

## O RECONTO ORAL COMO FERRAMENTA PARA A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

### *ORAL RETELLING AS A MEASURE TO READING COMPREHENSION*

DOI: 10.18616/lendu.v9i1.9253

Giseli Cordeiro da Silva<sup>1</sup>  
*giseli.neuropsico@gmail.com*  
Luciane Baretta<sup>2</sup>  
*lbaretta@unicentro.br*

#### **RESUMO:**

A compreensão leitora envolve processos linguísticos, psicocognitivos e psicossociais, influenciados por fatores como competência linguística, conhecimento prévio, tipos textuais, estratégias de leitura, motivação, memória de trabalho e inferências. Este estudo analisa o Reconto Oral como ferramenta de avaliação da compreensão leitora em pesquisas nacionais e internacionais, apoiando-se em teorias da Psicolinguística, Linguística e Psicologia Cognitiva. Com uma revisão de literatura em periódicos de alta qualidade (Qualis A1, A2, B1 e B2) entre 2012 e 2022, foram selecionados oito estudos que atenderam rigorosamente aos critérios estabelecidos para análise qualitativa com base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), garantindo um tratamento sistemático e aprofundado dos dados. Foram encontradas aplicações do Reconto Oral em tipos de textos narrativos e expositivos e, a faixa etária e escolaridade em destaque estava entre 6 a 10 anos (Séries iniciais do Ensino Fundamental). A competência linguística, o conhecimento prévio e a memória de trabalho foram fatores de destaque. O Reconto Oral mostrou-se versátil e eficaz na avaliação da compreensão leitora, revelando informações valiosas sobre os processos cognitivos de leitura. A pesquisa indica que o Reconto Oral pode ser integrado a diversas abordagens e instrumentos para uma avaliação abrangente das habilidades de leitura, sendo relevante para o desenvolvimento educacional. A contribuição do estudo reforça o papel do Reconto Oral na pesquisa educacional e práticas pedagógicas, também aponta para futuras investigações sobre sua eficácia em diferentes contextos e faixas etárias, ampliando o entendimento sobre a compreensão leitora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processos de compreensão; fatores de compreensão; leitura; avaliação de compreensão; análise de conteúdo; Bardin (2016).

#### **ABSTRACT:**

Reading comprehension involves linguistic, psychocognitive and psychosocial processes which are influenced by linguistic competence, background knowledge, textual types, reading strategies, motivation, working memory capacity and inferencing. This review of literature considers the use of oral retelling as a measure to evaluate reading comprehension in studies developed in Brazil and abroad, between 2012 and 2022. Based on psycholinguistic, linguistic and cognitive psychology areas, 8 studies, selected according to predefined criteria, were analyzed qualitatively, using Content Analysis, by Bardin (2016). Oral retelling was used to investigate reading comprehension in narrative and expository types of texts and the participants involved in the studies were between 6 and 10 years old. Results show that oral

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (Unicentro).

<sup>2</sup> Doutora em Letras/Inglês e Literatura Correspondente (UFSC). Docente do Departamento de Letras e do PPGL – Unicentro.

retelling demonstrated to be versatile and effective as a measure of reading, revealing valuable information about the cognitive processes involved in reading. Linguistic competence, background knowledge and working memory were factors that were mentioned as important contributors to reading comprehension. This review demonstrates that oral retelling can be integrated into different approaches and measures to study and evaluate reading being therefore highly relevant to educational development. This research reinforces the relevance of oral retelling in educational research and pedagogical practices of teaching (reading comprehension).

**KEYWORDS:** Reading; comprehension processes; factors affecting comprehension; content analysis; Bardin (2016).

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é uma área de estudo central para diversas disciplinas, como a psicolinguística e a educação, com o objetivo de, dentre outros, aprimorar as práticas pedagógicas. Avaliações nacionais, como o SAEB e o ENEM, revelam dificuldades significativas na compreensão de textos por estudantes brasileiros, corroboradas por relatos de pais, professores e outros segmentos sociais. Esses dados indicam baixos índices de desempenho em leitura entre alunos do Ensino Fundamental e Médio, uma situação que pode ter se agravado durante a pandemia de COVID-19, embora a confirmação dependa de futuras análises (Araújo, 2021; Baretta, D., 2017; Finger-Kratochvil; Baretta, L., 2021; Pereira; Santos, 2017).

O desempenho limitado na leitura prejudica o acesso ao mundo letrado, especialmente no início da vida escolar, quando se inicia o complexo processo de alfabetização onde se “aprende a ler”. A decodificação é essencial para a inserção no universo da leitura e os processos de alfabetização devem ser automatizados no primeiro ciclo do ensino fundamental. Deficiências nessa fase podem comprometer o desenvolvimento de habilidades superiores de compreensão leitora, que são fundamentais nos anos seguintes, onde se “lê para aprender” (Martins; Capellini, 2019; Oliveira, J., 2004; Siqueira; Zimmer, 2006). Considerando a leitura e sua compreensão como habilidades primordiais para inserir o indivíduo ao mundo letrado e conseqüentemente à sociedade, destaca-se como objetivo principal desse estudo a investigação, por meio de pesquisa de levantamento, como se dá a utilização do Reconto Oral como instrumento para avaliar a compreensão em leitura de textos em pesquisas conduzidas em âmbito nacional e internacional. A pesquisa teve seu alicerce teórico na Psicolinguística, na Linguística, na Psicologia Cognitiva e na Neurociência e, para essas áreas, a definição do termo leitura não é uma tarefa simples. Ler envolve uma combinação de conhecimentos linguísticos, psicocognitivos e psicossociais, que interagem com fatores como o conhecimento prévio, linguístico, textual e

enciclopédico do leitor. Esses elementos são essenciais em todos os processos de leitura, desde o reconhecimento de grafemas até a construção do sentido do texto, ajudando o leitor a alcançar seus objetivos ao ler (Dehaene, 2012; Kleiman, 2016; Leffa, 1996; Oliveira, M., 2019; Solé, 1998; 2014). Este artigo sintetiza a dissertação, em nível de mestrado, de Silva (2023) e está organizado com uma descrição do referencial teórico, que explora a leitura na perspectiva da Psicolinguística, destacando os processos de compreensão e os fatores que influenciam essa habilidade, como a competência linguística, o conhecimento prévio e a memória de trabalho, identificados como principais fatores no levantamento bibliográfico. Também é abordado o uso do instrumento Reconto Oral para avaliar a compreensão em contextos educacionais e clínicos. Em seguida, é apresentada a metodologia utilizada, com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), para o tratamento dos dados. Por fim, são expostos os resultados, acompanhados da análise, considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

## **2 LEITURA E COMPREENSÃO**

Entende-se que a leitura é um processo ativo e acontece de maneira recíproca em que o significado (sentido do texto) passa a ser visto não como algo que reside no texto, mas sim como algo elaborado pelos leitores conforme relacionam as informações do texto ao seu conhecimento prévio e ao seu conhecimento linguístico (Leffa, 1996). A leitura é então, considerada um processo interativo, pois o sentido do texto passa a existir a partir do momento em que ocorre o contato entre texto, leitor e contexto (Baretta, L.; 2008; Finger-Kratochvil, 2010; Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L., 2018; Souza, 2012). O significado da leitura é construído pelos leitores iniciantes e/ou espertos (Finger-Kratochvil, 2010) à medida que relacionam as pistas que captam do texto ao seu próprio conhecimento de mundo e ao seu conhecimento da língua (Devitt, 1997; Siqueira; Zimmer, 2006; Souza, 2012).

A leitura de um texto escrito é uma atividade cognitiva exigente (Dehaene, 2012; Morais; Kolinsky, 2015; Souza, 2012) e os estudos da Psicolinguística e áreas afins têm contribuído para o entendimento dos processos aliados aos diferentes fatores que envolvem e influenciam a compreensão da leitura. Esses fatores acontecem simultânea ou sequencialmente, mas não podem ser vistos e analisados de forma desprendida dos processos de compreensão. Os fatores linguísticos e cognitivos (discutidos a seguir) precisam estar bem desenvolvidos para contribuir efetivamente para a compreensão da leitura realizada. Iniciamos a discussão sobre a

competência linguística e o conhecimento de tipos e gêneros textuais e, na sequência abordamos os outros fatores essenciais para se alcançar uma compreensão proficiente em leitura: estratégias de leitura, motivação, inferências, conhecimento prévio e memória de trabalho.

