



Universidade do Estado do Amazonas
Escola Superior de Ciências da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva



Emmilyn de Andrade Almeida

**Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de
leitura em adolescentes em Manaus**

Manaus

2025

Emmilyn de Andrade Almeida

**Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de
leitura em adolescentes em Manaus**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Amazonas.

Linha de pesquisa: Distribuição e determinação dos agravos em saúde na região amazônica (Epidemiologia).

Área de Concentração: Saúde Coletiva.

Orientadora: Prof^ª Dra. Camila Helena Aguiar Botto de Menezes

Coorientadora: Prof^ª Dra. Simone Aparecida Capellini

Manaus
2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

A447i Almeida, Emmilyn de Andrade
Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura em adolescentes em Manaus / Emmilyn de Andrade Almeida . Manaus : [s.n], 2025.
188 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - PPGSC- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.
Inclui Bibliografia.
Inclui Apêndice.
Inclui Anexo.
Orientador: Bôtto-Menezes, Camila Helena Aguiar .
Coorientador: Capellini, Simone Aparecida .

1. Compreensão de Leitura. 2. Leitura. 3. Adolescente. 4. Promoção da saúde. I. Bôtto-Menezes, Camila Helena Aguiar (Orient.) II . Capellini, Simone Aparecida (Coorient.) III. Universidade do Estado do Amazonas. IV. Título

CDU(1997)614(043.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

08 de junho de 2025

Data



PPGSC Programa de
Pós-graduação em
Saúde Coletiva - UEA



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO

Aos 29 dias do mês de maio de 2025, às 14h:00min, de forma remota, ocorreu a sessão da Defesa de Dissertação do Mestrado, cujo título da dissertação é: "Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura em adolescentes em Manaus", apresentada por **Emmilyn de Andrade Almeida**, sob orientação da Prof.^a Dra. Camila Helena Aguiar Bôtto de Menezes e coorientação da Prof.^a Dra. Simone Aparecida Capellini. A apresentação do trabalho foi realizada em sessão pública, compreendendo exposição da discente em um tempo de 30 a 40 minutos, seguida de arguição pelos examinadores. Ao término dos trabalhos, em sessão secreta, os examinadores exararam seus pareceres, a seguir discriminados:

Prof.^a Dra. Camila Helena Aguiar Bôtto de Menezes – Orientadora

Aprovada () Reprovada

Assinatura.....

Documento assinado digitalmente
gov.br CAMILA HELENA AGUIAR BOTTO DE MENEZES
Data: 02/06/2025 21:55:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fernando José Herkrath – Membro Titular

Aprovada () Reprovada

Assinatura.....

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDO JOSE HERKRATH
Data: 29/05/2025 16:59:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Karla Geovanna Moraes Crispim – Membro Titular

Aprovada () Reprovada

Assinatura.....

Documento assinado digitalmente
gov.br KARLA GEOVANNA MORAES CRISPIM
Data: 29/05/2025 16:57:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Parecer Final:

Aprovada () Reprovada

Proclamados os resultados, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Prof.^a Dra. Camila Helena Aguiar Bôtto de Menezes, presidente da sessão, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora e remeto à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Amazonas.

Manaus, 29 de maio de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita misericórdia; aos meus pais e meu esposo por sempre acreditarem em mim e me apoiarem.

Agradeço ao corpo docente e aos colaboradores do apoio administrativo do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Amazonas, e aos colegas da turma 2023, a quem fico lisonjeada de fazer parte.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dra. Camila Helena Aguiar Botto de Menezes e à minha coorientadora Prof^ª Dra. Simone Aparecida Capellini, por quem expresso minha gratidão por todo o apoio, ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEA, sendo de fundamental importância durante todo o processo do projeto de pesquisa.

Tudo posso naquele que me fortalece.

Filipenses 4:13

RESUMO

ALMEIDA, Emmilyn de Andrade. *Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura em adolescentes em Manaus*. 2025. 188 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola Superior de Ciências da Saúde, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

A leitura vai além de decodificar palavras, exigindo compreensão e integração com o conhecimento prévio. As dificuldades na leitura podem surgir quando esses processos não acontecem de forma coordenada, por causas multifatoriais. Dessa forma, esta pesquisa investigou o impacto de atividades educativas na melhoria dos processos de leitura em adolescentes, a avaliação ocorreu por meio das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE-R) nos momentos antes e após as atividades educativas em saúde. Este estudo foi caracterizado como pesquisa-ação prática de natureza descritiva e exploratória, com uma abordagem quantitativa e qualitativa e foi realizado com adolescentes do sexo feminino com 12 anos de idade, em uma escola estadual, em Manaus. Foram avaliadas 15 adolescentes que participaram de 15 atividades sobre os temas: alimentação saudável, saúde da mulher, sexualidade, violência, comunicação não violenta, inteligência emocional, autoconhecimento, papel da mulher na sociedade, educação financeira, sustentabilidade e meio-ambiente, música e leitura. Na avaliação inicial, a maioria das participantes apresentou dificuldades em um ou mais processos de leitura (60%; 9/15), a dificuldade em um ou mais processos de leitura foi associada à variável morar com a mãe ou com o pai, ($p=0,044$) pois 100% (9/15) das participantes com dificuldade de leitura moravam apenas com um dos genitores ou com outros representantes legais. No momento após as atividades educativas em saúde, os resultados da reavaliação das provas dos processos de leitura mostraram que, para o processo léxico, houve melhorias estatisticamente significativas (seleção lexical, $p=0,049$; categorização semântica, $p=0,002$). Sobre as percepções das adolescentes, identificou-se como desafios, dificuldades com o tempo de aplicação da prova, funções sintáticas, compreensão textual, falta de incentivo familiar e barreiras institucionais. Esses fatores destacam a importância de repensar o ambiente de leitura, promovendo o desenvolvimento de uma abordagem crítica sobre temas essenciais à saúde das adolescentes.

Palavras-chave: Compreensão de Leitura. Leitura. Adolescente. Promoção da saúde.

ABSTRACT

ALMEIDA, Emmilyn de Andrade. *Impact of educational health activities on improving reading processes in adolescents in Manaus*. 2025. 188 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola Superior de Ciências da Saúde, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Reading goes beyond decoding words, requiring understanding and integration with prior knowledge. Difficulties in reading can arise when these processes do not occur in a coordinated manner for multifactorial reasons. Thus, this research investigated the impact of educational activities on improving reading processes in adolescents. The assessment was carried out through the Reading Process Assessment Tests (PROLEC-SE-R) before and after the academic activities in health. This study was characterized as practical action research of a descriptive and exploratory nature, with a quantitative and qualitative approach, and was carried out with female adolescents aged 12 years old, in a state school in Manaus. Fifteen adolescents participating in 15 activities on the following themes were evaluated: healthy eating, women's health, sexuality, violence, nonviolent communication, emotional intelligence, self-knowledge, women's role in society, financial education, sustainability, the environment, music, and reading. In the initial assessment, most participants had difficulties in one or more reading processes (60%; 9/15). Difficulty in one or more reading processes was associated with the variable living with the mother or father ($p=0.044$) since 100% (9/15) of the participants with reading difficulties lived with only one parent or with other legal representatives. After the health education activities, the results of the reapplication of the reading process tests showed that, for the lexical process, there were statistically significant improvements (lexical selection, $p=0.049$; semantic categorization, $p=0.002$). Regarding the adolescents' perceptions, challenges were identified, such as the timing of the test application, syntactic functions, textual comprehension, lack of family encouragement, and institutional barriers. These factors highlight the importance of rethinking the reading environment and promoting the development of a critical approach to essential topics related to adolescent girls' health

Keywords: Reading comprehension. Reading. Adolescent. Health promotion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da EEFBCS.....	38
Figura 2 – Mapa da geolocalização da EEFBCS.....	39
Figura 3 – Linha do tempo das atividades realizadas na coleta de dados.....	58
Figura 4 – Fluxograma de seleção da amostra.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descrição das provas versão rastreio do PROLEC-SE-R.....	46
Quadro 2 –	Relação dos facilitadores de cada tema e descrição das atividades.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características socioeconômicas e dificuldade em um ou mais processos de leitura das participantes.....	60
Tabela 2 – Pontuação das provas dos processos de leitura no momento pré e pós-intervenção.....	62
Tabela 3 – Classificação das habilidades e das dificuldades referentes aos processos de leitura das participantes no momento pré e pós-intervenção.....	63
Tabela 4 – Agrupamento das categorias de desempenho normal e dificuldade referente aos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção...	39
	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Atenção Primária à Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESF	Estratégia Saúde da Família
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FCECON	Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas
FMT-HVD	Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PENSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAB	Pesquisa Nacional de Atenção Básica
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
PSE	Programa Saúde da Escola
PSF	Programa Saúde da Família
REDCAP	Research Electronic Data Capture
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	01
1	JUSTIFICATIVA	05
2	OBJETIVOS.....	08
2.1	Objetivo Geral	08
2.2	Objetivos Específicos.....	08
3	REVISÃO DE LITERATURA	08
3.1	Alfabetização, Letramento e Literacia.....	08
3.2	Processos de Leitura.....	12
3.2.1	<u>Processo léxico.....</u>	13
3.2.2	<u>Processo sintático e semântico.....</u>	15
3.3	Dificuldades de Aprendizagem da Leitura.....	18
3.4	A adolescência e os Fatores Sociais determinantes na prática da leitura.....	21
3.5	A intersectorialidade entre a Saúde e a Educação.....	27
3.5.1	<u>Estratégias coletivas para a leitura.....</u>	34
4.0	METODOLOGIA.....	38
4.1	Tipo de estudo	38
4.2	Aspectos éticos	40
4.3	Local de estudo	40
4.4	Participantes.....	42
4.5	CrITÉrios de inclusão e exclusão.....	43
4.6	Investigação do trabalho de campo e da literatura.....	43
4.7	Descrição demográfica e socioeconômica.....	44
4.8	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura.....	45
4.9	Planejamento e Implementação das atividades educativas em saúde.....	50
4.10	Riscos e Benefícios.....	61
4.11	Grupo Focal.....	61
4.12	Análise de dados.....	62
5.0	RESULTADOS.....	63

5.1	<u>Desempenho nas provas dos processos de leitura.....</u>	68
5.2	<u>Fatores associados à prática da leitura.....</u>	71
5.3	<u>Impacto social do projeto Moara.....</u>	72
6.0	DISCUSSÃO.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	85
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	104
	ANEXO B – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura	111
	ANEXO C – Correção – Pontuações do PROLEC-SE-R.....	123
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	134
	APÊNDICE C – Questionário sobre as Características Socioeconômicas.....	143
	APÊNDICE D – Relatório de desempenho.....	145
	APÊNDICE E – Encaminhamento Fonoaudiológico	146
	APÊNDICE F – Minhas Cartas.....	147
	APÊNDICE G – Roteiro semiestruturado.....	148
	APÊNDICE H – Resumo apresentado no 12º Congresso de Epidemiologia.....	149
	APÊNDICE I – Artigo submetido à revista científica Saúde em Debate.....	150

INTRODUÇÃO

A leitura é um processo fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, pois envolve não apenas a decodificação de palavras, envolve a execução de diversas habilidades cognitivas, que começam com a análise visual do texto até a integração da mensagem ao conhecimento prévio do leitor, que permite ao leitor construir significados e relacionar a mensagem do texto com o mundo ao seu redor (Vellutino *et al.*, 2004; Cuetos, 2010). No entanto, quando não há uma coordenação harmoniosa desses processos, podem surgir dificuldades na aprendizagem da leitura, cujas causas são causas multifatoriais, podendo incluir fatores pedagógicos e socioculturais (Correia; Martins, 2005; Oliveira; Cardoso; Capellini, 2012; Capellini *et al.*, 2009).

A ciência da leitura argumenta que o período de alfabetização provoca transformações cerebrais e cognitivas essenciais para a aprendizagem da leitura (Sargiani; Maluf, 2018; Dahaene, 2012). Dessa forma, espera-se que ao final do ciclo I do ensino fundamental os alunos sejam capazes de ler e compreender conteúdos, pois o domínio da leitura e escrita permite aos alunos adquirirem novos conhecimentos e estimula o desenvolvimento da autonomia e protagonismo na sociedade letrada ao fazer uso da comunicação verbal de forma eficaz (Brasil, 2017; Nalom; Schochat, 2020).

Já no período adolescência — considerado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) como o período dos 12 aos 18 anos de idade —, o início dessa fase geralmente coincide com os anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, a leitura adquire um novo papel: promover uma reflexão sobre a identidade e o papel na sociedade, dialogando com suas inquietações e anseios (Brasil, 2017; Machado; Folmer; Balk, 2021).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, nesse período os alunos desenvolvem habilidades de reflexão crítica sobre textos de diferentes gêneros, inclusive, verificando a fidedignidade das informações, debatam sobre temas sociais relevantes, ou seja, passando de processos de recuperação de informação, envolvendo localização, identificação, reconhecimento de informações para processos de compreensão

como comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência e de reflexão sobre o texto.

No entanto, há uma preocupação crescente com o desempenho escolar dos adolescentes brasileiros, pois, conforme o último levantamento do Programa Internacional de Avaliação dos estudantes de 15 anos (PISA) realizado em 2022, que avaliam as habilidades em matemática, leitura e ciências, demonstrou que, em relação ao domínio da leitura, para medir a compreensão, reflexão e o utilizar dos textos para obter conhecimentos e alcançar seus objetivos dentro de uma sociedade, ou seja, o letramento em leitura, 50% dos alunos obtiveram baixo desempenho (abaixo do nível 2), em uma escala de 1 a 6, não existindo avanços significativos em relação à edição de 2018.

O nível 2 envolve a capacidade de identificar a ideia principal do texto de tamanho moderado assim como localizar informações com critérios explícitos em um texto, reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas, habilidades essas consideradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o nível mínimo de proficiência para que adolescentes e jovens possam exercer plenamente sua cidadania, ou seja, é provável que esses alunos vivam em realidades desafiadoras no seu cotidiano, que os impedem de avançar nos estudos (Brasil, 2023).

Em relação aos dados de leitura para a cidade de Manaus no Amazonas, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) podem apresentar um panorama sobre o desempenho das escolas na leitura, identificada pela língua portuguesa. Essa avaliação de larga escala dispõe de uma pontuação que varia de 0 a 500 organizada em intervalos correspondentes a oito níveis proficiência. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) há a recomendação da comparação entre os anos 2023 e 2019, pois, em 2021, a permanência de escolas no formato remoto ou retornando para o formato presencial afetou a taxa de participação dos alunos e, conseqüentemente os resultados dessa edição. (Brasil, 2022; Brasil, 2023; Todos pela Educação, 2023).

Logo, o levantamento de 2023, os alunos do 9º ano das escolas públicas estaduais de Manaus alcançaram a média equivalente ao nível 3 mantendo-se no mesmo nível da edição de 2019. Nesse nível os estudantes apresentam a capacidade de identificar informações explícitas, interpretam elementos narrativos e estabelecem relações entre elementos verbais e não verbais em reportagens e textos literários, além disso, podem inferir tema e ideia principal em crônicas e poemas. No entanto, aproximadamente 40% dos alunos ficaram abaixo do nível 3, isso reforça a importância de intervenções eficazes, a fim de garantir que os estudantes alcancem níveis mais avançados de leitura (Brasil, 2022; Brasil, 2023).

Além disso, tanto o Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (PISA) quanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) reconhecem a importância das habilidades de leitura digital no mundo contemporâneo, quando aplicam as suas respectivas provas, pois com a evolução das tecnologias e o acesso cada vez maior à internet exigem que os leitores dominem a cultura digital ao desenvolverem habilidades críticas para avaliar a qualidade das informações que consomem. A pandemia de COVID-19 acelerou a transformação digital, fazendo da tecnologia um recurso central para comunicação, entretenimento e aprendizagem (Santos et al., 2019; Sentell; Vamos; Okan, 2020).

Nesse sentido, a escola é um ambiente estratégico de cuidado aos adolescentes, os quais devem ser estimulados a participarem de projetos que informem sobre diversos assuntos relevantes, especialmente em saúde, por diferentes formas de comunicação, incluindo materiais impressos, digitais, mídias e recursos visuais, pois é um público que necessita de informações para desenvolverem comportamento saudáveis (Ilha et al., 2014; Gondim, 2015; Santos et al., 2017).

Ao olhar para questões sociais atuais, a partir da ótica do marcador social gênero, construído através do processo patriarcal histórico, notam-se que as desigualdades entre homens e mulheres acontecem em diferentes contextos e fases da vida. A violência doméstica e o abuso sexual contra meninas e mulheres, a gravidez na infância e adolescência, a desigualdade no acesso à educação e salários desiguais são fatores que impactam desproporcionalmente o sexo feminino. (Santos; Mora; Debique, 2016). Diante de tais

desigualdades, uma das estratégias para diminuir ou tentar erradicar as diferenças impostas a mulheres e homens são as práticas de empoderamento feminino (Botton; Strey, 2018).

Os programas educativos voltados para o empoderamento de meninas devem ser usados como exemplo ou inspiração para novas propostas, em diversos contextos (Botton; Strey, 2018). Pois quanto mais cedo as crianças e adolescentes recebem informações confiáveis sobre saúde maiores são as chances de elas aplicarem esse conhecimento em cenários que exijam medidas preventivas em saúde (Machado; Fragelli, 2024).

A leitura, enquanto habilidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e crítico, desempenha um papel fundamental nesse contexto, uma vez que um melhor nível de educação está diretamente relacionado a decisões mais informadas e a melhores práticas de saúde, além de ser um vetor de mudança social e de saúde (Graf; Patrick, 2015; Lay *et al.*, 2021), fortalecendo a perspectiva da integralidade e da intersetorialidade entre a saúde e a educação através da reflexão e da ação (Castro *et al.*, 2024).

Dessa forma, a “saúde da leitura” pode ser vista como uma questão de saúde pública, pois quando exercitada traz benefícios à mente, ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, fundamentais para o bem-estar dos adolescentes, uma vez que as dificuldades na leitura podem impactar negativamente a vida de adolescentes, levando a problemas comportamentais e psicológicos, principalmente entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social (Bartholomeu; Rueda, 2006; Destro; Souza, 2012; Casali-Robalinho; Del Prette; Del Prette, 2015; Freire; Lourenção, 2024).

Para que haja mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que os estudantes resolvam as demandas complexas da vida cotidiana ao fazer o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho através da leitura, há o foco no desenvolvimento pleno dessas competências através das avaliações internacionais da OCDE, bem como no esforço da maioria dos estados e municípios brasileiros na construção de seus currículos, sendo também o enfoque da Base Comum Curricular (BNCC) que estruturou o Eixo Leitura em um sentido mais amplo (Brasil, 2017).

Esse eixo não aborda somente o texto escrito, mas também fotos, histórias em quadrinhos, pinturas, palestras, filmes, música, isto é, compreendendo as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor ou ouvinte com os textos escritos, orais e multissemióticos para a sua interpretação, a fim de obter conhecimento, realizar discussões e debates sobre temas sociais relevantes que percorrem o campo da vida pública (Brasil, 2017). No intuito de que jovens e adolescentes tenham maior capacidade e controle sobre a própria saúde, capacidade de buscar informação, e autonomia para compreender as diversas práticas de linguagens para obter informações de saúde de maneira efetiva e segura (Peres, 2023).

Portanto, investigar os processos de leitura e o contexto familiar, assim como a colaboração intersetorial na aprendizagem de adolescentes podem contribuir para uma visão abrangente das dificuldades de leitura. Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o impacto de atividades educativas na melhoria dos processos de leitura de meninas de 12 anos matriculadas em uma escola pública estadual de Manaus.

1. JUSTIFICATIVA

O cenário de taxas de insucesso escolar vem aumentando ao longo dos anos, muitos estudantes concluem os primeiros anos do ensino fundamental sem as competências de leitura e escrita adequadas à sua faixa etária e seguem com essas dificuldades até os anos seguintes. Tal insuficiência pode estar associada a fatores contextuais e socioemocionais que dificultam o aprendizado e podem persistir ao longo da vida escolar. Assim, observa-se a importância de intervenções cada vez mais cedo aos alunos a fim de promover as ferramentas necessárias para alcançar um desenvolvimento pleno em todos os aspectos de sua formação (Gentilini, 2020).

É estratégico trabalhar, de maneira precoce, a implementação de estratégias educativas com uma ampla diversidade de temas que pode fomentar o desenvolvimento de capacidades de liderança, participação ativa e compromisso com a coletividade, hábitos de leitura e escrita, competências estas fundamentais para o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento

peçoal (Junqueira, 1997; 2000; Brasil, 2010; Sawyer et al., 2012; Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette, 2015; Brasil, 2017).

Com base nas Diretrizes Nacionais da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens (Brasil, 2010), a realização deste estudo se justifica pela necessidade de avaliar estratégias que possam contribuir para a redução de desafios em torno da aprendizagem, especialmente sobre temas sobre saúde entre meninas que estão adentrando no período adolescência. Período este marcado pela transição para a fase adulta, caracterizado por intensas mudanças físicas, emocionais e sociais, em que há formação de identidade, valores e habilidades socioemocionais começa a se consolidar, influenciando as escolhas e atitudes que terão ao longo da vida (Berger *et al.*, 1997; Santos, 2005).

As meninas que vivem em contextos de vulnerabilidade social, frequentemente enfrentam obstáculos educacionais, oportunidades limitadas para o desenvolvimento de habilidades, crescimento pessoal e desafios adicionais relacionados a desigualdades de gênero e expectativas sociais (Ahmad *et al.*, 2021). Portanto, há uma preocupação crescente de alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) até 2030 e para isso é requerido um investimento deliberado nos adolescentes, especialmente nas meninas.

A leitura é uma prática empoderada para os estudantes, no entanto, as políticas públicas do Brasil voltadas para a leitura ainda são insuficientes para promover práticas educacionais que estimulem a leitura entre as crianças e os adolescentes e que avancem nos índices das avaliações nacionais e internacionais, em grande parte devido a articulações inadequadas e/ou contraditórias dessas políticas (Fernandes; Colvero, 2019).

Logo, há a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre territórios e buscar conhecer as transformações que permeiam o nosso contexto amazônico, pois há um consenso sobre as relações de poder envolvidas na construção de políticas públicas, as quais não são realizadas por meio de um único Estado ou através de uma sociedade homogênea, mas se fazem por meio de diferentes atores sociais e em diferentes dimensões de poder (Guimarães *et al.*, 2014).

Aquele que afirmamos ser o “encontro objetivo” com esta pesquisa, veio a ocorrer a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da Universidade Estado do Amazonas, em 2022, oportunizado pela orientadora, a professora doutora Camila Helena Aguiar Botto de Menezes. Tal encontro ocorreu durante as primeiras aproximações/orientações, realizadas ainda de forma remota, nas quais discutimos, para fins de estudo e pesquisa, temas, objetos, objetivos, expectativas, caminhos, percursos, a serem vivenciados na pós-graduação.

No decorrer desse caminhar acadêmico, conjunto e partilhado, marcado, desde o seu início, por construções, desconstruções, reconstruções, eis que, direcionamos nossas reflexões e esforços teóricos e empíricos para esta pesquisadora integrar o estudo ‘Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara’ a partir da minha contribuição com a investigação sobre os processos de leitura, considerando, com base em artigos científicos sobre aprendizagem e adolescentes no ambiente escolar, ser relevante para o projeto Moara.

Logo, esta proposta faz parte do estudo Moara. O nome “Moara”, de origem indígena tupi-guarani, é feminino e carrega significados como “fazer nascer”, “ajudar a nascer”, “parir – parteira” e “fazer embarcar” – referindo-se ao ato de auxiliar alguém a embarcar por meio de corda, escada ou rampa. Esses significados representam o momento de transição que uma adolescente de 12 anos vive: um “nascer” para uma nova fase ou “embarcar” em uma nova vida, a vida adulta.

Portanto, quando a adolescente ingressa nessa nova etapa sem o devido acesso a todos os direitos assegurados pela Constituição Federal pode resultar em agravos, doenças e consequências que comprometem seu futuro e o de seu entorno. O objetivo do estudo é, portanto, fornecer evidências científicas sobre esses temas, além de contribuir para o nascimento simbólico de uma nova fase na vida das adolescentes manauaras participantes, alunas de uma escola pública estadual em Manaus.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Avaliar o impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura em adolescentes em Manaus.

2.2 Objetivos Específicos:

- a) Descrever as características socioeconômicas das adolescentes;
- b) Caracterizar o impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura antes e após a intervenção;
- c) Conhecer as percepções das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Alfabetização, Letramento e Literacia

A Alfabetização, Letramento e Literacia são conceitos que muitas vezes são confundidos como sinônimos, porém, são conceitos distintos e interligados.

O período da alfabetização está centrado no ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, como o reconhecimento de letras, sons, fonemas, sílabas e palavras, além da capacidade de formar frases escritas. O foco da alfabetização é habilitar o aprendiz a dominar o sistema de leitura e escrita no sentido mais restrito, envolvendo a compreensão das regras do código linguístico que conecta fonemas e grafemas (Soares, 2003, 2004).

Por sua vez, o letramento, conforme conceitua Soares (2003), refere-se ao uso social da leitura e da escrita. Está diretamente ligado à utilização dessas capacidades em diferentes

contextos de maneira funcional e eficaz, como no cotidiano, no ambiente de trabalho ou em outras interações sociais. O foco do letramento envolve as práticas sociais que requerem leitura e escrita, ou seja, o "saber ler e escrever" dentro de contextos significativos que ultrapassam o simples domínio técnico do código. O letramento busca desenvolver competências que permitam o uso crítico, reflexivo e prático da leitura e da escrita em diversas esferas da vida. Assim, o letramento se refere àquele que, já alfabetizado, possui o domínio do sistema escrito e agora está apto a exercer essas habilidades em múltiplas situações no âmbito social, cultural e profissional (Soares, 2003).

Letramento é o estado ou condição de que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com as práticas sociais interação oral (Soares, 1999, p.3).

Nas décadas de 1960 e 1970 ocorreu a “excessiva especificidade” no processo de alfabetização, que focava restritamente nas relações entre o sistema fonológico e o gráfico, desconsiderando outros aspectos importantes da leitura e escrita. A partir dos anos 1980, o Brasil adotou novos paradigmas cognitivistas e socioculturais na alfabetização, influenciados por pesquisas como as de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, que enfatizavam a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Embora esses paradigmas tenham ampliado a compreensão da alfabetização, incluindo suas dimensões sociais e culturais, Soares (2003) alertou que essa ampliação contribuiu para a perda de foco na especificidade técnica essencial para o domínio do sistema alfabético. A combinação dessas mudanças com o sistema de ciclos e a progressão continuada resulta em uma alfabetização menos estruturada, o que afeta negativamente o desempenho escolar dos alunos em avaliações externas, reiterando que a alfabetização possui uma especificidade que deve ser preservada, pois se trata de uma etapa essencial e inicial do aprendizado da leitura e escrita, e que não pode ser diluída no conceito mais amplo de letramento.

No Brasil, os dois termos muitas vezes se confundiram, o que levou a uma superposição conceitual que dificultou a distinção entre as etapas de aquisição do código escrito e seu uso

em contextos sociais mais amplos, certamente essa perda da especificidade da alfabetização foi um dos fatores, para os precários índices em provas de leitura, tanto nas em avaliações internas quanto nas externas como o Sistema nacional de avaliação da Educação básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ao longo dos anos, diferentemente de outros países, como a França e os Estados Unidos, países os quais os termos “alfabetização” e “letramento” emergiram de forma independente.

Nesse sentido, foi o que Soares (2003) também chamou de "desinvenção" da alfabetização no Brasil, referindo-se à perda do foco no processo específico de alfabetização, em detrimento do avanço do conceito de letramento. Essa "desinvenção" ocorreu quando as práticas de ensino e as políticas educacionais enfatizavam o letramento e suas aplicações sociais, deixando de lado o ensino explícito do sistema alfabético e ortográfico. Soares alertou que, embora o letramento seja fundamental, ele não pode obscurecer a importância da alfabetização como etapa inicial e estruturante da aprendizagem da leitura e escrita.

O Brasil passou por processos de redemocratização nos anos 1980, movimentos sociais e várias transformações, inclusive na Educação, ao adotarem teorias que, por muitas vezes, deixaram de lado a instrução voltada para o aprendizado do código alfabético (Maluf, 2015; Scliar-Cabral, 2013). Embora atividades voltadas à compreensão de textos pudessem complementar a instrução explícita das correspondências entre letras e sons, tornando o processo de alfabetização mais significativo e lúdico, elas não deveriam tomar a importância do ensino do código alfabético (Scliar-Cabral, 2013). A instrução fônica, ou seja, o ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas, é essencial para que os alunos compreendam o funcionamento do sistema alfabético, desenvolvam gradualmente autonomia na leitura e escrita (Scliar-Cabral, 2013) e pode ser implementada de maneira lúdica e significativa desde a Educação Infantil (Maluf, Sargiani, 2015).

Segundo Soares (2003), a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, pois o domínio da técnica, que é a alfabetização, ocorre dentro do contexto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita, características do letramento. Ela argumenta que, ao

alfabetizar, o indivíduo está simultaneamente se letrando, já que a aprendizagem do código é utilizada nas práticas sociais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), o seu texto na íntegra busca equilibrar a alfabetização e o letramento, promovendo não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também o envolvimento dos alunos a partir do letramento, ao realizarem práticas diversas de leitura e escrita que ampliem sua participação no mundo letrado. A BNCC também amplia o conceito de letramento, com o termo multiletramento, que envolve as práticas sociais do mundo digital que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual).

Além disso, Ferreira (2014) destaca a importância de que o letramento seja uma prática constante e diversificada, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades para compreender diferentes tipos de textos e contextos sociais. Dessa forma, o letramento escolar deve ser visto como uma prática abrangente, que considera o contexto cultural e social dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade moderna.

Já o termo Literacia, embora ainda pouco discutido no Brasil, ganhou força em meados de 1980 na França, Portugal e Estados Unidos, paralelamente ao surgimento do letramento no Brasil (Soares, 2003; Valente; Miki, 2024). No âmbito da educação, a Política Nacional de Alfabetização (2019) trouxe o conceito do termo literacia no seu escopo, definindo-o: “[...] Literacia consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado”.

Nesse sentido, compreende a habilidade de ler e escrever para que haja entendimento e produção de conhecimento a partir de diferentes situações cotidianas, independente do princípio alfabético, considerando-se ainda a sua estruturação em níveis básicos até os mais avançados. (Brasil, 2019; Valente; Miki, 2024).

A justificativa da Política Nacional de Alfabetização (2019) ao adotar esse termo na íntegra se deu a partir da vantagem do alinhamento à terminologia científica já consolidada internacionalmente. Pesquisadores da educação como Magda Soares (2003) já definiam o termo letramento de maneira semelhante ao termo literacia em suas obras, ressaltando que termo

letramento era uma tradução para o português do termo inglês *literacy*, como “a condição de ser letrado”. Posteriormente, a autora reconheceu o termo literacia, no entanto, sugere que o termo letramento seja mais apropriado devido a construção teórica e social consolidada ao longo dos anos no Brasil (Soares, 2017; Soares, 2020).

O decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituía a Política Nacional de Alfabetização foi revogada e atualmente está em vigor o decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A nova política enfatiza a colaboração entre os entes federativos e a implementação de estratégias eficazes para a alfabetização na idade certa, sem mencionar explicitamente os termos letramento e literacia.

Apesar das divergências no campo da alfabetização, o uso do termo literacia vem crescendo no meio científico nas áreas da família e de saúde como literacia familiar e literacia em saúde, respectivamente (Roza; Hickmann; Guimarães, 2020; Machado; Fragelli, 2024).

3.2 Processos de Leitura

A leitura é um processo complexo de competência única do ser humano desempenhada pelo sistema nervoso central (SNC), que potencializa transformações nos cérebros dos escolares (Cuetos, 2010; Dehaene, 2012).

A leitura depende do desenvolvimento adequado de dois importantes componentes: a decodificação e a compreensão. Na decodificação, encontram-se as habilidades perceptivas, identificação das letras, processo léxico ou de reconhecimento de palavras, enquanto na compreensão, encontram-se o processo sintático e o processo semântico (Cuetos, 2010).

Em relação às “habilidades perceptivas”, elas envolvem a capacidade de extrair o significado do que está escrito, envolvem a análise visual de signos gráficos através de movimentos oculares sacádicos e períodos de fixação, que são realizados em curtos períodos, permitindo a identificação e compreensão do texto (Macedo *et al.*, 2005; Cuetos, 2010). Já quanto a identificação das letras, é de suma importância durante o primeiro ano de

aprendizagem da leitura, quando o aluno precisa aprender que cada grafema tem o seu fonema correspondente (Oliveira; Capellini, 2023). Nesse período escolar, é comum que ocorram confusões entre os grafemas visualmente e fonologicamente parecidos, mas essas dificuldades tendem a desaparecer e são raramente encontradas em estudantes do Ensino Fundamental II e Médio (Oliveira; Capellini, 2023).

Portanto a análise dos processos aqui realizada é seletiva e não exaustiva, visando destacar apenas os elementos que se alinham estritamente com o tema central desta dissertação. Dessa forma, o referencial teórico partirá do Processo léxico ou reconhecimento das palavras. Ao avaliar os processos de leitura, permite-se identificar habilidades específicas e mensuráveis, uma vez que a alfabetização já foi finalizada, e tem-se como objetivo entender como esses adolescentes processam a leitura.

3.2.1 Processo léxico ou reconhecimento das palavras

O processo léxico é o conhecimento linguístico das palavras, a partir do qual os leitores constroem os seus significados configurando-se em um componente crítico na compreensão da leitura, indo além do processo de identificação de letras, pois envolve a recuperação da fonologia (pronúncia) e do significado das palavras a partir de sua representação escrita, sendo fundamental para a leitura eficaz e compreensiva, ou seja, os estudantes que desenvolvem essa competência são capazes de reconhecer as palavras de forma mais rápida, favorecendo uma melhor compreensão geral do texto (Macedo *et al.*, 2005; Cuetos, 2010; Cunha; Capellini, 2010; Alvarez-Canizo *et al.*, 2020).

O modelo de dupla rota, amplamente reconhecido na literatura científica (Coltheart, 1981; 2001), propõe duas vias principais para o reconhecimento de palavras em sistemas de escrita alfabéticos: a rota lexical e a rota fonológica (Macedo *et al.*, 2005; Cuetos, 2010; Cunha; Capellini, 2010).

A ativação da rota lexical acontece com palavras familiares, pois permite ao leitor acessar diretamente o significado e a pronúncia das palavras a partir de um léxico visual

armazenado na memória, ou seja, essa rota facilita a leitura rápida de palavras conhecidas sem a necessidade de decodificação fonológica. Quanto à rota fonológica, a mesma é essencial para a leitura de novas palavras ou pseudopalavras, e esta rota envolve a conversão de grafemas (letras) em fonemas (sons), de acordo com regras específicas de correspondência (Macedo *et al.*, 2005; Cuetos, 2010; Cunha; Capellini, 2010).

A competência leitora, portanto, depende da habilidade do leitor em automatizar as regras de conversão grafema-fonema, facilitando a expansão do léxico visual e melhorando a fluência leitora (Macedo *et al.*, 2005; Cuetos, 2010; Cunha; Capellini, 2010). Espera-se que a cada série do ensino fundamental os alunos progridam nos processos de leitura em relação ao ano anterior (López-Escribano; Elosua, 2013; Oliveira; Santos; Capellini 2023).

Quando os escolares leem de forma vagarosa e com dificuldade eles tendem a abandonar a leitura, em especial, quando encontram palavras de baixa frequência de ocorrência ou desconhecidas. Desse modo, ao conseguir extrair o significado da frase lida, a sua compreensão estará comprometida. (Dehaene, 2012).

Os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, necessitam de mais tempo para alcançar uma velocidade de leitura adequada, porque a fluência de leitura é uma combinação de precisão e velocidade, e conforme os alunos vão progredindo nos anos escolares ocorre a maturação cognitiva diante de uma prática contínua de leitura e exposição a textos variados.

A prova de reconhecimento de palavras, encontrada no processo léxico, na qual tem objetivo de responder se a palavra é real ou inventada, por exemplo, é considerada como bom preditor da compreensão de leitura, ou seja, identificar palavras que são ou não familiares auxilia na fluência e compreensão da leitura. A partir dos 11 anos, considera-se importante que o estudante tenha automatizado o reconhecimento das palavras para poder se dedicar aos processos de compreensão (Cuetos, 2010; López-Escribano; Elosua, 2013; Cuetos; Arriba, Ramos, 2022; Oliveira; Santos; Capellini 2023). No entanto se propósito é identificar o acesso ao significado da palavra, a prova utilizada é a de categorização semântica, na qual se indica se a palavra pertence a uma ou outra categoria semântica (animal doméstico/selvagem, ser vivo/objeto inanimado) (Cuetos; Arriba, Ramos, 2022).

Para a recuperação da aprendizagem do processo léxico, algumas das atividades são utilizadas para desenvolver o léxico de input visual dos estudantes e se assemelham às atividades do método global de leitura, ao associar a palavra com a imagem do seu significado. Para essa atividade são recomendados o uso de computadores, *tablets*, e/ou projetor de *slides*, que se apresenta a palavra durante um tempo breve ou simultaneamente acompanhada de seu desenho ou de sua pronúncia, de forma a favorecer a memorização das palavras associadas aos seus respectivos desenhos, os jogos educativos compostos de cartões nos quais aparecem o desenho acompanhado de seu nome, podem auxiliar nesse objetivo.

Para Levy, Nicholls e Kohen (1993) e Lipson, Wixson (2003) a leitura repetida é uma estratégia fundamental, a qual são necessárias prática de leituras frequentes de um mesmo texto, uma vez alcançada a fluência de leitura neste texto, o procedimento é repetido, agora com um novo texto, pois o uso de textos variados é mais efetivo do que praticar com um único texto. Este método melhora as habilidades de decodificação, de velocidade e de compreensão de leitura.

A recuperação da rota fonológica é desafiadora porque envolve dois processos principais: segmentação das palavras em grafemas e a conversão desses grafemas em fonemas. Para isso, o estudante precisa compreender que a fala pode ser segmentada em fonemas, representados por grafemas. Embora as dificuldades na rota fonológica sejam raras entre adolescentes (12-18 anos), há situações em tais dificuldades podem persistir nessa faixa etária. As intervenções recomendadas envolvem a aplicação de exercícios de segmentação léxica, silábica e fonêmica, por exemplo: tarefas como inversão de fonemas, para saber qual palavra forma, e estabelecer algum vínculo entre os grafemas e os fonemas (Cuetos; Arriba, Ramos, 2022).

3.2.2 Processo sintático e semântico

A compreensão na leitura vai além do simples reconhecimento visual de palavras, exigindo do leitor a capacidade de processar e integrar informações complexas para extrair

significado. Enquanto a habilidade de reconhecer palavras pode se tornar automática, a compreensão textual requer uma significativa contribuição cognitiva, envolvendo processos superiores, como o processamento sintático e semântico (Corso *et al.*, 2017).

O processamento sintático permite segmentar e classificar componentes da frase e cabe aos leitores fazerem uso de uma série de regras que permitem descobrir o papel de cada um dos sintagmas, para construir sua estrutura e acessar seu significado. A variação na entonação está fortemente associada a consciência sintática dos leitores, por exemplo, os leitores fluentes tendem a fazer pausas mais curtas e esporádicas apresentando uma prosódia consistente com a estrutura gramatical das frases e assim promovem a compreensão das relações gramaticais e a organização das ideias no texto (Capellini; Oliveira; Cuetos, 2010; Alvarez-Canizo *et al.*, 2020).

O sentido da mensagem é construído a partir da combinação entre as palavras. Para compreender essa organização das palavras é necessário descobrir qual papel cada palavra dentro da sintaxe, pois é a partir das estruturas sintáticas, identificando os papéis do agente da ação, do objeto da ação, do lugar em que a ação ocorre, entre outros (Capellini; Oliveira; Cuetos, 2014; Cuetos, 2016).

No estudo de Oliveira, Santos e Capellini (2023), os autores compararam o desempenho na leitura de 435 estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares em São Paulo, e sugeriu que os alunos da escola pública encontram desafios na decodificação de palavras com base na fonologia processamento e aplicação de regras ortográficas e dificuldades na compreensão. As discrepâncias entre alunos de escolas públicas e privadas foram particularmente observadas no nível das palavras, especialmente ao lidar com palavras longas e pouco frequentes.

