

---

# COMPREENSÃO DE LEITURA: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional

*Vera Lúcia Orlandi Cunha  
Adriana Marques de Oliveira  
Simone Aparecida Capellini*

## **RESUMO**

A leitura é um processo complexo que envolve habilidades cognitivas e linguísticas, como a decodificação e a compreensão. Quando a habilidade de compreender textos lidos não é realizada, ocorre um comprometimento em todo o processo de aprendizagem interferindo no desenvolvimento do escolar como um todo. Assegurar que o escolar realize a leitura com eficiência apresenta-se como um dos principais desafios da escola. Considerando esses aspectos, este estudo, por meio da reflexão de estudos anteriores, apresenta os processos envolvidos na compreensão da leitura, assim como os problemas que podem interferir nestes processos, sua avaliação e estratégias de intervenção com os escolares para que possíveis dificuldades no contexto educacional possam ser minimizadas.

**Palavras-chave:** leitura; aprendizagem; linguagem escrita.

A leitura apresenta-se como uma atividade muito complexa que, de acordo com Salles e Parente (2004), é composta por múltiplos processos interdependentes. Segundo Alves (2005), o processo de leitura abrange, no mínimo, linguagem, memória, pensamento e inteligência, bem como percepção. A compreensão deste processo envolve, entre outros, a codificação semântica, aquisição de vocabulário, compreensão das ideias do texto, criação de modelos mentais do texto e a compreensão do texto. Além disso, como atividade significativa que é, a leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do indivíduo enquanto possuidor de uma história individual e singular (Ferreira; Dias, 2004).

A capacidade para ler e compreender textos é fundamental na nossa vida diária. Quando surge associada ao contexto educativo, reveste-se de uma importância maior porque se trata de um componente intrínseco ao desenvolvimento cognitivo do escolar, que compete ao professor atender (Alves, 2005).

Por essa razão, este artigo se propõe, por meio da reflexão de estudos anteriores, a apresentar os processos que estão envolvidos na compreensão da leitura, assim como os problemas envolvidos nesta questão, sua avaliação e estratégias de intervenção com os escolares para que possíveis dificuldades no contexto educacional possam ser minimizadas.

---

## DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO

A leitura implica um componente de decodificação e de compreensão. A decodificação se refere aos processos de reconhecimento da palavra escrita que, de acordo com Sánchez, García e Gonzalez (2007), é a competência aparentemente mais elementar de todas, a qual se refere a um processo que permite transformar os signos ortográficos das palavras escritas em linguagem, enquanto que a compreensão é definida como o processo em que as palavras, sentenças ou textos são interpretados.

Esta relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura ocorre porque quanto maior a rapidez na identificação de palavras, maior é a capacidade que a memória de trabalho tem para se dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, levando à compreensão da leitura (Morais, 1996; Salles; Parente, 2002; 2004; Sánchez, García; Gonzalez, 2007). A decodificação tem, assim, grande interferência e influência no processo de compreensão de leitura. Dessa forma, é essencial que o escolar tenha uma boa decodificação para ter uma leitura fluente, no entanto isso não garante que ele tenha uma compreensão de todas as informações contidas no texto (Sánchez; García; Gonzalez, 2007; Wise *et al.*, 2007; Manyak; Bauer, 2008; Mcquiston; O'Shea; Mccollin, 2008; Salgado; Capellini, 2008; Giangiacomo; Navas, 2008; Cunha; Capellini, 2009a; 2009b).

Alguns estudos (Perfetti, 1985; Eckert *et al.*, 2002; Breznitz, 2006; Snellings *et al.*, 2009) afirmam que 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, ou seja, a leitura lentificada das palavras consome a memória de trabalho e, portanto, impede que o escolar se dedique à compreensão do texto. Portanto, o leitor que possui fluência tem maior probabilidade de obter melhor habilidade de compreensão.

Dessa forma, a compreensão inclui vários processos cognitivos interrelacionados, entre eles estão os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, mas não suficientes. A compreensão da leitura depende da ativação de relevantes conhecimentos que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem oral, habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo de cada indivíduo, além do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral como na escrita (Braibant, 1997; Santos, 2009).

---

## PROCESSOS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Além do automatismo na identificação de palavras, para compreender um texto é necessário empregar conhecimentos e estratégias que vão além da mera combinação de significados lexicais individuais, deve-se elaborar uma representação mental do conteúdo proposicional das mensagens. Essas proposições são unidades abstratas de significado e implicam, no mínimo, a predicação de algo (uma propriedade, ação, relação, etc.) acerca de algo (um objeto, argumento, etc.) (Kintsch, 1998).

Sánchez (2008) apresentou três ideias que podem mostrar o que ocorre enquanto é realizada a leitura de um texto: os leitores tendem a construir um modelo mental do que leem, o qual é atualizado constantemente a respeito dos elementos constituintes e das relações (temporais, causais, espaciais) que se estabelecem entre eles; a busca de uma representação coerente em que se encaixem (espacial, temporal ou casualmente) os elementos ou as relações estabelecidas no texto; os elementos que não estão em primeiro plano podem ser recuperados da memória com certa rapidez, mas o certo é que não é possível considerar um grande número de ideias ou elementos de uma só vez.

Para compreender um texto, podem ser considerados vários tipos ou níveis de atividade mental, como: processos locais; processos globais; processos de integração; processos de controle (metacognitivos) (Sánchez, 2003; 2008):

- *processos de caráter local*: revelar o significado de cada uma das palavras do texto; interpretar o significado das orações, o que dá lugar a ideias ou proposições simples; não perder o fio do que se lê (interconectando cada ideia com suas contíguas).
- *processos de caráter global*: identificar o tema global de um texto, saber do que trata (ou ao menos do que não trata), qual é o sentido geral ou que moral apresenta; extrair a(s) ideia(s) global (is).

