

Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual

Evaluation of reading comprehension of short texts in books by students with intellectual disability

Evaluación de la comprensión lectora de textos cortos en libros por estudiantes con discapacidad intelectual.

Jéssica Harume Dias Muto¹

Mestranda na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
harume.muto@gmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-0977-6978>

Lidia Maria Marson Postalli

Professora doutora na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
lidiapostalli@yahoo.com.br
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-7560-697X>

Recebido em 23 de maio 2020

Aprovado em 28 de julho de 2020

Publicado em 21 de agosto de 2020

RESUMO

O domínio da leitura mostra-se essencial no processo de desenvolvimento de um indivíduo, pois permite o exercício intelectual e imaginativo e ainda possibilita acesso a informações favorecendo autonomia social. A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a compreensão da leitura de pequenos textos em livros de história de alunos com deficiência intelectual matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental e que realizavam o currículo informatizado de ensino ALEPP como recurso suplementar e complementar ao ensino em sala de aula. Participaram dois alunos com idades de 10 e 11 anos, com deficiência intelectual, de uma escola pública. Os participantes foram expostos individualmente a leitura de 12 livros informatizados com perguntas que demandavam a identificação de fatos explícitos, a realização de inferências, e identificação do tema da história. A leitura de Lucia era fluente e rápida. A participante apresentou porcentagens de acertos entre 50 e 73,3% na interpretação do texto por meio das perguntas. Felipe apresentou uma leitura sem fluência, lendo as palavras do texto pausadamente entre sílabas. O participante apresentou entre 80 e 100% de acertos na interpretação dos livros. O uso de livros para avaliar a interpretação de textos possibilitou verificar dificuldades e facilidades dos participantes. Ainda, destaca-se que a aplicação individualizada permitiu respeitar o tempo e necessidade de cada participante diante de suas especificidades para a leitura e compreensão de história. Estudos futuros devem empregar o recurso como procedimento de ensino, estabelecendo critérios para avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; compreensão de leitura; deficiência Intelectual.

ABSTRACT

The domain of reading proves to be essential in the development of an individual, as it allows intellectual and imaginative exercise and allows access to information favoring social autonomy. This research aimed to evaluate the reading comprehension of small texts in history books of students with intellectual disability enrolled in the fifth year of elementary school and who performed the computerized teaching curriculum ALEPP as a supplementary and complementary resource to classroom teaching. Two students aged 10 and 11, with intellectual disability, from a public school participated. Participants were individually exposed to reading 12 computerized books with questions that demanded the identification of explicit facts, making inferences, and identifying the theme of the story. Lucia's reading was fluent and fast. The participant presented percentages between 50% and 73.3% in the interpretation of the text through the questions. Felipe presented a reading without fluency, reading the words of the text slowly between syllables. The participant presented between 80% and 100% of correct answers in the interpretation of the books. The use of books to evaluate the interpretation of texts made it possible to verify the difficulties and facilities of the participants. It also stands out that the individualized application allowed to respect the time and need of each participant in face of their specificities for reading and understanding history. Future studies should use the resource as a teaching procedure, establishing criteria for assessing learning.

Keywords: Evaluation; reading comprehension; intellectual disability.

RESUMEN

El dominio de la lectura demuestra ser esencial en el proceso de desarrollo de un individuo, ya que permite el ejercicio intelectual e imaginativo y también permite el acceso a la información que favorece la autonomía social. Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la comprensión lectora de textos pequeños en libros de historia de estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en el quinto año de la escuela primaria y quién realizó el plan de estudios de enseñanza computarizado ALEPP como un recurso suplementario y complementario para la enseñanza en el aula. Participaron dos estudiantes de 10 y 11 años, con discapacidad intelectual, de una escuela pública. Los participantes fueron expuestos individualmente a la lectura de 12 libros computarizados con preguntas que exigían la identificación de hechos explícitos, hacer inferencias e identificar el tema de la historia. La lectura de Lucia era fluida y rápida. El participante presentó porcentajes entre 50 y 73.3% en la interpretación del texto a través de las preguntas. Felipe presentó una lectura sin fluidez, las palabras del texto se leían lentamente entre sílabas. El participante presentó entre el 80 y el 100% de las respuestas correctas en la interpretación de los libros. El uso de libros para evaluar la interpretación de los textos permitió verificar las dificultades y las facilidades de los participantes. Aun así, se destaca que la aplicación individualizada permite respetar el tiempo y la necesidad de cada participante frente a sus especificidades para leer y comprender la historia. Los estudios futuros deberían utilizar el recurso como un procedimiento de enseñanza, estableciendo criterios para evaluar el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación; comprensión lectora; discapacidad intelectual.

Introdução

Ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, um indivíduo passa por diversas mudanças em seu desenvolvimento, seja nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais,

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

emocionais, entre tantos outros, tornando ainda mais desafiador para os educadores o planejamento do currículo de ensino (BRASIL, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) prevê que, nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, devem ser valorizadas as situações lúdicas de aprendizagem articulando-se as experiências de vida e do desenvolvimento de maneira sistemática, que relacionem com as múltiplas linguagens e seu uso social, seja por meio oralizado, da escrita, signos matemáticos, entre outros. Ao final desta primeira etapa, espera-se que o aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, o qual é foco deste estudo, apresente habilidades práticas de linguagem em: leitura/escuta, escrita, produção de textos, oralidade e análise ortográfica da palavra (BRASIL, 2018).

Estas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de diversas atividades, por exemplo, a contação de histórias utilizando livros que despertem o interesse do aluno e estimulem o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de figuras e/ou palavras escritas, recontando uma história ouvida, relacionando os personagens com fatos vivenciados entre outros. Na condução de uma atividade de contação de história, o educador deve ter clareza dos objetivos educacionais a serem atingidos, planejando e sistematizando as condições de ensino. Por meio deste contato com os livros e a familiarização com o mundo letrado, na aprendizagem da leitura de letras, sílabas e palavras, é comum que o indivíduo inicie como leitor, apresentando o comportamento textual (SKINNER, 1957), ou seja, realize a leitura sem compreender o que está decodificando em cada palavra. Ao relacionar a palavra com objetos, ações, eventos do mundo entre outros, o indivíduo passa a compreender o que foi lido. O comportamento simbólico requer a compreensão e uso de uma relação entre um símbolo e seu referente (MCILVANE, 2014), estabelecendo significado aos símbolos. A função simbólica envolve a formação de relações arbitrárias ou convencionais entre signos e referentes, que estabelecem uma equivalência contextualizada entre ambos, podendo ser substituíveis em uma variedade de contextos (DE ROSE, 1993; 2014; SIDMAN, 1994; 2000; SIDMAN; TAILBY, 1982). O uso de livros ou histórias para ensinar habilidades de leitura, escrita e aprendizagem de repertórios verbais são encontrados na literatura com alunos com desenvolvimento típico (POSTALLI et al., 2008; FELIPPE et al., 2011; EVANS; SAINT-AUBIN, 2013; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; SOUZA et al., 2020), com alguma dificuldade de linguagem ou aprendizagem (HARGRAVE; SÉNÉCHAL, 2000; ROGOSKI et al., 2015) ou público alvo da Educação Especial (BONAGAMBA; SCHMIDT, 2019).

O domínio da leitura mostra-se essencial no processo de desenvolvimento de um indivíduo, possibilitando acesso a informações e favorecendo autonomia social. Isto é, em um mundo letrado e com transformações constantes dos espaços sociais por meio da informação e da comunicação, o acesso a outras linguagens simbólicas e não-verbais dependem do domínio da língua para que o indivíduo participe efetivamente na sociedade (SANTOS; DE ROSE, 1999).

Dados da avaliação PISA, realizada em 2018 (BRASIL, 2019; OECD, 2019), mostraram que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência em leitura que os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. Esses resultados podem ser ainda mais alarmantes se forem considerados os alunos público-alvo da Educação Especial. A educação inclusiva busca garantir a matrícula desses alunos, entretanto, a inserção de um aluno com necessidades específicas pode demandar outros processos de ensino para aquisição de uma habilidade dentro de uma sala de aula para além dos tradicionais, seja em relação aos materiais utilizados, o tempo, repetição, entre outros aspectos (BRASIL, 2008).