### *Fatores para a compreensão*

Para que um leitor compreenda um texto, conforme Giralddello (2016), uma série de informações precisa estar mentalmente acessível, incluindo aquelas relacionadas à língua. Durante a leitura, algumas dessas informações linguísticas precisam ser acessadas automaticamente, como o processo de decodificação das palavras (Jordão *et al.*, 2019; Scliar-Cabral, 2015; Souza, 2012). Kida, Ávila e Capellini (2016) corroboram essa ideia, apontando que falhas na automatização da decodificação, e as dificuldades resultantes no processamento sintático, comprometem a compreensão das conexões de ideias no texto, como evidenciado por índices baixos de precisão em tarefas de reconhecimento de palavras isoladas. Quando o leitor alcança fluência na leitura, ele acessa automaticamente a fonologia, o significado das palavras e a prosódia, resultando em uma leitura mais precisa (Kida; Ávila; Capellini, 2015). A competência linguística vai de encontro ao Modelo de Processamento de Texto proposto por Kintsch e Rawson (2005) que envolve a microestrutura – a combinação de significados das palavras para formar proposições e estabelecer relações entre elas. Essa microestrutura engloba uma competência essencial para a compreensão, que inclui desde a decodificação fluente até o reconhecimento sintático e semântico. A microestrutura se integra à macroestrutura, que envolve o reconhecimento dos tópicos principais e suas interrelações. Juntas, essas estruturas formam a “base textual” do texto, que representa o seu significado explícito e se relaciona com o reconhecimento da estrutura textual.

O conhecimento de variados tipos e formatos textuais é outro fator que amplia a habilidade de leitura e facilita a compreensão, pois a organização do texto oferece ao leitor pistas para inferir o conteúdo abordado. Esse conhecimento de estruturas textuais relaciona-se com fatores linguísticos, uma vez que demanda entendimento de gramática e estrutura frasal. Além disso, faz parte do conhecimento prévio do leitor, desempenhando papel essencial na compreensão (Flôres, 2008; Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L., 2018). A familiaridade com diferentes estruturas permite que o leitor construa uma perspectiva mental sobre o texto, influenciando na escolha de estratégias de leitura (Fletcher *et al.*, 2009; Kintsch; Rawson, 2005).

Narrativas, com organização cronológica e elementos como personagens e clímax por exemplo, são mais intuitivas para leitores iniciantes por refletirem vivências cotidianas, facilitando a conexão com a estrutura narrativa (Gombert, 1992; Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L., 2018). Já textos expositivos, como artigos e resenhas, exigem maior esforço cognitivo, apresentando uma linguagem mais impessoal e conceitos menos familiares aos estudantes, como em artigos científicos (Marcuschi, 2002; Pereira; Baretta, L., 2018). Textos expositivos enfatizam ideias e temas, incluindo premissas, problemas e conclusões, o que requer um compromisso ativo do leitor para a compreensão. Identificar o tipo de texto permite ao leitor aplicar estratégias adequadas para interpretar o conteúdo de forma eficaz (Baretta, L., 2008; Rojo, 2012).

O conhecimento prévio, um fator cognitivo essencial para a compreensão leitora, envolve informações que o leitor utiliza para interpretar e avaliar um texto, considerando seu propósito de leitura (Giraldello, 2016; Kleiman, 2008). O leitor traz à leitura uma bagagem de saberes adquiridos em seu contexto social e cultural, que enriquecem sua interpretação e permitem a construção de sentido mesmo em temas complexos (Coscarelli, 2002; Solé, 1998). Estudos indicam que o conhecimento prévio não só facilita a compreensão, mas também promove uma leitura mais ativa e reflexiva, ajudando o leitor a conectar novas informações ao que já sabe (Gerhardt; Albuquerque; Silva, 2009).

Além disso, o conhecimento linguístico, que inclui vocabulário e gramática, é fundamental para o processamento das frases e a interpretação sintática durante a leitura, enquanto o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, oferece uma base contextual para entender as referências do texto (Borges; Pereira, 2018; Kleiman, 2016). Esses conhecimentos compõem os “esquemas” — estruturas mentais que organizam as informações de acordo com experiências pessoais e culturais, ajudando o leitor a adaptar novos conteúdos a partir de cenários familiares (Bartlett, 1932; Middleton; Brown, 2006). Essas estruturas, somadas ao reconhecimento de tipos textuais e suas características, permitem ao leitor escolher estratégias adequadas e alcançar uma compreensão plena do texto (Leffa, 1996; Pereira; Baretta, L., 2018; Solé, 1998).

As estratégias de leitura, por sua vez, são essenciais para uma compreensão autônoma e proficiente, pois ajudam o leitor a autorregular seu processo de aprendizagem, adaptando-se às demandas da leitura (Afflerbach, Pearson; Paris, 2008; Finger-Kratochvil, 2010). Pereira e Flôres (2012) destacam que, o ensino dessas estratégias deve ocorrer desde a alfabetização, envolvendo

diferentes tipos e objetivos de leitura para promover a compreensão. As estratégias cognitivas (ações inconscientes) e metacognitivas (ações conscientes e reflexivas) incluem práticas como *skimming*, *scanning* e inferência, que auxiliam na identificação de informações-chave e compreensão detalhada (Baretta, D.; Borges; Pereira, 2018). A diferenciação entre habilidade (decodificação automática) e estratégia (processo intencional) é vital para que os leitores avancem no domínio da leitura, desenvolvendo tanto competências automáticas quanto adaptativas conforme o nível de dificuldade do texto e os conhecimentos prévios envolvidos (Afflerbach, Pearson; Paris, 2008).

A motivação do leitor também desempenha um papel fundamental no processo de compreensão, pois estratégias e habilidades eficazes favorecem o controle e a satisfação na leitura, contribuindo para o entendimento significativo do texto (Baretta, D.; Borges; Pereira, 2018). A leitura se torna mais motivadora e eficaz quando o texto atende aos interesses e objetivos do leitor, o que facilita o processamento e a memória durante a tarefa (Kleiman, 2004; Pereira; Baretta, L., 2008; Rojo, 2012; Solé, 1998). Com um propósito claro, o leitor ativa processos metacognitivos que melhoram a compreensão e a seleção de informações importantes (Borges; Pereira, 2018). Segundo Kleiman (2016), leitores menos experientes costumam ter dificuldades para definir objetivos, o que afeta sua motivação e compreensão; assim, estabelecer metas ou objetivos claros contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura mais autônomas e eficazes, aumentando a capacidade de foco e retenção da informação (Baretta, L., 2008; Baretta, D., Pereira, 2019), importantíssimos para que a leitura ocorra fluida e plenamente.

A memória de trabalho, um sistema de capacidade limitada responsável por armazenar e processar temporariamente informações, permite a realização de tarefas cognitivas complexas como a leitura (Baddeley, 2009; Baddeley; Hitch; Allen, 2021; Baretta, L. 2008; Rondon; Tomich, 2022). Ler (decodificar) e conseguir armazenar o que foi lido no início da sentença é condição *sine qua non* para a compreensão. Sem a participação do sistema de memória de trabalho, composto por outros componentes: executivo central, alça fonológica, esboço visuoespacial e *buffer* episódico, que interagem entre si e com a memória de longo prazo (Baddeley, 2009; Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley; Hitch; Allen, 2021) a leitura não ocorre. A função da memória de trabalho é atuar como um espaço operacional mental, mantendo o processamento das informações recebidas pelo texto, por segundos ou no máximo de alguns minutos, fazendo a ligação com as informações da memória de longo prazo, isto é, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e de mundo (Kintsch; Rawson, 2013).

Tradicionalmente, indivíduos com melhor desempenho em tarefas de leitura possuem maior capacidade de memória de trabalho, que facilita a compreensão do texto (Tomitch, 2008). A fluência na decodificação é essencial, pois um esforço excessivo nessa etapa sobrecarrega a memória de trabalho, prejudicando a compreensão global (Siqueira; Zimmer, 2006). Para expandir a capacidade da memória de trabalho, é recomendável uma prática constante de leitura, que enriquece o conhecimento prévio e melhora a habilidade de decodificar e conectar informações, visto que a leitura envolve processos cognitivos de alto e baixo nível (Dehaene, 2012; Gabriel; Moraes; Kolinsky, 2015; Gagné, Yekovich; Yekovich, 1993; Scliar-Cabral, 2015).

Baretta, L. (2008) enfatiza que através da convergência entre o conteúdo do texto com o conhecimento prévio disponível na mente do leitor, ele consegue inferenciar informações que o auxiliam na construção de uma representação mental organizada do texto lido. A autora explica que inferir é buscar, com base no conhecimento prévio, informações que possam ser integradas coerentemente ao conteúdo lido com o propósito de construir uma conclusão plausível como consequência necessária de uma premissa. Quando a informação textual não é familiar, o leitor tem que avaliar a plausibilidade da inferência gerada com as informações já apresentadas no texto e descartá-la ou adaptá-la, se for o caso (Baretta, L. 2008).

