

**CARACTERIZAÇÃO DA
COMPREENSÃO LEITORA
DE TEXTOS EXPOSITIVOS
DE CRIANÇAS DE 9 A 11
ANOS COM TRANSTORNO
DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE DE
ESCOLAS PRIVADAS DO
MUNICÍPIO DE BELÉM**

**CHARACTERIZATION OF READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY
TEXTS IN CHILDREN AGED 9 TO 11 YEARS WITH ATTENTION-
DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER IN PRIVATE SCHOOLS IN THE
MUNICIPALITY OF BELÉM**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Linguística & Letras e Artes •

27/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793082262](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793082262)

Ana Clara Luz Chagas¹

Marli Eduarda de Jesus dos Santos¹

Christiane do Rosário Teixeira Menezes²

Julia Rhadarani Lopes Campos³

Luzianne Fernandes de Oliveira³

RESUMO

Este estudo apresenta uma caracterização descritiva da compreensão leitora de textos expositivos de crianças de nove anos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculadas em escolas privadas do município de Belém. Participaram três crianças, estudantes do terceiro e quartos anos do Ensino Fundamental, avaliadas por meio do Teste de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos. A análise considerou leitura silenciosa e oral, velocidade, palavras corretas por minuto, aspectos de decodificação, evocação de proposições e desempenho em questões de compreensão. Os resultados evidenciaram perfis heterogêneos entre os participantes. J2 apresentou maior desempenho nas questões de compreensão e maior evocação de proposições simples, enquanto L1 apresentou maior velocidade de leitura e número de palavras corretas por minuto. B3 apresentou os menores valores de velocidade e palavras corretas por minuto, além de não evocar proposições simples ou de conexão e obter menor pontuação nas questões. Conclui-se que a velocidade não determina a compreensão isoladamente, reforçando a importância de avaliação da leitura em todos seus aspectos. As limitações do estudo incluem o reduzido número de participantes, a ausência de grupo comparativo e as dificuldades de comunicação com as escolas, impossibilitando generalizações dos achados e atribuições exclusivas das dificuldades ao TDAH.

Palavras-chave: Compreensão Leitora; TDAH; Fonoaudiologia Educacional.

ABSTRACT

This study presents a descriptive characterization of the reading comprehension of expository texts by nine-year-old children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) enrolled in private

schools in the municipality of Belém. Three children, students in the third and fourth grades of elementary school, participated and were evaluated using the Reading Comprehension Assessment Test of Expository Texts. The analysis considered silent and oral reading, speed, correct words per minute, decoding aspects, proposition recall, and performance on comprehension questions. The results showed heterogeneous profiles among the participants. J2 showed higher performance on comprehension questions and greater recall of simple propositions, while L1 showed higher reading speed and number of correct words per minute. B3 presented the lowest values for speed and correct words per minute, in addition to not recalling simple or connecting propositions and obtaining the lowest score on the questions. It is concluded that speed does not determine comprehension in isolation, reinforcing the importance of evaluating reading in all its aspects. The study's limitations include the small number of participants, the absence of a comparison group, and difficulties in communicating with schools, making it impossible to generalize the findings and attribute the difficulties exclusively to ADHD.

Keywords: Reading Comprehension; ADHD; Educational Speech Therapy.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão leitora constitui uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico e para a participação social, envolvendo não apenas a decodificação das palavras, mas também a construção de significados a partir das informações apresentadas no texto e dos conhecimentos previamente adquiridos. Esse processo requer a integração de habilidades linguísticas e cognitivas, como vocabulário, conhecimento prévio, memória de trabalho, capacidade

de realizar inferências, monitoramento da compreensão e funcionamento das funções executivas (Roscioli; Tomitch, 2022; Martins-Reis et al., 2023). Dessa forma, dificuldades em um ou mais desses componentes podem comprometer o desempenho do leitor, especialmente diante de textos que exigem maior processamento e integração de informações.

Entre os diferentes gêneros textuais presentes no contexto escolar, os textos expositivos possuem particularidades que podem representar desafios para a compreensão. Esses textos têm como finalidade principal apresentar, explicar ou organizar informações sobre determinado assunto, frequentemente utilizando conceitos específicos, relações de causa e consequência, comparações e informações que precisam ser integradas ao longo da leitura. Assim, sua compreensão depende da capacidade do leitor de identificar informações relevantes, estabelecer relações entre diferentes partes do texto, realizar inferências e mobilizar conhecimentos prévios para construir uma representação coerente do conteúdo.

Nesse contexto, condições do neurodesenvolvimento podem interferir em habilidades envolvidas no processo de leitura. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade, pode repercutir em diferentes aspectos do funcionamento acadêmico. Embora as manifestações do transtorno não impliquem necessariamente dificuldades de leitura, alterações relacionadas à atenção, memória de trabalho, autorregulação e funções executivas podem interferir no desempenho de tarefas que exigem manutenção e integração de informações durante a leitura (Holanda; Correa; Mousinho, 2020; Sánchez-Carmona et al., 2023).

A compreensão de um texto exige que o leitor mantenha informações relevantes na memória de trabalho, estabeleça conexões entre ideias apresentadas anteriormente e informações novas, ative conhecimentos prévios e realize inferências ao longo da leitura (Roscioli; Tomitch, 2022). No caso de crianças com TDAH, dificuldades relacionadas à sustentação da atenção e ao funcionamento executivo podem prejudicar essas operações, afetando diferentes etapas da construção da compreensão leitora. Estudos apontam que as dificuldades de leitura observadas nessa população podem estar relacionadas tanto diretamente às manifestações de desatenção quanto às alterações em habilidades cognitivas e linguísticas que funcionam como precursores ou componentes da leitura (Sánchez-Carmona et al., 2023; Pérez-Hernández; Macias-Paz; Cruz-Rosas, 2024).

A leitura, portanto, deve ser compreendida como um processo multidimensional, no qual precisão, fluência e compreensão estão relacionadas a diferentes habilidades cognitivas e linguísticas. Entre elas, destacam-se a consciência dos sons da linguagem, a decodificação, o repertório lexical, o conhecimento sobre diferentes estruturas textuais, o uso metalinguístico da linguagem e o funcionamento das funções executivas (Martins-Reis et al., 2023). Nesse sentido, a avaliação sistemática da compreensão leitora de crianças com TDAH pode contribuir para a identificação de dificuldades específicas e para o planejamento de estratégias de intervenção direcionadas às necessidades de cada indivíduo.