Obviamente, se for empregado o tipo de processo local, é gerada uma representação fragmentada do que fora lido, sabendo-se somente o significado de cada palavra e elaboradas somente algumas ideias, por isso os leitores devem envolver-se também com os processos globais. No entanto, isso conduz a um resumo exaustivo do texto. Dessa forma, torna-se necessário buscar outros recursos para auxiliar a compreensão do texto, como os conhecimentos prévios, e ao raciocinar sobre eles, pode-se encontrar uma solução para o dilema em que uma leitura atenta coloca ao leitor. Isso remete aos processos de integração, que permitem criar relações entre a informação entrante e as redes de conhecimento que há em nossa mente, havendo, dessa maneira, uma atividade inferencial (Sánchez, 2008).

---

Para Marcuschi (2004), a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Segundo Escudero e León (2007), essas atividades inferenciais são capazes de conectar a informação explícita no discurso com a implícita. Elas são as responsáveis por estabelecer a coerência necessária para a representação mental, visto que preenchem as lacunas de informações que não aparecem de maneira explícita no discurso.

De uma maneira geral, pode-se considerar que qualquer informação que se extrai do texto e que não está explicitamente expressa nele é, de fato, uma inferência. As inferências constituem o núcleo da compreensão humana porque facilitam a relação com qualquer aspecto do conhecimento, seja este espacial, temporal, causal, lógico, natural, artificial, abstrato ou concreto.

As inferências são fundamentais porque têm altíssimo valor adaptativo para prever condutas, para entender a realidade, para compreender mensagens abstratas. Graças às inferências, pode-se desvelar o oculto de uma mensagem, ler entrelinhas, fazer explícita em nossa mente a informação implícita do texto (Escudero; León, 2007). As inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (Marcuschi, 2004).

Assim, durante a leitura é realizada uma análise e uma comparação entre as informações extraídas do texto (tanto no que se refere à decodificação e ao reconhecimento da palavra como à compreensão do texto) com as informações previamente armazenadas. Para que o leitor tenha um entendimento aprofundado do texto, este deve formular dois tipos de inferências: inferências literais, relacionando ideias dentro ou entre sentenças e inferências implícitas, conectando ideias para completar informações que não estão explícitas, incorporando conhecimentos e experiências anteriores. Esse processo é necessário para que um modelo de representação mental do texto seja construído (Santos; Navas, 2002).

Segundo Marcuschi (2004), na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como os conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos.

No que se refere à classificação das inferências, Ferreira e Dias (2004) apresentaram os seguintes exemplos de inferências:

- 
- Objetivo superordinário: a inferência é um objetivo que motiva uma ação intencional do agente.
  - Objetivo ou ação subordinada: a inferência é um objetivo, plano ou ação que especifica como a intenção de um agente é realizada.
  - Antecedente causal: a inferência refere-se ao elo causal (ponte) entre a oração explícita sendo compreendida e o contexto da passagem prévia.
  - Consequente causal: a inferência diz respeito a um elo causal previsto, desdobrando-se da oração explícita sendo compreendida. Esta inclui eventos físicos e novos planos dos agentes, mas não emoções.
  - Emoção do personagem: a inferência é uma emoção experienciada por um personagem em resposta à ação ou evento sendo compreendido.
  - Estado: a inferência é um estado que vem da estrutura do tempo na trama da história, que não é ligado de maneira causal ao episódio da trama. Este inclui características dos personagens, propriedades dos objetos e relacionamentos espaciais entre entidades físicas.

Para Marcuschi (2004), a atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como mecanismo espontâneo e natural. O que pode ocorrer é que em dado momento uma determinada estratégia será mais eficaz do que outra para uma dada operação.

De acordo com Ferreira e Dias (2004), as inferências exigem muito mais do que o conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto. Porém, além de conhecimentos genéricos das situações cotidianas e sociais, a realização dessas inferências parece exigir também certas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de perceber a intenção da ação de outrem e de diferenciá-la das consequências dessa ação. É preciso ter ainda a capacidade de perceber a emoção expressa no comportamento ou ação do outro. Para Marcuschi (2004), as inferências na compreensão de textos são processos cognitivos nos falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Assim, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Marcuschi (1989) classificou as inferências da seguinte forma:

- Inferências de base textual: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, correferenciais).
- Inferências de base contextual: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais).

- 
- Inferências sem base textual: falseamentos e extrapolações infundadas.

Assim, Marcuschi (1989) destacou o encontro entre o leitor e o autor no processo de compreensão de texto, ressaltando o papel de ambos na elaboração de inferências, não deixando de contemplar os enganos ou atropelos da compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta. Dessa forma, ele assinala que a liberdade do leitor restringe-se aos limites flexíveis do texto.

## **EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE LEITURA DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Os dados observados do modo como se desenvolvem as leituras de textos nas aulas, de acordo com Sánchez, García e De Sixte (2008), sugerem que boa parte das tarefas implicadas nestas leituras pode ser resolvida sem que seja estritamente necessária uma compreensão profunda do material. Da mesma maneira, as ajudas que são proporcionadas são dirigidas mais para assegurar que se encontre uma resposta correta do que para ajudar os escolares a gerá-la por si mesmos.