Características do aluno com deficiência intelectual requerem do professor atenção no planejamento de ensino para que possa criar condições favorecedoras para aprendizagem, aumentando as chances de efetividade da inclusão escolar. De acordo com a AAIDD, a deficiência intelectual é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual (QI) e no comportamento adaptativo significativamente abaixo da média, expressos nas habilidades sociais, conceituais e práticas de leve a profunda, manifestadas antes dos 18 anos de idade (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD, 2010). Com limitações variadas para cada indivíduo em sua forma e grau de comprometimento, os déficits decorrentes da deficiência podem ocasionar prejuízos nas habilidades de raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, compreensão verbal, memória de trabalho, eficiência cognitiva, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, de maneira que o indivíduo apresente limitações para realizar de forma independente e com responsabilidade social aspectos cotidianos, o que inclui ações de comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em diferentes ambientes, como casa, na escola, na comunidade entre outros (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, 2014).

Segundo Santos (2012), é comum que os indivíduos com deficiência intelectual apresentem limitação na linguagem expressiva, produzindo frases curtas e simples, o que pode gerar uma diminuição nas interações com outras pessoas devido a experiências frustrantes em buscar expressar-se com o outro e não ser compreendido. As dificuldades no contexto escolar e com a aprendizagem dos conteúdos curriculares podem estar relacionadas a falta de adequações no processo de ensino, ou mesmo não estarem adequadas as necessidades dos alunos, por exemplo, em relação ao tempo de explicação e realização das tarefas em sala (VELTRONE; MENDES, 2009). O professor pode apresentar dificuldade em elaborar e executar um plano de ensino individualizado para atender às demandas específicas desse aluno, não possibilitando que o processo de ensino atenda às especificidades (DE ROSE et al., 1989). Segundo de Rose (2005), cabe ao professor identificar os repertórios iniciais dos seus alunos, verificando os comportamentos que o aluno já apresenta e aqueles que requerem ser ensinados, e planejar o ensino sistematizado dos comportamentos-alvo de modo a avaliar constantemente os resultados apresentados pelos alunos. Se o desempenho do aluno apresenta progresso, é sinal de que o seu repertório comportamental está aumentando, ou seja, o aluno está aprendendo, e isso demonstra um procedimento instrucional de ensino adequado para aquele determinado aluno. Caso o desempenho do aluno não apresente avanço, cabe ao professor identificar as possíveis variáveis e replanejar as condições de ensino (DE ROSE, 2005; DE SOUZA; DE ROSE, 2006).

A utilização de livros de histórias nos currículos de ensino pode criar condições favorecedoras do desenvolvimento para a leitura que despertem o interesse e a motivação, elementos importantes para a aquisição dessa habilidade (SANTOS; DE ROSE, 1999) dentro ou fora de sala de aula. Saber ler permite ao indivíduo acesso a leitura de livros, mensagens de textos em aplicativos de celular, rótulos de alimento, entre inúmeros outros lugares que contêm palavras. O acesso a informações de interesse do aprendiz possibilita desenvolver o “gosto” pela leitura, uma vez que consequências reforçadoras naturais para o comportamento esperado ocorrem e podem manter a emissão do comportamento, posteriormente, a aquisição de repertório acadêmico inicial (SANTOS; DE ROSE, 1999, 2000). Portanto, ao programar o ensino deve-se planejar condições coerentes ao repertório do aluno, possibilitando a ocorrência do comportamento esperado, demonstrando ao aluno seu acerto e criando estratégias de correção para respostas incorretas, apresentando nova oportunidade ao aluno.

Nesta perspectiva de programar, sistematizar e avaliar o ensino, o currículo de ensino Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP), desenvolvido por de Rose e colaboradores (DE ROSE et al., 1989; 1992; DE ROSE; DE SOUZA; HANNA, 1996; DE SOUZA et al., 2004; DE SOUZA; DE ROSE, 2006), foi planejado para desenvolver gradualmente o repertório de leitura e de escrita. Atualmente, o currículo é composto por três módulos de ensino. O Módulo 1 tem como objetivo o ensino de um repertório inicial de leitura e de escrita de palavras dissílabas e trissílabas simples e regulares, do tipo consoante-vogal (por exemplo, bolo, vaca, cavalo, tomate entre outras). O Módulo 2 tem como objetivo ensinar palavras complexas e irregulares (por exemplo, galinha, poço, gilete, porta, costa, entre outras). Por fim, o Módulo 3 tem como objetivo a compreensão de leitura de pequenos livros de histórias infantis (DE SOUZA et al., 2004). A literatura demonstra resultados promissores com indivíduos com deficiência intelectual expostos a esses Módulos de ensino (MELCHIORI; DE SOUZA; DE ROSE, 2000; BENITEZ; DOMENICONI, 2016; DE FREITAS et al., 2016; FAVA-MENZORI; LUCCHESI; ALMEIDA-VERDU, 2018; ALVAREZ; ALMEIDA-VERDU, 2019)

O Módulo 3 do currículo contém avaliação de pré e pós-teste (Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE3) e passos de ensino compostos pela compreensão de leitura de 15 livros infantis. Para este trabalho, o Módulo 3 do currículo ALEPP foi empregado para avaliar a leitura com compreensão de alunos com deficiência intelectual e também visou incentivar a leitura de palavras inseridas em um contexto, criando oportunidade para os alunos identificarem a importância da leitura no mundo letrado. A leitura exige compreensão do que é lido, não sendo suficiente a simples decodificação das palavras emitindo sons vocálicos correspondentes a essa palavra (comportamento textual), mas sim fazer relações da palavra falada, escrita e seus referentes (DE SOUZA et al., 2014).

O Módulo 3 do currículo ALEPP vem sendo empregado em estudos experimentais para investigar sua efetividade no ensino de leitura de sentenças e na compreensão de leitura. O estudo desenvolvido por Bertini (2017) com 11 crianças com desenvolvimento típico de 9 a 11 anos, matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental, divididas em grupo controle e grupo experimental, teve como objetivo avaliar a eficácia do Módulo 3 para ensinar fluência de leitura (quantidade de palavras lidas por minuto) e compreensão de texto. Os resultados demonstraram um aumento significativo na medida de compreensão de textos para crianças submetidas ao procedimento de ensino, quando comparado aos desempenhos das crianças do grupo controle. Na fluência de leitura, os participantes apresentaram um aumento na

quantidade de palavras lidas por minuto, mas não houve diferença significativa nas medidas de pós-teste se comparados ao grupo experimental com o grupo controle. De acordo com a autora, os resultados sugerem que o Módulo 3 foi eficiente para desenvolver comportamentos de leitura com compreensão para a maioria dos participantes se comparados os desempenhos dos participantes do grupo experimental e controle.

No estudo de Silveira, Domeniconi e Hanna (2019), a avaliação (DLE3) do Módulo 3 foi aplicada como uma avaliação alternativa à Prova Brasil para compreensão de leitura de diferentes gêneros textuais. Participaram 194 alunos de 3º e 5º ano de escolas públicas, os quais foram avaliados em quatro categorias de análise de relações entre excertos de textos e as questões de múltipla escolha (leitura) e em cinco categorias para as questões dissertativas (escrita). As autoras verificaram que o instrumento possibilitou analisar os repertórios dos alunos de maneira individualizada, em que grupos de alunos apresentaram maiores dificuldades em relação às respostas que demandavam um repertório investigativo por parte do participante e nas respostas dissertativas. Os resultados indicaram que a avaliação do Módulo 3 pode ser um recurso relevante na avaliação da compreensão de leitura de textos e auxiliar como ferramenta para planejar intervenções e acompanhar progressos do repertório de compreensão de textos de alunos em processo de alfabetização.

