

## Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso

Luiz Marcelo Darroz <sup>1</sup> 

Cleci Teresinha Werner da Rosa <sup>1</sup> 

Suelen Favero <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil; <sup>2</sup> Escola Municipal Afonso Volpato, Brasil.

**Resumo.** Apresentam-se os resultados de uma investigação, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, que buscou identificar de que forma as estratégias de leitura preconizadas por Isabel Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes acometidos pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para tal, um estudante diagnosticado com o transtorno teve o seu desempenho avaliado durante a implementação de uma proposta de leitura que utilizou as estratégias indicadas pela autora. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelo participante, além dos registros contidos no diário de bordo do pesquisador e dos vídeos com as gravações dos encontros. A análise dos dados, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, indica que organizar atividades de leitura de acordo com as estratégias propostas por Solé (1998) favorece e potencializa o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

**Palavras-chave:** Solé; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; leitura; inclusão.

### *Estrategias de lectura como forma de ayudar a la comprensión e interpretación de textos para alumnos con TDAH: un estudio de caso*

**Resumen.** Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso de investigación cualitativa que pretende identificar cómo pueden ayudar las estrategias de lectura defendidas por Isabel Solé (1998) al desarrollo de la comprensión e interpretación de textos por parte de los alumnos que padecen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Para ello, se evaluó el rendimiento de un alumno diagnosticado con este trastorno durante la aplicación de una propuesta de lectura que utilizaba las estrategias indicadas por el autor. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios cumplimentados por el participante, además de los registros incluidos en el cuaderno de bitácora del investigador y las grabaciones en vídeo de las reuniones. El análisis de los datos, basado en los supuestos del Análisis de Contenido, indica que la organización de las actividades de lectura según las estrategias propuestas por Solé (1998) favorece y potencia el desarrollo de la comprensión y la interpretación de los textos por parte de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

**Palabras clave:** Solé; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; lectura; inclusión.

### *Reading strategies to help text comprehension and interpretation by students with ADHD: a case study*

**Abstract.** The study presents the results of a qualitative study-case investigation that aimed to identify how the reading strategies recommended by Isabel Solé (1998) can help to develop text comprehension and interpretation by students affected by Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Hence, the performance of a student diagnosed with the disorder was assessed during the implementation of a reading proposal that used the strategies indicated by the author. The data were obtained with questionnaires answered by the participant, records contained in the logbook of the researcher, and video recordings of the meetings. The data analysis, from the assumptions of Content Analysis, indicates that organizing reading activities according to the strategies proposed by Solé (1998) favors and potentiates the development of text comprehension and interpretation by students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.

**Keywords:** Solé; attention deficit and hyperactivity disorder; reading; inclusion.

## 1. Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de origem mental que apresenta características de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (APA, 1994). Reconhecido pela medicina como sendo de ordem neurológica, de origem genética, é definido por Barkley (2020) como um transtorno no desenvolvimento do autocontrole.

O diagnóstico acontece por meio de um processo clínico, por isso é arrolado na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). Segundo essa classificação, o TDAH se encontra no grupo de transtornos percebidos durante os cinco primeiros anos de vida e se caracteriza pela falta de interesse dos indivíduos nas atividades que exigem a capacidade cognitiva, bem como pela necessidade de passar de uma atividade a outra sem concluir nenhuma, estando associado à realização de atividades globais sem organização (Wells et al., 2011).

Ainda, de acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o transtorno pode ser classificado como leve, moderado ou grave, além de se prolongar até a idade adulta do indivíduo. No entanto, independentemente da faixa etária, o TDAH ocasiona problemas em diferentes domínios do desenvolvimento social, escolar/acadêmico, profissional e intrapessoal (Ciasca et al., 2015). De forma geral, o indivíduo com o transtorno pode apresentar desempenho abaixo do esperado e maior probabilidade de desemprego, insucesso profissional, assim como problemas de relacionamento interpessoal no trabalho (Ciasca et al., 2015).

