



O RECONTO ORAL E A COMPREENSÃO EM LEITURA

ORAL RETELLING AND READING COMPREHENSION

Giseli Cordeiro da Silva¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Luciane Baretta²

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo: Os dados de avaliações que mensuram a compreensão leitora de escolares do Ensino Fundamental e Médio apontam para níveis insatisfatórios evidenciando o fato de que o ensino da leitura e sua compreensão necessitam de um olhar ainda mais atento. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se uma reflexão sobre o conhecimento dos principais processos e fatores que influenciam a leitura e sua relação com o Reconto Oral, um instrumento já consolidado para avaliação da compreensão em leitura. Com este procedimento bem-organizado e planejado, o leitor pode alcançar níveis de compreensão mais aprofundados, pois esse instrumento possibilita uma maior interação com o texto conduzindo o leitor ao nível da leitura autônoma e crítica. A aplicação do Reconto Oral de forma planejada a se observar os fatores influentes na compreensão leitora contribui para que os professores consigam observar as habilidades e dificuldades em leitura e, por consequência, direcionar seus planejamentos contribuindo com os escolares a fim de evoluir na compreensão de um texto.

Palavras-chave: Fatores de Leitura; Compreensão; Avaliação da Compreensão.

Abstract: *Assessments of reading comprehension of elementary and high school students point to unsatisfactory levels of achievement, highlighting that the teaching of reading comprehension requires thorough understanding. The purpose of this paper is to reflect about the knowledge of the main processes and factors that influence reading and its relationship with the Oral Retelling, a consolidated instrument for the assessment of reading comprehension. By using this well-organized, planned procedure the reader can attain deeper levels of comprehension, for it stimulates deeper reader-text interaction which generates*

¹ E-mail: giseli.neuropsico@gmail.com.

² E-mail: barettaluciane@gmail.com.

a more autonomous and critical reading. The planned application of the Oral Retelling to observe the factors influencing reading comprehension helps teachers to be able to observe their students' reading skills and, consequently, direct their instruction to the students' real needs to improve their comprehension.

Keywords: *Reading Factors; Reading; Reading Assessment.*

INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é uma das temáticas com alta relevância no meio científico, sendo objeto de estudo de grande número de pesquisas que têm a intenção de contribuir com as práticas didáticas em sala de aula. Exames nacionais que avaliam a compreensão leitora de escolares³ no ensino básico brasileiro como, por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cujos resultados integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), avaliações que mensuram o desempenho de estudantes concluintes da educação básica, entre outros, evidenciam as dificuldades dos escolares brasileiros na compreensão de textos simples. Essas informações, acompanhadas das manifestações de diversos segmentos da sociedade, como relatos de pais e professores, constataam que há uma problemática nessa área devido aos baixos índices obtidos nas avaliações (Baretta, D. 2017; Finger-Kratochvil; Baretta, L. 2021; Pereira; Santos, 2017; Silva, 2023).

Conforme afirma Coscarelli (2002, p. 8), “ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado”, pois o ato de ler não pode ser resumido à decodificação do signo, mesmo este sendo um processo de extrema complexidade (Dehaene, 2012; Scliar-Cabral, 2015a; 2015b). Essa habilidade requer processos de níveis superiores que englobam outras capacidades, as quais são necessárias para “analisar, compreender, interpretar,

³ A utilização do termo “escolares” se dá como sinônimo de estudantes e, no caso deste texto, como leitores em nível escolar. Também utilizado por Cunha e Capellini (2014), Galvão e colaboradores (2019), Gentilini e colaboradores (2020), Kida, Ávila e Capellini (2015).

avaliar e memorizar o que é comunicado por escrito ou oralmente” (Morais; Kolinsky, 2015, p. 129). A leitura com uma compreensão proficiente resulta na contribuição de uma formação cidadã ativa e contribuinte para com a sociedade em que o leitor está inserido, pois é capaz de ampliar pensamentos que resultam numa transformação de comportamentos, construindo mais saberes significando o conteúdo lido (Finger-Kratochvil; Baretta, L. 2021; Solé, 1998).

Entretanto, ao promover o ensino da leitura, é necessário que práticas pedagógicas sejam aprimoradas constantemente a fim de levar o leitor a desenvolver e avançar no processo de compreensão leitora conforme mencionado anteriormente. Em meio as aulas de Língua Portuguesa, os leitores experenciam atividades onde se aplicam estratégias de leitura como o *skimming*, que tem como objetivo identificar a ideia geral do texto, e o *scanning*, que consiste em localizar informações específicas no texto fixando a atenção do leitor nos elementos linguísticos e normas gramaticais (Baretta, D. 2017). Entretanto, essas atividades não avançam para tarefas mais complexas que permitem uma interação maior entre o leitor e o texto. Como exemplo, tem-se as estratégias de inferenciação e de predição que proporcionam ao leitor questionar, criticar, apoiar (ou não) o conteúdo da leitura proposta, mediante um esquadrinhamento do conteúdo do texto lido a fim de promover uma ampliação nos pensamentos e ideias do leitor, gerando transformação de concepções e aprofundando seu entendimento sobre a temática lida (Baretta, L., 2019; Braga; Silvestre, 2002; Kleiman, 2004).

Tradicionalmente, o ensino da compreensão em leitura está diretamente relacionado à responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, porém aulas de leitura também são experienciadas nos demais componentes curriculares em que as práticas aplicadas são similares às adotadas nas aulas de Língua Portuguesa (Baretta, L. 2019). Em razão disso, entende-se que as dificuldades de compreensão em leitura, por consequência, contribuem com limitações na

aprendizagem dos escolares e, essa limitação é perceptível nos diversos componentes curriculares, pois se exige que o leitor extraia informações dos textos propostos em sala de aula, focando apenas o objetivo da disciplina e não com o objetivo de aprofundar-se nas temáticas propostas (Cunha; Capelini, 2014), resultando nos baixos índices dos exames de avaliação mencionados anteriormente.