A geração de inferências é um fator cognitivo influente à compreensão leitora que pode ser comparado ao raciocínio necessário para a realização de atividades diárias, desde as mais cotidianas como saber que é necessário levar um guarda-chuva ao sair em um dia chuvoso (Baretta, L. 2008; Shinemann; Baretta, L.; Fernandes, 2017) até as mais complexas como a elaboração de sugestões para soluções de um problema apresentado no decorrer de um texto. Portanto, o processo de geração de inferências é fundamental na compreensão leitora, pois um maior número de inferências geradas aumenta o nível de compreensão da leitura realizada (Schinemann; Baretta, L. 2017).

### **3 A COMPREENSÃO E SUAS POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO**

A compreensão leitora é uma atividade altamente cognitiva que relaciona os processos de decodificação, atribuição de significado e a construção de sentidos, ou ainda, os caminhos que a mente/o cérebro do leitor traça a fim de compreender o que decodifica (Dehane, 2012; Kleiman, 2016). É a capacidade que o indivíduo tem de atribuir significado ao texto,

partindo da menor informação linguística e textual disponível para reorganizar as informações, sintetizar e reintegrar aos seus conhecimentos prévios (Finger-Kratochvil; Baretta, L. 2021).

Tanto a possibilidade de avaliação quanto as sugestões de melhorias na qualidade de compreensão, depende de diversos fatores como os discutidos neste texto. Em vista disso, Guimarães e Mousinho (2019) ressaltam que as pesquisas que avaliam a compreensão leitora mostram como essa habilidade (a da leitura) ainda é desafiadora e inquietante. Finger-Kratochvil e Baretta, L. (2021), discutem que o leitor precisa construir uma representação mental do texto (Kintsch; Van Dijk, 1978), se utilizando da habilidade de síntese, portanto, o objetivo das tarefas de avaliação por processamento *offline* é verificar a representação mental do texto sintetizada pelo leitor. Num segundo tipo de avaliação, o processamento *online*, os processos avaliados são os que estão ativos na memória de trabalho do leitor durante a leitura; são instrumentos de avaliação que buscam monitorar o entendimento consciente de como a leitura é realizada, as estratégias utilizadas e a seleção dos conhecimentos prévios que melhor se relacionam com o conteúdo proposto no texto, com o objetivo de construir uma compreensão satisfatória (Corso; Sperb; Salles, 2012; Gentilini *et al.*, 2020; Kintsch; Rawson, 2013; Oliveira, M. 2019). Por conseguinte, com a utilização de tarefas que envolvem os dois processamentos, *offline* e *online*, obtém-se uma visão mais ampla do processo de compreensão leitora e ambas se utilizam dos fatores influentes na leitura discutidos no presente estudo.

#### *O instrumento Reconto Oral e sua aplicabilidade na avaliação da compreensão leitora*

O reconto, segundo Corso, Sperb e Salles (2012), é uma prática tradicional e eficaz para avaliar a compreensão leitora, utilizada há tempos para analisar como os leitores entendem e recordam informações de um texto. Conforme a literatura retrata, novos métodos de categorização e pontuação vem sendo desenvolvidos; esses métodos auxiliam na observação de diferentes níveis de compreensão textual, como demonstram Brandão e Spinillo (2001), Burton (2008), Irwin e Mitchell (1983), Kida, Ávila e Capellini (2015, 2016), entre outros pesquisadores. A aplicação do Reconto Oral permite ter registros de medidas válidas de processos e fatores de compreensão de forma prática e flexível em diferentes abordagens, como recontos orais e escritos. No reconto escrito, o avaliador dispõe de um registro tangível, mas pode haver uma interferência do foco em aspectos formais (gramática e estrutura), o que pode mascarar a compreensão real. Já o reconto oral é mais eficaz, exigindo uma resposta imediata do leitor, que

permite observar diretamente habilidades de compreensão e a geração de inferências (Pereira; Baretta, L. 2018).

Estudos também indicam que o reconto contribui em verificar como os leitores conectam as informações do texto aos conhecimentos prévios e inferências, elementos fundamentais para a compreensão. O uso de critérios específicos, como o *Text Comprehension Rubric* (TCR) de Culatta *et al.* (2005), adaptado por Burton (2008) e Westby *et al.* (2010), permite que o reconto seja utilizado para avaliar tanto textos narrativos quanto expositivos. Métodos como o de Kida, Ávila e Capellini (2015), mostram que o reconto também pode detectar dificuldades específicas, como na dislexia, avaliando aspectos como diversidade lexical e competência gramatical. A avaliação por reconto, então, além de revelar a capacidade de lembrar informações, ajuda a entender a construção de sínteses e inferências, permitindo uma análise mais ampla e teórica da compreensão textual, conforme destacado por Wilson *et al.* (2007).

De acordo com Gentilini e colaboradores (2020), o Reconto Oral é mais preciso em aplicação individual, comumente realizado em ambiente clínico devido ao foco atencional do participante estar apenas na atividade a ser desenvolvida com apenas o direcionamento do aplicador. Todavia, Burton (2008) sugere que a aplicação do reconto em ambientes educacionais pode ser adaptada para aumentar a confiabilidade dos resultados, incluindo a organização de dias adicionais para testes, a utilização de passagens extras e o envolvimento de mais aplicadores para obter uma média nas classificações.

Atividades de reconto podem ser realizadas em diversas etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e, além de avaliar a compreensão leitora, pode motivar o interesse dos alunos (Pereira; Baretta, 2018). Gentilini e colaboradores (2020), mencionam que esses instrumentos são geralmente planejados para crianças de até doze anos, mas também são utilizados com adultos e idosos.

O professor pode integrar o reconto oral ao planejamento da aula, adaptando atividades para promover a compreensão textual, como: (a) realizar o reconto de um texto lido por toda a turma com um grupo menor de alunos; (b) usar tecnologias para gravar recontos individuais ou em grupo; e (c) organizar apresentações em sala para discutir o entendimento do texto, incentivando a análise e desenvolvimento de estratégias de compreensão. As atividades relacionadas podem auxiliar a estimular a motivação para a leitura, ampliando o conhecimento prévio dos escolares com as trocas de conhecimentos em sala e leituras fora dela. Ainda, é possível desenvolver as estratégias de leitura e o reconhecimento estrutural de diversos tipos

textuais, bem como ampliar a capacidade da memória de trabalho conduzindo o leitor a uma maior proficiência em compreensão (Burton, 2008; Kida; Ávila; Capellini, 2015; Pereira; Baretta, L. 2018).

Contudo, mesmo com uma aplicação coletiva em sala de aula ou mais direcionada de forma individual, os recontos são um instrumento usado há um longo período (Corso; Sperb; Salles, 2012; Gentilini *et al.*, 2020). As tarefas de reconto após a leitura são importantes para avaliar a compreensão leitora, pois revelam a representação mental do texto criada pelo leitor e como ele organiza as informações. Segundo Kida, Ávila e Capellini (2015), isso permite observar o conhecimento prévio do leitor, sua memória de trabalho, reconhecimento de tipos textuais, uso de estratégias de leitura e motivação. A análise do reconto oral, juntamente com as estratégias de leitura, oferece dados sobre o processamento mental durante a leitura e o conhecimento do leitor sobre diferentes estruturas textuais.

#### 4 MÉTODO

Para compor uma análise mais precisa e prática dos apontamentos teóricos citados no decorrer deste texto, visando alcançar os objetivos e questões propostas por este levantamento, optou-se pela análise sistemática de conteúdo proposta por Bardin (2016), por ser uma metodologia sistematizada e coerente com a proposta da pesquisa, um conjunto de instrumentos metodológicos em constante evolução e sutis na apresentação. Devido ao número de artigos selecionados e, de acordo com o objetivo da pesquisa, utilizou-se a análise qualitativa com alguns dados quantitativos (apresentados pelos artigos analisados) buscando uma interpretação mais assertiva e completa possível em relação à proposta, de acordo com as etapas nas quais este estudo está realizado. As etapas de organização da Análise de Conteúdo deste estudo podem ser consultadas na dissertação de Silva (2023)<sup>3</sup>. A relação dos oito (8) artigos selecionados estão apresentados no quadro do Anexo 1 e são discutidos e analisados na sequência. Em síntese, a constituição do *corpus* da pesquisa tem como referência artigos publicados entre o período de 2012 a 2022 nos periódicos eletrônicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site de pesquisa acadêmica *Google Scholar* no sistema *WebQualis* com

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2047>.

estratos de A1, A2, B1 e B2. O enfoque desta pesquisa de levantamento foi verificar os possíveis avanços e limitações a respeito da temática supracitada, ocorridos na última década.

