



Desempenho de escolares em textos lacunados com uso de figuras e palavras



<https://doi.org/10.56238/levv15n40-045>

Mariane Rentes Mafort

Fonoaudióloga. Graduada pela Universidade Federal Fluminense – UFF/Nova Friburgo-RJ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6679-7380>

Cláudia da Silva

Docente do Curso de Graduação e Pós-Graduação Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis-SC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3091-8448>

RESUMO

Objetivou-se verificar o desempenho de escolares do 2º ano do Ensino Fundamental no uso de texto lacunado com figuras e em texto lacunado com palavras. Participaram deste estudo 21 escolares do 2º ano do ensino público, sem dificuldades de aprendizagem. A etapa inicial da pesquisa se propôs a realizar a adaptação de dois textos. No primeiro texto foi realizada a substituição de palavras por lacunas para o preenchimento, com a seleção entre duas figuras daquela que melhor representasse o sentido da frase e, posteriormente, realizada a escrita da palavra na lacuna. No segundo texto foi realizada a retirada de palavras e a formação de lacunas para o preenchimento com uma palavra escrita, selecionada entre duas opções de resposta semanticamente diferentes. Na etapa seguinte foi realizada a aplicação dos textos, em duas sessões individuais. Como resultado houve uma média de 6,95 de acertos de uma máxima de sete lacunas no primeiro texto e de 8,3 acertos de um total de nove lacunas para o segundo texto. O tempo de leitura foi maior em T2 em relação a T1. Na classificação dos erros de compreensão para o preenchimento das lacunas, a maioria das trocas foram identificadas como co-hipônimos próximos. Quanto aos erros ortográficos, os escolares apresentaram maior número de erros no primeiro texto em comparação ao segundo. Conclui-se que foi possível verificar o desempenho de escolares do 2º ano do Ensino Fundamental no uso de textos lacunados, tanto com imagens quanto com palavras. A análise das respostas por acertos e erros auxiliou na reflexão sobre os processos adquiridos nesta fase educacional e sobre medidas que possam auxiliar o aprendiz, uma vez que o índice de respostas corretas foi alto.

Palavras-chave: Leitura, Compreensão, Fonoaudiologia, Aprendizagem, Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita são importantes habilidades para o convívio social, pois abrem inúmeras possibilidades para a recepção e troca de informações, proporcionando novos conhecimentos. No entanto, o aprendizado dessas duas competências não acontece da mesma forma para todos os indivíduos, além de ser um processo longo e influenciado por aspectos da linguagem oral, cognitivos, sociais e emocionais (Bettio & Bazon, 2019).

Segunda dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada nas escolas brasileiras da rede pública com o intuito de delinear os níveis de alfabetização dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática apontam que, em 2016, 54,73% desses escolares encontravam-se em níveis insuficientes de leitura (BRASIL, 2017). Destes, 21,74% estavam no nível 1, indicando que mais de 465 mil alunos do 3º ano ainda não conseguiam reconhecer a finalidade de textos como receitas, bilhetes, cartazes e convites; identificar, em textos com até cinco linhas informação explícita; e perceber o assunto de textos constante no título ou na primeira linha (BRASIL, 2018).

Ler e escrever não se trata de habilidades inatas aos seres humanos, demanda de ensino formal para serem adquiridas. Seu aprendizado exige que se desenvolvam múltiplas habilidades que precisam estar amadurecidas, entre elas, o aprendizado do código alfabético, o reconhecimento letra/som, a transposição de sons em palavras lidas ou escritas, o acesso ao seu significado, entre outras. Assim, ser alfabetizado corresponde a um marco fundamental no desenvolvimento infantil, que se inicia com a leitura para posteriormente ter seu desdobramento em outras habilidades ainda mais complexas, como a compreensão leitora (Rasinski, 2017; Silva & Fonseca, 2021).

A compreensão da leitura pode ser entendida como resultado do processo de leitura, associação e construção de significado, a partir do que é identificado explicitamente no texto e de acordo com aspectos inferenciais, associados ao conhecimento de mundo do leitor e com base nas estruturas intratextuais (Rebello et al., 2019). Assim, para que haja o entendimento amplo do que é lido não basta que a criança seja ensinada a decodificar, é necessário que habilidades específicas como a atenção focada às passagens do texto, a recuperação e associação das informações pela memória de trabalho, o acesso ao léxico para a evocação do vocabulário, junto ao seu significado e conhecimento de mundo, seja acessado com eficiência (Peng et al. 2019; Varizo et al., 2022).

A leitura e a compreensão são habilidades associadas, que se retroalimentam mutuamente, uma vez que a leitura sem compreensão torna o processo incompleto e a compreensão leitora tem sua origem no reconhecimento da palavra durante a decodificação (Oakhill & Cain, 2011). O sucesso entre a associação dessas habilidades possibilita a compreensão do que se lê, para o aprendizado de novos conceitos e informações, fator extremamente importante durante a vida toda, mas que se torna primordial no período escolar. Neste contexto, o déficit em ler e compreender implica em atraso

educacional e quanto antes identificado as causas do mau desempenho, menores são os danos durante esse processo (Kendeou et al. 2014; Souza et al., 2019).

No entanto, estratégias de adaptação de materiais podem ser realizadas visando facilitar e colaborar com o ensino da leitura e compreensão, entre elas destaca-se o uso de imagens, altamente explorado nos anos iniciais da alfabetização. O acesso à informação por imagens, para a obtenção do significado via input visual proporciona ao aprendiz, em fase de alfabetização, um acesso mais preciso ao vocabulário e seu significado, uma vez que a imagem direciona não apenas a representação linguística de seu significante, mas também remete ao significado. Assim, o uso de imagens representativas associadas a frases e pequenos textos configura uma ferramenta relevante para o processo de ensinagem da leitura, devido ao reconhecimento da palavra, e para a compreensão, ao facilitar o acesso ao significado (Varizo et a., 2022; Abas, 2023).