Para Marcuschi (2004), os exercícios de compreensão dos livros didáticos costumam falhar em pelo menos três aspectos centrais: supõem uma noção instrumental da língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis; supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Para esse autor, os problemas dos exercícios com a compreensão nos livros didáticos são:

1. a compreensão é considerada como uma atividade de decodificação do conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia, resumindo-se a uma atividade de identificação e extração de conteúdos.
2. as questões típicas de compreensão estão misturadas com outras que nada tem a ver com o assunto do texto.
3. os exercícios contêm indagações genéricas ou indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
4. os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto, não permitindo expansão ou construção de sentido, reforçando a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

De acordo com Marcuschi (2004), nos manuais escolares, a maioria absoluta dos exercícios de compreensão é de perguntas e respostas, existindo poucas atividades de reflexão. Geralmente,

---

são perguntas objetivas padronizadas e repetitivas elaboradas na mesma sequência do texto, como por exemplo: o quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... partes do texto. Para o autor, este tipo de exercício pode ser útil, mas não são exercícios de compreensão, pois reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais, evidenciando apenas os aspectos formais do texto. O que pode resultar disso é que, de acordo com Sánchez (2008), somente 10% dos sujeitos se mostram capazes de confrontar ativamente, e por si mesmos, o que eles obtêm da leitura de um texto com o que já sabem ou com outras fontes de informação, conseguindo a construção do sentido do texto lido.

Além disso, segundo Sánchez (2008), a compreensão leitora reúne três competências distintas: *decodificação*, *compreensão oral* e os *recursos*, que requerem operar com formas descontextualizadas e distantes de usar a linguagem como o ensaio, o texto argumentativo ou os manuais de instruções; formas que podem envolver uma complexidade que raramente são encontradas na comunicação oral. Esses recursos específicos da compreensão da língua escrita podem ser agrupados da seguinte forma:

1. uma sofisticada capacidade de *controle da compreensão*;
2. o uso de *estratégias* que permitem reparar os problemas de compreensão que são detectados durante a leitura, e
3. a *competência retórica*, entendida como o conhecimento e o uso do repertório de sinais e marcadores discursivos («por um lado», «mais importante todavia»), que podem ser inseridos em um texto complexo e que, dependendo do caso, podem facilitar o desdobramento desta capacidade de controle e dessas mesmas estratégias mencionadas nos pontos 1 e 2.

Todos esses aspectos devem ser trabalhados em sala de aula para que o escolar possa ter uma capacidade de compreensão bem desenvolvida e problemas possam ser evitados, pois várias habilidades estão envolvidas na compreensão e todas elas devem ser atendidas.

## **DIFICULDADES DE COMPREENSÃO DE LEITURA**

A compreensão depende da capacidade de o indivíduo decodificar rapidamente e reconhecer palavras isoladas de maneira automática e fluente, sendo muito prejudicada quando o escolar tem muita dificuldade para reconhecer as palavras (Fletcher *et al.*, 2009). Podem existir, porém, dificuldades na compreensão da leitura na ausência de problemas com a habilidade de decodificação, ou seja, podem existir escolares com comprometimento específico na compreensão da leitura, mas não na decodificação, pois a compreensão da leitura não pode ser mais forte que a compreensão da linguagem. Um escolar pode saber decodificar uma palavra, mas, se não souber o significado, a compreensão do texto será prejudicada (Bishop; Snowling, 2004; Fletcher *et al.*, 2009).

---

Andrade e Dias (2006) procuraram definir o que distinguiria um leitor habilidoso de um não habilidoso ou de compreensão pobre. O primeiro deve ter um controle sobre quais as inferências que pode fazer, além de precisar entender a estrutura do texto (por exemplo, identificar o personagem principal, seus motivos, seguir o foco e extrair o tema principal). O segundo pode não se dar conta de que não entendeu o texto ou uma parte específica deste e pode também não saber o que fazer quanto à sua pobre compreensão quando consegue atinar com esta.

Assim, pode haver escolares pobres em compreensão, que não conseguem responder às perguntas feitas no final de um texto lido, mas que não apresentam dificuldade no nível das palavras - leem com fluência e facilidade. Por outro lado, pode haver escolares que mostram uma decodificação lenta e laboriosa, mas que são bons na compreensão. Isso se deve ao fato de que a integração das informações vindas de diferentes partes do texto é muito difícil para os não-habilidosos, apresentando, então, dificuldades em fazer inferências, e isso pode estar relacionado à memória de trabalho, assim os leitores mais habilidosos são melhores em fazer inferências e em monitorar suas compreensões e também em interpretar e derivar estruturas das histórias.

As dificuldades em fazer inferências podem estar relacionadas com:

- (1) a falta de conhecimento geral para fazê-las;
- (2) o leitor achar que a inferência é legítima, mas ter dificuldade em acessar o conhecimento relevante e integrá-lo ao texto por limitação de capacidade ou
- (3) poder não se dar conta de que é necessário inferir ou mesmo de que é permitido fazê-lo (Oakhill; Yuill, 1996),

Sánchez (2000) diferencia seis problemas ou dificuldades de compreensão:

1. ***Desconhecimento do significado de uma palavra:*** desconhece o significado de palavras relevantes de um texto.
2. ***Perda de continuidade e reflexão entre as ideias:*** este tipo de dificuldade corresponde a um primeiro nível de coerência que se verifica em todo o texto: a coerência local (microestrutura).
3. ***Não se sabe o que o texto quer dizer:*** são situações em que se sabe do que o texto trata, mas não há segurança sobre “o que é que o texto quer dizer”. Este terceiro tipo de dificuldade está relacionado com a impossibilidade de construir a macroestrutura do texto.