Os resumos dos artigos científicos coletados foram analisados e sistematizados no intuito de evidenciar as principais contribuições no que se refere à avaliação da compreensão leitora com o uso do Reconto Oral. Realizou-se uma categorização dos principais objetivos que podem ser melhor visualizadas na Tabela 1, disponível no Anexo 2. Diante dos dados da Tabela 1, observa-se que os estudos selecionados apresentam o uso do instrumento Reconto Oral frequentemente com textos narrativos e expositivos, com leitores sem e com dificuldades de leitura. Os estudos dispostos nas categorias 1 e 2 utilizaram a aplicação do Reconto Oral para avaliar a compreensão leitora mediante uma classificação por pontuações ou rubricas e também, como comparativos de habilidades e dificuldades em leitura de textos. A categoria 3 mostra a aplicação do Reconto Oral após a leitura porém, com o auxílio de suportes adicionais, o suporte para o reconto foi a construção de um mapa conceitual com base em rubricas para auxiliar e/ou melhorar a compreensão leitora.

## 5 RELAÇÃO DO USO DO RECONTO ORAL COM A COMPREENSÃO

Buscou-se, nos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, conhecer quais os fatores investigados para avaliar a compreensão em leitura. No Quadro 2 do Anexo 3 pode-se visualizar os fatores considerados na avaliação da compreensão leitora em cada estudo<sup>4</sup>.

As pontuações de recontagem, segundo Corso, Sperb e Salles (2012), são ferramentas utilizadas para avaliar a compreensão leitora em recontos orais. Elas envolvem a análise do texto, bem como a aplicação de critérios específicos, como categorias e rubricas, que permitem classificar o reconto em diferentes níveis de compreensão. A literatura tem apresentado formas cada vez mais detalhadas de sistematizar essa avaliação, possibilitando identificar os aspectos mais relevantes do texto recontado e diferenciá-los entre níveis superiores e inferiores de compreensão. No estudo 01 (E1), os autores concluíram que as pontuações de recontagem demonstraram a maior confiabilidade entre os grupos com diferentes níveis de conhecimento de linguagem. Os autores sugerem que isso pode ocorrer porque os participantes se envolvem em "contar conhecimento" durante a recontagem. Contudo, os autores ressaltam que os dados da

---

<sup>4</sup> Além do Anexo 3, sugere-se à referência do Anexo 4, para melhor acompanhamento da discussão dos dados.

pesquisa mostram que o conhecimento prévio influencia diretamente o desempenho na recontagem. Em contrapartida o E2 destaca que o fator conhecimento prévio contribui para auxiliar na compreensão em leitura. Ao optar por textos que não faziam parte dos programas das escolas na série atual e nem de séries anteriores para não ter a influência do conhecimento prévio, as autoras puderam avaliar a importância do conhecimento anterior, corroborando estudos anteriores que sugerem que para a compreensão de um texto, o leitor utiliza o que ele já sabe, o seu conhecimento empírico; e, no avanço dos anos escolares, essa compreensão ocorre por meio da interação entre os níveis de conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico. Através dessa interação é que o leitor consegue construir o sentido do texto, chegando à compreensão (Borges; Pereira, 2018; Coscarelli, 2002; Finger-Kratochvil; Baretta, L. 2021; Flôres, 2007; Giraldeiro, 2016; Kleiman, 2008; 2016; Pereira; Baretta, L. 2018; Solé, 1998; Souza, 2012).

O fraco desempenho dos leitores na recontagem das ideias principais indica que a dificuldade de decodificação afeta a aplicação das macro-regras necessárias para a construção da representação mental do texto (Kintsch, 1988; 1998), causando perda de informações recentes e dificuldade de deixar de fora detalhes do texto, de acordo com Kida, Ávila e Capellini (2016). No E2 as falhas de automaticidade de decodificação e seus efeitos no processamento da informação sintática prejudicaram a compreensão das conexões de ideias. Isso corrobora o aporte teórico desta pesquisa que ressalta o papel da memória de trabalho durante a leitura (Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley; Hitch; Allen, 2021; Baretta, L. 2008; Dehaene, 2012; Kintsch; Rawson, 2013; Tomitch, 2007; 2008 entre outros). As autoras enfatizam que os fatores de compreensão são essenciais para reconhecer a estrutura global do texto, permitindo a organização e a integração das proposições em um esquema coerente. Esses achados indicam que competências linguísticas e conhecimentos adquiridos na escolarização ajudam os estudantes a conectar ideias e integrá-las em um esquema textual mais amplo, resultando em um nível maior de compreensão (Coscarelli, 2002; Flôres, 2007; Kintsch; Rawson, 2013; Kleimann, 2016).

A análise do E3, revelou que responder primeiro às questões sobre o texto lido melhora a compreensão e a representação mental, resultando em um melhor desempenho no relato. Essa melhoria se destaca na identificação de vínculos entre ideias gerais e detalhes, além de favorecer o processamento macroestrutural do texto. As conclusões desse estudo vão de encontro aos propostos por Siqueira e Zimmer (2006), Dehaene (2012), Scliar-Cabral (2015) e Gabriel, Morais e Kolinski (2015), que destacam que os processos de baixo nível, i.e.,

decodificação, parseamento e compreensão literal, precisam estar automatizados para que o leitor consiga atingir os processos de alto nível, i.e., sumarização, inferenciação e monitoramento da compreensão.

O E4, mostrou que a construção de mapas conceituais durante a leitura em inglês resultou em recontos mais eficazes e em habilidades de compreensão ampliadas. Os participantes conseguiram melhor recontar as ideias principais e estabelecer relações entre as diferentes partes do texto. A técnica de 'mapeamento' ajudou os alunos a perceber conexões entre as mensagens, facilitando o reconto oral. Os autores confirmam que o reconto oral contribui para o aumento da compreensão e recordação do discurso pelos leitores, pois ao recontar um texto, a complexidade da linguagem e as ideias do texto são percebidas permitindo ao leitor captar o sentido da estrutura da história, levando à ativação do esquema (BARTLETT, 1932) dos alunos e, como resultado, eles compreendem, aprendem e lembram das ideias ampliando seus conhecimentos.

As autoras do E5, enfatizam que é de “fundamental importância que os estudos sobre compreensão que se utilizam do reconto de textos especifiquem e justifiquem o método utilizado dentro de um marco teórico” (p. 31). As pesquisadoras destacam que, ao desenvolver um instrumento para avaliar a compreensão leitora, é essencial considerar vários fatores: (1) a escolha do tipo e da estrutura do texto, que influencia as estratégias de leitura; (2) os níveis de compreensão a serem classificados; (3) as categorias do reconto; e (4) a utilização de conhecimentos prévios e inferências pelo leitor. Esse processo requer ainda, a participação de fatores (neuro)psicológicos, como a memória de trabalho e de longo prazo, conforme o modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk (1998; 1988; 1978), e a capacidade para resolução de problemas, segundo o modelo de Trabasso (1985). Relacionar partes do texto de maneira lógica é fundamental para a construção do sentido e, conseqüentemente, a compreensão do material lido. Essa informação remete à importância do conhecimento de diversos tipos textuais para saber quais estratégias serão mais adequadas para conseguir a compreensão (Fletcher *et al.*, 2009; Flôres, 2008; Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L. 2018).

O E6, menciona que dentre as limitações do seu estudo, tem-se a escassez de literatura na área para a discussão dos seus achados. Há limitações de artigos sobre análise do reconto, segundo o modelo de compreensão de texto de resolução de problemas ou de estrutura causal de Trabasso (1985). De acordo com os autores, a maioria dos estudos com reconto é analisada segundo o modelo de Kintsch (1998; 1988; 1978), que enfatiza o uso da memória de trabalho e da memória de longo prazo no processo de avaliação da compreensão e, no caso desta