No aspecto educacional especificamente, a literatura indica que o transtorno é fator de risco para o mau desempenho escolar (Pastura et al., 2005) e pode ser observado quando o indivíduo apresenta dificuldade de memorizar e recordar informações já aprendidas; distrai-se facilmente da tarefa realizada devido a estímulos irrelevantes; tem dificuldade de permanecer quieto e esperar sua vez para falar; fala demais e interrompe os colegas e professores (Barkley, 2020). De acordo com Pereira (2016), tais elementos podem dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora desses indivíduos, uma vez que o transtorno costuma “afetar a memória de trabalho, as habilidades comunicativas e a capacidade de planejamento, indispensáveis para o processamento linguístico” (Pereira, 2016, p. 68).

Como consequência, essa falha pode provocar dificuldades de interação desses sujeitos com o mundo em que estão inseridos. Sobre isso, Barbosa et al. (2011) salientam que, nas sociedades letradas, a leitura é considerada uma condição indispensável para dar voz ativa aos cidadãos, na medida em que auxilia na formação da consciência crítica. Nesse sentido, é necessário preparar o leitor para ele se torne sujeito do ato de ler (Barbosa et al., 2011).

Nessa direção, Solé (1998) considera imprescindível proporcionar aos estudantes situações diversas para que, a partir delas, possam atribuir novos sentidos aos textos estudados. Ou seja, a autora recomenda a utilização, em sala de aula, de estratégias apropriadas que permitam o desenvolvimento da compreensão e da interpretação dos textos lidos de forma autônoma e que favoreçam a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo (Solé, 1998). Para alcançar esse objetivo, propõe que as atividades de leitura de um texto se dividam em três etapas: o antes, o durante e o depois (Solé, 1998).

Frente a esse contexto, em que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) se apresentam como metodologia potencialmente favorecedora ao desenvolvimento da competência leitora, surge a seguinte indagação, que se constituiu a pergunta

de pesquisa desta investigação: de que forma as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos por estudantes com TDAH?

Buscando respondê-la, este artigo sintetiza, inicialmente, as estratégias de leitura de Solé (1998) para o desenvolvimento de compreensão leitora; logo em seguida, apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, expõe e discute os resultados obtidos, tecendo, em sua última parte, as considerações finais sobre o trabalho realizado.

## 2. As estratégias de leitura de Solé

Nas palavras de Martins (1994, p. 34), “aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. Assim, a leitura é indispensável para que os sujeitos possam atuar de maneira significativa e crítica no mundo contemporâneo (Martins, 1994). Nessa direção, Solé (1998, p. 32) salienta que “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é proporcionar ao aluno momentos de leitura prazerosos, criando possibilidades de aprender e interagir com o texto”. Para tanto, o processo de leitura deve ser planejado e organizado por meio de estratégias de leitura, que são

técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão (Cantalice, 2004, p. 104).

Conforme Solé (1998), as estratégias de leitura a serem implementadas em sala de aula devem priorizar situações que levem à construção de novos sentidos para os textos estudados e que tornem a leitura mais flexível e prazerosa para os estudantes. Assim, a autora indica que a leitura deve ocorrer em três etapas: o antes, o durante e o depois. Na primeira etapa, busca-se situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante a leitura, almeja-se a construção de uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, o foco está em unificar as etapas anteriores de forma concreta (Solé, 1998).

Solé (1998, p. 89-92) ressalta que a etapa anterior à leitura – o antes – compreende apresentar as “ideias gerais, a motivação para a leitura, os objetos da leitura, a revisão e a atualização do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele” e está “intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita”. Portanto, a autora argumenta que o processo de leitura em sala de aula deve iniciar com a explicação do professor sobre o que será lido, solicitando a atenção dos estudantes para determinados aspectos do texto, como ilustrações, palavras-chave e títulos, e incentivando-os a expor o que já sabem sobre o tema, por meio da formulação de perguntas sobre o texto (Solé, 1998, p. 105-106). A intenção aqui é que eles se tornem “protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu” (Solé, 1998, p. 109).

No momento da leitura – o durante –, acontece o maior esforço por parte do leitor, quando ele pode prever, errar, interpretar, recapitular, fazer perguntas, voltar a prever, etc. (Solé, 1998, p. 131). Nesse sentido, a autora indica algumas estratégias capazes de promover o ambiente ideal para a efetivação dos objetivos da etapa, dentre as quais se destacam a leitura compartilhada e a leitura independente. A primeira é a estratégia mais útil, na visão da autora, para a compreensão do texto, uma vez que professor e alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e se envolvem com o texto (Solé, 1998, p. 135). Já a segunda é considerada o tipo mais verdadeiro de leitura, na qual o leitor pensa criticamente e chega às suas próprias conclusões (Solé, 1998, p. 137).

