DO CEP/UFRGS

Fone: + (55 51) 3308-3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno : \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## APENDICE B

## CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, na condição de diretor(a) do serviço de acolhimento \_\_\_\_\_, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “**Compreensão de Leitura: Avaliação e Intervenção**”, e coordenada pela professora Dra. Helena Vellinho Corso, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui informada de que a pesquisa tem por objetivo desenvolver e testar um programa de intervenção em compreensão de leitura. Estou ciente de que os procedimentos metodológicos que serão adotados incluem:

- a realização de tarefas nas áreas de leitura, para avaliar os alunos quanto a esta habilidade antes e depois da intervenção. As atividades serão desenvolvidas individualmente em horário previamente combinado com a coordenação. O tempo estimado para estas tarefas é de aproximadamente 20 minutos, sendo que deverão ser feitas duas avaliações (uma antes e outra após o término da intervenção).;

A pesquisadora ainda se dispõe a retornar à instituição para apresentar os resultados da pesquisa.

Declaro ter sido informado de que a autorização para a realização desta pesquisa nesta instituição representa uma importante contribuição para o aprimoramento do ensino da leitura e da habilidade de compreender a partir dela, contribuindo para a aprendizagem desta habilidade por parte dos alunos, e evitando o desenvolvimento de dificuldades nesta área. Fui esclarecido (a) de que, quanto aos riscos e benefícios para os envolvidos na pesquisa:

A participação neste projeto de pesquisa implica em benefícios importantes, para os alunos que, por sua vez, serão beneficiários de abordagens pedagógicas mais eficazes, implementadas por seus professores, quanto à facilitação da compreensão de textos. Não há riscos para os envolvidos na pesquisa; Poderão ser combinadas observações pela pesquisadora e/ou estagiário de pesquisa, sempre com a condição da anuência, e nos horários que este julgar conveniente.

As informações coletadas serão utilizadas para análise e discussão da pesquisa. Assim, a pesquisadora fica autorizada a publicar os resultados encontrados. O material obtido nesta pesquisa estará protegido sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes da instituição e nem dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito publicado. O aluno tem o direito de não participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar. A pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometeu-se a

responder e esclarecer qualquer dúvida que o participante ou seus responsáveis venham a ter através do fone 33083893. Para contato com o Comitê de Ética da Universidade: SECRETARIA DO CEP/UFRGS; Fone: + (55 51) 3308-3738; E-mail: [etica@propeq.ufrgs.br](mailto:etica@propeq.ufrgs.br).

Pela presente autorização, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou

ciente que terei total liberdade para retirar minha autorização a qualquer momento durante a recolha dos dados e de deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará

nenhum retorno financeiro, dano ou despesa à esta instituição de ensino. E que os dados obtidos na pesquisa estarão sob anonimato e sigilo de informações apresentadas.

Porto

Alegre,

---

Assinatura do (a) participante – Direção da instituição

---

Assinatura da Pesquisadora –

---

## APÊNDICE C

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_ portador da identidade número \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ declaro que aceitei participar da pesquisa intitulada “**Compreensão de Leitura: Avaliação e Intervenção**”, coordenada pela professora Dra. Helena Vellinho Corso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de livre e espontânea vontade. A pesquisa tem por objetivo desenvolver e testar um programa de intervenção (ensino) em compreensão de leitura. Declaro ter conhecimento de que os procedimentos metodológicos que serão adotados incluem a realização, pelos alunos, de tarefas nas áreas de leitura, e a realização, pelos pais ou responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, de um questionário socioeconômico e de condições de saúde. Declaro ter sido informado de que minha participação nesta pesquisa representa uma importante contribuição para o aprimoramento do ensino da leitura e da habilidade de compreender a partir dela, contribuindo para a aprendizagem desta habilidade por parte dos alunos, e evitando o desenvolvimento de dificuldades nesta área.

Quanto aos riscos e benefícios para os envolvidos na pesquisa:

A participação neste projeto de pesquisa implica em benefícios importantes para os alunos que, por sua vez, serão beneficiados com as abordagens pedagógicas mais eficazes quanto à facilitação da compreensão de textos, implementadas por seus professores.

Não há riscos para os envolvidos. Poderão ser combinadas observações pela pesquisadora e/ou estagiário de pesquisa na classe em questão, sempre com a condição da anuência, e nos horários que este julgar conveniente.

A pesquisadora assegura a privacidade do aluno e de seus pais (ou responsáveis) pela não divulgação de seu nome. O aluno e seus pais (ou responsáveis) têm o direito de não participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento. As informações coletadas serão utilizadas para análise e discussão da pesquisa. Assim, a pesquisadora fica autorizada a publicar os resultados encontrados.

Também estou informado de que a pesquisadora se comprometeu a dar uma devolução dos resultados encontrados, após a conclusão da pesquisa.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora está à disposição para esclarecimentos pelo telefone 33083893. Para contato com o Comitê de Ética da Universidade:

SECRETARIA DO CEP/UFRGS

Fone: + (55 51) 3308-3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



Porto Alegre, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Pai ou Responsável