- 
4. ***Não percepção do texto como um todo:*** este quarto tipo de dificuldade aborda o caso de quando um leitor pode reconhecer do que o texto trata (trata de x, de y ou de z) e que ideias são delineadas, mas não percebe a pretensão do texto como um todo.
  5. ***Dificuldade para compreender e reconhecer o que já sabe e conectar com o que o texto propõe:*** dificuldades para conectar o que o texto propõe com o que já se sabe. É muito possível que este tipo de problema só possa ser reconhecido quando os dois primeiros, ou pelo menos o primeiro, são resolvidos.
  6. ***Incerteza de haver compreendido:*** este último problema está relacionado com a sensação de segurança de haver ou não compreendido o texto. O leitor deve-se perguntar: estou plenamente convencido de haver compreendido o texto? A resposta a esta pergunta depende de os cinco problemas anteriormente citados terem sido resolvidos satisfatoriamente.

Segundo Stothard (2004), aproximadamente um entre dez escolares experimenta problemas específicos de compreensão da leitura, tais dificuldades variam de 7 a 26 meses de atraso nas habilidades de compreensão. É de conhecimento amplo que os problemas de compreensão da leitura constituem um obstáculo à aprendizagem e podem facilmente ser negligenciados ou confundidos com “preguiça”. Por essa razão, deve-se avaliar o escolar que apresenta uma dificuldade na compreensão de leitura por meio de procedimentos específicos.

### **PRINCÍPIOS AVALIATIVOS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL**

Conhecendo-se os processos envolvidos na compreensão de leitura, torna-se mais fácil a detecção de suas dificuldades, podendo-se identificar as irregularidades e suas propriedades por meio de uma avaliação específica.

Sabe-se que a habilidade de compreensão de leitura textual correlaciona-se significativamente com as habilidades de reconhecimento de palavras isoladas, as quais dependem do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Por esse motivo, o processo de avaliação deve envolver estas habilidades de acordo com a dificuldade apresentada pelo escolar. Se a decodificação é lenta, mas há compreensão, a avaliação deve ser específica em decodificação e em habilidades metalinguísticas, se, no entanto, a decodificação é boa, mas a dificuldade está relacionada apenas com a compreensão, então a avaliação deve focar apenas este aspecto. Entretanto, se há dificuldades em todas estas habilidades, a avaliação deve contemplar todos os aspectos.

---

Para essas avaliações existem vários procedimentos focando uma ou outra habilidade ou mesmo todas, dependendo do procedimento. São encontrados no Brasil vários destes procedimentos que enfatizam essas habilidades, como o Cronofonos (Capovilla; Capovilla, 1998), que verifica o tempo de resposta da leitura de palavras em voz alta, segundo o tempo de reação locucional, duração locucional e frequência da sequência silábica; o Tecolesi (Capovilla; Capovilla, 1998), que avalia a leitura silenciosa do escolar por meio da associação da palavra escrita com uma figura mostrada; as provas de leitura de palavras reais e inventadas (Pinheiro, 1994); prova de consciência fonológica, perfil de habilidades fonológicas (Carvalho; Alvarez; Caetano, 1998); consciência fonológica, instrumento de avaliação sequencial (Confias) (Moojen *et al.*, 2003); habilidade em consciência fonológica (Cielo, 2002); prova de nomeação automatizada rápida (Denckla; Rudel, 1974, adaptada por Ferreira *et al.*, 2003); avaliação da leitura (RAMOS, 2005); avaliação do uso e conhecimento ortográfico (Dias, 2005); o Prohmele (Provas de habilidades metalinguísticas e de Leitura)(Cunha; Capellini, 2009b), que verifica o desempenho das habilidades metalinguísticas e de leitura em escolares de 2ª a 5ª série do ensino fundamental, sendo que as provas de habilidades metalinguísticas verificam as habilidades relacionadas à identificação de sílabas e fonemas inicial, medial e final e também a manipulação em nível silábico e fonêmico (adição, subtração, substituição, combinação e repetição de não-palavras) e as provas de leitura verificam a exatidão de leitura tanto para palavras reais como para pseudopalavras; o Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas (Capellini; Smythe, 2008), composto por duas versões, coletiva e individual. A versão coletiva é composta por cinco subtestes: conhecimento do alfabeto em sequência, cópia de formas, aritmética, escrita sob ditado e memória de curta duração. A versão Individual é composta por 10 subtestes: leitura de palavras e pseudopalavras, habilidade metalinguística, habilidade matemática, processamento auditivo, processamento visual, velocidade de processamento.

Enquanto que, para a avaliação específica da compreensão, os procedimentos mais utilizados são: reprodução oral da história lida (reconto) e resposta a questões de múltipla escolha sobre a história (Salles; Parente, 2002; 2004); teste *Cloze*, técnica de complementação de textos, que permite, ao mesmo tempo, a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura (Santos; Primi; Taxa; Vendramini, 2002; Gomes; Boruchovitch, 2005; Santos; Vendramini; Suehiro; Santos, 2006; Joly, 2007; Giangiacomo; Navas, 2008); leitura de texto e resposta de múltipla escolha relacionada à memória de curto prazo (informações explícitas no texto) e a inferência - informações implícitas no texto (Carvalho, 2008; Giangiacomo; Navas, 2008). No Brasil existe, até o momento,

---

apenas um teste padronizado da compreensão de leitura, que enfoca a compreensão de textos expositivos (Saraiva *et al.*, 2006).