As leituras compartilhadas ou independentes podem ser realizadas em vários ambientes para facilitar ainda mais o encantamento dos alunos. Os lugares onde a leitura acontece podem e devem ser diversificados, trazendo estímulos de aprendizagem para a criança (Solé, 1998, p. 139). Conforme Pimentel (2007, p. 23), a biblioteca, por exemplo, “funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação”. O mesmo acontece com as aulas em ambientes ao ar livre, onde o estudante se sente mais motivado a aprender, pois está usufruindo de várias possibilidades que o seduzem e, conseqüentemente, potencializam sua aprendizagem (Solé, 1998, p. 143).

Por outro lado, Solé (1998) afirma que durante a leitura podem ocorrer erros e a formação de lacunas da compreensão. Os erros são interpretações falsas, enquanto as lacunas de compreensão se referem à sensação de nada estar compreendendo do texto. Para evitar esses problemas, de acordo com a autora, o professor deve solicitar que os leitores sublinhem os trechos que não entendem, para que, no decorrer ou no final da leitura, possam esclarecer as dúvidas através de perguntas ou respostas vindas do próprio texto.

Outro elemento que pode atrapalhar a compreensão do texto, segundo Solé (1998), é o desconhecimento do significado de algumas palavras por parte do leitor. Nesse caso, a autora propõe que ele ignore a palavra que não entende e continue lendo, pois o contexto poderá oferecer sentido a tudo. Porém, caso o sentido não se efetive mesmo assim, será necessário, então, interromper a leitura e buscar o significado da palavra (Solé, 1998).

Para o momento posterior à leitura – o depois –, Solé (1998) elenca algumas atividades que devem ser desenvolvidas para a efetivação da compreensão. Uma delas é a identificação da ideia principal do texto, que sempre está descrita de forma explícita ou implícita no próprio texto. Assim, uma das maneiras de auxiliar o estudante na percepção dessa ideia consiste em realizar uma explicação oral sobre o que foi lido (Solé, 1998, p. 143). Outra atividade sugerida para o momento posterior à leitura é a elaboração de um resumo. No entendimento de Solé (1998), a elaboração do resumo está diretamente ligada às estratégias para identificar a ideia central do texto. Nesse sentido, a autora indica que, ao fazer um resumo, é necessário conservar os laços especiais do texto, preservando o seu significado e colocando resumidamente os fatos essenciais da história. Por fim, ela recomenda que os alunos formulem e

respondam perguntas relacionadas ao texto, estratégia muito usada em sala de aula como meio de verificar a aprendizagem dos alunos e perceber quais as dificuldades que eles encontram no decorrer do processo (Solé, 1998, p. 143).

Em síntese, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) para a compreensão leitora, no momento anterior à leitura, são antecipar a ideia principal, fazer o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e focar nas expectativas em função do suporte, do gênero e do autor. Já durante a leitura, as estratégias consistem em confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações criadas antes da leitura; localizar ou construir a ideia principal; esclarecer palavras desconhecidas; formular conclusões implícitas no texto; formular hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificar palavras-chave e construir o sentido global do texto. Por fim, depois da leitura, as estratégias são focadas na construção da síntese semântica do texto, na utilização do registro escrito para melhor compreensão e na avaliação crítica do texto.

Tal sequência de atividades proporciona o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de interpretação de textos (Solé, 1998). De acordo com Solé (1998), compreender significa ser capaz de fazer uma leitura objetiva e entender o que está escrito de forma objetiva, decodificando e analisando as sentenças presentes no corpo textual. Já a interpretação de texto vai um pouco além da compreensão, visto que requer uma análise mais subjetiva do que o autor quis dizer com o que escreveu. Trata-se, portanto, do que o autor deixou subentendido, ou seja, do que pode ser concluído para além do que está escrito (Solé, 1998).

No próximo item, é descrita a pesquisa realizada a partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

### 3. A pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa<sup>1</sup>, buscando acompanhar o desenvolvimento de um aluno com TDAH, a fim de identificar de que forma o uso das estratégias de leitura de Solé (1998) poderiam auxiliá-lo na compreensão e na interpretação de textos. A opção por esse tipo de pesquisa se deu em consonância com as concepções de Anadón (2005, p. 11), no sentido de que a investigação qualitativa se constitui de “um campo interdisciplinar e preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana”.