Souza et al. (2020) tiveram como objetivo avaliar o procedimento de ensino de compreensão textual informatizado (Módulo 3) com crianças, entre 8 e 10 anos, com baixo desempenho em compreensão de textos, aplicado por professores no contexto escolar. Participaram 20 crianças e 4 professores de uma escola pública. Inicialmente, foram conduzidas uma avaliação de leitura de palavras isoladas e a avaliação de compreensão de leitura (pré-teste DLE3). Em seguida, foi realizada a condução do programa de ensino com 15 livros infantis aplicado pelos professores. Por fim, foi reavaliada a avaliação de compreensão de leitura (pós-teste). Os resultados mostraram que houve mudança no desempenho das crianças na compreensão de leitura de pequenos textos, quando comparados a porcentagem de acertos de pré e pós-teste. Os autores indicaram que o ensino sistematizado informatizado favoreceu a aprendizagem de habilidades básicas de compreensão sobre as histórias lidas pelas crianças a um baixo custo de recursos humanos para intervenção.

Considerando os recursos disponibilizados pelo currículo ALEPP e a participação de estudantes com deficiência intelectual na execução dos Módulos de ensino de palavras isoladas, e a importância da leitura em contexto, o presente estudo empregou o Módulo 3 do currículo ALEPP como ferramenta de avaliação da leitura com compreensão de livros de

histórias. Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar a compreensão da leitura de pequenos textos em livros de história de dois alunos com deficiência intelectual matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental e que realizavam o currículo de ensino informatizado ALEPP de leitura e escrita como recurso suplementar e complementar ao ensino em sala de aula.

Método

Participantes

Participaram do estudo dois alunos com deficiência intelectual do 5º ano escolar do Ensino Fundamental que demonstravam uma defasagem na aprendizagem em leitura e escrita, ao que era esperado pelo ano escolar de matrícula, e que realizavam os Módulos 1 e 2 do currículo informatizado de ensino ALEPP. Ambos os participantes eram matriculados em uma escola municipal de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Considerado que o recurso utilizado poderia beneficiar o processo de aprendizagem, esses participantes foram indicados pela direção da escola quando estavam matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (início da aplicação dos primeiros dois Módulos de ensino do currículo ALEPP) e ambos não eram alfabetizados. Após a aceitação dos professores das turmas, o convite aos pais foi realizado. A participação dos alunos na pesquisa foi consentida pelos pais e também foi assentida pelos alunos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma Universidade.

Para caracterizar os participantes, analisou-se o prontuário de cada aluno para obter o diagnóstico clínico da deficiência intelectual (WISC III – WECHSLER, 2002 ou o WISC IV - WECHSLER, 2004), considerando os resultados descritivos do relatório da equipe multidisciplinar da instituição responsável pelo diagnóstico no município, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A Tabela 1 apresenta as informações coletadas no prontuário escolar dos participantes: nome fictício, sexo, idade, instrumentos de avaliação diagnóstica da deficiência aplicado por uma instituição especializada (indicado a data da aplicação), atendimentos especializados, as dificuldades e potencialidades apresentadas nos instrumentos avaliativos conforme descritos nos prontuários.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

Tabela 1 – Dados de identificação dos participantes: nome fictício, sexo, idade cronológica, instrumento avaliativo do diagnóstico, atendimentos especializados, dificuldades e potencialidades contidas nas avaliações presentes nos prontuários.

Nome	Sexo	Idade (anos: meses)	Instrumentos	Atendimentos especializados	Dificuldades	Potencialidades
Felipe	M	10:5	WISC IV (D.G.I.D. leve - 2016)	AEE na sala de recursos multifuncionais da escola (1x por semana no período da matrícula) e APAE no contraturno (AEE e atendimentos de fonoaudiologia e terapia ocupacional)	.Compreensão verbal; .Organização perceptual atividades de execução; .Processamento de informações e memória operacional; .Dar o significado de algumas palavras simples; .Vocabulário receptivo e expressivo;	.Reconhece animais, alimentos, meios de transportes, formas, cores, partes do corpo, brinquedos e instrumentos musicais; .Realiza grafia do primeiro nome .Reconhece vogais e algumas consoantes.
Lucia	F	11:2	WISC III (D.G.I.D. leve) e Teste de Desempenho Escolar – 2015	Psicopedagogia particular e AEE na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula regular da escola (2x por semana no contraturno)	.Desatenção e dificuldade em compreensão de instruções; .Pobreza de detalhes e informações básicas em nomeação de classes semânticas; .Noção de orientação temporal e espacial; . Não compreende texto lido; .Raciocínio lógico matemático inadequado.	.Mantém diálogo contextualizado; .Nomeia figuras de classes semânticas diferentes; .Reconhece a primeira letra de palavras; .Escreve seu nome completo.

AEE = Atendimento Educacional Especializado / D.G.I.D. = Desempenho Geral Intellectualmente Deficiente
Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Felipe e Lucia (nomes fictícios) iniciaram a participação na pesquisa dois anos antes com a realização do Módulo 1 de ensino de leitura e de escrita do currículo ALEPP (Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos, ver DE SOUZA et al., 2004) quando cursavam o segundo semestre do terceiro ano do Ensino Fundamental (2016). A leitura dos livros de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

histórias que compõem o Módulo 3 de ensino ocorreu concomitantemente a aplicação do Módulo 2 de ensino de palavras irregulares da língua portuguesa. No ano do diagnóstico de Felipe (2016), a pesquisadora pôde observar que o aluno apresentava dificuldades acentuadas na fala, o que dificultava compreendê-lo, fator esse também apontado pela equipe multidisciplinar que realizou a aplicação do instrumento avaliativo. Entretanto, após iniciar atendimentos na APAE (início do ano seguinte ao diagnóstico), o aluno apresentou melhoras na fala, possibilitando compreendê-lo (mesmo com algumas dificuldades na dicção das palavras).

A participação do aluno nos Módulos de ensino e seus avanços cada vez mais nítidos possibilitaram ao próprio aluno reconhecer o seu aprendizado, o qual, por diversas, vezes relatou para pesquisadora que estava conseguindo ler e escrever e também estava conseguindo lembrar com mais facilidade o que aprendia em todos seus contextos de aprendizagem (sala de aula regular, ambiente de pesquisa e instituição especial). Felipe era um participante que mantinha conversas contextualizadas de seu cotidiano, apresentando dificuldade em determinar o tempo verbal correto em frases. A participante Lucia gostava de conversar e relatava, de maneira contextualizada, atividades de sua vida, como passeios com a família; também apresentava dificuldades em determinar o tempo verbal em frases.

Local

A aplicação do Módulo 3 era individualizada e foi realizada na própria escola que o aluno frequentava, em salas cedidas pela escola e no espaço da sala de informática da Biblioteca Comunitária vinculada à escola.

Materiais e equipamentos

Para a leitura e avaliação da compreensão, os equipamentos utilizados foram um notebook, fone de ouvido e mouse. O Módulo 3 foi aplicado por meio do Programa *Power Point* do Pacote *Office*.

Procedimento de coleta de dados

O Módulo 3 integra o currículo informatizado Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP) desenvolvido por de Rose e colaboradores (DE SOUZA et al., 2004). Para avaliar a leitura com compreensão de pequenos textos, foi aplicado os livros utilizados no Módulo 3, verificando o desempenho das crianças participantes quando

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

expostas a um conjunto de livros com níveis de dificuldades diferenciadas e com diferentes configurações de pergunta-resposta. As sessões tiveram duração de, aproximadamente, 50 minutos para Felipe e de 25 minutos para Lucia e foram conduzidas uma ou duas vezes por semana, de acordo com a disponibilidade de horário do aluno, em dias alternados com a realização de sessões de ensino do Módulo 2 do ALEPP. As sessões de Felipe eram mais longas, o participante não tinha fluência na leitura e o procedimento individualizado respeitava o ritmo do aluno. A coleta de dados foi conduzida no período comum de matrícula de Felipe e no contraturno para Lucia.

