

## Dificuldades de compreensão leitora em estudantes concluintes do ensino fundamental

*Reading comprehension difficulties of eighth-grade students*

**Lucilene Bender de Sousa**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS – Campus Farroupilha

**Lilian Cristine Hübner**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e CNPq

---

**Resumo:** O ensino e a aprendizagem da leitura são temas constantemente debatidos, especialmente nas séries iniciais. Entretanto, observa-se que mesmo após oito anos de educação formal, há um percentual considerável de estudantes que saem da escola com dificuldades de compreensão leitora. Neste estudo, objetivamos identificar esses estudantes e investigar as suas dificuldades, comparando-os com bons leitores da mesma escolaridade. Para isso, realizamos o processo de seleção dos grupos e, posteriormente, examinamos seus desempenhos em duas tarefas: leitura de palavra isolada e compreensão leitora. Ao final do processo de seleção, identificamos 14% de bons leitores e 11% de leitores com dificuldades de compreensão. Os grupos mostraram diferença significativa no desempenho de palavras irregulares e pseudopalavras, assim como no desempenho em questões literais e inferenciais. Os resultados sugerem que os leitores com dificuldades de compreensão ainda apresentam fragilidades tanto em processos básicos quanto em processos complexos da leitura.

**Palavras-chaves:** compreensão leitora, leitura de palavra, dificuldades de leitura, bons compreendedores, maus compreendedores.

**Abstract:** The teaching and learning of reading are constantly debated topics, especially in the first grades. However, even after eight years of formal education, a considerable percentage of students leave school with poor reading comprehension. In this study, we aim to identify these students and investigate their difficulties, comparing them with good comprehenders of the same schooling level. Therefore, we conducted the selection process of the groups and, posteriorly, examined their performance on two tasks: isolated word reading and reading comprehension. At the end of the selection process, we identified 14% of good comprehenders and 11% of poor comprehenders. The groups showed significant difference in irregular and pseudoword reading, as well as in the performance of literal and inferential questions. The results suggest that poor comprehenders still exhibit weaknesses in basic and complex processes of reading.

**Keywords:** reading comprehension, word reading, reading difficulties, good comprehenders, poor comprehenders.

---

## 1 Introdução

Apesar da importância da leitura e do tempo destinado ao seu ensino na escola, sabemos que existem muitos leitores, de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade, com sérias dificuldades de leitura. Testes nacionais e internacionais de avaliação da competência leitora como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) têm revelado que o nível de compreensão em leitura dos brasileiros é insatisfatório. Os alunos testados ao final do Ensino Fundamental por ambas as avaliações já foram alfabetizados e, em sua maioria, sabem decodificar; entretanto, apresentam nível de compreensão superficial do texto.

Além do perfil leitor preocupante indicado em testagens internacionais, muitos professores também relatam observar dificuldades de compreensão por parte dos estudantes; todavia, julgam as dificuldades como normais, sem necessidade de auxílio especial ou simplesmente decorrentes da baixa motivação. A maioria atribui as dificuldades à falta da prática e interesse pela leitura, sem dar-se conta de que a baixa compreensão pode ser um problema tão grave quanto o da dislexia e que existem déficits linguísticos precursores das dificuldades de compreensão que poderiam ser identificados antes mesmo da alfabetização (NATION et al., 2010). A falta de motivação pode ser a consequência, mas não a causa dos problemas de leitura, pois, se não entende o que lê, dificilmente o leitor terá motivação e gosto pela leitura.

Conforme o modelo simples da leitura proposto por Gough e Tunmer (1986)<sup>1</sup>, duas habilidades independentes compõem a leitura: a compreensão linguística e a decodificação. A partir dessa premissa, entendemos que os problemas de leitura podem se originar de falhas em uma dessas duas habilidades ou de dificuldades cognitivas. Quando se aborda a questão da dificuldade de leitura, logo se pensa em problemas na decodificação de palavras que crianças

ou adultos em fase de alfabetização enfrentam. Tais problemas são facilmente identificados pelo professor e pela família, tendo recebido muita atenção dos pesquisadores. No entanto, existe outro tipo de dificuldade de leitura pouco conhecido e diagnosticado - a dificuldade de compreensão leitora.

Segundo Hulme e Snowling (2011), os leitores com dificuldades específicas de compreensão (LDC), também conhecidos na literatura por *less-skilled comprehenders* ou *poor comprehenders*, possuem déficits linguísticos gerais subclínicos, que podem ser observados até mesmo antes da alfabetização. As suas dificuldades acabam não sendo percebidas pelos professores porque a maioria desses leitores exibe fluência e acurácia na leitura em voz alta. Por conseguinte, a dificuldade de compreensão do texto escrito é mascarada pelo bom desempenho na leitura em voz alta.