Ainda, considerando que a pesquisa seria desenvolvida junto a um único sujeito, a investigação também se classificou como estudo de caso. Tal classificação vai ao encontro das ideias de Triviños (1987, p. 133), que afirma que pesquisas desse tipo possibilitam ao pesquisador ir a fundo no tema a ser investigado. A essa característica do estudo de caso, Gil (2007, p. 59) acrescenta:

a) a capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados.

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, sob número de parecer 5.055.051.

A partir dessa classificação, selecionou-se como investigado um estudante da rede pública de ensino de um município do interior do Rio Grande do Sul, Brasil, que, na época da coleta de dados, frequentava o quinto ano do ensino fundamental, tinha 11 anos de idade e havia sido diagnosticado com TDAH há três anos. De acordo com o laudo médico arquivado na secretaria da escola, o menino apresenta distúrbios de atividade e da atenção e transtorno misto de habilidades escolares em grau moderado – CID-10 (F90.0 + F81.3) – e faz uso de medicações.

A produção dos dados foi realizada a partir de cinco encontros, cada um deles envolvendo o estudo de um texto. O Quadro 1 apresenta os títulos dos textos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, todos curtos, claros e objetivos, sendo dois deles não verbais.

Quadro 1. Título dos textos e informações referentes ao seu tipo.

Encontro	Título do texto	Tipo do texto
1	“Nem Chapeuzinho Vermelho, nem Branca de Neve”	Não verbal
2	“Grande ou Pequeno”	Verbal
3	“Vovó”	Não verbal
4	“A Raposa e as Uvas”	Verbal/Fábula
5	“O Leão e o Ratinho”	Verbal/Fábula

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Para fins de comparação, os dois primeiros encontros foram desenvolvidos sem a utilização das estratégias propostas por Solé (1998). Já os demais seguiram as concepções indicadas pela autora e foram estruturados com atividades planejadas para o antes, o durante e que avançassem em nível de exigência de compreensão e interpretação do pesquisado.

Nos cinco encontros, após as atividades de leitura, o participante respondeu a um questionário com seis questões literais, interferenciais e dissertativas voltadas a identificar sua compreensão e interpretação para cada texto trabalhado. Juntamente com os registros em um diário de bordo e os vídeos oriundos das gravações dos encontros, esses questionários foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa.

Optou-se pela utilização do questionário porque, segundo Gil (1999, p. 128), essa é uma “técnica de investigação [...] que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O uso dos diários de bordo, por sua vez, justifica-se pela compreensão de que esse instrumento envolve os sentimentos, as situações coincidentes, as situações inéditas e o modo como se enfrenta o processo, além dos tipos de impressão e sentimentos que aparecem ao longo da ação desenvolvida (Monteiro, 2007, p. 4). Por fim, as gravações dos encontros foram utilizadas porque permitem um “contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Lüdke & André, 1986, p. 26).

De posse dos dados, buscou-se analisar os resultados com base nos pressupostos das três fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 47), que compreende um “conjunto de técnicas de análise que visa obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Na primeira fase, de acordo com Bardin (2016), o foco esteve na leitura flutuante, na formulação das hipóteses e dos objetivos e na preparação do material. Na segunda fase, em um movimento convergente de avaliação dos dados, iniciou-se o processo de categorização, que consiste em “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). Por fim, na terceira e última etapa do processo, ocorreram o tratamento dos dados, as inferências e a interpretação que gerou os resultados apresentados a seguir. Para Bardin (2016, p. 41), essa fase é extrema importância para a investigação, pois constitui uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

#### 4. Resultados e discussão

Os dados obtidos foram agrupados em duas categorias *a priori*, denominadas “compreensão” e “interpretação”.

##### 4.1 Compreensão

Esta categoria buscou avaliar se as estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliaram o estudante na compreensão dos textos propostos. Para tal, utilizou-se o entendimento de Kleiman (1998, p. 13) sobre o significado de compreender um texto, que “nada mais é do que [aquilo que] se entende do texto, ou seja, um levantamento dos dados que estão mencionados no mesmo”.