Foram utilizados 12 livros da coleção *Estrelinha* de autoria de Sônia Junqueira, sequenciados pelo aumento gradual no nível de dificuldade, sendo quatro no primeiro nível, cinco no segundo nível e três no terceiro nível. Inicialmente eram apresentados livros compostos por, principalmente, palavras regulares e textos mais curtos e, gradativamente, eram apresentados livros com palavras irregulares e textos mais longos. A cada página do livro, eram realizadas perguntas relativas ao que foi lido anteriormente, demandando uma interpretação do participante da página anterior e até mesmo do livro como um todo. A Tabela 2 apresenta a sequência de livros utilizados nessa pesquisa.

Tabela 2 - Sequência de apresentação dos livros de histórias.

Sequência	Livros
1	<i>O caracol viajante</i>
2	<i>O peru de peruca</i>
3	<i>A foca famosa</i>
4	<i>O menino e o muro</i>
5	<i>A onça e a anta</i>
6	<i>O macaco medroso</i>
7	<i>O sonho da vaca</i>
8	<i>A arara cantora</i>
9	<i>O barulho fantasma</i>
10	<i>O peixe Pixote</i>
11	<i>Um palhaço diferente</i>
12	<i>A festa encrencada</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A avaliação demandava que o participante: (a) identificasse fatos explícitos; (b) realizasse inferências e (c) identificasse o tema da história (BERTINI, 2017). A configuração dos livros foi elaborada de forma que o participante conseguisse administrar suas

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

necessidades diante da interpretação do texto, assim, diante das perguntas, o aluno tinha a possibilidade de retornar à página anterior ou ao texto que já havia lido para consultar antes de responder uma pergunta. Em cada livro, era apresentado uma página por vez, intercalando uma ou duas perguntas. As páginas do livro continham frases, com diferentes graus de dificuldades. Essas páginas apresentavam imagens representativas do trecho do livro que estava sendo lido e dicas (ao clicar na palavra sublinhada – destacada – no texto, a palavra era ditada auxiliando, assim, o participante a realizar a leitura de palavras).

As questões avaliativas eram compostas por uma instrução (falada ou escrita) e quatro alternativas (palavras/sentenças escritas ou figuras), sendo somente uma alternativa a correta, ou seja, o participante poderia deparar-se com uma pergunta apresentada por meio de frase falada (estímulo auditivo) ou escrita (estímulo visual) e as alternativas poderiam ser apresentadas como frases escritas ou figuras (estímulos visuais). O programa apresenta quatro configurações de pergunta e resposta: (1) frase escrita e frase escrita, (2) frase escrita e figura, (3) frase falada e frase escrita e (4) frase falada e figura, representadas na Figura 1. Para as respostas dos participantes havia consequências diferenciais programadas, diante de respostas corretas eram apresentados simultaneamente no computador um elogio escrito (“*muito bem!*”) e uma figura de um *smile* sorrindo; em caso de respostas incorretas, eram apresentados por meio do computador a instrução “*tente outra resposta*” simultaneamente a uma figura de um *smile* triste, retornando a página da pergunta e das alternativas, até acertar e prosseguir para próxima página do livro (não havia limite de tentativas). Cada livro apresentava, em média, 15 perguntas de múltipla escolha e uma pergunta dissertativa ao final de cada história, solicitando que o participante escrevesse, em uma folha de papel disponibilizada, algo relacionado a história. Por exemplo, no livro “*A foca famosa*” aparecia uma figura solicitando que o participante escrevesse algo na folha relacionado ao que estava na figura. O objetivo dessa última questão era avaliar a escrita do participante.

Figura 1 - Representação das relações das tarefas empregadas no Módulo 3.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Nas primeiras sessões, a pesquisadora explicou os comandos e elementos contidos para a realização do programa. Por exemplo, a seta azul, contida no canto inferior direito de cada página, indicava “*ir para a próxima página*” e deveria ser clicada pelo participante após concluir a leitura; a imagem de boneco leitor, no canto superior direito, representava possibilidade de retornar à página anterior para leitura, e a figura representada por um alto-falante, no canto superior esquerdo, possibilitava ouvir a pergunta novamente.

Para todos os participantes, foi solicitada a leitura do texto em voz alta para que fosse fornecida a correção de leitura das palavras lidas incorretamente, solicitando que o participante apresentasse o comportamento de repetir a palavra ditada pelo pesquisador. Ao repetir de maneira correta a palavra (após ouvir o modelo), a pesquisadora elogiava a resposta emitida pelo participante, por exemplo, “*isso mesmo, muito bem!*”.

Para ambos os participantes, foram acompanhadas as leituras dos livros, auxiliando-os no processo de leitura de palavras desconhecidas por eles e que não tinham a possibilidade de ouvir a palavra pelo próprio programa (quando mostravam dificuldade em ler e/ou solicitavam ajuda). Quando era lida frase ou palavra sem uma fluência sonora correta, a pesquisadora intervinha lendo novamente a mesma frase ou palavra, solicitando que o participante repetisse. Para Felipe, era necessário repetir mais de uma vez, na maioria das palavras, pela dificuldade que ele apresentava na dicção de alguns fonemas. Um outro aspecto empregado foi o auxílio na compreensão das perguntas durante a

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

interpretação das histórias. A participante Lucia, especificamente, clicava, frequentemente, em todas as alternativas, e questionava o porquê não era a resposta que havia selecionado. Diante desse comportamento, a pesquisadora realizava novamente uma leitura junto com a participante, lendo a pergunta e as alternativas e pedindo que ela repetisse. Se persistisse a dificuldade, a pesquisadora voltava para página do livro que continha informações da pergunta e solicitava que a participante lesse novamente.

Outro procedimento adotado pela pesquisadora foi a apresentação de consequências sociais diante das respostas corretas emitidas pelo participante para além das apresentadas pelo programa, dizendo “muito bem! Isso mesmo, parabéns! Você conseguiu!”, principalmente, diante de páginas que continham mais de duas frases.

Análise dos resultados

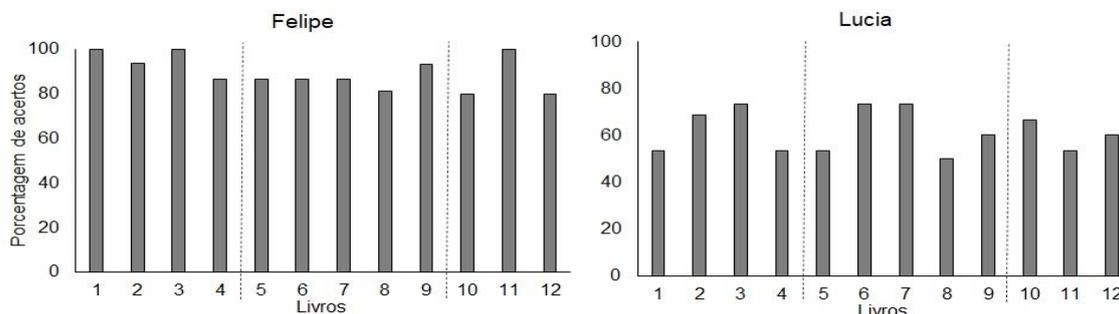
As respostas dos participantes, no programa apresentado via *Power Point*, foram registradas automaticamente em uma planilha do *Excel* e extraídas para análise. Para cada livro, foram analisados a quantidade de acertos total (número de respostas corretas por número total de perguntas) e quantidade de acertos nos tipos de pergunta-alternativa (pergunta realizada de forma auditiva (falada) ou visual (leitura) e as alternativas em formato de texto ou figura). Também foi realizada uma análise da quantidade de consultas de palavras (palavra falada pelo computador) e a quantidade do retorno a leitura da história após ler a pergunta. A escrita manuscrita foi analisada considerando a coerência com a história lida e/ou com a figura apresentada e a extensão da frase (número de elementos – artigos, palavras, verbos, adjetivos entre outros).