Dentre os déficits linguísticos identificados está a qualidade e a quantidade de vocabulário (OUELLETTE, 2006), bem como o déficit semântico (NATION; SNOWLING, 1998). Mais especificamente quanto ao déficit semântico, uma possível explicação pode estar na hipótese da qualidade lexical discutida por Perfetti e Hart (2002), segundo a qual a habilidade de leitura depende da qualidade da representação léxico-semântica, definida a partir dos aspectos ortográfico, fonológico e semântico das palavras. Sendo assim, falhas na compreensão leitora podem ser originárias da baixa qualidade lexical, a qual compromete a leitura e integração das palavras ao modelo textual (global) e situacional do texto (relacionado ao conhecimento de mundo, ao contexto em que o texto se insere). Há um número ainda reduzido de pesquisas na literatura internacional dedicado a explicar a origem das dificuldades de compreensão em leitura. Já no Brasil, essa pesquisa é praticamente inexistente.

Pesquisar a compreensão leitora no Brasil é um grande desafio, a começar pela escassez de instrumentos de avaliação da leitura padronizados. Além das limitações metodológicas, encontramos limitações teóricas, pois boa parte do embasamento teórico é estrangeiro, em geral retratando uma

<sup>1</sup>Para uma aprofundada reflexão sobre modelos de leitura, consultar Sousa e Hübner (2016).

realidade sociocultural e econômica diversa da brasileira. Devido à escassez de pesquisas brasileiras na área, estabelecemos parceria com o Learning, Research & Development Center (LRDC) da Universidade de Pittsburgh<sup>2</sup> nos Estados Unidos. Esse centro de pesquisa é uma referência internacional nas investigações acerca da aprendizagem e cognição. A primeira autora deste artigo foi acolhida pelo professor Charles Perfetti um dos nomes mais importantes da ciência da leitura. O pesquisador orientou a construção do projeto, a elaboração das tarefas, as definições metodológicas e teóricas durante o período de Estágio de Doutorado (Doutorado Sanduíche) patrocinado pela CAPES, o que conferiu mais qualidade à pesquisa desenvolvida.

Este artigo é fruto da tese “A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica”. Neste artigo, objetivamos identificar leitores com dificuldades específicas de compreensão leitora entre estudantes concluintes do ensino fundamental, bem como analisar as suas dificuldades de leitura, comparando o seu desempenho com o de bons leitores em duas tarefas: leitura de palavra isolada e compreensão leitora literal e inferencial. Em seguida, descrevemos o processo de seleção dos participantes.

## 2 Método

### 2.1 Participantes

A seleção dos participantes iniciou com um grupo de 336 alunos, falantes nativos do português brasileiro, estudantes de nove escolas públicas estaduais de um município do sul do Brasil. O critério de seleção dos participantes foi apenas a matrícula regular na 8ª série do ensino fundamental nas escolas públicas que se dispuseram a participar da pesquisa. Todos os estudantes que atenderam esse critério, assinaram o termo de assentimento e apresentaram o termo de consentimento dos pais

assinado participaram da pesquisa. A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP da PUCRS sobre o registro do protocolo número 24304113.0.0000.5336.

A primeira etapa de seleção dos grupos ocorreu a partir do desempenho na tarefa de compreensão leitora desenvolvida pelas pesquisadoras para esta pesquisa<sup>3</sup>. A ferramenta foi composta por três textos curtos, semelhantes em legibilidade e extensão, de diferentes gêneros: conto, crônica e artigo de divulgação científica; seguidos de cinco questões de múltipla escolha, as quais avaliaram o nível de compreensão literal e inferencial.

Considerando os critérios de seleção relatados na literatura (BRAND-GRUWEL et al. 1998; MEYER et al. 1998; ELWÉR, 2014) e os dados estatísticos obtidos, optamos por usar o desvio padrão (DP) para a seleção dos grupos: bons leitores a partir de 1 DP (3,02) acima da média (9,05), 12 acertos ou mais; leitores com dificuldades a partir de 1 DP (3,02) abaixo da média (9,05), 6 acertos ou menos. Foram selecionados 48 alunos com baixo desempenho em leitura, o que equivale a 14,28% da amostra total, e 51 alunos com bom desempenho em leitura, o que equivale a 15,17% de toda a amostra.