Apesar da relevância da leitura para o desempenho escolar e da frequência de dificuldades associadas ao TDAH, ainda são necessários estudos que caracterizem especificamente a compreensão de textos expositivos nessa população, considerando

as demandas cognitivas e linguísticas envolvidas nesse tipo de texto. A investigação dessas habilidades pode ampliar a compreensão sobre os fatores que interferem no desempenho leitor de crianças com TDAH e fornecer subsídios para práticas fonoaudiológicas e educacionais mais direcionadas.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo caracterizar a compreensão leitora de textos expositivos de crianças de 9 a 11 anos, matriculadas em instituições privadas do município de Belém e com diagnóstico de TDAH, por meio da aplicação de um protocolo específico de avaliação da compreensão leitora. Como produto do estudo, pretende-se também elaborar uma cartilha destinada a pais e docentes, contemplando os principais achados da pesquisa e orientações para favorecer a compreensão leitora no contexto escolar e familiar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Leitura

O desenvolvimento da leitura inicia desde a compreensão da linguagem oral e passa para o reconhecimento do alfabeto, momento este, a partir do qual, as crianças passam a compreender que os sons da fala podem ser representados por diferentes letras. Logo após a decodificação, reconhecimento acurado das palavras, a criança depende de um vocabulário para que integre a palavra ao seu significado, assim iniciando o processo de leitura, a fim de favorecer a compreensão leitora (Ferraz *et al.*, 2021).

De acordo com Ferraz et al. (2021, p. 1647), a compreensão leitora está intrinsecamente relacionada a habilidades preditoras de linguagem consideradas essenciais, como memória, capacidade de

decodificação, consciência fonológica e atenção, as quais se desenvolvem de forma progressiva em um percurso típico de aquisição da linguagem e da leitura. Durante a etapa inicial de decodificação, o leitor passa a empregar dois caminhos cognitivos distintos e complementares, conhecidos como rota fonológica (correspondência entre grafemas e fonemas) e rota lexical (reconhecimento das palavras de forma imediata, a partir do acesso ao léxico) (Brito *et al.*, 2022).

Esses processos envolvem diferentes componentes interdependentes — a decodificação, o reconhecimento visual direto (associado à rota lexical), a compreensão linguística e a fluência leitora. Esta última requer a integração de múltiplos sistemas cognitivos e perceptuais, sendo resultado de um desenvolvimento gradual. Estudos apontam que a percepção e reconhecimento de palavras emergem nas fases iniciais da alfabetização, enquanto a fluência se consolida em etapas mais avançadas, geralmente a partir do 4º ano do ensino fundamental, apresentando forte correlação com a compreensão leitora (Brito *et al.*, 2022).

Dessa forma, alcançar uma compreensão leitora eficiente implica considerar a articulação entre precisão (relação grafema-fonema) e fluência (que está associada à automatização, à velocidade e à prosódia da leitura).

Diante disso, as técnicas de rastreio são imprescindíveis para o monitoramento do desenvolvimento da compreensão da leitura, possibilitando a identificação de dificuldades e conseqüentemente, a necessidade de intervenção educacional ou clínica. Avaliar regularmente a leitura é uma ferramenta essencial que permite

identificar riscos, orientar avaliações e favorecer o avanço adequado da compreensão leitora em estudantes (Cogo-Moreira *et al.*, 2023).

Portanto, é crucial ter a análise de que o foco na comunicação ajuda tanto na interação quanto na avaliação da compreensão do leitor, envolvendo competências comunicativas como a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Com essa perspectiva, a leitura se torna um processo ativo e construtivo, ao relacionar a estrutura linguística ao meio em que se está. Ou seja, o repertório de leitura, conhecimentos prévios, experiências e estratégias cognitivas são imprescindíveis para a construção da compreensão leitora (Tolentino; Robles, 2023).

O processo de compreensão leitora é construído por níveis inferenciais, literais e de autorregulação, para o qual o leitor se utiliza de aspectos cognitivos, como memória, atenção e raciocínio, os quais são aprimorados com o aumento da escolaridade (Gentilini *et al.*, 2020).

Há diferentes tipos de textos que podem ser utilizados para avaliar a interpretação do leitor, como: narrativo, expositivo, dissertativo e persuasivo. Nos sistemas de ensino e avaliação de compreensão leitora, é comum encontrar o texto narrativo, em que é estruturado por um começo, meio e fim, facilitando o entendimento. Por outro lado, os textos expositivos se caracterizam pela obtenção de conhecimentos novos, baseando-se em eventos observados e comprovados, apresentando maior dificuldade para o leitor em relação ao narrativo, pois sua organização e superestrutura distintas exigem um tempo maior para a leitura e a completa compreensão (Sánchez, 2002).

Os textos expositivos podem ser organizados em diferentes superestruturas, entre elas a descritiva, a de causa/consequência, a de problema/solução, a de comparação e contraste e a de sequência, cada uma com marcadores textuais que sinalizam ao leitor como as informações se relacionam. Para alunos com dificuldades de compreensão, a forma como o texto está organizado costuma ser um dos fatores que dificultam a leitura, razão pela qual textos com superestruturas mais bem definidas permitem observar como esses leitores constroem mentalmente as informações (Saraiva *et al.*, 2020).

A compreensão leitora pode ser dividida em três níveis. O primeiro, que envolve acessar ou recuperar informações, consiste em localizar dados explícitos no texto e realizar inferências simples. O segundo nível, de integrar e interpretar, requer que o leitor estabeleça relações entre diferentes partes do texto e faça inferências mais complexas. Por fim, o nível de refletir e avaliar engloba a capacidade de relacionar o conteúdo do texto com conhecimentos prévios, valores e informações externas, utilizando estratégias metacognitivas para construir sentido de forma crítica (Saraiva *et al.*, 2020).

Existem diferentes fatores que podem contribuir para o déficit na compreensão leitora. Entre eles, estão os relacionados ao texto, como a complexidade, as implicações que precisam ser percebidas pelo leitor e o objetivo do autor. Além disso, há fatores vinculados à fluência e à decodificação, como imprecisão na leitura, inconsistências, dificuldade em lembrar qual termo se refere às anáforas e desafios com inferências (Saraiva *et al.*, 2020).

A estrutura dos textos expositivos para a avaliação da compreensão leitora é organizada em tema, superestrutura, estrutura sintática e vocabulário. Essa avaliação possui etapas, sendo elas descritas na tabela 1:

LEITURA SILENCIOSA	RELATO/RECONTO	LEITURA ORAL	QUESTÕES DE COMPREENSÃO
Analisa a interpretação do texto, com ênfase em como o sentido é construído.	Investiga se o leitor segue a estrutura superficial do texto ou fala sobre o tema de maneira detalhada e profunda.	Avalia a fluência leitora (acurácia, expressão, prosódia e velocidade) e não a compreensão do significado.	Para avaliar os 3 níveis de compreensão, as perguntas abertas são consideradas as mais apropriadas.

Fonte: Saraiva *et al.*, 2020.