Resultados

A Figura 2 apresenta a porcentagem de acertos (total) na compreensão da leitura de cada livro. Felipe apresentou 100% de acertos nos livros 1, 3 e 11, ou seja, acertou todas as perguntas dos três livros lidos; nos demais livros, o participante apresentou desempenhos entre 93,7% (livro 2) e 80% de acertos (livros 10 e 12). A participante Lucia apresentou desempenho de 73,3% de acertos nos livros 3, 6 e 7; 68,7% no livro 2; 66,6% no livro 10; 60% nos livros 9 e 12; 53,3% nos livros 1, 4, 5, e 11 e 50% de acertos no livro 8.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

Figura 2 – Porcentagem de acertos na compreensão de leitura em cada livro do Módulo 3.

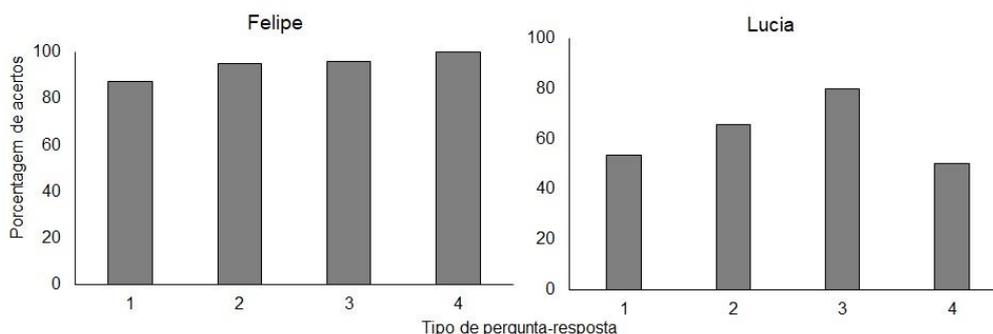


Legenda: A linha tracejada indica mudança no nível de dificuldade do conjunto de livros.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A Figura 3 apresenta a porcentagem média de acertos dos participantes por tipo de pergunta-resposta. Observa-se que, nas tarefas do tipo 1, em que a pergunta era apresentada por meio de uma frase escrita e as alternativas também, Felipe apresentou 87,4% de acertos e Lucia 53,7% de acertos; diante de perguntas apresentadas por meio de frase escrita e alternativas em figuras (2), os participantes Felipe e Lucia apresentaram 95,1% e 65,8% de acertos, respectivamente. Na tarefa composta por uma pergunta apresentada por meio de uma frase falada e com respostas em frases escritas (3), Felipe apresentou 95,8% de acertos e Lucia 80% de acertos; e na tarefa em que a pergunta era apresentada por meio de uma frase falada e as alternativas por meio de figuras (4), os desempenhos de Felipe e Lucia foram de 100% e 50% de acertos, respectivamente.

Figura 3 - Média de desempenho por tipo de pergunta-resposta de cada participante.



Legenda: 1 = Frase escrita-Frase escrita; 2 = Frase escrita-Figura; 3 = Frase falada-Frase escrita; 4 = Frase falada-Figura.

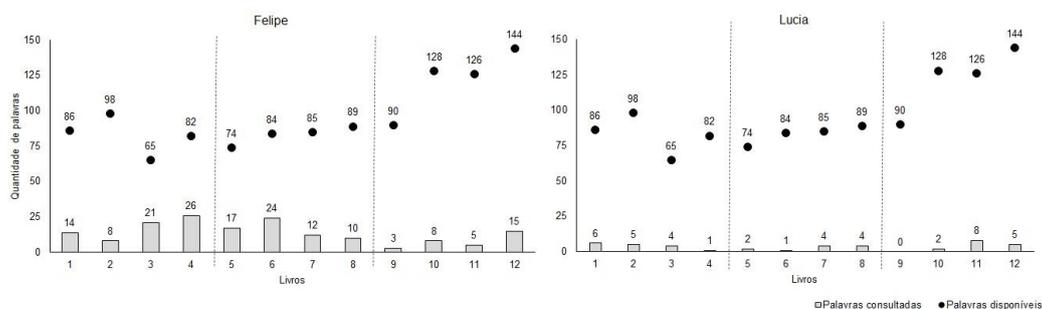
Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A Figura 4 apresenta o número de consulta de palavras no texto pelos participantes. Verifica-se que Felipe consultou 163 palavras ao todo, sendo especificamente 14 consultas no livro 1, 8 no livro 2, 21 no livro 3, 26 no livro 4, 17 no livro 5, 24 no livro 6, 12 no livro 7, 10 no livro

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

8, 3 no livro 9, 8 no livro 10, 5 no livro 11 e 15 no livro 12. A participante Lucia realizou 42 consultas ao todo. Lucia consultou 5 palavras nos dois primeiros livros, 4 no terceiro livro, 1 no quarto livro, 2 no quinto livro, 1 no sexto livro, 4 no sétimo e oitavo livro, 2 no décimo livro, 8 no décimo primeiro livro e 5 no décimo segundo livro. Ao analisar o número de palavras consultadas mais de uma vez, verificou-se que Felipe necessitou consultar mais de 1 vez uma palavra (comprida) no segundo livro, no terceiro livro (enfeitada), no quarto livro (estava), no sétimo livro (espevitada), no oitavo livro (floresta), no décimo livro (claras), no décimo segundo livro (resolveram) e 4 palavras (cria, aprende, grita, alegre) no sexto livro. Lucia precisou repetir a consulta de apenas 1 palavra (orelhudo) no livro 11; as demais palavras foram consultadas 1 vez.

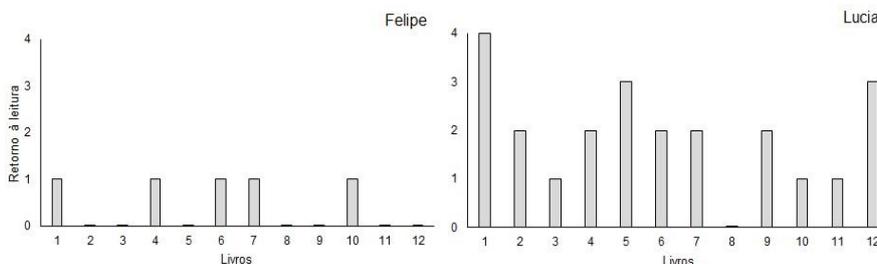
Figura 4 - Número de palavras consultadas (barras) e número de palavras disponíveis para consulta (círculo de cada participante, por livro.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Em relação ao comportamento de retornar a leitura do trecho diante da pergunta, conforme a Figura 5 apresenta, Felipe realizou 5 consultas, sendo no primeiro, quarto, sexto, sétimo e décimo livro. A participante Lucia realizou 23 consultas, sendo 4 no livro 1, 2 no livro 2, 1 no livro 3, 2 no livro 4, 3 no livro 5, 2 nos livros 6 e 7, 2 no livro 9, 1 nos livros 10 e 11, e 3 no livro 12.

Figura 5 – Número de vezes que o participante retornou à leitura do texto diante da pergunta, por livro.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em relação à última pergunta de cada livro, em que era apresentada uma imagem e solicitado que o participante escrevesse manualmente em uma folha de papel sobre a

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

história ou a imagem, a Tabela 3 mostra as respostas escritas pelos participantes. Verificou-se que, de modo geral, os participantes apresentaram aumento no número de palavras empregadas na descrição realizada, entretanto, verificou-se uma variação no número de palavras escritas entre os livros e entre os participantes, empregando frases mais longas e mais curtas. O participante Felipe apresentou palavras com erros ortográficos e construiu frases curtas que faziam referência ao passado (mencionando o que apareceu no livro). Lucia escreveu um número maior de frases, sendo frases curtas e sem conexões entre elas (frases soltas). A participante utilizou frases no presente (dizendo o que estava vendo na figura) e no passado (com referência a história lida).

Tabela 3 - Escrita manuscrita dos participantes nas questões dissertativas nos livros.