De acordo com a literatura especializada, para aprimorar a leitura e a compreensão é preciso trabalhar com diversos processos, entre aqueles considerados de baixo nível, como a decodificação, a exatidão no reconhecimento da palavra, a fluência de leitura e o acesso ao significado da língua (Peng et al., 2019; Souza et al., 2019; Silva & Rodriguez, 2021). E os processos de alto nível, ou seja, de maior complexidade linguística e cognitiva, tais como a associação entre partes do texto que compõem a macro e a microestrutura textual, o uso de inferências implícitas e explícitas, e aspectos associados às funções executivas, como a memória de trabalho, atenção e controle inibitório para a seleção de informações que façam sentido e sejam relevantes para a compreensão (Roldán, 2019; Petscher et al., 2019).

O uso de estratégias específicas pode auxiliar na identificação de alterações em um ou mais aspectos relacionados a leitura e a compreensão. Dentre eles, a Técnica de Cloze pode ser citada como uma ferramenta, com aplicabilidade em diferentes ciclos educacionais. De forma sucinta, a Técnica de Cloze consiste em organizar textos de aproximadamente 200 vocábulos, nos quais a primeira e a última oração são preservadas. A partir da segunda oração, são omitidos vocábulos de modo estrutural, em que são eliminados os 5º, 7º ou 10º vocábulos, sendo esses, palavras funcionais; ou de modo lexical, eliminando-se palavras de uma mesma categoria gramatical (Taylor, 1953; Santos & Monteiro, 2016; Cunha et al., 2018).

A aplicabilidade do Cloze objetiva mensurar habilidades específicas de compreensão de leitura, por meio do acesso ao significado da palavra para a compreensão da microestrutura textual, com a identificação de palavras que completem com significado coerente cada oração. Os aspectos de microestrutura são refletidos na compreensão da macroestrutura textual, pois as partes do texto se complementam na composição textual como um todo. Assim, a Técnica de Cloze permite a medida tanto de um componente lexical quanto de um componente funcional, dependendo do tipo de palavra selecionada para ser suprimida (Oliveira et al., 2017; Abreu et al., 2017; Cunha et al., 2018).

Uma vez que o reconhecimento de palavras para a decodificação e a extração de significado compõem os níveis básicos necessários para o aprendizado da compreensão e alterações nestes níveis podem ser identificadas desde o início da alfabetização, ou seja, logo no 1º e 2º anos, surge a possibilidade de um trabalho direcionado à esta população. Reduzindo a necessidade de aguardar os anos posteriores do ensino fundamental, para a realização de estratégias de acompanhamento e potencialização do aprendizado inicial da leitura e escrita (Oakhill & Cain, 2011; Kendeou et al., 2014; Silva & Rodriguez, 2021).

Este estudo tem como hipótese que a utilização de textos seriados, direcionados ao 2º ano do Ensino Fundamental, seja uma ferramenta eficaz na estimulação e monitoramento da leitura e compreensão leitora associados aos processos de baixo nível (decodificação e reconhecimento de palavras com associação ao significado).

Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias que permitam realizar este monitoramento do desempenho em leitura e compreensão leitora, voltada para os aspectos da decodificação, acesso à memória lexical e compreensão das informações, além das funções de memória e atenção. Apoiado nos pontos descritos, o estudo se justifica pela relevância na identificação de alterações de leitura e compreensão desde os anos iniciais da escolarização e pela carência de estratégias que monitorem o desempenho nesta faixa etária, o que por muitas vezes impossibilita a aplicabilidade de estratégias precoces associadas ao aprendizado da leitura, aquisição e desenvolvimento da compreensão leitora em anos iniciais de escolarização.

Diante do contexto exposto o objetivo deste estudo foi verificar o desempenho de escolares do 2º ano do ensino fundamental no uso de texto lacunado com figuras e em texto lacunado com palavras.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo quantitativo, transversal, de campo exploratório e experimental. Anterior ao início da pesquisa esta proposta foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada com parecer número 3.939.907. A pesquisa somente teve início após a assinatura dos participantes e responsáveis pelos integrantes da pesquisa dos termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/12.

2.1 ADAPTAÇÃO E APLICABILIDADE DOS TEXTOS

Para a adaptação do material foram selecionados dois textos do gênero narrativo pertencentes ao material original do Cloze (Mauro & Bitar, 2017). Os textos selecionados foram identificados no Caderno Cloze - nível II, indicados para a realização do segundo nível da técnica. A seleção seguiu o critério de busca por textos que se assemelhassem ao material didático utilizado em sala de aula,

considerando textos entre 100 e 330 palavras, com estruturação silábica simples (CV) e complexas (CVC), com alta frequência e regularidade das palavras. Para esta análise foi montado um banco composto pelas palavras contidas em cada texto do Caderno Cloze - nível II. Também foram critérios para a seleção dos textos pertencer ao gênero narrativo, a presença de marcadores textuais (ponto final, vírgula, interrogação, exclamação e travessão) e textos com possibilidade de apagamento lexical e representatividade figurativa para substantivos e adjetivos.

Dentre os oito textos que compõem o Caderno Cloze - nível II foram selecionados o texto 1 (T1) “Minha irmã Zizi” e o texto 2 (T2) “A Lenda da Vitória-Régia”. Cada texto foi adaptado seguindo o proposto de uso com lacunas, sendo um deles direcionado para a seleção de figuras e o outro para a seleção de palavras.

O texto 1 (T1), intitulado “Minha irmã Zizi” contém 121 palavras, das quais houve a retirada de sete palavras, com representação figurativa e que não permitissem interpretação dúbia. No local de cada palavra retirada foi disponibilizado duas figuras, em que apenas uma deveria ser selecionada para a complementação da frase. As figuras ofereciam contraste de representação semântica, sendo uma delas semanticamente correta para completar a frase e a outra semanticamente incorreta, em contraste à resposta certa.