Para a recuperação da aprendizagem do processo sintático, a fim de que o estudante consiga identificar os papéis dos sintagmas através de cores para destacar o sujeito em cada oração e outra para o predicado. O uso de cores impacta na razão e na emoção dos indivíduos, sendo fundamental o seu uso durante o período da aprendizagem (Heller, 2013).

Aguado, Ripoll e Domezaion (2003) sugerem exercícios para ordenação de sintagmas desordenados, completar frases com informações ausentes e responder perguntas sobre os componentes da oração.

Na linguagem oral, os limites das frases e orações são identificados por pausas e entonação. No entanto, na linguagem escrita, os sinais de pontuação que cumprem essa função. Quando um texto não é pontuado, sua compreensão é prejudicada devido à dificuldade de segmentar os constituintes das orações. Nesse sentido, exercícios com sinais de pontuação exageradamente destacados por algum tipo de sinal (ajuda visual) podem auxiliar até que o estudante consiga compreender o uso dos sinais para acrescentar a pontuação e ir reduzindo essa sinalização conforme a dificuldade for diminuindo (Cuetos; Arriba, Ramos, 2022).

Por sua vez, o processamento semântico depende do reconhecimento eficiente das palavras e do desenvolvimento do vocabulário. Nesse processo, o leitor precisa construir uma representação mental do conteúdo do texto, formada pelas ideias principais e também pelas informações implícitas que são inferidas a partir do seu próprio conhecimento. A representação mental é o elo entre o leitor e o texto, no mesmo momento em que se extrai as ideias do texto há ativação dos conhecimentos armazenados em sua memória sobre o conteúdo lido, dessa forma a complexidade da representação que é criada pode variar de leitor para leitor (Vandijk; Kintsch, 1983).

A compreensão leitora, portanto, é o resultado de uma interação dinâmica entre a decodificação de palavras e a capacidade de integrar essas palavras em contextos mais amplos, evoluindo com a experiência recíproca entre a compreensão de leitura e a linguagem oral, ao longo do desenvolvimento da leitura e a exposição à linguagem (Capellini; Oliveira; Cuetos, 2010; Cuetos; Arribas; Ramos, 2022).

Em vista disso, a compreensão de leitura é uma atividade complexa, a partir da qual, em curto período, são realizadas muitas operações cognitivas para que essa habilidade seja eficaz, e outras diversas operações cerebrais e mentais são envolvidas antes de uma palavra ser decodificada, operadas de forma automática, que o próprio indivíduo não tem consciência delas (Dehaene, 2012; Morais; Leite; Kolinsky, 2013; Cuetos; Arribas; Ramos, 2022).

O fato de essas habilidades se tornarem automatizadas pode levar à falsa impressão de que a leitura é uma tarefa simples, pois para leitores hábeis, não há a percepção de dificuldades nessa tarefa (Dehaene, 2012; Morais; Leite; Kolinsky, 2013). No entanto, há situações em que as dificuldades são percebidas, como o não reconhecimento da palavra e de seu significado, devido à sua baixa ocorrência, a complexidade de estruturas gramaticais que não frequentes na linguagem oral e o desconhecimento da temática lida, situações essas em que a leitura se torna um desafio, ao realizar a extração do significado e a integração dos conhecimentos (Cuetos, 2010; Dehaene, 2012; Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

Portanto, a estrutura sintática permite que os enunciados se organizem de forma lógica, respeitando a hierarquia e a interdependência entre suas partes, enquanto o processo semântico orienta o significado que essa organização busca transmitir.

Para a recuperação da aprendizagem do processo semântico, é essencial promover motivação, antes de iniciar a leitura, ao explicar os objetivos e correlacionar a temática do texto a algum conhecimento prévio do estudante. A leitura deve ser desafiadora, mas acessível, com assuntos familiares que despertem interesse. As discussões coletivas fortalecem o envolvimento e evita frustrações. Além disso, a valorização da leitura por parte de professores contribui para o fortalecimento dos vínculos afetivos com a linguagem (Galve; Ramos, 2011; Cuetos; Arribas; Ramos, 2022).

A elaboração de perguntas e identificação das ideias principais ajudam na compreensão do texto. Após a leitura, resumos, identificação de estruturas textuais e inferências auxiliam na fixação do conteúdo. Práticas contínuas, tanto individuais quanto coletivas, garantem a internalização das estratégias e promovem maior autonomia na leitura e interpretação de textos (Galve; Ramos, 2011; Cuetos; Arribas; Ramos, 2022).

3.3 Dificuldades de aprendizagem da leitura

As dificuldades de aprendizagem e sua identificação, ainda permanecem como temas sem um consenso estabelecido, abrangendo uma variedade de fatores que resultam em baixo

desempenho acadêmico na leitura, escrita matemática, de forma isolada ou associada, elas podem ser categorizadas como transitórias e ocorrer em qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem, sem uma causa evidente. Essas dificuldades têm causas multifatoriais, envolvendo aspectos sociais, econômicos e pedagógicos que, juntos, dificultam o pleno desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes (Correia; Martins, 2005; Capellini *et al.*, 2009; Dehaene, 2012).

Para Hammill *et al.* (1993) e Vellutino *et al.* (2004) a dificuldade de aprendizagem é um termo genérico para o comprometimento das habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas, podendo incluir vários fatores, incluindo o de origem neurológica, os fatores pedagógicos e socioculturais.

No entanto para Ciasca (2003), Moojen *et al.* (2016) os autores diferenciam as dificuldades dos transtornos, enquanto as dificuldades podem ser transitórias e influenciadas por fatores externos, os transtornos de aprendizagem são caracterizados pelas complicações na leitura, escrita ou cálculos de forma isolada ou associada, ocasionadas por problemas de ordem neurológicas, a exemplo, a dislexia, na área da leitura, sendo um dos distúrbios mais diagnosticados por especialistas (Ciasca, 2003; Moojen *et al.*, 2016). Conforme Cueto (2010). Para o aluno com dislexia a leitura se torna um desafio devido ao prejuízo em algum aspecto do processo de leitura. Alguns indivíduos não conseguem identificar as letras, outros podem ler somente determinados tipos de palavras ou necessitar de mais tempo para a leitura, e há aqueles que podem ler frases, mas não compreender o que se leu. O processo afetado dependerá da localização e do tamanho da lesão (Manhani *et al.*, 2006; Ciasca, 2003; Rodrigues; Ciasca, 2016; Moojen *et al.*, 2016).

Dessa forma, quando as dificuldades no aprendizado são persistentes, não identificadas, nem acompanhadas, e continuam no histórico do aluno por muito tempo, provavelmente o desenvolvimento sensorial e intelectual da criança estão comprometidos (Manhani *et al.*, 2006; Ciasca, 2003; Rodrigues; Ciasca, 2016).

As dificuldades de aprendizagem no âmbito da leitura podem ter como características as dificuldades nos processos de leitura como na decodificação a partir do reconhecimento das

palavras, vocabulário reduzido, velocidade de leitura lentificada, poucas experiências prévias que favoreçam a compreensão do texto e até mesmo falta de interesse na prática da leitura por parte do indivíduo (Citoler, 1996; Dehaene, 2012)

As dificuldades de leitura representam um desafio significativo no processo de aprendizagem, afetando não apenas o desempenho escolar, mas também a integração social e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes porém, geralmente as dificuldades podem estar associadas às situações de frustração na escola, por exemplo, em relação aos métodos de ensino, e/ou em relação ao ambiente familiar – como mudança de casa ou nascimento de um irmão –, baixo reconhecimento das palavras e o desconhecimento das temáticas lidas de modo que se torna necessário pesquisar os motivos que influenciam negativamente o desempenho da criança (Cuetos, 2010; Dehaene, 2012; Morais; Leite; Kolinsky, 2013).

Dahaene (2012) afirma que os alunos que apresentam dificuldades, durante a leitura, lentidão, entre outros obstáculos, facilmente perdem o interesse e interrompem a leitura, em especial quando se deparam com um vocabulário pouco usual ou desconhecido. Desse modo, os escolares não conseguem assimilar o sentido integral da frase, prejudicando a compreensão da leitura.

De forma análoga, nos estudos conduzidos por Corso *et al.*, (2013), Andrade, Andrade e Capellini, (2014) e Oliveira, Germano, Capellini, (2016) que investigaram o desempenho de leitura em crianças, esses autores apontaram que é comum algumas crianças apresentarem dificuldades ao longo do processo de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, conforme Oliveira *et al.* (2017), determinadas características estão ligadas aos transtornos, que ajudam a explicar a dificuldade persistente de algumas crianças tanto na leitura quanto na escrita. Teixeira, Limberger e Buchweitz (2016) complementam ao destacar a importância de distinguir claramente entre crianças com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, e aquelas com dificuldades de aprendizagem. Segundo os autores, o transtorno é uma condição permanente que interfere na fluência da leitura em indivíduos com dislexia. Já crianças com dificuldades de leitura podem superar esses obstáculos e desenvolver habilidades equivalentes às de leitores típicos de sua idade, quando devidamente identificados.

Portanto, a fim de superar as dificuldades de leitura é recomendado o exercício da leitura contínuo para melhorar os recursos cognitivos para a compreensão e obtenção de conhecimento, melhoria da infraestrutura para espaços que incentivem a leitura, aliado ao ensino sistemático da escola de qualidade para que os alunos compreendam as relações entre palavras, estrutura das frases, coerência entre as frases, riqueza lexical, familiaridade com o assunto, as diferentes estruturas do texto, incluindo a reflexão crítico-reflexiva sobre textos escritos materiais, além do hábito de leitura são aspectos fundamentais, pois com a experiência, essas habilidades tendem a melhorar com o tempo (Cuetos, 2010; Capellini *et al.*, 2014; Scliar-Cabral, 2013; Alvarez-Canizo *et al.*, 2020).

Além disso o apoio familiar, acesso aos recursos, um ambiente social estimulante, professores e escolas preparados desempenham papéis fundamentais. Esses fatores podem diretamente impactar os resultados de aprendizagem dos alunos (Babayigit; Roulstone; Wren, 2021; Smith *et al.*, 2021). Portanto o desenvolvimento de vocabulário é altamente influenciado por fatores ambientais e sociais interações, moldando a competência linguística dos alunos (Gaskell; Ellis, 2009).

3.4 A adolescência e os fatores sociais determinantes na prática da leitura

A fase da adolescência, é um período em que ocorrem transformações físicas significativas associadas aos processos biológicos, conferindo-lhes características adultas (Berger et al. 1997; Santos, 2005). Essas mudanças não se limitam a questões físicas, abrangem também as transformações cognitivas e sociais, as quais impactam o adolescente e seu contexto (Berger et al. 1997; Bianculli, 1997).

Essas mudanças continuam até que o indivíduo alcance a maturidade, integrando-se completamente nos aspectos sociais, profissionais e econômico na sociedade adulta (Formigli; Costa; Porto, 2000; Cherewick et al., 2021; Campos; Del Prette; Del Prette, 2014). Esse estágio de desenvolvimento é moldado por fatores sociais e históricos, manifestando-se de forma

diversificada entre indivíduos, influenciada por elementos como educação e contexto social (Martins; Trindade; Almeida, 2003; Marturano; Elias; Campos, 2004).

Para que ocorra a prática da leitura na adolescência os fatores sociais determinantes envolvem as condições e o ambiente onde ela se desenvolve, e esses aspectos abrangem desde o contexto social em que a leitura é realizada até os objetivos da leitura, as motivações da leitura, as expectativas do leitor e o conhecimento prévio, ou seja, são aspectos que definem como a leitura é percebida pelo indivíduo (Cunha, Capellini, 2010). De acordo com Rowe *et al.* (2019) para que um adolescente apresente melhores resultados na ampliação do vocabulário e na compreensão de leitura, além de maior motivação interna para ler, desde a primeira infância, é sugerido a incorporação da prática de leitura entre a família e a criança, pois ao criar uma rotina de leitura a criança apresentará futuramente o prazer pela leitura.

Di Nucci (2003), em seu estudo, apontou que os jovens percebem as atividades de leitura e de escrita como práticas predominantemente vinculadas às exigências escolares, em outras palavras, relacionaram a leitura a um dever. A leitura fora do contexto escolar, ou seja, a leitura por prazer, está fortemente associada à proficiência em leitura, ao êxito tanto acadêmico quanto social. Portanto, esse é um hábito pouco comum entre os jovens (Sanfelici; Silva, 2015). A prática da leitura por prazer está fortemente a satisfação pessoal e está ligada a melhores desempenhos acadêmicos, e a resultados superiores em testes de leitura e escrita, em comparação com aqueles que raramente leem (Di Nucci, 2003; Sanfelici; Silva, 2015; Darwich et al., 2020).

A formação de grupos de amigos para a leitura também contribui para um ativo comportamento de leitura entre os adolescentes. Machado, Graup e Balk (2022) discutem que, na adolescência, a busca por pertencimento leva os adolescentes a adaptarem seus gostos às preferências de um grupo. Assim, quando o círculo de amizades valoriza a leitura e compartilha interesses literários, os adolescentes praticam a leitura. Por outro lado, se o grupo não dispõe desse hábito, o adolescente pode desmotivar-se a adotar essa prática.

Contribuindo com esse capítulo, autores Folmer e Balk, (2021) trazem o avanço da tecnologia, que impactou no modo de aprendizagem a partir do uso de recursos tecnológicos

para obter conhecimento. Os mesmos autores argumentam que estamos na era do imediatismo, e os adolescentes estão cada vez mais imersos na tecnologia que são práticas, de acesso rápido, com assuntos resumidos, comunicação instantâneas, o que pode ser um desafio tanto para a escola como para a família de trabalhar para que os alunos leiam um texto de forma mais aprofundada.

Conforme Machado, Graup e Balk (2022) até 2019, antes da pandemia da COVID-19, os adolescentes viviam em uma realidade com livre acesso à biblioteca, podiam explorar as estantes e escolher livros de seu interesse e realizar trocas desse material entre colegas e amigos. Isso é justificado por Gonçalo et al. (2020) ao argumentar que nesse período essas ações eram totalmente benéficas para os alunos, mas que agora eles precisam ler em *Portable Document Format* (PDF) e/ou *ebooks*, celulares, ou seja, ficam por muito tempo aprendendo conteúdos através de uma tela, que não só distancia o contato com o livro impresso mas também pode trazer prejuízos a saúde. Por outro lado, para Modelski, Azeredo e Giraffa (2018) argumentam que é preciso tirar proveito das tecnologias nas salas de aula, fazendo uso dos artefatos em prol do conhecimento.

Nesse sentido, as escolas precisaram se adaptar a novas práticas de ensino advindas do avanço da tecnologia e adotar novas estratégias para a prática docente, a fim de potencializar a relação dos alunos com a escola (Kirchner, 2020).

Outro fator social encontrado na literatura é o gênero. O gênero é um fator complexo quando relacionado a motivação dos estudantes para a leitura. Segundo Vuong, Nguyen e Le (2021), geralmente as meninas demonstram ter maior motivação para a leitura em comparação aos meninos, a valorização da leitura são percebidos de forma mais positiva entre as meninas do que entre os meninos.

A prática da leitura é vista como um espaço de autorreflexão e formação de identidade para as meninas, a partir do discurso feminista (Davies, 1993). Os gêneros textuais que as meninas leem, trazem representações de feminilidade e classe que podem influenciar como se enxergam e como gostariam de ser vistas. As identidades das meninas são influenciadas por discursos sociais e culturais sobre o que significa ser mulher e pertencer a uma certa classe

social. Esses discursos mostram como a formação de identidade é complexa e multidimensional (Baker; Freebody, 1989).

Nesse cenário, a escola e o corpo docente devem olhar para novas práticas educacionais que possam corroborar no desenvolvimento da identidade de adolescentes de uma forma positiva e não opressora (Verhoeven; Poorthuis; Volman, 2019).

Segundo Vuong, Nguyen e Le (2021) a leitura pode ser percebida como um esforço feminino, porém em relação a quantidade ou compreensão da leitura, o gênero não exerce influência significativa. Para Etchell (2018) há evidências inconsistentes para diferenças entre os gêneros na estrutura e função do cérebro, sem qualquer impacto no desempenho comportamental durante a aprendizagem.

Em contrapartida, o estudo realizado na Espanha de Alvarez-Alonso, *et al.* (2021), que revela, em consonância com outros estudos, como os de Anderson *et al.*, (2001) e Dekker *et al.*, (2013), que ao aplicar provas de avaliações de leitura as meninas superaram os meninos nas provas de compreensão de leitura, na faixa etária de 12 a 14 anos.

Em um estudo de neuroimagem de Halpern (2013) os achados mostraram que as áreas cerebrais relacionadas a linguagem tiveram trajetórias de desenvolvimento diferentes entre meninos e meninas e que as meninas tendem a mostrar uma maior lateralização inter-hemisféricas, o que pode facilitar o processamento linguístico, esta diferença significativa entre meninos e meninas pode ser explicada pelo desenvolvimento da linguagem e linguístico ser mais rápido das meninas.

Para Grills *et al.* (2023), os autores citam que as dificuldades de aprendizagem na leitura, quando presentes, podem ter impacto negativo no bem-estar das meninas, manifestando-se através de sintomas como a ansiedade, depressão e percepção negativa de si mesma. Os mesmos autores complementam ao argumentar que existe uma relação bidirecional, onde as dificuldades de aprendizagem podem levar a sintomas internalizados, e vice-versa, criando um ciclo que pode prejudicar tanto a aprendizagem quanto o bem-estar, e que intervenções focadas em dificuldades de leitura podem ajudar a atenuar esses sintomas, sugerindo a importância de estratégias que abordem tanto a aprendizagem quanto o apoio socioemocional.

Em outros achados como os de Sousa e Hubner (2020) sugere que a investigação dos antecedentes familiares e educacionais pode revelar um impacto direto na habilidade leitora. Shah *et al.* (2024) argumenta que fatores de risco relacionados ao nascimento pré-termo tardio (tabagismo, gestação gemelar e escolaridade baixa) estão associados às dificuldades de leitura e em matemática. Nesse estudo longitudinal, os autores afirmaram que crianças nascidas entre 34 e 36 semanas apresentaram tais dificuldades no período destinado ao desenvolvimento dessas habilidades, no entanto, os fatores de proteção como o cuidado atento e afetuoso dos pais e a inclusão precoce em ambientes educativos, como a pré-escola, favoreceram a resiliência diante esses desafios.

Em outro estudo de Zuanetti e Fukuda (2012), que investigou os aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e aritmética, mostrou que a escolaridade materna pode ser um fator de risco ou de proteção para dificuldades escolares, especialmente na relação com a leitura. Pode-se observar também nas outras tarefas que, quanto mais baixa a escolaridade da mãe, maior é a chance de a criança apresentar problemas de leitura, escrita e aritmética. Esse fator, a interação entre criança e ambiente, é o que pode explicar a escolaridade materna agindo como fator de risco em caso de baixa escolaridade, e de proteção, no caso de uma escolaridade mais elevada

Corroborando com esse pensamento, a contribuição do envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido um tema importante. O envolvimento dos pais pode ser definido como compromisso ativo dos pais em dedicar tempo para ajudar nas atividades acadêmicas e gerais desenvolvimento dos seus filhos. A participação da família em casa e com a escola pode não só melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, mas também diminuir as desigualdades de resultados de desempenho acadêmico entre estudantes de diferentes origens sociais (Ho; Lam, 2016).

A fim de alcançar êxito na interação entre pais e filhos durante o ato leitura, um termo merece destaque a palavra “Literacia” - que não é uma palavra muito usada no Brasil -, enquanto o termo letramento é mais comumente utilizado, e refere-se aos usos sociais e culturais da leitura e da escrita, numa perspectiva considerada mais abrangente e complexa do

que o processo de normalmente se refere a uma série de habilidades e práticas, incluindo leitura, escrita e o uso de números mediados por materiais escritos (Scliar-Cabral, 2020). No entanto, o termo evoluiu para um conceito multidimensional, segundo a UNESCO (2023):

Literacia é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A literacia envolve um contínuo de aprendizado que possibilita aos indivíduos alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potenciais, e participar plenamente em sua comunidade e na sociedade mais ampla. Geralmente, a literacia também abrange a numeracia, a capacidade de realizar cálculos aritméticos simples. O conceito de literacia pode ser distinguido de medidas para quantificá-la, como a taxa de literacia e a literacia funcional. (UNESCO, 2023, tradução nossa).

Dessa forma, a família, assim como o Estado, tem um importante papel no desenvolvimento do indivíduo. No contexto prático da leitura, a literacia familiar recebe um importante papel pois envolve, entre outros, a interação verbal no momento da leitura, a leitura compartilhada, contação de histórias, vivências com a escrita e leitura, todas essenciais para o desenvolvimento da linguagem (Borges; Azoni, 2021).

O diálogo existencial durante o processo de ensino-aprendizagem é valorizado por Paulo freire (1987) que define:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (Freire, 1987, p. 14)

Ao considerar o apoio da família durante a aprendizagem da leitura, é importante que ela não seja opressora ou autoritária, mas sim que os pais sejam os modelos, motivadores e facilitadores que acompanham seus filhos nas atividades de leitura, de forma que os incentivem

apresentando-lhes uma variedade de livros. portanto, os pais desempenham um papel significativo no fornecimento de um ambiente de aprendizagem ideal para os seus filhos, especialmente na leitura de livros. (Freire, 1987; Darling-Hammond e Linda, 2000).

Para Nalom e Schochat (2020) Quando os pais são atuantes na educação formal dos filhos, os componentes socioeconômicos familiares são fortalecidos, ou seja, o nível socioeconômico (NSE) está associado às oportunidades de exposição das crianças a novos aprendizados e consequente desenvolvimento da linguagem levando à presença, ou não, de queixas e dificuldades de aprendizagem.

Nos países de rendimento elevado, espera-se que o aumento dos resultados nacionais de leitura em 1% resulte num aumento da produtividade do trabalho e do produto interno bruto per capita em 2%. Assim sendo, a resolução das dificuldades de leitura pode constituir um caminho para a redução das desigualdades socioeconômicas em geral (Coulombe; Tremblay, 2006).

Do ponto de vista econômico, o envolvimento dos pais é potencialmente vantajoso para a escola, e sob a perspectiva sociológica, tal envolvimento é um elo entre os desempenhos escolares dos filhos e a origem social das suas famílias. De maneira geral, a participação dos pais tem potencial de elevar o desempenho acadêmico e da autoestima dos alunos e a reduzir os índices de evasão escolar (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lam e Ho, 2016). Por sua vez, juntamente com as escolas, através de uma visão holística com seus alunos, objetiva-se inspirar esses adolescentes a criar mudanças no mundo (Gotlieb *et al.*, 2022).

3.5 Intersetorialidade entre a Saúde e a Educação

Paulo Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, enfatiza a importância da autonomia na educação dos adolescentes, argumentando que a aprendizagem deve ser uma prática de liberdade, não de domesticação. Para ele, educar com autonomia significa respeitar a capacidade crítica dos estudantes, incentivando-os a questionar, refletir e agir sobre sua realidade. Freire defende um diálogo entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam reciprocamente, promovendo uma

educação que é relevante para a vida dos estudantes e que os prepara para participar ativamente na transformação da sociedade.

Os autores Darling-Hammond e Linda (2000) e Gotlieb *et al.* (2022) destacam que uma formação eficaz para professores centradas no desenvolvimento de competências que aumentem a sua visão profissional, ou seja, aumentar as suas capacidades para avaliar e responder às necessidades, interesses e pontos fortes acadêmicos no desenvolvimento dos alunos se torna indispensável.

Em relação ao discurso coletivo dos educadores, evidenciados nos estudos de Cordeiro, Gomes e Estrela (2020) e Medeiros e Vieira (2019), há uma sobrecarga de trabalho para os educadores e isso é um dos fatores significativos que prejudica o processo de identificação de situações que interferem no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A fim de identificar dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, de acordo com Liew, McTigue e Kattington (2014), as avaliações padronizadas e individualizadas aplicadas na escola desempenham papéis complementares essenciais para um desenvolvimento acadêmico integral. De modo, que estas avaliações são importantes para validar a eficácia dos métodos de ensino e identificar estudantes em risco de enfrentar dificuldades, mediante a confiabilidade e validade estabelecidas.

Por outro lado, as avaliações que não são padronizadas, embora sem confiabilidade e validação, são importantes para monitorar o progresso pessoal do aluno ao longo do tempo, permitindo ajustes pedagógicos a curto prazo e a definição de metas individualizadas. Este tipo de avaliação ajuda a compreender as vertentes do desenvolvimento individual que as avaliações padronizadas podem não captar, como detalhes específicos de desafios enfrentados por alunos em testes de leitura (Liew; McTigue; Kattington, 2014; Gotlieb *et al.*, 2022).

Os autores Liew, McTigue e Kattington (2014), complementam seus pensamentos ao mencionarem que ao aplicar um teste padronizado pode se confirmar que um aluno possui habilidades de leitura adequadas ao nível de texto testado, mas ele não oferece os detalhes das dificuldades, entre as quais se incluem problemas desde a decodificação de palavras até a familiaridade com o vocabulário do texto.

Dessa forma, uma vez que são identificadas as desordens na aprendizagem no ambiente escolar, é possível que outros profissionais como os psicólogos, neuropsicopedagogos e fonoaudiólogos atuem nessas dificuldades com o objetivo de auxiliar os pais, os professores e os alunos em seus desafios, mas raramente esses profissionais estão presentes no âmbito escolar, ou quando estão presentes costumam estar em um número reduzidos e com sobrecargas de trabalho (Assunção; Freitas, 2019).

Corroborando com esse pensamento, de modo a atender as variadas necessidades dos alunos, é de fundamental importância que haja um esforço coordenado entre a família, comunidade e de práticas educacionais, bem como na cooperação com equipes interdisciplinares (Hoffman *et al.*, 2021).

Além disso, o Decreto nº 11.079, de 2022, ao estabelecer políticas para recuperar aprendizagens perdidas e combater a evasão escolar, baseia-se na colaboração intersetorial, ao incentivar a articulação entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal para a superação de lacunas nos processos de ensino e aprendizagem a partir evidências científicas, destacando a importância da intersetorialidade nas políticas educacionais e de saúde.

Dessa forma, a escola se apresenta como um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações de promoção, prevenção e educação em saúde a fim de que os indivíduos se apropriem de conhecimento sobre os seus direitos. Esse espaço ganha força quando essas ações educacionais levam à formação de sujeitos sociais críticos e construtores de seus conhecimentos (Ferreira *et. al.*, 2012).

Nesse cenário, a intersetorialidade recebe destaque pois é a combinação entre distintas áreas de conhecimento que visa a solução holística de situações complexas, de modo a superar a divisão entre as políticas públicas, isto é, promove-se a integração da saúde, educação, assistência social, meio ambiente, transporte, infraestrutura urbana, segurança, economia, política, entre outros (Junqueira, 2000). Em conformidade com o conceito de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1946, que definiu saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade.

Através dessa integração de saberes, é possível obter um olhar amplo sobre situações e indivíduos, facilitando a interação e diálogo entre diferentes setores que, por sua vez, alcançam uma maior resolutividade de problemas da população de um determinado território. Por isso, esse tipo de ação é tão importante para o setor da saúde (Junqueira, 1997). A constituição de um sistema de saúde que seja universal, equitativa e integral advém necessariamente da adoção de políticas públicas promovam a intersetorialidade entre a saúde e a educação (Brasil, 2011).

Nesse sentido, a Atenção Básica ou Atenção Primária, tem um papel de ordenadora e coordenadora dos fluxos e contrafluxos do cuidado. Ela é fundamental na constituição do sistema de saúde por sua proximidade com os indivíduos e seu cotidiano (Castanheira *et al.*, 2017).

Conforme a portaria que aprova a Política Nacional de Atenção Básica no Brasil (2017) o documento traz a seguinte definição da atenção básica:

A Atenção Básica é o conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas que envolvem promoção, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado e gestão qualificada, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido, sobre as quais as equipes assumem responsabilidade sanitária. (Brasil, 2017)

Dessa forma, nesse nível de atenção à saúde há o desempenho das ações em saúde assim como o estabelecimento do elo com os demais pontos de atenção à saúde, de modo a garantir a integralidade e continuidade da atenção à saúde dos usuários (Castanheira *et al.*, 2011).

A implementação da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e posteriormente a criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) demonstrou o compromisso do SUS com a Atenção Primária (Brasil, 2008). Nesse âmbito, a atuação dos profissionais de saúde que atuam com as dificuldades de aprendizagem é de suma importância, no entanto, os autores Reis e Pereira (2023) ressaltam que há uma tendência a buscar diagnósticos precoces e rápidos encaminhamentos para outros serviços especializados, não levando em consideração que a

atenção primária é o primeiro ponto de contato no sistema de saúde, e deve buscar a resolutividade e uma escuta ativa às famílias. A elaboração de laudos e diagnósticos é geralmente vista como importante para obter acesso a determinados direitos e serviços, por outro lado, pode reforçar estigmas e uma abordagem limitada aos desafios enfrentados pelos alunos. (Reis; Pereira, 2023).

As demandas de dificuldades de aprendizagem para os serviços de saúde têm aumentado ao longo dos anos, e podem impactar na saúde mental, podendo ainda estar ou não relacionadas às alterações na linguagem ou do comportamento, atingindo de diferentes formas cada pessoa, e isso pode dificultar a identificação por parte do professor. (Assunção; Freitas, 2019; Reis; Pereira, 2023). Logo, a atenção primária também tem a responsabilidade de coordenar os cuidados em conjunto com outras instituições, como as escolas. Dessa maneira, o contato inicial deve considerar que essas dificuldades podem ser provenientes de ações pedagógicas, complexidade do texto, dificuldades com o professor, entre outros. Tal conduta enfatiza a importância da intersetorialidade na prática do cuidado ao integrar práticas clínicas e não clínicas (Reis; Pereira, 2023).

Em uma análise retrospectiva até os dias atuais, os avanços nas condições de vida melhoraram consideravelmente na maioria dos países, em virtude de progressos políticos, econômicos, sociais, ambientais e a evolução na saúde pública e na medicina. Entretanto, ainda há a permanência de profundas desigualdades entre os países, em suas regiões e entre grupos sociais (Buss *et al.*, 2020).

A promoção da saúde, que envolve o conceito ampliado do processo saúde-doença e seus determinantes, propõe a união de saberes técnicos e da comunidade, bem como a mobilização das instituições para enfrentar e resolver desafios relacionados com a saúde. Dessa forma, a promoção da saúde procura superar o modelo biomédico, empregando abordagens ampliadas que abrangem dimensões políticas, desenvolvimento de competências pessoais e coletivas, participação da comunidade, meio ambiente e sustentabilidade e a reorientação dos serviços de saúde (Nutbeam, 1999; Mattioni *et al.*, 2022).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens, promovidas pelo Ministério da Saúde (2010), destaca-se a prioridade das atividades grupais de educação em saúde para os adolescentes. Tal abordagem abre-se espaço para pensar na criação e fortalecimento de redes de proteção social que garantam os direitos desse público e permite aprofundar os discursos e promovendo reflexões críticas a partir do contexto histórico, cultural e social em que estão inseridos. A formação de parcerias intersetoriais e a realização de atividades fora do ambiente ambulatorial são extremamente relevantes, mas é essencial que isso não comprometa a atenção às competências específicas e exclusivas do setor da saúde, como a prestação de assistência à saúde.

Tratando-se ainda de ações intersetoriais realizadas no ambiente escolar, não se pode deixar de mencionar o Programa de saúde na escola (PSE), instituído pelo decreto sob número 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que tem como objetivo oferecer um leque de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino básico público, com o fortalecimento e a sustentação da articulação entre as escolas públicas e as equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF), por meio da realização de ações dirigidas aos alunos (Brasil, 2007; Machado et al., 2015).

Atualmente, o Programa Saúde na Escola (PSE) é uma das principais políticas públicas para infância e adolescência. Dentre seus componentes destacam-se a avaliação clínica, nutricional, promoção da alimentação saudável, saúde auditiva, bem como as ações de educação permanente em saúde, atividade física e saúde, entre outros (Machado et al., 2015). Embora o texto na íntegra do decreto, que instituiu o Programa saúde na escola, contemple as ações que podem estar presentes no planejamento das ações do PSE, deverá ser considerado também a realidade do contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde do escolar e a capacidade operativa em saúde do escolar (Brasil, 2007).

Em contrapartida, para Guckert e Arakawa-Belaunde (2020), as ações do PSE apontam ausências de uma perspectiva abrangente na promoção da saúde, que deveria contemplar tanto a diminuição das desigualdades quanto a participação da comunidade, pois frequentemente as

intervenções do PSE tendem a ser fragmentadas e não levam em consideração os fatores contextuais que impactam a qualidade de vida dos estudantes.

Nos estudos de Coelho *et al.* (2015), Henriques, Rocha e Madeira (2010), Teixeira, Couto e Delgado (2017) e Machado *et al.* (2015) os autores destacaram que quanto às ações já existentes, há a necessidade de uma abordagem intersetorial que integre saúde, educação e outros setores para o atendimento eficaz dos adolescentes, além de evidenciar lacunas na formação dos profissionais, pois a falta de um “olhar diferenciado” e a prevalência de estigmas e preconceitos entre os profissionais de saúde, emergem como barreiras substanciais, influenciando negativamente as práticas de cuidado e o estabelecimento de um vínculo efetivo com os adolescentes.

Apesar do PSE de dispor de uma base teórica bem fundamentada, a prática muitas vezes apresenta desafios notáveis, como a falha na comunicação entre os profissionais de saúde e educação e uma carga desigual de trabalho entre esses profissionais, o que pode levar a uma execução fragilizada dessas ações (Baggio *et al.*, 2018; Wachs *et al.*, 2022). Além disso, nos estudos de Henriques, Rocha e Madeira (2010), Oliveira *et al.* (2009) e Costa, Queiroz e Zeitoune (2012) destacaram que a escola foi escolhida como principal local para educação em saúde, no entanto, foi observado que as ações eram pontuais e, muitas vezes, sem continuidade, focadas em atividades preventivas sobre assuntos específicos, geralmente, sobre sexualidade ou ao uso de drogas.

A literatura aponta para a necessidade de uma melhor integração e de ajustes nas políticas para enfrentar essas barreiras e otimizar a implementação através de uma cooperação intersetorial, os desafios como a comunicação ineficaz e a distribuição desproporcional de responsabilidades podem comprometer sua eficácia. É essencial que as intervenções e decisões sejam alinhadas com as realidades locais e que haja uma colaboração genuína entre os setores envolvidos para que o programa atinja seu potencial máximo (Baggio *et al.*, 2018; Wachs *et al.*, 2022).

As fases da infância e adolescência, requerem maior atenção pelo motivo de os estudantes estarem em processo de crescimento físico e mental, muitas vezes marcados pela

vulnerabilidade. Para isso, se faz necessário desenvolver estratégias, envolvendo uma equipe interdisciplinar, através da interação e troca de conhecimentos, para juntos realizarem ações que proporcionem a identificação de problemas aprendizagem e de saúde, assim como ao processo saúde-doença, essas ações no ambiente escolar tende a apresentar um grande potencial de aproveitamento, pois os estudantes costumam ser receptivos (Couto *et al.*, 2016).

Nos estudos de Coelho *et al.* (2015), Henriques, Rocha e Madeira (2010), Teixeira, Couto e Delgado (2017) e Machado *et al.* (2015) os autores destacaram que quanto às ações já existentes, há a necessidade de uma abordagem intersetorial que integre saúde, educação e outros setores para o atendimento eficaz dos adolescentes, além de evidenciar lacunas na formação dos profissionais, pois a falta de um “olhar diferenciado” e a prevalência de estigmas e preconceitos entre os profissionais de saúde, emergem como barreiras substanciais, influenciando negativamente as práticas de cuidado e o estabelecimento de um vínculo efetivo com os adolescentes.

Como fecho deste tópico, é importante que ressaltar que para alcançar a integralidade e otimizar a resolução de problemas dos adolescentes, é essencial que as práticas de saúde para o adolescente não se restrinjam apenas a alguns pontos da rede de atenção à saúde. Deve-se valorizar as ações intersetoriais, aproveitando os variados ambientes em que o adolescente se insere, bem como as capacidades e recursos disponíveis em sua comunidade e na rede de saúde (Junqueira, 1997a; 2000). A intermediação entre a população e o governo, assim como o exercício da cidadania e do controle social são contribuições valiosas para a promoção da saúde (Buss *et al.*, 2020).

3.5.1 Estratégias coletivas para a leitura

O desafio de solucionar as dificuldades na leitura tem levado pesquisadores de todo o mundo a realizar estudos sobre atividades de intervenção para melhorar a compreensão leitora. Há estratégias que focam na consciência fonêmica, fonética, fluência de leitura, vocabulário e

compreensão da linguagem, e outros que focam somente em uma delas, mas todos, de uma forma geral, trazem resultados benéficos (Quach *et al.*, 2018).

Considerando intervenções coletivas no ambiente escolar recomenda-se que materiais textuais e visuais sejam apresentados e trabalhados para estimular o senso crítico quanto a questões culturais e sociais (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino, a efetivação da educação em direitos humanos, mostra-se como uma ferramenta de grande potência que implicará numa adoção sistemática dessas diretrizes. Essa educação visa promover transformação e mudança social e se fundamenta em princípios como a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado e democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012; Costin; Pontual, 2020).

Assim como também cabe a inserção dos conhecimentos concernentes à educação em direitos humanos na organização dos currículos da atenção básica, que poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes nos currículos e de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2012; Costin; Pontual, 2020). Para os autores Ahmad *et al.* (2021) que realizam projetos na Índia, os Programas voltados para as adolescentes que abordem por meio de ações educativas sobre educação financeira, saúde e higiene menstrual, empreendedorismo, liderança, direitos e acesso a serviços promovem o poder de decisão, a autoeficácia, a mobilidade e a ação coletiva para exercerem os seus direitos, que são os elementos-chave do empoderamento.

A compreensão de textos é um dos maiores desafios no ambiente escolar, recomendam-se que as atividades para desenvolver a compreensão sejam organizadas em três etapas: antes, durante e após a leitura. Antes da leitura, é essencial despertar a motivação do estudante, ativar seus conhecimentos prévios, estabelecer objetivos claros e criar situações reais de leitura que conectem o texto à sua realidade, dessa forma, o prazer pela leitura é incentivado. Durante a leitura, estratégias como ativar conhecimentos prévios, formular perguntas, identificar ideias principais e fazer inferências ajudam o estudante a construir significado e ajustar suas previsões

sobre o texto. Após a leitura, o foco recai sobre a identificação de temas e ideias principais, elaboração de resumos e análise de estruturas textuais, como problemas/soluções ou comparações. A prática contínua e o incentivo ao uso de estratégias autônomas consolidam o aprendizado e promovem a autonomia do leitor, fortalecendo sua capacidade de compreender textos de forma crítica e reflexiva (Galve; Ramos, 2011; Cuetos; Arribas; Ramos, 2022).

As perguntas inferenciais geram mais dificuldades para os alunos do que perguntas literais durante esse período. Por esta razão, aprender a ler, é um processo que requer constância, e a habilidade de fazer inferências a partir das leituras se desenvolvem com a idade e varia a depender da informação requisitada. Isso ocorre porque a leitura é um dos principais meios para que aprenda novos conceitos - tanto na escola quanto em situações da vida cotidiana e de participação na sociedade - e também pode impactar na saúde e de suas gerações futuras, sendo um dos maiores desafios das escolas. (Cuetos, 2010; Guimarães; Mousinho, 2019; Gentilini *et al.*, 2020; Oliveira; Santos e Capellini, 2023).

É recomendado ainda leituras variadas com todo tipo de material impresso: livros temáticos, revistas, revista em quadrinhos, entre outros (Cuetos; Arribas; Ramos, 2022). Além de favorecer um melhor desempenho na leitura, no estudo de Lenhart *et al.* (2023), os autores abordam que é a inclusão de conteúdo social em elementos literários é fundamental pois promove o processamento mental mais reflexivo e consciente, características primordiais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como generosidade, curiosidade, mentalidade construtiva e persistência e empatia, ou seja, há correlações modestas entre leitura de ficção e empatia, imersão e teoria da mente, contrastando com efeitos menores para assuntos de não-ficção.