Dessa forma, por meio de uma avaliação que abrange cada um dos processos cognitivos envolvidos na habilidade de ler, torna-se possível elaborar abordagens de ensino mais adequadas ao desenvolvimento do processo de compreensão leitora dos escolares.

### **PRINCÍPIOS INTERVENTIVOS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL**

De acordo com Stothard (2004), muitas tarefas escolares, como as de português, geografia, história e até mesmo de matemática, requerem que os alunos leiam e extraiam as informações importantes de que precisam para seu aprendizado escolar. Os escolares com problemas de compreensão não conseguem realizar essas tarefas e ficam atrasados em relação aos seus colegas de classe. Assim, um trabalho de intervenção torna-se necessário para que esses problemas sejam minimizados e o escolar com dificuldades possa executar as tarefas escolares da mesma maneira que os seus colegas.

Marcuschi (2004) sugere exercitar a compreensão explorando o texto por dois caminhos: por partes e globalmente. Não são atividades praticadas com frequência em sala de aula e, por isso, podem tornar-se mais atraentes ao renovar a forma de trabalhar a compreensão.

1. identificação das ideias centrais do texto: muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente no nível informacional do texto;
2. atividades inferenciais com exploração de conhecimentos prévios: fazer perguntas inferenciais cujas respostas não se acham diretamente no texto. Neste tipo de atividade é necessário acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isso é realizado porque ao ler são exercidas atividades como avaliar, generalizar, comparar, associar, reconstruir, particularizar informações, e assim por diante;
3. tratamentos globais fundados no título do texto: o título é a primeira entrada cognitiva. Assim, uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente é analisar, sugerir e justificar os títulos. Esta é uma forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos;
4. produção de resumos: para resumir um texto é preciso antes compreendê-lo;
5. reprodução de um texto de um gênero a outro gênero textual: a reprodução de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual

---

por outro é uma estratégia muito boa para tratar integradamente a produção e compreensão de texto;

6. reprodução de um texto na forma de diagramas, mapas, entre outros;

7. trabalhos de revisão.

Enquanto Sánchez (2000) sugere como atividade de trabalho com compreensão a leitura conjunta, que possibilita que a tarefa da compreensão seja dividida, permitindo um acesso mútuo das atividades e dificuldades dos participantes, o professor cria uma meta de leitura, oferece o esquema de interpretação e resolve uma parte da tarefa. Uma vez criado este contexto, a participação do aluno pode ser viável e o que é mais importante: é possível observar as dificuldades que ele pode chegar a experimentar. Assim, a divisão das tarefas para a compreensão da leitura é realizada da seguinte forma: responsabilidade do professor (criar metas, supervisionar, avaliar, integrar todas as ideias em um esquema, ativar os conhecimentos necessários); atividades realizadas conjuntamente (construir proposições globais, revisar as ideias do texto baseado no que já se sabe); responsabilidade do aluno (integrar as ideias, reconhecer palavras).

Outras técnicas mais específicas podem ser utilizadas no trabalho com as dificuldades de compreensão de leitura (Santos; Navas, 2002; Santos *et al.*, 2002; Santos, 2004). Entre elas estão:

**Técnica de Cloze:** Trata-se de uma técnica de complementação de textos, que permite ao mesmo tempo, a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura. É realizada a omissão sistemática a cada cinco palavras em um texto de cerca de 200 palavras, sendo colocado no local um traço de tamanho proporcional ao da palavra excluída. Colocam-se embaixo desse espaço opções de palavras, sendo uma correta e outra incorreta (que não tem relação com o texto), o leitor deve preencher a lacuna com a palavra que julgar ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Pode-se também listar no fim da página um banco de palavras a serem utilizadas nas lacunas. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente. É uma técnica de remediação que trabalha a rapidez de acesso ao léxico (memória de curta duração) e a compreensão textual.

**Mapa mental:** Tem por objetivo trabalhar a formação de texto e criar uma memória para que ele consiga aprender a macroestrutura textual. Nessa técnica é contada uma história para o escolar e solicitado que ele a reconte; que escreva outro final para a história lida; reescreva a história, mudando a profissão, o sexo ou o papel dos personagens.

---

O escolar vai aprendendo a analisar o texto, localizar a ideia central, a ordem dos acontecimentos dos fatos, aprende a perceber os fatos mais importantes da história, que sem eles a história não faria sentido, etc.

**Leitura direcionada:** esta técnica consiste em incentivar o escolar a manipular um livro, olhar suas ilustrações e elaborar uma hipótese inicial sobre a história que vai ser lida. Em seguida, analisa-se com o escolar se sua hipótese se confirmou ou não, sendo que ele pode modificá-las ao longo do texto. Pode-se, também, formular uma questão para o escolar responder antes de cada parágrafo ou várias questões antes de o escolar ler o texto inteiro, a fim de direcionar sua atenção aos aspectos mais relevantes.

**Compreensão dirigida:** Depois da leitura de cada parágrafo de um texto, é fornecida uma pergunta referente a este trecho, tendo o escolar que responder por escrito ou oralmente. Inicialmente, as perguntas podem ser de caráter mais explícito, como: quem são os personagens? O que está acontecendo? Onde estão? Entre outras. E, depois, formular questões de caráter mais implícito, como, por exemplo, sobre as intenções dos personagens, sobre os sentimentos ou as consequências das ações. Colocar ainda questões para o escolar emitir sua opinião pessoal sobre o texto, como, por exemplo, o que você achou dessa atitude? Se fosse você, o que faria? Entre outras.