2.2. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

Em concordância com a *American Psychiatric Association* (2022), o DSM-5-TR descreve o TDAH e o classifica com sinais de desatenção e ou hiperatividade e impulsividade, afetando o desenvolvimento do indivíduo em diferentes áreas da sua vida, com sintomas presentes antes dos 12 anos de idade. O transtorno apresenta três subtipos: combinado, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo/impulsivo, e três gravidades: leve, grave e moderada.

O TDAH tem diferentes fatores etiológicos, sendo genético e/ou ambiental. A hereditariedade é um dos mais importantes determinantes para que a criança nasça com o transtorno, porém, condições como: prematuridade, baixo peso, uso de substâncias

lícitas e ilícitas durante e após a gravidez e situação socioeconômica, também influenciam na manifestação do TDAH (Pérez-Hernández; Macias-Paz; Cruz-Rosas, 2024).

Os sintomas do TDAH se refletem nos mais diferentes ambientes de convívio do sujeito como escola, casa, trabalho, entre outros, contribuindo para atrasos significativos na linguagem, sociabilidade e em funções motoras. Sendo mais prevalente no sexo masculino e com proporção maior em crianças, a adultos (American Psychiatric Association, 2022).

Crianças com TDAH sofrem diferentes tipos de vulnerabilidade social dentro da escola, como a estigmatização e o isolamento, justamente por necessitarem de suporte diferenciado nas atividades escolares, fazendo-se necessário que esses escolares tenham direito a uma educação de qualidade com igualdade, equidade e dignidade, assim, evitando prejuízos no desempenho escolar (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022).

Alunos com TDAH também possuem prejuízo nas habilidades sociais ligadas ao seu padrão de comportamento, relacionadas a outros indivíduos e a si mesmo, dificultando sua socialização com a família, colegas de classe e professores, sendo explicada pela desatenção, desafio em seguir comandos e dificuldade de controle diante de situações de insatisfação tendo uma piora em seu desempenho acadêmico (Abrahão; Elias, 2021).

O transtorno pode apresentar como consequências alterações fonoaudiológicas, principalmente pelo prejuízo nas funções executivas sendo traduzidas em alterações na aprendizagem que se

referem a leitura e a escrita (Escarce; Machado-Nascimento; Lemos, 2020).

O tratamento para o TDAH necessita de diferentes abordagens para que possa ser bem-sucedido, dentre elas: a orientação para pais, responsáveis e professores, o apoio escolar, terapias com uma equipe multiprofissional, consultas médicas e, em alguns casos, o uso de medicações. Entretanto, é imprescindível que esses elementos estejam interligados para que haja adesão à intervenção, combinados com um estilo de vida saudável desde a infância, para que esse indivíduo venha a ter um bom prognóstico e siga da adolescência até a vida adulta com respostas efetivas (Jadala *et al.*, 2025).

2.3. Compreensão Leitora e TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por sintomas de desatenção, hiperatividade, impulsividade e desorganização, os quais podem contribuir para o baixo rendimento escolar, dificultando a manutenção da atenção e do autocontrole durante as aulas, a execução de tarefas e o seguimento de instruções. Tais fatores resultam em dificuldades persistentes nas atividades acadêmicas cotidianas, impactando negativamente a leitura, a escrita e o desempenho cognitivo (Schmitt; Justi, 2021).

As habilidades cognitivas frequentemente afetadas pelo TDAH incluem atenção sustentada, memória de trabalho, velocidade de processamento e autorregulação — todas fundamentais para a compreensão leitora (Schmitt; Justi, 2021).

Durante o ensino fundamental, as habilidades necessárias à compreensão leitora também tendem a ser prejudicadas pelo TDAH. Esse comprometimento interfere diretamente na capacidade de leitura compreensiva, ocasionando a persistência das dificuldades e a não consolidação de habilidades fundamentais para o avanço escolar (Brito *et al.*, 2022).

Dessa forma, o acompanhamento interdisciplinar e multiprofissional é fundamental para minimizar os impactos das alterações cognitivas associadas ao TDAH, essas alterações afetam a compreensão leitora, sobretudo em aspectos linguísticos, sociais e metalinguísticos.

3. MÉTODO

3.1. Tipo de Pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo observacional, descritivo e transversal, com delineamento de estudo de casos múltiplos, tendo em vista o uso de instrumento padronizado, cuja pontuação gera indicadores numéricos (quantitativos), e a realização de avaliação qualitativa ao longo da aplicação do protocolo. O caráter descritivo se traduz no relatório que apresentado acerca do perfil leitor de cada participante.

O referencial teórico foi elaborado a partir de um levantamento bibliográfico de produções científicas disponíveis em bases de dados reconhecidas na área da saúde, com abrangência nacional e internacional.

As bases utilizadas foram: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e PubMed. Na base PubMed, utilizou-se o descritor em saúde (DeCS): *TDAH*. Já nas

bases SCIELO e BVS, foram empregues os descritores *TDAH*, *Leitura e Compreensão Leitora*.

Ao todo, foram encontrados 72 artigos, dos quais 22 foram selecionados por apresentarem relação direta com o tema e contribuírem de maneira significativa para a construção do embasamento teórico da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada após a aprovação do CEP (junho/2026), realizada em 2 escolas particulares do município de Belém

Os custos da pesquisa foram financiados pelas próprias pesquisadoras, não havendo financiamento externo.

3.2. População e Amostra

A pesquisa de campo foi conduzida com crianças de 9 a 11 anos diagnosticadas com TDAH, regularmente matriculadas em escolas particulares do município de Belém.

A amostra foi definida por conveniência e dependeu da disponibilidade das escolas, visto que o estudo não teve finalidade inferencial, mas descritiva.

3.3. Critérios de Inclusão

- Crianças com diagnóstico clínico confirmado de TDAH e sem outros transtornos associados;
- Crianças capazes de decodificar textos simples com autonomia, confirmadas pelos professores, especialmente aqueles de

Língua Portuguesa, Literatura e História;

- Apresentar idade entre 9 e 11 anos;
- Estar com matrícula ativa em escola particular de Belém;
- Ter o consentimento formal dos pais ou responsáveis, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4. Critérios de Exclusão

- Crianças sem diagnóstico de TDAH;
- Crianças com diagnóstico de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp);
- Presença de comprometimentos neurológicos ou sensoriais (visuais ou auditivos);
- Ausência da assinatura do TCLE pelos responsáveis.

3.5. Contato com as Instituições de Ensino

Antes do início da coleta de dados, foi elaborado um ofício institucional, encaminhado às direções das escolas participantes pelas pesquisadoras e pela coordenação do curso, via correio eletrônico. O documento apresentou os objetivos e justificativas da pesquisa, além de solicitar autorização formal para a coleta de dados e o levantamento do número de alunos diagnosticados com TDAH.