Em contrapartida, os autores Guimarães e Mousinho (2019), Gentilini *et al.* (2020) e Oliveira, Santos e Capellini (2023) abordaram que as histórias, contos e fábulas, exemplos de textos narrativos podem dificultar na adaptação dos estudantes quando ingressam nos anos seguintes do ensino fundamental, ao se depararem com leituras complexas sintaticamente, que dispõe de vocabulários desconhecidos e sem referência prévia para o aluno. Portanto recomendam-se leituras diversificada.

Conforme Zuanetti, Novaes e Fukuda (2021), as intervenções focadas na leitura compartilhada, são práticas educacionais de desenvolvimento que envolve ler juntamente com os estudantes, as quais podem ser realizadas pelos pais, professores ou cuidadores. Esta prática tem como objetivo não apenas compartilhar a leitura na íntegra dos materiais educativos, mas também estimular a interação por meio do diálogo que permite um vocabulário amplo e maior compreensão do que está sendo lido. Os autores Zuanetti, Novaes e Fukuda (2021), indicaram resultados positivos, ao potencializar habilidades de linguagem oral e cognitiva em adolescentes com dificuldades de aprendizagem, mas afirmaram que há poucos estudos que investigam a eficácia de programas terapêuticos nesse público que sejam falantes do português e que apresentem alterações de compreensão textual e/ou outras dificuldades de aprendizagem.

Outras atividades como as competições de leitura e concursos de contação de histórias são estímulos para uma maior dedicação à leitura, além de aumentar o interesse por esse hábito, pois ao aplicarem essas estratégias, os estudantes são incentivados a agir de forma autônoma ao buscarem os seus próprios materiais de estudo, e quando em áreas carentes, onde o acesso a fontes de informações é limitado, as bibliotecas públicas desempenham um papel significativo (Vuong; Nguyen; Le, 2021).

A apresentação de desenhos com as palavras que os designam favorece para que as mesmas sejam memorizadas. A utilização de jogos educativos compostos de cartões nos quais aparecem o desenho acompanhado de seu nome. Outra possibilidade é a de elaborar materiais que possam ser apresentados com o auxílio do projetor de slides (Cuetos, Arribas, Ramos, 2022).

Parar tornar-se leitor envolve estar em uma longa jornada, da qual necessita ser cultivada para que tenha habilidades para compreender o mundo por meio das palavras aliadas a símbolos e imagens. Ao aprofundar o entendimento sobre como ser um leitor, considera-se conectar a prática de leitura ao apoio do desenvolvimento de interesses e objetivos dos alunos nessa prática, que possa ajudar substancialmente nos processos necessários para a leitura além de promover de forma positiva o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Rodriguez *et al.*, 2020; Gotlieb *et al.*, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, orientando tanto para o desenvolvimento de habilidades específicas quanto para as competências. A noção de competência remete às situações nas quais se torna necessário tomar decisões e resolver problemas, associa-se à análise de uma situação, a mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. “Nesse processo, a linguagem é essencial, servindo como mediadora entre o nível de funcionamento inter-psicológico - nível social - e o nível de funcionamento intra-psicológico - nível individual” (Dias, 2010).

Para isso é necessário ampliar o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais, incluindo aqueles que circulam no campo pública e jornalístico-midiático. O ensino de leitura e produção textual deve partir das práticas de linguagem da vida cotidiana do estudante, e conforme o adolescente for progredindo nos anos escolares deve-se promover a ampliação progressiva para novos ambientes e vivências, como leitura de leis, direitos, regimentos que regulam a convivência social visando a formação de uma consciência cidadã e a valorização dos direitos humanos.

A BNCC também destaca a importância de práticas contemporâneas, como interação em redes sociais, análise crítica da informação e combate à desinformação, incluindo *fake news* e discursos de ódio. Para isso, propõe-se o uso de ferramentas digitais para verificação da veracidade do conteúdo. O desenvolvimento de habilidades de leitura vai para além dos textos e produção de textos abrangendo hipertextos, edição de áudio e vídeo, e a criação de conteúdo digital relevante para a escola e a comunidade. Dessa forma, busca-se formar leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender os desafios da comunicação na era digital.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo caracterizado como pesquisa-ação prática de natureza descritiva e exploratória, com uma abordagem quantitativa e qualitativa.

A pesquisa-ação envolve um ciclo interativo de investigação e ação, permitindo ajustes conforme as investigações e interações no campo e com os atores sociais. Na modalidade de pesquisa-ação prática os pesquisadores não dispõem de um manual pronto, todavia, adaptam ou até mesmo criam estratégias de acordo com a sua experiência profissional e científica, alinhando-se também às necessidades emergidas do grupo com o qual trabalham ao longo do projeto (Tripp, 2005).

O ciclo desta pesquisa-ação foi composto da investigação do trabalho de campo e da literatura, planejamento e implementação das atividades educativas em saúde e pela avaliação que foram descritas ao longo desta seção de metodologia.

A utilização da abordagem que integra os dados qualitativos e quantitativos permitiu obter informações detalhadas e abrangentes sobre o objeto de estudo, que não poderiam ser obtidas com a utilização isolada de somente uma abordagem, portanto, a escolha da utilização da abordagem mista nesta pesquisa foi motivada pela necessidade de captar tanto os aspectos mensuráveis das provas dos processos de leitura quanto as percepções e experiências subjetivas das adolescentes em relação aos impactos das atividades educativas nos seus processos de leitura (Creswell; Clark, 2011).

Dentre as estratégias para combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, foi escolhida a estratégia explanatória sequencial, a qual os dados quantitativos são coletados e analisados em uma primeira etapa e, seguida da etapa de coleta e análise de dados qualitativos desenvolvida sobre os resultados quantitativos (Creswell; Clark, 2011; Sousa; Silva, 2017).

Além disso, as informações contidas nessa seção “Metodologia” emergiram das anotações do “diário de campo” utilizado pelas pesquisadoras do estudo Moara. Tal ferramenta foi essencial para o registro de observações, reflexões e acontecimentos cotidianos ocorridos no campo, esse registro contínuo contribuiu na captação de detalhes que puderam auxiliar também na análise de dados.

4.2 Aspectos éticos

Este estudo está vinculado à pesquisa: “Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara”, aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado – FMT-HVD, com CAAE nº 75607523.0.0000.0005 (Anexo A), respeitando a ética em pesquisa que envolve seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4.3 Local do estudo

O contexto de realização desta pesquisa foi a cidade de Manaus - Amazonas, localizada da Região Norte, pertencente ao que chamamos de Amazônia, que é, de fato, em um território heterogêneo e multifacetado com indicadores sociais, econômicos e sanitários discrepantes, crescimento demográfico e econômico acelerado, com concentração de renda e condições de vida amplamente desfavoráveis para a maioria da população, que apresenta ainda desafios específicos relacionados à vulnerabilidade social, acesso à educação e à saúde de qualidade (Garnelo, 2019).

O campo de aplicação do projeto foi a Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva (EEFBCS). A EEFBCS, Figura 1, está situada no bairro Dom Pedro, em uma avenida principal zona centro-oeste de Manaus, que atende a uma população estimada em 23.053 habitantes em 2022, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).



Figura 1. fachada da EEFBCS. Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora, 2024.

A Figura 2 apresenta a geolocalização da escola a partir da localização de pontos com as coordenadas geográficas, destacando que a escola está próxima a pontos como a Arena da Amazônia, Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado (FMT-HVD), a Vila Olímpica e Unidades Básicas de Saúde (UBSs), elementos importantes para a composição de um conjunto de serviços de saúde aos usuários da região.

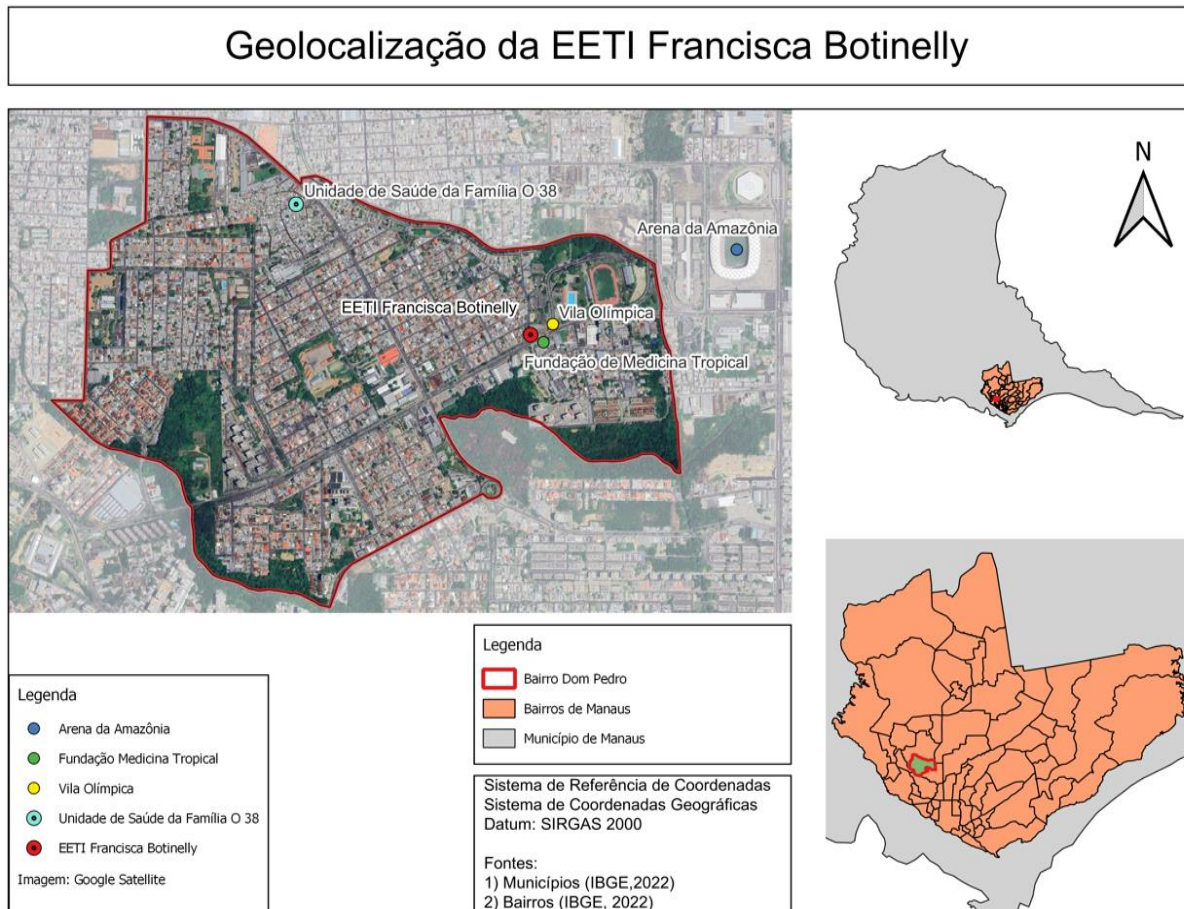


Figura 2. Mapa da Geolocalização da EEFBCS. Fonte: IBGE, 2024.

4.4 Participantes

O estudo foi realizado com adolescentes do sexo feminino, de 12 anos de idade, matriculadas na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva (EEFBCS), convidadas a participarem do projeto "Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara".

De acordo com o Censo Escolar de 2021, Manaus registrou um total de 37.922 adolescentes de 12 anos matriculados em escolas públicas, sendo 16.475 na rede municipal, 17.232 na rede estadual e 4.215 em escolas privadas (IBGE, 2021).

4.5 Critérios de inclusão e exclusão

Adotaram-se os seguintes critérios de inclusão para a seleção das participantes do estudo:

- a) Ser do sexo feminino;
- b) Ter 12 anos de idade;
- c) Ser alfabetizada;
- d) Ter capacidade de fornecer assentimento;
- e) Ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assentindo em participar do estudo Moara;
- f) Pai, mãe ou representante legal ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentindo que sua dependente participasse do estudo Moara.

Já como critérios de exclusão, foram observados os seguintes:

- a) Pretender não residir em Manaus nos próximos 12 meses;
- b) Não ter realizado as duas avaliações dos processos de leitura (antes e/ou após as atividades educativas).

4.6 Investigação do trabalho de campo e da literatura

A exploração inicial da temática sobre a identificação de dificuldades de aprendizagem em adolescentes e demais contextos da pesquisa na literatura, aconteceu previamente a imersão no campo, através da participação em cursos de aperfeiçoamento como: Problemas de

Aprendizagem Decorrentes de Alteração de Linguagem: Como Identificar e Remediar e do PROLEC SE - R - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura - Ensino Fundamental II e Médio, os quais propiciaram maior contato com as dificuldades de aprendizagem de leitura assim como pelo conhecimento da ferramenta para avaliação os processos de leitura, atrelado à leitura dos artigos publicados a respeito.

A primeira ação da equipe do estudo na escola foi a apresentação do projeto para os representantes legais das adolescentes durante a primeira reunião do ano letivo com a direção da escola para entrega do material escolar assim como a apresentação das pesquisadoras e do projeto. Foram entregues cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para os representantes legais realizarem a leitura em casa. Foi realizada também uma reunião com o corpo docente para apresentação das pesquisadoras e do projeto.

Para a ambientação com o campo, visitas foram realizadas, e tiveram como objetivo estabelecer conexões iniciais com os potenciais participantes da pesquisa, incluindo a divulgação de cartazes sobre as campanhas do Ministério da Saúde nos corredores da escola. A equipe conduziu abordagens que visaram não apenas coletar dados, mas também criar vínculos significativos com o público-alvo através de diálogos, por um período de 2 semanas. Posteriormente, foi realizado o processo de assentimento e obtenção dos Termos de assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinados pelas participantes e o recolhimento dos demais Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos representantes legais, através de uma reunião com as adolescentes.

Nesse mesmo período, foi determinado que as visitas do projeto Moara ocorreriam entre 12 às 13 horas, de uma a duas vezes por semana, tendo uma duração máxima de 60 minutos, durante os dias letivos dos escolares, em conformidade com o acordo estabelecido com a instituição escolar.

4.7 Descrição socioeconômica

A abordagem à adolescente pela equipe do estudo buscou seguir as recomendações de respeitar sua autonomia, em conformidade com os princípios da confidencialidade e da privacidade, indispensáveis para estabelecer uma relação de confiança e respeito (Brasil, 2020; SBP, 2019).

Para a etapa de coleta de dados sobre a situação socioeconômicas das adolescentes foi realizada uma entrevista inicial em um questionário padronizado (Apêndice C) que integrou perguntas sobre a estrutura familiar, escolaridade dos pais, renda média, acesso à internet, auxílio financeiro, informações essenciais para obter uma compreensão abrangente do contexto em que as adolescentes vivem, baseadas na Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) de 2019.

4.8 Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (Avaliação)

Ao iniciar esse tópico, faz-se necessário fazer uma breve introdução sobre as Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE-R), contidos no manual do PROLEC-SE-R versão adaptada brasileira por Adriana Marques de Oliveira e Simone Aparecida Capellini, em 2022.

Devido à necessidade de criar um instrumento que permitisse avaliar de forma abrangente os processos de leitura e os fatores envolvidos em seu desenvolvimento ou em suas falhas. Os pesquisadores espanhóis Cuetos, Rodríguez e Ruano publicaram o PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura, em 1996, um instrumento inovador voltado à identificação de dificuldades de leitura em estudantes do Ensino Fundamental I.

Posteriormente, em 2007, a bateria passou por uma revisão, originando o PROLEC-R, com ajustes e aperfeiçoamentos metodológicos que ampliaram sua validade e sensibilidade diagnóstica, porém deixando descoberta a faixa etária correspondente ao ensino fundamental II na Espanha.

Diante dessa limitação, os pesquisadores desenvolveram o PROLEC-SE, direcionado a estudantes entre 10 e 16 anos. Esta versão teve ampla aceitação e chegou à sua quinta edição,

com a publicação da versão revisada em 2016 (PROLEC-SE-R). Desde sua criação, tanto o PROLEC quanto o PROLEC-SE foram amplamente utilizados por profissionais da educação e da saúde.

No Brasil, o desejo de adaptar o PROLEC-SE-R ao contexto nacional remonta a 2010, com a publicação da versão brasileira do PROLEC original, voltada para estudantes do Ensino Fundamental I. Essa adaptação marcou um importante avanço, sendo um dos primeiros instrumentos validados com base em critérios normativos e de desenvolvimento da leitura aplicáveis à realidade escolar brasileira. Sua ampla aceitação levou à publicação da terceira edição, atualmente em sua quarta reimpressão, indicado para estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A necessidade de uma versão adaptada do PROLEC-SE-R para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio tornou-se evidente, especialmente diante do fato de que, mesmo após a etapa de alfabetização sistemática prevista para os anos iniciais, muitos alunos chegam às etapas posteriores do ensino básico com dificuldades em habilidades fundamentais como decodificação, fluência e compreensão textual. A adaptação do PROLEC-SE-R, em 2022, ao português brasileiro surge como uma resposta importante às demandas de avaliação e intervenção nesse público, ampliando o escopo de identificação precoce e eficaz das dificuldades relacionadas à leitura.

A tradução e adaptação cultural para o português foi realizada pelas pesquisadoras Adriana Marques de Oliveira e Simone Aparecida Capellini. A adaptação cultural do procedimento iniciou-se com a Tradução (Estágio 1), na qual foram realizadas duas traduções independentes por especialistas fluentes em espanhol e português, garantindo a equivalência semântica ao texto original. Em seguida, ocorreu a Síntese das traduções (Estágio 2), que consistiu na comparação e consolidação das versões em um único documento, levando em consideração possíveis divergências. Já no Estágio 3 (Retrotradução), a versão em português foi retraduzida ao espanhol por dois tradutores que desconheciam o texto original, permitindo a verificação da fidelidade do conteúdo (Oliveira *et al.*, 2020).

A etapa subsequente, foi composta pela revisão por um comitê de especialistas (Estágio 4), formado por doutores e mestres das áreas de educação e linguística, responsáveis por analisar a equivalência cultural, semântica e idiomática, além de realizar ajustes em pseudopalavras e estruturas gramaticais (Oliveira *et al.*,2020).

Na fase final da tradução e adaptação cultural do instrumento, o processo foi conduzido um estudo-piloto (Estágio 5), no qual estudantes brasileiros do Ensino Fundamental II e Médio participaram do teste, e houve boa aceitação das instruções, sem dificuldades de dificuldade quanto à compreensão das provas pelos alunos. Logo, ocorreu a Avaliação e auditoria final (Estágio 6), que permitiu que todas as etapas fossem conduzidas de forma adequada (Oliveira *et al.*,2020).

Finalizada essa primeira etapa, houve a elaboração do banco de palavras, a partir de materiais didáticos para o Ensino fundamental II e médio, para então seguir para o processo de definição dos critérios de distribuição. A Validação e Aplicabilidade direcionou-se para a adequação das palavras ao contexto dos estudantes brasileiros, realizando correções e ajustes necessários antes da finalização do banco de palavras (Oliveira *et al.*,2020).

Por fim, houve a Caracterização do desempenho dos escolares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas Provas do PROLEC -SE R adaptado para a realidade brasileira, ao ser aplicado em várias regiões do Brasil, seguida da análise dos resultados e comparação com a versão original (Oliveira *et al.*,2020).

A avaliação do desempenho dos processos de leitura deste estudo foi realizada por meio da ferramenta Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE-R) – instrumento padronizado, com tradução e adaptação cultural para o português, voltado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, que objetiva avaliar a capacidade de leitura e seus processos cognitivos envolvidos, a fim de identificar os casos de dificuldades em sua aprendizagem voltadas para a leitura (Cuetos; Arribas; Ramos, 2022). Esta ferramenta foi aplicada nos momentos antes e após as atividades educativas em saúde.

Foi utilizada a versão rastreio aplicada de forma coletiva (Anexo B), composta de seis provas, seguindo as pontuações normativas para o 7º ano do Ensino fundamental (Anexo C).

Para Seleção Lexical (SL) as pontuações abaixo de 36 indicam dificuldade (leve a severa), e de 36 a 50 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto na Categorização Semântica (CS) as pontuações menores que 26 indicam dificuldade (leve e severa) e de 26 a 90 para habilidade normal (baixa, média e alta) para o processo Léxico.

Para as provas de Estruturas Gramaticais I (EG I) as pontuações abaixo de 11 indicam dificuldade (leve a severa), e de 11 a 24 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto no Julgamento Gramatical (JG) as pontuações abaixo de 8 indicam dificuldade (leve a severa), e de 8 a 35 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta) para o processo Sintático.

Para as provas de Compreensão expositiva (CE) as pontuações abaixo de 5 indicam dificuldade (leve a severa), e de 5 a 10 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto na compreensão Narrativa (CN) as pontuações abaixo de 4 indicam dificuldade (leve a severa), e de 4 a 10 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), respectivas ao processo Semântico.

Ao aplicar a ferramenta de avaliação dos processos de leitura com as adolescentes da Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva (EEFBCS) inicialmente foi apresentado instrumento as adolescentes e explicado como a aplicação deste ocorreria. Esse momento serviu para sanar dúvidas também.

A partir desse primeiro momento, foi entregue para cada adolescente um caderno de estímulos junto com a folha de respostas rasteiro, lápis e borracha. As provas tem um tempo fixo para a sua realização, o qual foi importante cumpri-lo. As aplicadoras indicavam o momento que finalizava o tempo de cada prova, conforme o quadro 1. As provas estão descritas abaixo:

- a) Seleção lexical (LS): Envolve a capacidade de reconhecer palavras sem a necessidade de acessar seu significado através da medida de precisão e velocidade, compõe uma lista de 50 palavras, 25 reais e 25 inventadas. A participante deverá indicar quais são reais e quais são inventadas;

- b) **Categorização semântica (CS):** Indica a velocidade de acesso ao significado das palavras. Uma lista de 90 palavras, metade das quais representam animais e a outra metade não. A participante deverá indicar se a palavra se refere a um animal ou não;
- c) **Estruturas gramaticais I (EG I):** Indica a capacidade de processar frases sintaticamente complexas com diferentes estruturas gramaticais. Há 24 desenhos acompanhados por três frases. A participante deverá indicar qual frase descreve com precisão o que é representado no desenho;
- d) **Julgamento gramatical (JG):** Avalia a capacidade de processar sintaticamente frases detectando frases gramaticalmente corretas. Há 35 frases, e a participante deverá indicar quais estão gramaticalmente corretas e quais estão incorretas;
- e) **Compreensão expositiva (CE):** Indica a capacidade de extrair a mensagem do texto expositivo e integrá-la à memória, seguido de 10 perguntas, cada uma com quatro opções de resposta. Nenhum material de referência é permitido;
- f) **Compreensão narrativa (CN):** Indica a capacidade de extrair a mensagem e formar uma representação mental de um texto narrativo, seguido de 10 perguntas, cada uma com quatro opções de resposta. Material de referência é permitido.

Para a interpretação dos resultados, a cada resposta correta, somou-se um ponto; a pontuação final foi consultada na tabela de classificação de desempenho e anotada na folha de correção (Anexo C), que informou a possibilidade de haver dificuldades ou, em vez disso, o nível de habilidade de leitura (baixa, média e alta) em comparação ao ano escolar.

As adolescentes que tiveram os resultados compatíveis com as dificuldades de leitura leves ou severas foram encaminhadas ao final do estudo Moara para a equipe de pedagogia pertencente a Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva (EEFBCS), e conforme a

resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia Nº 605, de 17 de março de 2021, as participantes também foram encaminhadas para o atendimento individual aos Serviços de Saúde, por meio da entrega dos encaminhamentos as adolescentes destinados aos seus responsáveis para que procurassem a Unidade Básica de Saúde mais próxima de sua residência e obtivessem acompanhamento, anexados como Apêndice D e Apêndice E.

Quadro 1 - Descrição das provas versão rastreio do PROLEC-SE-R

Processos da leitura	Atividade	Objetivo da atividade	Tempo
Seleção Lexical	Lista com 50 palavras	Indicar a natureza de cada palavras	4 minutos
Categorização Semântica	Lista com 90 palavras, sendo a metade composta por nomes de animais	Trata-se de uma prova de velocidade	2 minutos
Estruturas Gramáticas I	24 desenhos, cada um com três orações (A, B e C)	Verificar qual oração descreve corretamente o que desenho representa.	5 minutos
Julgamento Gramatical	35 orações, com 18 gramaticalmente corretas e 17 incorretas.	Identificar as orações gramaticalmente corretas ou não	2 minutos
Compreensão expositiva	Texto expositivo “O ornitorrinco”	Ler e responder as perguntas sobre o texto	10 minutos
Compreensão Narrativa	Texto narrativo “A traição”	Ler e responder as perguntas sobre o texto	Sem limite

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

4.9 Planejamento e Implementação das Atividades Educativas em Saúde

Inicialmente, como base para os temas das atividades educativas em saúde, o projeto Moara havia se inspirado no Programa M- trabalhando com meninas e mulheres – cujo programa dispõe de um manual desenvolvido para ajudar mulheres jovens e adolescentes com temas que vão desde gênero, empoderamento e direitos humanos a direitos sexuais e direitos reprodutivos, programa lançado em 2006 pela Promundo - organização não governamental brasileira cuja missão é promover a equidade de gênero e construir um mundo livre de violência, envolvendo homens e meninos em parceria com mulheres e meninas.

No entanto, levou-se em consideração as vozes das participantes do estudo, reconhecendo-as como protagonistas de suas experiências, e as suas necessidades foram ouvidas por meio de um grupo focal, na qual participaram seis adolescentes. Deste grupo focal emergiram os seguintes temas para as atividades:

- a) Alimentação Saudável;
- b) Comunicação não-violenta;
- c) Sexualidade;
- d) Educação Financeira;
- e) Sustentabilidade;
- f) Inteligência Emocional;
- g) Papel da Mulher na Sociedade;
- h) Autoconhecimento;
- i) Música;
- j) Design, ilustração e leitura;
- k) Violência;
- l) Saúde da mulher.

Tais temas estão relacionados aos objetivos da ODS: 02 – Fome zero - 03 – Saúde e bem-estar; 04 – Educação de qualidade; 05 – Igualdade de gênero; 06 – Água limpa e saneamento; 07 – Energia limpa e acessível; 13 – Combate às alterações climáticas, ou seja, os

temas vão ao encontro do compromisso global para enfrentar desafios socioeconômicos, ambientais e educacionais entre as adolescentes e o seu entorno (ODS, 2023).

Os facilitadores de cada tema obtiveram autonomia para organizar as suas atividades, ao combinar estratégias (verbal, visual, gestual, sonora) multidíáticas (impresso, digital, audiovisual), no entanto, todos seguiram a recomendação da BNCC (2017) de promover o letramento, ou multiletramento sobre os temas de saúde, ou como para alguns autores que pesquisam sobre saúde, o de promover a literacia em saúde.

Desse modo, a implementação das atividades educativas ocorreu ao longo de três meses, em encontros de 60 minutos (Quadro 2).

Quadro 2. Relação dos facilitadores de cada tema e descrição das atividades.

Data	Tema	Facilitador (a)	Atividades
03/06/24	Alimentação saudável	Renata Amorim Médica hebiatra e Professora	Apresentação dialogada, tempestade de ideias e atividade para representação visual do assunto.
13/06/24	Comunicação não-violenta	Camila Botto Médica e Pesquisadora	Apresentação expositiva e dialogada, e Dinâmica de Transformação de diálogos
17/07/24	Sexualidade	Renata Amorim Médica hebiatra e Professora	Jogo memória, cruzadinha, dominó e roda de conversa sobre a temática.
19/07/24	Educação Financeira	Malu Lira Escritora e Palestrante	Apresentação dialogada sobre trajetória pessoal e profissional, e exposição dos seus conteúdos (livros) publicados.
24/07/24	Educação Financeira	Camila Botto Médica e Pesquisadora	Apresentação expositiva e dialogada, atividade escrita sobre crenças financeiras.
29/07/24	Sustentabilidade	Gabriel Mota Professor	Nuvem de palavras e apresentação expositiva e dialogada.
30/07/24	Inteligência Emocional	Izabel Hernandes Psicóloga	Apresentação expositiva e dialogada e atividade escrita para expressão de sentimentos.
05/08/24	Papel da mulher na sociedade	Munique Therense Psicóloga e Professora	Atividade de pareamento texto-imagem.

06/08/24	Jogo da Sustentabilidade	Gabriel Mota Professor	Jogo de cartas com perguntas e respostas
20/08/24	Autoconhecimento	Munike Therense Psicóloga e Professora	Atividade escrita e dialogada por meio da Janela de Johari.
23/08/24	Música	Ellen Fernandes Cantora e compositora	Apresentação dialogada sobre trajetória pessoal e profissional, aula de voz e canto.
30/08/24	Ilustração e Leitura	Raquel Teixeira Designer, autora e ilustradora	Apresentação dialogada sobre trajetória pessoal e profissional, exposição dos seus conteúdos (livros) publicados e pintura.
13/09/24	Violência	Camila Botto Médica e Pesquisadora	Apresentação dialogada sobre os tipos de violência.
20/09/24	Saúde da mulher	Beatriz Naarah Médica	Explanação dialogada e atividades de pintura em esquema corporal feminino.
27/09/24	Filme “Sing 2”	Camila Botto Médica e Pesquisadora	Exposição de conteúdo audiovisual animado sobre superação e autoestima.

Conforme o quadro 2, foram realizadas 15 atividades utilizando metodologias ativas com a liderança de nove colaboradores: uma médica e pesquisadora, uma hebiatra, duas psicólogas, um educador, uma musicista, uma designer autora e ilustradora de livros, uma aluna recém-formada em Medicina e uma adolescente autora de livros.

Na primeira atividade educativa, com o tema “alimentação saudável” a facilitadora Renata Amorim iniciou a intervenção com uma breve apresentação e discussão sobre o conceito de "saúde", incentivando as adolescentes a refletirem sobre o que esse termo significa para elas. As respostas foram registradas em *post-its*, sendo posteriormente coladas em uma cartolina, formando uma tempestade de ideias para que as colegas pudessem ler as respostas uma das outras.

Em seguida, Renata introduziu o tema da alimentação saudável, explicando sua composição e sua importância, esse assunto foi reforçado através da representação visual de

um prato nutritivo, que as adolescentes conseguiram desenhar ao final da fala da facilitadora do tema, dessa forma, esse exercício possibilitou a assimilação do conteúdo e reforçou a compreensão dos conceitos apresentados. A atividade buscou ampliar a compreensão das adolescentes sobre os princípios de uma alimentação saudável, incentivando reflexões sobre seus hábitos alimentares e estimulando mudanças positivas.

Na segunda atividade educativa, o tema abordado foi a da Comunicação Não-Violenta, a coordenadora do estudo Moara Camila Botto iniciou a sua apresentação expositiva e dialogada perguntando as adolescentes o que seria uma comunicação violenta e em seguida não violenta, a partir disso passou a explicar sobre o que seria cada com respectivos exemplos de como aplicar abordagens gentis e respeitosas em diferentes situações do cotidiano. Além disso, foi apresentado o conceito filosófico de Ubuntu, traduzido como "Eu sou porque nós somos", que destaca a importância da solidariedade, da empatia e da interconexão entre as pessoas. A atividade promoveu reflexões sobre a construção de diálogos mais humanizados e harmoniosos, incentivando as participantes a adotarem atitudes baseadas na gentileza e no respeito mútuo.

Como atividade prática, foi proposto as adolescentes que se dividissem em duplas e escrevessem em uma folha situações já vivenciadas em que utilizaram uma comunicação violenta, e como elas poderiam transformar palavras ofensivas em comunicações positivas. Também foi entregue um material complementar impresso para leitura em casa sobre a comunicação não-violenta. Através da dinâmica de transformação de diálogos, as participantes puderam exercitar estratégias para reformular falas e evitar conflitos desnecessários no cotidiano.

A terceira atividade educativa teve como tema “ Sexualidade”, a facilitadora Renata Amorim novamente esteve à frente. Para abordar sobre sexualidade, mudanças corporais e métodos contraceptivos, as adolescentes foram divididas em grupos, para solucionar os desafios dos jogos, para isso, foi utilizado o jogo de memória, a fim de parear frases conceituais às imagens das mudanças corporais correspondentes, assim como no dominó também em relação aos métodos contraceptivos. Por fim, foi organizada uma roda com as adolescentes

participarem da estratégia “Bebê quente” com ao fundo música que parava em determinado momento, e a participante que ficasse com o bebê respondia uma pergunta direta.

Essa intervenção buscou promover conscientização sobre autoconhecimento e educação sexual de forma responsável para o pleno desenvolvimento da autonomia, saúde e bem-estar das participantes.

Na quarta atividade educativa, tivemos a participação da escritora e palestrante Malu Lira que trouxe o tema Educação Financeira. A facilitadora tem 14 anos de idade, é natural de Anorí, Amazonas e tem 16 livros publicados. Ela iniciou a intervenção compartilhando sua trajetória pessoal e profissional para ilustrar a importância da gestão consciente do dinheiro desde a infância, apresentou ainda conceitos fundamentais, como planejamento financeiro, consumo responsável e investimentos. As adolescentes foram incentivadas a refletir sobre sua relação com o dinheiro, além disso, conheceram os livros publicados da palestrante sobre o tema para cada vez mais se aproximarem do conteúdo abordado.

Na quinta atividade educativa, Camila Botto novamente esteve à frente, com a continuidade do tema Educação Financeira, aprofundando os conteúdos apresentados na atividade anterior, por meio de apresentação expositiva e dialogada. Como atividade de fixação do assunto, as adolescentes responderam a questionamentos sobre como suas famílias lidam com dinheiro e como essas influências moldam suas próprias atitudes financeiras. Esse exercício possibilitou uma análise crítica sobre o impacto das experiências individuais na relação com o dinheiro, promovendo reflexões sobre hábitos financeiros saudáveis e estratégias para um planejamento mais eficiente.

A sexta atividade educativa teve o tema Sustentabilidade e Meio ambiente com o facilitador Gabriel Mota. A intervenção foi iniciada com uma nuvem de palavras, utilizando a ferramenta *mentimeter*, na qual as adolescentes escreveram termos que associavam ao conceito de sustentabilidade. Essa dinâmica permitiu que as participantes compartilhassem seus conhecimentos prévios e identificassem aspectos relevantes do tema. O professor aproveitou a oportunidade para conversar um pouco sobre a relação entre política e sustentabilidade.

A conversa foi bastante fluida, onde o professor explicou sobre mudanças climáticas e como o comportamento humano repercute no meio-ambiente, de forma a conscientizar as adolescentes de que elas podem fazer a diferença no meio em que vivem, na comunidade em que moram e influenciar positivamente outras pessoas a fazerem o mesmo. Em seguida, foi realizada uma apresentação expositiva multimodal (imagens, vídeos e textos) e dialogada, destacando a importância da sustentabilidade no dia a dia, práticas ambientais responsáveis e o impacto das ações individuais e coletivas na preservação do meio ambiente. A atividade foi continuada no nono encontro, onde Gabriel utilizou um jogo de tabuleiro interativo. As participantes foram organizadas em quatro duplas e receberam um conjunto de materiais composto por um mapa, dados e cartas explicativas sobre temas ambientais. A dinâmica do jogo consistia no lançamento do dado por uma dupla, cujo número sorteado determinava a seleção de uma carta contendo um ano específico e um tema ambiental correspondente. Após a leitura da carta pela dupla inicial, as demais deveriam analisar suas próprias cartas e identificar, através da leitura, aquela que apresentasse a descrição do ano e tema abordado.

Na sétima atividade educativa, a facilitadora Izabel Hernandez abordou o tema inteligência emocional. A intervenção teve início com uma apresentação expositiva multimodal (imagens, vídeos e textos) e dialogada para destacar a importância do cuidado com a saúde mental. Durante a explanação, as facilitadoras estabeleceram uma analogia com o filme “Divertida Mente”, comparando os conceitos apresentados no filme às emoções humanas. Como forma de interação, foi questionado às participantes se já haviam assistido ao filme. A discussão seguiu com a apresentação dos pilares fundamentais para uma boa saúde mental, enfatizando estratégias para reconhecer estados emocionais e lidar com diferentes sentimentos. Como atividade prática, as adolescentes foram convidadas a escrever em *post-its* as emoções que experimentaram ao longo da semana.

Por fim, a facilitadora buscou enfatizar a diferença entre sentimento (o que se sente internamente) e emoção (a manifestação externa do sentimento), ressaltando como esses aspectos se interligam na experiência humana.

A oitava atividade educativa ocorreu sob a condução da facilitadora Munique Therense, com o tema “O Papel da Mulher na Sociedade”. A intervenção teve início com perguntas reflexivas sobre mulheres que as adolescentes admiram em suas famílias, as profissões dessas referências e as áreas profissionais que desejam seguir no futuro. Também foi promovida uma discussão sobre a distribuição de gênero nas diferentes áreas do conhecimento, como saúde, educação, exatas e humanas, e sobre o que as adolescentes achavam dessas normas de gênero na sociedade.

Para aprofundar o debate, foram fixados retratos de mulheres na parede que marcaram a história em diferentes contextos. Para essa intervenção foram selecionadas as seguintes mulheres: Laudelina de Campos Melo, Zilda Arns, Cecília Meireles, Maria da Penha, Margarida Maria Alves, Thaisa Storchi Bergmann, Maria Lenk, Antonieta de Barros e Carolina Maria de Jesus. Em seguida, as adolescentes foram organizadas em duplas e trios, e cada grupo recebeu uma narrativa sobre a trajetória de uma dessas figuras femininas. O objetivo da atividade era identificar qual imagem correspondia à história que receberam. Ao final, todas as participantes conseguiram associar corretamente as imagens às histórias e compartilharam o que entenderam das conquistas e contribuições dessas mulheres. A atividade buscou promover a reflexão sobre o impacto feminino na sociedade e incentivou as adolescentes a reconhecerem o papel das mulheres na construção da história.

A 10ª atividade educativa, novamente foi conduzida pela facilitadora Munique Therense, com o apoio de estudantes da Liga Acadêmica de Saúde e Humanização (LAHAS). O tema abordado foi “autoconhecimento”. A intervenção teve como principal ferramenta a Janela de *Johari*, um instrumento utilizado para auxiliar na compreensão da comunicação interpessoal e da percepção que cada indivíduo tem de si e dos outros.

As participantes foram organizadas em trios e receberam uma folha contendo a matriz da Janela de *Johari*, dividida em quatro quadrantes: Características que percebo em mim e que os outros também veem; características que percebo em mim, mas que os outros desconhecem; características que os outros percebem em mim, mas que não reconheço; e características que gostaria de desenvolver.

Depois do preenchimento da atividade impressa, a aplicação dessa estratégia teve como objetivo promover reflexão sobre autoimagem, identidade e percepção social, auxiliando as participantes a enxergarem a si mesmas de maneira mais aberta e menos crítica. Algumas adolescentes demonstraram dificuldades em listar suas próprias qualidades, enquanto outras realizaram o exercício com maior facilidade. O debate resultante buscou permitir a conscientização sobre a importância do autoconhecimento para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

A 11ª atividade foi conduzida pela artista Ellen Fernandes, com o apoio do musicista Anderson Farias, ambos integrantes da Casa Som Amazônia. Neste dia, a intervenção iniciou com uma abordagem interativa, em que Ellen perguntou às adolescentes sobre suas experiências com música, teatro ou outros tipos de expressões artísticas. Em seguida, Ellen contou da sua trajetória como cantora, destacando as oportunidades que a música lhe proporcionou, inclusive em viagens internacionais.

Posteriormente, Ellen explicou sobre a importância da preparação vocal e física antes de uma performance, e ensinou as adolescentes sobre como realizá-la. As adolescentes replicaram os exercícios vocais com auxílio da escala musical tocada no teclado pelo Anderson. A música “Livre Estou” da animação *Frozen* foi escolhida para ser interpretada coletivamente. As participantes foram divididas em dois grupos para facilitar a memorização da estrofe e do refrão. Com a orientação da facilitadora Ellen, as adolescentes cantaram com o suporte da letra da música disponível em seus celulares.