**Recontar histórias:** Pedir ao escolar para ler uma história e recontá-la. A leitura pode ser silenciosa ou em voz alta. No início, deve-se ajudar o escolar a formular as questões importantes para a compreensão, como os personagens, local, problema da história e sua resolução. Mostrar ao escolar que as histórias são organizadas com começo, meio e fim e que obedecer a essa organização na hora do relato é de extrema importância para a sua compreensão.

De acordo com Kinniburgh e Shaw (2009), alguns escolares que aprenderam estratégias de compreensão no ensino fundamental podem ter dificuldade em transferir as estratégias e habilidades para texto expositivo em material de leitura nas séries intermediárias. Considerando essas implicações, esses autores apresentaram uma estratégia específica para o trabalho com textos expositivos de ciências, a estratégia de *QAR (Question-Answer Reading)*.

Essa estratégia foi planejada como uma maneira para que os escolares entendam que a resposta a uma pergunta está diretamente relacionada ao tipo de pergunta que é feita. O QAR auxilia os escolares na diferenciação entre as perguntas sobre a base de onde a resposta pode ser encontrada, dividindo as perguntas inicialmente em duas categorias: “se está no texto” ou “se está na cabeça”. Se as respostas são do tipo “se está no texto”, as questões são do tipo literal, ou seja, são do tipo “memória para eventos”, pois as respostas estão “ali” no texto; mas se as perguntas são do

---

tipo “se está na cabeça”, as questões são inferenciais e os leitores devem utilizar seu próprio conhecimento para compor as respostas que não requerem informações encontradas no texto.

As duas categorias de perguntas “se está no livro” e “se está na cabeça” ainda podem ser delineadas em quatro subcategorias.

Quando se colocam questões do tipo “se está no texto”, os escolares irão encontrá-las “está bem aqui” em algum lugar no texto, ou eles vão ter que “pensar e procurar”, o que significa que os escolares terão de olhar em vários locais no texto para encontrar a resposta. Perguntas que são do tipo “se está na cabeça” serão consideradas como: “está com o autor e comigo”, que são perguntas que os escolares terão de usar seu conhecimento prévio e suas experiências em adição às informações do texto; e também podem ser do tipo “está comigo”, que são perguntas para os quais os escolares irão basear-se unicamente na experiência e no conhecimento prévio.

Além de ajudar os escolares a aprender como se relacionar com as perguntas para suas respostas, o QAR fornece uma estrutura para a instrução de estratégia de compreensão. As perguntas são feitas antes, durante e após a leitura, o que exige que os escolares usem múltiplas estratégias de compreensão para preparar as suas respostas. Por exemplo, os escolares irão recordar a informação, fazer previsões, sintetizar informações, fazer ligações e usar a estrutura do texto para responder às questões. Eles vão saber que bons leitores utilizam estratégias múltiplas, muitas vezes simultaneamente, ao ler um texto para encontrar a informação.

Dessa forma, o escolar deve responder a perguntas antes, durante e após a leitura do texto. Deve responder primeiro que tipo de pergunta é, enquadrando-as em duas categorias:

1. “se está no texto”: nesta categoria o escolar deve dizer antes de responder a pergunta se ela é do tipo “está bem aqui” ou “está em vários lugares do texto”;
2. “se está na cabeça”: nesta categoria o escolar deve dizer antes de responder a pergunta se ela é do tipo “está com o autor e comigo” ou “está comigo”.

O uso dessa estratégia utiliza materiais simples, como: escolha prévia de um texto para ser trabalhado, duas tiras de papel (cada uma contendo as expressões “se está no texto” e “se está na cabeça”), quatro cartões medindo 5 cm x 8 cm, contendo as expressões “está bem aqui”, “pensar e procurar”, “está com o autor e comigo” e “está comigo” e também algumas tiras de papel contendo as frases das questões que serão feitas aos escolares antes, durante e depois da leitura.

Passos para a aplicação do QAR:

1. Coloque a tira de frase com as palavras “se está no texto” no canto superior esquerdo e a tira da segunda frase contendo as palavras “se está na cabeça” no canto superior

- 
- direito da mesa de trabalho. Diga aos escolares que as respostas às perguntas sobre um texto podem ser encontradas tanto “se está no texto” ou “se está na cabeça.”
2. Coloque as duas tiras (5 x 8) que contêm as frases “está bem aqui” e “pensar e procurar” sob a tira escrita “se está no texto”. Explique aos escolares que quando as respostas podem ser encontradas no livro, ou eles são “está bem aqui” (em um lugar no texto), ou a resposta pode estar em diversos lugares (o que significa que terá de “pensar e procurar” em vários lugares em todo o texto para encontrar a resposta correta).
  3. Coloque as duas tiras (5 x 8) contendo as frases “está com o autor e comigo” e “está comigo” embaixo da tira escrita com “se está na cabeça”. Diga aos escolares que, por vezes, as respostas às perguntas não são indicadas diretamente no texto, os leitores têm de relacionar seu conhecimento prévio ao texto para responder a uma pergunta. As respostas a outras perguntas não podem estar no texto, mas são totalmente geradas a partir do conhecimento prévio do leitor, estes tipos de perguntas são chamados de “está comigo”.
  4. Explique aos escolares que eles vão ouvir a leitura de um texto. Deixe que os escolares saibam que as perguntas serão feitas antes, durante e depois da leitura em voz alta. Eles devem entender que eles não ouvirão apenas às questões colocadas, mas também terão que decidir quais os tipos de perguntas que foram feitas. Quando a pergunta é feita, os escolares vão decidir em qual categoria a questão deve ser colocada. Eles vão colocar a questão sob os títulos corretos com base no tipo de perguntas que foram feitas. Eles irão, em seguida, responder a questão com base nas informações contidas no texto.
  - 5- Leia o texto em voz alta, faça perguntas antes, durante e após a leitura. À medida que cada pergunta é feita, mantenha a tira da frase que contém a pergunta. Os escolares deverão indicar o tipo da pergunta que foi feita, seguida pela resposta à questão. Eles vão colocar a tira contendo a frase da questão sob a categoria correta. Todas as questões são escritas em tiras de sentença. À medida que cada pergunta é respondida, uma discussão do conteúdo científico seguirá. O professor pode elaborar o conteúdo e os escolares ganharão uma compreensão da informação científica do tema escolhido para a leitura.
  6. Depois de ouvir a leitura do texto em voz alta e concluir as atividades, os escolares devem encontrar um artigo publicado na Internet, outro texto, ou uma seleção em seu livro sobre o mesmo tema abordado nas atividades. Depois, devem escrever um

