

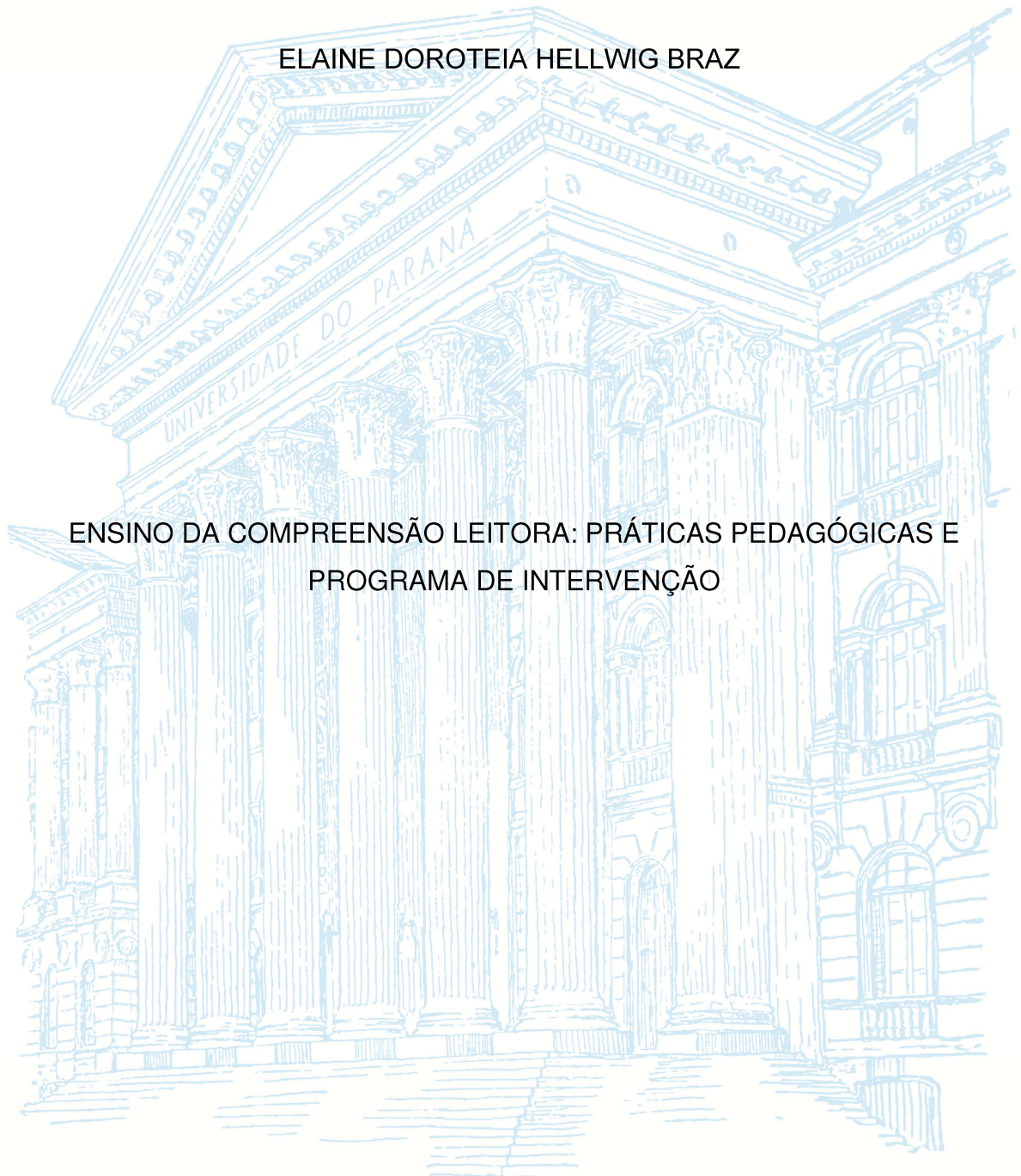
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

CURITIBA

2018



ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ

ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada à linha de pesquisa:
Processos Psicológicos em Contextos Educacionais
do Programa de Pós-Graduação em Educação ,
Setor de Educação da Universidade Federal do
Paraná (PPGE) como requisito para obtenção do título
de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Regina Kirchner
Guimarães

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Braz, Elaine Dorotheia Hellwig.