A 12ª atividade educativa, que teve como facilitadora Raquel Teixeira, iniciou a interação contando sobre a sua trajetória profissional. Suas obras foram expostas sobre a mesa, despertando grande interesse entre as adolescentes. Raquel é escritora e ilustradora do livro *Yara e as cores* da editora Companhia das Letrinhas e ilustradora do livro *Sou indígena* da mesma editora. As adolescentes tiveram tempo para ler parte das histórias, assim como para colorir uma página trazida pela facilitadora. Durante esse momento, surgiram questionamentos sobre o conteúdo das ilustrações e a escolha das cores, o que gerou uma interação dinâmica

entre as participantes e a facilitadora. Raquel finalizou a atividade ensinando as alunas a criarem uma zine.

A 13ª atividade educativa abordou a temática violência, conduzida por Camila Botto. A coordenadora iniciou incentivando as adolescentes a refletir sobre situações de violência conhecidas e/ou vivenciadas por elas, registrando-as em cartazes. Durante essa atividade, observou-se o impacto emocional do tema sobre algumas participantes, com demonstrações de apoio mútuo entre elas. A facilitadora então apresentou a definição de violência pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e foi discutida a classificação em três tipos: interpessoal, autoinfligida e coletiva. As adolescentes foram convidadas a classificar as situações de violência que haviam identificado nos cartazes dentro dessas categorias. No segundo momento foram apresentados três vídeos curtos viralizados em redes sociais onde se apresentavam formas sutis de violência contra a mulher no namoro ou no momento do casamento e um vídeo que demonstrou um exemplo contrário aos vídeos anteriores: uma filha mostrava diversos momentos do dia a dia do pai chorando com saudade da mãe que havia feito uma viagem. No dia do regresso, a recebeu com afeto no aeroporto e dançou em casa para ela a música Sandra Rosa Madalena de Sidney Magal. Este vídeo teve a intenção de trazer uma evidência de que é possível ter relacionamentos saudáveis, sem violência, como demonstrado nos vídeos anteriores. Por fim, foram utilizadas partes da animação musical *Sing*, para reflexão do relacionamento abusivo que a personagem Ash, uma porco-espinho, tinha com o namorado adolescente. A atividade proporcionou um espaço de reflexão crítica sobre o tema e incentivou a conscientização sobre a importância do combate a diferentes formas de violência.

A 14ª atividade educativa, teve como foco a Saúde da mulher, conduzida pela médica Beatriz Naarah. A intervenção teve início com uma explanação dialogada sobre cuidados com a saúde feminina, abordando temas como autocuidado, higiene íntima, prevenção de doenças e a importância das consultas ginecológicas regulares.

Para compor a atividade prática, as participantes realizaram exercícios de pintura em um esquema corporal feminino, nomeando as partes do corpo feminino e utilizando a arte como recurso didático para refletir sobre o funcionamento do corpo da mulher e suas particularidades.

A atividade buscou proporcionar um ambiente de aprendizado interativo e colaborativo, reforçando a importância do conhecimento sobre o próprio corpo para a promoção da saúde e do bem-estar das adolescentes

Como parte do encerramento das atividades educativas em saúde, o último encontro consistiu na exibição da animação “*Sing 2*” que teve como mensagem principal da narrativa promover reflexões sobre superação, autoestima e trabalho em equipe, por meio do envolvimento do espectador com a história dos personagens e identificação com suas próprias vivências.

Ao final da exibição, foi conduzida uma conversa aberta para que as participantes compartilhassem suas percepções sobre os desafios enfrentados pelos personagens e a mensagem transmitida pelo filme. A atividade proporcionou um momento de lazer e aprendizado, estimulando o desenvolvimento emocional e social das adolescentes.

No contexto da Pesquisa-ação, o presente estudo foi estruturado em torno de ciclos iterativos de reflexão e ação, essenciais para envolver os participantes e promover mudanças efetivas e sustentáveis durante as atividades educativas, assim como de realizar ajustes, ou seja, o objetivo é de construir soluções enquanto gira a espiral do planejamento da proposta, da implementação e coleta dos resultados (Tripp, 2005).

Nesse sentido, após cada atividade educativa, as adolescentes foram incentivadas a escrever sobre o que aprenderam, bem como sobre os pontos positivos e negativos, e a entregar no encontro seguinte. O material confeccionado para que as adolescentes escrevessem foi chamado de “Minhas cartas” (Apêndice D) e entregues em uma pasta no início do projeto. A carta recebida foi direcionada à equipe de pesquisadoras do projeto Moara e aos facilitadores que conduziram cada tema. As cartas continham somente o Número de Identificação da Participante, não contendo o nome da adolescente.

O período destinado às atividades educativas está descrito no quadro 2 e, na Figura 3 sobre a linha do tempo das atividades realizadas na coleta de dados.

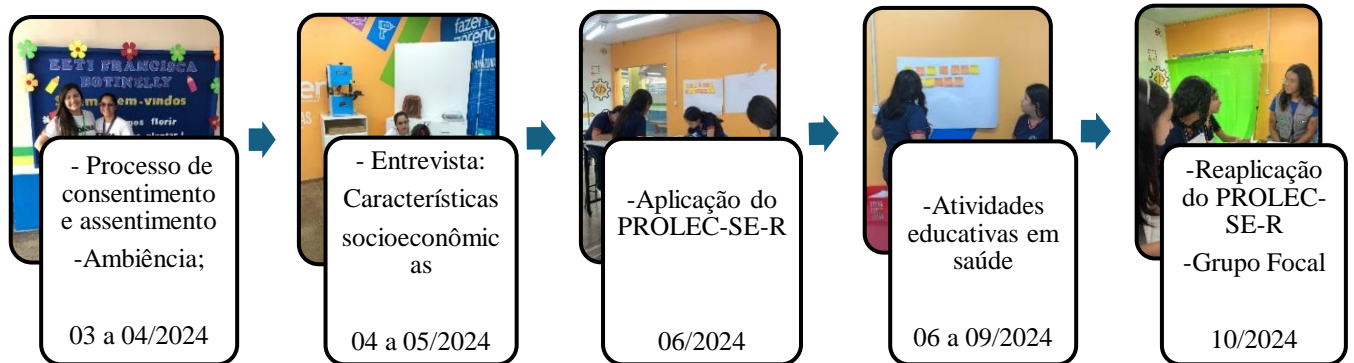


Figura 3. Linha do tempo das atividades realizadas na coleta de dados

4.10 Riscos e Benefícios

Foram previstos os seguintes riscos e as estratégias para solucioná-los: situações em que o sigilo deve ser interrompido – foram seguidas as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) quanto às situações em que o sigilo poderia ser interrompido ou mantido na conduta com as adolescentes; questionamentos por parte dos pais e/ou cuidadores devido à abordagem de diferentes paradigmas – foi estimulado o diálogo entre a equipe do estudo e entre a diretoria da escola.

4.11 Grupo focal

Segundo Morgan (1997), o Grupo Focal é uma abordagem qualitativa valiosa, voltada para a coleta de dados através de interações grupais orientadas por um moderador, destacando sua eficácia em sondar as percepções, ideias e experiências dos participantes acerca de temas específicos.

O grupo focal foi aplicado após o término das atividades educativas em saúde (Figura 3), com o objetivo de conhecer as percepções das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura, em uma sala reservada, com a

participação de 6 adolescentes nas dependências da escola, com duração de 60 minutos, sendo gravado em dois gravadores de voz, seguida da escuta e transcrição dos áudios. Para nortear a moderação do grupo focal foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice G).

4.12 Análise dos dados

Todas as variáveis coletadas foram submetidas a análises descritivas. Para as variáveis quantitativas, foram calculados: média, desvio padrão, mediana, e valores mínimo e máximo. Para as variáveis categóricas foram calculadas as frequências absolutas (n) e relativas.

A fim de verificar a significância de associações entre as variáveis socioeconômicas e a presença de dificuldade em um ou mais processos de leitura na primeira aplicação das provas de avaliação dos processos de leitura (PROLEC-SE-R), foi utilizado o teste exato de Fisher, adequado para amostras pequenas e quando há células com frequências esperadas menores que 5.

Para comparar as pontuações obtidas de cada prova do instrumento PROLEC-SE-R antes e após a intervenção, de acordo com o ano escolar disponível no manual do PROLEC-SE-R, inicialmente foi avaliada a normalidade das distribuições das variáveis numéricas por meio do teste de Shapiro-Wilk. Em caso de distribuição normal, as pontuações pré e pós-intervenção foram comparadas pelo teste-t pareado, e nos casos sem normalidade, a comparação foi realizada pelo teste não-paramétrico Wilcoxon para amostras pareadas.

Em relação à comparação das classificações de dificuldade de leitura em severas e leves ou habilidade de leitura normal (baixa, média e alta) antes e após as atividades educativas, considerando que essa variável é categórica ordinal, foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras pareadas. Para todas essas análises, foi utilizado o software *Jamovi*® versão 2.4.1.

A fim de indicar a distribuição de participantes que necessitaram de encaminhamento para os serviços de saúde, dentre as que apresentaram dificuldade em um ou mais processos de

leitura, no momento pós-intervenção, utilizou-se o nível de significância do teste McNemar, que compara proporções em dados pareados.

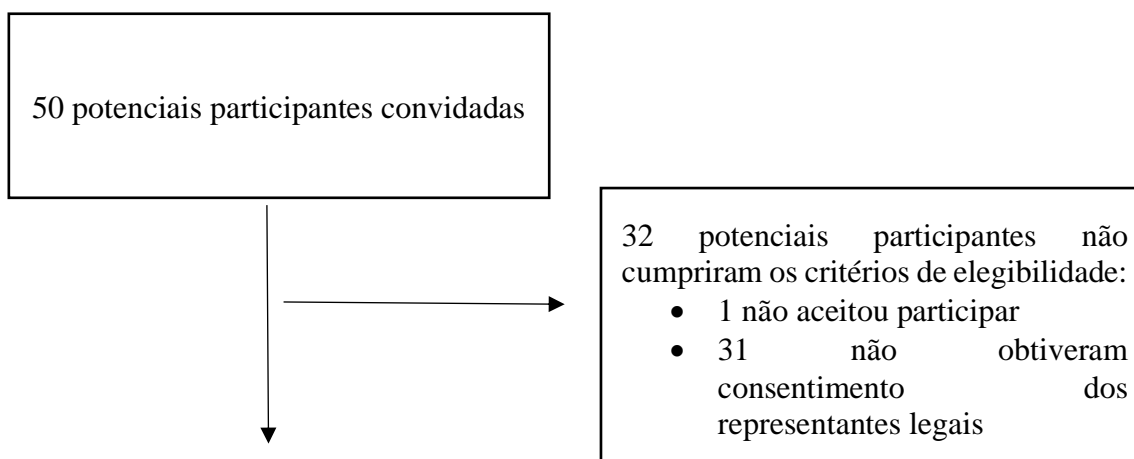
Para a análise qualitativa, utilizou-se a análise temática com base em Bardin (1977). A transcrição do grupo focal foi importada e analisada no software *MAXQDA*®. Inicialmente a transcrição foi organizada e submetida a uma leitura flutuante, promovendo a imersão inicial no conteúdo. Em seguida, foi realizada a definição dos códigos iniciais de forma indutiva, a partir da leitura da transcrição em: Dificuldades nas provas de leitura; Melhoria nas provas de leitura; Incentivo da escola; Incentivo da família; Impactos das atividades educativas. Dessa forma, foi possível identificar as unidades de significado e em seguida agrupá-los nas seguintes categorias temáticas: desempenho nas provas dos processos de leitura, fatores associados à prática da leitura e o impacto social do projeto Moara.

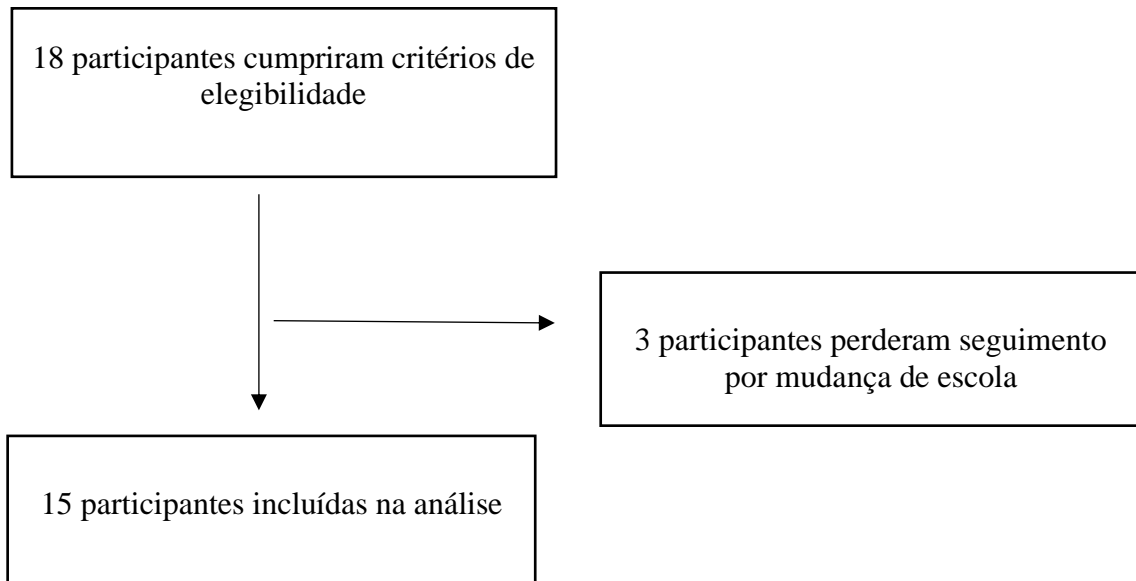
Na seção de resultados, cada adolescente teve a sua fala identificada por seu PID (*Participant Identification*) que significa “identificação do participante”, a fim de preservar a sua identidade.

5. RESULTADOS

Das 50 alunas matriculadas, 18 cumpriram com os critérios de elegibilidade, no entanto, 3 participantes mudaram de escola durante o seguimento no estudo e não realizaram a avaliação dos processos de leitura após as atividades educativas. Assim, a amostra final foi composta por 15 participantes (Figura 1).

Figura 4. Fluxograma de seleção da amostra.





Sobre as características socioeconômicas das participantes, a maioria das adolescentes se autodeclarou parda (60%; 9/15), seguida por brancas (26,7%; 4/15). A maioria morava com a mãe (66,7%; 8/15) e somente 20% morava com a mãe e o pai (3/15).

Em relação à escolaridade dos genitores, a maior parte das mães possuía ensino médio completo (54,5%; 6/11), seguido por ensino superior completo (45,5%; 5/11). Já entre os pais, somente 16,7% apresentava ensino superior completo (1/6).

Todas as participantes relataram ter acesso a internet, sendo que 10 (66,7%) declararam acessar a internet tanto na escola quanto em casa. Em relação à renda média familiar, a maioria declarou ter uma renda familiar de até 2 salários mínimos (66,7%; 10/15), e somente 26,7% (4/15) das adolescentes declararam receber algum tipo de auxílio.

A maioria das participantes apresentou dificuldades em um ou mais processos de leitura no momento basal (60%; 9/15). A dificuldade em um ou mais processos de leitura foi associada à variável morar com a mãe ou com o pai, ($p=0,044$) pois 100% (9/15) das participantes com dificuldade de leitura moram apenas com um dos genitores ou com outros representantes legais.

Na variável auxílio financeiro, apesar da ausência de significância estatística, todas as participantes que apresentaram habilidades normais nos três processos de leitura não recebiam auxílio financeiro e a renda familiar não era menor que 1 salário mínimo (Tabela 1).

Tabela 1. Características socioeconômicas e dificuldade em um ou mais processos de leitura das participantes

Variável	Dificuldade de Leitura			p-valor*
	Total (n=15) n (%)	Não (n=6) n (%)	Sim (n=9) n (%)	
Raça/Cor				0,446
	Branca	4 (26,7)	1 (16,7)	3 (33,3)
	Parda	9 (60,0)	5 (83,3)	4 (44,4)
	Preta	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Amarela	2 (13,3)	0 (0,0)	2 (22,2)
	Indígena	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Mora com a mãe				0,491
	Sim	8 (66,7)	3 (100,0)	5 (55,6)
	Não	4 (33,3)	0 (0,0)	4 (44,4)
Mora com o pai				0,509
	Sim	3 (25,0)	0 (00,0)	3 (33,3)
	Não	9 (75,0)	3 (100,0)	6 (66,7)
Mora com mãe e pai				0,044
	Sim	3 (20,0)	3 (50,0)	0 (00,0)
	Não	12 (80,0)	3 (50,0)	9 (100,0)
Escolaridade da mãe**				1,000
	Ensino médio completo	6 (54,5)	3 (50,0)	3 (60,0)
	Ensino superior completo	5 (45,5)	3 (50,0)	2 (40,0)
Escolaridade do pai**				1,000

	Ensino médio completo	5 (83,3)	2 (66,7)	3 (100,0)	
	Ensino superior completo	1 (16,7)	1 (33,3)	0 (0,0)	
<hr/>					
Acesso à internet					-----
	Sim	15(100,0)	6 (100,0)	9 (100,0)	
	Não	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	
<hr/>					
Local de acesso à internet					1,000
	Casa	5 (33,3)	2 (33,3)	3 (33,3)	
	Casa e Escola	10 (66,7)	4 (66,7)	6 (66,7)	
<hr/>					
Renda média***					0,273
	< 1 s.m	2 (13,3)	0 (00,0)	2 (22,2)	
	1-2 s.m	8 (53,4)	5 (83,3)	3 (33,3)	
	> 2 s.m	5 (33,3)	1 (16,7)	4 (44,4)	
<hr/>					
Auxílio Financeiro					
	Sim	4 (26,7)	0 (0,0)	4 (44,4)	0,103
	Não	11 (73,3)	6 (100,0)	5 (55,6)	

*Teste exato de Fisher, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

**A escolaridade dos genitores foi perguntada apenas para aquelas que declararam morar com eles.

***Foi utilizado como referência o valor de R\$ 1.413,00, salário mínimo base de 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Para a caracterização das pontuações das provas dos processos de leitura, observou-se que todas as médias permaneceram dentro da faixa de normalidade para os processos avaliados (Tabela 2). No entanto, o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo indicaram grande variação no desempenho das participantes.

Na Seleção Lexical, as medidas de dispersão apresentaram variação desde dificuldade leve à habilidade alta, enquanto na Categorização Semântica, variou de dificuldade severa à habilidade alta. Nas provas Estruturas Gramaticais 1 e Julgamento Gramatical, os resultados também abrangeram desde dificuldade severa até habilidade alta. O mesmo padrão foi observado nas provas de Compreensão Expositiva e Compreensão Narrativa, evidenciando a heterogeneidade dos desempenhos das habilidades das participantes avaliadas.

As provas SL e CS, ambas relacionadas ao processo léxico, apresentaram aumento na média da pontuação, estatisticamente significativo, no momento pós-intervenção. Houve aumento na média da pontuação do processo sintático e na prova CE do processo semântico, porém sem diferença significativa (Tabela 2).

Tabela 2. Pontuação das provas dos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção

Processo	Prova	Momento	Média ± Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Mediana	p-valor*
Léxico	SL	Pré	41,07 ± 6,35	29	50	42	0,049
		Pós	43,40 ± 3,89	33	49	44	
	CS	Pré	32,27 ± 10,65	14	47	33	0,002
		Pós	49,00 ± 17,49	10	81	50	
Sintático	EG	Pré	13,67 ± 3,75	7	21	14	0,463
		Pós	14,47 ± 4,31	8	21	15	
	JG	Pré	12,13 ± 6,06	3	27	10	0,248
		Pós	14,13 ± 7,71	0	27	12	
Semântico	CE	Pré	5,13 ± 2,61	2	10	4	0,342
		Pós	5,67 ± 2,13	2	10	6	
	CN	Pré	4,80 ± 2,21	1	8	5	0,692
		Pós	4,60 ± 1,92	2	8	4	
Tempo de prova		Pré	39,9 ± 2,10	35	43	40	< 0,001
		Pós	37,7 ± 1,68	35	40	37	

*Teste-t para amostras pareadas para as provas dos processos de leitura Seleção léxical (SL), Categorização Semântica (CS), Estruturas Gramaticais I (EG), Julgamento Gramatical (JG), Compreensão Expositiva (CE) e para o Tempo de prova. Teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras pareadas para a prova CN, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 3 está descrita a classificação das habilidades e das dificuldades referentes aos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção.

Tabela 3. Classificação das habilidades e das dificuldades referentes aos processos de leitura das participantes nos momentos pré e pós-intervenção.

Processo	Momento		p-valor*
	Pré-intervenção	Pós-intervenção	
	n (%)	n (%)	
Léxico			0,086
Normal (alta)	0 (0,0)	1 (6,7)	
Normal (média)	8 (53,3)	10 (66,7)	
Normal (baixa)	2 (13,3)	2 (13,3)	
Dificuldade leve	4 (26,7)	1 (6,7)	
Dificuldade severa	1 (6,7)	1 (6,7)	
Sintático			0,666
Normal (alta)	1 (6,7)	4 (26,7)	
Normal (média)	6 (40,0)	1 (6,7)	
Normal (baixa)	4 (26,7)	6 (40,0)	
Dificuldade leve	2 (13,3)	3 (20,0)	
Dificuldade severa	2 (13,3)	1 (6,7)	
Semântico			0,152
Normal (alta)	1 (6,70)	1 (6,70)	
Normal (média)	4 (26,7)	5 (33,3)	
Normal (baixa)	1 (6,7)	3 (20,0)	
Dificuldade leve	6 (40,0)	5 (33,3)	
Dificuldade severa	3 (20,0)	1 (6,70)	

*Teste não-paramétrico de Wilcoxon, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: Elaboração própria.

Para o processo léxico, houve aumento de 1 (6,7%) participante para habilidade normal alta e de duas (13,3%) participantes para habilidade normal média, houve redução das participantes com dificuldade leve para 1 (6,7%), no momento pós-intervenção.

Para o processo sintático, observou-se aumento das participantes com habilidade normal alta para 4 (26,7%), redução daquelas com habilidade normal média para 1 (6,7%), devido à redistribuição das participantes para habilidade normal baixa (40,0%; 6/15). Participantes com dificuldade leve aumentou para 3 (20,00%) enquanto aquelas com dificuldade severa diminuíram para 1 (6,7%), no momento pós-intervenção.

Para o processo semântico, no momento pós-intervenção, houve aumento das participantes com classificação normal média e baixa, passando para 5 (33,3%) e 3 (20,0),

respectivamente, e redução na proporção de participantes com dificuldade leve e severa. Não houve diferença estatisticamente significativa para esses achados.

Para fins de encaminhamento aos serviços de saúde para avaliações complementares da leitura de forma individual, foi utilizado como base as participantes que apresentaram dificuldade leve a severa em 1 ou mais processos de leitura, considerando que a habilidade baixa de leitura se encontra dentro da normalidade (Tabela 4)

Tabela 4. Agrupamento das categorias de desempenho normal e dificuldade referentes aos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção.

Presença de dificuldade	Momento		p – valor*
	Pré-intervenção n (%)	Pós-intervenção n (%)	
Sim	9(60,0)	8 (53,3)	0,593
Não	6 (40,0)	7 (46,7)	

* Teste McNemar, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Conforme a Tabela 4, observou-se que uma participante passou para a habilidade normal nos três processos de leitura no momento pós-intervenção, e que 53,3% das participantes permaneceram com dificuldades em um ou mais processos de leitura (8/15), esse foi o número de participantes que receberam o encaminhamento fonoaudiológico e que foram sinalizadas para a escola (EEFBCS).

As percepções emergidas das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura, coletas no grupo focal, deram origem às categorias temáticas seguintes: desempenho nas provas dos processos de leitura, fatores associados à prática da leitura e o impacto social do projeto Moara.

5.1 Desempenho nas provas dos processos de leitura

Para conhecer as percepções das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura, foi iniciado o diálogo no grupo focal com a

questão inicial sobre a experiência das adolescentes na realização das provas. Dessa forma, a maioria das participantes relatou desafios relacionados ao processo léxico, que incluía questões sobre palavras reais e inventadas, além da identificação de palavras que eram ou não nomes de animais. Inicialmente, consideraram seu desempenho satisfatório, mas após a participação nas atividades educativas em saúde e a reaplicação das provas, perceberam melhorias em seus desempenhos:

A gente pensa que sabe as palavras [...] sabe ler, já é do sétimo ano, mas a gente vai descobrindo várias coisas! Eu descobri várias coisas com aquele negócio [teste], eu pensava que eu sabia de tudo porque eu tô sempre lendo, eu conheço várias coisas [palavras], que lá tinha coisa [palavra] que nem existia até né, e me ajudou muito a conhecer várias coisas [palavras] naqueles testes! Eu gostei muito! (PID019).

depois que eu fiz o primeiro teste que foi lá no início eu achava que eu sabia ler (risos), mas eu percebi que tinham muitas palavras que eu não conhecia e depois que eu fiz aquele teste eu percebi que tinham muitas coisas da gramática que eu ainda não conhecia aí eu comecei a ler mais, aí depois que eu comecei a ler mais eu fiz o segundo teste né, depois de bastante tempo, aí eu vi que eu melhorei! (PID011).

Outra adolescente apresentou a narrativa de que a princípio sua percepção sobre o seu desempenho na leitura era desfavorável, mas que ao realizar a primeira avaliação das provas dos processos de leitura, notou a sua capacidade ao realizá-la, observando ainda uma redução na quantidade de erros na segunda aplicação:

[...] A minha resposta é bem oposta da delas né, eu achava que não sabia ler, aí eu prestei atenção que eu sei ler sim! E me ajudou a prestar atenção no que eu tava errando né [...] eu tava errando na pronúncia, aí eu fui lá e fiz o primeiro teste eu vi que eu tava errando muitas coisas, aí no segundo [teste] eu já não errei muitas coisas porque eu já sabia! (PID014).

Dentre as principais dificuldades citadas pelas adolescentes sobre as provas de leitura apareceram a limitação do tempo: “Eu achei difícil principalmente porque o tempo era curto [...]” (PID001). “Pra mim a parte mais difícil foi a limitação do tempo” (PID011).

O tempo de prova foi também associado à prova de estruturas gramaticais do processo sintático, que envolvia a adolescente visualizar uma imagem e verificar em qual alternativa apresentava a oração que descrevesse corretamente a imagem. Da mesma forma, o tempo de prova foi novamente citado quando relacionado às questões das provas de compreensão expositiva e narrativa, que continham dois textos diferentes - expositivo e narrativo- seguidos de perguntas para compreensão e interpretação textual, pertencentes ao processo semântico, respectivamente: “[...] Não, mais tipo assim, mais em questão do tempo né e daquelas lá que tinha a imagem aí tinha as perguntas, as alternativas” (PID014). “Aquela lá [prova] que tinha um monte de perguntas que era cinco minutos [leitura] pra fazer aquele tanto de pergunta e eu fiquei nervosa porque eu achei que eu ia reprovar” (PID019).

As anotações do diário de campo revelaram que as últimas provas do PROLEC-SE-R compostas de textos (processo semântico) causaram fadiga e resistência entre as adolescentes no período de reaplicação das provas de leitura, o que pode ter levado a um rendimento menor do que o esperado, impactando inclusive no tempo, com a média reduzida no momento pós-intervenção (Tabela 2).

5.2 Fatores associados à prática da leitura

Em relação a incentivo familiar à prática da leitura, foi percebido que acontece de forma indiferente pelas participantes. A maioria das adolescentes relatou que suas famílias não interferem diretamente no hábito de leitura: “A mamãe não quer nem saber [...] Se eu for analfabeta ou não, tanto faz!” (PID023). “A minha mãe nem liga porque ela sabe que eu leio” (PID019). Outra participante relatou um apoio esporádico: “De vez em quando [...]” (PID013).

Os relatos evidenciam que a figura materna foi a única a ser citada, uma vez que a maioria das adolescentes citou morar com a mãe (Tabela 1).

A escola foi outro ponto importante e discutido pelas adolescentes, pois apesar de a escola dispor de recursos como biblioteca e professores que incentivam a leitura, existem

barreiras institucionais e metodológicas que dificultam o acesso e o comprometimento com essa prática.

Dessa forma, um dos principais desafios mencionados foi a restrição do acesso à biblioteca escolar: *"O pior é que tem biblioteca e quando a gente quer ir pra biblioteca, quer pegar um livro, eles não deixam! Então é só de enfeite!"* (PID001). No entanto, quando o acesso a biblioteca é disponível as opções de livros costumam ser reduzidos e repetitivos: *"Aí eles só mandam o livro da Malala, que a gente já leu inteiro mil vezes [...]"* (PID001). A restrição quanto ao uso dos materiais e do espaço também foi mencionado: *"Se a gente entra lá [...], a gente não podia encostar nas coisas lá na estante, porque senão eles iam brigar com a gente!"* (PID014).

A justificativa para essa restrição emerge da má conservação dos livros e possíveis atos de vandalismo por parte dos alunos: *"É por conta de algumas pessoas que sempre vão lá e desenham coisas ilícitas nos livros."* (PID014).

Por outro lado, as adolescentes reconheceram que alguns professores incentivam a leitura em sala de aula: *"O professor de Geografia incentiva muito a gente a ler! Toda aula ele pega e manda a gente ler"* (PID013). *"A professora de História também!"* (PID023).

No entanto, a metodologia adotada foi percebida como excessivamente rígida e pouco motivadora por outra adolescente: *"Mas ele não incentiva de um jeito muito bom não! A gente lê uma coisa daqui a pouco tem que ler de novo, é traumatizante!"* (PID019). Essa percepção também foi reforçada por outra adolescente, que pontuou a necessidade de respeitar o tempo e o perfil dos alunos: *"Ele deveria respeitar o nosso tempo! [...] Tem pessoas que são tímidas, que não gostam de ler, que não sabem ler, e ele vai lá e manda: lê esse parágrafo!"* (PID014).

Esses relatos sugerem que a abordagem adotada pelo docente pode, em alguns casos, gerar desmotivação em alguns alunos.

5.3 Impacto social do projeto Moara

O objetivo de compreender os interesses e preferências de leitura dos estudantes torna-se uma estratégia fundamental para que os educadores possam adotar medidas eficazes na promoção da leitura. Nesse sentido, as adolescentes foram questionadas sobre os gêneros literários que mais lhes interessam no dia a dia, os temas mencionados variaram entre: “*Autocuidado e romance [...] casos criminais*” (PID013), e de educação financeira: “*Tem o da Malu que é sobre finanças, eu achei legal!*” (PID023).

A moderação do grupo também permitiu explorar sobre como as intervenções do projeto Moara incentivaram as adolescentes no campo da leitura, e partindo desse aspecto, as narrativas das adolescentes foram amplas, envolvendo não somente assuntos que foram explorados por meio da leitura, mas como também assuntos debatidos através de diálogos, reflexões individuais e conexões criadas ao longo do projeto Moara “*A gente aprendeu a expressar os sentimentos, alimentação, saúde*”. (PID013). “*E também sobre a importância da mulher na sociedade*” (PID001).

Por meio dos discursos das adolescentes é possível inferir que o projeto Moara buscou promover um espaço seguro para debates, pois através de metodologias participativas e ativas, as adolescentes conseguiram dar voz as suas reflexões sobre temas sensíveis e essenciais para o desenvolvimento delas:

[...] Tem gente que na adolescência quer fazer tudo na pressão, na adrenalina e acaba fazendo coisa errada, acaba querendo engravidar cedo, fazer as coisas cedo e não, não é isso sabe?! A gente tem que ter autocuidado com a gente! Mesmo a gente querendo fazer isso a gente tem que lembrar que a gente só tem doze, treze anos... e que tá na adolescência! (PID023).

Dessa forma, observou-se que o projeto Moara proporcionou promoveu diálogos sobre temas relevantes para as adolescentes. Esses relatos são importantes para a construção de uma visão mais consciente e crítica da própria vivência da adolescência e das escolhas que fazem nessa fase.

6. DISCUSSÃO

Este estudo avaliou pela primeira vez os processos de leitura em adolescentes do ensino público da cidade de Manaus que participaram de um projeto de intervenção de educação em saúde.

Foi observado que a maioria das participantes moravam com a mãe, revelando a predominância de famílias monoparentais femininas. Conforme o relatório do Observatório Nacional da Família (2022), a partir do recorte de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 20 anos, houve redução de arranjos familiares compostos de casais com filhos, tal redução pode ser explicada pelo aumento de casais sem filhos e pela composição monoparental feminina. Conforme o censo do IBGE de 2022, a proporção de famílias monoparentais se manteve estável.

A maioria das participantes apresentava dificuldade nos processos de leitura em um ou mais processos de leitura na avaliação inicial. A dificuldade nos processos de leitura foi associada ao arranjo familiar, sendo as participantes com pior desempenho as que moravam apenas com um dos genitores ou com outros representantes legais, podendo-se inferir que a estrutura familiar pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Lima, Carvalho e Silva (2021) ao analisarem os arranjos familiares com o desempenho escolar dos alunos do 5º e 9º anos de escolas públicas, embora tenha apresentado efeito pequeno, observaram que alunos que moravam com ambos os pais tinham proficiência média em matemática e português ligeiramente maior do que aqueles em lares monoparentais.

No entanto, é necessário investigar outros fatores, pois para Souza e Hubner (2020) há uma grande heterogeneidade na caracterização de indivíduos com dificuldades de leitura, tornando desafiador traçar um perfil único para esses casos. Nos levantamentos do Programa internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), de 2018 e 2022, dentre os fatores socioeconômicos que influenciaram para o melhor desempenho em leitura, destacou-se o nível de escolaridade elevado dos pais. Além disso, as disparidades entre os países incluíram nações

com maior desenvolvimento econômico com desempenhos superiores às dos países latino-americanos. Dentre as regiões do Brasil, as regiões sul e sudeste tiveram o desempenho significativamente superior à média nacional, evidenciando desigualdades regionais no eixo da leitura entre os adolescentes.

Não foi observada baixa escolaridade entre os genitores das participantes. A escola onde foi realizada esta pesquisa está situada em uma avenida principal na zona menos populosa da cidade de Manaus, com bairros de classe média e baixa, áreas em crescimento urbano e econômico, com novos empreendimentos residenciais e comerciais, além da presença de instituições públicas e privadas (IBGE, 2022). Esse contexto pode estar relacionado ao nível de escolaridade médio dos genitores das participantes. No entanto, apesar da média escolaridade e dos indicadores positivos da região, a maioria tinha renda familiar menor que dois salários mínimos.

A maioria das adolescentes que apresentou dificuldades de leitura na avaliação inicial possuía renda familiar menor que dois salários mínimos, embora sem diferença estatística, esse achado corrobora com o estudo de Carozza *et al.* (2025), que argumenta que crianças e adolescentes, que enfrentam vulnerabilidade econômica estão mais propensas a apresentar dificuldades na compreensão de leitura e no desempenho matemático. No entanto, o apoio parenteral, um lar estável e um bom convívio social com seus pares, são fatores que podem mitigar esses desafios.

A outra parte das adolescentes que apresentaram dificuldades de leitura na avaliação inicial possuía renda familiar maior que dois salários mínimos, embora esse valor represente uma condição financeira relativamente melhor em comparação às demais participantes, não caracteriza, necessariamente, uma condição de conforto econômico. Além disso, não é possível afirmar que essas famílias estão isentas de fatores de risco para o desempenho escolar. Pois ambientes familiares desorganizados, famílias numerosas, sem rotina e com muito barulho ou confusão estão ligados a dificuldades de aprendizagem. Esses prejuízos afetam habilidades cognitivas fundamentais para a leitura e a escrita, como a atenção, concentração, linguagem receptiva e expressiva, além de aspectos comportamentais, emocionais e até mesmo

indicadores de saúde, como a obesidade - efeitos que aparecem mesmo em famílias com condições financeiras mais estáveis (Marsh; Dobson; Maddison, 2020).

Embora não tenha sido encontrada diferenças estatisticamente significativas nas demais variáveis socioeconômicas com a dificuldade na leitura, é possível observar uma tendência em relação ao auxílio financeiro. Todas as participantes que recebiam auxílio financeiro apresentaram dificuldades em um ou mais processos de leitura, o que pode indicar que a realidade econômica dessas famílias possivelmente envolva menores oportunidades de acesso a estímulos educativos. Todavia, também foi observada a presença de dificuldades de leitura em um ou mais processos de leitura entre aquelas que não recebiam auxílio, ou seja, as dificuldades de leitura têm natureza multifatorial e podem acometer estudantes de diferentes perfis socioeconômicos. Ao analisar o estudo de Martins e Ruckert (2022), os autores identificaram uma lacuna na produção científica referente a pesquisas que tratem do desempenho escolar na leitura e escrita e de reprovações dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). O estudo realizou o cruzamento de dados para comparar o desempenho escolar de beneficiários com o de não beneficiários. Os resultados indicaram pouca diferença entre os dois subgrupos, os autores ainda ressaltaram o impacto positivo do PBF na escolarização dos estudantes beneficiados.

Em relação a pontuação das participantes nas provas dos processos de leitura, apesar de todas as médias das participantes nas provas dos três processos de leitura estarem dentro da normalidade a partir do intervalo numérico normativo, é possível fazer determinadas observações. Observou-se melhoria nas pontuações das provas do processo léxico de leitura das participantes após a intervenção, com significância estatística, e ao fazer a comparação com às médias nacionais brasileiras descritas na adaptação do PROLEC-SE-R por Oliveira e Capellini (2022), observou-se que, no momento pré-intervenção, as médias das participantes do presente estudo para a prova de Seleção Lexical (SL) estavam em 41,07 pontos equivalente à habilidade normal média e para Categorização Semântica (CS) 32,27 pontos correspondente à habilidade normal baixa, ambas as médias foram inferiores à média nacional brasileira para o

7º ano de 42,50 e 36,61 pontos para SL e CS, respectivamente, ambos equivalentes a habilidade normal média.

No entanto, no momento pós-intervenção, as participantes apresentaram médias superiores às referências nacionais: 43,40 pontos para SL (habilidade normal média) e 49,00 pontos para CS (habilidade normal alta).

As provas pertencentes ao processo léxico também foram as mais citadas pelas participantes do grupo focal, sobre como perceberam melhorias ao conhecerem novas palavras contidas nas provas e ao se familiarizarem com elas, quando compararam seus desempenhos entre a primeira e a segunda avaliação.

A estratégia de ampliação do vocabulário com exposição frequente a palavras novas em diferentes contextos foi amplamente aplicada durante as atividades educativas em saúde. Essa estratégia busca fortalecer a via lexical, automatizando o reconhecimento de palavras além do uso da leitura repetida, a qual são necessárias prática e leituras frequentes de um mesmo texto seguido para textos variados. Esses procedimentos estão entre as que contribuem para um maior repertório de palavras, pois quando conhecidas, mais rapidamente o leitor pode reconhecê-las (Lipson; Wixson, 2003; Andrews, 2015).

Durante as atividades educativas do projeto, as adolescentes foram expostas a temas diversos, como sexualidade, educação financeira e música, utilizando diferentes estruturas textuais (expositivas, narrativas e argumentativas), além da utilização das abordagens multissemióticas, incluindo música, filmes, pareamento de textos e imagens, jogos educativos e debates, o que pode ter favorecido a interação com os conteúdos e a ampliação do vocabulário. Essas estratégias podem ter possibilitado uma melhor conexão entre palavras e significados, maior rapidez na identificação das palavras, e assim, refletidas nas pontuações das provas do processo léxico.

A limitação do tempo das provas mencionada pelas participantes no grupo focal pode estar relacionada a demanda cognitiva exigida para o momento. O horário de aplicação das provas dos processos de leitura foi durante o intervalo do almoço, normalmente horário destinado à recreação, descanso ou outros afazeres escolares. Dessa forma, o horário de

aplicação e o tempo de teste podem influenciar o desempenho dos alunos, pois a fadiga cognitiva acumulada ao longo das atividades escolares tende a causar desmotivação e podem impactar negativamente a performance geral dos alunos em testes (Sievertsen, 2016). Além disso, no estudo de Sasaki *et al.* (2018) revelou que estudantes brasileiros são mais suscetíveis ao efeito da fadiga em comparação com alunos de outros países, em relação ao tempo de prova.