A partir dessa concepção, os resultados da análise dos dados do primeiro encontro, no qual não foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), demonstram que o participante foi capaz de compreender um texto não verbal. De acordo com as respostas ao questionário proposto, nesse tipo de texto o investigado conseguiu localizar as informações necessárias para responder corretamente cada uma das três questões destinadas a identificar a compreensão.

No entanto, a análise dos dados contidos nas gravações dos encontros e nos registros do diário de bordo evidencia a presença do sentimento de insegurança por parte do estudante durante o processo. Isso é percebido no início da gravação, quando ele faz a seguinte indagação: “*se eu não conseguir ler, o que vai acontecer?*”. O mesmo ocorre durante a observação da imagem, quando afirma: “*sou meio distraído, preciso de ajuda*”. A situação é novamente verificada no momento de responder às questões, quando, em três oportunidades, o estudante pergunta: “*está certo o que eu escrevi?*”. Nessa perspectiva, nos registros do diário de bordo, o pesquisador salienta que: “*no decorrer do encontro o estudante se mostrou bastante agitado e inseguro na realização das atividades. A todo momento ele olhava para a professora e solicitava a confirmação de suas ações e respostas*”.

A insegurança também é constatada no segundo encontro, em que se trabalhou um texto verbal sem os procedimentos indicados pela autora, iniciando com a entrega do texto para o estudante e a solicitação de uma leitura individual. De acordo com os



dados contidos no vídeo da gravação do encontro, logo no início, o estudante diz: *“não vou conseguir ler sozinho, você vai ter que me ajudar”*. Diante disso, o pesquisador passa a motivá-lo para o prosseguimento da leitura, que é feita em voz alta e várias vezes interrompida, porque o estudante se distrai com seus materiais escolares, como confirma o trecho do diário de bordo transcrito abaixo:

Neste encontro trabalhamos o texto verbal intitulado “Grande ou Pequeno”. O participante demonstrou insegurança para ler. Precisei motivar ele sempre, mesmo assim por muitas vezes ele se distraía com sua borracha, seu lápis e seu estojo e não continuava a leitura. Então, precisei chamar sua atenção para a tarefa (Diário de Bordo, registro do dia 11/11/2021).

De acordo com Barkley (2020, p. 51), tal comportamento é característico de indivíduos acometidos com TDAH. Para o autor, a falta de perseverança nas tarefas que exigem envolvimento cognitivo e a tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma estão associadas a uma atividade global desorganizada e incoordenada que pode levar o estudante a um baixo rendimento acadêmico e a dificuldades emocionais. Neste estudo, esse fato é observado na análise das respostas dadas ao questionário do segundo encontro. Evidenciou-se que, das três questões que tinham a intenção de perceber a compreensão do estudante para o texto estudado, apenas uma foi respondida corretamente. Quanto às demais, uma não foi respondida, e na outra o estudante apenas iniciou a escrita de uma palavra.

Assim, os resultados obtidos nos dois primeiros encontros, nos quais não foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), indicam, em síntese, que o estudante consegue compreender um texto não verbal, porém apresenta grandes dificuldades na compressão de um texto verbal. Ainda, durante os dois encontros, o participante demonstrou um forte sentimento de insegurança para a realização das atividades de leitura, perdendo constantemente a atenção no que estava fazendo.

Como mencionado anteriormente, nos próximos três encontros a serem relatados, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) estiveram presentes. Isto é, no momento anterior à leitura o participante foi informado sobre o que o texto aborda e a relação que estabelece com o seu cotidiano; a leitura foi sempre realizada em voz alta, de forma conjunta entre o participante e o pesquisador, e com o participante destacando as palavras do texto que considerava importantes; por fim, no momento posterior à leitura, foram elaborados, conjuntamente, pelo participante e pelo pesquisador, resumos dos textos lidos.

Os dados contidos nas gravações dos encontros apontam que tais procedimentos foram capazes de motivar o participante a realizar as atividades com mais interesse e empenho. Esse apontamento é percebido na fala do estudante durante o terceiro encontro, quando assim se expressa: *“muito bom, gostei de pensar neste desenho”*. Também durante uma das intervenções do quarto encontro, ele afirma: *“gosto quando você lê junto comigo [...] agora que só vamos ver se a raposa vai comer a uva”*. Isso se repete numa das participações no último encontro, quando diz: *“não gosto de ler, mas assim [lendo de forma conjunta] tô gostando, tô entendendo, vou responder as perguntas certinho”*.