Livro	Felipe	Lucia
<i>O caracol viajante</i>	E le sta bricado. O sapo foi a tar do bicho. A becoru do sapo. Oalocar as rodofo e gostava. Doviaja luga	Os animais estão brincando. Estão queto. O sapo é brincadeiro Caracol bagrunseiro. Tiha abella A folhorébonita
<i>O peru de peruca</i>	A coruja viu um fela e correu	A coruja tem medo do cabelo. A coruja susta. Ela ficou bravva com a coruja.
<i>A foca famosa</i>	Pitoco gosta da rosa. Ela gosta de ele. Foi na pisina	A foca esta dando beijo no pitoco. Eles esta dando e.e esa. Na dando na pisina. Ele esta feliz. Como chama rosa esta Feliz
<i>O menino e o muro</i>	Ele pintou o muro. E ficou felis	O menino esta pintando omuro com o pinseu com tinta amarelo vermelho laranja e preto e verde com colorido
<i>A onça e a anta</i>	A onça bate o dente e anta foi e bora	A onça bateu o dente raxou o dente comeu a gritar ela deu canbalhota eistragou o dente.
<i>O macaco medroso</i>	Coneo e ficou gordinho. Parou de ce medoso	O macaco comia o tempo todo ele gosta de banana peteleo comia de mais tem muntas banana
<i>O sonho da vaca</i>	O omen viu um ma borboleta. A vaca dor mil sonho	O boi esta dormindo e cansado e omen ta cortado o boi
<i>A arara cantora</i>	Aurora fico roca bicho felisi	A orora esta feliz e contente que ela sobiu na arvore ela gosta do sol
<i>O barulho fantasma</i>	Ele setava fa se do ta refa o e ro bô aparese corre para baicho da cadeira	Ele estava dibaixo da mesa. Ele bateu a cabeça na mesa
<i>O peixe pixote</i>	Leviu peixe novo. Letinha medo do escuro	O peixe estáva com um colega e feliz e contente elé dormia com o amigo de le gostou do a migo dele
<i>Um palhaço diferente</i>	Ele estava tarbalhando sico com asrisa	O palhaço caiu no chão no piso ele pegou um gato preto ee faz palhaçada munto ingrasada
<i>A festa encrencada</i>	O garagãoaAcabo coa festa	O trigre estava bravo porque não foi na festa pareceu uma cobra e umtrigre feio A bruxa estava brava e bonita o trigre esta va feliz e contente ele foi inbora boraparae á Cobra vicou brava a bruxa cai no chá:

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura de pequenos textos em livros de histórias de dois alunos com deficiência intelectual, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, e que realizavam o currículo de ensino informatizado ALEPP de leitura e escrita como estratégia suplementar e complementar ao ensino em sala de aula.

Os Módulos 1 e 2 do currículo ALEPP ensinavam palavras regulares da língua portuguesa (compostas por consoante-vogal) e palavras irregulares (por exemplo, com encontros consonantais), respectivamente. Os dois participantes haviam concluído o primeiro Módulo de ensino e estavam realizando o Módulo 2. A exposição à leitura com compreensão de livros visou avaliar a leitura contextualizada e também criar a oportunidade aos alunos de reconhecerem-se leitores. Os resultados mostraram que o participante Felipe apresentou altas porcentagens de acertos na compreensão de leitura de pequenos textos, com desempenhos igual ou superior a 80% de acertos. A participante Lucia apresentou desempenhos entre 50% e 73,3% de acertos na compreensão de leitura de livros.

De modo geral, os desempenhos de Lucia na compreensão das histórias podem estar relacionados com características da deficiência intelectual, por exemplo, déficits em funções intelectuais (pensamento abstrato, solução de problemas, raciocínio, entre outros) (APA, 2014) e também com seu repertório de leitura e de escrita. A leitura de Lucia era fluente e rápida, com o tempo médio de 25 minutos nas sessões de atividades dos livros, porém ao interpretar o texto por meio das perguntas, a participante apresentou um número elevado de erros nos quatro tipos de pergunta-alternativa, principalmente, nas tarefas em que a pergunta era apresentada em forma de texto (frase escrita) e as alternativas também em texto e em que a pergunta era apresentada por meio de frase falada e as alternativas por figura. Os menores desempenhos de Lucia nas tarefas com figuras como alternativas para seleção podem estar relacionados a interpretação de figuras em que o significado da imagem pode ter influenciado na compreensão.

Essa dificuldade também foi identificada durante a condução do Módulo 1 de ensino em tarefas que haviam figuras. Por exemplo, nas tarefas de seleção da figura diante da palavra impressa e vice-versa, a participante demonstrou desempenho abaixo de 60% de acertos no pré-teste. Na tarefa de nomeação de figuras, Lucia apresentou desempenho de 73% de acertos na avaliação inicial. Após a realização do Módulo 1, a participante apresentou 93% de acertos nas tarefas de seleção e 80% de acertos na nomeação de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

figura. Nos primeiros dois Módulos, emprega-se a leitura e a escrita de palavras isoladas. No Módulo 1, Lucia apresentou 86% de acertos em leitura e 46% em escrita no pré-teste e 100% de acertos em leitura e 93% de acertos em escrita no pós-teste. No Módulo 2, a participante apresentou 65% e 45% de acertos em leitura e escrita, respectivamente, no pré-teste e 90% de acertos em leitura e escrita no pós-teste. No Módulo 3, a participante realizava a leitura de sentenças fluente e rapidamente, entretanto, apresentava dificuldade em compreender o que havia lido. Conforme sugerido por Silveira et al. (2019), as dificuldades apresentadas na compreensão de leitura de textos podem estar relacionadas a busca de correspondência textual entre texto e a alternativa a ser selecionada como resposta, e a inferência da resposta correta que requer vocabulário para além dos estímulos do texto. Estudos futuros podem investigar a compreensão de leitura de sentenças empregando a equivalência de estímulos, propondo o ensino de pequenas sentenças ditadas relacionadas às respectivas figuras, as mesmas pequenas sentenças ditadas às sentenças impressas, e avaliar a emergência das relações entre figura e sentença impressa e entre sentença impressa e figura.

As dificuldades apresentadas pela participante na realização das tarefas do Módulo 3 podem também estar relacionadas a ausência da realização de atividades de leitura com compreensão, a qual necessita ter o entendimento da tarefa de ler um texto e interpretá-lo por meio da seleção de uma alternativa diante de uma pergunta. Durante a realização da atividade no computador, Lucia apresentou comportamentos que sugerem que a compreensão de leitura por meio de perguntas e alternativas para escolha não era uma atividade familiar para ela ou com poucas oportunidades nos diferentes contextos cotidianos. A participante frequentemente mostrava não compreender o que tinha lido clicando em todas as alternativas e questionando o porquê não era a resposta que havia selecionado (demonstrando em algumas vezes uma irritabilidade por errar), dizendo à pesquisadora que queria passar para a próxima questão, enfatizando que a atividade estava errada. Esse comportamento da participante indicou à pesquisadora a necessidade de implementar instruções específicas para modelar o comportamento de ler e apresentar a compreensão do que havia lido por meio das respostas. As dificuldades apresentadas por Lucia também podem estar relacionadas à ausência de condições ambientais favorecedoras de estimulação e desenvolvimento das funções intelectuais (SMITH, 2008). De acordo com o relato das professoras que lecionaram com a aluna, a mãe apontava que tinha dificuldade em auxiliar nas atividades de casa; algumas vezes, a aluna realizava as

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

lições de casa com o auxílio da psicopedagoga que a atendia fora do ambiente escolar. A aplicação individualizada e o acompanhamento contínuo puderam favorecer o uso do recurso e, de acordo com Rogoski et al. (2015), facilitaram a identificação e implementação de estratégias adicionais (por exemplo, dicas verbais e comportamento ecoico), além do emprego da consequência diferencial e também da consequência social.