---

exemplo de cada tipo de pergunta e resposta para cada pergunta. Isso será utilizado como uma avaliação da aula. Os escolares serão avaliados sobre a criação de uma pergunta para cada categoria e as respostas às questões que colocam.

A estratégia pode ser usada durante a leitura independente do livro didático ou fazer qualquer seleção entre os textos que estão lendo em sala de aula. O professor pode formular as perguntas e fornecê-las aos escolares antes de ler o texto. Os escolares também podem formular perguntas para os outros escolares, formando grupos ou duplas e trocando as atividades ou ainda fazê-la de forma independente.

Incorporando habilidades de leitura, compreensão e estratégias em instrução da ciência através do uso de Qars, os escolares vão se tornar mais estratégicos na leitura de outros textos científicos de outras disciplinas.

Um grande benefício do uso da estratégia QAR é que os professores precisam formular as perguntas com antecedência e são forçados a criar divergências de ordem superior ou de pensamento crítico ao usar perguntas dentro das categorias como "pensar e procurar", "está com o autor e comigo" e "está comigo". Isso requer mais tempo de planejamento no início, mas os professores podem usar o mesmo texto e perguntas para aulas para futuros estudantes.

Os professores que efetivamente incorporam habilidades de compreensão de leitura em instrução da ciência vão descobrir que os escolares se tornam bem sucedidos na leitura e compreensão de conceitos científicos em vários outros textos. Isso levará a melhores resultados nos testes do conteúdo de várias outras áreas.

De acordo com Marcuschi (2004), os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular e cada gênero tem maneiras específicas de ser entendido. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma história narrativa, uma tirinha de jornal ou horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social e eles são orientadores da compreensão.

A compreensão final de um texto depende basicamente das características do texto (atendendo aos diferentes níveis linguísticos, do seu conteúdo e da sua estrutura) e do leitor (considerando os conhecimentos prévios e as estratégias leitoras que utiliza para extrair a informação do texto) (Campanario; Otero, 2000; Campanario, 2002).

Considerando esses aspectos, Marcuschi (2004) define o leitor com bom nível de compreensão como sendo capaz de: mobilizar esquemas cognitivos; relacionar esses esquemas com conhecimentos prévios; partilhar esses conhecimentos com outros; ter sensibilidade contextual; ter



---

sensibilidade para intenções; construir sentidos inferencialmente; saber referir conteúdos, opiniões e posições com base em leituras prévias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que ao final dos primeiros anos do processo de educação a velocidade com que os alunos leem as palavras prediz seu nível de compreensão. Dessa maneira, ao comparar dois alunos com os mesmos conhecimentos prévios, a mesma capacidade de memória de trabalho e a mesma habilidade para operar com os marcadores discursivos, aquele que lê mais rápido provavelmente compreenderá um pouco melhor. Naturalmente, quem compreende um pouco melhor tem mais probabilidades de se envolver em mais experiências de leituras, e isso, ainda, ocasionará uma leitura automática mais eficaz que aumentará as diferenças prévias dos alunos. Essas diferenças que são produzidas entre os alunos a respeito de qualquer das habilidades implicadas (inclusive as mais elementares) repercutem nas obtenções globais.

Assim, torna-se de fundamental importância intervir o mais precocemente possível quando um problema de leitura é detectado para que seja elaborado um trabalho com as habilidades específicas com o objetivo de eliminar estas dificuldades e o escolar poder desenvolver-se em todas as suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. L. Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. *VII Congreso en Enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias. Número extra. Universidad de Sevilla, 2005.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 11, n. 1 p. 147-154, 2006.
- BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. J. Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, v. 130, n. 6, p. 858-886, 2004.
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, p. 167-187.
- BREZNITZ, Z. *Fluency in reading: synchronization of process*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2006.
- CAMPANARIO, J. M. Y.; OTERO, J. La comprensión de los libros de texto. In: PERALES, P.; CAÑAL DE LEÓN, P. (Orgs.). *Didáctica de las Ciencias experimentales*. Teoría y Práctica de la Enseñanza. España: Editorial Marfil S.A, 2000.
- CAPELLINI, S.A.; SMYTHE, I. *Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas*. Marília, SP: Fundepe, 2008.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 37, p. 14- 20, 1998.
- CARVALHO, I.A.M.; ALVAREZ, A.M.M.; CAETANO, A.L. *Perfil de habilidades fonológicas*. São Paulo: Via Lettera, 1998.
- CARVALHO, C.A.F. *Relação entre a função pragmática da linguagem e compreensão de textos*. (Dissertação de mestrado) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2008.