Na mesma direção, os registros do pesquisador no diário de bordo (Quadro 2) indicam que o participante foi compreendendo os textos no decorrer do processo de leitura, porém a efetivação da compreensão se deu principalmente a partir da elaboração dos resumos do que foi lido. Os registros também demonstram que o participante manteve a atenção durante grande parte do processo de leitura e se mostrou seguro na atividade.

Quadro 2. Trechos dos registros do diário de bordo.

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	No encontro de hoje abordamos novamente um texto não verbal. Desde o início, no momento antes da leitura, o estudante estava atento e comunicativo. No começo comentamos sobre a importância de visitar os parentes, os avós e se ele gostava de passear na casa de seus avós. Após isso ele observou atentamente o texto [...]. Quando construímos o resumo, foi que percebi que ele tinha entendido o texto. Antes de escrevermos no quadro de giz, onde organizamos para a elaboração do resumo, foi comentado e planejado o que iríamos escrever. O participante, a todo momento, buscava elaborar com segurança as frases para descrever o texto. (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] durante a leitura o estudante manteve a atenção e várias vezes parou a leitura para comentar algo sobre o que estava lendo. Sublinhou algumas palavras. Percebia facilmente que ele estava buscando entender o texto [...]. Percebi que a partir do terceiro encontro ele não demonstrou mais a insegurança em realizar as atividades [...]. Ele conseguiu contar toda a história de modo claro e preciso. Foi fácil de escrevermos o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] novamente a elaboração do resumo foi um ponto importante do encontro. Neste momento o participante já sabia que na sequência teria as questões para resolver e por duas oportunidades afirmou que saberia responder as questões. As palavras que ele destacou ao longo da leitura auxiliaram muito no fazer o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Os resultados obtidos nas respostas ao questionário aplicado no final dos encontros 3, 4 e 5 também indicam que o investigado conseguiu compreender os textos lidos, pois respondeu corretamente as nove questões propostas para esse fim, três em cada encontro. Isto é, nesse rol de questões, ele foi capaz de fazer uma leitura prática e entender o que estava escrito, de forma objetiva, decodificando e analisando as sentenças presentes no corpo textual.

A partir desses resultados e da comparação entre as análises efetuadas – dos encontros 1 e 2 em relação aos encontros 3, 4 e 5 –, percebeu-se uma evolução do participante na compreensão dos textos propostos e na sua postura durante o processo de leitura. Esses elementos sugerem que a utilização de uma metodologia de leitura estruturada a partir das ideias de Solé (1998) pode favorecer o desenvolvimento da compreensão de textos por estudantes com TDAH.

## 4.2 Interpretação

Esta categoria buscou evidenciar se a utilização das estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliou o participante na construção de suas conclusões sobre os textos estudados. Para tal, seguiu-se o entendimento de Costa (2008, p. 11), que considera o ato de interpretar como a oportunidade de “desvendar os sentidos contidos no texto”.

As respostas ao questionário aplicado no primeiro encontro indicam que o estudante conseguiu associar a mensagem contida no texto não verbal com situações do seu cotidiano. Ou seja, as três questões, que tinham como objetivo identificar a interpretação do texto, apresentaram respostas coerentes, corroborando que o participante foi capaz de chegar a conclusões relacionadas com o seu dia a dia após fazer a leitura.

No segundo encontro, porém, o participante não respondeu a nenhuma das três questões. Ainda, os dados contidos nas gravações do encontro demonstram que, ao se deparar com o questionário, o estudante se mostrou inseguro e disperso, desviando constantemente sua atenção para outro foco, como indicam os trechos de comentários tecidos por ele no tempo destinado para a resolução das questões: “*não sei fazer essas*”; “*o caminhão é um carro grande*”; “*que horas acaba a aula?*”.

Na mesma direção, o registro feito no diário de bordo revela que, no final do segundo encontro, o participante se apresentava agitado, cansado e não demonstrava elementos que indicassem a interpretação do texto lido.

[...] no final da atividade de leitura o estudante, a todo momento, queria saber o horário do final da aula. Levantava-se em pé, derrubava os lápis no chão. Parecia exausto com a atividade. Mesmo sendo motivado para responder as questões, ele deixou em branco. Também, não demonstrava ter interpretado a ideia que o texto apresentava (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).