A coleta somente foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o deferimento das escolas envolvidas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Pará - UEPA / Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Campus VII - CEPAR, sob Parecer nº 8.463.642 e CAAE nº 96633425.0.0000.8130, com o título registrado “Caracterização Da Compreensão Leitora De Textos Expositivos De Crianças De 9 A 11 Anos Com Transtorno Do Déficit De Atenção E Hiperatividade De Escolas Privadas Do Município De Belém ”.

Após a aprovação do CEP, foi feito:

1. Levantamento nas escolas de quantas crianças de 9 a 11 anos possuem diagnóstico clínico confirmado de TDAH.
2. Apresentação desse levantamento à professora de língua portuguesa, para que ela indicasse os alunos que apresentavam o domínio das habilidades básicas de leitura, capazes de decodificar textos simples com autonomia.
3. A esses alunos, indicados pelas professoras, foi enviado o TALE e o TCLE.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado aos responsáveis pelas crianças participantes, por intermédio das escolas. O documento apresentou de forma clara os objetivos, procedimentos e garantias éticas da pesquisa, assegurando sigilo, anonimato e participação voluntária. Somente os alunos com TCLE devidamente assinado participaram do estudo.

De igual forma, foi disponibilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinado às próprias crianças, garantindo a compreensão e anuência à sua participação.

Além disso, o processo de obtenção do TCLE e do TALE, foi feito de forma discutida, no qual as pesquisadoras explicaram os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa tanto aos responsáveis, quanto às crianças, em uma linguagem simples e assegurando a possibilidade para esclarecimento de dúvidas. Foi assegurada a compreensão das informações antes da formalização do consentimento, respeitando os princípios éticos estabelecidos no Art. 4º da Resolução nº 510/2016.

Assim, os responsáveis pelas crianças participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as crianças manifestaram sua concordância em participar da pesquisa mediante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

3.6. Riscos e Benefícios

Os riscos foram: o risco de quebra de confidencialidade e das informações do questionário, para que isso não acontecesse, a identificação foi codificada com siglas alfa numéricas e as informações manipuladas apenas pelas pesquisadoras e utilizadas somente neste estudo.

Os benefícios foram listados na melhoria da intervenção das escolas e das práticas educacionais para crianças com TDAH, promover orientações adequadas aos responsáveis das crianças, devolutiva do desempenho de compreensão leitora dos participantes, contribuições para o avanço científico e ampliação de conhecimento na área educacional.

3.7. Instrumentos de Coleta de Dados

Teste de compreensão leitora:

O principal instrumento de coleta foi o Teste de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (Saraiva *et al.*, 2020), o qual avalia diferentes processos cognitivos e linguísticos relacionados à leitura e à compreensão textual. Além disso, textos expositivos são mais objetivos e possuem menos possibilidades de inferências, o que torna os resultados mais fidedignos.

A aplicação do protocolo envolveu cinco etapas distintas, que avaliam o acesso ao texto e a necessidade de apoio, desde antes da leitura até as respostas às perguntas dos textos selecionados, conforme descrito no protocolo. Nele, são apresentados os parâmetros para pontuar e interpretar os resultados após cada etapa, de modo que cada uma avalia um aspecto da compreensão, seguindo a sequência: identificação dos conhecimentos prévios, leitura silenciosa, reconto após leitura silenciosa, leitura oral, perguntas de compreensão, mapas textuais, avaliação da fluência, avaliação da precisão, avaliação da prosódia, perguntas de compreensão e avaliação de outros fatores intervenientes.

A coleta de dados foi realizada no período de 05 a 15 de junho de 2026. Participaram do estudo três crianças, todas com 9 anos de idade, identificadas pelos códigos L1, J2 e B3, a fim de preservar suas identidades. O participante L1 era do sexo masculino e estava matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. A participante J2 era do sexo feminino e também cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. A participante B3 era do sexo feminino e estava matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental.

A confirmação do diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) foi realizada por meio da apresentação de laudo neuropsicológico dos três participantes. Dessa forma, L1, J2 e B3 apresentavam diagnóstico documentado por avaliação neuropsicológica.

Para a avaliação da compreensão leitora, foram utilizados textos expositivos selecionados de acordo com o ano escolar dos participantes. Os participantes L1 e J2, ambos com 9 anos e matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, realizaram a avaliação com o texto “As ferozes ariranhas”, composto por 258 palavras e 51 proposições, com pontuação máxima de 30 pontos nas perguntas de compreensão. A participante B3, com 9 anos e matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, realizou a avaliação com o texto “As teimosas lhamas”, constituído por 185 palavras e 32 proposições, com pontuação máxima de 24 pontos nas perguntas de compreensão.

A coleta de dados foi realizada em duas instituições particulares de ensino do município de Belém, Pará. Foram realizadas três sessões individuais, uma com cada participante, com duração aproximada de 40 minutos por sessão.

A leitura dos participantes foi registrada em áudio e em anotações simultâneas dos erros e demais ocorrências observadas durante a tarefa. Os registros de áudio foram posteriormente transcritos para possibilitar a análise da leitura. Após a transcrição, o material foi conferido por 2 avaliadoras, com o objetivo de verificar a correspondência entre a leitura realizada e o registro transcrito, bem como a identificação e o registro das ocorrências observadas

durante a aplicação do protocolo, contribuindo para maior precisão e consistência da análise dos dados.

3.8. Análise dos Dados

Os dados coletados foram organizados em planilhas do Microsoft Excel, permitindo a análise quantitativa (percentuais, médias e frequências). Para a análise da velocidade de leitura, foi calculado o número de Palavras por Minuto (PPM), obtido a partir da quantidade total de palavras do texto e do tempo utilizado pelo participante para realizar a leitura. O cálculo foi realizado multiplicando-se o número total de palavras do texto por 60 e dividindo-se o resultado pelo tempo de leitura, expresso em segundos. Também foi calculado o número de Palavras Corretas por Minuto (PCPM), considerando exclusivamente as palavras lidas corretamente pelo participante. Para essa medida, o número de palavras lidas corretamente foi multiplicado por 60 e dividido pelo tempo total utilizado na leitura, em segundos. Dessa forma, a PPM representa a quantidade de palavras lidas por minuto, enquanto a PCPM representa a quantidade de palavras lidas corretamente por minuto.

A classificação do desempenho dos participantes quanto ao desenvolvimento das habilidades avaliadas foi realizada considerando as categorias “não desenvolvido”, “pouco desenvolvido” e “em desenvolvimento”, conforme os critérios estabelecidos no protocolo utilizado. A análise da fluência leitora também considerou a Escala de Percepção de Fluência Leitora proposta por Alves et al., utilizada para caracterizar o desempenho dos participantes durante a leitura oral.