Houve melhoria nas provas do processo sintático e na prova de Compreensão Expositiva (CE) do processo semântico, porém sem diferença estatisticamente significativa. A ausência de diferenças significativas entre os grupos pré e pós-intervenção nos processos sintático e semântico sugerem que as habilidades envolvidas exijam abordagens mais específicas para cada processo e de longo prazo a fim de serem aprimoradas. O conhecimento para o processamento sintático e a realização de inferências se desenvolvem à medida que essas habilidades avançam ao longo dos anos de estudo, pois conforme os adolescentes vão progredindo nos anos escolares, eles deparam-se com textos de estruturas gramaticais mais complexas, como frases passivas ou orações subordinadas, levando a um aumento na demanda cognitiva para a compreensão de leitura (Alvarez-Alonso et al., 2021; Oliveira; Santos; Capellini, 2023).

Além disso, no estudo de Carreiro, Justo e Figueira (2016) ao investigarem os estilos parenterais, padrões de atitudes dos pais ao educar, quando comparados aos processos de leitura na versão anterior à do PROLEC-SE-R, aplicadas em Portugal em crianças de 7 a 11 anos, ao utilizarem a análise de regressão múltipla, evidenciaram uma relação significativa entre pais leitores com os processos sintáticos e semânticos, sugerindo que os estilos parentais influenciam processos cognitivos mais complexos, vinculados a compreensão e interpretação da escrita. Quanto mais positiva e estruturada é a percepção da criança sobre os comportamentos parentais - apoio emocional, envolvimento nas atividades escolares, incentivo à leitura- melhor é o seu desempenho nos processos de compreensão sintática e semântica.

No que se refere às provas do processo sintático, observou-se que as médias das participantes para a prova de Estruturas Gramaticais (EG), nos momentos pré e pós-intervenção (13,67 e 14,47 pontos), correspondem às habilidades normal baixa e normal média, respectivamente, conforme os critérios da adaptação brasileira do PROLEC-SE-R (2022).

Apesar da melhora observada, os escores permaneceram ligeiramente abaixo da média nacional brasileira para o 7º ano (14,67 pontos), classificada como habilidade normal média. No entanto, para a prova de Julgamento Gramatical (JG), a média de pontuação das participantes, que inicialmente era de 13,13 pontos passou para 14,47 pontos no momento pós-intervenção, mantendo-se na habilidade normal média, situando-se levemente acima da média nacional brasileira de 13,23 pontos, também correspondente à habilidade normal média.

Quanto às provas do processo semântico, para a prova de Compreensão Expositiva (CE) observou-se que as médias das participantes permaneceram abaixo do esperado (5,13 e 5,67), equivalente à habilidade normal baixa, nos momentos pré e pós-intervenção quando comparadas à média nacional brasileira para o 7º ano (6,82) de habilidade normal média. Já na Compreensão Narrativa (CN), a média das participantes (4,80 e 4,60) equivalente à habilidade normal baixa, nos momentos pré e pós-intervenção, também ficou abaixo da média brasileira (5,50) correspondente a habilidade normal média.

Para o processo semântico ainda que todas essas médias tenham se mantido dentro dos parâmetros normativos para habilidade normal baixa, os valores inferiores à média nacional sugerem que, embora haja uma habilidade básica na compreensão leitora, essa habilidade ainda pode ser reforçada para alcançar melhorias mais significativas, especialmente aquelas associadas à interpretação de textos narrativos e expositivos.

Ao realizar a comparação entre as pontuações das participantes do presente estudo nas provas de compreensão expositiva (CE) e compreensão narrativa (CN) do processo semântico, a diferença entre as médias das provas sugere que as participantes podem ter encontrado desafios semelhantes em ambos os tipos de leitura, o que vai de encontro com a literatura, já que os textos narrativos permitem um número maior de respostas corretas, por estarem comumente presentes nos primeiros anos do ensino fundamental (Alvarez-Alonso et al., 2021; Oliveira; Santos; Capellini, 2023).

Ao analisar as classificações das participantes nos diferentes níveis de habilidades e dificuldades, não foi observada significância estatística. Essa informação pode estar relacionada à forma como as pontuações são distribuídas em intervalos numéricos, o que exige variações

maiores nas pontuações individuais para que as participantes sejam realocadas para outro nível. Embora nenhuma das mudanças tenha atingido significância estatística, os resultados indicaram tendências de melhora na classificação dos processos de leitura após a intervenção. Nesse sentido, é possível entender que as melhorias observadas na pontuação não tenham sido suficientemente amplas para provocar mudanças expressivas nas classificações categóricas da avaliação realizada.

A migração de uma participante com dificuldade em um ou mais processos de leitura passando para normalidade em todos os processos de leitura, no momento pós-intervenção, ainda que sem diferença estatística, pode indicar uma resposta positiva às atividades educativas em saúde, que merecem atenção para estudos futuros com maior poder amostral.

Dessa forma, são necessárias estratégias educacionais para que os alunos compreendam as relações entre palavras, estrutura das frases, coerência entre as frases, riqueza lexical, familiaridade com o assunto, as diferentes estruturas do texto, incluindo a reflexão crítico-reflexiva sobre textos escritos materiais, além do hábito de leitura são aspectos fundamentais para promover um melhor desempenho nos processos sintático e semântico (Cuetos, 2010; Alvarez-Alonso et al., 2021; Oliveira; Santos; Capellini, 2023).

Sobre a família, as participantes atribuíram à figura materna a principal responsabilidade quanto aos aspectos de leitura, embora tenham emergido narrativas de indiferença quanto à influência materna sobre ao estímulo à leitura no grupo focal, enquanto os demais membros da família, quando presentes, não foram citados.

No estudo de Costa, Cia e Barham (2007) o envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental. Crianças que moravam com ambos os pais apontaram que suas mães realizavam o monitoramento das atividades escolares com frequência significativamente maior do que as crianças com mães monoparentais. A maior frequência de problemas na comunicação entre mãe solas e seus filhos geraram prejuízos à leitura, levantando-se a preocupação de que situações de sobrecarga e estresse existentes no contexto monoparental são maiores do que no contexto biparental.

As transformações culturais e sociais têm impactado as estruturas familiares, sendo cada vez mais frequente o arranjo de famílias monoparentais femininas. Como em qualquer composição familiar, há inúmeros desafios que se apresentam às mulheres que são chefes de suas famílias. A dupla jornada de trabalho, a disparidades de salários entre os gêneros, e a falta de apoio para partilhar responsabilidades, pode fazer com que as mães se sintam sobrecarregadas devido ao acúmulo de funções do trabalho com o lar (Cúnico; Arpini, 2014; Lima; Carvalho; Silva, 2021).

O estímulo à leitura deve iniciar desde a infância, sobretudo no ambiente familiar além de ser estimulado por toda a família, essa prática está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais (Ho; lam, 2016; Borges; Azoni, 2021).

O cenário citado pelas participantes quanto ao acesso à biblioteca, apontam problemáticas na gestão, ao impor barreiras que acabam por desestimular a prática da leitura. No contexto educacional, o objetivo 4 da Agenda 2030, do qual o Brasil é signatário, há um compromisso global para a criação de oportunidades de aprendizagens ao melhorar as instalações físicas das escolas. No entanto, ainda há muitas escolas no Brasil que não possuem bibliotecas, e mesmo quando essas estruturas estão presentes, frequentemente não oferecem condições adequadas para o uso (Ferraz, 2014).

Quanto à rigidez metodológica citada pelas participantes, ao não considerar a individualidade das estudantes, o ato de ler torna-se uma experiência negativa. Diante da presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, a inter-relação que ocorre entre professor-aluno busca promover a aprendizagem e a superação de eventuais dificuldades. Essa mutualidade pode ser acontecer de forma que isso facilite o processo de ensino aprendizagem, sem que os papéis sejam esquecidos (Assunção; Freitas, 2019)

Nesse sentido, o incentivo à leitura deve estar associado às estratégias que despertem o interesse do indivíduo promovendo momentos de leitura prazerosa e valorizando a autonomia no processo (Childhood; High; Klass, 2014). Freire (1996), defende um diálogo entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam reciprocamente, promovendo uma educação que

é relevante para a vida dos estudantes e que os prepara para participar ativamente na transformação da sociedade.

Os gêneros de livros citados refletem os interesses pessoais das adolescentes que dialogam com suas realidades e necessidades. A menção do livro sobre educação financeira nos diálogos do grupo focal pode indicar um impacto direto da intervenção sugerindo que as discussões e o material disponibilizado sobre o assunto estimularam o interesse por temas que antes poderiam não estar no repertório de leitura das participantes, além de estar ultrapassando possíveis barreiras sobre discursos de gênero das quais a sociedade espera que as meninas leiam (Davies, 1993; Baker, 1989; Verhoeven, 2019). Ao revisitar o 5º objetivo da agenda de 2023, é possível criar estratégias para promoção da participação ativa de mulheres e meninas, bem como a igualdade de oportunidades em todos os níveis de tomadas de decisões na esfera política, econômica e pública (ODS, 2024).

As metodologias participativas, como grupo focais e grupos de discussão, representam uma abordagem eficaz para a promoção da saúde, e a interação entre os participantes e facilitadores favorece a construção coletiva do conhecimento (Macedo; Conceição, 2013). A utilização de metodologias ativas também se apresenta como um caminho para a adolescente tornar-se protagonista do seu aprendizado. Aprende-se melhor por atividades que favoreçam a motivação e autonomia, seja por meio de jogos, atividades práticas, projetos relevantes combinando colaboração e personalização, tornando a aprendizagem estimulante (Silva; Fernandes, 2020).

A partir das reflexões por elas apresentadas ressaltam um comprometimento quando se sentem interessadas. Isso demonstra a relevância de ações que proporcionem um ambiente seguro para a troca de experiências e reflexões, ao valorizar as suas opiniões, e assim contribua para o fortalecimento de sua autonomia e leitura crítica.

Como limitações para o presente estudo, tem-se o tamanho amostral pequeno, que pode limitar o poder do estudo, dificultando que os resultados sejam representativos da população-alvo. Além disso, o estudo teve a intencionalidade de trabalhar exclusivamente com meninas, o que pode limitar a generalização dos resultados para meninos. A realização do estudo em

apenas uma escola pública limita a generalização dos achados para estudantes de outras escolas da mesma região.

Por fim, ainda há poucos estudos publicados que utilizaram o PROLEC-SE-R para o ano escolar e faixa etária alvo deste presente estudo. O tempo de avaliação maior que três meses poderia apresentar impactos maiores nas provas dos processos de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades educativas em saúde impactaram positivamente as pontuações das participantes nas provas do processo léxico, no momento pós-intervenção, sugerindo que a diversidade de temas em saúde juntamente com a associação de metodologias participativas e ativas impactaram positivamente na capacidade de reconhecer as palavras e na velocidade do acesso ao significado delas.

Houve também melhorias nas demais pontuações e classificações para os processos sintático e semântico, ainda que sem diferença estatística em cada processo. Sugere-se estratégias específicas para cada processo e de longo prazo a fim de serem aprimoradas, bem como a realização de estudos futuros longitudinais com maiores amostras de participantes.

A maioria das participantes apresentou dificuldades em um ou mais processos de leitura associada ao arranjo familiar monoparental. Além disso, a falta de incentivo familiar à leitura e as barreiras institucionais identificadas, emergiram como fatores desmotivadores para a dificuldade e prática da leitura. Portanto, é importante que as estratégias educacionais considerem formas de aproximar as famílias do processo de incentivo à leitura, além da valorização de espaços para a leitura no ambiente escolar.

O Projeto Moara teve um impacto social positivo, despertando interesse por novos gêneros literários, ampliando repertórios de leitura e promovendo debates sobre temas essenciais para o desenvolvimento das adolescentes. O ambiente seguro e participativo incentivou reflexões críticas e maior envolvimento das adolescentes.

Esperou-se, com as atividades educativas, empoderar as participantes e seu entorno a melhorar os aspectos relacionados à saúde, promover comportamentos positivos nas interações sociais, promover melhorias nos processos de leitura, incentivar o hábito da leitura.

Destaca-se ainda a relevância de se considerar a incorporação de atividades participativas nas práticas escolares. Tal proposta seria especialmente pertinente em escolas de tempo integral, que dispõem de maior disponibilidade de tempo para o desenvolvimento de ações que contribuam de forma efetiva para a formação integral das estudantes.

Portanto, esse contexto reforça a importância de estratégias educativas como ferramentas não apenas voltadas para habilidades de aprendizagem, mas que também repercutam no fortalecimento da autoestima e da autonomia, preparando as adolescentes para lidar com desafios sociais e emocionais com maior segurança ao adentrarem na vida adulta.

REFERÊNCIAS

AGUADO, G.; RIPOLL, J. C.; DOMEZAIN, M. J. **Comprensión del lenguaje haciendo ejercicio**. Entha, 184 p, 2003.

AHMAD, J; HAZRA, A.; ARULDAS, Kumudha; SINGH, Arima; SAGGURTI, Niranjan. Potential of organizing unmarried adolescent girls and young women into self-help groups for a better transition to adulthood: Findings from a cross-sectional study in India. **Plos One**, 2021.

ANDREWS S. **Individual differences in skilled visual recognition and reading. The role of lexical quality**. In: Adelman, J. (Org.). Visual word recognition: Meaning and context, individuals and development. Psychology Press;p 151-172, 2015.

ANDERSON V. A.; ANDERSON P.; NORTHAM E.; JACOB R.; CATROPPA C. Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. **Dev. Neuropsychol.** p 385–406, 2001.

ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do Perfil Cognitivo-Linguístico de escolares com dificuldades de Leitura e Escrita. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014.

ÁLVAREZ-CAÑIZO, M.; CUEVA, E.; CUETOS, F.; SUÁREZ-COALLA, P. Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. **Psicothema**, 2020.

ALVAREZ-ALONSO MJ, DE-LA-PEÑA C, ORTEGA Z, SCOTT R. Boys-Specific Text-Comprehension Enhancement With Dual Visual-Auditory Text Presentation Among 12-14 Years-Old Students. **Front Psychol.** 2021.

ASSUNÇÃO, W. C; FREITAS, J. C. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. **Rev. Exitus**, Santarém , v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019 .

BABAYIGIT, S., ROULSTONE, S., WREN, Y. Linguist comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. **British Journal of Educational Psychology**, 2021.

BAGGIO, M.A., BERRES, R., GREGOLIN, B.P.S., AIKES, S. Implantação do Programa Saúde na Escola em Cascavel, Paraná: relato de enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2018; 71(supl. 4): 1631-1638.

BARDIN L, **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; MARIN, F. J.. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia Em Estudo**, 11(1), 139–146.

BAKER, C. D.; FREEBODY, P. **Children's first school books: introductions to the culture of literacy**. Oxford: Blackwell Publishing, Cambridge, p 254, 1989.

BERGER, K. S; THOMPSON, R. A.; GUIJARRO, X.; CASTELLINO, G. **El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescência**. 4. ed. Madrid: Médica Panamericana, 1997.

BIANCULLI, C. H. Realidade e propostas para absorver e conter a transição adolescente em nosso meio. **Adolesc. Latinoam.**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 31-39, 1997.

BORGES, M. T; AZONI, C. A. A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 23, n. 4, e2521, 2021.

BOTTON, A.; STREY, M. N. Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero. **Inclusão Social**, 11(2), 2018.

BOURDIEU, P. As formas de capital. In: RICHARDSON, J. G. (Org.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Tradução de R. Nice. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 de Jan 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf> .Acesso em 22 de Jan 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em 25 de Fev 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Portaria Nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html > .Acesso em: 10 Fev 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Portaria nº 154, de 24 de Janeiro de 2008. Disponível: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html> Acesso em: 10 Fev 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html > Acesso em: 10 Fev 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>> .Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdfhttps://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf> Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível: < <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>> .Acesso: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS no Brasil. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/>> .Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de resultados do SAEB 2019: Volume 1. Brasília: MEC, INEP, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf> .Acesso em: 12 de set. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Arranjos familiares. Observatório Nacional da Família. Brasília: MDH, 2019 Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/ArranjosFamiliares.pdf>> .Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Resultados Finais, 2019. Brasília: MEC, INEP. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf>. Acesso em: 15 de marc. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Resultados Finais, 2023. Brasília: MEC, INEP. Disponível em:<<http://saeb.inep.gov.br/saeb/>>. Acesso em: 12 de set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/recuperamaisbrasil/eixo-1>> .Acesso em: 01 de Fevereiro de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Publicado Decreto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/publicado-decreto-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>> .Acesso em: 10 de marc. 2024.

BUSS, P. M.; HARTZ, Z. M. A.; PINTO, L. F.; ROCHA, C. M. F. Promoção da saúde e qualidade de vida: uma perspectiva histórica ao longo dos últimos 40 anos (1980-2020). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 12, p. 4723-4734, 2020.

COLEMAN, J. S. **Social capital in the creation of human capital**. American Journal of Sociology, [S.l.], v. 94, supl., p. 95-120, 1988.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora, 2005.

COSTA, C. S. L.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Psicologia Escolar E Educacional**, 11(2), 339–351, 2007.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; FUKUDA, M. T. M.; OLIVEIRA, A. M.; FADINI, C. C.; MARTINS, M. A. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1o ano escolar. **Rev. Psicopedag.** 26, 367–375, 2009

CAPELLINI, S.; OLIVEIRA, A. M. de; CUETOS, F. **PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. **PROLEC: Provas de avaliação dos processos de leitura (3rd ed.)**. São Paulo (SP): **Casa do Psicólogo**, 2014.

CAROZZA, S. et al. “Whole-brain white matter variation across childhood environments.” **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America** vol. 122,15, 2025.

CARRETEIRO, R.M.; JUSTO, J.M.; FIGUEIRA, A.P. Reading Processes and Parenting Styles. **J Psycholinguist Res**, p 901–914, 2016.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

CASTANHEIRA, E. R. *et al.* QualiAB: desenvolvimento e validação de uma metodologia de avaliação de serviços de atenção básica. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 935-947, 2011.

CASTRO, H. A. DE . *et al.*. Territórios Sustentáveis e Saudáveis. **Saúde em Debate**, v. 48, n. spe1, p. e2024E1AP, ago. 2024.

CHEREWICK, M. *et al.* Promoting gender equity in very young adolescents: targeting a window of opportunity for social emotional learning and identity development. **BMC Public Health**, v. 21, n. 2299, dez. 2021.

CIASCA, S.M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: CIASCA, S.M. (Org). Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, p.19-32, 2003.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas**. Málaga: Aljibe, 1996.

CHILDHOOD C.; HIGH P. C.; KLASS P. Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*. Aug, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, RESOLUÇÃO CFFa No 605, de 17 de março de 2021 **Dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo no âmbito da Educação.**, Disponível:https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_605_21.htm. Acesso: 22. Marc. 2025

COSTIN, C.; PONTUAL, T. Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. In: *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. **Springer**, p. 56, 2020.

CORDEIRO, K. C.; GOMES, N. P.; ESTRELA, F. M.; et al. Identificação de violência em adolescentes: discurso de educadoras / Identification of violence in teenagers: female educators speech. **Rev. enferm. UFPE** on line, v. 14, p. 1-7, 2020.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; JOU, G. I.; SALLES, J. F. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 29, n. 1, p. 21-9, 2013.

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. Pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento do instrumento de avaliação da compreensão de leitura textual para crianças. Avaliação da compreensão de leitura textual - **COMTEXT**. São Paulo: Vetor Editora, p. 17-29, 2017.

COSTA, R. F.; QUEIROZ, M. V.; ZEITOUNE, R. C. Cuidado ao adolescente: contribuições para a enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 197-202, 2012.

COELHO, M. M.; MIRANDA, K. C; GOMES, A. M.; SILVEIRA, L. C. Condições de produção do discurso de enfermeiros na prática educativa com adolescentes. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 9-14, 2015.

COUTO, A. N.; KLEINPAUL, W. V.; BORFE, L.; VARGAS, S. C.; POHL, H. H.; KRUG, S. B. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 4 Supl.1, p. 378-383, ISSN: 2177-4005, 2016.

COULOMBE, S.; TREMBLAY, J. **Topics in Macroeconomics**, v. 6, n. 2, p. 1-32, 2006.

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**. v. 108, n. 1, 204–256, 2001.

CRESWELL, J. W.; CLARK, P. V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CUETOS, F. **Psicología de la lectura**. 8. ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España, 2010.

CUETOS, F. Arribas, D.; RAMOS, J. L. PROLEC-SE-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores. **TEA ediciones**, 2016.

CUETOS, F.; ARRIBAS, D.; RAMOS, J. L. **PROLEC-SE-R provas de avaliação dos processos de leitura: ensino fundamental II e médio**. Adaptação Oliveira A, Capellini AS. – 1.ed.-são Paulo: hogrefe, 2022.

CUNHA, V. L.; CAPELLINI, S. A. Análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série. **Rev. CEFAC**, Campinas, v. 12, n. 5, p. 772-83, set. 2010.

CÚNICO S. D.; ARPINI D. M. Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família. **Aletheia**. Canoas, n. 43-44, p. 37-49, ago. 2014.

DAVIES, B. Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill, NJ: **Hampton Press**, 210 p. 1993.

DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, **Elsevier**, v. 16, n. 5-6, p. 523-545, jul. 2000.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DARWICH, Rosângela Araújo *et al.* Prazer em ler e formação de leitores: uma abordagem analítico-comportamental. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 2, p. 141-154, ago. 2020.

DEKKER S.; KRABBENDAM L.; ABEN A.; GROOT R.; JOLLES J. Coding task performance in early adolescence: a large-scale controlled study into boy-girl differences. **Front. Psychol.** 2013.

DESTRO, C. M.; SOUZA, L. Augusto de Paula. Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 1020-1027, 2012.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar E Educacional**, 14(1), 73–78, 2010.

DI NUCCI, E. P. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 129-134, dez. 2003.

ETCHELL A, *et. al.* A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. **Neuropsychologia Epub**, 2018.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. B. Contraditórias políticas públicas educacionais: a alfabetização em foco. RPGE – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago. 2019.

FERRAZ M. N. O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da superintendência de bibliotecas públicas de Minas Gerais. *Perspectivas em Ciência da Informação*. Oct, 2014.

FERREIRA, I. DO R. C. et al.. Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 12, p. 3385–3398, dez. 2012.

FERREIRA, Débora. **Letramento escolar: saberes e fazeres da docência**. Belém: Editora Cromos e Graphitte Editores, 2014.

FERREIRA, F. R.; CARVALHO, M. A.; SENEM, C. J. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016.

FORMIGLI, V. L.; COSTA, M. C.; PORTO, L. A. Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 831-841, jul./set. 2000.

FOORMAN, B. R. *et al.* The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. **J. Educ. Psychol.**, Washington, v. 90, n. 1, p. 37-55, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 24. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, N. P.; LOURENÇÃO, L. G.. Menos Face, mais Books - a importância da leitura para a saúde mental dos adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 9, p. e00632024, 2024.

GALVE, Jose. L; RAMOS, J. L. Evaluación de las competencias de comprensión lectora (ECLE). EOS, 2011.

GARNELO, L.. Especificidades e desafios das políticas públicas de saúde na Amazônia. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 12, p. e00220519, 2019.

GASKELL, M. G.; ELLIS, A. W. Word learning and lexical development across the lifespan. **Philosophical Transactions of the Royal Society**., 364, 3607–3615, 2009.

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**, v. 32, n. 2, p. e20190015, 2020.

GOTLIEB, R. J. M.; YANG-IMMORDINO, et al. Becoming Literate: Educational Implications of Coordinated Neuropsychological Development of Reading and Social-Emotional Functioning Among Diverse Youth. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, v. 71, n. 1, p. 80-132, 2022.

GONÇALO, S. F.; MACHADO, A. C.; MONTEIRO, et al. A leitura literária na escola: ação e formação docente. **Revista ELO - Diálogos em Extensão - Viçosa, MG – Volume 09**, 2020.

GONDIM, P. S. et al. Acessibilidade dos adolescentes às fontes de informações sobre saúde sexual e reprodutiva. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 50-53, 2015.

GRILLS, A. E.; FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. R.; BOWMAN, C. Internalizing Symptoms and Reading Difficulties Among Early Elementary School Students. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 54, n. 4, p. 1064-1074, 2023.

GUIMARÃES, M. C. S.; SCHWEICKARDT, J. C.; RODRIGUES, R. A. A.; SILVA, L. R. (Orgs.). **Divulgação e jornalismo científico em saúde e ambiente na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2014.

GUIMARAES, S. B.; MOUSINHO, R. Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto?. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 36, n. 110, p. 212-221, 2019.

GRAF, A. S.; PATRICK, J. H. Foundations of Life-long Sexual Health Literacy. **Health Education**, jan 2015.

GUCKERT, S. B.; SOUZA, C. R. DE ; ARAKAWA-BELAUNDE, A. M.. Atuação fonoaudiológica na atenção básica na perspectiva de profissionais dos núcleos de apoio à saúde da família. **CoDAS**, v. 32, n. 5, p. e20190102, 2020.

HALPERN, D. F. **Sex Differences in Cognitive Abilities** (4th ed.). New York, NY: Psychology Press, 2013.

HAMMILL, D.D. A brief look at the learning disabilities movement in the United States. **Journal of Learning Disabilities**, n. 26, p.295-310, 1993.

HENRIQUES, B. D.; ROCHA, R. L.; MADEIRA, A. M. F. Saúde do adolescente: o significado do atendimento para os profissionais da atenção primária do município de Viçosa, MG. **Rev. Med. Minas Gerais**, Minas Gerais, v. 20, n. 3, p. 300-309, 2010.

HELLER, E. **Psicodinâmica das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão**. 1.ed. Tradução: Maria Lúcia Lopes da Silva. **Olhares**. São Paulo, 2013.

HO, E; LAM, T. Y. Multilevel analyses of families influence on adolescents literacy performances. **International Journal of Quantitative Research in Education**, [S.l.], v. 3, n. 1/2, p. 58, jan. 2016.

HOFFMAN, J. V.; CABELL, S. Q.; BARRUECO, S.; HOLLINS, E. R.; PEARSON, P. D. Critical issues in the science of reading: Striving for a wide-angle view in research. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, v. 70, n. 1, p. 87–105, 2021.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da Educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: **Editora Ilustração**, 2020. p. 45-53.

KOLINSKY R.; MORAIS J; COHEN L. et al. Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. **Langue française**, p. 17-33, 2018.

IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar. Colaboração: Ministério da saúde, com apoio do Ministério da Educação. Coordenação de População e Indicadores Sociais: Rio de Janeiro, 2019, 156 p.

IBGE. Panorama de Dom Pedro. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/dom-pedro/panorama>. Acesso em: 14 mar. 2024.

IBGE. Censo Escolar . Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/13/5908>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

IBGE. Censo 2022: em 12 anos, proporção de mulheres responsáveis por domicílios avança e se equipara à de homens. Agência de Notícias, Rio de Janeiro, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41663-censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ILHA, P. V. et al. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**: Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 35–54, set. 2014.

JUNQUEIRA, L. A. P. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersetorialidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997.

JUNQUEIRA, L A. P. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, 2000.11.

LAY A. A.; FUJIMORE E.; DUARTE L. S, et al.. Prevalence and correlates of early sexual initiation among Brazilian adolescents. **plos one**, 2021

LENHART, J; RICHTER, T.; APPEL, M; MAR, R. A. Adolescent leisure reading and its longitudinal association with prosocial behavior and social adjustment. **Scientific Reports**, v. 13, art. 9695, jun. 2023.

LEVY, B. A.; NICHOLLS, A.; KOHEN, D. Repeated Readings: Process Benefits for Good and Poor Readers. **Journal of Experimental Child Psychology**, .P 303-327, 1993.

LIEW, J; MCTIGUE, E. M.; KATTINGON, L. Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. **Kattingon (Ed.)**, Handbook of Curriculum Development. p. 465-478. 2014.

LIMA L de E.; CARVALHO A. A de, SILVA DB do N. Arranjos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º e 9º anos no Brasil em 2015. **Rev bras estud popul.** 2021 [acesso em 2024 mar 20] Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0142>.

LIPSON Y.; WIXSON K. K. **Assessment instruction of Reading and writing difficulty. An Interactive Approach.** Pearson Education, 4. Ed. 2003, 800 p.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C. et al. “A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students.” **Psicothema** vol. 25,2 , 199-205, 2013.

MACEDO, Elizeu Coutinho de. *et al.* Teleavaliação da habilidade de leitura no ensino infantil fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-46, 2005.

MACEDO E. O. S.; CONCEIÇÃO M. I. G. Group actions to promote the adolescents health. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.** 2013.

MACHADO, M. F. A. S.; et al. The health school programme: a health promotion strategy in primary care in Brazil. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 3, p. 307-312, 2015.

MACHADO, M. F.. *et al.* Programa Saúde na Escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, Marília, v. 25, n. 3, p. 307-312, 2015.

MACHADO, M. O.; Fragelli, T. B. O. Literacia em saúde e as estratégias de prevenção no contexto da pandemia de COVID-19 na infância: uma revisão de escopo. **Ciênc. Educ:** Bauru, 2024.

MACHADO, K. K. F; FOLMER, V; BALK, R. S. Uma prática de leitura contemporânea para adolescentes e jovens. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2021.

MACHADO, K. .; DE SOUZA B. .; GRAUP D. R. O gosto pela leitura e os fatores associados em adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 742–762, 2022.

MANHANI, L.P.L. et al. Uma caracterização sobre distúrbios de aprendizagem. **Associação Brasileira de Psicopedagogia.** ago. 2006.

MARQUES, J. F.; QUEIROZ, M. V. O. Cuidado ao adolescente na atenção básica: necessidades dos usuários e sua relação com o serviço. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 65-72, 2012.

MARSH, S; DOBSON, R; MADDISON, R. The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: a systematic scoping review. **BMC Public Health** 20, 513 2020.

MARTINS, P. O; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Brasil: Penso Editora, 2013.

MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.. O Programa Bolsa Família e a condicionalidade educacional: uma análise do desempenho escolar de estudantes em situação de pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270101, 2022.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; CAMPOS, Marli Aparecida Silva. **O percurso entre a meninice e a adolescência**: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MATTIONI, F.C.; SILVEIRA, R.d.P.; SOUZA, C.D.d.; ROCHA, C.M.F. Práticas de promoção da saúde como resistência e contraconduta à governamentalidade neoliberal. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3273-3281, 2022.

MEDEIROS, A. M. de; VIEIRA, M. de T. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00171717, 2019.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca** - v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr.2018.

MOOJEN, S. M. P.; BASSOA, A.; GONCALVES, H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. psicopedag.** vol.33, n.100, pp. 50-59. ISSN 0103-8486, 2016.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Claudia Cardoso-Martins. (Orgs.). **Alfabetização no Século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Brasil: Penso Editora, 2013. p. 17-48.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NALOM, A. F. DE O.; SCHOCHAT, E. Performance of public and private school students in auditory processing, receptive vocabulary, and reading comprehension. **CoDAS**, v. 32, n. 6, p. e20190193, 2020.

NUTBEAM, D. Eficácia de la Promoción de la Salud – Configurando la Salud Pública em uma nueva Europa. **Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud y Educacion para la Comisión Europea**, Madrid: Ministerio de la Salud y Consumo, , p 1-11, 1999.

OLIVEIRA A.M.; CARDOSO M.H.; CAPELLINI S.A. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. **Rev soc bras fonoaudiologia**, , 2012.

OLIVEIRA, A. M.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1121–1132, 2016.

OLIVEIRA, A. M. de. SANTOS J. L. F.; VEGA F. C., CAPELLINI A. Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC-SE-R. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1-8, 2020.

OLIVEIRA, A. M.. PROLEC-SE-R provas de avaliação dos processos de leitura; ensino fundamental II e médio. *In*: Fernando; ARRIBAS, David; RAMOS, José Luis. (Orgs.). PROLEC-SE-R- Provas de avaliação dos processos de leitura - Ensino Fundamental II e Médio. São Paulo: **Hogrefe**, 2022.

OLIVEIRA, A. M. de; SANTOS, J. L. F.; CAPELLINI, S. A. Reading comprehension performance of elementary and senior high school students. **Frontiers in Education**, v. 8, 2023.

OLIVEIRA, C. B.; FRECHIANI, J. M.; SILVA, F. M.; MACIEL, E. L. N. As ações de educação em saúde para crianças e adolescentes nas unidades básicas da região de Maruípe no município de Vitória. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 14, n. 2, p. 635-644, 2009.

PERES, F. Alfabetização, letramento ou literacia em saúde? Traduzindo e aplicando o conceito de health literacy no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 5, p. 1563–1573, 2023.

PROMUNDO. **Programa M**. Disponível em: <https://promundo.org.br/programas/programa-m/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

QUACH, Jon *et al.* Testing of a synthetic phonics-based targeted reading intervention for students with reading difficulties in Year 1: protocol for an efficacy randomised controlled trial. **BMJ Paediatrics Open**, v. 2, n. 1, 1-8, 2018.

REIS, L. B.; PEREIRA, C. M. Percepções de Familiares sobre uma Rede de Cuidados de Saúde Mental Infantojuvenil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2023.

RODRIGUES, S. D; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

RODRIGUEZ, V.; SOLIS, S. L.; MASCIO, B.; GOULEY, et al. With awareness comes competency: The five awarenesses of teaching as a framework for understanding teacher social-emotional competency and well-being. **Early Education and Development**, v. 31, n. 7, p. 940-972, 2020.

ROWE, M.L.; LEVINE, S. C.; FISHER, J. A.; GOLDIN-MEADOW, S. Parent-child book reading interactions and later language and literacy outcomes: Exploring quantity and quality in early home environment. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 4, p. 1-12, 2019.

ROZA, S. A.; HICKMANN, G. M.; GUIMARÃES, S. R. K. Práticas familiares de leitura e o desenvolvimento da competência leitora: uma revisão da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 279–306, 28 Dez 2020.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 191-204, jul./set. 2015.

SANTOS A. A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. **Interação Psicol.** p. 217-226, 2004.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicol. Estud.**, Maringá, v.10, n. 1, p. p. 57-66, abr. 2005.

- SANTOS, B. R.; MORA, G. G.; DEBIQUE, F. A. (Coord.) Empoderamento de meninas: como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero. Brasília: **Indica**. 104p. 2016
- SANTOS, S.; NAMMUR, L. G.; ROCHA, J. S. Y.; BARBIERI, M. R.; OLIVEIRA, C. J. d. A educação em saúde na comunidade com as tecnologias de informação e comunicação: projeto pequeno cientista. **Revista de Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 17, supl., p. 21-36, 28 maio 2017.
- SANTOS, P. R. dos; BARBOSA, D. N. F.; SILVA, C. R. da; BARBOSA, J. L. V. Promovendo o desenvolvimento linguístico e o raciocínio lógico em práticas de letramento com uso de recursos tecnológicos. **Revista Novas Tecnologias na Educação – RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 1-10, dez. 2019.
- SARGIANI, R. d. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, dez. 2018.
- SASSAKI A. H, DI PIETRA G, et al. **Por que o Brasil vai mal no PISA? Uma análise dos determinantes do desempenho no exame**. São Paulo: Insper-USP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/entities/publication/b1226b60-71ac-4f14-9cf8-c376e68b12b7>. Acesso em 22 marc. 2025.
- SAWYER SM, A. R. A, BEARINGER L. H, BLAKEMORE S. J, DICK B., et al. Adolescence: a foundation for future health. **The lancet**. 379(9826):1630–40. pmid:22538178. 2012.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**. Florianópolis: Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Scliar Early Literacy System: its Successful Application to Public Schools in Brazilian Northeastern. **International Journal of Arts and Social Science**, v. 3, n. 5, p. 233, set./out. 2020.
- SCOTT, J. W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1989.
- SENTELL, T.; VAMOS, S.; OKAN, O. Interdisciplinary Perspectives on Health Literacy Research Around the World: More Important Than Ever in a Time of COVID-19. **Int. J. Environ. Res. Public Health** 2020, 17, 3010.

SHAH, PRACHI E et al. “Developmental trajectories of late preterm infants and predictors of academic performance.” **Pediatric research** vol. 95,3 (2024): 684-691.

SIEVERTSEN H. H, GINO F., PIOVESAN M. Cognitive fatigue influences students performance on standardized tests. **Proc Natl Acad Sci**. 2016.

SILVA, J. W. S. B; SILVA, J. C. d; OLIVEIRA, S. R. de A. Núcleo de Apoio à Saúde da Família: reflexão do seu desenvolvimento através da avaliação realista. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 124, p. 32-46, 2020.

SILVA, R. F.; ENGSTROM, E. Montenegro. Atenção integral à saúde do adolescente pela Atenção Primária à Saúde no território brasileiro: uma revisão integrativa. **Interface**, Botucatu, v. 24, supl.1, p. 1-18, 2020.

SILVA K.L; FERNANDES J. C. C. Metodologias Ativas e o Lúdico: possibilidades de práticas de leitura em salas de aula. **Res Soc Dev**. 2020

SMITH, R.; SNOW, P.; SERRY, T.; HAMMOND, L. The role of background knowledge in Reading comprehension: A critical review. **Reading Psychology**. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação**. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

SOARES, M. Português: **uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 5–17, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, nova edição, 2017.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, L. B. d.; HÜBNER, L. C. Traçando o Perfil de Bons Leitores e de Leitores com Dificuldades de Compreensão. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 97-108, jan./abr. 2020.

SOUSA, F. G. M.; SILVA, L. F. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 3, e1590016, 2017.

TEIXEIRA, M. T.; LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. O desempenho de crianças em fase de alfabetização em avaliações de leitura e escrita. **Estudos Linguísticos**. v. 45, n. 2, p. 595–610, 2016.

TEIXEIRA, M. R.; COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Atenção básica e cuidado colaborativo na atenção psicossocial de crianças e adolescentes: facilitadores e barreiras. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 22, n. 6, p. 1933-1942, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Principais destaques dos dados do Inep/MEC**. 2023.

Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/08/todos-pela-educacao-destaques-ideb-e-saeb-2023.pdf>. Acesso em 25 marc. 2025

TRIPP D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ Pesqui**. Sep;31(3):443–66. 2005.

UNESCO. **Literacy**. Disponível em: <<https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

WACHS, L. S.; FACCHINI, L. A.; THUMÉ, E.; TOMASI, E.; FASSA, M. E. G.; FASSA, A. G. Avaliação da implementação do Programa Saúde na Escola do Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica: 2012, 2014 e 2018. **Cadernos de Saúde Pública**. 2022.

VALENTE, P. R. A.; MIKI, P S. R. Alfabetização, letramento ou literacia: perspectivas teóricas para a habilidade da leitura e da escrita. **Caderno Pedagógico**: Curitiba, v.21, n.6, p. 01-15. 2024.

VANDIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Academic Pres: Nww York, 1983 Disponível em: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>. Acesso em 10 marc. 2025.

VELLUTINO, F. R.; FLETCHER, J.; SNOWLING, M. J.; SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? **J Child Psychol Psychiatry**, v. 45, n. 1, p. 2-40, jan. 2004.

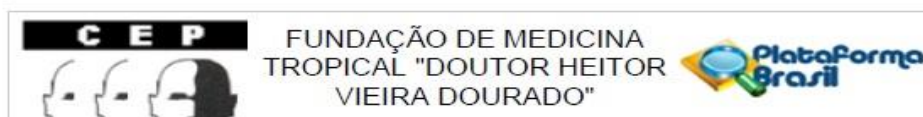
VERHOEVEN, M.; POORTHUIS, A. M. G.; VOLMAN, M. The role of school in adolescents' identity development: a literature review. **Educational Psychology Review**, v. 31, n. 1, p. 35-63, 2019.

VUONG, Q. H.; NGUYEN, M. H.; LE, T. T. Home Scholarly Culture, Book Selection Reason, and Academic Performance: Pathways to Book Reading Interest among Secondary School Students. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 11, n. 2, p. 468-495, 2021.

ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. H. Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 1047-1056, nov./dez. 2012.

ZUANETTI, P. A.; NOVAES, C. B.; FUKUDA, M. T. H. Intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias: efeito nas tarefas de baixo e alto nível de leitura e escrita. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 1-7, 2021.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara

Pesquisador: Camila Helena Aguiar Bôtto de Menezes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75607523.0.0000.0005

Instituição Proponente: Fundação de Medicina Tropical do Amazonas - FMT/IMT/AM

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

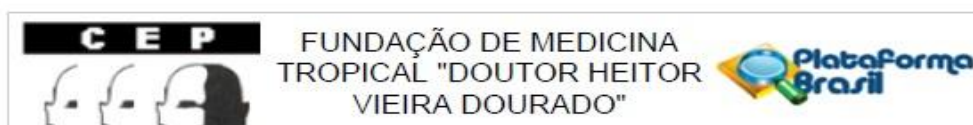
Número do Parecer: 6.501.085

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2164635.pdf", gerado na Plataforma Brasil em 08/11/2023.