Tais resultados coincidem com os evidenciados na categoria anterior. Isto é, o participante conseguiu compreender, sem o uso das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), um texto não verbal, mas teve dificuldades na compreensão de um texto verbal. Analogamente, os resultados desta categoria indicam dificuldades do estudante em interpretar um texto que faz uso da linguagem verbal. Esse resultado vai ao encontro das concepções de Barkley (2020, p. 21), quando menciona que o transtorno compromete a atenção, a concentração e as funções executivas do indivíduo e interfere no processamento de informações ou organização na mente daquilo que é aprendido.

Os questionários 3, 4 e 5 apresentam um avanço no que diz respeito à quantidade de questões respondidas. Nos questionários referentes aos encontros 3 e 5, as questões foram respondidas integralmente e, no questionário do encontro 4, apenas uma das três questões ficou sem resposta. Esse dado evidencia que as estratégias de leitura adotadas durante os encontros foram capazes de manter o estudante motivado e dedicado até o final das atividades, elementos que podem ser evidenciados em suas falas registradas nas gravações dos encontros: “*entendi bem o que o desenho quer dizer*” (Encontro 3); “*Já terminei as perguntas, essa raposa não é burra, né?!*” (Encontro 4); “*agora estou indo bem na leitura, consigo responder outras perguntas se for preciso*” (Encontro 5).

Além disso, suas respostas sugerem que, a partir da leitura feita com o uso das estratégias, ele conseguiu perceber as nuances e os detalhes implícitos nos textos lidos. Isso pode ser observado no questionário do terceiro encontro, quando, ao ser indagado sobre situações em que as pessoas agem de modo semelhante ao da raposa, o estudante responde: *“Quando as pessoas não conseguem ter as coisas e fazem de conta que não gostam dessa coisa”*. Também se verifica essa percepção no decorrer da gravação do quarto encontro, em que comenta: *“a gente vai ver a vó pessoalmente, então não dá para ficar só no celular, nem conversando com ela”*. Posteriormente, ao responder a sexta questão do questionário deste encontro, salienta que: *“as pessoas ficam só no celular e não dão bola para os outros”*. Ainda, em resposta ao questionamento relacionado à ação do ratinho, o participante afirma que: *“Um tem que ajudar o outro”*.

De acordo com os registros do diário de bordo, a interpretação evidenciada nos questionários foi ocorrendo ao longo das etapas planejadas a partir das concepções de Solé (1998). No entanto, como se percebe nos trechos transcritos no Quadro 3, a discussão entre o participante e o pesquisador no momento posterior à leitura para a elaboração dos resumos foi um dos principais fatores para a determinação do sentido do texto. Isso foi realizado por meio de diálogos observando as relações temporais, causais e espaciais presentes nos diferentes cenários dos textos estudados.

Quadro 3. Trechos dos registros do diário de bordo.

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	Após a leitura do texto, no momento depois da leitura, fiquei dialogando com o estudante, falamos da família, de visitar os parentes e do uso de tecnologias. Era possível perceber como ele estava relacionando a imagem do texto com sua vivência cotidiana (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] no momento pós-leitura o estudante refletiu sobre a ação da raposa e o que significava a uva. Ele narrou os acontecimentos e buscava a todo momento encontrar exemplos relacionados com as cenas narradas na fábula e as experiências vivenciadas no cotidiano das pessoas (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] a discussão sobre o texto foi intensa. O estudante comentou que em certa ocasião ajudou um amigo e quando precisou de ajuda o colega não o ajudou. Fato que o deixou triste. Comentou que a mãe sempre diz que quem planta, colhe. Essas falas demonstram que ele interpretou a mensagem do texto estudado (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A análise dos resultados – especialmente a comparação entre os dados obtidos nos encontros que seguiram as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e os dados dos encontros que não as utilizaram – aponta que a estruturação de atividades de leitura a partir do que recomenda a autora pode favorecer o desenvolvimento da interpretação de textos verbais e não verbais por alunos com TDAH. Conforme os resultados obtidos, uma metodologia que contemple ações antes, durante e depois da leitura mostra auxiliar em aspectos como inibição de respostas, atenção sustentada, memória de trabalho não verbal e verbal, planejamento, noção de tempo, regulação da emoção, perseverança e fluência verbal e não verbal.