Antes de iniciar a segunda etapa, tivemos o cuidado de buscar informações nas escolas sobre a existência de alunos com necessidades educacionais especiais nos dois grupos. Dentre os participantes com baixo desempenho em leitura, 10 haviam sido diagnosticados como tendo deficiências intelectuais e dois apresentavam TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), sem uso de medicação. No grupo com boa leitura, dois participantes também apresentavam TDAH, mas estavam sob tratamento. Entendemos que a dificuldade de compreensão leitora desses estudantes é decorrente de deficiências existentes em outras funções cognitivas, portanto, não é uma dificuldade exclusivamente em compreensão leitora, por isso, decidimos não incluir os dados desses participantes em nossa pesquisa.

<sup>2</sup>Agradecemos imensamente à CAPES pelo suporte financeiro fornecido por meio da bolsa de doutorado na PUCRS e doutorado sanduíche número do processo 18592/12-0.

<sup>3</sup>As tarefas e mais informações sobre como foram construídas podem ser obtidas SOUSA (2015).

A segunda etapa de seleção foi realizada por meio da aplicação da tarefa de leitura de palavra isolada, detalhada na seção a seguir. A partir do desempenho nessa tarefa, foram definidos dois grupos: 49 bons leitores (14,58% dos 336), 16 (32,70%) meninos e 33 (67,30%) meninas com média de idade de 14,20 (DP = 0,76); e 37 leitores com dificuldades de compreensão (11,01% dos 336), 15 (40,50%) meninos e 22 (59,50%) meninas de em média 14,51 (DP = 1,01) anos. A tarefa de leitura de palavra isolada será descrita na próxima seção para podermos discutir com mais detalhamento e profundidade os seus resultados.

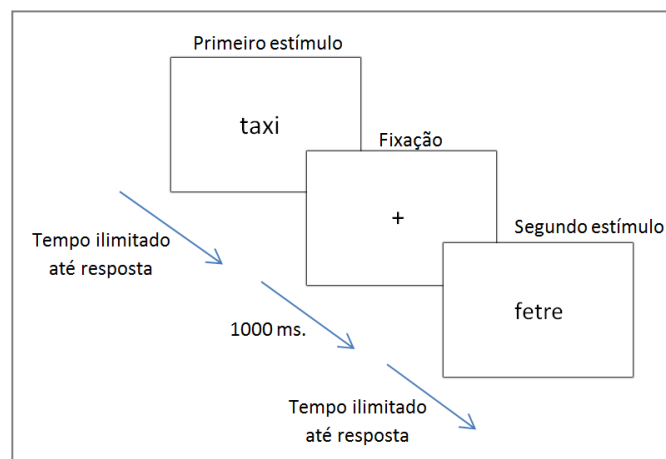
## 2.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

O experimento foi composto por duas tarefas realizadas em um encontro em grupo e um encontro individual em uma sala silenciosa nas dependências das escolas. No primeiro encontro, de aproximadamente uma hora e meia, os participantes realizaram a tarefa de compreensão leitora com questões abertas e responderam a um questionário sobre leitura cujos resultados foram discutidos em outro artigo (SOUSA; HÜBNER no prelo). No segundo encontro, desenvolveram a tarefa de decodificação, que teve duração de aproximadamente dez minutos.

A tarefa de leitura de palavra isolada foi construída a partir da lista de Salles (2001), Salles e Parente (2002), Salles et al. (2013), que contém 20 palavras regulares e 20 irregulares, variando em extensão e frequência, e 20 pseudopalavras variando em extensão. A apresentação das palavras foi feita de forma diferente da convencional. Ao invés de serem apresentados em cartões de papel, os estímulos foram mostrados na tela de um *laptop* por meio do programa *E-prime (Psychology Software Tools 2.0 Professional 2.0.10.242)*. Optamos por essa forma de apresentação para que pudéssemos analisar, além da acurácia, também o tempo de resposta.

A apresentação dos estímulos foi feita em letras minúsculas, fonte Courier New, preta, tamanho 25, no centro da tela branca de um *laptop* por meio do programa *E-prime*, sempre na mesma ordem. A ordenação foi feita com o objetivo de intercalar os diferentes grupos de palavras e pseudopalavras. Não optamos pela apresentação randômica automática do programa porque isso dificultaria a posterior análise. O estímulo permanecia na tela até que o participante o lesse em voz alta e imediatamente pressionasse, com a mão de maior destreza, a barra de espaço. Então, era exibida uma tela com o sinal (+) por 1000 ms e em seguida o novo estímulo, conforme apresentamos na Figura 1.

**Figura 1** - Esquematização da tarefa de leitura de palavra e pseudopalavra



Fonte: Sousa (2015).