Os resultados foram analisados individualmente e comparados descritivamente, considerando os diferentes componentes avaliados pelo protocolo.

Para a caracterização e inclusão dos participantes ao estudo, foram levantadas, junto à coordenação das instituições de ensino, informações referentes ao histórico escolar e às condições de saúde e desenvolvimento previamente informadas à escola. Foram consultados os registros e as informações disponibilizadas pela instituição quanto à presença de Transtorno Específico da Aprendizagem, alterações auditivas, visuais ou neurológicas. Conforme as informações obtidas, não havia registro ou relato dessas condições entre os participantes incluídos no estudo.

Ao final da pesquisa, com base nos dados obtidos na avaliação da compreensão leitora, foi elaborada uma cartilha informativa destinada à orientação de responsáveis, professores, contendo informações e orientações relacionadas aos aspectos da compreensão leitora identificados no estudo. Também foi realizada uma devolutiva aos responsáveis pelos participantes, apresentando, de forma individual e acessível, os principais componentes observados no desempenho de seus filhos durante a avaliação.

4. RESULTADOS

Foram avaliados três participantes, provenientes de duas escolas privadas do município de Belém. A avaliação foi realizada individualmente, seguindo as diferentes etapas do protocolo. Inicialmente, foi selecionado um texto compatível com o ano escolar do participante, cujo conteúdo fosse desconhecido pela criança, a fim de minimizar a influência de conhecimentos prévios. Em

seguida, foi realizada a leitura silenciosa, com registro do tempo despendido. Após a leitura, foi solicitado o reconto oral do conteúdo lido, sendo contabilizado o número de proposições recuperadas pelo participante. Posteriormente, realizou-se a leitura oral do texto, com registro do tempo de leitura e análise dos erros cometidos durante a decodificação. Por fim, foram apresentadas de 8 a 10 questões de compreensão, de acordo com o texto dado a cada participante. As questões contemplaram dois a três níveis de compreensão e foram pontuadas com 1 ponto para respostas incompletas e 2 pontos para respostas completas. Ao final, realizou-se a soma da pontuação obtida nas questões, resultando no escore total de compreensão textual. A caracterização dos participantes é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2.

PARTICIPANTE	IDADE	ANO ESCOLAR	TEXTO APLICADO
L1	9 anos	4º ano	Texto: As ferozes aranhas
J2	9 anos	4º ano	Texto: As ferozes aranhas
B3	9 anos	3º ano	Texto: As teimosas lhamas

Os textos foram selecionados de acordo com o ano escolar dos participantes. Como L1 e J2 pertenciam à mesma série, ambos realizaram a avaliação com o mesmo texto, composto por 258 palavras, 51 proposições e 10 questões de compreensão, sendo as sete primeiras destinadas a acessar/recuperar informações (1º nível), a oitava a integrar/interpretar informações (2º nível) e a nona e a

décima a refletir/avaliar fatos e opiniões (3º nível). B3, por pertencer ao 3º ano, realizou a avaliação com um texto distinto, composto por 185 palavras, 32 proposições e 8 questões de compreensão, sendo as seis primeiras destinadas a acessar/recuperar informações (1º nível) e a sétima e a oitava a integrar/interpretar informações (2º nível).

Durante a leitura oral, foram realizadas avaliações qualitativas relacionadas à atitude, ao controle da leitura, ao padrão postural, aos aspectos visuais e à musculatura oral. L1 e J2 apresentaram boa concentração durante a atividade. L1 realizou comentários durante a leitura, enquanto J2 não apresentou esse comportamento. Quanto aos aspectos posturais, L1 aproximou o texto dos olhos e movimentou-se com frequência, enquanto J2 apoiou a cabeça nas mãos. Ambos faziam uso de óculos, sendo observado movimento lateral da cabeça apenas em J2. Nenhum dos dois apresentou apoio articulatório ou oralização.

B3 também apresentou boa concentração e realizou comentários e perguntas relacionados às palavras durante a leitura. Foram observados aproximação do texto aos olhos, movimentação corporal e uso do dedo para acompanhar a linha, além de oralização. Também foram identificadas características como leitura silabada, perda do acompanhamento do texto, pausas prolongadas, erros durante a leitura e movimentação do pé. Diferentemente de L1 e J2, B3 não fazia uso de óculos.

Observou-se que L1 apresentou maior velocidade tanto de leitura silenciosa (118,17 palavras/min) quanto na leitura oral (69,41 palavras/min), seguido por J2 (71,34 e 61,67 na leitura silenciosa e oral, respectivamente), enquanto o participante B3 apresentou os

menores valores em ambas as etapas (26,05 e 30,08 palavras/min, respectivamente).

Em relação às proposições evocadas no reconto, os participantes L1 e J2 realizaram a avaliação a partir do mesmo texto, cujo protocolo previa 51 proposições, sendo 39 simples e 12 de conexão. L1 evocou 5 proposições simples (12,82%), enquanto J2 evocou 10 (25,6%). No que se refere às proposições de conexão, nenhum dos dois participantes evocou esse tipo de proposição durante o reconto. O participante B3, por sua vez, realizou a atividade a partir de um texto distinto, para o qual o protocolo previa 32 proposições, sendo 22 simples e 10 de conexão. B3 não evocou nenhuma proposição simples ou de conexão durante o reconto.

Quanto à velocidade de leitura oral, o número de palavras por minuto foi calculado a partir do número total de palavras do texto, multiplicado por 60 e dividido pelo tempo despendido na decodificação, em segundos. Para o cálculo do número de palavras lidas corretamente por minuto, considerou-se o número de palavras lidas corretamente, multiplicado por 60 e dividido pelo tempo despendido na decodificação, em segundos. L1 realizou a leitura correta de 237 palavras, enquanto J2 leu corretamente 248 palavras. B3 realizou a leitura de um texto distinto, das quais 152 foram lidas corretamente. A partir desses dados, foram observados valores de 63,76 palavras lidas corretamente por minuto para L1, 59,2 para J2 e 24,71 para B3.

Na habilidade de decodificação, observou-se desempenho heterogêneo entre os participantes conforme tabela 2, com maior concentração de alterações no participante B3, seguido por J2 e L1. B3 apresentou 32 substituições, além de uma omissão, configurando

o maior número de alterações entre os participantes. Essas ocorrências envolveram dificuldades relacionada à inversão de sequências, aplicação das regras ortográficas, regularização, segmentação e estabelecimento da correspondência grafo-fonêmica, aspectos que podem comprometer a precisão e automatização de leitura.

J2 apresentou 9 substituições e 1 omissão, incluindo trocas por palavras visualmente semelhantes, dificuldades na aplicação de regras ortográficas, na atribuição da tonicidade e no processamento de palavras acentuadas graficamente. Esse padrão sugere que, embora o participante apresente dificuldades em determinados mecanismos envolvidos na decodificação, o desempenho não se caracteriza pela mesma frequência de alterações observada em B3.