Corroborando os pontos expostos acima, Baretta, L. (2019), propôs um estudo verificando de que forma os livros didáticos têm contribuído para o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura. Diante dos resultados, a pesquisadora ressaltou que a maioria das tarefas propostas envolvendo a leitura de textos em diferentes componentes curriculares não esclarecem aos escolares o objetivo da leitura proposta pelo livro. Essa observação também foi verificada por Leffa (1996), Kleiman (2004), Marchuski (2008) entre outros. Baretta, L. (2019) destaca ainda que não há a possibilidade de se conseguir uma compreensão leitora proficiente por parte dos escolares, visto que as atividades de leitura propostas em sala de aula demandam apenas tarefas superficiais, visando objetivos a contento de assimilação do conteúdo didático envolvido. Logo, justifica-se a necessidade de equipar os profissionais da educação com resultados concretos, que auxiliem a direcionar mudanças em suas práticas pedagógicas, através de uma visão mais transparente em relação ao nível de compreensão leitora em sala de aula.

Assim sendo, para avaliar a compreensão em leitura é necessário aliar tarefas didáticas a instrumentos precisos relacionados com processos e fatores que contribuem para uma leitura proficiente, como por exemplo, o Reconto Oral. Este é um dos instrumentos já consolidados na avaliação da compreensão leitora, mas que, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Silva (2023), pode ser ainda mais explorado. De acordo com Moss e Loh (2012), com tarefas

de recontos pode-se observar as dificuldades e as habilidades leitoras, a compreensão alcançada pela leitura e o número de informações que os escolares conseguem reter na memória depois de ler ou escutar um texto.

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da possibilidade de utilização do reconto oral em sala de aula. O estudo de Burton (2008) será discutido com o intuito de compartilhar a possibilidade de análise dos principais fatores e processos contribuintes à leitura proficiente. A seguir, estão descritos os processos e os fatores influentes na compreensão leitora, seguidos da explanação de uma possibilidade de aplicação do Reconto Oral e, por fim, algumas considerações acerca dos fatores que podem ser observados com a aplicação deste instrumento.

1 LEITURA E SEUS PROCESSOS DE COMPREENSÃO

Pesquisas na área de leitura demonstram que processos e fatores podem influenciar na reação que os leitores apresentam diante de textos de acordo com as tarefas que são solicitadas (Baretta, L. 1998) e essas reações influenciam na interação que eles (os leitores) apresentam em relação ao texto, garantindo ou não a compreensão da leitura a ser realizada e confirmando que a leitura é uma atividade cognitiva exigente (Dehaene, 2012; Morais; Kolinsky, 2015; Scliar-Cabral, 2015a; 2015b; Souza, 2012). A leitura não é uma habilidade natural herdada, mas uma habilidade comunicativa que necessita de constante aprimoramento através de práticas mediadas, que conduzam o leitor a entender os constitutivos do recorte linguístico-cognitivo e que nele se inscrevem as experiências, as crenças e os saberes referendados pelo conjunto de sujeitos (Baretta, L. 1998; Flôres, 2007).

A psicolinguística tem por foco principal analisar os processos cognitivos que atuam durante a leitura, criando situações que, por meio de registros da

observação de comportamentos, seja possível inferir, perceber e/ou prever o processamento da informação durante a leitura (Morais; Kolinsky, 2015; Scliar-Cabral, 2015a). Deste modo, é possível inferir que, durante a leitura de um texto, o leitor explora inúmeras ideias que preenchem sua mente, e o caminho que permite a estruturação dessas ideias se dá pela decodificação das letras e palavras de maneira individual que, ao se conectarem, produzem significados harmoniosos que tecem sentidos significando o conteúdo lido (Dehaene, 2012; Ehri, 2013).

Com relação ao processamento da leitura, Leffa (1996) discute alguns modelos psicolinguísticos que apresentam conceitos de como se efetiva essa habilidade no momento em que os códigos (letras/palavras) são visualizados pelo leitor. Ao estabelecer uma ênfase ao texto, trata-se a leitura como uma estratégia ascendente com o objetivo de extrair o significado do texto, destacando os fatores linguísticos relacionados ao processo de decodificação (Devitt, 1997; Siqueira; Zimmer, 2006; Souza, 2012). Na estratégia descendente, o objetivo está em atribuir significado ao texto. A compreensão é limitada por ocorrerem diversos tipos de interpretação do conteúdo lido com possíveis falhas, pois para tal tarefa, seria necessário se estabelecer um leitor ideal para a proposta/contéudo do texto (Leffa, 1996; Siqueira; Zimmer, 2006; Souza, 2012). Todavia, assume-se neste trabalho que a leitura é um processo interativo, utilizando-se das duas estratégias citadas de forma conjunta. A estratégia interativa propõe que o significado ou o sentido do texto não se encontra apenas no próprio texto e nem somente no que determina o leitor sobre o conteúdo lido, mas como algo elaborado pelos leitores à medida que relacionam o seu conhecimento prévio e linguístico com o conteúdo trazido pelo texto, isto é, com uma interação entre texto, leitor e contexto, (Baretta, L. 2008; Finger-Kratochvil, 2010; Kleiman, 2016; Leffa, 1996; Pereira, Baretta, L. 2018; Souza, 2012), integrando habilidades e

conhecimentos advindos do leitor que simultaneamente se ativam durante o processamento da informação do código lido. Essa integração permite ao leitor construir o significado do texto relacionando às pistas captadas durante a leitura ao seu próprio conhecimento prévio e linguístico (Devitt, 1997; Siqueira; Zimmer, 2006; Souza, 2012; Baretta, L.; Finger-Kratochvil, 2022).