Os participantes receberam as seguintes instruções oralmente e por escrito na tela: *“Você verá uma palavra na tela. Leia a palavra em voz alta o mais RÁPIDO e CORRETAMENTE possível. Assim que terminar de lê-la, IMEDIATAMENTE pressione a tecla de espaço. Então, aparecerá o sinal (+) e, em seguida, uma nova palavra. Você está pronto para começar o treinamento? Você tem alguma dúvida? Podemos começar a tarefa?”*

Antes de iniciar a tarefa, os participantes fizeram um treinamento com três palavras regulares, três irregulares e duas pseudopalavras. Foram avisados de que haveria palavras “estranhas” (as pseudopalavras), que deveriam ser lidas normalmente. A leitura foi gravada em áudio e avaliada concomitantemente à realização da tarefa.

Posteriormente, escutamos as gravações para revisar e confirmar a pontuação das avaliações. A identificação de respostas incorretas foi feita, portanto, com base nas categorias de respostas incorretas descritas em Salles e Parente (2007).

A tarefa de compreensão leitora com questões abertas foi aplicada ao grupo em um encontro durante o horário de aula e avaliou a compreensão de três textos curtos equiparáveis em extensão e leiturabilidade: um conto, uma crônica e um texto de divulgação científica. Cada um foi seguido de cinco questões abertas: duas literais e três inferenciais, respondidas por escrito e individualmente pelos participantes. As instruções foram dadas oralmente pela pesquisadora ao grupo. Essa tarefa passou pelo mesmo processo de validação de juizes e análise da leiturabilidade da tarefa de compreensão leitora usada na seleção dos participantes. As respostas foram codificadas em certo (1) e errado (0). O critério de correção foi o uso de proposições previamente definidas para cada resposta. A definição das proposições foi feita a partir de respostas às questões dadas por quatro graduandos em Letras e pela pesquisadora.

### 2.3 Apresentação e discussão dos resultados

A análise da tarefa de decodificação apontou para a existência de participantes com baixo desempenho na leitura isolada de palavra e pseudopalavra, especialmente no grupo previamente identificado com baixo desempenho em leitura, mas também no grupo com bom desempenho. A média de acertos de toda a amostra foi 57,40 (DP = 2,65) do total de 60 estímulos. Como o objetivo principal da realização da tarefa foi identificar leitores com déficit de decodificação, exploramos para isso dois critérios: 1,5 desvio padrão abaixo da média total (7º percentil) ou seguir as normas de desempenho (SALLES et al., 2013) para essa tarefa. Seguindo o primeiro critério, o ponto de corte para a classificação de leitores com dificuldades de decodificação seria de 53 acertos. Seguindo as normas de desempenho para alunos do 7º ano de escolas públicas, o ponto de corte seria de 54 acertos.

Sabemos que ambos os critérios possuem limitações, o primeiro porque a amostra não inclui leitores com desempenho médio, e o segundo porque a idade e a escolaridade disponíveis nas normas são inferiores às da nossa amostra. Optamos pelo segundo critério por apresentar um ponto de corte mais elevado. Assim, identificamos 14 (14,14% do total de 99) participantes com déficit de decodificação, 12 no grupo com baixo desempenho em leitura e dois no grupo com bom desempenho em leitura. Como o objetivo deste estudo foi pesquisar dificuldades específicas de compreensão, esses participantes não foram incluídos nas análises seguintes. Com a exclusão desses participantes dos grupos previamente identificados com baixo e alto desempenho em leitura, pudemos finalmente organizar os grupos.

Assim, identificamos 49 bons leitores (BL) e 37 leitores com dificuldades de compreensão (LDC) o que equivale a, respectivamente, 14,58% e 11,01% dos 336 estudantes que participaram da primeira fase da seleção. Esse percentual é inferior ao previamente encontrado em pesquisa com leitores brasileiros. Corso e colegas (2013) identificaram 17% de LDC entre a 4ª e a 6ª série. Essa diferença de percentual pode ser decorrente de questões desenvolvimentais e de diferenças metodológicas, já que na primeira etapa da seleção não excluímos participantes com deficiências e dificuldades de aprendizado. Embora não se assemelhe ao de leitores brasileiros, o percentual que averiguamos aproxima-se dos 10% de LDC identificados em pesquisas com leitores ingleses (STOTHARD; HULME, 1996). Até onde sabemos, apenas a pesquisa de Corso et al. (2013) e a nossa pesquisa buscaram identificar LDC na população brasileira. A maioria das pesquisas sobre leitura não classifica os participantes em grupos conforme o seu nível de compreensão e/ou não controlam a sua habilidade de decodificação. A partir das duas pesquisas, pode-se estimar que esse percentual varie entre 11% e 17% entre estudantes brasileiros.