Todas as figuras utilizadas no T1 foram retiradas da plataforma Arasaac (Arasaac, 2023), por se tratar de uma plataforma de acesso gratuito, com figuras padronizados, de fácil identificação do signo representado. As figuras são caracterizadas por terem o fundo branco, em contraste com a imagem colorida e de traçado simples. A busca pelas figuras no banco de imagens Arasaac (2023) foi realizada por representatividade exata das palavras retiradas do texto. Assim, na adaptação de T1, as lacunas deveriam ser preenchidas pela seleção de uma entre as duas figuras apresentadas e, logo após a seleção da figura, realizado a escrita da palavra para completar o texto lacunado, em substituição da figura.

O segundo texto (T2) selecionado foi “A Lenda da Vitória-Régia” composto por 176 palavras, das quais foram retiradas nove para a formação das lacunas. Neste texto as lacunas deveriam ser preenchidas a partir da seleção de uma entre duas palavras semanticamente diferentes, apresentadas de forma escrita abaixo da lacuna. A adaptação deste texto se manteve próxima a versão original do Caderno Cloze nível II, se diferindo na redução das lacunas, de 18 no texto original para nove lacunas no texto adaptado, para maior proximidade com o T1. Logo, na adaptação do T2, as lacunas deveriam ser preenchidas pela seleção de uma entre duas possibilidades de palavras apresentadas de forma escrita e, em seguida, realizado o preenchimento da lacuna com a escrita da palavra selecionada.

Ambos os textos mantiveram na íntegra o primeiro e o último parágrafo, ou seja, os parágrafos, inicial e final, preservados para que permitisse a contextualização e fechamento das narrativas pelo

leitor. Para aplicação foi utilizado inicialmente o T1 (com imagens) e posteriormente o T2 (com palavras).

Para a aplicação os textos foram lidos oralmente na íntegra pelo aplicador/pesquisador e em seguida entregues ao escolar para a leitura oral. Durante a leitura oral do escolar foram registrados o tempo total para a execução da leitura. Após a leitura oral o texto composto somente por palavras foi recolhido e entregue ao escolar o texto lacunado, contendo as imagens ou palavras posicionadas abaixo das lacunas, para selecionar e preencher os textos com a escrita da palavra. Os erros e acertos na complementação das lacunas foram contabilizados nos dois textos.

Dessa forma, a análise dos resultados foi realizada pelo número de acertos para o preenchimento das lacunas, em que foram consideradas correta a seleção da figura e/ou palavra exata usada no texto completo, e incorretas os sinônimos ou adaptações. O tempo total de leitura foi realizado com o registro do tempo gasto durante a leitura do texto pela criança, a marcação foi realizada por um cronômetro, iniciando o registro a partir da leitura do título do texto.

Os resultados ainda foram analisados pela classificação dos erros de compreensão segundo a Análise da Tipologia dos Processos de Substituição proposta no Teste ABFW (Andrade et al., 2002). Neste estudo a análise das respostas foi adaptada para o uso de trocas de palavras escritas referente ao vocabulário pertencente aos textos. Os erros foram subdivididos em grupos classificados em trocas por Co-hipônimo Próximo, Hiperônimo Imediato ou Co-hipônimo Distante. Por fim, para a classificação dos erros ortográficos foi utilizada a classificação de erros na escrita, divididos em erros de acentuação, simples (contextuais), conversão grafema/fonema e erros por omissão ou adição de letras (Moojen, 2014).

2.2 APLICAÇÃO DOS TEXTOS

Para a aplicação dos textos 1 e 2 foi composta uma amostra de 21 escolares, de ambos os gêneros (nove meninas e 12 meninos), pertencentes ao 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de ensino público, com idade entre 8 anos e 10 meses a 9 anos e 4 meses. A amostra foi composta por conveniência, todos os participantes pertenciam a mesma sala de aula e sem queixas de dificuldades na aprendizagem, conforme relatado pela escola.

Os critérios de inclusão da amostra foram escolares que desenvolveram a aptidão de leitura; com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade e que nunca foram submetidos à acompanhamento neuropsicológica, fonoaudiológica e psicopedagógica. Os critérios de exclusão adotados foram a não realização da leitura em nenhum nível de decodificação; presença de diagnóstico interdisciplinar de Transtornos Específicos de Leitura e Escrita e outras síndromes genéticas ou neurológicas. As informações para compor os critérios pré-estabelecidos foram

retiradas dos prontuários escolares, analisados pelas pesquisadoras em conjunto com a direção da escola.

Os dois textos adaptados foram utilizados com aplicação individual, em espaço cedido pela escola, fora da sala de ensino regular (sala de aula), em uma única sessão, com duração média de 25 minutos para a leitura de ambos os textos. A aplicação foi realizada no início do 3º bimestre letivo, no decorrer de um mês, em horários e dias autorizados pela professora, evitando prejuízos de conteúdo aos escolares.

Os textos foram apresentados em folha A4 plastificadas, com formatação em letras em caixa alta, fonte Arial 12 e espaçamento duplo entre as linhas, buscando a melhor visibilidade para a identificação das palavras pelos leitores (Beier & Oderkerk, 2022). As figuras e palavras foram entregues aos escolares posicionadas abaixo das lacunas, para que a seleção fosse realizada no decorrer da leitura. A escrita das palavras foi realizada com caneta hidrográfica, apagada com álcool 70 e papel toalha para nova aplicação.