2 FATORES INFLUENTES NA COMPREENSÃO LEITORA

Estudos realizados na área de leitura mostram que há uma relevante variedade de fatores que podem influenciar na reação dos leitores diante da leitura de diversos textos. O processo interativo entre o leitor e o texto envolve um conjunto de saberes implícitos para uma leitura proficiente, exigindo processos de percepção, de cognição, assim como conhecimento da língua, da gramática, do assunto proposto no texto e conhecimento sobre como se ler (Abreu *et al*, 2017; Dehaene, 2012; Finger-Kratochvil, 2010; Leffa, 1996; Souza, 2012). Alguns dos fatores essenciais para uma proficiente compreensão em leitura são: o conhecimento prévio, a memória de trabalho, o conhecimento de diversos tipos e gêneros textuais/discursivos, o uso das estratégias de leitura e a motivação, brevemente discutidos na sequência.

O conhecimento prévio se define pela quantidade de conhecimentos sobre o mundo advindos da vivência cotidiana, englobando o conhecimento enciclopédico e, também, conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço (Kleiman, 2004). O ser humano constrói o que sabe sobre a realidade que o circunda desde o seu nascimento, não sendo o cérebro/mente um recipiente a ser preenchido apenas no ambiente escolar. Os anos de vida anteriores, vividos em meio a um dado grupo, socialmente situado, fornecem ao indivíduo uma perspectiva a partir da qual lhe permite analisar o seu entorno e construir novas percepções e essas percepções são aguçadas ou

transformadas em proporção ao contato com mais e mais tipos de textos (Flôres, 2007; Pereira; Baretta, L. 2018; Solé, 1998). Assim, o texto lido e suas informações são assimiladas, organizadas, comparadas, sintetizadas e inseridas ao conhecimento prévio do leitor, fazendo da sintetização uma das habilidades contribuintes à compreensão em leitura (Finger-Kratochvil; Baretta, L. 2021; Kintsch, 1988). Então, para a compreensão de um texto, o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, interagindo com os mais diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo a fim de construir o sentido do texto (Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L. 2018; Souza, 2012).

Para que a interação entre o que o leitor já sabe e o que ele encontra no texto se funda (Leffa, 1996), é necessária a memória de trabalho. Essa memória, de acordo com a proposta de Baddeley e Hitch, em 1974, é um sistema responsável pela manutenção e manipulação temporária de informações. Sua função é atuar como um espaço operacional mental, que serve de base às estratégias de seleção e funcionamento por repetição consciente na transferência de informações do armazenamento por um curto período para o de longa duração, ao realizarmos tarefas complexas (Baddeley, 2009). Desta forma, o fator memória de trabalho possui um papel ímpar para que ocorra a compreensão, pois ela é responsável pelo armazenamento e processamento do conteúdo lido, fazendo a ligação com a memória de longo prazo, onde ficam armazenados os conhecimentos prévios do leitor (Baddeley; Anderson; Eysenk, 2009; Dehaene, 2012; Finger-Kratochvil, 2010; Gabriel; Morais; Kolinsky, 2015; Solé, 1998).

Conforme já discutido anteriormente, o conhecimento prévio, que inclui o conhecimento de diversos tipos textuais em diversos formatos, é outro fator que aumentará a habilidade leitora, facilitando a compreensão, uma vez que a forma como o texto está organizado (sua estrutura) pode dar subsídios ao leitor para

predizer o conteúdo a ser discutido no texto. Por exemplo, ao identificar a estrutura de um texto informativo, o leitor já pode predizer o tipo de informação que possivelmente irá encontrar, à medida que lê, diferentemente da informação que encontrará ao ler uma narrativa. Ao perceber o tipo textual predominante, o leitor também pode definir as diferentes estratégias que ele poderá utilizar para (melhor) compreender o que lê (Pereira; Baretta, L. 2018; Rojo; Moura, 2012; Solé, 1998).

Pereira e Flôres (2012) destacam a importância do uso de estratégias de leitura, enfatizando que seu ensino deve ser realizado desde o período de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a orientar o estudante para o seu uso. Para tanto, faz-se necessário propor a leitura de textos, variando o objetivo da leitura, a relação com o nível de conhecimentos prévios do leitor e o tipo textual. Assim, se essas estratégias forem ensinadas nos mais diversos gêneros textuais, desde o início da vida escolar, a compreensão das leituras se torna facilitada, independente do avanço da complexidade dos textos nos outros níveis escolares.

Segundo Goodman (1991), uma estratégia de leitura é um amplo esquema para compreender, avaliar e utilizar as informações de um texto. As estratégias são ativadas durante o próprio processo de leitura, desenvolvidas pela prática frequente e estão classificadas como cognitivas e metacognitivas. As primeiras são ações que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura estando inconsciente delas e, as segundas referem-se a atividades intencionais e reflexivas no processo de compreensão do texto; são ações conscientes realizadas pelo leitor, as quais podem ser explicadas por ele (Baretta, L. 1998; Kleiman, 2016; Pereira, 2019; Solé, 1998).

Baretta, D. e Pereira (2019) discutem algumas estratégias ativadas no momento da leitura (*skimming*, *scanning*, seleção, leitura detalhada, inferência, predição), também descritas por Pereira e Flôres (2012) e Pereira e Santos (2017).

Ao aplicar estratégias de leitura, o leitor necessitará do automonitoramento, da autoavaliação e da autocorreção geralmente associadas e que são aplicadas quando o leitor monitora os procedimentos que utiliza, avaliando-os e corrigindo-os, caso observe algum erro no processo. As estratégias de leitura representam um papel de grande importância nos processos que envolvem a compreensão leitora, pois elas constituem um conjunto de operações mentais que o leitor realiza na interação com o texto para construir sentido (Baretta, L. 1998; Solé, 1998). Além desses fatores, a leitura se torna ainda mais fluida quando o conteúdo do texto lido está relacionado aos interesses do leitor. Assim, adentra-se em um outro fator que também interfere na compreensão leitora: a motivação.