Para auxiliar na interpretação da história por meio das perguntas, os participantes tinham a possibilidade de retomar a leitura da página anterior, permitindo identificar elementos do texto solicitados na pergunta. Lucia utilizou frequentemente esse tipo de auxílio, retornando à página anterior, por ao menos uma vez, em todos os livros, com a média de 1,9, sendo quatro vezes o maior número de retorno a leitura e uma o menor. O participante Felipe apresentou em média 0,4 o uso do retorno a leitura do trecho do livro, de modo que, de 12 livros, retomou a leitura uma vez em 5 livros. O recurso informatizado também disponibilizou ajuda na leitura de palavras irregulares com dificuldades da língua portuguesa que poderiam, ainda, conter sílabas não conhecidas pelos participantes. Diante disso, os dados mostraram que Felipe consultou ajuda na leitura de palavras, em média de 13 palavras por livro; e Lucia com média de 3 palavras por livro. De modo geral, no que se refere à leitura, o participante Felipe apresentou progressos significativos nas habilidades de leitura e escrita ao longo da realização dos Módulos de ensino. No pré-teste, Felipe apresentou desempenho nulo em leitura e escrita no Módulo 1 e 30% de acertos em leitura e 15% de acertos em escrita no Módulo 2. Após ser exposto aos Módulos de ensino, no pós-teste, o participante apresentou 93% de acertos em leitura e 100% de acertos em escrita no Módulo 1 e 90% de acertos em leitura e 70% de acertos em escrita no Módulo 2. Os resultados encontrados por Souza et al. (2020) indicaram que as crianças consultaram um menor número de palavras na segunda leitura para 10 dos 15 livros ensinados. Estudos futuros que utilizarem o Módulo 3 com estudantes público-alvo da educação especial devem analisar essa variável.

Desde o início das atividades de aplicação do primeiro Módulo de ensino do currículo ALEPP (quando os participantes estavam matriculados no terceiro ano), foram observadas diferenças no repertório de entrada dos alunos. Lucia apresentava repertório de leitura e de escrita, mas apresentava dificuldades, por exemplo, em tarefas de nomeação de figuras. Por outro lado, Felipe apresentou desempenho nulo em leitura e escrita e necessidade de estratégias adicionais para beneficiar-se das condições de ensino proposta. Cabe salientar que, no início do trabalho, quando os participantes frequentavam o segundo semestre do

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

terceiro ano do Ensino Fundamental, Felipe não reconhecia letra minúscula, sendo necessário trabalhar com letras maiúsculas e realizar a transição gradual para letras minúsculas. A leitura dos livros de histórias pelos participantes foi iniciada quando eles realizavam o Módulo 2 de ensino, ambos já haviam completados as unidades de ensino das seguintes dificuldades da língua portuguesa: Ç, CE-CI, LH, NH, CH e GE-GI. A leitura dos livros era intercalada com a realização do ensino do Módulo 2, assim, ao final dos 12 livros, Felipe e Lucia haviam concluído o ensino das dificuldades: vogal-R-consoante, vogal-S-consoante, vogal-N-consoante, vogal-L-consoante, Rbrando, RR, S intervocálico com som de Z, SS e consoante-R-vogal. Cabe ressaltar que o Módulo 2 é composto por 20 unidades de ensino, sendo cada uma delas referente a uma dificuldade, sendo assim, ambos iniciaram a leitura dos livros tendo concluído 6 unidades e encerraram a pesquisa após concluir 15 e 20 unidades para Felipe e Lucia, respectivamente.

Na pergunta dissertativa dos livros, não foi realizada uma análise de acerto ou erro por ser livre em escrever sobre a figura apresentada ou comentar sobre algum aspecto da história lida. Desse modo, verificou-se que, em todas as respostas para os 12 livros lidos, houve uma coerência da frase escrita com o que os participantes haviam lido na história, apresentando erros na escrita correta das palavras. A maneira de formular frases e escrevê-las no papel mostraram-se diferentes entre os dois participantes, Felipe refletia o que gostaria de escrever, interagia com a pesquisadora fazendo perguntas e comentários sobre a história (ainda comentava durante a leitura do livro sobre o que achava que iria acontecer, se havia gostado ou não, narrava as figuras que apareciam), já, no momento da escrita, pausadamente por palavras, buscava falar em voz alta para, então, compor a palavra desejada por meio da junção de sílabas. Lucia não comentava sobre a história e não falava em voz alta o que desejava escrever em suas respostas; ouvia a solicitação do programa para escrever uma frase e logo começava a escrever.

O uso de livros para avaliar a interpretação de textos possibilitou verificar dificuldades e facilidades que os participantes com deficiência intelectual apresentavam em relação ao tipo de: pergunta-alternativas, nível de dificuldade dos livros, palavras que demandavam auxílio na leitura e repertório para construção de frases escritas manualmente. Destaca-se que a aplicação individualizada permitiu respeitar o tempo e as necessidades de cada participante, diante de suas especificidades para a leitura e compreensão de histórias infantis. Ainda, ressalta-se que as medidas de desempenhos durante a aplicação dos livros, permitiu verificar quais as necessidades de mudança e quais fatores poderiam estar

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

relacionados ao erro durante a avaliação, buscando utilizar estratégias de repetição da palavra ou frase ou pergunta, questionar o participante, e mostrar por meio de elogios os avanços na leitura de frases. O acompanhamento contínuo do desempenho do aluno possibilita planejar e replanejar o ensino para atender as necessidades. No estudo de Hargrave e Sénéchal (2000), após implementar uma leitura de livros por meio dialógico, as crianças pré-escolares com dificuldade de aprendizagem apresentaram aumento no vocabulário. As estratégias empregadas como apresentação de feedback, planejamento de perguntas adequadas que auxiliavam a interpretar uma história (por exemplo, perguntas do tipo: o que, quando, onde, por que, quem, qual e como), elogios e incentivo à criança, proporcionaram um ambiente estimulante, contribuindo para o desenvolvimento da interpretação por meio de livros.

De acordo com os resultados apresentados nos dois estudos que utilizaram o Módulo 3 como procedimento de ensino de compreensão de leitura de pequenos textos, pode ser observado que os participantes do presente estudo, assim como na pesquisa de Bertini (2017) e Souza et al. (2020), encontraram maior facilidade nos livros do primeiro nível de dificuldade (livros 1 ao 4), apresentando desempenhos instáveis na compreensão de leitura dos livros dos dois demais níveis, ou seja, os desempenhos não apresentaram uma tendência linear crescente. Silveira et al. (2019) indicaram que baixos índices de acertos nas questões de múltipla escolha podem estar relacionados a baixa correspondência textual ponto-a-ponto, supondo maiores dificuldades nas questões que exigem respostas inferenciais e também em passagens que apresentam a informação de maneira implícita. Os dados sugerem que devem ser realizadas análises de erros nas categorias pergunta-resposta para investigar fatores de controle, buscando rever as condições de ensino para permitir a diminuição no número de erros.

Por fim, destaca-se a importância do uso de livros para favorecer a compreensão de leitura, indica-se o planejamento do aumento gradual do nível de dificuldade apresentada nos livros (palavras regulares e irregulares, tamanho e número de frases, entre outros). A estrutura empregada na presente pesquisa, em que o aluno teve a oportunidade de ler trechos e responder perguntas, mostra-se viável para realização no contexto de sala de aula, podendo ser adaptado para uso do livro físico e roteiro de perguntas em papel, seja com alunos com ou sem deficiência; de maneira individualizada ou em grupos. Desta forma, ressalta-se a importância do uso de livros de história no processo de ensino e aprendizagem por estarem presentes em contextos da criança desde o início de sua

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

escolarização na educação infantil, podendo ser um aliado importante e torna-se um reforçador natural no desenvolvimento do “gosto” pela leitura (SANTOS; DE ROSE, 1999, 2000).

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura de pequenos textos em livros de histórias de dois alunos com deficiência intelectual, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, e que realizavam o currículo de ensino de informatizado ALEPP. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram diferentes desempenhos na compreensão de leitura de pequenos textos, podendo estar relacionado ao repertório de leitura e escrita inicial de cada participante. Destaca-se que os participantes estavam sendo expostos aos Módulos de ensino do currículo ALEPP desde o segundo semestre do terceiro ano escolar. De modo geral, os dados mostraram que a aplicação do currículo como estratégia de ensino suplementar e complementar às estratégias pedagógicas de sala de aula contribuiu na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. A estrutura do currículo com o aumento gradual da complexidade das palavras e estrutura de palavras isoladas para pequenas frases permitiu proporcionar condições de ensino conforme o progresso dos alunos.