A aplicação foi dividida em três momentos distintos, em que primeiro foi realizada a leitura em voz alta do texto pelo aplicador/pesquisador. A leitura prévia ocorreu com uso de entonação, respeito as pausas e velocidade de leitura adequado, ou seja, não lentificando ou acelerando a leitura. Em um segundo momento foi realizada a leitura oral do texto pelo escolar para o registro do tempo total de leitura. Por fim, o escolar recebeu o texto lacunado, contendo as respostas posicionadas abaixo das lacunas, em formato de imagens (T1) ou palavras (T2), para que pudesse selecionar a resposta correspondente e preencher de forma escrita qual representava o texto.

Todos os participantes deste estudo foram submetidos as três etapas, sem alteração da ordem de aplicação dos textos, com as mesmas instruções e proposta de aplicação. Ressalta-se que, os escolares que foram submetidos à pesquisa e apresentaram desempenho abaixo do esperado foram encaminhados para acompanhamento na Clínica Escola onde a pesquisadora responsável pela pesquisa atua. Assim como, orientações foram realizadas aos professores para efetivação do trabalho em sala de aula.

2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta etapa do estudo foi realizada análise estatística dos resultados, para verificar a sensibilidade dos textos adaptados na avaliação proposta. As variáveis foram descritas pela média, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo, mediana e valor de p. Assim, para a caracterização do tempo de leitura e respostas corretas para os dois textos foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney*. A distribuição do desempenho por quartil foi representada pela medida que corresponde ao primeiro quartil (25th), mediana (50th) e terceiro quartil (75th). O nível de significância adotado foi de 5% ($p \leq 0,05$) e os dados foram analisados no *software* Minitab (versão 17.1).

3 RESULTADOS

Os dados obtidos com a aplicação dos textos adaptados foram comparados para obtenção das médias, valor mínimo e máximo, desvio padrão e p-valor da amostra (Tabela 1). De acordo com a distribuição dos resultados para o tempo de leitura as médias de desempenho foram inferior para T1 e no preenchimento das lacunas com respostas corretas houve médias superiores para T2.

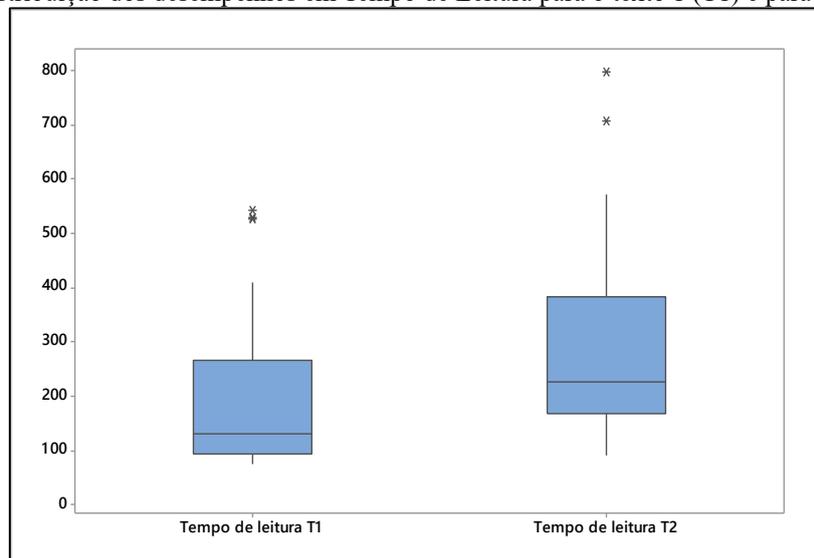
Tabela 1. Distribuição dos desempenhos em Tempo total de leitura e Respostas corretas para os dois textos utilizados (T1 e T2)

Variáveis	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Tempo leitura T1	206,6	159,3	76	132	542
Tempo leitura T2	300,3	193,4	93	227	797
Respostas corretas T1	6,95	0,21	6	7	7
Respostas corretas T2	8,28	1,23	5	9	9

* Teste Mann-Whitney

Para análise complementar do desempenho do grupo foi realizada a distribuição dos resultados dos escolares pela mediana, primeiro e terceiro quartis (Q1 e Q3). Os resultados demonstram maior concentração de escolares acima da mediana para T1 quando comparada a T2, porém ambos apresentaram menor distribuição para o primeiro quartil em comparação ao terceiro. Ambos os grupos apresentaram *outliers* com desempenhos acima dos valores estipulados pela média amostral (Figura 1).

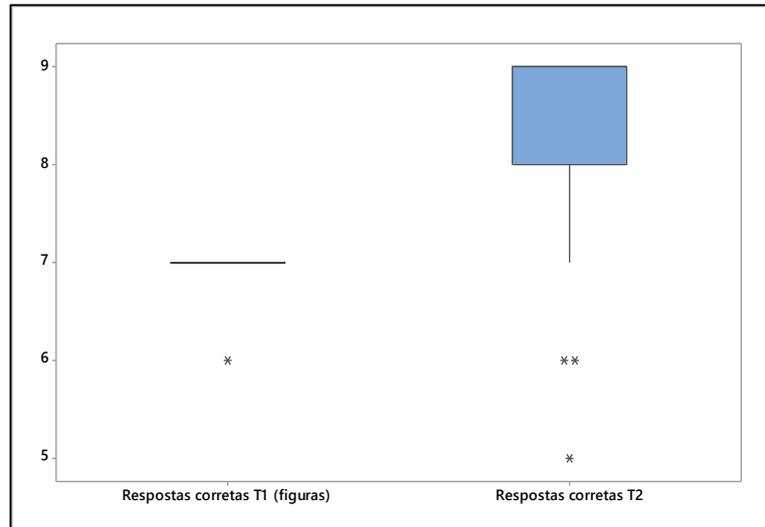
Figura 1. Distribuição dos desempenhos em Tempo de Leitura para o texto 1 (T1) e para o texto 2 (T2)



Legenda: T1 = texto 1; T2 = texto 2

Houve a distribuição do desempenho para os acertos nas respostas corretas nas lacunas referentes ao T1 e T2 (Figura 2), em que os resultados indicam desempenho uniforme para T1 e diferenças no desempenho de T2. Em ambos os textos houve escolares que apresentaram desempenhos abaixo dos valores médios pela amostra.