pesquisa de levantamento, os estudos de Kida, Ávila e Capellini (2016), Kida, Ávila e Capellini (2015) e Jordão e colaboradores (2019) enfatizam a realização de observações relacionadas à micro e à macroestrutura textual proposta nos estudos de Kintsch. Entre os demais estudos deste *corpus* não se encontrou informações relacionadas ao uso do modelo de compreensão de texto de resolução de problemas ou de estrutura causal de Trabasso. Kintsch e Trabasso avaliam a mesma habilidade com seus modelos de compreensão, porém enfatizando diferentes recursos para alcançar a compreensão. Os recontos do E6 mostraram uma média maior de inferências em relação à estrutura narrativa e um bom desempenho em questionários de múltipla escolha. Os autores observaram que, com o avanço da escolaridade, há uma melhoria na acurácia da leitura oral e, a evolução das estruturas narrativas nos recontos, analisada pelo modelo de resolução de problemas de Trabasso, demonstrou uma diferenciação de ano para ano, o que pode ser atribuído ao aprimoramento dos processos cognitivos ao longo da escolaridade. Isso confirma a hipótese inicial da pesquisa do E6, de que uma maior escolaridade resulta em estruturas narrativas mais elaboradas nos recontos. As conclusões do estudo desses autores corroboram o fator de compreensão proposto por este artigo, com base no levantamento de Silva (2023), considerando que a competência linguística influencia na compreensão leitora (Giraldello, 2016; Jordão *et al.*, 2019). Galvão *et al.* (2019) concluem que a compreensão de um texto vai além da memória, incluindo a capacidade do leitor de inferir conteúdos implícitos. A quantidade de inferências está associada a melhores classificações nas categorias de reconto, com alunos do terceiro ano utilizando mais inferências do que os do segundo ano, indicando maior fidelidade às ideias lidas. Os autores ressaltam que recontar pode aprimorar habilidades avaliáveis, como memória de trabalho e capacidade de inferência, e deve ser usado tanto para avaliação quanto para a leitura como um processo de recriação de significado. Além disso, o conhecimento prévio sobre estruturas narrativas permite desenvolver técnicas mais eficazes para aprimorar as habilidades de reconto e identificar métodos de aprendizagem adequados. Os resultados desse estudo reforçam que os fatores de compreensão relacionados à capacidade de memória de trabalho, capacidade de inferir e conhecimento prévio são necessários à uma compreensão leitora proficiente (Flôres, 2007; Gerhardt; Albuquerque; Silva, 2009; Pereira; Baretta, L. 2018).

O E7, que também se utilizou do modelo de compreensão proposto por Kintsch (1998; 1988; 1978), enfatizou que os resultados confirmaram a necessidade de maior atenção aos processos de decodificação, pois a decodificação mal desenvolvida impede o leitor de alcançar etapas que exigem um maior planejamento, e.g., a ordenação das ideias durante a fala bem como

a disposição das ideias em meio ao reconto. A sobrecarga da memória de trabalho, decorrente da atenção exigida para a decodificação, prejudica o desempenho na compreensão do discurso, pois o leitor se concentra apenas em decodificar, sem conseguir construir uma representação mental do texto. Isso dificulta a reconstrução oral do conteúdo (Dehaene, 2012). As autoras ressaltam que o reconto pode ajudar a avaliar o conhecimento do leitor sobre estruturas textuais, que é adquirido desde a infância por meio do contato com histórias e da interação com outros. O reconhecimento dessa gramática estrutural facilita a identificação das ideias principais e a relação de causa e consequência nos textos lidos. Para mais, “a ausência de familiaridade com o tema resulta em menor disponibilidade de conhecimentos prévios para facilitação do processamento das informações” (Kida; Ávila; Capellini; 2015, p. 612), fazendo com que o leitor mantenha o maior número de informações disponíveis em sua memória de trabalho. Neste sentido, para a leitura de textos expositivos, que dispõem de um número elevado de informações, torna-se imprescindível o uso de estratégias adequadas como as de seleção e integração entre as ideias principais do texto (Afflerbach; Pearson; Paris, 2008; Flôres, 2008; Kleiman, 2016; Pereira; Baretta, L. 2018).

Finalizando, no E8 as autoras confirmam mais uma vez a relevância da fluidez no processo de decodificação, na prosódia e na competência gramatical para o reconto. As autoras concluem que o Reconto Oral é um importante instrumento de avaliação também para a expressão linguística e não apenas para a compreensão. Vale ressaltar que, no trabalho das autoras, o uso do conhecimento prévio do conteúdo dos textos foi restringido, uma vez que foram utilizados textos de anos escolares posteriores, a fim de não ter a influência desse fator de compreensão nos objetivos do estudo.

Seguindo para o final desta análise, percebe-se que os fatores encontrados nos artigos que compõem o *corpus* deste estudo refletem e corroboram o aporte teórico desta pesquisa e também, destacam a relevância do instrumento Reconto Oral na observação e avaliação desses fatores. Assim, encaminha-se esta pesquisa para as conclusões relacionadas ao estado da arte selecionado e categorizado conforme os objetivos desta pesquisa.

## **6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O fator “competência linguística” inclui informações essenciais sobre a língua que são necessárias para uma leitura fluida (Dehaene, 2012; Gabriel; Morais; Kolinsky, 2015;

Giraldello, 2017; Scliar-Cabral, 2015). Nos artigos analisados, esse fator apareceu como componentes isolados, como acurácia na leitura, prosódia, conhecimento gramatical e estrutura textual. Para melhor organização, esses componentes foram agrupados em um único fator, pois todos se relacionam ao conhecimento da língua e sua utilização. Os artigos confirmam a importância da decodificação automatizada e do domínio de estruturas gramaticais e vocabulário e a competência linguística pode ser avaliada pelo Reconto Oral, pois exige que o leitor organize e oralize suas ideias de forma estruturada.

O segundo fator de compreensão, “conhecimento prévio”, refere-se às informações que o leitor utiliza para interpretar e avaliar um texto, buscando um propósito para a leitura (Coscarelli, 2002; Kleiman, 2016). Desde o nascimento, as pessoas constroem seu conhecimento sobre a realidade, que deve ser acessado durante a leitura (Solé, 1998). Esse fator é destacado em 6 dos 8 artigos analisados, que consideram o conhecimento prévio crucial para a compreensão leitora, permitindo ao leitor inferir sobre o conteúdo lido e transformar seus esquemas em novos conhecimentos (Bartlett, 1932; Borges e Pereira, 2019; Kleiman, 2016; Middleton e Brown, 2006). Um estudo recente de Collins, Lindström e Sandbank (2021) sugere que o conhecimento prévio pode ajudar na recordação literal, mas não confirma sua influência na recontagem, indicando que recontar pode depender mais da recordação literal do que de inferências.

Conforme a literatura sobre compreensão leitora, os artigos analisados ressaltam o conhecimento prévio como um fator crucial que engloba outros aspectos, como a competência linguística, a familiaridade com tipos textuais e a capacidade de fazer inferências. O estudo de Kida, Ávila e Capellini (2016) destaca a importância do conhecimento prévio, evidenciando os desafios enfrentados pelos participantes sem esse suporte. A compreensão é alcançada por meio da interação entre o conhecimento existente do leitor e o novo conteúdo, com a assimilação dependendo desse conhecimento. A atividade de Reconto Oral se torna mais rica quando o leitor possui um amplo conhecimento de mundo, enciclopédico e linguístico, permitindo uma compreensão superior e inferências mais elaboradas, que enriquecem seu conhecimento prévio.

O terceiro fator de compreensão, o "conhecimento de diversos tipos textuais", ajuda a definir as expectativas e estratégias do leitor para interpretar um texto. As diferenças entre tipos textuais, como narrativos e expositivos, exigem distintos esforços cognitivos e guiam o leitor a buscar na memória de longo prazo as estruturas apropriadas para a compreensão (Fletcher et al., 2009; Pereira e Baretta, 2018). Esse conhecimento textual precisa estar refletido no reconto oral, pois sua estrutura indica o grau de reconhecimento do leitor em relação ao tipo textual lido.

As "estratégias de leitura", quarto fator de compreensão, são fundamentais para uma compreensão satisfatória e autônoma, elevando o controle da memória de trabalho e permitindo que o leitor autorregule sua aprendizagem conforme necessário (Solé, 1998; Finger-Kratochvil, 2010). Embora pouco explorado nos artigos analisados, uma pesquisa usou mapas conceituais como estratégia, ajudando o leitor a identificar e organizar os pontos principais para o Reconto Oral (Phantharakphonga; Pothithab, 2014). A literatura indica que o processamento e a memória do leitor aumentam quando há uma finalidade para a leitura (Kleiman, 2004), e que a motivação é maior quando o conteúdo se alinha aos objetivos do leitor (Solé, 1998; Rojo, 2012; Pereira e Baretta, 2008). Embora os artigos analisados não explorem diretamente a motivação, o estudo de Phantharakphonga e Pothithab (2014) sugere que o uso de mapas conceituais aumentou o interesse dos participantes em aprender, em melhorar a compreensão e em praticar mais, resultando em avanços no Reconto Oral.

Cinco dos artigos analisados abordam diretamente a “memória de trabalho” como fator para a compreensão leitora, destacando que sua sobrecarga pode impedir processos de alto nível, como a inferenciação. Esse sétimo fator é crucial para a compreensão, pois permite ao leitor expandir o texto com base em seu conhecimento prévio e criar hipóteses (Baretta, 2018). Embora pouco aprofundado nos artigos, o uso de inferências sugere uma leitura proficiente, na qual o leitor faz conexões amplas entre o conteúdo lido e outros conhecimentos. Um reconto oral enriquecido por inferências indica uma compreensão mais abrangente e avançada do texto.