A atenção à saúde do adolescente inclui serviços e ações voltados às doenças em geral, mas também à agravos introduzidos nessa faixa etária, como consumo de álcool e drogas, violência, gravidez não intencional, infecções sexualmente transmissíveis, HIV/AIDS e outros. O objetivo do estudo é de descrever o perfil de saúde das adolescentes com 12 anos de idade e o acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária em Manaus. Para cada objetivo será realizado um estudo seccional e um estudo exploratório, respectivamente. As adolescentes serão selecionadas em escola da rede municipal de educação localizada no Distrito Oeste, na cidade de Manaus. Serão coletadas informações de saúde que serão obtidas da Caderneta de Saúde da Adolescente. Para avaliar os serviços e ações adotados pela Atenção Primária serão utilizados os instrumentos de avaliação do Programa Nacional de Avaliação de Serviços de Saúde e a lista de serviços e ações relacionados à Atenção e Cuidados centrados no Adolescente da Carteira de Serviços da Atenção Primária à Saúde (CaSAPS) do Ministério da Saúde. A coleta de dados se dará por meio de entrevista em profundidade e grupos focais guiados

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
Bairro: D. Pedro I **CEP:** 69.040-000
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)2127-3572 **Fax:** (92)2127-3572 **E-mail:** cep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.065

por um roteiro semiestruturado. Serão realizadas atividades educativas e ao final delas será avaliado o impacto na promoção de saúde, na equidade de gênero pela escala GEM (Gender Equitable Men) e na melhoria nos processos de leitura pela ferramenta PROLEC-SE-R.

METODOLOGIA PROPOSTA:

População e local do estudo

O estudo será realizado com adolescentes do sexo feminino com 12 anos de idade matriculadas na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC), localizada na zona centro-oeste da cidade de Manaus. Atualmente estão matriculadas nesta escola 49 adolescentes do sexo feminino com 12 anos de idade.

Procedimentos

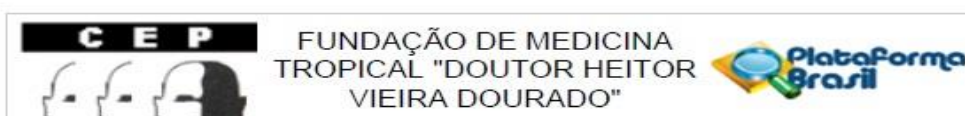
As potenciais participantes receberão informações sobre o projeto na sua escola. Àquelas que atenderem aos critérios de elegibilidade serão convidadas a participar do estudo.

Descrição do perfil de saúde

A abordagem à adolescente pela equipe do estudo seguirá as recomendações de respeitar sua autonomia, em conformidade com os princípios da confidencialidade e da privacidade, indispensáveis para estabelecer uma relação de confiança e respeito com os profissionais de saúde. Inicialmente será realizada uma entrevista breve com cada participante por uma profissional enfermeira do estudo. Os dados serão coletados em questionários padronizados e depois registrados em fichas clínicas eletrônicas no programa REDCap. Será fornecida às participantes do estudo uma Caderneta de Saúde da Adolescente (CSA) correspondente à faixa etária de 10 a 13 anos, versão 2022. As Unidades de Saúde Básica (UBS) do Distrito de

Saúde Oeste, que fazem parte da Secretaria Municipal de Saúde de Manaus (SEMSA), localizadas no entorno da escola eleita, serão mapeadas e disponibilizadas a cada aluna, levando em consideração o endereço da adolescente. As participantes identificadas com atividade sexual serão orientadas à realizarem os testes rápidos de infecção por HIV, sífilis, hepatite B e hepatite C em uma das UBS mapeadas. As que relatarem algum sinal ou sintoma sugestivo de alguma síndrome como úlcera, corrimento ou verruga anogenitais na entrevista inicial também serão encaminhadas. Os resultados destas avaliações serão registrados no questionário do estudo. Hábitos relacionados

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
 Bairro: D. Pedro I CEP: 69.040-000
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: cep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.065

ao uso de drogas e álcool nos últimos seis meses serão coletados na entrevista inicial.

Avaliação do acesso aos serviços de saúde

Para avaliar os serviços e ações adotados pela Atenção Primária serão utilizados os instrumentos de avaliação do Programa Nacional de Avaliação de Serviços de Saúde, do Ministério de Saúde. Será avaliada a lista de serviços e ações relacionados à Atenção e Cuidados centrados no Adolescente da Carteira de Serviços da Atenção Primária à Saúde (CaSAPS) do Ministério da Saúde. A coleta de dados se dará por meio de entrevista em profundidade (EP) e grupos focais (GFs) guiados por um roteiro semiestruturado, elaborado por uma equipe multidisciplinar e previamente validado em uma amostra menor. A construção das perguntas desse roteiro será baseada na CaSAPS. As entrevistas ocorrerão nas dependências da escola, em uma sala confortável, silenciosa e deverão ter duração estimada de 40 minutos, tempo suficiente para exploração em profundidade das perguntas norteadoras.

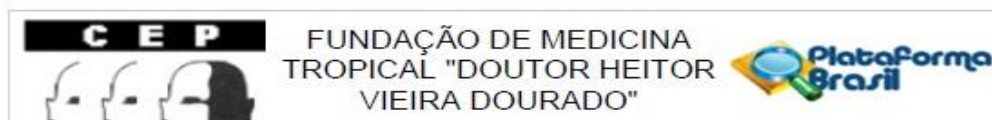
Avaliação do impacto de atividades educativas

Ao longo do desenvolvimento do estudo será sugerida a abordagem dos seguintes temas:

- Saúde;
- Saúde sexual e reprodutiva;
- Uso de drogas e álcool;
- Alimentação;
- Violência;
- Cursos, Educação e Emprego;
- Oportunidades em esporte e cultura;
- Educação financeira;
- Consumismo;
- Meio ambiente e sustentabilidade;
- Outros.

A abordagem dos temas seguirá a orientação do Programa M, desenvolvido pela Promundo, organização não governamental brasileira, com a missão de promover a equidade de gênero e construir um mundo livre de violência envolvendo homens e meninos em parceria com mulheres e meninas.

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
 Bairro: D. Pedro I CEP: 69.040-000
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: cep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.065

Critério de Inclusão:

- Ser do sexo feminino;
- Ter 12 anos incompletos;
- Ser alfabetizada;
- Ter capacidade de fornecer consentimento;
- Ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), consentindo em participar das atividades;
- Pai/mãe ou representante legal ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão:

- Pretender não morar em Manaus durante os próximos 12 meses.

Tamanho da Amostra: 40 participantes

Orçamento: R\$ 52.000,00. Órgão financiador: FAPEAM

Objetivo da Pesquisa:

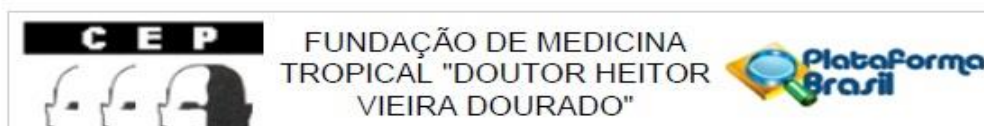
Objetivo Primário:

Descrever o perfil de saúde das adolescentes com 12 anos de idade e o acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária em Manaus.

Objetivo Secundário:

- Estimar a prevalência de adolescentes com 12 anos de idade com atividade sexual.
- Estimar a prevalência de infecção por HIV, sífilis, hepatite B e hepatite C e outras infecções sexualmente transmissíveis.
- Estimar a prevalência de uso de drogas entorpecentes e álcool nos últimos 6 meses.
- Estimar a prevalência de adolescentes com acesso aos serviços de saúde, saúde sexual e saúde reprodutiva nos últimos 6 meses.
- Descrever a percepção de adolescentes sobre as falhas e/ou sucessos no acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária.
- Avaliar o impacto de atividades educativas na promoção de saúde e equidade de gênero.

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
 Bairro: D. Pedro I CEP: 69.040-000
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: cep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.085

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Se prevem os seguintes riscos e as estratégias para solucioná-los:

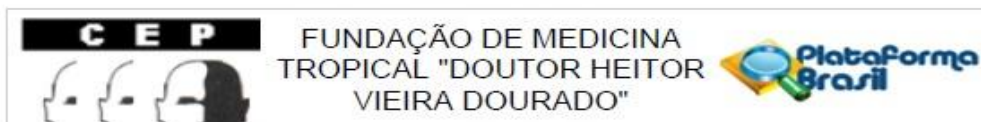
- Situações em que o sigilo deve ser interrompido – serão seguidas as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre situações em que o sigilo deve ser interrompido ou mantido na consulta de adolescentes.
- Detecção de algum tipo de violência sofrida pela adolescente – serão levadas todas as situações identificadas aos órgãos competentes, garantindo às adolescentes os direitos ao sigilo e privacidade.
- Questionamentos por parte dos pais e/ou cuidadores devido à abordagem de diferentes paradigmas – a equipe do estudo será composta por dois pesquisadores com formação em Psicologia e que poderão auxiliar a dirimir os conflitos.
- Reações quanto às falhas e/ou sucessos no acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária – será estimulado o diálogo entre a comunidade e o órgão competente.

Benefícios:

O estudo pretende apresentar informações sobre as ações e serviços de saúde ofertados atualmente para as adolescentes, por meio do Sistema Único de Saúde. Espera-se com as atividades educativas, empoderar as participantes e seu entorno a melhorar os aspectos relacionados à saúde, a buscar por serviços e ações preventivas e de promoção à saúde oferecidos pela Carteira de Serviços de Atenção Primária à Saúde, assim impactando no processo saúde-doença. Espera-se por meio das atividades de educação promover a capacidade das adolescentes em fazerem escolhas e mudanças no futuro, bem como, por meio delas, também promover essa capacidade no seu entorno.

Espera-se que os resultados do estudo tenham impacto técnico-científico acerca dos temas em saúde das adolescentes e acesso à saúde. Outro resultado esperado é a formação de recursos humanos do nível de Pós-graduação stricto sensu e de graduação em Iniciação Científica e Extensão em ambiente multidisciplinar entre a equipe que será composta por profissionais das áreas de saúde e educação.

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
 Bairro: D. Pedro I CEP: 69.040-000
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: oep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.085

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa muito bem planejada e de alta relevância científica e social. A metodologia, a equipe de pesquisa e os recursos financeiros estão bastante de acordo com o que foi proposto.

A amostragem é de conveniência, mas isso não desabona a contribuição científica ou social do estudo, apenas restringe a validade externa dos resultados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo para com a metodologia proposta.

Tem-se a anuência da escola envolvida, da SEDUC e da DENPE. TALE para as participantes e TCLE para os responsáveis legais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante de todo o exposto acima sou de parecer favorável à APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa na forma ora apresentada, salvo melhor juízo.

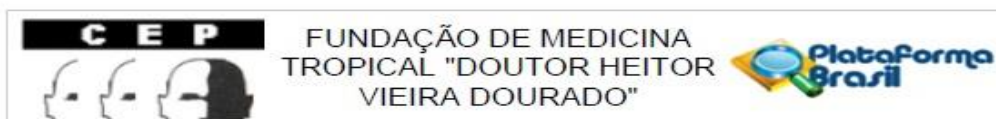
Considerações Finais a critério do CEP:

O presente protocolo de pesquisa está APROVADO e os interessados ficam informados de apresentar a este CEP os relatórios, parciais e o final, do estudo conforme prevê a Resolução CNS nº 466/2012, utilizando o formulário de Roteiro para Relatório Parcial/Final de estudos clínicos Unicêntricos e Multicêntricos, proposto pela CONEP em nossa home page.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2164635.pdf	08/11/2023 17:47:05		Aceito
Cronograma	Cronograma_v08112023.pdf	08/11/2023 17:46:07	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PARA_PARTICIPANTES_v28102023.docx	08/11/2023 17:45:26	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
 Bairro: D. Pedro I CEP: 69.040-000
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: cep@fmt.am.gov.br



Continuação do Parecer: 6.501.065

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_PAIS_OU_REPRESENTA TES_v26102023.docx	08/11/2023 17:45:16	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_PAIS_OU_REPRESENTA TES_v26102023.pdf	08/11/2023 17:45:06	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PARA_PARTICIPANTES_v26102 023.pdf	08/11/2023 17:44:55	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
Outros	Anuencia_SEDUC.pdf	08/11/2023 17:36:01	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Estudo_Moara_v08112023.pdf	08/11/2023 17:32:33	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Moara.pdf	08/11/2023 17:01:53	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_FMT.pdf	07/11/2023 17:05:40	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_Escola.pdf	07/11/2023 17:01:47	Camila Helena Aguiar Bôto de Menezes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 10 de Novembro de 2023

Assinado por:
Marilaine Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pedro Teixeira, 25
Bairro: D. Pedro I
UF: AM Município: MANAUS CEP: 69.040-000
Telefone: (92)2127-3572 Fax: (92)2127-3572 E-mail: cep@fmt.am.gov.br

ANEXO B – PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA – ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Prolec-se-r	Estudo Moara	
	PROLEC-SE-R	v1.0_25042024
IDENTIFICAÇÃO		
1. N° de identificação:		<input type="text"/>
2. Data da visita:	dd/mm/aaaa	<input type="text"/>
3. Número da visita:		<input type="text" value="2"/>

1 SL – Seleção Lexical – Real ou Inventada?		
1. salsicha	1 () Real	2 () Inventada
2. pintassilgueira	1 () Real	2 () Inventada
3. cérebro	1 () Real	2 () Inventada
4. pureza	1 () Real	2 () Inventada
5. calamição	1 () Real	2 () Inventada
6. apelação	1 () Real	2 () Inventada
7. esconderijo	1 () Real	2 () Inventada
8. abacatário	1 () Real	2 () Inventada
9. mensagem	1 () Real	2 () Inventada
10. timpaneide	1 () Real	2 () Inventada
11. regionalismo	1 () Real	2 () Inventada
12. novelamente	1 () Real	2 () Inventada
13. liberação	1 () Real	2 () Inventada
14. botiscando	1 () Real	2 () Inventada
15. florestite	1 () Real	2 () Inventada
16. paralama	1 () Real	2 () Inventada
17. selvaico	1 () Real	2 () Inventada
18. matrícia	1 () Real	2 () Inventada

19.	vendedal	1 () Real	2 () Inventada
20.	esporte	1 () Real	2 () Inventada
21.	admiração	1 () Real	2 () Inventada
22.	Lombada	1 () Real	2 () Inventada
23.	exibição	1 () Real	2 () Inventada
24.	usuastro	1 () Real	2 () Inventada
25.	benzidade	1 () Real	2 () Inventada
26.	jogador	1 () Real	2 () Inventada
27.	referência	1 () Real	2 () Inventada
28.	recintal	1 () Real	2 () Inventada
29.	trantitura	1 () Real	2 () Inventada
30.	bosque	1 () Real	2 () Inventada
31.	diálogo	1 () Real	2 () Inventada
32.	tragedista	1 () Real	2 () Inventada
33.	véspera	1 () Real	2 () Inventada
34.	novidoso	1 () Real	2 () Inventada
35.	histocriador	1 () Real	2 () Inventada
36.	barrocaço	1 () Real	2 () Inventada
37.	admissão	1 () Real	2 () Inventada
38.	risote	1 () Real	2 () Inventada
39.	asterigem	1 () Real	2 () Inventada
40.	cartilheta	1 () Real	2 () Inventada
41.	resolucano	1 () Real	2 () Inventada
42.	beliche	1 () Real	2 () Inventada
43.	ladeira	1 () Real	2 () Inventada
44.	violedo	1 () Real	2 () Inventada
45.	oportunidade	1 () Real	2 () Inventada

46. jaquense	1 () Real 2 () Inventada
47. notícia	1 () Real 2 () Inventada
48. mesador	1 () Real 2 () Inventada
49. coragem	1 () Real 2 () Inventada
50. dominalha	1 () Real 2 () Inventada
2. CS – Categorização Semântica – Animal ou não?	
1. girafa	1. () Animal 2 () Não
2. colibri	1 () Animal 2 () Não
3. catarata	1 () Animal 2 () Não
4. ciúme	1 () Animal 2 () Não
5. águia	1 () Animal 2 () Não
6. jaqueira	1 () Animal 2 () Não
7. formiga	1 () Animal 2 () Não
8. boticário	1 () Animal 2 () Não
9. enguia	1 () Animal 2 () Não
10. lavrador	1 () Animal 2 () Não
11. matraca	1 () Animal 2 () Não
12. carneiro	1 () Animal 2 () Não
13. gestão	1 () Animal 2 () Não
14. género	1 () Animal 2 () Não
15. avestruz	1 () Animal 2 () Não
16. árvore	1 () Animal 2 () Não
17. anelo	1 () Animal 2 () Não
18. morcego	1 () Animal 2 () Não
19. cordeiro	1 () Animal 2 () Não
20. bode	1 () Animal 2 () Não
21. touro	1 () Animal 2 () Não

22.	cartilha	1 () Animal	2 () Não
23.	golfinho	1 () Animal	2 () Não
24.	pantera	1 () Animal	2 () Não
25.	garantia	1 () Animal	2 () Não
26.	lagarta	1 () Animal	2 () Não
27.	elemento	1 () Animal	2 () Não
28.	camarão	1 () Animal	2 () Não
29.	caminhada	1 () Animal	2 () Não
30.	baleia	1 () Animal	2 () Não
31.	botica	1 () Animal	2 () Não
32.	pato	1 () Animal	2 () Não
33.	saleiro	1 () Animal	2 () Não
34.	tubarão	1 () Animal	2 () Não
35.	pirilampo	1 () Animal	2 () Não
36.	colarinho	1 () Animal	2 () Não
37.	pintassilgo	1 () Animal	2 () Não
38.	gazela	1 () Animal	2 () Não
39.	galinha	1 () Animal	2 () Não
40.	marreco	1 () Animal	2 () Não
41.	cavalo	1 () Animal	2 () Não
42.	loureiro	1 () Animal	2 () Não
43.	sabiá	1 () Animal	2 () Não
44.	coelho	1 () Animal	2 () Não
45.	zebra	1 () Animal	2 () Não
46.	arara	1 () Animal	2 () Não
47.	aragem	1 () Animal	2 () Não
48.	charneca	1 () Animal	2 () Não

49.	manga	1 () Animal	2 () Não
50.	vírus	1 () Animal	2 () Não
51.	toupeira	1 () Animal	2 () Não
52.	urubu	1 () Animal	2 () Não
53.	cachorro	1 () Animal	2 () Não
54.	esquete	1 () Animal	2 () Não
55.	cavalheiro	1 () Animal	2 () Não
56.	abacaxi	1 () Animal	2 () Não
57.	floresta	1 () Animal	2 () Não
58.	arquipélago	1 () Animal	2 () Não
59.	mosca	1 () Animal	2 () Não
60.	fibra	1 () Animal	2 () Não
61.	asno	1 () Animal	2 () Não
62.	bodoque	1 () Animal	2 () Não
63.	tigre	1 () Animal	2 () Não
64.	camelo	1 () Animal	2 () Não
65.	gigolô	1 () Animal	2 () Não
66.	benzina	1 () Animal	2 () Não
67.	lobo	1 () Animal	2 () Não
68.	orca	1 () Animal	2 () Não
69.	tímpano	1 () Animal	2 () Não
70.	leão	1 () Animal	2 () Não
71.	barroco	1 () Animal	2 () Não
72.	peru	1 () Animal	2 () Não
73.	néctar	1 () Animal	2 () Não
74.	burro	1 () Animal	2 () Não
75.	sapo	1 () Animal	2 () Não

76.	curral	1 () Animal 2 () Não
77.	boi	1 () Animal 2 () Não
78.	bandolim	1 () Animal 2 () Não
79.	cisne	1 () Animal 2 () Não
80.	onça	1 () Animal 2 () Não
81.	costa	1 () Animal 2 () Não
82.	aura	1 () Animal 2 () Não
83.	glicose	1 () Animal 2 () Não
84.	alforje	1 () Animal 2 () Não
85.	ovelha	1 () Animal 2 () Não
86.	porco	1 () Animal 2 () Não
87.	lebre	1 () Animal 2 () Não
88.	pescaria	1 () Animal 2 () Não
89.	iguana	1 () Animal 2 () Não
90.	hiena	1 () Animal 2 () Não
3 EG I – Estrutura Gramaticais I		
1.	Questão	a. O policial é ajudado pelo médico. b. É o policial que ajuda o médico. c. É o médico quem ajuda o policial.
2.	Questão	a. É o cachorro branco que persegue o gato marrom. b. É ao cachorro branco que persegue o gato marrom. c. O cachorro branco é perseguido pelo gato marrom.
3.	Questão	a. É o cachorro branco que persegue o gato marrom. b. É ao cachorro branco que persegue o gato marrom. c. O cachorro branco é perseguido pelo gato marrom.
4.	Questão	a. A menina sardenta repreende a senhora. b. À menina sardenta a senhora repreende.

	c. A senhora é repreendida pela menina sardenta.
5. Questão	a. O menino de camisa azul é balançado pela menina de camisa verde. b. Ao menino de camisa azul balança a menina de camisa verde. c. O menino que está de camisa azul balança a menina de camisa verde.
6. Questão	a. O bombeiro que o padre molha usa roupa azul. b. O padre é molhado pelo bombeiro de roupa azul. c. O bombeiro de roupa azul molha o padre.
7. Questão	a. O macaco é mordido pelo cachorro. b. O cachorro é mordido pelo macaco. c. É o cachorro que morde o macaco.
8. Questão	a. O vaqueiro que dispara contra o índio é velho. b. O vaqueiro contra quem dispara o índio é velho. c. É o vaqueiro velho que dispara contra o índio.
9. Questão	a. O ladrão de calça azul é tocado pelo policial. b. É o policial quem toca o ladrão de calça azul. c. O policial é tocado pelo ladrão de calça azul.
10. Questão	a. É a serpente quem ataca o rato. b. É a serpente que é atacada pelo rato. c. O rato é atacado pela serpente.
11. Questão	a. A mulher que usa roupa verde aponta o mendigo. b. O mendigo é apontado pela mulher de roupa verde. c. A mulher que é apontada pelo mendigo veste roupa verde.
12. Questão	a. É o tigre que ataca o leão ferido. d. O tigre é atacado pelo leão ferido. b. O leão ferido é atacado pelo tigre.
13. Questão	a. O menino a quem empurra o de camisa amarela usa boné verde.

	<p>b. O menino de boné azul é empurrado pelo que usa boné verde.</p> <p>c. O menino que empurra o de boné azul usa boné verde.</p>
14. Questão	<p>a. Ao caminhão vermelho segue o carro verde.</p> <p>b. O carro que tem a cor verde segue o caminhão vermelho.</p> <p>c. O caminhão que tem a cor vermelha está seguindo o carro verde.</p>
15. Questão	<p>a. O general que cumprimenta o soldado é gordo.</p> <p>b. O soldado cumprimentado pelo general é gordo.</p> <p>c. O soldado que cumprimenta o general é gordo.</p>
16. Questão	<p>a. À bailarina observa o violinista.</p> <p>b. É ao violinista a quem a bailarina observa.</p> <p>c. É a bailarina que observa o violinista.</p>
17. Questão	<p>a. A menina de calça azul é beijada pelo menino.</p> <p>b. A menina de calça azul o menino beija.</p> <p>c. É a menina de calça azul que beija o menino.</p>
18. Questão	<p>a. É o homem que é fotografado pelo menino de calça vermelha.</p> <p>d. O menino que o homem fotografa usa calça vermelha.</p> <p>b. É o menino de calça vermelha quem fotografa ao homem.</p>
19. Questão	<p>a. A senhora de saia verde a menina de saia azul acaricia.</p> <p>b. A menina de saia azul a senhora de saia verde acaricia.</p> <p>c. A menina que usa saia azul é acariciada pela senhora de saia verde.</p>
20. Questão	<p>a. É ao menino de camisa azul a quem chuta o de camisa verde.</p> <p>b. O menino de camisa azul é chutado pelo de camisa verde.</p> <p>d. Ao menino de camisa verde chuta o de camisa azul.</p>

21. Questão	<p>e. É o professor que é questionado Pelo menino.</p> <p>a. É o professor que pergunta ao menino.</p> <p>b. O professor que usa agasalho verde pergunta ao menino.</p>
22. Questão	<p>a. É ao paciente de camisa verde a quem presenteia com flores a enfermeira.</p> <p>b. É o paciente de camisa verde que oferece flores à enfermeira.</p> <p>c. É a enfermeira de roupa azul quem oferece flores ao paciente.</p>
23. Questão	<p>a. É ao camareiro a quem adverte o cozinheiro.</p> <p>b. É ao camareiro que o cozinheiro adverte.</p> <p>c. É o cozinheiro que está sendo advertido pelo camareiro.</p>
24. Questão	<p>a. É a vaca que coiceia ao cavalo negro.</p> <p>b. É o cavalo que coiceia à vaca negra.</p> <p>d. É o cavalo que é coiceado pela vaca negra.</p>
4 JG – Julgamento Gramatical	
1. Ao Campo de batalha foram muitos soldados.	1 () Correta 2 () Incorreta
2. O Cachorro que persegue o gato que caçou o rato é preto.	1 () Correta 2 () Incorreta
3. Ao cachorro é perseguido pelo gato.	1 () Correta 2 () Incorreta
4. A vaca que foi amarrada pelo pastor que tinha muito gado.	1 () Correta 2 () Incorreta
5. A queda do muro de Berlim foi comemorada pelo mundo todo	1 () Correta 2 () Incorreta
6. A xícara café e a torta de queijo em boa merenda.	1 () Correta 2 () Incorreta
7. As cabras foram atacadas por dois cachorros.	1 () Correta 2 () Incorreta
8. A batalha foi muitos soldados.	1 () Correta 2 () Incorreta
9. O bolso estava rasgado e o rapaz perdeu a carteira.	1 () Correta 2 () Incorreta

10. A bola que está em cima da mesa verde é vermelha.	1 () Correta 2 () Incorreta
11. A flor branca do jardim foi regado do menino.	1 () Correta 2 () Incorreta
12. Na rua estava cheia de gente.	1 () Correta 2 () Incorreta
13. É uma dieta realmente milagrosa.	1 () Correta 2 () Incorreta
14. Lhe viram caminhando muito tranquilos.	1 () Correta 2 () Incorreta
15. O som era distante mas ia aproximando-se.	1 () Correta 2 () Incorreta
16. O brinquedo com que o presentearam era novo e caro.	1 () Correta 2 () Incorreta
17. Os insetos que rodeavam ao cordeiro que estavam famintos.	1 () Correta 2 () Incorreta
18. A ajuda que tiveram dos turistas foi crucial.	1 () Correta 2 () Incorreta
19. Ao carteiro sempre chama à porta.	1 () Correta 2 () Incorreta
20. O gelo começou a derreter com o calor.	1 () Correta 2 () Incorreta
21. A caneta que perdi era amarelo ouro.	1 () Correta 2 () Incorreta
22. O ladrão que é perseguido pela polícia está ferido.	1 () Correta 2 () Incorreta
23. O homem ao que apontava a menina era alta.	1 () Correta 2 () Incorreta
5 CE – Compreensão Expositiva	
1. por que o ornitorrinco precisa procurar alimentos por volta de 12 horas por dia?	a. Por seu grande tamanho. b. Pela contaminação. c. Por ser carnívoro. d. Porque necessita comer uns 20% de seu peso ao dia.
2. Por que os machos podem ser perigosos?	a. Pelas unhas de suas patas. b. Por ser carnívoro. e. Pelo seu esporão venenoso. c. Pelo seu rabo de castor.
3. Que parte do seu corpo é a mais apreciada pelos caçadores?	a. Seu focinho. b. Seu rabo.

	<ul style="list-style-type: none"> c. Suas patas. f. Sua pele.
4. Por que se diz que os recém-nascidos são vulneráveis?	<ul style="list-style-type: none"> a. Por seu tamanho reduzido. g. Por nascerem cegos e sem pelo. b. Por serem presas de caça. b. Por pesarem menos de 700 gramas.
5. Para que armazena pedras pequenas em seu saco maxilar?	<ul style="list-style-type: none"> a. Para ingerir alimentos. h. Para triturar alimentos. b. Para facilitar a digestão. b. Para potencializar seu olfato.
6. Que habilidade olfativa especial possui?	<ul style="list-style-type: none"> a. Farejar a grandes distâncias. i. Farejar debaixo da água. b. possuir mais receptores olfativos que a maioria dos mamíferos b. Guiar-se sem olfato.
7. O que costuma fazer quando não se encontra caçando na água?	<ul style="list-style-type: none"> a. Ingere as suas capturas. j. Retira-se para sua toca. b. Esgaravata com seu focinho. b. Choca seus ovos.
8. Assinale a alternativa que é VERDADEIRA em relação ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> a. Está em perigo de extinção. k. Alimentam-se de leite materno ao nascer. b. É um animal aquático. b. São sensíveis às mudanças climáticas.
9. Onde costumam localizar as tocas?	<ul style="list-style-type: none"> a. Debaixo da água. b. Sobre as raízes dos arbustos. l. Nas orlas. c. Em terra firme.
10. Em qual desses momentos sobe para a superfície para ingerir suas capturas?	<ul style="list-style-type: none"> a. Quando saem de sua toca. b. Quando captura larvas de insetos, camarões de água doce ou caranguejos derios. c. Na época de reprodução. d. Quando captura presas de grande tamanho.
6 CN – Compreensão Narrativa	
1. Qual tipo de tratamento recebe Buck durante a viagem?	<ul style="list-style-type: none"> a. Amável. b. Indiferente. c. Condescendente. d. Cruel.
2. Aonde Buck pensava que ia quando saiu com Manuel?	<ul style="list-style-type: none"> a. À horta. e. Dar um passeio. b. Ao apeadeiro. b. A um clube desportivo.
3. Qual o meio de transporte que aparece no relato?	<ul style="list-style-type: none"> a. Um furgão. b. Um carro. f. Um trem.

	c. Um trator.
4. Assinale a alternativa que é VERDADEIRA em relação ao texto?	a. O juiz recompensou Manuel por suas ações. b. Buck não costumava viajar. c. Buck confiava nas pessoas que não conhecia. g. Buck aceitou que colocassem a corda nele com serenidade.
5. O título do relato é "A traição". Quem você pensa que pode ser o traidor?	a. Buck. h. Manuel. b. O desconhecido. b. O juiz.
6. Por que os olhos de Buck se tornaram vítreos?	a. Por indignação. b. Por dor. c. Por orgulho. i. Por sufocamento.
7. Quem era Buck?	a. Um rei. b. Um menino. c. Um suicida. j. Um cachorro.
8. Quantas vezes Buck perdeu a consciência?	a. Nenhuma. b. Uma. k. Duas. c. Três.
9. O que faz o desconhecido quando Buck o morde na mão?	a. Pega-o pelo pescoço. b. Aperta-lhe as mandíbulas. l. Sufoca-o com a corda. c. Atira-o ao chão.
10. Que pessoa ou pessoas viaja(m) com Buck?	a. O desconhecido. b. O desconhecido e Manuel. c. O desconhecido, Manuel e o juiz. d. O desconhecido, Manuel, o juiz e os rapazes.

ANEXO C - CORREÇÃO - PONTUAÇÕES DA VERSÃO DE RASTREIO DO PROLEC-SE-R

PROLEC-SE-R		Pontuações Principais				
		Pontuação Bruta	DD	D	Baixa	Média
PROCESSO LÉXICO						
Seleção Lexical	SL					
7º ano EF		0 – 28	29 – 35	36 – 39	40 – 48	49 – 50
Categorização Semântica	CS					
7º ano EF		0 – 14	15 – 25	26 – 32	33 – 46	47 – 90
PROCESSO SINTÁTICO						
Estruturas Gramaticais I	EG I					
7º ano EF		0 – 7	8 – 10	11 – 13	14 – 17	18 – 24
Julgamento Gramatical	JG					
7º ano EF		0 – 2	3 – 7	8 – 11	12 – 17	18 – 35
PROCESSO SEMÂNTICO						
Compreensão Leitora	CE					
7º ano EF		0 – 2	3 – 4	5	6 – 8	9 – 10
Compreensão Narrativa	CN					
7º ano EF		0 – 1	2 – 3	4	5 – 6	7 – 10

Dificuldades severas: (DD) Dificuldades leves (D) Habilidades de leitura normal: (baixa, média ou alta)

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA PAIS/REPRESENTANTES LEGAIS)**

Título do Estudo: Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara.

Protocolo do estudo: Versão 1.1, 08-11-2023
Patrocinador: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM
 Av. Prof. Nilton Lins, 3279 - Universidade Nilton Lins - Bloco K - Flores, Manaus - AM, 69058-030 Telefone: (92) 3878-4000
Nome da Pesquisadora: Camila Helena Aguiar Botto de Menezes
Nome e endereço da Instituição: Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado Avenida Pedro Teixeira, 25, Dom Pedro. CEP: 69040-000, Manaus-Amazonas.
Telefone/contato de emergência: (92) 2127-3447 (Horário comercial); (92) 99181-5060 (Disponível 24h por dia)
PID da participante:

Você está sendo consultado (a) se concorda que a sua dependente participe do estudo referido acima, caso ela aceite o convite em participar. A sua dependente está sendo convidada a participar do estudo porque é do gênero feminino, tem 12 anos de idade e estuda na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva. O objetivo deste estudo é de avaliar o acesso aos serviços e ações de saúde adotados pela Atenção Primária para adolescentes em Manaus, além de avaliar o impacto de atividades educativas na promoção de saúde, equidade de gênero e melhoria nos processos de leitura.

Qual a finalidade do estudo?

Os cuidados com a saúde da adolescente incluem além de serviços e ações voltados às doenças em geral, comuns a todas as pessoas, também, às doenças ou fatores que são introduzidos nessa faixa etária, como consumo de álcool e drogas, violência, gravidez não intencional, infecções sexualmente transmissíveis, como HIV/AIDS e

outros. O estudo proposto tem o objetivo de avaliar se as adolescentes estão recebendo os serviços e ações de saúde voltados para elas. Além disso, tem a finalidade de avaliar o impacto de atividades educativas na promoção de saúde, equidade de gênero e melhoria nos processos de leitura e assim, contribuir com evidências científicas relacionadas à saúde nessa fase da vida.

O que significa Moara?

Moara é um nome feminino indígena, de origem tupi-guarani, que pode ter significados como fazer nascer, ajudar a nascer, parir – parteira, e fazer embarcar – por meio de corda, escada ou rampa para auxiliar ao ato de embarcar. Ambos se relacionam com o momento em que uma adolescente se encontra aos 12 anos: nascendo para ou embarcando em uma nova vida, a vida adulta. Adentrar nessa nova vida sem ter assegurados todos os direitos listados na Constituição Federal pode trazer inúmeras doenças, agravos e consequências que podem comprometer todo o seu futuro e o do seu entorno.

Como será a participação da sua dependente no estudo?

Caso concorde com a participação da sua dependente após o aceite dela, vocês serão encaminhados (as) para a avaliação basal dela (Visita 1).

Visita 1

Finalizado o processo de consentimento, primeiramente serão feitas algumas perguntas iniciais relacionadas ao cuidado com a saúde, se possui ou não algum problema de saúde e como foi o atendimento na unidade básica de saúde na última vez quando se consultou. Em seguida pediremos permissão para olhar a caderneta de saúde da adolescente e verificar os registros. Caso não tenha, entregaremos para a sua dependente uma Caderneta de Saúde da Adolescente.

Ao final da conversa, sua dependente também receberá um Diário para registrar informações sobre as idas, os atendimentos e as consultas na unidade básica de saúde que costuma frequentar e um mapa com a localização das unidades básicas de saúde próximas à residência e à escola.

Visita 2.1

Para entendermos o que é saúde para a sua dependente será realizada uma entrevista e um grupo focal. A entrevista será realizada individualmente ou a sua dependente pode ser convidada a participar de um grupo de discussão sobre o que é saúde juntamente com outras quinze adolescentes. Esta etapa se chama grupo focal. A entrevista terá duração de cerca de 40 minutos e ocorrerá nas dependências da escola em um local reservado e silencioso. O grupo focal ocorrerá no mesmo local, porém pode ter duração máxima de 60 minutos.

Tudo será gravado, mas garantimos a total confidencialidade, privacidade, sigilo das informações e a não estigmatização das participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Essa mesma entrevista e o grupo focal serão repetidos ao final do estudo, cerca de três meses depois.

Esta visita acontecerá tão logo o total de adolescentes seja incluído no estudo, ou seja, todas as Visitas 1 tenham sido realizadas.

Se a sua dependente não desejar participar da entrevista e do grupo focal, não vai interferir na participação dela nas demais etapas do estudo.

Visita 2.2

Para ajudar a traçar o perfil das adolescentes, serão realizadas duas avaliações. A primeira será realizada uma avaliação dos processos de leitura por meio de uma ferramenta chamada PROLEC-SE-R, em sala de aula no formato coletivo e

individual, que objetiva avaliar a capacidade de leitura das adolescentes. Caso seja identificado alguma dificuldade de aprendizagem por meio dessa ferramenta, será informada para a direção da escola, garantindo a total confidencialidade, privacidade, sigilo das informações e a não estigmatização das participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das participantes.

A segunda avaliação utilizará a Escala GEM (*Gender Equitable Men*) que mensura atitudes tradicionais dos papéis de gênero e informações sobre as normas vigentes em uma comunidade. Esta visita terá duração de aproximadamente 50 minutos e acontecerá tão logo o total de adolescentes tiver realizado a Visita 2.1.

Visita 3

Nesta visita será avaliada a Caderneta de Saúde da sua dependente, sendo realizada uma cópia se alguma página tiver sido preenchida no intervalo entre a Visita 1 e a Visita 3. O primeiro Diário de ida à Unidade de Saúde será recolhido e um novo Diário será entregue para que ela mantenha as anotações sobre as idas, os atendimentos e as consultas na unidade básica. As avaliações utilizando as ferramentas PROLEC-SE-R e GEM serão realizadas novamente nesta visita para avaliar o impacto da intervenção em educação. Esta visita acontecerá cerca de três meses depois do início das atividades educativas de intervenção e terá duração de 50 minutos.

Visita 4

Nesta visita será avaliada a Caderneta de Saúde da sua dependente, sendo realizada uma cópia se alguma página tiver sido preenchida no intervalo entre a Visita 3 e a Visita 4. O segundo Diário de ida à Unidade de Saúde será recolhido. Esta visita acontecerá cerca de seis a oito meses depois da Visita 1 e terá duração de 50 minutos.

Atividades de Intervenção 1 a 12

Um grupo de participantes irá ser sorteado para participar de atividades que envolvam temas de educação em saúde ao início do estudo e outro grupo será sorteado para

participar dessas atividades ao final do estudo. Nesta etapa, a equipe de pesquisadores irá realizar oficinas educativas, abordando temas como: saúde, saúde sexual e reprodutiva, uso de drogas e álcool, alimentação, violência, educação, ciência, emprego, cursos, esporte e cultura, educação financeira, consumismo, meio ambiente e sustentabilidade e outros que envolvam educação em saúde voltado para o público adolescente. As atividades serão realizadas durante os dias letivos escolares e terão duração de no máximo 1 hora, por um período de três meses.

Como será a sua participação no estudo?

Você será contactado (a) a comparecer à escola para a realização de uma entrevista e um grupo focal. Você será convidado (a) a participar de uma entrevista para entendermos o que é saúde para você, a fim de complementar o perfil familiar basal da sua dependente. A entrevista será realizada individualmente ou você pode ser convidado (a) a participar juntamente com outras seis pessoas de um grupo de discussão sobre o que é saúde. Esta etapa se chama grupo focal. A entrevista tem duração de cerca de 40 minutos e ocorrerá nas dependências da escola em um local reservado e silencioso. O grupo focal ocorrerá no mesmo local, porém pode ter duração máxima de 60 minutos. Tudo será gravado, mas garantimos a total confidencialidade, privacidade, sigilo das informações e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

A sua participação nesta etapa do estudo não afetará a participação da sua dependente.

Se você não aceitar participar, não vai interferir na participação da sua dependente.

Você aceita participar dessa etapa do estudo?

- Sim, aceito realizar uma entrevista e participar de um grupo focal para entenderem o que é saúde para mim.
- Não, não aceito realizar uma entrevista e nem participar de um grupo focal para entenderem o que é saúde para mim.