Figura 2. Distribuição dos desempenhos em Respostas corretas para o texto 1 (T1) com figuras e para o texto 2 (T2) sem figuras



Legenda: T1 = texto 1; T2 = texto 2

No T1, após a seleção da figura, os escolares realizavam a escrita no espaço lacunado da palavra que a representava, sendo orientados a selecionar aquela correspondente ao texto. Assim, para a análise das produções foram consideradas corretas as respostas que apresentassem a palavra do texto original, e incorretas as respostas com uso de sinônimos, palavras semanticamente semelhantes e palavras fora de contexto. Dos 21 escolares que participaram da pesquisa dois (9%) preencheram todas as lacunas corretas, cinco escolares (23%) preencheram seis lacunas corretas, 12 escolares (57%) preencheram cinco lacunas corretas, um escolar (5%) preencheu quatro lacunas corretas e apenas um escolar (5%) preencheu somente três lacunas corretas.

Os erros produzidos durante preenchimento das lacunas classificados em Co-hipônimo Próximo foram cometidos com a palavra *garotinha*, por 17 escolares (80%) que trocaram a palavra por *menina*, *menininha*, *filha* ou pelo nome da personagem a que a palavra se referia. E com a palavra *cachorrinha*, por 10 escolares (47%) que foi substituída por *cachorra* ou *cachorro*. Os erros de compreensão de Hiperônimo Imediato foram cometidos com a palavra *pudim*, ao ser substituída por *doce* por três escolares (14%). Os erros de Co-hipônimo Distante foram cometidos por quatro escolares (19%), sendo que três (14%) substituíram a palavra *garotinha* por *mamãe*, e um (5%) substituiu a palavra *armário* por *mesa*.

Os erros relacionados à produção ortográfica foram identificados no uso de acentuação realizado por 16 escolares (76%) na palavra *armário*. Os erros simples (contextuais) nas palavras *cachorrinha*, *mesa* e *pudim*, o mais representativo foi na troca de [RR] por [R] cometida por 12 escolares (57%). Os erros de conversão grafema/fonema realizados em *dentes* - *dendes/dentis/deiti* e *pudim* - *podim*, sendo frequente a troca de vogais realizada por 11 escolares (52%). E os erros por omissão ou adição de letras presente nas palavras *dentes* - *dete/detis/dente*, *armário* - *armaro/amario*,

e *cadeira - cadera*, sendo o mais comum a omissão de vogais realizada por 12 escolares (57%), (Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos erros de compreensão e ortografia em T1 de acordo com a classificação proposta

Erros	Tipo	Produção
Compreensão	Co-hipônimo Próximo	Garotinha - <i>menina, menininha, filha</i> Cachorrinha - <i>cachorra e cachorro</i>
	Hiperônimo Imediato	Pudim - <i>doce</i>
	Co-hipônimo Distante	Garotinha - <i>mamãe</i> Armário - <i>mesa</i>
Ortografia	Acentuação	Armário - <i>armario</i>
	Erros simples (contextuais)	Cachorrinha - <i>cachorinha</i> Mesa - <i>meza</i> Pudim - <i>puđim</i>
	Conversão grafema/fonema	Dentes - <i>dendes/dentis/deiti</i> Pudim - <i>podim</i>
	Omissão ou adição de letras	Dentes - <i>de(n)te(s), de(n)tis e dente(s)</i> Armário - <i>armar(i)o e a(r)mario</i> Cadeira - <i>cade(i)ra</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras. Baseado nos critérios de análise propostos por Andrade, Béfi-Lopes, Fernandes e Wertzner (2002)

Em relação ao T2, os escolares liam, selecionavam a palavra e copiavam na lacuna a opção selecionada, dessa forma, para este texto foi analisado apenas a produção ortográfica, uma vez que as opções de respostas escritas nas lacunas não possibilitavam o uso de sinônimos ou palavras fora de contexto. Neste texto nove escolares (43%) apresentaram erros ortográficos na palavra *índia*, dois escolares (9%) apresentaram erros em duas palavras, *leite* e *moça*; um escolar (5%) apresentou erros em três palavras, sendo elas, *estrela*, *noite* e *beira*, e dois escolares (9%) apresentaram erros em quatro palavras, *tribo*, *refletida*, *noite* e *beira* (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição dos erros de ortografia em T2 de acordo com a classificação proposta

Erros	Tipo	Produção
Ortografia	Acentuação	<i>índia</i> - <i>india</i>
	Erros simples (contextuais)	<i>Beira</i> - <i>Berra</i> <i>Refletida</i> - <i>refretida</i>
	Conversão grafema/fonema	<i>Moça</i> - <i>Mosa</i> <i>Leite</i> - <i>leiti</i> <i>Tribo</i> - <i>tribu</i>
	Omissão ou adição de letras	<i>Leite</i> - <i>le(i)te</i> <i>Beira</i> - <i>Be(i)ra</i> <i>Noite</i> - <i>No(i)te</i> <i>Estrela</i> - <i>est(r)ela</i> <i>Refletida</i> - <i>refletida(s)</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras. Baseado nos critérios de análise propostos por Moojen (2014)

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados permitiu a identificação do tempo de leitura e das respostas corretas no preenchimento das lacunas de acordo com cada texto. Em relação ao tempo de leitura, os escolares obtiveram média inferior no texto 1 (T1) em relação com o texto 2 (T2), indicando menor gasto de

tempo para a decodificação do T1. Este dado tende a se justificar pelo número de palavras que compõem o T1 ser menor que no T2, mesmo sendo textos que se equiparavam em grau de dificuldade e complexidade (Bettio & Bazon, 2019; Silva & Fonseca, 2021).