A atividade de leitura será motivadora para o leitor se o conteúdo do texto estiver relacionado aos seus interesses e/ou objetivos imediatos; assim sendo, a leitura corresponde a uma meta a ser alcançada, e o leitor sente-se motivado a ler (Pereira; Baretta, L. 2018; Rojo; Moura, 2012; Solé, 1998, dentre outros). Kleiman (2004) reforça que há evidências inequívocas de que a capacidade de processamento e de memória do leitor aumenta significativamente quando se tem uma finalidade para tal tarefa. O objetivo específico traz uma motivação ao ponto de aumentar a compreensão e a seleção de informações importantes para o propósito, ativando os vários processos cognitivos durante a tarefa de leitura. Leitores menos experientes têm dificuldade em determinar objetivos para sua leitura, portanto, não apresentam a motivação de quando se tem um propósito plausível para execução de tal tarefa. Quando o leitor tem um propósito para sua leitura e sente-se motivado, esse objetivo ficará disponível em sua memória de trabalho durante todo o processo, de modo a guiá-lo no reconhecimento das informações mais relevantes, busca de estratégias para assimilação e acomodação das informações necessárias ao cumprimento de seu propósito (Baretta, D.;

Pereira, 2019). Discutidos alguns processos e fatores influentes e fundamentais para a compreensão, passa-se a apresentação do Reconto Oral.

3 O RECONTO ORAL NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Os recontos são tidos como narrações e são muito utilizados por professores, em sala de aula, com o objetivo de identificar o nível de entendimento dos textos lidos pelos escolares para assim, desenvolver e aprimorar estratégias pedagógicas, visando ampliar a compreensão leitora (Pereira; Baretta, L., 2018). Além disso, de acordo com Moss e Loh (2012), o reconto reflete as habilidades e dificuldades leitoras dos escolares, o que foi entendido dos textos e a quantidade de informações que eles conseguem reter depois de ler ou escutar um texto. As autoras ainda afirmam que as atividades de reconto (orais, escritos) fazem com que os leitores desempenhem um papel efetivo no processo de reconstrução de um texto, o que lhes demanda mais precisão no ato de ler e profundidade para compreender o que leram.

Atividades de reconto fornecem dados sobre a capacidade do leitor de recuperar detalhes, reconhecer as estruturas textuais e fazer inferências e predições, ou seja, estabelecer uma relação de raciocínio lógico com referências históricas, geográficas ou de qualquer outra área de conhecimento relativo àquilo que está sendo lido (Burton, 2008; Kleiman, 2016). Esses itens podem ser relacionados com os fatores mencionados na sessão anterior, pois o avaliador/professor consegue observar o nível de conhecimento prévio que o leitor dispõe, o reconhecimento ou não dos tipos e gêneros textuais/discursivo, se utiliza estratégias de leitura e quais são elas, além do seu nível de motivação para ler.

Conforme supracitado, os recontos podem ser orais ou escritos. Na aplicação do reconto escrito, o pesquisador ou professor tem uma vantagem, que é obter uma prova física para refletir a respeito do processo de compreensão.

Porém, essa aplicação pode ser menos reflexiva em relação à compreensão dos leitores, pois eles possivelmente se preocuparão com a estética da escrita, questões gramaticais e estruturas linguísticas, podendo assim, ocultar o processo de compreensão ou parte dele. Além disso, o leitor pode refletir e fazer alterações em seu relato o que pode mascarar a compreensão real do que foi lido. O reconto oral, por outro lado, apresenta vantagem nesse aspecto devido à exigência imediata ao leitor de estruturar e apresentar a compreensão do texto, além de possibilitar-lhe a ampliação de sua recontagem com inferências e comparações em relação ao conteúdo e à estrutura do texto (Schinemann; Fernandes; Baretta, L. 2017).

Dentre as pesquisas que utilizam o reconto oral como instrumento de avaliação da compreensão leitora, destaca-se a realizada por Burton (2008), que buscou refinar um procedimento de classificação usado para avaliar a capacidade de compreensão leitora de alunos do Ensino Médio em recontar oralmente o que leram em textos expositivos. A aplicação do reconto foi elaborada com critérios que pudessem tornar seus resultados mais objetivos e, assim, mensuráveis para a compreensão da leitura, de modo que os avaliadores fossem capazes de fazer distinções confiáveis entre o processo dos vários alunos em termos de sua capacidade de compreender o que leram e de compor uma releitura oral, sintetizando as informações relevantes (Burton, 2008).

Para avaliar a compreensão, Burton adaptou "*Text Comprehension Rubric*" (TCR). Proposta por Culatta *et al*, (2005), posteriormente também utilizada por Westby e colaboradores (2010), este instrumento foi criado para avaliar resumos produzidos, após a leitura de textos expositivos, por escolares do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, a fim de mensurar a compreensão. A premissa era de que uma avaliação focada na compreensão do texto expositivo produziria informações de avaliação mais confiáveis do que uma ferramenta de

compreensão geral que poderia ser utilizada tanto em textos narrativos quanto expositivos (Burton, 2008). Os critérios utilizados para avaliar a compreensão em leitura estão descritos no quadro, a seguir:

Quadro 01 – Rubrica de Compreensão de Texto (TCR)

Dimensão	Pontuação 0-1	Pontuação 2-3	Pontuação 4-5 <i>(continua)</i>
A. Precisão ao recontar, quantidade de detalhes	Reconto com poucas informações do texto e amplamente incorretas ou irrelevantes; Reconto com poucas informações.	Reconto com alguns detalhes do texto incluídos; A recontagem está incompleta, podendo não incluir as ideias importantes.	Reconto rico em detalhes com inclusão da maioria das informações importantes; Reconto fluente de forma organizada e inclusão de todas as informações importantes.
B. Estrutura do texto: organização e coerência	Reconto sem comunicar as ideias originais do texto e sem sinalização clara de estrutura de ordem superior; Uso de pronomes sem relacioná-los ao seu substantivo (referente).	Reconto não reflete claramente a organização do texto, as ideias não seguem umas as outras de forma consistente; Uso de elementos conectores mas não tende a sinalizar transições corretamente (e, então, entretanto, de). Difícil acompanhar como as ideias estão conectadas.	Reconto organizado (claro e lógico), destaca relações e conceitos importantes entre as ideias; Uso de palavras de sinalização como: mas, se, assim, embora, mantém os tópicos do texto, conecta os pronomes aos seus referentes.