Participação voluntária

A participação neste estudo é completamente voluntária. A adolescente escolhe se quer participar dele ou não. Caso se recuse a participar, ela não será penalizada de nenhuma forma e receberá a mesma garantia de acompanhamento escolar que receberia mesmo que não participasse do estudo. Ela também poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo que já tenha consentido antes. Isso não trará nenhum tipo de prejuízo para ela, nem para sua família.

Se julgar necessário, o (a) Sr. (a.) pode dispor de tempo para que possa refletir sobre a participação da sua dependente, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Riscos e benefícios

Esse estudo possui alguns riscos como risco à quebra da privacidade e confidencialidade dos dados pessoais obtidos. Toda informação obtida no estudo será confidencial. Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos dados durante todas as fases da pesquisa. A identidade da sua dependente não será compartilhada em hipótese alguma. A equipe do estudo irá atribuir um número de identificação a cada participante. Este número de identificação será utilizado em todos os documentos que constarem os dados pessoais não sendo utilizados nem o nome, endereço e nem qualquer outra informação pessoal que possa identificar a sua dependente. Apenas os pesquisadores terão acesso ao número de identificação. Os dados da sua dependente serão guardados em um banco de dados protegido com senha. Se você aceitar realizar a entrevista e o grupo focal, seus dados também serão guardados de forma protegida. Nenhuma publicação sobre este estudo irá usar seu nome, nem identificar você. O acesso às fichas do estudo será feito de acordo com as regulamentações do Código de Ética Médica do Conselho Federal de Medicina, as resoluções do mesmo órgão sobre auditorias médicas e a regulamentação brasileira visando proteger os participantes de pesquisas. Seus registros também podem ser revisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Como o tema violência contra a mulher será abordado, é possível que seja identificado algum tipo de violência. Todas as situações identificadas serão levadas aos órgãos competentes, garantindo às adolescentes os direitos ao sigilo e privacidade.

Outros riscos podem ser previstos durante a abordagem dos temas, como reflexões ou questionamentos devido ao encontro com diferentes paradigmas. Serão utilizadas somente literaturas oficiais sobre os temas, baseados em evidência, comprovados pela ciência. A equipe do estudo será composta por pesquisadores com formação em psicologia e que poderão auxiliar a dirimir possíveis conflitos.

É possível que as participantes e seus familiares façam reflexões quanto às falhas e/ou sucessos no acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária. Será estimulado o diálogo entre a comunidade e o órgão competente.

Também há benefícios, indiretos pois, o estudo pretende apresentar informações sobre as ações e serviços de saúde ofertados atualmente para as adolescentes, por meio do Sistema Único de Saúde. Espera-se com as atividades educativas, empoderar as participantes e seu entorno a melhorar os aspectos relacionados à saúde, a buscar por serviços e ações preventivas e de promoção à saúde oferecidos pela Carteira de Serviços de Atenção Primária à Saúde, assim impactando no processo saúde-doença. Espera-se por meio das atividades de educação promover a capacidade das adolescentes em fazerem escolhas e mudanças no futuro, bem como, por meio delas, também promover essa capacidade no seu entorno.

A participante receberá alguma remuneração?

A participação neste estudo é voluntária, ela não receberá nenhum auxílio de origem financeira e nem algum tipo de atendimento prioritário em relação às outras adolescentes.

O que acontece se a participante sofrer algum dano?

Neste estudo, não haverá intervenção envolvendo uso de qualquer medicação ou

tratamentos experimentais e nenhum procedimento, como coleta de qualquer material biológico, que poderiam causar efeitos colaterais. Os riscos conhecidos deste estudo são mínimos. Se ela sofrer algum dano como consequência de participar do estudo ela receberá assistência integral, imediata e gratuita pelo tempo que for necessário pelos pesquisadores e se for necessário será encaminhada ao serviço de saúde. Embora não haja ressarcimento previsto, pois todas as atividades serão realizadas na escola em dias letivos, ela tem o direito de obter indenização por danos causados pela pesquisa, que é um dos direitos legais dela.

O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar a participação da sua dependente ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o acompanhamento escolar que recebe na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva.

Divulgação dos resultados do estudo

Os resultados deste estudo serão compartilhados com a comunidade científica em forma de publicação e com a comunidade escolar em forma de palestra.

Outras informações importantes

Este documento que você está lendo chamado de TCLE será impresso em duas vias originais, suas páginas serão rubricadas por você e pelo membro da pesquisa que está lhe apresentando o convite para participar do estudo e sua página final terá a assinatura sua e deste membro da pesquisa. Uma destas vias será entregue a você e a outra via ficará como pesquisadora principal.

Se você tiver alguma dúvida sobre este estudo, e quiser obter esclarecimentos você pode entrar em contato com a pesquisadora Dra. Camila Botto de Menezes no telefone 21273447. Se você tiver dúvidas sobre o comportamento ético que lhe foi oferecido e quiser expor seu desagrado a algum evento relacionado com esta pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado (FMT-HVD). Um comitê de ética

é um grupo formado por profissionais e por usuários do sistema de saúde que avaliam a ética com que uma pesquisa é realizada. O CEP fica no endereço Av. Pedro Teixeira, 25 - Dom Pedro - Manaus - Amazonas - Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado, é coordenado pela Dra. Marilaine Martins e funciona de segunda a sexta das 08:00 às 15:00 horas, e você pode comparecer tanto pessoalmente como pode ligar no telefone (92) 21273572.

ASSINATURA DO REPRESENTANTE LEGAL

Se você entendeu de que se trata nosso estudo, com que objetivos o estamos realizando e deseja autorizar a participação da sua dependente, tendo a garantia de que a participante pode se retirar no momento que assim desejar sem nenhum tipo de repercussão, por favor assine embaixo.

Nome completo da participante (em letra maiúscula de forma)

Nome completo do (a) representante legal da participante (em letra maiúscula de forma)

Assinatura do (a) representante legal da participante

_____/_____/_____ Data (dd/mmm/aaaa)

Impressão dactiloscópica



ASSINATURA DA TESTEMUNHA IMPARCIAL

Se a pessoa que está dando consentimento não souber ler ou escrever por si mesma, umatestemunha deve ser apresentada e assinar aqui:

Eu estive presente durante todo o processo de consentimento do (a) representante legal da participante. Este formulário foi lido para o (a) representante legal, todas as perguntas foram respondidas e o (a) representante legal concordou que a sua dependente participe da pesquisa.

Nome completo da Testemunha (em letra maiúscula de forma)

Assinatura da Testemunha _____/_____/_____ Data (dd/mmm/aaaa)

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Nome completo da pesquisadora principal ou membro da equipe de pesquisa por ela delegado (em letra maiúscula de forma)

Assinatura da pesquisadora principal ou membro da equipe de pesquisa por ela delegado

_____/_____/_____ Data (dd/mmm/aaaa)

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA AS ADOLESCENTES)**

Título do Estudo: Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara.

Protocolo do estudo: Versão 1.1, 08-11-2023
Patrocinador: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM
Av. Prof. Nilton Lins, 3279 - Universidade Nilton Lins - Bloco K - Flores, Manaus - AM, 69058-030
Telefone: (92) 3878-4000
Nome da Pesquisadora: Camila Helena Aguiar Botto de Menezes
Nome e endereço da Instituição: Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado Avenida Pedro Teixeira, 25, Dom Pedro. CEP: 69040-000, Manaus-Amazonas.
Telefone/contato de emergência: (92) 2127-3447 (Horário comercial); (92) 99181-5060 (Disponível 24h por dia)

PID da participante:

Você está sendo convidada a participar do estudo acima apresentado e se concordar, pediremos também a autorização de seus pais e/ou representantes legais. Você está sendo convidada a participar porque é do gênero feminino, tem 12 anos de idade e estuda na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva. O objetivo deste estudo é de avaliar o acesso aos serviços e ações de saúde adotados pela Atenção Primária para adolescentes em Manaus, além de avaliar o impacto de atividades educativas na promoção de saúde, isto é, melhoria na saúde, equidade de gênero, isto é tratamento justo para as mulheres, e melhoria nos processos de leitura.

Qual a finalidade do estudo?

Os cuidados com a saúde da menina adolescente incluem oferta de serviços e ações voltados às doenças que podem acontecer com qualquer pessoa em qualquer idade, e também para as doenças que podem começar nessa fase particular da vida, que é a adolescência. Essas doenças e fatores podem ser consumo de álcool e drogas, violência, gravidez não intencional, infecções

sexualmente transmissíveis e outros. Por isso, este estudo tem o objetivo de avaliar se as meninas adolescentes, como você, estão recebendoos serviços e ações de saúde que foram criados para elas. Além disso, queremos saber como participar de atividades educativas influenciam na promoção de saúde, na equidade de gênero e na melhoria nos processos de leitura e assim, contribuir com a ciência relacionada à saúde nessa fase da vida que é a adolescência.

O que significa Moara?

Moara é um nome feminino indígena, de origem tupi-guarani, que pode ter significados como fazer nascer alguém, ajudar a nascer alguém, ajudar a parir, como uma parteira,e também fazer embarcar, por meio de uma corda, escada ou rampa, para auxiliar ao ato de embarcar. Todos esses significados se relacionam com o momento em que uma adolescente se encontra aos 12 anos: nascendo ou embarcando em uma nova vida, a vida adulta, a vida de mulher. Começar essa nova vida sem ter todos os direitos que estão escritos na Constituição Federal – conjunto de leis, normas e regras que rege o funcionamento do Brasil - garantidos, pode trazer várias doenças, problemas e consequências que podem prejudicar o seu futuro e o das pessoas que estão ao seu redor.

Como será a sua participação no estudo?

Caso aceite participar, você será encaminhada junto com os seus pais e/ou representantes legais para a avaliação basal (Visita 1).

Visita 1

Finalizado o processo de aceitação em participar do estudo, faremos algumas perguntas sobre o cuidado que você tem com a sua saúde, se tem ou não algum problema de saúde e como foi o atendimento na Unidade Básica de Saúde na última vez que você se consultou. Em seguida pediremos permissão para olhar sua Caderneta de Saúde da Adolescente e verificar registros de consultas e calendário de vacinação. Caso não tenha, entregaremos a você uma Caderneta de Saúde da Adolescente.

Ao final da conversa você receberá um Diário para registrar informações sobre suas idas, atendimentos e consultas na unidade básica de saúde que costuma frequentar e um mapa com a localização das Unidades Básicas de Saúde próximas à sua casa e escola.

Visita 2.1

Para entendermos o que é saúde para você, será realizada uma entrevista e um grupo focal. A entrevista será feita de forma individual e podemos convidar você para participar de um grupo de conversa (grupo focal) sobre o que é saúde junto com outras quinze adolescentes. A entrevista terá duração de cerca de 40 minutos e ocorrerá nas dependências da escola em um local reservado e silencioso. O grupo focal ocorrerá no mesmo local, porém pode ter duração máxima de 60 minutos.

Caso você relate que já iniciou a atividade sexual durante a entrevista ou no grupo focal, você será orientada a fazer os testes rápidos de HIV, sífilis, hepatite B e hepatite C em uma das Unidades Básicas de Saúde mapeadas.

Tudo será gravado, mas garantimos a total confidencialidade, privacidade, sigilo das informações e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo, inclusive em relação à autoestima, prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Essa mesma entrevista e o grupo focal serão repetidos ao final do estudo, cerca de três meses depois.

Esta visita acontecerá assim que todas as adolescentes incluídas no estudo tenham participado da Visita 1.

Se você não desejar participar da entrevista e do grupo focal, não vai interferir na sua participação nas demais etapas do estudo.

Você aceita participar dessa etapa do estudo?

- Sim, aceito realizar uma entrevista e participar de um grupo focal para entenderem o que é saúde para mim.

- Não, não aceito realizar uma entrevista e nem participar de um grupo focal para entenderem o que é saúde para mim.

Visita 2.2

Para ajudar a traçar o perfil das adolescentes participantes, ou seja, quais são suas características, serão realizadas duas avaliações. A primeira será uma avaliação dos processos de leitura por meio de uma ferramenta chamada PROLEC-SE-R, que será aplicada em sala de aula no formato coletivo, com todas na sala, e individual, para avaliar a capacidade de leitura. Caso seja identificado alguma dificuldade de aprendizagem em você por meio dessa ferramenta, comunicaremos para a direção da escola, garantindo a total confidencialidade, privacidade, sigilo das informações e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo.

Na segunda avaliação será utilizada a Escala GEM (*Gender Equitable Men*) que mede as atitudes tradicionais dos papéis de gênero e informações sobre as normas de uma comunidade. Esta visita terá duração de aproximadamente 50 minutos e acontecerá quando todas as participantes tiverem realizado a Visita 2.1.

Visita 3

Nesta visita será avaliada a sua Caderneta de Saúde da Adolescente, sendo feita uma fotocópia (xerox) caso alguma página tenha sido preenchida entre a Visita 1 e a Visita 3. O primeiro Diário de ida à Unidade de Saúde será recolhido e um novo Diário será entregue para que você continue escrevendo as anotações sobre as idas, os atendimentos e as consultas na Unidade Básica de Saúde.

As avaliações utilizando as ferramentas PROLEC-SE-R e GEM serão realizadas novamente nesta visita para avaliar se houve alguma mudança depois da intervenção em educação.

Esta visita acontecerá cerca de três meses depois do início das atividades educativas de intervenção e terá duração de 50 minutos.

Visita 4

Nesta visita será avaliada novamente a sua Caderneta de Saúde da Adolescente, sendo realizada uma fotocópia (xerox) se alguma página tiver sido preenchida no intervalo entre a Visita 3 e a Visita 4.

O segundo Diário de ida à Unidade de Saúde será recolhido. Esta visita acontecerá cerca de seis a oito meses depois da Visita 1 e terá duração de 50 minutos.

Atividades de Intervenção 1 a 12

Um grupo de adolescentes será sorteado para participar de atividades que envolvam temas de educação em saúde ao início do estudo e outro grupo será sorteado para participar dessas atividades ao final do estudo. Nesta etapa, a equipe de pesquisadores irá realizar oficinas educativas, abordando temas como: saúde, saúde sexual e reprodutiva, uso de drogas e álcool, alimentação, violência, educação, ciência, emprego, cursos, esporte e cultura, educação financeira, consumismo, meio ambiente e sustentabilidade e outros que envolvam educação em saúde.

As atividades serão realizadas durante os dias de aula e terão duração de no máximo 1 hora, por um período de três meses.

Participação voluntária

A participação neste estudo é completamente voluntária. Você escolhe se quer participar dele ou não. Caso não queira participar, você não será penalizada de nenhuma forma e receberá a mesma garantia de acompanhamento escolar que receberia mesmo que não participasse do estudo. Você também poderá retirar seu assentimento a qualquer momento, mesmo que já tenha aceitado antes. Isso não trará nenhum tipo de prejuízo para você, nem para sua família.

Se achar necessário, você pode pensar um pouco e consultar seu representante legal e seus familiares ou outras pessoas que possam ajudar a decidir participar ou não.

Riscos e benefícios

Esse estudo possui alguns riscos como risco à quebra da privacidade e confidencialidade dos dados pessoais obtidos. Toda informação obtida no estudo será

confidencial. Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos dados durante todas as fases da pesquisa. A sua identidade não será compartilhada em hipótese alguma. A equipe do estudo irá colocar um número de identificação para cada participante. Este número de identificação será utilizado em todos os documentos que constarem os dados pessoais, não sendo utilizados nem o nome, endereço e nem qualquer outra informação pessoal que possa identificar você. Apenas os pesquisadores terão acesso ao número de identificação. Os seus dados serão guardados em um banco de dados protegido com senha. Se você aceitar realizar a entrevista e o grupo focal, seus dados também serão guardados de forma protegida. Nenhuma publicação sobre este estudo irá usar seu nome, nem identificar você. O acesso às fichas do estudo será feito de acordo com as regulamentações do Código de Ética Médica do Conselho Federal de Medicina, as resoluções do mesmo órgão sobre auditorias médicas e a regulamentação brasileira visando proteger os participantes de pesquisas. Seus registros também podem ser revisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Como o tema violência contra a mulher será abordado, é possível que seja identificado algum tipo de violência. Todas as situações identificadas serão levadas aos órgãos competentes, garantindo a você os direitos ao sigilo e privacidade.

Outros riscos podem ser previstos durante a abordagem dos temas, como reflexões ou questionamentos devido ao encontro com diferentes paradigmas, ou seja, formas diferentes do que é considerado o padrão. Serão utilizadas somente literaturas oficiais sobre os temas, baseados em evidência, comprovados pela ciência. A equipe do estudo será composta por pesquisadores com formação em psicologia e que poderão auxiliar na resolução de possíveis conflitos.

É possível que você e seus familiares façam reflexões sobre as falhas e/ou sucessos no acesso aos serviços e ações adotados pela Atenção Primária. Será estimulado o diálogo entre a comunidade e o órgão competente.

Além dos riscos, também há benefícios, pois, o estudo pretende apresentar informações sobre as ações e serviços de saúde ofertados atualmente para as adolescentes, por meio do Sistema Único de Saúde. Espera-se que com as atividades desenvolvidas, você se sintasegura e capaz de melhorar os hábitos relacionados à saúde, buscar por serviços e ações preventivas e de promoção à saúde oferecidos pela Carteira de Serviços de Atenção Primária à Saúde, assim impactando no processo saúde-doença. Espera-se por meio das atividades de educação promover em você a capacidade de fazer escolhas e mudanças no futuro e estimular essa capacidade nas pessoas ao seu redor.

Eu receberei alguma remuneração?

A participação neste estudo é voluntária, você não receberá nenhum auxílio de origem financeira e nenhum tipo de atendimento prioritário em relação às outras adolescentes.

O que acontece se você sofrer algum dano?

Neste estudo, não haverá intervenção envolvendo uso de qualquer medicação ou tratamentos experimentais e nenhum procedimento, como coleta de qualquer material biológico, que poderiam causar efeitos colaterais. Os riscos conhecidos deste estudo são mínimos. Se você sofrer algum dano como consequência de participar do estudo, receberá assistência integral, imediata e gratuita pelo tempo que for necessário pelos pesquisadores e se for necessário será encaminhada ao serviço de saúde. Embora não haja ressarcimento previsto, pois todas as atividades serão realizadas na escola em dias letivos, ou seja, em dias que acontecerão aula, você tem o direito de obter indenização por danos causados pela pesquisa, que é um dos direitos legais seus.

Você tem plena liberdade de recusar a participação ou de retirar seu assentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o acompanhamento escolar que você recebe na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva.

Divulgação dos resultados do estudo

Os resultados deste estudo serão compartilhados com a comunidade científica em forma de publicação e com a comunidade escolar em forma de palestra.

Outras informações importantes

Este documento que você está lendo chamado de TALE será impresso em duas vias originais, suas páginas serão rubricadas por você e pelo membro da pesquisa que está lhe apresentando o convite para participar do estudo e sua página final terá a assinatura sua e deste membro da pesquisa. Uma destas vias será entregue a você e a outra via ficará com a pesquisadora principal.

Se você tiver alguma dúvida sobre este estudo, e quiser obter esclarecimentos você pode entrar em contato com a pesquisadora Dra. Camila Botto de Menezes no telefone 2127- 3447. Se você tiver dúvidas sobre o comportamento ético que lhe foi oferecido e quiser expor seu desagrado a algum evento relacionado com esta pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado (FMT-HVD). Um CEP é um grupo formado por profissionais e por usuários do sistema de saúde que avaliam a ética com que uma pesquisa é realizada. O CEP fica no endereço Av. Pedro Teixeira, 25 - Dom Pedro - Manaus - Amazonas - Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado, é coordenado pela Dra. Marilaine Martins e funciona de segunda a sexta das 08:00 às 15:00 horas, e você pode comparecer tanto pessoalmente como pode ligar no telefone (92) 21273572.

ASSINATURA DA PARTICIPANTE

Se você entendeu de que se trata nosso estudo, com que objetivos o estamos realizando e deseja participar, tendo a garantia de poder se retirar no momento que assim desejar sem nenhum tipo de repercussão, por favor assine embaixo.

Nome completo da Adolescente (em letra maiúscula de forma)

Assinatura da participante da pesquisa

_____/_____/_____ Data (dd/mmm/aaaa)

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Nome completo da pesquisadora principal ou membro da equipe de pesquisa por ela delegado (em letra maiúscula de forma)

Assinatura da pesquisadora principal ou membro da equipe de pesquisa por ela delegado/
_____/_____ Data (dd/mmm/aaaa)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS

	Estudo Moara	
Ques_Car_Bas	Questionário Características basais	v1.0_25042024
IDENTIFICAÇÃO		
1. N° de identificação:	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
2. Data da visita:	dd/mm/aaaa	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
3. Número da visita:		<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text" value="1"/>

Características sociodemográficas			
4. Cor/raça	1= Branca 2= Parda 3= Preta 4= Amarela 5= Indígena		<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
5. Quantas pessoas moram na mesma casa que você?			<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
Descrever quem mora na mesma casa e as idades de cada um: <i>Se desconhecer, tentar uma idade aproximada, nunca ficar em branco</i>	Mora? 1= Sim 2= Não		Idade anos
6. Mãe biológica	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	6.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
7. Pai biológico	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	7.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
8. Madrasta	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	8.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
9. Padrasto	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	9.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
10. Irmã	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	10.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
11. Irmão	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	11.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
12. Avó	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	12.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
13 Avô	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	13.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
14 Tia	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	14.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>
15. Tio	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	15.1	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>

16. Prima	<input type="checkbox"/>	16.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Primo	<input type="checkbox"/>	17.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Se mora com a sua mãe, qual a escolaridade dela?				<input type="checkbox"/>
1= Ensino Fundamental Incompleto 2= Ensino Fundamental Completo 3= Ensino Médio Incompleto 4= Ensino Médio Completo 5= Ensino Superior				
19. Se mora com o seu pai, qual a escolaridade dele?				<input type="checkbox"/>
1= Ensino Fundamental Incompleto 2= Ensino Fundamental Completo 3= Ensino Médio Incompleto 4= Ensino Médio Completo 5= Ensino Superior				
20. Você tem acesso à internet?		1= Sim 2= Não		<input type="checkbox"/>
20.1 Se sim, onde?		1= Casa 2= Escola 3= Ambas 4= Outro		<input type="checkbox"/>
20.2 Se outro, onde acessa?	_____			
21. Em média, qual a sua renda familiar mensal?				<input type="checkbox"/>
1= Até ¼ s.m. (R\$ 353,00) 2= Mais de ¼ até ½ s.m. (R\$ 353,00 até 706,00) 3= Mais de ½ até 1 s.m. (R\$ 706,00 até 1.412,00) 4= Mais de 1 a 2 s.m. (R\$1.412,00 até 2.824,00) 5= Mais de 2 a 3 s.m. (R\$ 2.824,00 até 4.236,00) 6= Mais de 3 s.m. (> R\$ 4.236,00)				
22. Recebe algum auxílio financeiro? <i>Se não, pule para a questão 23.</i>		1= Sim 2= Não		<input type="checkbox"/>



APÊNDICE D – RELATÓRIO DE DESEMPENHO

No âmbito do projeto Moara, foram realizadas intervenções educativas em saúde com o objetivo de avaliar o impacto dessas atividades na melhoria dos processos de leitura, na Escola Estadual Francisca Botinelly Cunha e Silva, com alunas de 12 anos de idade. Em relação aos resultados da avaliação dos processos de leitura, segue o relatório abaixo:

XXXX é aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II, participante do estudo, e manteve resultados abaixo do esperado no processo semântico para o seu ano escolar, identificados na prova de rastreio do PROLEC-SE-R (avaliação dos processos de leitura) após as atividades educativas em saúde.


No Processo Léxico, XXX foi avaliada em Seleção Lexical, que mede a capacidade de identificar se a palavra apresentada é “real ou inventada”. Antes das atividades, a participante obteve 34 pontos compatível como Possível Dificuldade (Leve). Após as atividades, a sua pontuação subiu para 42 passando para Habilidade de Leitura Normal (média). Na Categorização Semântica, que solicita que o participante classifique uma palavra apresentada como “animal” ou “não”, XXX iniciou 17 pontos equivalente a Possível Dificuldade Leve. Após as atividades, sua pontuação foi elevada para 50 pontos passando a apresentar Habilidade de Leitura Normal (alta). Portanto, sugere-se que na reavaliação a adolescente demonstrou que possui capacidade de ler de maneira precisa e rápida tanto as palavras familiares como as desconhecidas

No Processo Sintático, XXX foi avaliada nas Estruturas Gramaticais I, que consiste em escolher a oração que descreve corretamente uma imagem apresentada. Inicialmente, a participante obteve 12 pontos classificada como Habilidade de Leitura Normal (baixa). Após as atividades, a sua pontuação subiu para 15 passando para habilidade de leitura normal (média). No Julgamento Gramatical, que avalia a capacidade de identificar orações gramaticalmente corretas ou incorretas, XXX obteve 3 pontos equivalente a Possível Dificuldade (Leve). Após as atividades, a sua pontuação aumentou 10 e passou para "Habilidade de Leitura Normal (baixa). Portanto, sugere-se que na reavaliação a adolescente melhorias com a aplicação das regras sintáticas necessárias para processar as orações e na interpretação dos sinais de pontuação

Por fim, no Processo Semântico, XXX foi avaliada nas habilidades de Compreensão Expositiva e Compreensão Narrativa. Na Compreensão Expositiva, que analisa a capacidade de compreensão de um texto informativo, XXXX obteve 4 pontos equivalente a classificação de Possível Dificuldade (Leve). Após as atividades, a sua pontuação aumentou para 6 passando a estar Habilidade de Leitura Normal (média). Na Compreensão Narrativa, que mede a capacidade de compreensão de um texto narrativo, XXX iniciou 2 pontos com a classificação de "Possível Dificuldade Leve". Após as atividades, aumentou para 3 pontos, porém, a classificação de dificuldade (leve) se manteve. Embora XXX tenha apresentado progresso nas duas provas, é possível que XXX possa ter dificuldades para extrair o significado dos textos.

Portanto, diante do desempenho em pontos que requerem atenção, sugiro avaliação multiprofissional complementar da leitura e conduta. Encaminhamento anexo.

APÊNDICE E– ENCAMINHAMENTO FONOAUDIOLÓGICO

	Encaminhamento Fonoaudiológico
<p>NOME: XXXXXXXX DN: XX / XX / XXX</p> <p>A Fonoaudiologia/Psicologia</p> <p>Encaminho a adolescente com necessidade de avaliação complementar e conduta pela equipe multiprofissional, devido a critérios para possíveis dificuldades de aprendizagem na leitura identificadas durante a prova de rastreio, formato coletivo, da avaliação dos processos de leitura, aplicada no estudo Moara.</p> <p>Manaus, 10/11/2024</p> <p>Assinatura com CRF^º</p> <p>Atenção profissional de saúde: qualquer dúvida, entrar em contato com o número 9298504-0626.</p>	

APÊNDICE G – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA O GRUPO FOCAL

Introdução: Saudações e agradecimentos por participarem. Explicação do propósito do grupo focal: entender melhor os interesses e experiências das meninas adolescentes, especialmente no que diz respeito a como o projeto pode continuar a apoiá-las

Quebra-gelo: 1. Pergunte às meninas seus nomes, idade e algo interessante sobre si mesmas.

2. Faça uma pergunta leve e divertida para que todas possam responder: "O que mais gostam de fazer no tempo livre"?

Público: Meninas adolescentes com 12 anos	
Pergunta/Tema: Processos de Leitura	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>O que vocês acharam da avaliação de leitura? Foi algo fácil, difícil, ou diferente do que vocês esperavam?</i> ● <i>Teve alguma parte da avaliação que foi mais difícil para vocês? Se sim, qual foi e por quê?</i> ● <i>Vocês acham que as suas famílias incentivam vocês a ler? Como? Em casa, há livros, revistas ou outros materiais que ajudam a despertar o interesse pela leitura?</i> ● <i>E quanto a escola? Ela oferece atividades ou um espaço com livros de temáticas relevantes que incentivam vocês a lerem mais?</i> ● <i>As atividades educativas que fizemos incentivaram vocês a ler mais? Por exemplo, o livro que vocês ganharam da Malu Lira, conseguiram ler todo?</i> 	<p><i>Conhecer as percepções sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura das adolescentes.</i></p>

5. Agradecer ao tempo e conhecimento de todos, encerrar entrevista.

APÊNDICE H – RESUMO APRESENTADO NO 12º CONGRESSO DE EPIDEMIOLOGIA

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E DE SAÚDE DAS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO MOARA, MANAUS-AM.

Emmilyn de Andrade Almeida -emmilyn.fono@gmail.com

Lílian Dornelles Santana de Melo -enf.liliandornelles@gmail.com

Mayara Tavares de Menezes -Mayara.tavares@gmail.com

Simone Aparecida Capellini -simone.a.capellini@unesp.br

Camila Helena Aguiar Botto de Menezes -camila.chabm@gmail.com



Objetivo: Descrever as características socioeconômicas e de saúde das adolescentes, participantes da pesquisa intitulada “Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: “estudo Moara”. Métodos: Estudo descritivo com estudantes de uma escola estadual, em Manaus-AM. Resultados: Das 16 participantes incluídas, 62,5% (10/16) se declararam pardas. A média de pessoas por residência foi de 3,6 ($\pm 2,2$), variando entre duas e 11 pessoas. Sobre a renda familiar, 50% (8/16) declararam que os valores variam entre um e dois salários mínimos. Das que recebem auxílio financeiro, 80% (4/5) declararam receber Bolsa Família. Sobre o perfil de saúde, a média do IMC ficou na categoria de sobrepeso ($22,2 \pm 4,90$). Das que relataram antecedentes de saúde, a varicela foi a doença mais relatada (50%, 6/12). 43,8% das entrevistadas (7/16) relataram já ter sofrido acidente, sendo o acidente de carro o mais citado (42,9%, 3/7). A maioria das participantes (87,5%, 14/16) tiveram a menarca e uma teve relação sexual, porém não consentida com parceiro. Quase a totalidade (93,8%, 15/16) não possuía a Caderneta de Saúde da Adolescente. Conclusão: Os resultados indicam que as participantes do estudo vivem em uma realidade socioeconômica desafiadora. A média do IMC foi um indicativo de alerta. É importante abordar de forma preventiva a violência no namoro, a fim de que as adolescentes identifiquem que uma relação sexual sem consentimento se trata de violência sexual. A ausência da Caderneta de Saúde da Adolescente pode indicar um inadequado acompanhamento em saúde. Avanços e/ou aplicações do estudo: No âmbito do projeto Moara, serão realizadas intervenções educativas com o objetivo de avaliar o impacto na promoção de saúde, equidade de gênero e melhoria nos processos de leitura. Financiamento: O Estudo Moara tem suporte proveniente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), aprovado pelo edital N.º 008/2022 – PROGRAMA KUNHÃ – C,T&I NO AMAZONAS.

APÊNDICE I – ARTIGO SUBMETIDO À REVISTA CIENTÍFICA SAÚDE EM DEBATE
NO DIA 23/03/2025.

Impacto de atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura em adolescentes em Manaus

Impact of educational health activities on improving reading processes in adolescents in Manaus

Resumo A leitura vai além de decodificar palavras, exigindo compreensão e integração com o conhecimento prévio. Dificuldades na leitura podem surgir quando esses processos não acontecem de forma coordenada, por causas multifatoriais. Esta pesquisa investigou o impacto de atividades educativas na melhoria dos processos de leitura em adolescentes, em Manaus, por meio das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE-R). Estudo quantitativo-qualitativo, caracterizado como pesquisa-ação prática, foi realizado com adolescentes do sexo feminino com 12 anos de idade, em uma escola estadual. Foram avaliadas 15 adolescentes que participaram de 15 atividades sobre os temas: alimentação saudável, saúde da mulher, sexualidade, violência, comunicação não violenta, inteligência emocional, autoconhecimento, papel da mulher na sociedade, educação financeira, sustentabilidade e meio-ambiente, música e leitura. A maioria das participantes apresentou dificuldades em um ou mais processos de leitura (60%; 9/15). No processo léxico, houve melhorias estatisticamente significativas pós-intervenção (seleção lexical, $p=0,049$; categorização semântica, $p=0,002$). Sobre as percepções, identificou-se como desafios, dificuldades com o tempo de aplicação da prova, funções sintáticas, compreensão textual, falta de incentivo familiar e barreiras institucionais. Esses fatores destacam a importância de repensar o ambiente de leitura, promovendo o desenvolvimento de uma abordagem crítica sobre temas essenciais à saúde das adolescentes.

Palavras-chave: Compreensão de leitura. Leitura. Adolescente. Promoção da saúde

Abstract Reading goes beyond decoding words, requiring comprehension and integration with prior knowledge. Reading difficulties can arise when these processes do not occur in a coordinated manner, for multifactorial causes. This study investigated the impact of educational activities on improving reading processes in adolescents in Manaus, using the Reading Processes Assessment Test (PROLEC-SE-R). A quantitative-qualitative study, characterized as practical action research, was conducted with 12-year-old female adolescents in a public school. Fifteen adolescents were evaluated and participated in 15 activities on topics such as healthy eating, women's health, sexuality, violence, nonviolent communication, emotional intelligence, self-awareness, the role of women in society, financial education, sustainability and the environment, music, and reading. The majority of participants demonstrated difficulties in one

or more reading processes (60%; 9/15). In the lexical process, statistically significant improvements were observed between the pre- and post-intervention moments (lexical selection, $p=0.049$; semantic categorization, $p=0.002$). The analysis of perceptions identified challenges such as time of application of the test, syntactic functions, text comprehension, lack of family encouragement, and institutional barriers. These factors highlight the importance of rethinking the reading environment and promoting the development of a critical approach to essential topics related to adolescent girls' health.

Keywords: Reading Comprehension. Reading. Adolescent. Health promotion.

Introdução

A leitura é um processo fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, pois envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também a integração de informações e a compreensão crítica dos textos^{1,2}. Esse processo envolve a execução de diversas habilidades cognitivas, que começam com a análise visual do texto até a integração da mensagem ao conhecimento prévio do leitor². No entanto, quando não há uma coordenação harmoniosa desses processos, podem surgir dificuldades na aprendizagem da leitura, cujas causas são causas multifatoriais, podendo incluir fatores neurobiológicos, pedagógicos e socioculturais^{3,4}.

Conforme o último levantamento do Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (PISA) realizado em 2022, que avaliam as habilidades em matemática, leitura e ciências, demonstrou que, em relação ao domínio da leitura, para medir a compreensão, reflexão e o utilizar dos textos para obter conhecimentos e alcançar seus objetivos dentro de uma sociedade, ou seja, o letramento em leitura, 50% dos alunos obtiveram baixo desempenho (abaixo do nível 2), não existindo avanços significativos em relação à edição de 2018^{5,6}. O nível 2 é considerado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o nível mínimo de proficiência, ou seja, o padrão mínimo para que os jovens possam exercer

plenamente sua cidadania. É provável que esses alunos vivam em realidades desafiadoras no seu cotidiano, que os impedem de avançar nos estudos⁶.

A partir do enfoque de avaliações internacionais da OCDE, bem como de estados e municípios brasileiros no desenvolvimento pleno de competências dos estudantes, a Base Comum Curricular (BNCC) estruturou o Eixo Leitura em um sentido mais amplo. Esse eixo não aborda somente o texto escrito, mas também fotos, histórias em quadrinhos, pinturas, filmes, música, ou seja, compreendendo as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor ou ouvinte com os textos escritos, orais e multissemióticos para a sua interpretação, a fim de obter conhecimento, realizar discussões e debates sobre temas sociais relevantes⁷.

Para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) até 2030 é requerido um investimento deliberado nos adolescentes, especialmente nas meninas⁸⁻¹⁰. A leitura, enquanto habilidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e crítico, desempenha um papel fundamental nesse contexto, uma vez que um melhor nível de educação está diretamente relacionado a decisões mais informadas e a melhores práticas de saúde, além de ser um vetor de mudança social e de saúde^{12,13}, fortalecendo a perspectiva da integralidade e da intersetorialidade entre a saúde e a educação através da reflexão e da ação¹¹⁻¹⁴.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o impacto de atividades educativas na melhoria dos processos de leitura de meninas de 12 anos matriculadas em uma escola pública estadual de Manaus.

Material e Métodos

Trata-se de um estudo de natureza quantiquantitativa, caracterizado como pesquisa-ação prática¹⁵. Foi realizado em uma escola estadual de tempo integral, localizada na zona centro-oeste de Manaus, que contava com 50 adolescentes do sexo feminino com 12 anos de idade matriculadas no ensino fundamental II, em 2024. A amostra foi construída por conveniência e seguiu os seguintes critérios de elegibilidade: ter 12 anos, fornecer assentimento, obtenção de

consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do representante legal. Foram excluídas as participantes que não residiriam em Manaus nos próximos 12 meses e que não tenham realizado as duas avaliações dos processos de leitura (antes e após as atividades educativas).

A exploração inicial aconteceu previamente ao campo pela identificação de dificuldades de aprendizagem em adolescentes e demais contextos da pesquisa na literatura. A primeira ação da equipe do estudo na escola foi a apresentação do projeto para os representantes legais das adolescentes durante a primeira reunião do ano letivo com a direção da escola para entrega do material escolar. Foram entregues cópias do TCLE para os representantes legais realizarem a leitura em casa. Foi realizada também uma reunião com o corpo docente para a apresentação do projeto.

Após essas etapas, foram realizadas visitas direcionadas à ambientação, que tiveram como objetivo estabelecer conexões iniciais com os potenciais participantes da pesquisa, incluindo a divulgação de cartazes com as campanhas do ministério da saúde nos corredores da escola, por um período de 2 semanas. Posteriormente, foi realizado o processo de assentimento e obtenção dos TALE e TCLE assinados.

Foi realizada uma entrevista inicial sobre as características socioeconômicas em um questionário padronizado. A avaliação do desempenho dos processos de leitura foi realizada pela ferramenta Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC-SE-R) - instrumento padronizado, com tradução e adaptação cultural para o português, voltado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio^{16,17}.

Foi utilizada a versão rastreio aplicada de forma coletiva, composta de seis provas, seguindo as pontuações normativas para o 7º ano do Ensino fundamental: a Seleção Lexical (SL) as pontuações abaixo de 36 indicam dificuldade (leve a severa), e de 36 a 50 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto na Categorização Semântica (CS) as pontuações menores que 26 indicam dificuldade (leve e severa) e de 26 a 90 para habilidade normal (baixa, média e alta) para o processo Léxico.

Para as provas de Estruturas Gramaticais I (EG I) as pontuações abaixo de 11 indicam dificuldade (leve a severa), e de 11 a 24 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto no Julgamento Gramatical (JG) as pontuações abaixo de 8 indicam dificuldade (leve a severa), e de 8 a 35 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta) para o processo Sintático.

Para as provas de Compreensão expositiva (CE) as pontuações abaixo de 5 indicam dificuldade (leve a severa), e de 5 a 10 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), enquanto na compreensão Narrativa (CN) as pontuações abaixo de 4 indicam dificuldade (leve a severa), e de 4 a 10 correspondem à habilidade normal (baixa, média e alta), respectivas ao processo Semântico.

Para o planejamento das atividades educativas em saúde, a escolha dos temas foi realizada por meio de um grupo focal, na qual participaram seis adolescentes. A partir dessa identificação, a implementação das atividades ocorreu em dias letivos, durante três meses, nas dependências da escola, com duração de uma hora. Foram realizadas 15 atividades utilizando metodologias ativas com a liderança de nove colaboradores: uma médica e pesquisadora, uma pediatra, duas psicólogas, um educador, uma musicista, uma designer autora e ilustradora de livros, uma aluna recém-formada em Medicina e uma adolescente autora de livros, com a abordagem dos seguintes temas: alimentação saudável, saúde da mulher, sexualidade, violência, comunicação não violenta, inteligência emocional, autoconhecimento, papel da mulher na sociedade, educação financeira, sustentabilidade e meio-ambiente, música e leitura.

Após a finalização, os processos de leitura foram reavaliados seguindo o mesmo método da primeira avaliação. Outro grupo focal foi realizado ao final para conhecer as percepções das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura, realizado em uma sala reservada, nas dependências da escola, com duração de 60 minutos, sendo gravado em dois gravadores de voz, seguida da escuta e transcrição dos áudios.