Uma vez selecionados os grupos, pudemos comparar seus desempenhos na tarefa de leitura de palavra isolada. Os BL obtiveram número de acertos

significativamente superior ao dos LDC. Ao analisar as categorias de estímulos separadamente, notamos que não houve diferença significativa entre os grupos nas palavras regulares. No entanto, os BL tiveram melhor desempenho nas irregulares e nas pseudopalavras conforme descrito na Tabela 1.

**Tabela 1** – Desempenho dos grupos na tarefa de leitura de palavras isoladas

	BL (n = 49)		LDC (n = 37)	
	Média (DP)	Média (DP)	t (84)	p
Regulares	19,93 (0,24)	19,81 (0,46)	1,534	0,131
Irregulares	19,87 (0,33)	19,48 (0,76)	2,900	0,006
Pseudopalavras	19,00 (0,79)	18,08(1,47)	3,349	0,001
Total	58,82 (1,14)	57,38 (1,57)	4,702	0,001

Legenda: BL = bons leitores; LDC = leitores com dificuldade de compreensão DP = desvio-padrão; n= número de participantes.

Fonte: Sousa (2015).

Ao examinar separadamente o desempenho nas categorias dentro de cada grupo, observamos que os BL têm desempenho semelhante na leitura de palavras regulares e irregulares, porém seu desempenho na leitura de pseudopalavras é significativamente inferior ao de palavras regulares ( $t(48) = 7,503$ ;  $p = 0,001$ ) e irregulares ( $t(48) = 7,867$ ;  $p = 0,001$ ), o que mostra que embora os BL tenham melhor desempenho em pseudopalavras do que os LDC, mesmo para eles, a leitura de pseudopalavras é mais difícil. Já para o grupo de LDC, tanto as palavras irregulares quanto as pseudopalavras impõem maior dificuldade, visto que constatamos diferença significativa ao comparar o seu desempenho em regulares e irregulares ( $t(36) = 2,233$ ;  $p = 0,032$ ), regulares e pseudopalavras ( $t(36) = 6,400$ ;  $p = 0,001$ ), irregulares e pseudopalavras ( $t(36) = 4,915$ ;  $p = 0,001$ ).

Escolares de 1ª a 4ª série investigados por Vasconcelos (2006) também apresentaram desempenho significativamente melhor na leitura de palavras reais do que na leitura de pseudopalavras. Portanto, entre leitores no geral parece haver maior facilidade na leitura de palavras reais. Quando os leitores são divididos em grupos conforme seu nível de compreensão, observam-se claramente as diferenças. Semelhantemente aos nossos resultados,

Chang e Avila (2014) verificaram desempenho significativamente inferior de leitores com baixa compreensão na leitura tanto de palavras quanto de pseudopalavras quando comparados a leitores com boa compreensão. As pesquisadoras não diferenciaram palavras regulares e irregulares, o que pode estar implicado na diferença de leitura de palavras reais entre os grupos.

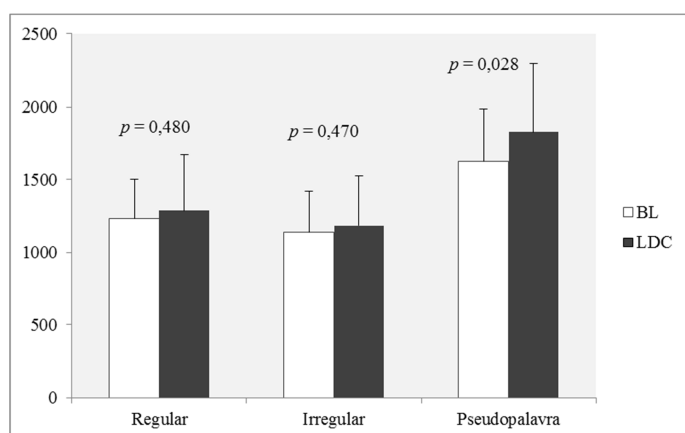
A leitura de pseudopalavras indica a habilidade de decodificação, não havendo efeito de frequência ou familiaridade da palavra; por isso, é esperado que o desempenho de leitura de pseudopalavras seja inferior ao de palavras reais. As palavras regulares, por sua vez, apresentam ortografia mais transparente, sendo que podem ser decodificadas com base em padrões de correspondência grafema-fonema, razão pela qual são mais fáceis. Já as palavras irregulares, menos transparentes, impõem dificuldades ao realizar essa correspondência, sendo que a sua leitura depende mais de fatores como frequência e familiaridade. A diferença de desempenho dos grupos na leitura de pseudopalavras indica que a habilidade de decodificação dos LDC é menor que a dos BL. Já a diferença na leitura de palavras irregulares pode ser interpretada como menor prática e experiência de leitura e/ou menor conhecimento semântico por parte dos LDC que apresentaram dificuldades em ler palavras como: 'fixo' e 'orquestra'.