Os dados referentes ao número de acertos para o preenchimento correto das lacunas apresentam maior média em T2 em comparação as produções no T1, porém com grande proximidade entre os valores. Nesta análise, T1 apresentou média de 6,95 acertos em um total de sete lacunas (99%) e T2 uma média de 8,28 acertos em um total de nove lacunas (92%). No entanto, a maior média de acertos em T2 se justifica por ser um texto composto por um número maior de lacunas, comparado ao T1, aumentando assim, conseqüentemente, a possibilidade de índices de acertos.

Os textos compostos por estrutura linguística mais simples demandam menor tempo de leitura. Tendem a apresentar aspectos facilitadores para a decodificação, como estrutura silábica simples e palavras de alta frequência, que auxiliam na decodificação pela rota lexical, devido à memória formada previamente da palavra. Outro ponto importante refere-se a estrutura composta por diálogos, quebrando o texto em sentenças curtas que auxiliam na cadência da leitura e extração do significado, além da menor sobrecarga de memória para o armazenamento de informações que se encontra mais diluídas ao longo do texto (Colombo & Cárnio, 2018; Rebello et al., 2019).

Autores discorrem (Cunha et al., 2018; Souza et al., 2019; Giazitzidou et al., 2023) que a fluência de leitura e os aspectos facilitadores para o desempenho na leitura, como decodificação e acesso ao significado, influenciam diretamente na compreensão leitora. Assim, o escolar que lê o texto com velocidade apropriada, tem amplitude de vocabulário, identifica e conecta as informações relevantes do texto, serão classificados como bons compreendedores. Logo, o tempo de leitura e o acesso ao significado da palavra somado à decodificação tornam-se importantes marcadores iniciais da capacidade de decodificação para que se atinja habilidades que requerem maior demanda cognitiva, principalmente em textos mais complexos (Colombo & Cárnio, 2018).

De acordo com a distribuição dos desempenhos obtidos pela mediana, primeiro e terceiro quartis, o tempo de leitura registrados no Gráfico 1, sugerem que alguns escolares tenham apresentado dificuldade na leitura quando comparados ao grupo amostral, uma vez que obtiveram desempenho discrepante quanto a mediana obtida pelo grupo. O tempo elevado para que estes escolares completem a leitura de T1 e T2 prejudica a compreensão textual, na construção da síntese das informações do texto, assim como, na formação da memória de trabalho e de longo prazo (Toffalini et al., 2019). O maior tempo excedido na leitura tende a acarretar desvio ou quebras da atenção do leitor, além de ser caracterizado por uma leitura mais laboriosa, com velocidade reduzida, silabada, imprecisa e com possível prejuízos na prosódia (Peng et al., 2019; Silva & Fonseca, 2021).

Os dados de acertos para o preenchimento das lacunas, nos dois textos refletem a complexidade dos mesmos que, apesar de terem graus de dificuldades diferentes para a leitura, tem aspectos

facilitadores para a compreensão textual que os nivelaram no momento da seleção. Assim, no T1 foram mantidas a média de 16 palavras para cada uma das sete palavras retiradas para formação das lacunas, e no T2 foram mantidas uma média de 18 palavras para cada uma das nove palavras retiradas para serem substituídas por lacunas (Santos & Monteiro, 2016).

As respostas produzidas de forma escrita em T2 favoreceu o acesso lexical por ser um tipo de estímulo mais preciso, permitindo uma interpretação explícita de seu significado, acarretando a média de acertos equivalente em T1 e T2, mesmo com níveis de complexidade maior de T2 em relação a T1. Nesta perspectiva, a palavra escrita seria um aspecto facilitador para a compreensão, devido a memória visual da palavra e ao acesso direto ao significado, em relação à imagem, que demanda uma busca autônoma pela resposta no momento da sua seleção e a posterior escrita da palavra que a represente sem pista visual ortográfica, compondo um aspecto dificultador principalmente para os escolares que ainda não sistematizaram esta habilidade (Dolean et al., 2021; Abas, 2023).

A flexibilidade cognitiva é uma das habilidades que auxilia na leitura, na compreensão do que se lê, na busca e acesso ao significado e na mudança ou adequações na forma com que é acessada a palavra e seu sentido, a partir de determinado estímulo (Bovo et al., 2016; Abreu et al., 2017; Colombo & Cárnio, 2018). A mudança de um estímulo visual de forma figurativa para a forma escrita indica um dos fatores positivo que refletiu no número de acertos de T1 ser semelhante aos acertos realizados em T2 (Dolean et al., 2021).

Outra característica dos textos adaptados é que T2 apresentou uma redação mais detalhada sobre a história em comparação a T1, pois o Texto “A Lenda da Vitória Régia” narra com maior profundidade, informações sobre os personagens, o ambiente e a motivação da situação, enquanto o texto “Minha Irmã Zizi” narra, em grande parte, por meio de diálogos, a ocorrência de uma situação do cotidiano familiar. A compreensão leitora depende de habilidades relacionadas à função executiva, como a memória de trabalho, o planejamento e a organização das informações, consideradas como processo de alto nível para a compreensão. Assim o fornecimento de informações para a montagem de uma narrativa mais concisa influencia diretamente no uso e acesso das informações do texto (Oakhill & Cain, 2011; Petscher et al., 2019; Toffalini et al., 2019).

De acordo com o Gráfico 2, com base na análise da mediana e quartis, apenas um escolar apresentou desempenho abaixo da mediana obtida pelo grupo em T1, e três escolares apresentaram o mesmo comportamento de desempenho em T2. Porém, quando comparado ao dado de compreensão das respostas corretas de escrita qualitativo de T1, em que dois escolares apresentaram desempenho abaixo do esperado, os resultados se justificam. Os dados de desvio padrão podem representar uma inabilidade na compreensão de leitura advinda de algum déficit nesta habilidade não identificado previamente (Bovo et al., 2016).