<p>C. Ideia principal: Qual é a ideia principal desta passagem? Sobre o que é essa passagem principalmente?</p>	<p>Reconto não responde ou produz uma resposta irrelevante;</p> <p>Um detalhe é declarado em vez da ideia principal ou fornece muita informação.</p>	<p>Reconto declara a ideia ou tema principal de forma ambígua ou pouco clara;</p> <p>Pode incluir informações menos importantes.</p>	<p>Reconto fornece a ideia principal correta;</p> <p>E de forma sucinta.</p>
<p>D. Reflexão ou opinião: O que você mais gostou nesta passagem? Por quê? Por que você não gostou?</p>	<p>Não consegue responder;</p> <p>Reconto fornece comentários não relacionados ao tema.</p>	<p>Reconto declara a opinião geral (por exemplo, o que gostou ou não gostou, concorda ou discorda), mas não dá suporte à sua opinião.</p>	<p>Reconto declara sentimentos e opiniões sobre o texto e dá suporte a opinião;</p> <p>As opiniões são relevantes e adequadas ao tema.</p> <p style="text-align: right;"><i>(continua)</i></p>

Dimensão	Pontuação 0-1	Pontuação 2-3	Pontuação 4-5 (conclusão)
E. Transferência: Como alguém poderia usar essas informações?	Não consegue responder; No reconto, não se aplica o conteúdo a uma situação diferente de maneira apropriada e relevante.	No reconto não fornece suporte ou resposta elaborada; No reconto faz uma declaração geral sobre como a informação se relaciona com outra situação ou contexto.	No reconto relaciona a informação com outro contexto ou situação de forma clara, relevante e apropriada; Faz aplicação relevante com discernimento e embasa ou estrutura a resposta.

Fonte: Burton (2008); tradução adaptada das autoras.

A aplicação do procedimento refinado por Burton consiste nas seguintes etapas. Primeiro, apresentar o texto ao leitor e solicitar uma primeira leitura; após isso, são feitas questões orais (*prompts*) aplicadas individualmente, tendo como 1ª pergunta - “Qual é a ideia principal deste texto?”; 2ª pergunta - “O que você mais gostou sobre este texto e por quê?”; 3ª pergunta - “Como alguém poderia usar esta informação?”; 4ª pergunta - “Mais alguma coisa?”. Como segunda etapa, é solicitada a releitura do texto para que, na terceira etapa, o leitor, então, recontе o que compreendeu. A qualidade do reconto envolve a quantidade de informações corretas e relevantes incluídas na recontagem. Sua avaliação, conforme orienta Burton, consiste em observar: (a) a precisão na recontagem, destacando a quantidade de informações corretas e relevantes no reconto; (b) a identificação da estrutura do texto, avaliando a organização e coerência do reconto que não precisa apresentar uma estrutura de texto específica mas, uma organização, tópico frasal e relação entre ideias; (c) a identificação da ideia principal de forma sucinta pelo leitor; (d) a declaração de opinião que avalia se o leitor consegue expressar sentimentos, pensamentos e apoiar ou discordar; e, (e) a transferência de informações de texto que está em relacionar as informações do

texto com contextos ou situações diversas de forma clara e relevante. Burton (2008) sugere que dois textos podem ser usados como parte do TCR, a fim de aumentar a probabilidade de se obter uma amostra representativa da capacidade dos alunos de compreender os textos expositivos.

Como descrito no quadro, Burton destaca orientações para pontuar as respostas a cada uma das perguntas acima para classificar a resposta do leitor à questão *“Como alguém poderia usar esta informação?”*, por exemplo, o teste se referiu às três colunas de pontuação para a ‘dimensão’ de transferência (no quadro o item *“E: Transferência: Como alguém poderia usar essas informações?”*). A primeira coluna à esquerda contém diretrizes para pontuação de zero ou um, portanto se o leitor não responder à pergunta ou responder *“não sei”*, então um zero é ganho. Um ponto é concedido se a resposta do aluno *“não aplicar o conteúdo a uma situação diferente de maneira relevante ou apropriada”*, ou seja, o leitor não estabelece relação entre a informação textual e seu conhecimento prévio. A coluna seguinte contém diretrizes para uma resposta de dois ou três pontos. Dois pontos são concedidos se o leitor fizer uma declaração geral, mas não apoiar a resposta. O critério de pontuação nessa seção indica que o leitor *“faz uma declaração geral sobre como a informação se relaciona com outra situação ou contexto, mas não fornece suporte ou elabora a resposta”*. Três pontos são concedidos se o leitor fizer uma declaração geral e fornecer suporte ou elaborar a resposta. A terceira coluna contém critérios de pontuação para uma resposta de quatro ou cinco pontos. As diretrizes estabelecem que o leitor *“relaciona a informação a outro contexto ou situação de forma clara, relevante e de forma apropriada; faz uma aplicação relevante com insight e suporte ou elabora resposta”*. Se a resposta do leitor relacionar informações do texto a outro contexto de uma forma relevante, mas não consegue apoiar ou elaborar as ideias, então é atribuída a pontuação quatro. Se a resposta atende a todos os critérios estabelecidos, então a pontuação cinco é obtida pelo

leitor.

Os critérios utilizados para classificar o nível de compreensão que o leitor consegue atingir ao ler o texto proposto relacionam-se diretamente aos fatores que auxiliam na compreensão leitora, o que pode ser observado na coluna 'dimensão' do Quadro 1, acima. O item A - precisão do leitor ao recontar o texto e a quantidade de detalhes que ele consegue assimilar, relaciona-se com a capacidade da memória de trabalho do leitor, ou seja, se o leitor já apresentar uma leitura fluida, terá mais facilidade em reter informações, tarefa essa que se torna mais difícil para o leitor que ainda não conseguiu avançar nos processos de baixo nível relacionados à habilidade de decodificação. Assim, o leitor acaba exaurindo sua capacidade cognitiva, e sua retenção de informações relativas ao texto (detalhes) acaba por ficar sem espaço na memória de trabalho.