Nation e Snowling (1998) também observaram que, embora os LDC tenham habilidade fonológica adequada, eles enfrentam problemas na leitura de palavras irregulares. As pesquisadoras argumentam, em consonância com os modelos conexionistas de leitura como o de Plaut et al. (1996), que a habilidade semântica interage com a habilidade fonológica, contribuindo para a leitura de palavras, especialmente as irregulares e de baixa frequência. Assim, leitores com déficit semântico podem sair em desvantagem já na fase de alfabetização e, mesmo após oito anos de ensino formal, como é o caso dos nossos participantes, permanecerem com a habilidade de leitura defasada quando comparados a BL.

Outro dado obtido por meio dessa tarefa foi o tempo de resposta (TR). Os participantes foram

instruídos a pressionar uma tecla imediatamente após a leitura de cada palavra, então, após uma tela de descanso (1000 ms), aparecia o novo estímulo. O tempo foi registrado pelo programa *E-prime*, que incluiu o tempo de leitura em voz alta e o tempo de pressionamento da tecla de resposta ao finalizar a leitura. Entendemos que essa medida apresenta o tempo de leitura aproximado para cada estímulo, e apesar de reconhecermos suas limitações, achamos válido apurar esse dado. Para obter a média do TR apenas das leituras corretas, excluímos manualmente as leituras incorretas de palavras. Também foram excluídos os TR gerados a partir de erros (menos que 200 ms). A média do TR para todos os estímulos não foi significativamente diferente entre os grupos ( $t(84) = -1,307$ ;  $p = 0,196$ ). Examinamos, então, a média para o TR em cada categoria de estímulo: palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras conforme apresentamos no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Média e desvio padrão do TR (ms) dos grupos na leitura isolada de palavra e pseudopalavra



Legenda: BL = bons leitores; LDC = leitores com dificuldade de compreensão.

Fonte: Sousa (2015).

Encontramos diferença significativa entre as médias do TR para pseudopalavras ( $t(84) = -2,248$ ;  $p = 0,028$ ) entre os grupos. Esse dado sugere que os LDC provavelmente levam mais tempo do que os BL para decodificar pseudopalavras, o que confirma a dificuldade já observada através da análise da acurácia e sugere que LDC podem ter menor automatização do processo de decodificação quando comparados aos BL. Já o tempo de leitura de palavras irregulares parece não ser diferente entre os

grupos. Observamos na análise qualitativa que os LDC muitas vezes necessitavam ler mais de uma vez o estímulo quando esse era uma pseudopalavra. No entanto, quando o estímulo era uma palavra irregular, em geral faziam apenas uma leitura, com a troca de um fonema (frequentemente o erro ocorria ao tentar ler palavras com 'x' e 'ss') sem autocorreções, pois talvez nem mesmo se dessem conta da troca.

Tonelotto e colaboradores (2005) investigaram a acurácia e o tempo de reação na diferenciação entre palavras e pseudopalavras com crianças de oito a 11 anos de idade. Os participantes foram classificados conforme a sua performance no Teste de Desempenho Escolar (TDE) em três categorias: superior, médio e inferior. Os dados mostraram associação positiva entre o desempenho escolar e o desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras, bem como associação negativa entre o desempenho escolar e o tempo de reação na distinção dos estímulos. Quando comparadas, houve menor acurácia e maior tempo de reação para pseudopalavras do que para palavras em todas as categorias. Infelizmente, não se poder fazer uma comparação direta entre os resultados desse estudo e os nossos pelo fato de aquele envolver o reconhecimento e não a leitura em voz alta dos estímulos, e ainda, o tempo de resposta para a diferenciação de estímulos e não para a sua leitura. Contudo, ambos sugerem que pseudopalavras impõem maiores dificuldades de processamento do que palavras reais, dificuldades que são observadas tanto na acurácia (reconhecimento e leitura oral) quanto no tempo de resposta (após a leitura e para a diferenciação de estímulos) e que variam conforme o desempenho escolar e a compreensão leitora. Outro dado interessante da pesquisa de Tonelotto et al. (2005) é a associação do desempenho no reconhecimento de palavras e pseudopalavras com o desempenho na tarefa de escrita e aritmética, o que mostra que o reconhecimento de palavras relaciona-se com habilidades cognitivas mais amplas.