A análise dos erros de compreensão e de escrita possibilitou o delineamento mais específico das produções, uma vez que caracteriza a composição da amostra. Neste contexto a compreensão leitora é identificada como um processo que é ensinado e aprendido ao longo da escolarização, e não adquirido como consequência da aquisição da leitura (Varizo et al., 2022). Logo, aspectos identificados nos tipos de erros classificados devem ser melhor explorados, monitorados e ensinados em sala de aula, principalmente quando se trata de uma amostra composta por escolares que encontram-se em fase de aquisição dos processos de baixo nível associados a compreensão (Dolean et al., 2021).

Na classificação dos erros de compreensão os escolares fizeram o uso de palavras que não são as mesmas do texto na íntegra, o que demonstra que apesar da compreensão textual ter acontecido, por aproximação de significados ou até mesmo pelo tipo de representação mental da criança, as informações não foram literais, havendo quebras na memória para o armazenamento (Kendeou et al., 2014). Os erros cometidos no momento da escrita representativa das imagens do texto T1 mostram que a maioria dos escolares teve entre cinco (12 escolares - 57% da amostra) e seis acertos (5 escolares - 23% da amostra) de um total de sete palavras, sendo que os erros cometidos estão concentrados na classificação de Co-hipônimos Próximos, como por exemplo, nas palavras *garotinha* e *cachorrinha*. Ressalta-se que os dois escolares (9%) que tiveram um total de sete acertos, o maior resultado possível para esse texto, não apresentaram erro ortográfico, podendo representar uma associação completa entre a ortografia, memória e compreensão textual (Peng et al., 2019; Giazitzidou et al., 2023).

As substituições por palavras Co-hipônimo Próximas e Hiperônimo Imediatas demonstram uma compreensão eficaz de macroestrutura textual, sugerindo que o escolar consegue compreender de forma eficiente a ideia principal passada pelo texto, porém não retém informações específicas, mas que não interferem diretamente na compreensão da frase para complementar a lacuna, uma vez que não mantem seu sentido (Rebello et al., 2019). Assim, o processo de substituição por sinônimos ou palavras contextuais caracteriza o acesso lexical ao significado da palavra retirada e o apoio da imagem possibilita o resgate da palavra, via *input* visual e acesso à informação lexical, considerada cabível ao contexto da leitura (Abreu et al., 2017; Abas, 2023).

Nas situações em que ocorreram trocas por palavras Co-hipônimo Distantes pode-se inferir que a compreensão não foi eficiente ou até mesmo atingida, pois na substituição de *garotinha* por *mamãe* percebe-se que a resolução da situação do texto foi alterada, ainda que a imagem representativa remete o escolar a esta resposta. Assim como na troca da palavra *armário* por *mesa*, em que um dos agentes participantes do conflito do texto é alterado.

As produções fora do contexto realizadas pelos escolares referem-se a indicativos da perda de informação em passagens específicas do texto, fazendo uso de recursos cognitivos contextuais, uma vez que foram acessadas palavras pertencentes a mesma classe semântica, mas sem atingir a compreensão exigida. Compreender também implica em fazer conexões entre as ideias expressas em

um texto associado a conhecimentos previamente adquiridos, sendo isso expresso pela escolha de palavras da mesma classe, ou seja, acesso ao vocabulário de acordo com o significado a ser empregado na frase, por vezes de forma generalizada, principalmente para leitores iniciantes (Oakhill & Cain, 2011; Bovo et al., 2016; Peng et al., 2019).

Ao que se relaciona aos erros de escrita foram identificadas produções incorretas em todos os aspectos analisados, sendo eles os erros de acentuação, erros simples (contextuais), erros de conversão grafema/fonema e erros por omissão ou adição de letras. A análise dos erros teve enfoque maior na produção relacionada a ortografia natural, por entender que a faixa etária estudada ainda não foi exposta a todas as regras ortográficas e/ou ao aprendizado da ortografia arbitrária para a produção escrita da língua, com armazenamento e acesso direto a representação lexical da palavra (Moojen, 2014; Dolean et al., 2021).

Um ponto importante a ser pensado refere-se ao T2. O propósito da aplicação deste texto era que os escolares preenchessem as lacunas usando seus conhecimentos gramaticais prévios, porém muitos tiveram a percepção de que seria possível realizar a cópia da palavra. A escrita por cópia limitou a análise dos erros partindo dos conceitos adquiridos previamente, em contrapartida, a cópia incorreta foi um agravante para a realização de erros, por se tratar de uma reprodução de palavras sem que houvesse a reflexão sobre a escrita ou até mesmo o rastreo ocular da informação (Petscher et al., 2019; Beier & Oderkerk, 2022).

Segundo autores (Moojen, 2014; Dolean et al., 2021; Varizo et al., 2022) a ortografia tem papel decisivo no reconhecimento automático de palavras, quanto a formação e acesso ao léxico mental, apoiando a fluência da leitura e fornecendo pistas para outros sistemas, como a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Tais aspectos influenciam de maneira direta na compreensão leitora. No que se refere a microestrutura textual há a influência do vocabulário e acesso lexical (Colombo RC, Cárnio, 2018; Souza et al., 2019), enquanto na macroestrutura textual ocorre a influência de aspectos como a fluência de leitura, estrutura narrativa e os conceitos pré-estabelecidos interferindo na cadência do texto (Rasinski, 2017; Silva & Fonseca, 2021).