A presente pesquisa concluiu que existe uma ligação entre o uso do Reconto Oral e os fatores influentes na compreensão leitora, conforme demonstrado nos artigos analisados. Esse método foi considerado eficaz para avaliar a compreensão em leitura, tanto em pesquisas brasileiras quanto internacionais, oferecendo uma visão ampla sobre a compreensão e retenção do conteúdo. Os resultados dos artigos indicam o Reconto Oral como uma ferramenta precisa e abrangente para mensurar os processos de compreensão leitora, confirmando sua utilidade em estudos nacionais e estrangeiros.

É importante destacar que a análise do Reconto Oral requer um planejamento cuidadoso, incluindo categorias e critérios de pontuação que classifiquem gradualmente os níveis de compreensão. A base teórica deve alinhar-se com os objetivos do estudo, pois cada tipo textual demanda processos mentais específicos. Estudos como os de Burton (2008) e Kleiman (2016), confirmam que o Reconto Oral permite avaliar a recuperação de detalhes, o reconhecimento de estruturas textuais e a conexão com referências amplas. Assim, esta pesquisa sintetizou o objetivo

de discutir a relevância do Reconto Oral na avaliação da compreensão leitora, consolidando seus resultados.

Os resultados desta pesquisa refletem o esforço dos pesquisadores em basear-se em teorias sólidas para observar a construção da compreensão leitora, com mínimas interferências externas. Esses achados confirmam que o Reconto Oral é um método eficaz para identificar lacunas na compreensão dos leitores, validando as hipóteses do estudo e demonstrando a importância do instrumento na avaliação da compreensão. Conclui-se que o Reconto Oral tem grande potencial para ser explorado mais amplamente, tanto em contextos nacionais quanto internacionais.

Como recomendações para futuras pesquisas, considera-se importante aprofundar os estudos acerca do Reconto Oral, a fim de elucidar ainda mais a sua relevante utilização. Ampliar estudos com a proposta de aplicação do Reconto Oral em sala de aula por professores de diferentes componentes curriculares e ainda, não apenas com o objetivo de avaliar a compreensão leitora mas também, como forma de conduzir seus alunos/leitores a desenvolverem e aprimorarem seus processos e fatores linguísticos e cognitivos tornando-os leitores proficientes. O Reconto Oral pode contribuir em grande escala para potencializar o ensino de uma leitura habilidosa e competente visando atingir compreensão proficiente em diferentes áreas do conhecimento. Outra recomendação é ampliar o uso do Reconto Oral aos diversos tipos textuais e sequência de imagens para outras formas de aplicação. Também sugere-se a construção de rubricas de avaliação seguindo critérios propostos pelos artigos analisados, como por exemplo, o estudo de Corso, Sperb e Salles (2012) e, baseando-se na observação dos fatores influentes na compreensão leitora discutidos neste estudo.

Sugere-se buscar na literatura outros modelos de compreensão, incluindo o modelo proposto por Trabasso (1985), onde a conexão das ideias se dá por uma relação causal entre elas e a ênfase está no papel da resolução de problemas. Também sugere-se ampliar o estudo sobre os fatores influentes na compreensão leitora visto que, nesta pesquisa, enfatizou-se os fatores linguísticos e cognitivos. No estudo proposto por Giraldeello (2017), o autor discute também os fatores perceptivos destacando a atenção, o reconhecimento das palavras, o léxico e o acesso lexical como componentes de percepção relevantes à leitura. Essa é outra possibilidade de análise a ser desenvolvida por meio do Reconto Oral.

Desse modo, espera-se que este levantamento bibliográfico tenha contribuído com o aprofundamento da relevância do uso do Reconto Oral na avaliação da compreensão leitora bem

como o reconhecimento da importância dos processos e dos fatores que contribuem para que a compreensão aconteça de forma proficiente e esperada de acordo com o objetivo inerente para o ato de ler.

## REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G.. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. **International Literacy Association**, v. 61, n. 5, p. 364 – 373, Fevereiro 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228637376\\_Clarifying\\_Differences\\_Between\\_Reading\\_Skills\\_and\\_Reading\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/228637376_Clarifying_Differences_Between_Reading_Skills_and_Reading_Strategies). Acesso em: 11 ago. 2022.

ARAÚJO, Ana Lídia. Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público. Fonte: Agência Senado. Brasília - DF: Agência Senado, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BADDELEY, Alan; HITCH, Graham; ALLEN, Richard. A Multicomponent Model of Working Memory. In: LOGIE, Robert; CAMOS, Valérie; COWAN, Nelson (Ed.). **Working Memory: State of the Science**. 1. ed. [S.l.]: Oxford University Press, 2021. cap. 2, p. 10 – 43.

BADDELEY, Alan. O que é a memória? In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; Eysenck, Michael W. (Ed.). **Memória**. 1. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009. cap. 1, p. 13 – 30.

BADDELEY, Alan. Memória de trabalho. In: BADDELEY MICHAEL C. ANDERSON, M. W. E. A. (Ed.). **Memória**. 1. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009. cap. 3, p. 54 – 82.

BADDELEY, Alan; HITCH, Graham. Working Memory. **Psychology of Learning and Motivation, Academic Press**, v. 8, p. 47 – 89, 1974. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0079742108604521?via%3Dihub>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo (SP): Edições 70, 2016.

BARETTA, Danielle; PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição Leitora e Consciência Textual: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. Ilha do Desterro, **Ilha do Desterro**, Florianópolis - SC, v. 72, n. 3, p. 139 – 173, Setembro/Dezembro 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p139>. Acesso em: 19 jan. 2022.

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**. 2017. 89 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profª Draª Vera Wannmacher Pereira. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7627>. Acesso em: 10 jul.

2022.

BARETTA, Luciane. **The process of inference making in reading comprehension: an ERP analysis.** 2008. 192 p. Tese (Doutorado - Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra<sup>a</sup> Lêda Maria Braga Tomitch. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91884>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BARTLETT, Frederic C. **Remembering: A study in experimental and social psychology.** Cambridge University Press, 1932.

BORGES, Caroline Bernardes; PEREIRA, Vera Wannmacher. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. **Acta Scientiarum.** Maringá (Pr), v. 40, n. 2, Julho/Dezembro 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/41841>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia.** Natal (RN), v. 6, n. 1, p. 51 – 62, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 1. ed. São Paulo - SP: Educ, 1999.

BURTON, Rachel Clinger. **Oral Retelling as a Measure of Reading Comprehension: The Generalizability of Ratings of Elementary School Students Reading Expository Texts.** 2008. 77 p. Tese (Mestrado em Ciências) Brigham Young University. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1678/>. Acesso em: 18 mai. 2021.

COLLINS, Alyson A.; LINDSTRÖM, Esther Ritva; SANDBANK, Micheal. The influence of language knowledge and test components on reading comprehension scores. **Annals of Dyslexia**, v. 71, p. 238 – 259, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33439433/>. Acesso em: 12 set. 2022.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de relato e questionário. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Porto Alegre (RS), v. 4, n. 2, p. 22 – 32, Abril 2012. Disponível em: [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/80](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.** Belo Horizonte (MG), v. 10, n. 1, p. 7 – 27, Janeiro/Junho 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2329>. Acesso em: 24 jan. 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de**

ler. Porto Alegre (RS): Penso, 2012.

DEVITT, Seán. Reading and writing one's way into language awareness. **Language Awareness**, v. 6, n. 1, p. 119 – 135, Abril 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959922>. Acesso em: 04 set. 2022.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 2010. 643 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94372>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; 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**. Belo Horizonte (MG), v. 21, n. 3, p. 733 – 760, Julho/Setembro 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116927>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FLETCHER, Jack M.; LYONS, G. Reid; FUCHS, Lynn S.; BARNES, Márcia S.; COSTA, Ronaldo Cataldo; COSTA, Adriana Corrêa. **Transtornos de Aprendizagem**: da identificação à intervenção. 1. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2009.

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

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 61 – 78, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/YFJvQQfv8JrKgcJXdTcvKHc/?lang=pt#>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank R. **The cognitive psychology of school learning**. 2. ed. Harper Collins College Publishers, 1993.

GALVÃO, Nicole Inêz; SOUZA, Ariana de Assis; PEREIRA, Edlaine Souza; CELESTE, Letícia Correa; ALEVES, Luciana Mendonça. Evolução da leitura e estrutura narrativa no reconto em escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo (SP), v. 31, n. 4, p. 651 – 663, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/43863>. Acesso em: 12 set. 2022.