Por limitações do tempo disponível para trabalhar com os alunos e a proximidade do encerramento do ano letivo, o Módulo 3 foi utilizado, no presente estudo, apenas com o objetivo de avaliar a compreensão de leitura de alunos com deficiência intelectual que estavam aprendendo a ler e a escrever palavras isoladas por meio dos dois demais Módulos. Entretanto, considerando que o Módulo 3 de ensino do ALEPP tem como objetivo o ensino de compreensão de leitura de pequenos textos, contendo estratégias de ensino e critérios de repetição de leitura de um mesmo livro e também de inclusão no Módulo, estudos futuros devem empregar o Módulo com o objetivo de ensino sistematizado, possibilitando utilizar deste recurso como uma medida de intervenção para melhorar habilidades de interpretação de texto. Adicionalmente, sugere-se analisar os desempenhos diante de dificuldades apresentadas e realizar adaptações no procedimento de ensino para atender à demanda da população específica.

Referências

ALVAREZ, Maria Fernanda Cazo; ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira. Análise de erros de alunos de atendimento educacional especializado no ensino de leitura e escrita sistematizado. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 2, p. 186-198, 2019.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems on Supports**, 11 th., 2010. 259p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V**, Tradução: Nascimento, M. I. C. et al., 5ª ed., Porto Alegre: Artmed. 2014. 992p.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with Intellectual Disabilities. **The Psychological Record**, v. 66, p. 127-138, 2016.

BERTINI, Marcelle Teixeira. **Desenvolvimento de compreensão de textos e fluência de leitura**: avaliação de um programa de ensino informatizado. 62f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Londrina, 2017.

BONAGAMBA, Camila; SCHMIDT, Andréia. Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com síndrome de Down. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colombia, v. 31, n. 1, p. 73-88, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2008.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. INEP/MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

DE FREITAS, Maria Clara et al. Delineamentos de pesquisa na escola. In: SOUZA, Silvia Regina; HAYDU, Verônica Bender; COSTA, Carlos Eduardo (Orgs.), **Análise do comportamento aplicada ao contexto educacional**. Londrina, PR: EDUEL. 2016, p. 11-33.

DE ROSE, Júlio César. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, p. 29-50, 2005.

DE ROSE, Júlio César. et al. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 3, p. 325–346, 1989.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

DE ROSE, Júlio Cesar. et al. Stimulus equivalence and generalization in reading after matching to sample by exclusion. In: HAYES, Steven C.; HAYES, Linda J. (Eds.), **Understanding verbal relations**, Reno, Nevada: Context Press, 1992, p. 69-82.

DE ROSE, Júlio César Coelho; DE SOUZA, Deisy das Graças; HANNA, Elenice Seixas. Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 29, p. 451-469, 1996.

DE SOUZA, Deisy das Graças. et al. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In: Hübner, Maria Marta; Marinotti, Miriam (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec., 2004, p. 177-203.

DE SOUZA, Deisy das Graças. et al. Processos recombinaivos: algumas variáveis críticas para o desenvolvimento de leitura. In: DE ROSE, Júlio Cesar; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara; DE SOUZA, Deisy das Graças (Orgs.) **Comportamento Simbólico**: bases conceituais e empíricas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 421-462.

DE SOUZA, Deisy das Graças; DE ROSE, Júlio César. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. **Acta Comportamentalia**, v. 14, p. 77-98, 2006.

EVANS, Mary Ann; SAINT-AUBIN, Jean. Vocabulary Acquisition Without Adult Explanations in Repeated Shared Book Reading: An Eye Movement Study. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n. 3, p. 596-608, 2013.

FAVA-MENZORI, Leticia Regina Fava; LUCCHESI, Fernando Del Mando; ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira. Ensino Informatizado de Leitura e Escrita em uma Sala de Recursos. In: VILAS BOAS, Denise L. Oliveira; CASSAS, Fernando; GUSSO, Hélder Lima; MAYER, Paulo César Morales (Orgs.) **Comportamento em Foco**: Ensino, Comportamento Verbal e Análise Conceitual. São Paulo: ABPMC, 2018, p. 84-95.

FELIPPE, Lívia. et al. Ensino de palavras retiradas de livros de histórias infantis por meio do procedimento de exclusão. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 563-578, dezembro, 2011.

FLORES, Eileen Pfeiffer; PIRES, Laís Fernandes; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Dialogic Reading of a Novel for Children: Effects on Text Comprehension. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 58, p. 243-252, Ago. 2014.

HARGRAVE, Anne C.; SÉNÉCHAL, Monique. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading, **Early Childhood Research Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 75–90, 2000.

MCILVANE, William J. Colaboração Programática entre Brasil e EUA na Análise do Comportamento: Uma História do PRONEX. In: DE ROSE, Júlio Cesar; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara; DE SOUZA, Deisy das Graças (Orgs.) **Comportamento Simbólico**: bases conceituais e empíricas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 25-56.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

MELCHIORI, Lígia Ebner; DE SOUZA, Deisy das Graças; DE ROSE, Júlio Coelho. Reading, equivalence, and recombination of units: A replication with students with different learning histories, **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 33, n. 1, p. 97-100, 2000.

OECD. **Brazil - Country Note - PISA 2018 Results**, PISA, OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 02 mar. 2020.

POSTALLI, Lidia Maria Marson. et al. Ensino de reconhecimento de palavras no contexto da leitura de histórias infantis. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 4, n. 1, mar. 2008.

ROGOSKI, Bianca da Nóbrega. et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. **Revista Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 6, n. 1, p. 49-59, 2015.

SANTOS, Deísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./set. 2012.

SANTOS, Josineide Alves; DE ROSE, Júlio César Coelho. A importância do reforço natural na formação do hábito de leitura. **Revista Olhar**, v. 1, n. 2, dez. 1999.

SANTOS, Josineide Alves; DE ROSE, Júlio Cesar Coelho. Interesse de crianças por leitura: um procedimento para identificar o valor reforçador relativo de atividades. **Acta Comportamental**, v. 8, n. 2, p. 197-217, dez. 2000.

SIDMAN, Murray. Equivalence relations and the reinforcement contingency. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 74, p. 127-146, 2000.

SIDMAN, Murray. **Stimulus equivalence and behavior**: A research history. Boston: Authors Cooperative, 1994.

SIDMAN, Murray; TAILBY, William. Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 37, p. 5-22, 1982.

SILVEIRA, Carolina Coury; DOMENICONI, Camila; HANNA, Elenice Seixas. Uma avaliação alternativa de compreensão de leitura para crianças. **Acta Comportamental**, v. 27, n. 4, p. 423-435, 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, Deborah Deutsch. Retardo Mental. In: _____. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5ª ed. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 169-198.

SOUZA, Marineide Aquino de et al. Aplicação de programa de leitura com compreensão de textos a crianças. **Acta Comportamental**, v. 28, n. 2, p. 187-204, 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X44462>

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, jan./abr. 2009.

WECHSLER, David. **Escala de Inteligência Wechsler para Crianças** (3ª ed.): Manual; Adaptação e padronização de uma amostra brasileira, 1ª ed; V. L. M. Figueiredo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

WECHSLER, David. **WAIS-III**: Manual para administração e avaliação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Nota:

¹ A primeira autora conta com Bolsa de Mestrado da FAPESP (Processo # 2019/01125-8). Para o desenvolvimento da presente pesquisa contou com Bolsa de Iniciação Científica da FAPESP (Processo # 2015/23136-0). A segunda autora contou com financiamento Edital Universal 01/2016 (CNPq, Processo # 427409/2016-0) e é membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (CNPq, Processo # 465686/2014-1; FAPESP, Processo # 2014/50909-8; CAPES Processo # 88887.136407/2017-00).

Correspondência

Jéssica Harume Dias Muto – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Jardim Guanabara, São Carlos, São Paulo – Brasil
CEP: 13565-905



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)