- 
- CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 04 a 08 anos de idade. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 3, p. 287-478, 2002.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? *Revista Teias*, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2009a.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. *PROHMELE. Provas de Habilidade Metalinguísticas e de Leitura*. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2009b.
- DENCKLA, M.B.; RUDEL, R. G. Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, v. 10, n. 2, p. 186-202, 1974.
- DIAS, R. S. *Uso do conhecimento ortográfico de crianças com transtorno específico da leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2005.
- ECKERT, T.L.; ARDOIN, S.P.; DALY, E.J.; MARTENS, B.K. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of applied behavior analysis*, v. 35, p. 271-281, 2002.
- ESCUADERO, I.; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007.
- FERREIRA, T.L.; CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M.; TONELOTTO, J.M.F. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 12, n. 69, p. 26-32, 2003.
- FERREIRA, S.P.; DIAS, M.G. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo. Maringá*, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.
- FLETCHER, J.M.; LYONS, G.R.; FUCHS, L.S.; BARNES, M.A. *Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.
- GERMANO, G.D.; CAPELLINI, S.A. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(4), p. 237-242, 2008.
- GERMANO, G.D.; PINHEIRO, F.H.; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. *Revista CEFAC*, v. 11, n. 2, p. 213-220, 2009.
- GIANGIACOMO, M.C.P.; NAVAS, A.L. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 1, p. 69-74, 2008.
- GOMES, M.M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 35-47, 2005.
- JOLY, M. C.R.A. The validity of Cloze Oriented System (COS): a correlation study with an electronic comprehension test and a reading attitude survey. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 11, (n. Especial), p. 49-57, 2007.
- KINNIBURGH, L.H.; SHAW, E.L. Using question-answer relationship to build-reading comprehension in science. *Science Activities*, v. 45, n. 4, p. 18-29, 2009.
- KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- MANYAK, P.C.; BAUER, E.B. Explicit code and comprehension instruction for English learners. *The reading teacher*, v. 61, n. 5, p. 432-434, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- MARCUSCHI, L.A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J.L.C.; PEREIRA, R.F.; JUNIOR, J.Z. (Orgs.). *Pedagogia cidadã, cadernos de formação: Língua Portuguesa*. (vol. 2) São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.
- McQUISTON, K.; O'SHEA, D.; MCCOLLIN, M. Improving phonological awareness and decoding skills of high schools students from diverse backgrounds. *Preventing School Failure*, v. 52, n. 2, p. 67-70, 2008.
- MOOJEN, S, et al. *Confias: Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

- 
- OAKHILL, J.R.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J.R. (Orgs.). *Reading difficulties: Processes and intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 69-92.
- PERFETTI, C. A. *Reading ability*. New York: Oxford University, 1985.
- RAMOS, C.S. *Avaliação de leitura em escolares com indicação de dificuldade de leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SALGADO, C.A.; CAPELLINI, S.A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 20, n. 1, p. 31-36, 2008.
- SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M Processos cognitivos na leitura de palavras em escolares: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.
- SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.. Compreensão textual em escolares da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.
- SÁNCHEZ, E. La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, v. 2, p. 51-60, 2000.
- SÁNCHEZ, E. La comprensión lectora. *Cuadernos de pedagogía. Enseñar y aprender lenguas*, n.330, p. 56-59, 2003.
- SÁNCHEZ, E. Leer para aprender. In: MILLÁN, J. A. (Org.). *La lectura en España*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2008. p. 191-208.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.R.; GONZALEZ, A.J. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities*, v. 40, n. 4, p. 290-305, 2007.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.R.; De SIXTE, R.; CASTELLANO, N.; ROSALES, J. El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y aprendizaje*, v. 31, n. 2, p. 233-258, 2008.
- SANTOS, A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão e leitura. *Interação em Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 215-224, 2004.
- SANTOS, A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F.O.; CLAUDETTE, M.M.; VENDRAMINI, C.M. O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.
- SANTOS, A.A.; VENDRAMINI, C.M.; SUEHIRO, A.B.; SANTOS, L.D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 23, n. 1, p. 82-91, 2006.
- SARAIVA, R.A.; MOOJEN, S.M.P.; MUNARSKI, R. *Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- SILVA, C. *Eficácia de um programa de remediação fonológica e leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, 2009.
- SANTOS, M.T.M. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, T. *et al.* (Orgs.). *Temas em dislexia*. São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- \_\_\_\_\_; NAVAS, A.L.P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.
- SNELLINGS, P.,; VAN DER LEIJ, A.; JONG, P. F.; BLOCK, H. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning disabilities*, v. 42, n.4, p. 291-305, 2009.
- STOTHARD, S. E. Avaliação da compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs.). *Dislexia, fala e Linguagem*. São Paulo, SP: Artmed, 2004, p. 121-142.
- WISE, J. C.; SEVCIK, R. A.; MORRIS, R. D.; LOVETT, M. W.; WOLF, M. The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pré-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of speech, language and hearing research*, v. 50, p. 1093-1109, 2007.

---

## READING COMPREHENSION: ASSESSMENT AND INTERVENTION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

### **ABSTRACT**

Reading is a complex process that involves cognitive and linguistic skills, such as decoding and comprehension. When the skill to understand texts is not performed there is a commitment throughout the learning process interfering with the development of the student as a whole. Ensuring that the student carries out reading efficiently is one of the main challenges of schools. Considering these aspects, this study, through reflection of previous studies, presents the processes involved in reading comprehension, as well as problems that can interfere with these processes, assessment and intervention strategies with the students so that possible difficulties in the educational context can be minimized.

**Keywords:** reading; learning; writing language..

*Recebido em março/2010  
Aprovado em outubro/2010*