No item B - identificação da estrutura do texto: organização e coerência, pode-se observar se o leitor possui o hábito de leitura e assim, por consequência, o conhecimento de diversas estruturas textuais que elevem sua habilidade leitora, facilitando a compreensão, pois, por já conhecer a estrutura textual, sua organização lhe dá subsídios de como organizar mentalmente as informações do texto. Nesse item, ainda pode-se observar se o leitor consegue selecionar e aplicar estratégias assertivas para facilitar sua leitura, de acordo com a tarefa proposta. Este conhecimento das estratégias também se relaciona com o item C - o reconhecimento da ideia principal do texto, momento em que o leitor consegue perceber a ideia principal de maneira correta e sucinta.

Nos dois últimos critérios propostos, o item D - em que o leitor deve apresentar uma reflexão ou opinião, com argumentos, sobre o conteúdo do texto lido e o item E - em que o leitor deve apresentar uma relação entre o conteúdo do texto lido e seus conhecimentos prévios, exigem uma aplicação em que se apresente uma relação com outros textos, situações e/ou contextos de forma clara, relevante e apropriada com discernimento e suporte. Nestes dois itens, pode-se

destacar como ponto chave a capacidade que a memória de trabalho tem de manipular as informações. Para tal, o leitor seleciona, transfere e relaciona as informações fazendo a ligação com a memória de longo prazo, onde ficam armazenados os conhecimentos prévios do leitor, a fim de que haja a compreensão e a produção de inferências, reflexões e opiniões.

Para mais, com a aplicação do reconto de forma oral, a fim de que o professor consiga fazer uma avaliação consistente de acordo com os critérios de avaliação escolhidos, a gravação do reconto realizado pode contribuir para uma observação mais detalhada e assertiva. Corroborando esta afirmação, tem-se como base o levantamento bibliográfico realizado por Silva (2023), de artigos que abordam estudos referentes à avaliação da compreensão leitora com o uso do instrumento, tema deste texto, em que foram analisados artigos científicos conforme critérios propostos para sua seleção. A autora destaca, em sua dissertação, que os Recontos foram gravados e transcritos para posteriormente serem analisados e categorizados mediante rubricas e pontuação de classificação conforme a proposta de cada pesquisador.

A aplicação de instrumentos avaliativos, como o proposto por este estudo, é mais preciso em ambiente clínico de maneira individual, conforme destacam Gentilini e colaboradores (2020). Todavia, a aplicação do instrumento é possível em ambiente educacional, ou seja, em sala de aula, mesmo tendo em vista que os professores, em geral, possuem muitos alunos. O instrumento pode ser utilizado em planejamentos generalizados, adaptados e combinados em diferentes dias e grupos de aplicação, com o emprego de passagens/textos extras por diferentes avaliadores/professores de diversos componentes curriculares (Burton, 2008). Para uma maior confiabilidade nos resultados da classificação do reconto é preciso se valer de categorias ou rubricas em comum entre os aplicadores. Outras maneiras de utilização do instrumento são unir as atividades de reconto com as

tecnologias disponíveis, como por exemplo, após a escolha de um texto, solicitar gravações dos recontos realizados individualmente ou em pequenos grupos, recontando o texto que leram. Ainda, é possível organizar apresentações em sala de aula, incentivando discussões analíticas sobre a temática do texto utilizado, em que o aplicador possa apresentar e desenvolver estratégias de compreensão textual (Silva, 2023).

Contudo, independente de uma aplicação coletiva ou individual, os recontos são considerados relevantes instrumentos na avaliação da compreensão em leitura, pois, conforme Kida, Ávila e Capellini (2015), é possível observar a representação mental do texto que o leitor constrói, qual a lógica das informações que foram por ele selecionadas, integradas e organizadas. Essas informações analisadas com base no conhecimento dos fatores e processos que influenciam na leitura contribuem para mensurar o nível de compreensão leitora que os participantes apresentam e quais são as dificuldades ou habilidades que estes dispõem para assim, realinhar planejamentos de ensino e aprendizagem, conforme os resultados observados.

Neste estudo, está exemplificado o método de aplicação do Reconto Oral proposto por Burton (2008). Porém, estudos recentes mostram a versatilidade e eficiência do instrumento na avaliação da compreensão leitora com a observação de fatores e processos influentes durante o ato de ler. O estudo proposto por Kida, Ávila e Capellini (2016), por exemplo, utilizou-se de textos que não faziam parte do conteúdo didático escolar de nenhuma das séries para avaliar a influência do fator conhecimento prévio. As autoras relatam que os participantes tiveram dificuldades na compreensão do texto, corroborando estudos anteriores que afirmam que a interação entre o conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico com o conteúdo do texto lido contribui para uma melhor construção de sentido do texto. Ainda, no levantamento

bibliográfico proposto por Silva (2023), o conhecimento prévio e a memória de trabalho foram os fatores mais observados com o uso do Reconto Oral.

Nos estudos propostos por Corso, Sperb e Salles (2012), Galvão e colaboradores (2019), Jordão e colaboradores (2019), Kida, Ávila e Capellini (2016) e Kida e colaboradores (2015), os autores relatam no processo de avaliação do reconto dos participantes, que a falta de automaticidade na decodificação durante a leitura ocasiona a perda de informações, prejudicando a conexão entre as ideias e o conhecimento prévio do leitor. Essa constatação corrobora o aporte teórico deste estudo, ressaltando que uma sobrecarga na memória de trabalho com os processos de baixo nível durante a leitura (como a decodificação, por exemplo), dificulta a identificação da ideia central e a representação mental do texto, bem como o reconhecimento da estrutura textual, que é outro fator influente na compreensão da leitura (Baretta, L. 2008; Dehaene, 2012; Gabriel; Morais; Kolinsky, 2015; Kintsch, 1988; 1998; Scliar-Cabral, 2015).