L1 apresentou menor número de substituições ($n=7$), uma adição e 13 ocorrências classificadas como omissões, envolvendo palavras, acentuação, vogais ou consoantes. Embora tenha apresentado menor quantidade de substituições, a frequência de omissões evidencia que a análise da decodificação não deve considerar apenas a quantidade total de erros, mas também a natureza e o tipo de alteração apresentada.

Tabela 3. Distribuição das alterações observadas na habilidade de decodificação por participante

Participante	Substituições	Adições	Omissões	Total
L1	7	1	13	21
J2	9	0	1	10
B3	32	0	1	33

Quanto ao perfil dominante, L1 apresentou maior ocorrência de omissões na decodificação, associada a maior velocidade de leitura, embora com limitações na expressividade, no uso dos sinais de pontuação e na compreensão textual. J2 apresentou predominância de substituições, com leitura mais lenta e melhor desempenho nas questões de compreensão em comparação aos demais participantes. B3 apresentou predominância acentuada de substituições, acompanhada de menor velocidade de leitura, dificuldades nos aspectos qualitativos da fluência e desempenho inferior nas tarefas de compreensão textual.

Tabela 4.

Aspecto avaliado	L1	J2	B3
Leitura silenciosa (palavras/min)	118,17	71,34	26,05
Proposições simples evocadas (n°; %)	5 (12,82%)	10 (25,6%)	0 (0%)
Proposições de conexão evocadas (n°; %)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Leitura oral (palavras/min)	69,41	61,67	30,08
Palavras corretas/minuto	63,76	59,2	24,71
Perguntas de compreensão (pontuação)	5	12	1

A Tabela 4 apresenta os resultados referentes à velocidade de leitura silenciosa e oral, ao número de palavras corretas por minuto, à evocação de proposições e ao desempenho nas perguntas de compreensão dos três participantes. Na leitura silenciosa, L1 apresentou a maior velocidade, com 118,17 palavras por minuto, seguido por J2, com 71,34 palavras por minuto, enquanto B3

apresentou a menor velocidade, com 26,05 palavras por minuto. Na leitura oral, L1 também apresentou a maior velocidade (69,41 palavras por minuto), seguido por J2 (61,67 palavras por minuto) e B3 (30,08 palavras por minuto).

Quanto às palavras corretas por minuto, L1 apresentou 63,76, J2 apresentou 59,2 e B3 apresentou 24,71. Esses resultados acompanham a distribuição observada na velocidade da leitura oral, com B3 apresentando o menor número de palavras lidas corretamente por minuto entre os participantes.

Na evocação das proposições simples, J2 apresentou o maior número e percentual, com 10 proposições (25,6%), enquanto L1 evocou 5 (12,82%) e B3 não apresentou evocação de proposições simples (0%). Para as proposições de conexão, não foram observadas evocações em nenhum dos três participantes.

Nas perguntas de compreensão, J2 obteve a maior pontuação, com 12 pontos, seguido por L1, com 5 pontos, e B3, com 1 ponto. Descritivamente, J2 apresentou maior desempenho nas tarefas de compreensão e evocação de proposições simples, enquanto L1 apresentou as maiores velocidades de leitura silenciosa e oral e maior número de palavras corretas por minuto. B3, por sua vez, apresentou os menores valores de velocidade de leitura e palavras corretas por minuto, além de não evocar proposições simples ou de conexão e obter a menor pontuação nas perguntas de compreensão.

5. DISCUSSÃO

5.1. Decodificação

Os resultados evidenciam diferentes padrões de dificuldade na decodificação entre os participantes. As alterações observadas podem repercutir sobre a precisão e a automatização da leitura, uma vez que uma leitura eficiente envolve o estabelecimento adequado das relações entre grafema e fonemas e da aplicação das convenções ortográficas (Machado; Freitag, 2019). Os achados de B3 sugerem maior dependência de estratégias de decodificação fonológica, indicando dificuldades no reconhecimento automatizado de palavras, em contrapartida, L1 e J2 apresentaram maior eficiência no reconhecimento de palavras, embora ainda tenham sido observados erros durante a leitura. Esse padrão evidencia que, embora os participantes apresentem diferentes níveis de desempenho, a presença dessas alterações pode estar relacionada à menor familiaridade com determinadas palavras e à frequência de exposição ao vocabulário escrito, aspectos que podem influenciar a automatização e precisão do reconhecimento lexical, com possíveis repercussões para a compreensão leitora.

Estudos indicam que a decodificação constitui um componente fundamental para o desenvolvimento de uma leitura eficiente e para a compreensão leitora, sendo que dificuldades nessa habilidade podem estar presentes em escolares com TDAH e associadas a aspectos como atenção e memória de trabalho (Uvo; Germano; Capelline, 2016). Além disso, dificuldades em habilidades de linguagem oral e em funções executivas podem repercutir no reconhecimento e na automatização de palavras, interferindo no desempenho da leitura, (Nascimento; Kümmner Lemos, 2015). Nesse sentido, os achados do presente estudo sugerem que alterações observadas na decodificação podem contribuir para dificuldades no desempenho leitor dos participantes. Entretanto, considerando que a compreensão leitora é uma habilidade multidimensional, não é

possível inferir a presença de um déficit de compreensão, exclusivamente a partir do desempenho em decodificação. Essa interpretação deve ser realizada considerando as demais habilidades avaliadas e as limitações decorrentes do reduzido número de participantes da presente pesquisa.

5.2. Fluência Leitora

Embora L1 tenha apresentado maior velocidade e classificação superiores no instrumento de fluência, seus resultados nas tarefas de compreensão e evocação do conteúdo foram mais limitados. Em contrapartida, J2, mesmo apresentando desempenho inferior em velocidade, demonstrou respostas mais adequadas às questões de compreensão. B3 apresentou dificuldades tanto nos aspectos relacionados à fluência quanto na compreensão do texto. Esse contraste observado na amostra indica que a velocidade de leitura, quando analisada isoladamente, não foi suficiente para explicar o desempenho em compreensão textual, uma vez que o participante com maior velocidade não apresentou o melhor desempenho nas tarefas de evocação e compreensão.

Esse achado pode ser compreendido considerando que a fluência leitora envolve diferentes componentes, incluindo precisão, automaticidade, velocidade e prosódia. Assim, uma leitura mais rápida não necessariamente representa uma leitura mais eficiente quando não está acompanhada de adequada construção de significado. A literatura aponta que a fluência desempenha papel importante na compreensão leitora, uma vez que uma leitura pouco automatizada pode aumentar a demanda cognitiva destinada à decodificação, reduzindo os recursos disponíveis para a compreensão do texto (Martins-Reis et al., 2023).