## 5. Considerações finais

A investigação buscou identificar de que forma as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes com TDAH. A realização da pesquisa justifica-se pelo fato de o TDAH ser um transtorno desafiador para pais, professores e especialistas, em razão da ampla variedade de comprometimentos que o quadro promove.

Crianças com TDAH têm seu desenvolvimento afetado, com prejuízos no ajustamento de diferentes áreas, tais como contato social, cognição, expressão de sentimentos, interação, o que pode ser confundido com falta de disciplina e desatenção, prejudicando o desempenho da aprendizagem (Barkley, 2020). Dessa forma, a escola é desafiada a organizar os processos de ensino de maneira que estes favoreçam o processo de aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à compreensão leitora, a literatura especializada tem indicado, como alternativa pedagógica, a elaboração de processos de ensino organizados segundo os pressupostos das estratégias de leitura preconizadas por Isabel Solé (1998). Conforme essa autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se busca obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam essa atividade.

Nessa direção, para responder ao questionamento proposto para a investigação, foram organizadas e aplicadas, junto a um estudante acometido pelo transtorno, cinco atividades de leitura, duas sem a utilização das estratégias e três seguindo as ideias da autora. As atividades organizadas a partir das concepções de Solé (1998) foram compostas de três momentos: anteriores à leitura, durante o ato de ler e pós-leitura.

A análise dos dados obtidos permitiu constatar que os processos de ensino organizados da forma como Solé (1998) preconiza são potencialmente favorecedores de condições adequadas para o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes acometidos com TDAH. De acordo com os resultados, a partir da experiência de leitura proposta, o estudante conseguiu entender, de maneira objetiva, a mensagem que o texto selecionado estava transmitindo e demonstrou a capacidade de chegar a determinadas conclusões após a leitura. Ainda, percebeu-se que uma metodologia organizada nos pressupostos da autora auxilia na manutenção da atenção, no engajamento e na segurança emocional do estudante com TDAH no ato de ler.

Embora os resultados sejam oriundos de uma investigação pontual, conclui-se que a organização de atividades de leitura pautadas nas estratégias de Solé (1998) pode oportunizar aos estudantes portadores de TDAH o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos verbais e não verbais. No entanto, acredita-se que tais estratégias também possam favorecer a compreensão e a interpretação de outros tipos de textos e gêneros textuais.

## Referências

- Anadón, M. (2005). *A pesquisa dita "qualitativa": Sua cultura e seus questionamentos*. UNEB/UQAC.
- APA – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth edition. Washington (DC): American Psychiatric Association.
- Barbosa, G. K. A., Rodrigues, A. M. R. & Oliveira, M. S. (2011). A utilização de estratégias de leitura: Reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(11), 154-178.
- Bardin, L. ([1977] 2016). *Análise de conteúdo*. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70.
- Barkley, R. A. (2020). *TDAH: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cantalice, L. M. (2004). Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 105-106. <https://bit.ly/3x3isPe>
- Ciasca, S. M., Rodrigues, S. D., Azoni, C. A. S. & Lima, R. F. (2015). *Transtornos de aprendizagem: Neurociência e interdisciplinaridade*. São Paulo: Book Toy.
- Costa, A. A. (2008). *Direito e método: Diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica*. Brasília: UnB.
- DSM-5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Ed.), *Alfabetização e letramento* (pp. 173-204), Campinas: Mercado das Letras.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo. Brasiliense.
- Monteiro, M. M. (2007). *Área de projecto: Guia do aluno*. Porto: Porto Editora.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pastura, G., Mattos, P. & Araújo, A. P. Q. C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32(6), 324-329.
- Pereira, J. D. S. (2016). O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: Uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos. *APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, X(16), 65-85. <https://bit.ly/3t4MY8E>
- Pimentel, G. (2007). *Biblioteca escolar*. Brasília: UnB.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Wells, R. H. C., Bay-Nielsen, H., Braun, R., Israel, R. A., Laurenti, R., Maguin, P. & Taylor, E. (2011). *CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. São Paulo: EDUSP.

### Cómo citar en APA:

Darroz, L. M., Werner da Rosa, C. T. & Favero, S. (2022). Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 167-179. <https://doi.org/10.35362/rie8914949>