GENTILINI, Lorene Karoline Silva; ANDRADE, Marina Emília Pereira; BASSO, Fabiane Puntel; SALLES, Jerusa Fumagalli de; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; ALVES, Luciana Mendonça. 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://www.scielo.br/j/codas/a/W9by73RYSTmvz5BrCZJ8z6L/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor

de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro (RJ), v. 14, n. 2, p. 74 – 91, Julho 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-8212009000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-8212009000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 ago. 2022.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Aspectos psicolinguísticos da leitura. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba - SC, v. 7, n. 1, p. 23 – 30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10107>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic Development**. POWNALL, Tim (Trad.) 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GUIMARÃES, Silvia Brilhante; MOUSINHO, Renata. Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto? Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 36, n. 110, p. 212 – 221, 2019. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/602/todos-os-testes-de-compreensao-leitora-avaliam-o-mesmo-construto-#:~:text=H%C3%A1%20uma%20tend%C3%Aancia%20em%20considerar,texto%20medem%20diferentes%20habilidades%20subjacentes>. Acesso em: 14 ago. 2022.

JORDÃO, Natália; KIDA, Adriana de Souza Batista; AQUINO, Danielle Dutenhefner de; COSTA, Mariana de Oliveira; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Reading comprehension assessment: effect of order of task application. **CoDAS**, São Paulo (SP), v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/m3LJdXJCYD6pjx9gFLZHdRS/?lang=en#ModalTutors>. Acesso em: 12 set. 2022.

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, Boston, v. 7, 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00787/full>. 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://www.scielo.br/j/codas/a/5NMK5TcvZhRLBGDmH5YVcwK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2022.

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

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Comprehension. In: M. SNOWLING, C. H. M. J. (Ed.). **The science of reading: a handbook**. Oxford, UK: Blackwell, p. 209 – 226, 2005.

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

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

KINTSCH, Walter, VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and Production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5:3, 1978, p. 63 – 394.

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

KLEIMAN, Angela. O conhecimento prévio da leitura. *In: **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura***. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 13 – 27.

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

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.

MARTINS, Maíra Anelli ; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/ghNL5wkkLdLL9f5ZMbDbTkb/#ModalTutors>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MIDDLETON, David; BROWN, Steven D. A psicologia social da experiência – a relevância da memória. *Pro-Posições*, Campinas (SP), v. 17, n. 2, p. 71 – 97, Maio/Agosto 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2367/50\\_dossie\\_middleton\\_d\\_etal.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2367/50_dossie_middleton_d_etal.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

MORAIS, José; KOLINSKI, Régine. *Psicolinguística e Leitura*. *In: MAIA, M. (Ed.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução***. 1. ed. São Paulo (SP): Contexto, 2015. cap. 9, p. 129 – 142.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

OLIVEIRA, Márcia Volani Cordova. **Contribuições científicas acerca da compreensão leitora de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2019. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras) Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/handle/jspui/1215>. Acesso em: 07 ago. 2021.

PEREIRA, Juliana Regiani; BARETTA, Luciane. A Compreensão Leitora e o Texto Expositivo. *In: **Cadernos do Instituto de Letras***, n. 56, p. 213 – 228, Novembro 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.83328>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PEREIRA, Vera Wanmacher; FLÔRES, Ônici Claro. *Ensino de Leitura. Compreensão e traços*

linguísticos do texto. *In: Anais do SIELP*. Uberlândia (MG): EDUFU, 2012. v. 2, n. 1, p. 1 – 10. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_300.pdf](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_300.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

PEREIRA, Vera Wanmacher; SANTOS, Thais Vargas. Consciência linguística no uso de estratégias de leitura na escola, em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. **Texto Livre**, Belo Horizonte (MG), v. 10, n. 1, p. 66 – 82, Janeiro/Junho 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577163620006/html/>. 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: 12 set. 2022.

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

RONDON, Tatiana Koerich; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Working Memory: State of the Science, a Review. **Signo**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 47, n. 88, p. 219 – 222, Janeiro/Abril 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v47i88.17471>. Acesso em: 12 set. 2022.

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/](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5130/). Acesso em: 03 set. 2022.

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

SILVA, G. C. **O instrumento Reconto Oral e sua influência na avaliação da compreensão leitora**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Baretta. Guarapuava, 2023. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2047>. Acesso em: 11 nov. 2024.

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 da Leitura** (recurso eletrônico). Porto Alegre - RS: Penso, 2014.

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

SOUZA, Ana Claudia de; Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. *In: SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. (Ed.). A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis (SC): Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação, 2012. p. 43 – 60.

TOMICH, Lêda Maria Braga. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância funcional. *In*: TOMICH, L. M. B. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. 1. ed. Bauru - SP: EDUSC, 2008. cap. 2, p. 37 – 56.

TOMICH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul (RS), v. 32, n. 53, p. 42 – 53, Dezembro 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TRABASSO, Tom; SPERRY, Linda L. Causal thinking and the representation of narrative events. **Journal of Memory and Language**. v. 24, n. 5, p. 612 – 630. 1985. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X). Acesso em: 12 ago. 2022.

WESTBY, Carol; CULATTA, Barbara; LAWRENCE, Barbara; HALL-KENYON, Kendra. Summarizing Expository Texts. *Topics in Language Disorders*, v. 30, n. 4, p. 275 – 287, Outubro/Dezembro 2010. Disponível em: [https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/2010/10000/Summarizing\\_Expository\\_Texts.3.aspx#:~:text=doi%3A%2010.1097/TLD.0b013e3181ff5a88](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.

WILSON, G. Pat; MARTENS, Prisca; ARYA, Poonam; JIN, Lijun. The Anatomy of Retelling Scores: What These Scores Do (and Don't) Reveal about Readers' Understandings of Texts. 2007. **National Reading Conference Yearbook**. Disponível em: [https://www.academia.edu/31780687/The\\_Anatomy\\_of\\_Retelling\\_Scores\\_What\\_These\\_Scores\\_Do\\_and\\_Dont\\_Reveal\\_about\\_Readers\\_Understandings\\_of\\_Texts](https://www.academia.edu/31780687/The_Anatomy_of_Retelling_Scores_What_These_Scores_Do_and_Dont_Reveal_about_Readers_Understandings_of_Texts). Acesso em: 11 ago. 2022.

## ANEXOS

### Anexo 1

**Quadro 1 - Relação de artigos com indexação exclusiva**

Relação de artigos selecionados com indexação exclusiva					
Título do Artigo	Periódico	Qualis	ISSN	Ano de publicação	Autores
A influência do conhecimento da linguagem e dos componentes do teste nas pontuações de compreensão de leitura	Annals of Dyslexia	Psicologia - B1	0736-9387	2021	Alyson A. Collins Esther R. Lindström Micheal Sandbank
Avaliação da Compreensão de Leitura através de Reconto: Perfis de Desempenho de Crianças com Dislexia e Dificuldade de Aprendizagem Baseada na Linguagem	<b>Frontiers in psychology</b>	<b>Psicologia - A1</b>	1664-1078	2016	Adriana de S. B. Kida Clara R. B. de Ávila Simone A. Capellini
Avaliação da compreensão leitora: efeito da ordem de aplicação da tarefa	<b>CoDAS (São Paulo)</b>	<b>Linguística/ Literatura - A1</b>	2317-1782	2019	Natália Jordão Adriana de Souza Batista Kida Danielle Dutenhefner de Aquino Mariana de Oliveira Costa Clara Regina Brandão de Ávila
Desenvolvimento da compreensão de leitura em inglês usando mapas conceituais	Procedia - Social and Behavioral Sciences	Psicologia - B2	1877-0428	2014	Phatchara Phantharakphonga Suteera Pothithab
Desenvolvimento de um instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário	<b>Revista Neuropsicologia Latinoamericana - SLAN</b>	<b>Psicologia - B1</b>	2075-9479	2012	Helena Vellinho Corso Tania Mara Sperb Jerusa Fumagalli de Salles
Evolução da leitura e estrutura narrativa no reconto em escolares do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I	Distúrbios da Comunicação	Educação - B2	2176-2724	2019	Nicole Inêz Galvão Ariana de Assis Souza Edlaine Souza Pereira Letícia Correa Celeste Luciana Mendonça Alves
Influência da modalidade de reconto na avaliação do desempenho de escolares na compreensão leitora	Estudos de Psicologia (Campinas)	Psicologia - A1	1982-0275	2015	Adriana de Souza Batista Kida Gabriela Juliane Bueno Vânia Lúcia Costa de Carvalho Lima Suelen Graton Rossi Pablo Felício Nepomuceno Mariana de Moraes Maldonado Martin Clara Regina Brandão de Ávila
Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos	<b>CODAS (São Paulo)</b>	<b>Linguística/ Literatura - A1</b>	2317-1782	2015	Adriana de Souza Batista Kida Clara Regina Brandão de Ávila Simone Aparecida Capellini

Fonte: Silva (2023, p. 69)



**Anexo 2**

**Tabela 1 - Categorização dos objetivos dos estudos coletados**

<b>Categorias</b>	<b>Principais temáticas utilizadas nos estudos selecionados</b>	<b>Quantidade de artigos</b>
1	Compreensão leitora em diferentes gêneros textuais por leitores sem dificuldades	4
2	Compreensão leitora em diferentes gêneros textuais de escolares sem e com dificuldades (dislexia, TDAH, transtornos de aprendizagem, entre outros)	3
3	Compreensão leitora com o uso suportes adicionais (mapas conceituais)	1
<b>Total de artigos por categoria elegida</b>		<b>8</b>

Fonte: Silva (2023 p. 75).