Os achados obtidos neste estudo referem-se a um grupo limitada e refletem os resultados de uma amostra focal, obtida por conveniência, em um sistema educacional público. Dessa forma, torna-se imprescindível a ampliação amostral em diferentes cenários educacionais, identificando o desempenho dos escolares em estágio inicial de aquisição e tornando possível o monitoramento do desempenho. Outro ponto a ser estruturado futuramente diz respeito a ampliação do banco de textos e sua aplicabilidade em escolares com alterações básicas de leitura, compreensão e escrita de palavras, a fim de identificar a sensibilidade para o uso dessa ferramenta e possíveis adaptações no uso de textos educacionais.



5 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo permitem concluir que foi possível verificar o desempenho de escolares do 2º ano do Ensino Fundamental no uso de textos lacunados, tanto com imagens quanto com palavras. A análise das respostas por acertos e erros auxiliou na reflexão sobre os processos adquiridos nesta fase educacional e sobre medidas que possam auxiliar o aprendiz, uma vez que o índice de respostas corretas foi alto.

A classificação dos erros de compreensão e dos erros de ortografia, forneceram informações complementares sobre o impacto dos textos na aprendizagem dos escolares. Os erros de compreensão em T1, classificados como co-hipônimo próximo e hiperônimo imediato, refletem a aproximação no acesso ao léxico, com baixa distorção do significado, porém com dificuldade no acesso ao termo exato para a formação de memória para o preenchimento das lacunas.

Esses resultados se mostram eficazes em contexto educacional para a análise do desempenho da aquisição de processos de baixo nível associados à leitura e compreensão, e são sugestivos de uso enquanto uma ferramenta que pode auxiliar no planejamento de estratégias de estimulação direcionadas a esse propósito. Além de permitir a indicação desse tipo de ferramenta para o monitoramento do desempenho escolar com a adequação e adaptação de novos textos.



REFERÊNCIAS

- Abas, T. T. (2023). The use of pictures as making inferences tool to improve students' listening comprehension fluency. *Jurnal Edumaspul*, 7(1), 180-186. <https://ummaspul.ejournal.id/maspuljr/article/view/5460/2446>
- Abreu, K. N. M., Garcia, D. C., Hora, K. F. P. N. A., & Souza, C. R. (2017). O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de Estudos de Linguagem*, 25(3), 1767-1799. <http://doi.org/10.17851/2237-2083.25.3.1767-1799>
- Andrade CRF, Béfi-Lopes DM, Fernandes DMF, Wertzner HF. ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática. Carapicuíba: Pró-Fono, 2002.
- Arasaac. Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Biblioteca de símbolos e recursos para comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Acesso em 15 de mar. 2023. Link: <https://arasaac.org>
- Bettio, C. D. B., Bazon, M. R., & Schmidt, A. (2019). Fatores de risco e de proteção para atrasos no desenvolvimento da linguagem. *Psicologia em Estudo*, 24, e41889. <https://doi.org/10.4025/1807-0329e41889>
- Bovo, E. B. P., Lima, R. F., Silva, F. C. P., & Ciasca, S. M. (2016). Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 272-282. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300006&lng=pt&tlng=pt
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização. Edição 2016. Brasília, DF: Inep, out. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2023.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: Inep, ago. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/r/elatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.
- Colombo, R. C., & Cárnio, M. S. (2018). Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. *CoDAS*, 30(4), e201700145. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017145>
- Cunha, N. B., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2018). Evidências de validade por processo de resposta no Cloze. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(3), 330-337. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/5817>
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34, 1491–1512. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>



Giazitzidou, S., Mouzaki A., & Padeliadu, S. (2023). Pathways from morphological awareness to reading fluency: the mediating role of phonological awareness and vocabular. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10426-2>

Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive View of Reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>

Mauro, A. M. S. A., & Bitar, M. L. (2017). *Cloze II Intervenção em Compreensão de Leitura*. Osasco: Editora GEARTE.

Moojen, S. M. P. (2014). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: Teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. 3ª Edição.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

Oderkerk, C. A. T., & Beier, S. (2022). Fonts of wider letter shape improve letter recognition in parafovea and periphery. *Ergonomics*, 65(5), 753-761. <https://doi.org/10.1080/00140139.2021.1991001>

Oliveira, K. L., Trassi, A. P., Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2017) Teste de cloze no ensino fundamental: evidências de validade de critério. *Psicologia da Educação*, 45, 35-44. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170015>

Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 195-208. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219418809080>

Petscher, Y., Solari, E. J., & Catts, H. W. (2019). Conditional longitudinal relations of elementary literacy skills to high school reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 324-336. <https://doi.org/10.1177/0022219419851757>

Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggles and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524. <https://doi.org/10.1002/trtr.1533>

Rebello, B. M., Santos, G. L., Ávila, C. R. B., & Kida, A. S. B. (2019). Effects of syntactic simplification on reading comprehension of Elementary School children. *Audiology Communication Research*, 24, e1985. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-1985>

Roldán, L. A. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicologia USP*, 30, e180126. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e20180126>

Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2016). Validade do cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 86-100. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p86>

Silva, C., & Fonseca, B. V. (2021). Reading fluency performance of elementary-school fifth-grade students. *Revista CEFAC*, 23(6), e8621. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212368621>



Silva, C., & Rodriguez, L. M. (2021). Reading performance markers of students from public and private elementary school. *Brazilian Journal Development*, 7(2), 17299-314.

Souza, C. A., Escarce, A. G., & Lemos, S. M. A. (2019). Reading competence of words and pseudo words, school performance and listening skills in primary schools. *Audiology Communication Research*, 24, e2018. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2018>

Taylor, W. L. (1953). Cloze Procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*.

Toffalini, E., Marsura, M., Garcia, R. B., & Cornoldi, C. (2019). A cross-modal working memory binding span deficit in reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 99–108. <https://doi.org/10.1177/0022219418786691>

Varizo, S., Correa, J., Mousinho, R., & Navas, A. L. (2022). The contribution of rapid automatized naming with reading rate and text comprehension in Brazilian elementary school children. *Audiology Communication Research*, 27, e2641. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2641en>