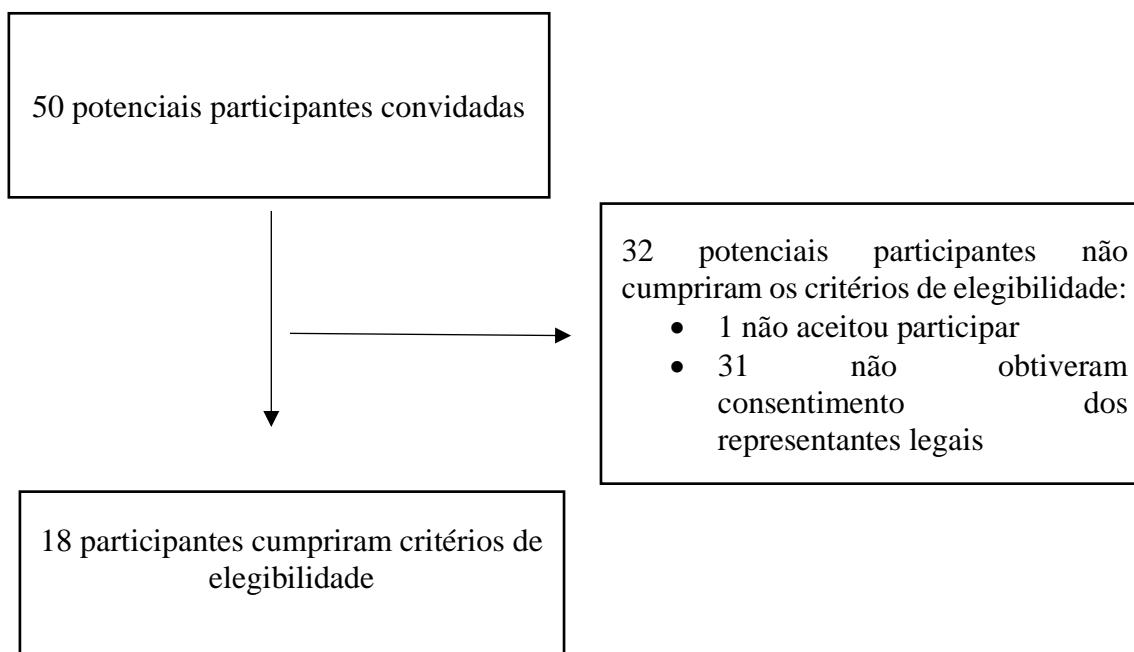
Os dados quantitativos foram analisados por meio do software *Jamovi® versão 2.4.1* e a análise qualitativa por meio do software *MAXQDA®* como suporte para codificação das falas das participantes, seguida da análise temática com base em Bardin ¹⁸.

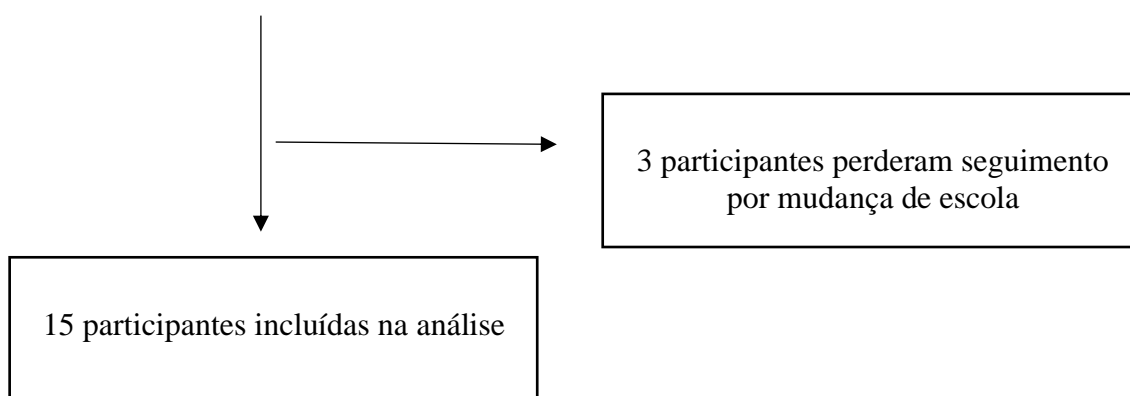
O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Medicina Tropical do Amazonas Doutor Heitor Vieira Dourado (CAAE nº 75607523.0.0000.0005). Fez parte do projeto “Saúde das adolescentes com 12 anos de idade e acesso aos serviços adotados pela Atenção Primária em Manaus: estudo Moara”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), aprovado pelo edital N.º 008/2022 – PROGRAMA KUNHÃ – C, T&I NO AMAZONAS.

Resultados

Das 50 alunas matriculadas, 18 cumpriram com os critérios de elegibilidade, no entanto, 3 participantes mudaram de escola durante o seguimento no estudo e não realizaram a avaliação dos processos de leitura após as atividades educativas. Assim, a amostra final foi composta por 15 participantes (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma de seleção da amostra.





A maioria das adolescentes se autodeclarou parda (60%; 9/15), seguida por brancas (26,7%; 4/15). A maioria morava com a mãe (73,3%; 11/15) e somente 20% morava com a mãe e o pai (3/15).

Em relação à escolaridade dos genitores, a maior parte das mães possuía ensino médio completo (54,5%; 6/11), seguido por ensino superior completo (45,5%; 5/11). Já entre os pais, somente 16,7% apresentava ensino superior completo (1/6).

Todas as participantes relataram ter acesso a internet, sendo que 10 (66,7%) declararam acessar a internet tanto na escola quanto em casa. Em relação à renda média familiar, a maioria declarou ter uma renda familiar de até 2 salários mínimos (66,7%; 10/15), e somente 26,7% (4/15) das adolescentes declararam receber algum tipo de auxílio.

A maioria das participantes apresentou dificuldades em um ou mais processos de leitura no momento basal (60%; 9/15). A dificuldade em um ou mais processos de leitura foi associada à variável morar com a mãe e o pai, ($p=0,044$) pois 100% (9/15) das participantes com dificuldade de leitura moram apenas com um dos genitores ou com outros representantes legais (Tabela 1).

Tabela 1. Características socioeconômicas e dificuldade em um ou mais processos de leitura das participantes.

Variável	Dificuldade de Leitura			p-valor*
	Total (n=15) n (%)	Não (n=6) n (%)	Sim (n=9) n (%)	
Raça/Cor				0,446
	Branca	4 (26,7)	1 (16,7)	3 (33,3)
	Parda	9 (60,0)	5 (83,3)	4 (44,4)
	Preta	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Amarela	2 (13,3)	0 (0,0)	2 (22,2)
	Indígena	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Mora com a mãe				0,491
	Sim	8 (66,7)	3 (100,0)	5 (55,6)
	Não	4 (33,3)	0 (0,0)	4 (44,4)
Mora com o pai				0,509
	Sim	3 (25,0)	0 (00,0)	3 (33,3)
	Não	9 (75,0)	3 (100,0)	6 (66,7)
Mora com mãe e pai				0,044
	Sim	3 (20,0)	3 (50,0)	0 (00,0)
	Não	12 (80,0)	3 (50,0)	9 (100,0)
Escolaridade da mãe**				1,000
	Ensino médio completo	6 (54,5)	3 (50,0)	3 (60,0)
	Ensino superior completo	5 (45,5)	3 (50,0)	2 (40,0)
Escolaridade do pai**				1,000
	Ensino médio completo	5 (83,3)	2 (66,7)	3 (100,0)
	Ensino superior completo	1 (16,7)	1 (33,3)	0 (0,0)
Acesso à internet				-----
	Sim	15(100,0)	6 (100,0)	9 (100,0)
	Não	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Local de acesso à internet				1,000
	Casa	5 (33,3)	2 (33,3)	3 (33,3)
	Casa e Escola	10 (66,7)	4 (66,7)	6 (66,7)
Renda média***				0,273
	< 1 s.m	2 (13,3)	0 (00,0)	2 (22,2)
	1-2 s.m	8 (53,4)	5 (83,3)	3 (33,3)
	> 2 s.m	5 (33,3)	1 (16,7)	4 (44,4)
Auxílio Financeiro				
	Sim	4 (26,7)	0 (0,0)	4 (44,4)
	Não	11 (73,3)	6 (100,0)	5 (55,6)

*Teste exato de Fisher.

**A escolaridade dos genitores foi perguntada apenas para aquelas que declararam morar com eles.

***Foi utilizado como referência o valor de R\$ 1.413,00, salário mínimo base de 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Para a caracterização das pontuações das provas dos processos de leitura, observou-se que todas as médias permaneceram dentro da faixa de normalidade para os processos avaliados (Tabela 2). No entanto, o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo indicaram grande variação no desempenho das participantes.

Na Seleção Lexical, as medidas de dispersão apresentaram variação desde dificuldade leve à habilidade alta, enquanto na Categorização Semântica, variou de dificuldade severa à habilidade alta. Nas provas Estruturas Gramaticais 1 e Julgamento Gramatical, os resultados também abrangeram desde dificuldade severa até habilidade alta. O mesmo padrão foi observado nas provas de Compreensão Expositiva e Compreensão Narrativa, evidenciando a heterogeneidade dos desempenhos das habilidades das participantes avaliadas.

As provas SL e CS, ambas relacionadas ao processo léxico, apresentaram aumento na média da pontuação, estatisticamente significativo. Houve aumento na média da pontuação do processo sintático e na prova CE do processo semântico, porém sem significância estatística (Tabela 2).

Tabela 2. Pontuação das provas dos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção

Processo	Prova	Momento	Média ± Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Mediana	p-valor*
Léxico	SL	Pré	41,07 ± 6,35	29	50	42	0,049
		Pós	43,40 ± 3,89	33	49	44	
	CS	Pré	32,27 ± 10,65	14	47	33	0,002
		Pós	49,00 ± 17,49	10	81	50	
Sintático	EG	Pré	13,67 ± 3,75	7	21	14	0,463
		Pós	14,47 ± 4,31	8	21	15	
	JG	Pré	12,13 ± 6,06	3	27	10	0,248
		Pós	14,13 ± 7,71	0	27	12	
Semântico	CE	Pré	5,13 ± 2,61	2	10	4	0,342
		Pós	5,67 ± 2,13	2	10	6	
	CN	Pré	4,80 ± 2,21	1	8	5	0,692
		Pós	4,60 ± 1,92	2	8	4	
Tempo de prova		Pré	39,9 ± 2,10	35	43	40	< 0,001
		Pós	37,7 ± 1,68	35	40	37	

*Teste-t para amostras pareadas para as provas dos processos de leitura Seleção léxical (SL), Categorização Semântica (CS), Estruturas Gramaticais I (EG), Julgamento Gramatical (JG), Compreensão Expositiva (CE) e para o Tempo de prova. Teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras pareadas para a prova CN, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 3 está descrita a classificação das habilidades e das dificuldades referentes aos processos de leitura nos momentos pré e pós-intervenção.

Tabela 3. Classificação das habilidades e das dificuldades referentes aos processos de leitura nas participantes nos momentos pré e pós-intervenção.

Processo	Momento		p-valor*
	Pré-intervenção	Pós-intervenção	
	n (%)	n (%)	
Léxico			0,086
Normal (alta)	0 (0,0)	1 (6,7)	
Normal (média)	8 (53,3)	10 (66,7)	
Normal (baixa)	2 (13,3)	2 (13,3)	
Dificuldade leve	4 (26,7)	1 (6,7)	
Dificuldade severa	1 (6,7)	1 (6,7)	
Sintático			0,666
Normal (alta)	1 (6,7)	4 (26,7)	
Normal (média)	6 (40,0)	1 (6,7)	
Normal (baixa)	4 (26,7)	6 (40,0)	
Dificuldade leve	2 (13,3)	3 (20,0)	
Dificuldade severa	2 (13,3)	1 (6,7)	
Semântico			0,152
Normal (alta)	1 (6,70)	1 (6,70)	
Normal (média)	4 (26,7)	5 (33,3)	
Normal (baixa)	1 (6,7)	3 (20,0)	
Dificuldade leve	6 (40,0)	5 (33,3)	
Dificuldade severa	3 (20,0)	1 (6,70)	

*Teste não-paramétrico de Wilcoxon, adotando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Fonte: Elaboração própria.

Para o processo léxico, houve aumento de 1 (6,7%) participante para habilidade normal alta e de duas (13,3%) participantes para habilidade normal média, houve redução das participantes com dificuldade leve para 1 (6,7%), no momento pós-intervenção. Para o processo sintático, observou-se aumento das participantes com habilidade normal alta para 4 (26,7%), redução daquelas com habilidade normal média para 1 (6,7%), devido à redistribuição das participantes para habilidade normal baixa (40,0%; 6/15), a frequência de participantes com dificuldade leve aumentou para 3 (20,00%) enquanto aquelas com dificuldade severa diminuiu para 1 (6,7%), no momento pós-intervenção.

Para o processo semântico, no momento pós-intervenção, houve aumento das participantes com classificação normal média e baixa, passando para 5 (33,3%) e 3 (20,0),

respectivamente, e redução na proporção de participantes com dificuldade leve e severa. Não houve diferença estatisticamente significativa para esses achados.

As percepções emergidas das adolescentes sobre o impacto das atividades educativas em saúde na melhoria dos processos de leitura deram origem às categorias temáticas seguintes: desempenho nas provas dos processos de leitura, fatores associados à prática da leitura e o impacto social do projeto Moara.

Desempenho nas provas dos processos de leitura

A partir da questão inicial sobre a experiência das adolescentes na realização das provas, a maioria relatou desafios relacionados ao processo léxico, que incluía questões sobre palavras reais e inventadas, além da identificação de palavras que eram ou não nomes de animais. Inicialmente, consideraram seu desempenho satisfatório, mas após a participação nas atividades educativas em saúde e a reaplicação das provas, perceberam melhorias em seus desempenhos:

A gente pensa que sabe as palavras [...] sabe ler, já é do sétimo ano, mas a gente vai descobrindo várias coisas! Eu descobri várias coisas com aquele negócio [teste], eu pensava que eu sabia de tudo porque eu tô sempre lendo, eu conheço várias coisas [palavras], que lá tinha coisa [palavra] que nem existia até né, e me ajudou muito a conhecer várias coisas [palavras] naqueles testes! Eu gostei muito! (PID019).

depois que eu fiz o primeiro teste que foi lá no início eu achava que eu sabia ler (risos), mas eu percebi que tinham muitas palavras que eu não conhecia e depois que eu fiz aquele teste eu percebi que tinham muitas coisas da gramática que eu ainda não conhecia aí eu comecei a ler mais, aí depois que eu comecei a ler mais eu fiz o segundo teste né, depois de bastante tempo, aí eu vi que eu melhorei! (PID011).

Outra adolescente apresentou a narrativa de que a princípio sua percepção sobre o seu desempenho na leitura era desfavorável, mas que ao realizar as provas dos processos de leitura, notou a sua capacidade:

[...] A minha resposta é bem oposta da delas né, eu achava que não sabia ler, aí eu prestei atenção que eu sei ler sim! E me ajudou a prestar atenção no que eu tava errando né [...] eu tava errando na pronúncia, aí eu fui lá e fiz o

primeiro teste eu vi que eu tava errando muitas coisas, aí no segundo [teste] eu já não errei muitas coisas porque eu já sabia! (PID014).

Dentre as principais dificuldades citadas pelas adolescentes sobre as provas de leitura apareceram a limitação do tempo: “*Eu achei difícil principalmente porque o tempo era curto [...]*” (PID001). “*Pra mim a parte mais difícil foi a limitação do tempo*” (PID011).

O tempo de prova foi também associado à prova de estruturas gramaticais do processo sintático, que envolvia a adolescente visualizar uma imagem e verificar em qual alternativa apresentava a oração que descrevesse corretamente a imagem. Da mesma forma, o tempo de prova foi novamente citado quando relacionado às questões das provas de compreensão expositiva e narrativa, que continham dois textos diferentes - expositivo e narrativo- seguidos de perguntas para compreensão e interpretação textual, pertencentes ao processo semântico, respectivamente: “[...] *Não, mais tipo assim, mais em questão do tempo né e daquelas lá que tinha a imagem aí tinha as perguntas, as alternativas*” (PID014). “*Aquela lá [prova] que tinha um monte de perguntas que era cinco minutos [leitura] pra fazer aquele tanto de pergunta e eu fiquei nervosa porque eu achei que eu ia reprovar*” (PID019).

As anotações do diário de campo revelaram que as últimas provas do PROLEC-SE-R compostas de textos (processo semântico) causaram fadiga e resistência entre as adolescentes no período de reaplicação das provas de leitura, o que pode ter levado a um rendimento menor do que o esperado, impactando inclusive no tempo, com a média reduzida no momento pós-intervenção (Tabela 2).

Fatores associados a prática da leitura

Em relação a incentivo familiar à prática da leitura, foi percebido que acontece de forma indiferente pelas participantes. A maioria das adolescentes relatou que suas famílias não interferem diretamente no hábito de leitura: “*A mamãe não quer nem saber [...] Se eu for analfabeta ou não, tanto faz!*” (PID023). “*A minha mãe nem liga porque ela sabe que eu leio*” (PID019). Outra participante relatou um apoio esporádico: “*De vez em quando [...]*” (PID013).

Os relatos evidenciam que a figura materna foi única a ser citada, uma vez que a maioria das adolescentes citou morar com a mãe (Tabela 1).

A escola foi outro ponto importante e discutido pelas adolescentes, pois apesar de a escola dispor de recursos como biblioteca e professores que incentivam a leitura, existem barreiras institucionais e metodológicas que dificultam o acesso e o comprometimento com essa prática.

Dessa forma, um dos principais desafios mencionados foi a restrição do acesso à biblioteca escolar: *"O pior é que tem biblioteca e quando a gente quer ir pra biblioteca, quer pegar um livro, eles não deixam! Então é só de enfeite!"* (PID001). No entanto, quando o acesso a biblioteca é disponível as opções de livros costumam ser reduzidos e repetitivos: *"Aí eles só mandam o livro da Malala, que a gente já leu inteiro mil vezes [...]"* (PID001). A restrição quanto ao uso dos materiais e do espaço também foi mencionado: *"Se a gente entra lá [...], a gente não podia encostar nas coisas lá na estante, porque senão eles iam brigar com a gente!"* (PID014).

A justificativa para essa restrição emerge da má conservação dos livros e possíveis atos de vandalismo por parte dos alunos: *"É por conta de algumas pessoas que sempre vão lá e desenham coisas ilícitas nos livros."* (PID014).

Por outro lado, as adolescentes reconheceram que alguns professores incentivam a leitura em sala de aula: *"O professor de Geografia incentiva muito a gente a ler! Toda aula ele pega e manda a gente ler"* (PID013). *"A professora de História também!"* (PID023).

No entanto, a metodologia adotada foi percebida como excessivamente rígida e pouco motivadora por outra adolescente: *"Mas ele não incentiva de um jeito muito bom não! A gente lê uma coisa daqui a pouco tem que ler de novo, é traumatizante!"* (PID019). Essa percepção também foi reforçada por outra adolescente, que pontuou a necessidade de respeitar o tempo e o perfil dos alunos: *"Ele deveria respeitar o nosso tempo! [...] Tem pessoas que são tímidas, que não gostam de ler, que não sabem ler, e ele vai lá e manda: lê esse parágrafo!"* (PID014).

Esses relatos sugerem que a abordagem adotada pelo docente pode, em alguns casos, gerar desmotivação em alguns alunos.

Impacto social do projeto Moara

O objetivo de compreender os interesses e preferências de leitura dos estudantes torna-se uma estratégia fundamental para que os educadores possam adotar medidas eficazes na promoção da leitura. Nesse sentido, as adolescentes foram questionadas sobre os gêneros literários que mais lhes interessam no dia a dia, os temas mencionados variaram entre: “*Autocuidado e romance [...] casos criminais*” (PID013), e de educação financeira: “*Tem o da Malu que é sobre finanças, eu achei legal!*” (PID023).

A moderação do grupo também permitiu explorar sobre como as intervenções do projeto Moara incentivaram as adolescentes no campo da leitura, e partindo desse aspecto, as narrativas das adolescentes foram amplas, envolvendo não somente assuntos que foram explorados por meio da leitura, mas como também assuntos debatidos através de diálogos, reflexões individuais e conexões criadas ao longo do projeto Moara “*A gente aprendeu a expressar os sentimentos, alimentação, saúde*”. (PID013). “*E também sobre a importância da mulher na sociedade*”. (PID001).

Por meio dos discursos das adolescentes é possível inferir que o projeto Moara buscou promover um espaço seguro para debates, pois através de metodologias participativas e ativas, as adolescentes conseguiram dar voz as suas reflexões sobre temas sensíveis e essenciais para o desenvolvimento delas:

[...] Tem gente que na adolescência quer fazer tudo na pressão, na adrenalina e acaba fazendo coisa errada, acaba querendo engravidar cedo, fazer as coisas cedo e não, não é isso sabe?! A gente tem que ter autocuidado com a gente! Mesmo a gente querendo fazer isso a gente tem que lembrar que a gente só tem doze, treze anos... e que tá na adolescência! (PID023).

Esses relatos são importantes para a construção de uma visão mais consciente e crítica da própria vivência da adolescência e das escolhas que fazem nessa fase.

Discussão

Este estudo avaliou pela primeira vez os processos de leitura em adolescentes do ensino público da cidade de Manaus que participaram de um projeto de intervenção de educação em saúde. Foi observado que a maioria das participantes apresentava dificuldade nos processos de leitura na avaliação inicial. A dificuldade nos processos de leitura foi associada ao arranjo familiar, sendo as participantes com pior desempenho as que moravam apenas com um dos genitores ou com outros representantes legais, pode-se inferir que a estrutura familiar pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Lima *et al.*¹⁹ ao analisar os arranjos familiares com o desempenho escolar dos alunos do 5º e 9º anos de escolas públicas, embora tenha apresentado efeito pequeno, observou-se que alunos que moravam com ambos os pais tinham proficiência média em matemática e português ligeiramente maior do que aqueles em lares monoparentais.

Souza e Hubner²⁰ apontam para uma grande heterogeneidade na caracterização de indivíduos com dificuldades de leitura, tornando desafiador traçar um perfil único para esses casos. No entanto em pesquisas robustas^{5,6} dentre os fatores socioeconômicos que influenciam para o melhor desempenho em leitura, destacam-se o nível de escolaridade dos pais e a qualidade da educação recebida. As disparidades entre os países incluem nações com maior desenvolvimento econômico com desempenhos superiores às dos países latino-americanos, assim como disparidades dentro do Brasil evidenciam desigualdades regionais no eixo da leitura entre os adolescentes.

Embora não tenha sido encontrada diferenças estatisticamente significativas nas demais variáveis socioeconômicas com a dificuldade na leitura, algumas tendências podem ser observadas. Participantes que não moravam com a mãe apresentaram maior prevalência de dificuldades, sugerindo que o suporte materno pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Não foi observada baixa escolaridade entre os genitores das participantes. A escola onde foi realizada esta pesquisa está situada em uma avenida principal na zona menos populosa da cidade de Manaus, com bairros de classe média e baixa, áreas em crescimento urbano e econômico²¹, com novos empreendimentos residenciais e comerciais, além da presença de

instituições públicas e privadas. Esse contexto pode estar relacionado ao nível de escolaridade elevada dos genitores das participantes. No entanto, apesar da média escolaridade e dos indicadores positivos da região, a maioria tinha renda familiar menor que dois salários mínimos. o contexto de realização desta pesquisa foi a cidade de Manaus - Amazonas, localizada da Região Norte. Com indicadores sociais, econômicos e sanitários discrepantes, crescimento demográfico e econômico acelerado, com concentração de renda e condições de vida amplamente desfavoráveis para a maioria da população, que ainda apresenta desafios específicos relacionados à vulnerabilidade social, acesso à educação e à saúde de qualidade²².

Dessa forma, há a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre territórios e buscar conhecer as transformações que permeiam o contexto amazônico, pois há um consenso sobre as relações de poder envolvidas na construção de políticas públicas, as quais não são realizadas por meio de um único Estado ou através de uma sociedade homogênea, mas se fazem por meio de diferentes atores sociais e em diferentes dimensões de poder²³.

Observou-se melhoria no processo léxico de leitura das participantes após a intervenção. As provas pertencentes ao processo léxico, foram também as provas mais citadas pelas participantes do grupo focal.

A utilização da estratégia de ampliação do vocabulário com exposição frequente a palavras novas em diferentes contextos foi amplamente aplicada durante as atividades educativas em saúde. Essa busca fortalecer a via lexical, automatizando o reconhecimento de palavras além do uso da leitura repetida, a qual são necessárias prática e leituras frequentes de um mesmo texto seguido para textos variados. Esses procedimentos estão entre as que contribuem para um maior repertório de palavras, pois quando conhecidas, mais rapidamente o leitor pode reconhecê-las^{24,25}.

Durante as atividades educativas do projeto, as adolescentes foram expostas a temas diversos, como sexualidade, educação financeira e música, utilizando diferentes estruturas textuais (expositivas, narrativas e argumentativas), além da utilização das abordagens multissemióticas, incluindo música, filmes, pareamento de textos e imagens, jogos educativos e debates, o que pode ter favorecido a interação com os conteúdos e a ampliação do vocabulário.

Essas estratégias podem ter possibilitado uma melhor conexão entre palavras e significados, maior rapidez na identificação das palavras, e assim, refletido nas pontuações das provas do processo léxico.

A limitação do tempo das provas mencionada pelas participantes pode estar relacionada a demanda cognitiva exigida para o momento. Dessa forma, o horário de aplicação e o tempo de teste pode influenciar o desempenho dos alunos, pois a fadiga cognitiva acumulada ao longo das atividades escolares tende a causar desmotivação e podem impactar negativamente a performance geral dos alunos em testes²⁶. Além disso, um estudo demonstrou que estudantes brasileiros são mais suscetíveis ao efeito da fadiga em comparação com alunos de outros países²⁷.

Houve melhoria no processo sintático e na prova de CE do processo semântico, porém sem diferença estatisticamente significativa. A ausência de diferenças significativas entre os grupos pré e pós nos processos sintático e semântico sugerem que as habilidades envolvidas exijam abordagens educativas específicas para cada processo e de longo prazo a fim de serem aprimoradas. O conhecimento para o processamento sintático e a realização de inferências se desenvolvem à medida que essas habilidades avançam ao longo dos anos de estudo pois conforme os adolescentes vão progredindo nos anos escolares, eles deparam-se com textos de estruturas gramaticais mais complexas, como frases passivas ou orações subordinadas, levando a um aumento na demanda cognitiva para a compreensão de leitura^{7,28,29}.

Ao realizar comparação entre as provas de compreensão expositiva (CE) e compreensão narrativa (CN) do processo semântico, a diferença entre as médias das provas sugere que as participantes podem ter encontrado desafios semelhantes em ambos os tipos de leitura, que vai de encontro com a literatura, já que os textos narrativos permitem um número maior de respostas corretas, por estarem comumente presentes nos primeiros anos do ensino fundamental^{28,29}.

Ao analisar as classificações das participantes nos diferentes níveis de habilidades e dificuldades, não foi observada significância estatística. Essa informação pode estar relacionada à forma como as pontuações são distribuídas em intervalos numéricos, o que exige variações

maiores nas pontuações individuais para que as participantes sejam realocadas para outro nível. Embora nenhuma das mudanças tenha atingido significância estatística, os resultados indicaram tendências de melhora na classificação dos processos de leitura após a intervenção.

Nesse sentido, é possível entender que as melhorias observadas na pontuação ainda não tenham sido suficientemente amplas para provocar mudanças expressivas nas classificações categóricas da avaliação realizada.

São necessárias estratégias educacionais para que os alunos compreendam as relações entre palavras, estrutura das frases, coerência entre as frases, riqueza lexical, familiaridade com o assunto, as diferentes estruturas do texto, incluindo a reflexão crítico-reflexiva sobre textos escritos materiais, além do hábito de leitura são aspectos fundamentais^{2,19,28,29}.

Sobre a família, as participantes atribuíram à figura materna a principal responsabilidade quanto aos aspectos de leitura, enquanto, outros membros da família não foram citados. Embora tenham emergido narrativas indiferentes sobre a influência materna quanto ao estímulo à leitura no grupo focal, a variável morar com a mãe sugeriu melhor desempenho de leitura nos processos léxico, sintático e semântico.

As transformações culturais e sociais têm impactado as estruturas familiares, sendo cada vez mais frequente o arranjo de famílias monoparentais femininas. Como em qualquer composição familiar, há inúmeros desafios que se apresentam às mulheres que são chefes de suas famílias. A dupla jornada de trabalho, a disparidades de salários entre os gêneros, e a falta de apoio para partilhar responsabilidades, pode fazer com que as mães se sintam sobrecarregadas devido ao acúmulo de funções do trabalho com o lar^{19,30}.

A literatura aponta que o estímulo à leitura deve iniciar desde a infância, sobretudo no ambiente familiar além de ser estimulado por toda a família, essa prática está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais^{31,32}.

O cenário citado pelas participantes quanto ao acesso a biblioteca, apontam problemáticas na gestão, ao impor barreiras que acabam por desestimular a prática da leitura. No contexto educacional, o objetivo 4 da Agenda 2030, do qual o Brasil é signatário, há um compromisso global para a criação de oportunidades de aprendizagens ao melhorar as

instalações físicas das escolas⁸. No entanto, ainda há muitas escolas no Brasil que não possuem bibliotecas, e mesmo quando essas estruturas estão presentes, frequentemente não oferecem condições adequadas para o uso³³.

Quanto à rigidez metodológica citada pelas participantes, ao não considerar a individualidade das estudantes, o ato de ler torna-se uma experiência negativa. Diante da presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, a inter-relação que ocorre entre professor-aluno busca promover a aprendizagem e a superação de eventuais dificuldades. Essa mutualidade pode ser acontecer de forma que isso facilite o processo de ensino aprendizagem, sem que os papéis sejam esquecidos³⁴.

Nesse sentido, o incentivo à leitura deve estar associado a estratégias que despertem o interesse do indivíduo promovendo momentos de leitura prazerosa e valorizando a autonomia no processo³⁵. Freire, defende um diálogo entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam reciprocamente, promovendo uma educação que é relevante para a vida dos estudantes e que os prepara para participar ativamente na transformação da sociedade³⁶.

Os gêneros de livros citados refletem os interesses pessoais das adolescentes que dialogam com suas realidades e necessidades. A menção do livro sobre educação financeira nos diálogos do grupo focal pode indicar um impacto direto da intervenção sugerindo que as discussões e o material disponibilizado sobre o assunto estimularam o interesse por temas que antes poderiam não estar no repertório de leitura das participantes, além de estar ultrapassando possíveis barreiras sobre discursos de gênero das quais a sociedade espera que as meninas leiam³⁷⁻³⁹. Ao revisar o 5º objetivo da agenda de 2023, é possível criar estratégias para promoção da participação ativa de mulheres e meninas, bem como a igualdade de oportunidades em todos os níveis de tomadas de decisões na esfera política, econômica e pública⁸.

As metodologias participativas, como grupo focais e grupos de discussão, representam uma abordagem eficaz para a promoção da saúde, a interação entre os participantes e facilitadores favorece a construção coletiva do conhecimento⁴⁰. A utilização de metodologias ativas também se apresenta como um caminho para a adolescente tornar-se protagonista do seu aprendizado. Aprende-se melhor por atividades que favoreçam a motivação e autonomia, seja

por meio de jogos, atividades práticas, projetos relevantes combinando colaboração e personalização, tornando a aprendizagem estimulante⁴¹.

A partir das reflexões por elas apresentadas ressaltam um comprometimento quando se sentem interessadas. Isso demonstra a relevância de ações que proporcionem um ambiente seguro para a troca de experiências e reflexões, ao valorizar as suas opiniões, e assim contribua para o fortalecimento de sua autonomia e leitura crítica.

Considerações Finais

Foi possível observar melhorias nos processos de leitura, ainda que sem significância estatística na classificação das categorias em cada processo. Sugere-se maiores amostras de participantes em estudos futuros longitudinais.

A falta de incentivo familiar à leitura e as barreiras institucionais identificadas, emergiram como fatores desmotivadores para a prática da leitura. Portanto, é importante que as estratégias educacionais considerem formas de aproximar as famílias do processo de incentivo à leitura, além da valorização de espaços para a leitura no ambiente escolar.

O Projeto Moara teve um impacto social positivo, despertando interesse por novos gêneros literários, ampliando repertórios de leitura e promovendo debates sobre temas essenciais para o desenvolvimento das adolescentes. O ambiente seguro e participativo incentivou reflexões críticas e maior engajamento das adolescentes.

Portanto, esse contexto reforça a importância de estratégias educativas como ferramentas não apenas voltadas para habilidades de aprendizagem, mas que também repercutam no fortalecimento da autoestima e da autonomia, preparando as adolescentes para lidar com desafios sociais e emocionais com maior segurança.

Referências

1. Vellutino FR, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon DM. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *J Child Psychol Psychiatry*. 2004 [acesso em 2025 jan 30]; Jan;45(1):2-40. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14959801/>.

2. Cuetos F. *Psicología de la lectura*. 8. ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España; 2010.
3. Oliveira AM de, Cardoso MH, Capellini SA. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dyslexia e distúrbio de aprendizagem. *Rev soc bras fonoaudiol*. 2012 [acesso em 2025 jan 30] Apr;17(2):201–7. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342012000200017>.
4. Capellini SA, Sampaio MN, Fukuda MTM, et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. *Rev Psicopedag*. 2009 [acesso em 2025 fev 10] 26:367–75. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300004&lng=pt&tlng=pt.
5. Brasil. Relatório Brasil no PISA 2018. [Internet]. Inep/MEC; 2019 [acesso em 2025 fev 11]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>.
6. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Internet]. Inep/MEC; 2022 [acesso em 2025 fev 11]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>.
7. Brasil. Base Nacional Comum – BNCC [internet]. [Brasília, DF]: MEC, 2018 [acesso em 2025 fev 11]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.
8. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [Internet]. Brasília: United Nations; c2024. [acesso em 2025 fev 13] Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.
9. Ricardo BI, Carvalho, AM, Lourenço, BH. Exposição a desertos alimentares e marcadores do consumo alimentar entre crianças acompanhadas no Sisvan. *Saúde Debate*, 2024 [acesso em 2025 fev 12] 48(spe1), e8593. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2358-28982024E18593P>
10. Ahmad J, Hazra, A, Aruldas K, et al. Potential of organizing unmarried adolescent girls and young women into self-help groups for a better transition to adulthood: Findings from a cross-sectional study in India. *Plos one*. 2021 [acesso em 2025 fev 11] Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248719>.

11. Freire NP, Lourenção LG. Menos Face, mais Books - a importância da leitura para a saúde mental dos adolescentes. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2024 [acesso em 2025 mar 15] 29(9):e00632024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024299.00632024>.
12. Lay AAR, Fujimore E, Duarte LS, et al. Prevalence and correlates of early sexual initiation among Brazilian adolescents. *plos one*. 2021 [acesso em 2025 fev 5] 17(1):e0260815. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260815>.
13. Graf AS, Patrick JH. Foundations of life-long sexual health literacy. *Health education*. [acesso em 2025 fev 9]. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/HE-12-2013-0073>
14. Castro HA de, Franco Netto G, Vasconcellos AA, et al. Territórios Sustentáveis e Saudáveis. *Saúde debate*. 2024 [acesso em 2025 marc 2] 48(spe1):e2024E1AP. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2358-28982024E1AP-P>.
15. Tripp D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ Pesqui* [Internet]. 2005Sep;31(3):443–66. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
16. Cuetos F, Arribas D, Ramos. PROLEC-SE-R provas de avaliação dos processos de leitura: ensino fundamental II e médio/ Cuetos F, Arribas D, Ramos J; adaptação Oliveira A, Capellini AS. – 1.ed.-são Paulo: hogrefe, 2022.
17. Oliveira AM, Santos JLF, Vega FC, et al. Translation and cultural adaptation of the Reading Processes Assessment Battery – PROLEC-SE-R. *CoDAS*. 2020 [acesso em 2025 marc 2] 32(1), e20180204, 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018204>
18. Bardin L, *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
19. Lima L de E, Carvalho AA de, Silva DB do N. Arranjos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º e 9º anos no Brasil em 2015. *Rev bras estud popul*. 2021 [acesso em 2024 mar 20] Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0142>.
20. Sousa LB, Hübner LC. Traçando o Perfil de Bons Leitores e de Leitores com Dificuldades de Compreensão. *Ling (Dis)curso*. 2020 [acesso em 2024 nov 2] v. 20, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/7pmfNjqBgVcK8jdcqMq3qft/?lang=pt>.
21. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama de Dom Pedro*. IBGE; 2022.
22. Garnelo L. Especificidades e desafios das políticas públicas de saúde na Amazônia. *Cad Saúde Pública*. 2019 [acesso em 2025 jan 30]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00220519>.

23. Guimarães MCS, Schweickardt JC, Rodrigues RA, et al. (Orgs.). *Divulgação e jornalismo científico em saúde e ambiente na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2014.
24. Lipson Y, Wixson KK. *Assessment instruction of Reading and writing difficulty. An Interactive Approach*. Pearson Education, 4. Ed. 2003, 800 p.
25. Andrews S. Individual differences in skilled visual recognition and reading. The role of lexical quality. In: Adelman, J. (Org.). *Visual word recognition: Meaning and context, individuals and development*. Psychology Press; 2015, 151–172.
26. Sievertsen HH, Gino F, Piovesan M. Cognitive fatigue influences students performance on standardized tests. *Proc Natl Acad Sci*. 2016 [acesso em 2025 marc 3]. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26884183/>.
27. Sasaki AH, Di Pietra G, et al. Por que o Brasil vai mal no PISA? Uma análise dos determinantes do desempenho no exame. [Internet] São Paulo: Insper-USP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/entities/publication/b1226b60-71ac-4f14-9cf8-c376e68b12b7>.
28. Oliveira AM, Santos JLF, Capellini AS. Reading comprehension performance of elementary and senior high school students. *Front. Educ*. 2023 [acesso em 2025 marc 3]; 8:1086040. Disponível em: doi: 10.3389/educ.2023.1086040.
29. Alvarez-Alonso MJ, De-la-peña C, Ortega Z, et al. Boys-Specific Text-Comprehension Enhancement With Dual Visual-Auditory Text Presentation Among 12-14 Years-Old Students. *Front Psychol*. 2021 [acesso em 2024 dez 20] Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33897513/>.
30. Cúnico SD, Arpini DM. Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família. *Aletheia*. 2014 [acesso em 2025 mar 20]. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000100004&lng=pt.
31. Ho E, Lam, TYP. Multilevel analyses of families influence on adolescents literacy performances. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 2016 [acesso em 2024 dez 10]. Disponível em: <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2016.073667>.
32. Borges MT, Azoni CAS. A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares. *CEFAC*. 2021 [acesso em 2024 dez 10]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/2021234252>.

33. Ferraz MN. O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da superintendência de bibliotecas públicas de Minas Gerais. *Perspectivas em Ciência da Informação*. 2014 Oct;19(spe):18–30. [acesso em 2024 jan 9]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2280>.
34. Assunção WC, Freitas JC. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção. *Revista Exitus*. 2019 9(5), 391-420. [acesso em 2024 jan 9]. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019n5id1112>.
35. Council on Early Childhood, High PC, Klass P. Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*. 2014 Aug;134(2):404-9. [acesso em 2025 jan 9]. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24962987/>.
36. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
37. Davies B. *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1993. 210 p.
38. Baker CD, Freebody P. *Children's first school books: introductions to the culture of literacy*. Oxford: Blackwell Publishing, Cambridge. 1989.
39. Verhoeven M, Poorthuis AMG, Volman M. The role of school in adolescents' identity development: a literature review. *Educ Psychol Rev*. 2019 [acesso em 2025 jan 9] 35–63. Disponível em: [10.1007/s10648-018-9457-3](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3).
40. Macedo EOS, Conceição MIG. Group actions to promote the adolescents health. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*. 2013 [Acesso em 2025 fev 23] (2):222-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000200016&lng=pt&nrm=iso.
41. Silva KL, Fernandes JCC. Metodologias Ativas e o Lúdico: possibilidades de práticas de leitura em salas de aula. *Res Soc Dev*. 2020 [Acesso em 2025 fev 23] Disponível em: [10.33448/rsd-v9i7.3694](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3694).