### Anexo 3

**Quadro 2 - Relação dos fatores de compreensão considerados nos artigos**

Ordem numérica	Referência	Fatores de compreensão relacionados
01	COLLINS; LINDSTRÖM; SANDBANK, 2021	- Conhecimento prévio
02	KIDA; ÁVILA; CAPELLINI, 2016	- Conhecimento de tipos/estrutura textual - Memória de trabalho - Competência linguística (sintaxe, acurácia, decodificação e fluência na leitura)
03	JORDÃO E COLABORADORES, 2019	- Competência linguística (Fluência na decodificação) - Memória de trabalho
04	PHANTHARAKPHONGA; POTHITHAB, 2014	- Conhecimento prévio - Estratégias de leitura
05	CORSO; SPERB; SALLES, 2012	- Conhecimento de tipos/estrutura textual - Memória de trabalho - Conhecimento prévio - Inferências
06	GALVÃO E COLABORADORES, 2019	- Conhecimento de tipos/estrutura textual - Inferências - Memória de trabalho - Competência linguística (processos linguísticos e cognitivos) - Conhecimento prévio
07	KIDA E COLABORADORES, 2015	- Estratégias de leitura - Conhecimento de tipos/estrutura textual - Memória de trabalho - Conhecimento prévio
08	KIDA; ÁVILA; CAPELLINI, 2015	- Conhecimento prévio - Competência linguística (prosódia, fluidez na decodificação e conhecimento de gramática)

Fonte: Silva (2023, p. 86)

**Anexo 4**

**Quadro 3 - Utilização do Reconto Oral nas pesquisas selecionadas**

Ordem numérica	Referência	Participantes do estudo	Tipos textuais utilizados	Procedimento de aplicação do Reconto Oral	Avaliação a partir do Reconto Oral (continua)
01	COLLINS ; LINDSTRÖM; SANDBÄNK, 2021	78 alunos da 4ª série de uma escola primária urbana. Com idade de 9 a 10 anos.	Narrativo e Expositivo	Após a leitura, os examinadores solicitaram aos alunos que contassem tudo o que lembravam sobre a passagem, começando do início e continuando até o final.	As pontuações brutas refletem o número de unidades de ideias lembradas da lista de verificação de pontuação, textualmente ou resumidas na recontagem oral. O QRI-5 organiza as unidades de ideias de passagens narrativas em quatro categorias (cenário/fundo, objetivo, eventos, resolução) e unidades de ideias de texto expositivo em duas categorias (idéias principais, detalhes). O manual QRI-5 não relata estatísticas de confiabilidade para recontar, todavia as pontuações de recontar tiveram a confiabilidade mais estável em todos os grupos de conhecimento de linguagem (embora muito abaixo do limite de 0,80 que permite decisões de diagnóstico e instrução confiáveis).
02	KIDA; ÁVILA; CAPELLINI, 2016	105 crianças de 2ª a 5ª séries do Ensino Fundamental.	Expositivo	Todas as crianças recontaram oralmente a história conforme a entenderam. A análise quantificou proposições (idéias principais e detalhes) e recontou s. Também foi estabelecido um padrão de referência de reconto (3-0) do melhor para o pior desempenho.	Os codificadores identificaram cada uma das ideias e recontaram as conexões e marcaram um ponto para cada informação identificada. Em seguida, eles somaram o total de ideias e conexões. Eventualmente, eles identificaram o padrão de recontagem com suas respectivas pontuações. Os resultados brutos do total de ideias e conexões foram convertidos com base em pontuações z, como níveis inferior, médio e superior, aos quais 0, 1 e 2 pontuações foram, respectivamente, atribuídas. Os dados resultantes da análise de cada reconto foram submetidos à análise estatística pelos testes de <i>Mann-Whitney</i> .
03	JORDÃO E COLABORADORES, 2019	40 escolares do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.	Narrativo	Após a leitura recontaram oralmente o que haviam entendido da história e responderam a questões abertas relacionadas ao texto. O relato e as respostas dadas foram gravadas e posteriormente ouvidas e transcritas canonicamente para análise.	A análise quantificou no reconto: total de ideias centrais, detalhe e inferências; enlaces e classificou o padrão de compreensão leitora (3-0) do melhor para o pior desempenho. Não foi estabelecido limite de tempo para a leitura. O relato e as respostas dadas para as questões abertas foram gravadas e posteriormente ouvidas e transcritas canonicamente para análise.
04	PHANTHARAKPHONGA; POTHITHAB, 2014	18 alunos do 10º ano da escola Demonstration da Khonkaen University (Suksasart).	Não informado	Os avaliadores ensinaram aos participantes a construção de rubricas em mapas conceituais. Após a leitura do texto, os participantes construíram seus mapas conceituais e recontaram oralmente a partir deles.	Este estudo foi realizado por meio do uso de percentuais de pontuação do mapa conceitual explicando e recontando com base na rubrica de avaliação adaptada do <i>Regent of the University of Minnesota</i> e Barbara Martinson (2004) e testes de compreensão de leitura.

05	CORSO; SPERB; SALLES, 2012	Estudo piloto com 9 crianças, 3 alunos de 4ª série, 4 de 5ª série, e 2 de 6ª série.	Narrativo	O reconto é realizado após leitura silenciosa da história, sendo gravado e transcrito para análise e categorização.	Foram estabelecidos como critérios de avaliação do reconto: a completude, através da presença/ausência dos níveis macroproposicionais da história e a coerência, através da presença de inferências, interferências e reconstruções, bem como da forma de organização do relato, deixando ou não claros a sequência de eventos e os nexos causais que os unem.
06	GALVÃO E COLABORADORES, 2019	101 escolares do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.	Narrativo	Foi solicitado uma leitura silenciosa, em seguida uma leitura oralizada e sua gravação. Logo em seguida, o participante realizou o reconto (evocação livre) do texto.	A história foi subdividida em 22 cláusulas, 11 delas fazem parte da cadeia principal da história, todas conectadas em uma rede de sete níveis, que correspondem a episódios ou partes da história. Foi analisado o número de cláusulas presentes em cada reconto, bem como em quais níveis estas se enquadravam. Os recontos foram classificados em uma das cinco categorias de desempenho.
Ordem numérica	Referência	Participantes do estudo	Tipos textuais utilizados	Procedimento de aplicação do Reconto Oral	Avaliação a partir do Reconto Oral (conclusão)
07	KIDA E COLABORADORES, 2015	34 escolares do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Narrativo e Expositivo	Foi aplicado o Reconto Oral e Escrito nos dois tipos textuais. Os Recontos Oraís foram gravados em equipamento MP4 e transcritos para análise posterior.	Para a identificação das variáveis de microestrutura textual reconto, computaram-se o número de proposições de ideia central, de ideias de detalhe, de inferência, de enlances de primeiro e de segundo nível recontados. Para a identificação das variáveis de macroestrutura, identificaram-se as relações causais presentes no reconto a partir do mapa de análise dos episódios da narrativa. Essa identificação permitiu classificar o padrão de compreensão apresentado para o qual se atribuiu um escore. Para a identificação das variáveis de microestrutura do reconto expositivo, o crivo foi definido a partir da proposicionalização do texto e da identificação das ideias centrais, de detalhe e inferências elaborativas importantes para sua compreensão, bem como os enlances causais em suas diferentes classificações. Da mesma forma esses enlances categorizaram a identificação das variáveis de macroestrutura.
08	KIDA; ÁVILA; CAPELLINI, 2015	32 estudantes participaram do estudo (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental).	Narrativo e Expositivo	Os recontos foram gravados, transcritos e analisados por meio do Coh-Matrix-Port.	Analisou-se, estatisticamente, o desempenho por meio dos índices de produtividade, de diversidade lexical, de complexidade e de competências gramaticais.

Fonte: Silva (2023, p. 79)