O estudo proposto por Phantharakphong e Pothitha (2014) revela que o uso de estratégias de leitura melhora a qualidade dos recontos realizados pelos participantes e amplia as habilidades de compreensão. Nesse estudo, as autoras utilizaram a construção de mapas conceituais como suporte para o reconto oral. Ao final do estudo, os participantes informaram às aplicadoras que a construção dos mapas conceituais facilitou a assimilação das ideias no texto e a relação entre elas com o seu conhecimento prévio e que poderiam aprender mais se realizassem mais tarefas semelhantes. Os resultados apontam uma melhora nos recontos dos participantes dentre os seis textos que foram utilizados, inferindo-se assim, que eles estavam motivados a cumprir a proposta e que essa motivação gerou melhores resultados nos recontos e, por consequência, uma melhor compreensão textual. De acordo com a descrição apresentada, a análise do reconto oral aliada às estratégias de leitura utilizadas pelo leitor fornece indícios

sobre as características das informações processadas e, também, permite analisar o conhecimento do leitor sobre a estrutura dos textos (Kida; Ávila; Capellini, 2015). Pode-se analisar os enlaces entre ideias e caracterizar, por um crivo de pontuação, o nível de compreensão alcançado pelo leitor, conforme o quadro de rubricas apresentado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base no arcabouço teórico apresentado no presente artigo, observa-se que, para se alcançar uma compreensão proficiente em leitura, é imprescindível que ocorra interação entre a bagagem cognitiva do leitor e o texto, assim como uma leitura direcionada para se chegar a níveis mais elevados de compreensão. Não obstante que os professores conduzam seus escolares a desenvolver habilidades para a compreensão de textos expositivos, são necessárias medidas precisas para avaliar o nível de compreensão desses textos. O instrumento Reconto Oral mostra-se versátil e confiável a avaliar a compreensão sobre as estruturas textuais, os fatores influentes na compreensão em leitura e o conteúdo proposto em cada texto, pois apresenta resultados mais homogêneos e completos e não fragmentados, como por exemplo, na utilização de questionários apenas.

Durante a execução do reconto, há uma reflexão sobre o conteúdo do texto por parte do leitor instigando-o a recuperar detalhes, reconhecer as estruturas textuais e fazer inferências e predições, ou seja, estabelecer uma relação de raciocínio lógico com referências históricas, geográficas ou de qualquer outra área de conhecimento relativo àquilo que está lendo (Finger-Kratochvil, 2010; Kintsch 1988; 1998; Kintsch; Rawson, 2013; Kleiman, 2016). A precisão na recontagem oral estruturada e bem-organizada só é obtida quando o leitor já conhece a estrutura textual e teve contato com outros textos do mesmo tipo ou

gênero, em que a memória de trabalho executa o seu papel sem muita carga cognitiva. A explanação sintetizada, mas objetiva da ideia principal do texto, a colocação da opinião do leitor, sendo contra ou a favor, apoiando-se em informações prévias de outros textos, contextos e vivências anteriores, também mostram proficiência na compreensão.

A motivação é um fator de grande relevância na compreensão leitora. Essa motivação é conquistada, pelos leitores menos experientes, quando lhes é atribuído um objetivo para a leitura proposta e para as tarefas solicitada, e ainda, destacando o nível de importância de se estudar um texto e de conseguir opinar sobre ele. Esse objetivo, com a prática, espera-se que evolua para uma busca de compreensão independente, com motivações advindas do próprio leitor, que consegue evoluir ao ponto de buscar seus próprios objetivos, aplicar estratégias assertivas e a capacidade de selecionar textos com conteúdos de qualidade, ou seja, que contribuam e acrescentem ao seu pensamento reflexivo e transformador.

Os resultados apresentados por Burton (2008), apontam o Reconto Oral como uma ferramenta clínica apropriada e que tem potencial para ser aplicada em sala de aula, pois também permite aos professores tomar decisões sobre os seus planejamentos com vistas a aumentar a proficiência em leitura de seus escolares. Todavia, vale ressaltar que a aplicação deste instrumento requer tempo e precisa ser adaptado para a realidade de sala de aula devido à quantidade de estudantes que o professor precisará avaliar e analisar com cautela, para que seus resultados sejam válidos. Uma sugestão já citada anteriormente é adaptar para uma aplicação em grupos de alunos e/ou ainda, em parceria com professores de outros componentes curriculares. Porém, a aplicação do instrumento por vários professores exige, como cita Burton (2008, p. 62) “um alto grau de confiabilidade entre avaliadores”, i.e., os professores/avaliadores precisam estar em

concordância com os pontos a serem avaliados e conhecer com clareza a forma de aplicação e avaliação para que os resultados sejam confiáveis.

Para maior confiabilidade no uso deste instrumento, a aplicação em maior número de textos e aplicações no decorrer do ano letivo são meios de avaliar se houve evolução na compreensão leitora dos escolares. A proposta de aumentar o nível de complexidade das temáticas dos textos como maneira de ampliar a capacidade de compreensão, é uma forma de contribuição. Ainda, cada aplicação do instrumento precisa estar voltada a avaliar um ou dois fatores de compreensão (citados neste estudo e em outros) para uma avaliação mais precisa, visto que cada aplicação demanda tempo de preparo anterior e análise posterior dos resultados. A observação dos fatores que influenciam na compreensão leitora contribui para o professor conhecer as habilidades e dificuldades dos escolares durante a leitura e assim, direcionar seus planejamentos a fim de contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades.

Todas essas possibilidades podem ser estudadas como estratégias, a fim de colaborar com o ensino da leitura em sala de aula, haja vista os dados apresentados na introdução deste estudo sobre os índices que o Brasil tem alcançado em relação à leitura. Esta temática apresentada é recorrente no meio acadêmico, um tema caro que ainda exige reflexão por parte de pesquisadores e professores que, em cooperação, precisam buscar alternativas para auxiliar na evolução nos resultados apontados pelos exames citados no início deste artigo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Nazareth de Moura; GARCIA, Daniela Cid de; FREITAS, Katharine; SOUZA, Cristiane Ramos de. O teste de *Cloze* como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. **Revista de Estudos da Linguagem**. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366/pdf>> Acesso em: 29 nov. 2021.