Tanto a análise da acurácia quanto a do TR na tarefa de leitura de palavra e pseudopalavra sugerem que a qualidade da representação lexical de LDC seja

inferior à de BL especialmente em palavras irregulares. Conforme a hipótese da qualidade lexical (PERFETTI; HART, 2002), a eficácia na identificação de palavras é dependente da qualidade da representação lexical de três aspectos linguísticos: ortográfico, fonológico e semântico. O desempenho inferior dos LDC na leitura de palavras irregulares e pseudopalavras pode ser um indício de fragilidades na representação ortográfica e fonológica.

Os resultados da segunda tarefa deste experimento, a de compreensão de texto escrito por meio de questões abertas, confirmaram a diferença entre os grupos no nível de compreensão medida pela tarefa com questões de múltipla escolha realizada na etapa de seleção. Exibimos na Tabela 2 o desempenho dos grupos. Devido à diferença no número total de questões literais e inferenciais, a comparação dos acertos nessas questões foi feita a partir do percentual.

**Tabela 2** – Desempenho dos grupos na tarefa de compreensão leitora

	BL (n = 49)	LDC (n = 37)	
	Média (DP)	Média (DP)	t (84)
Questões literais (T = 6)	74,14% (20,42)	47,74% (22,96)	5,625**
Questões inferenciais (T= 9)	73,01% (17,56)	33,33% (15,04)	11,020**
Total (T = 15)	10,78 (DP = 2,87)	5,86 (DP = 2,04)	10,471**

Legenda: BL=bons leitores; LDC=leitores com dificuldade de compreensão; DP=desvio-padrão; n=número de participantes; T=total de questões.\*\*  
p=0,001

Fonte: Sousa (2015).

A média de acertos dos BL foi o dobro da média dos LDC, sendo que a comparação entre as médias dos grupos mostrou diferença significativa ( $t(84) = 10,471$ ;  $p = 0,001$ ). Na comparação intragrupos, observamos maior dificuldade do grupo de LDC em questões inferenciais ( $t(36) = -3,384$ ;  $p = 0,002$ ), acertando apenas 33,33% delas quando comparado a 47,74% das questões literais. Já o grupo de BL mostrou desempenho semelhante comparando-se os dois tipos de questões.

Verifica-se que LDC se diferenciaram de BL tanto na resposta a questões inferenciais ( $t(84) = 11,020$ ;  $p = 0,001$ ) quanto a literais ( $t(84) = 5,625$ ;  $p = 0,001$ ). Seguindo o modelo de leitura de Kintsch (1998), as questões literais avaliaram a compreensão do conteúdo explícito do texto, ou seja, a eficiência da representação da base textual. Já as questões inferenciais avaliaram a compreensão do conteúdo implícito, a eficiência da construção do modelo situacional do texto, em que o leitor integra seu conhecimento prévio à representação textual. Os LDC em nosso estudo mostraram fragilidade tanto na representação da base textual quanto na construção do modelo situacional/contextual do texto. Cain e colaboradores (2004) já haviam observado que os LDC apresentam falhas já na recuperação e seleção de informações explícitas importantes no texto. Entendemos, assim, que o fato de LDC mostrarem baixo desempenho em questões literais indica que eles possam enfrentar dificuldades na realização de algum processo cognitivo envolvido na construção da base textual, o qual pode se correlacionar ao provável déficit no processamento léxico-semântico da base textual identificado nesta pesquisa.

### 3 Considerações finais

Esta pesquisa revelou que 11% dos estudantes, concluintes do ensino fundamental nas escolas públicas investigadas apresentam dificuldades de compreensão leitora. Porém, necessita-se de mais estudos para que se possa confirmar se esse percentual se generaliza aos estudantes brasileiros visto que esta é apenas a segunda pesquisa que buscou identificar esse percentual no âmbito nacional. Para que se possa ter dados mais confiáveis, é urgente que se desenvolvam tarefas e baterias de leitura de palavras isoladas e de compreensão leitora padronizadas, adaptadas e administráveis às diferentes regiões linguísticas de nosso país continental, de modo a permitir a comparação entre os resultados de diferentes estudos nacionais e internacionais.