Estudos apontam que dificuldades de decodificação podem estar relacionadas a aspectos como atenção e memória de trabalho. Além disso, essas dificuldades podem ocorrer mesmo quando a decodificação das palavras se mostra relativamente adequada, considerando que a fluência depende da integração entre precisão, velocidade, automaticidade e prosódia (Nascimento; Kümmer Lemos, 2015). Nesse sentido, os diferentes desempenhos observados entre os participantes reforçam a importância de analisar a leitura de forma multidimensional, considerando tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Entretanto, os resultados devem ser interpretados com cautela, considerando o reduzido número de participantes e a influência de múltiplos fatores sobre o desempenho leitor. Aspectos como atenção, vocabulário, precisão da decodificação, memória de trabalho e experiência de leitura podem interferir tanto na fluência quanto na compreensão. Portanto, embora os achados sejam compatíveis com dificuldades de fluência descritas em escolares com TDAH, não é possível atribuir exclusivamente ao transtorno o desempenho observado. Os resultados reforçam, assim, a necessidade de considerar diferentes componentes da leitura, evitando que a velocidade seja utilizada isoladamente como indicador da qualidade da compreensão leitora.

5.3. Construção da Macroestrutura Textual

Em relação à macroestrutura textual, os resultados evidenciaram diferentes padrões de desempenho entre os participantes, tanto no número de informações evocadas quanto na capacidade de integrá-las para a construção de uma representação global e coerente do texto. L1 evocou cinco proposições simples, correspondentes a 12,82%

do total de informações apresentadas, sem estabelecer relações entre as diferentes partes do conteúdo. Esse desempenho sugere uma recuperação limitada das informações e dificuldade em selecionar e integrar os elementos relevantes do texto, resultando em uma representação predominantemente fragmentada. B3 apresentou desempenho ainda mais reduzido, não evocando proposições relacionadas ao conteúdo global do texto, o que sugere dificuldades na recuperação e organização das informações necessárias para a construção do sentido.

Por outro lado, J2 evocou dez proposições simples, apresentando a maior quantidade de informações recuperadas entre os participantes. Seu relato contemplou diferentes elementos do texto, como características dos animais, habitat, alimentação, comportamento e relação com os pescadores. Entretanto, apesar da maior quantidade de informações evocadas, as proposições foram apresentadas de maneira predominantemente isolada, com pouca integração entre as diferentes ideias. Esse achado é relevante, pois demonstra que a quantidade de informações recuperadas não necessariamente corresponde à qualidade da compreensão global do texto. Dessa forma, J2 apresentou melhor desempenho quanto à evocação de informações, mas ainda demonstrou limitações na organização e no estabelecimento de relações entre elas, aspectos necessários para a construção da macroestrutura textual.

A diferença observada entre os participantes evidencia que a compreensão da macroestrutura não depende exclusivamente da capacidade de recuperar informações literais do texto, mas também da habilidade de selecionar informações relevantes, estabelecer relações entre elas e organizá-las de maneira coerente. Enquanto J2 conseguiu recuperar um maior número de elementos, L1 apresentou

evocação mais restrita e B3 não recuperou proposições relacionadas ao conteúdo textual, indicando diferentes níveis de dificuldade na construção da representação global. Esses resultados reforçam a necessidade de analisar tanto a quantidade quanto a qualidade das informações evocadas na avaliação da compreensão leitora.

No contexto do TDAH, o desempenho observado pode estar relacionado às demandas cognitivas envolvidas na compreensão textual, especialmente atenção, memória de trabalho e funções executivas, que participam da manutenção, seleção e integração das informações durante a leitura (Nascimento; Kümmer Lemos, 2015). Entretanto, não é possível atribuir exclusivamente ao transtorno as dificuldades observadas, considerando que a construção da macroestrutura textual também pode ser influenciada por fatores linguísticos, cognitivos e pela experiência de leitura. Além disso, o reduzido número de participantes limita a generalização dos resultados, sendo necessária uma análise conjunta com as demais habilidades de leitura avaliadas no estudo.

5.4. Realização de Inferências

L1 apresentou dificuldades na realização de inferências ao longo da avaliação. Nas questões que exigiam maior elaboração, não obteve pontuação, apresentando respostas mais reduzidas em relação ao texto. Esse desempenho sugere dificuldade para relacionar diferentes elementos apresentados na leitura e construir respostas que integrem informações, habilidade importante para uma compreensão mais elaborada do conteúdo. A literatura aponta que a compreensão leitora depende também de habilidades linguísticas e metalinguísticas envolvidas na construção de significados (Souza et al., 2024).

J2 apresentou desempenho superior aos demais participantes na realização de inferências, apesar de que ainda tenham sido observadas limitações diante de questões que precisavam de maior compreensão e elaboração. Conseguiu estabelecer algumas relações entre as informações do texto, porém não apresentou respostas suficientes nas questões de maior complexidade, para realizar conexões. Dessa forma, observa-se presença de capacidade inferencial, mas com desempenho ainda inconsistente ao ampliar ou integrar as informações no texto. Esse achado é compatível com a compreensão da leitura como um processo que envolve a articulação de diferentes habilidades linguísticas para a construção do sentido (Souza et al., 2024).

B3 apresentou o desempenho mais comprometido na realização de inferências. Suas respostas foram, em maioria, incompletas ou ausentes, especialmente nas questões que exigiam maior elaboração a partir das informações apresentadas. O resultado sugere dificuldade para utilizar as informações do texto de maneira integrada e construir significados fora do conteúdo apresentado.

5.5. Compreensão Global do Texto

O desempenho na compreensão global do texto é caracterizado pela capacidade de recuperar, selecionar e organizar as informações durante a leitura. A ausência ou baixa evocação de proposições no reconto pode indicar dificuldades na retenção das informações relevantes e na organização do conteúdo textual. Portanto, a construção da compreensão global requer que o leitor identifique informações relevantes, estabeleça relações entre o conteúdo do texto e integre essas informações de maneira coerente.

Tabela 5. Distribuição das alterações observadas na habilidade de compreensão global do texto de cada participante

Participant e	Proposições simples	Conexões	Compreensão após leitura oral
L1	5 (12,82%)	0	5 pontos
J2	10 (25,6%)	0	12 pontos
B3	0	0	1 ponto

J2 apresentou o maior desempenho em compreensão global da amostra, embora não tenha evocado proposições de conexão. Apesar do resultado superior aos demais participantes, relatou dificuldade para recordar informações após a leitura e demonstrou limitações para estabelecer relações entre os conteúdos apresentados, aspecto necessário para a construção da ideia global do texto.