BADDELEY, Alan. Memória de trabalho. In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael William. (orgs.). *Memória*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 54-82.

BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael William. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARETTA, Luciane. **The performance of proficient EFL readers when reading to recall and summarize expository texts**. 1998. 191 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente) - Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PLLE0170-D.pdf>>.

BARETTA, Luciane. As tarefas de leitura, o livro didático e a formação do leitor. In: SOUZA; Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina de Palma (orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019. p. 201-225.

BARETTA, Luciane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. A ciência da leitura: caminhos da pesquisa para pensar o texto, o leitor e o contexto sociocultural. In: BARETTA, Luciane; VALDATI, Nilcéia. **Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 15-37.

BARETTA, Danielle. **Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora : um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental a partir da leitura de uma fábula**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7627>>.

BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição Leitora e Consciência Textual: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 139-173, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p139>>.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura para a sala de aula**. Petrópolis SP: Fundação Petrópolis, 2002.

BURTON, Rachel Clinger. **Oral Retelling as a Measure of Reading Comprehension: The Generalizability of Ratings of Elementary School Students Reading Expository Texts**. 2008. Brigham Young University Provo. Disponível em: <<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1678/>> Acesso em: 18 mai. 2021.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e

questionário. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, n. 2, p. 22-32, 2012. Disponível em: https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/80. Acesso em: 18 ago. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. **CoDAS, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 26, n. 1, p. 28-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2317-17822014000100005>. Acesso em: 02 set. 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEVITT, Seán. Lendo e escrevendo o caminho para a consciência da linguagem. *Language Awareness*, p. 119-135, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658416.1997.9959922>. Epub 26 Apr 2010.

EHRI, Linnea Carlson. A aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372> Acesso em 11 jul. 2022.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia; BARETTA, Luciane. Leitores-*experts* e o processo de construção de representações mentais: analisando o texto, as ideias centrais e unidades menores de ideias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, pp. 733-760, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/BYVpX6v9HFqp3qrTpfPGrhk/?lang=pt>.

FLÔRES, Onici Claro. Como avaliar a compreensão leitora. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 54-65, 2007.

FLÔRES, Onici Claro. **Linhas e entrelinhas**: leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

GABRIEL, Rosangela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e

suas implicações sobre a memória e a cognição. **Scielo**. 25 de Novembro de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/YFJvOOfv8JrKgcJXdTcvKHc/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de Nov. de 2021.

GALVÃO, Nicole Ines; *et al.* Evolução da leitura e estrutura narrativa no reconto em escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I. **Distúrbios da Comunicação**, v. 31, n. 4, p. 651–663, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2724.2019v31i4p651-663>. Acesso em: 12 set. 2022.

GENTILINI, Lorene Karoline Silva; *et al.* Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. **CoDAS**, v. 32, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-782/20192019015>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GOODMAN, Kenneth S. **Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional**. Letras de Hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 4, 1991, p. 9-43.

JORDÃO, Natália; *et al.* **Reading comprehension assessment: effect of order of task application**. CoDAS, São Paulo - SP, v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018020>. Acesso em: 12 set. 2022.

KIDA, Adriana de Souza Batista; ÁVILA, Clara Regina Brandão de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos. **CoDAS**, v. 27, n. 6, p. 557-564, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015106>.

KIDA, Adriana de Souza Batista; ÁVILA, Clara Regina Brandão de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Reading comprehension assessment through retelling: Performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. **Frontiers in psychology, Original Research Boston University School of Medicine**, v. 7, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00787>. Acesso em: 12 set. 2022.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163–182, 1988.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press. 1998.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas - SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2016.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva da psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo- SP: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. KOLINSKY, Régine. Psicolinguística e Leitura. In: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-128.

MOSS, Barbara; LOH, Virginia. S. **35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos**. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Juliana Regiane; BARETTA, Luciane. A Compreensão Leitora e o Texto Expositivo. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 56, p. 213–228. 2018.

PEREIRA, Vera Wannmacher; FLÔRES, Onici Claro. Ensino de Leitura. Compreensão e traços linguísticos do texto. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_300.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022

PEREIRA, Vera Wannmacher; SANTOS, Thais Vargas. Consciência linguística no uso de estratégias de leitura na escola, em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. **Texto Livre**, v. 10, n. 1, p. 66–82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16746>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PHANTHARAKPHONG, Phatchara; POTHITHA, Suteera. Development of English Reading Comprehension by Using Concept Maps. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 497–501, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.247>. Acesso em: 12set. 2022.

ROJO, Roxanne; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: Um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. 235 e 237 p

SCHINEMANN, J., FERNANDES, C. B., BARETTA, L. Compreensão leitora e a geração de inferências. **Revista Interfaces**, v. 8, n. 3, p. 116-128, 2017. Disponível em:

<https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5130> Acesso em: 03 set. 2021.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e Alfabetização. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015a. p. 129-141.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e leitura. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 113-128.

SILVA, Giseli Cordeiro da. **O instrumento Reconto Oral e sua influência na avaliação da compreensão leitora**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste–UNICENTRO, Guarapuava.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. ASPECTOS LINGUÍSTICOS E COGNITIVOS DA LEITURA. **Revista de Letras**, v. 1, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2311>> Acesso em: 29 nov. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia. Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. *In*: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. (orgs.). **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED, 2012. p. 43-60.

WESTBY, Carol, CULATTA, Barbara, LAWRENCE, Barbara, HALL-KENYON, Kendra. **Summarizing Expository Texts. Topics in Language Disorders**, v. 30, ed. 4, p. 275-287, 2010. Disponível em: <https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/2010/10000/Summarizing_Expository_Texts.3.aspx#:~:text=doi%3A%2010.1097/TLD.0b013e3181ff5a88> Acesso em: 03 ago. 2022.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 05 de outubro de 2023

Aprovado em sistema duplo cego em: 27 de março de 2024.