Além disso, também verificamos que, mesmo com controle da habilidade de leitura de palavra isolada no processo de seleção dos grupos, os LDC exibem desempenho significativamente inferior na leitura de pseudopalavras e marginalmente significativo na leitura de palavras irregulares. Essas diferenças podem explicar, pelo menos em parte, o baixo desempenho dos LDC tanto nas questões literais quanto inferenciais quando comparados aos BL. Tal resultado é compatível com a hipótese da qualidade lexical de Perfetti e Hart (2002) porque demonstra que fragilidades na representação lexical podem afetar a compreensão leitora. Ao observarmos diferença significativa tanto na acurácia quanto no TR das pseudopalavras por parte dos LDC quando comparados aos BL, podemos verificar que o processo de conversão grafema-fonema é, possivelmente, mais automatizado nos BL, possibilitando que tenham mais memória de trabalho disponível para emprego em processos de níveis cognitivos superiores.

Por outro lado, também devemos apontar que uma importante limitação desse experimento foi o uso de normas de desempenho do 7º ano para a classificação de estudantes de 8ª série, o que pode ter influenciado na diferença observada entre os grupos na tarefa de leitura de palavra isolada. Além disso, seria importante que pesquisas futuras incluíssem o teste de memória de trabalho e de memória semântica, bem como de QI verbal, para verificar se diferenças individuais nesses construtos podem estar associadas às dificuldades de compreensão leitora dos LDC.

Por fim, destacamos a importância da realização de pesquisas que comparem BL e LDC, especialmente em nosso país, onde ainda são escassas. Essas investigações podem revelar as características linguísticas e cognitivas dos dois grupos, permitindo que pesquisadores, clínicos e educadores possam entender melhor o seu perfil e desenvolver formas mais eficientes de auxiliar os LDC a partir de intervenções pedagógicas e clínicas melhor embasadas, levando em conta correlações

com aspectos socioeconômicos e de escolaridade parental.

## Referências

- BRAND-GRUWEL, S.; AARNOUTSE, C. A. J.; VAN DEN BOS, K. P. Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, v. 8, n. 1, p. 63-81, 1998.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. E. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, p. 31-42, 2004.
- CHANG, E. M.; AVILA, C. R. B. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. *CoDAS*, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 1, p. 81-90, 2013.
- ELWÉR, A. *Early predictors of Reading comprehension difficulties*. 2014. 86 f. Dissertation (Department of Behavioural Sciences and Learning). Linköping University, Linköping, 2014.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HULME, C.; SNOWLING, M. J. Children's reading comprehension difficulties: nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, v. 20, n. 3, p. 139-142, 2011.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p.
- MEYER, M. S. et al. Selective predictive value of rapid automatized naming in poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, v. 31, p. 106-117, 1998.
- NATION, K. et al. A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, v. 51, n. 9, p. 1031-1039, 2010.
- NATION, K.; SNOWLING, M. J. Semantic processing and the development of word-recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, v. 39, n. 1, p. 85-101, 1998.
- OUELLETTE, G. P. What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading

- comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 3, p. 554-566, 2006.
- PERFETTI, C. A.; HART, L. The lexical quality hypothesis. In: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C.; REITSMA, P. (ed.). *Precursors of functional literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2002. p. 189-213.
- PLAUT, D. et al. Understanding normal and impaired reading: computational principles in quasi regular domains. *Psychological Review*, v. 103, p. 56-115, 1996.
- SALLES, J. F. et al. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras / pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 397-419, 2013.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 220-228, 2007.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 141-286, 2002.
- SALLES, J. F. *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- SOUSA, L. B. A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica. 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. In: GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (org.). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2016, v. 1. p. 47-66.
- SOUSA, L. B.; HÜBNER, L. C. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. *Linguagem (em)Discurso*, 2020. (no prelo)
- STOTHARD, S. E.; HULME, C. A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (ed.). *Children with reading comprehension difficulties: processes and interventions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 93-112.
- TONELOTTO, J. M. F. et al. Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v. 4, n. 1, p. 33-43, 2005.
- VASCONCELOS, F. C. M. *Desenvolvimento da consciência fonológica: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita*. 2006. 99 f. Dissertação. (Mestrado em Fonoaudiologia, Processamento e distúrbios da fala, da linguagem e da audição) – Departamento de Fonoaudiologia, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2006.

#### COMO CITAR ESSE ARTIGO

SOUSA, Lucilene Bender; HÜBNER, Lilian Cristine. Dificuldades de compreensão leitora em estudantes concluintes do ensino fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, dez. 2019. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13957>>. Acesso em: \_\_\_\_\_ . doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i81.13957>.