L1 apresentou dificuldades na recuperação das informações textuais e no estabelecimento de relações entre as ideias, por conta da baixa quantidade de proposições simples evocadas, apenas 12,82% do total. Assim como os demais participantes da amostra, não evocou proposições de conexão, indicando limitações na integração das informações para a construção de uma representação global do texto lido.

B3 apresentou o desempenho mais rebaixado em compreensão global do texto, não evocando proposições simples nem proposições de conexão no reconto. Esse resultado expõe maior dificuldade na recuperação, seleção e organização das informações do texto, quando comparado aos demais participantes da amostra. A

construção da compreensão global requer que o leitor identifique informações relevantes, estabeleça relações entre diferentes elementos do texto e integre essas informações de maneira coerente (Martins; Cárnio, 2020)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três participantes apresentaram perfis heterogêneos de leitura e compreensão de textos expositivos. J2 obteve melhor desempenho nas questões de compreensão, apesar da menor velocidade em comparação a L1; L1 apresentou maior velocidade, mas limitações na evocação e integração das informações; e B3 demonstrou dificuldades mais acentuadas na decodificação, fluência e compreensão. Os achados evidenciam que a velocidade de leitura, isoladamente, não é suficiente para caracterizar a compreensão leitora. Considerando o número reduzido de participantes e a ausência de grupo comparativo, os resultados não permitem atribuir as dificuldades exclusivamente ao TDAH nem realizar generalizações. Entretanto, reforçam a importância de avaliações individualizadas que contemplem precisão, fluência, macroestrutura textual e capacidade inferencial.

Além das limitações relacionadas à amostra e aos instrumentos, durante o desenvolvimento da pesquisa foram observadas dificuldades no acesso e na comunicação com as escolas participantes. O contato com as instituições, a articulação com as equipes responsáveis e o recebimento de informações necessárias para a caracterização dos participantes ocorreram de forma gradual, considerando também que parte dessas informações dependia da comunicação entre a escola e os responsáveis pelas crianças. Esse processo ocasionou períodos de espera e demandou maior tempo

para organização e confirmação dos dados necessários à realização da coleta. Tal experiência evidencia a importância do estabelecimento de fluxos de comunicação previamente definidos entre pesquisadores, instituições de ensino e responsáveis.

Assim, recomenda-se que estudos futuros contemplem amostras mais amplas, diferentes anos escolares e grupos de comparação, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos diferentes componentes na compreensão de textos em crianças com TDAH. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar a discussão sobre a atuação fonoaudiológica para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o acompanhamento das habilidades de leitura e compreensão tanto para profissionais da área da educação, quanto para o contexto familiar, essenciais nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, A. L. B.; ELIAS, L. C. dos S. Students with ADHD: social skills, behavioral problems, academic performance, and family resources. **Psico-USF**, Itatiba, v. 26, n. 3, p. 545-557, set. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRITO, G. R. *et al.* Fluência de leitura, reconhecimento de palavras e compreensão leitora em alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental: revisão sistemática. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2022. DOI: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10533.

COGO-MOREIRA, H. *et al.* Pontos de corte, sensibilidade e especificidade para rastreamento da fluência leitora em crianças. **CoDAS**, São Paulo, v. 35, n. 3, e20210263, 2023. DOI: 10.1590/2317-1782/20232021263pt.

FERRAZ, A. S. *et al.* Dupla rota na leitura e compreensão leitora no português do Brasil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1645-1664, dez. 2021.

GENTILINI, L. K. S. *et al.* Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 2, e20190015, 2020. DOI: 10.1590/2317-1782/20192019015.

HOLANDA, M. C.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Compreensão oral e de leitura na dislexia e no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 144-155, maio/ago. 2020.

JADALA, R. P. *et al.* Treatment adherence for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the ChAMP UT-Health Houston program. **Medicina (Buenos Aires)**, Buenos Aires, v. 85, supl. 1, p. 82-89, mar. 2025.

MACHADO-NASCIMENTO, N.; MELO E KÜMMER, A.; LEMOS, S. M. A. Alterações fonoaudiológicas no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: revisão sistemática de literatura. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 833-842, 2016. DOI: 10.1590/2317-1782/20162015270. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/codas/a/qFN5Cdqxq7LR7q8RrcbT3hN/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2026.

MACHADO, A. P. G.; FREITAG, R. M. K. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019. DOI: 10.15448/1984-7726.2019.2.32509. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/32509>. Acesso em: 7 set. 2026.

MARTINS-REIS, V. de O. *et al.* A fluência e compreensão leitora como indicador de desempenho no 3º ano do ensino fundamental. **CoDAS**, São Paulo, v. 35, n. 6, e20210251, 2023. DOI: 10.1590/2317-1782/20232021251pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/KDSDMHpm3KfF5xwWhKh7dMN/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2026.

MARTINS, L. Z.; CÁRNIO, M. S. Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 1, e20180156, 2020. DOI: 10.1590/2317-1782/20192018156.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH: um decênio das diretrizes de educação especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 254-273, jan. 2022.

PÉREZ-HERNÁNDEZ, S.; MACIAS-PAZ, I. U.; CRUZ-ROSAS, A. Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: persistencia en la adultez. **Vertex Revista Argentina de Psiquiatría**, Buenos Aires, v. 35, n. 165, p. 67-73, oct. 2024.

ROSCIOLI, D. C.; TOMITCH, L. M. B. A influência da capacidade de memória de trabalho na geração de inferências e na compreensão

leitora. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 66, e13543, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e13543.

SÁNCHEZ-CARMONA, A. J. *et al.* The impact of ADHD on reading. **Medicina (Buenos Aires)**, Buenos Aires, v. 83, supl. 2, p. 22-26, mar. 2023.

SÁNCHEZ, E. **Compreensão e redação de textos**: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARAIVA, R. A. *et al.* **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos**. 3. ed. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2020.

SCHMITT, J. C.; JUSTI, F. R. dos R. A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, e37326, 2021. DOI: 10.1590/0102.3772e37326. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37326>. Acesso em: 20 set. 2026.

SOUZA, L. G. G. de *et al.* Vocabulário, consciência sintática e leitura nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 126, p. 489-497, dez. 2024.

TOLENTINO, R. E.; ROBLES, H. Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de educación artística. **Revista de Investigación Psicológica**, [s. l.], n. 29, p. 65-78, 2023. DOI: 10.53287/kgao4028oc78j. Disponível em: <https://doi.org/10.53287/kgao4028oc78j>. Acesso em: 20 set. 2026.

UVO, M. F. C.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em habilidades metalinguísticas, leitura e compreensão leitora. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 7-19, 2017.

¹ Graduanda de Fonoaudiologia da Universidade do Estado do Pará – UEPA Campus: CCBS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#); [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre em Neurociências e Biologia Celular pela Universidade Federal do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em Linguagem e Especialista em Fonoaudiologia Educacional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano pela Universidade da Amazônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)