O ensino da compreensão leitora : práticas pedagógicas e
programa de intervenção / Elaine Dorotheia Hellwig Braz. –
Curitiba, 2018.

192 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Regina Kirchner Guimarães

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Compreensão da leitura. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

DD 372.41




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ**, intitulada: **ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Setembro de 2018.


SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


DALVA GODOY(UESC)


JANE CORREA(UFRJ)


MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA
PAN(UFPR)

AGRADECIMENTOS

À Deus por iluminar e guiar o meu caminho.

Aos meus pais, por possibilitar desde os primeiros anos escolares a seguir com meus estudos.

Ao meu marido Alexandre e meu filho Eduardo, que ajudaram de diversas maneiras para que eu pudesse realizar o estudo.

À minha orientadora, prof^a Dr^a Sandra, pela paciência, orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Às professoras Mirian Pan; Jane Correa e Dalva Godoy que muito contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

À Haudrey, à Girlane, à Karin Pukowski, ao João Reis e à minha equipe de trabalho, que incentivaram e/ou contribuíram para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

À prefeitura Municipal de Curitiba, que permitiu e possibilitou que a pesquisa fosse realizada.

À equipe pedagógica administrativa da escola, às professoras e estudantes que participaram da pesquisa.

A todos aqueles que se fizeram presentes durante esses anos, e que de uma forma ou de outra, deixaram suas marcas.

Obrigada!!!

RESUMO

Cada leitor constrói o significado do texto a partir do conhecimento da língua e conhecimento de mundo que possui. Dessa forma, pode-se afirmar que leitura é uma habilidade complexa, pois não basta transformar as letras em sons (decodificação) ela envolve também, e principalmente, os processos de compreensão. Com base na concepção de que a compreensão de textos é um processo contínuo de interação entre o leitor e o texto, e a ideia de que o desenvolvimento da proficiência em compreensão leitora depende de um ensino explícito, que aborde os diferentes componentes da compreensão da leitura, é que este trabalho de dissertação foi realizado. Em um primeiro momento (estudo 1), efetuou-se uma observação de práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professoras de 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Curitiba-PR. Como instrumento para coleta/registro das informações foi utilizada uma pauta de observação contendo 33 itens, organizada para registrar as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras antes, durante e após a leitura de texto. Verificou-se que a maior parte das estratégias de ensino são realizadas após a leitura e que, normalmente, essas atividades são voltadas para a compreensão literal das informações veiculadas pelos textos. Conclui-se pela necessidade de aprimoramento do ensino da compreensão leitora, o qual deve focalizar a capacidade de o leitor reorganizar as informações do texto e alcançar uma compreensão inferencial e crítica. No segundo estudo foi realizada uma intervenção, baseada no Programa “O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à prática pedagógica”. Participaram desse estudo cinco turmas com estudantes do 3º e do 4º ano do ensino fundamental, sendo três turmas intervenção e duas turmas controle (uma de cada ano de escolaridade). A intervenção pedagógica foi constituída por três blocos de atividades, sendo um bloco inicial onde foram trabalhados 5 textos para ensinar os participantes estratégias de compreensão leitora, e outros dois blocos de intervenção propriamente dita, onde foram trabalhados 10 textos. Todos os participantes foram avaliados antes e após a intervenção, tendo sido aplicado 3 pós-testes, dois logo após o término da intervenção e um pós-teste postergado. Os estudantes que participaram da intervenção realizaram também uma avaliação processual, entre o bloco I e o bloco II. Os dados obtidos nestas avaliações foram analisados quantitativamente por meio de testes estatísticos. As análises estatísticas realizadas mostraram que antes da intervenção o desempenho em compreensão leitora era igual em ambos os grupos (intervenção e controle), mas que nos pós-testes imediatos ao final da intervenção o grupo de participantes do programa de ensino apresentou um desempenho significativamente maior que o grupo controle. No pós-teste postergado o desempenho do grupo intervenção permaneceu maior do que o do grupo controle, mas a diferença entre eles não se mostrou estatisticamente significativa. Contudo, mesmo melhorando seu desempenho geral em compreensão, o grupo que participou da intervenção, obteve desempenho significativamente maior apenas em compreensão literal e compreensão crítica sugerindo que os participantes não adquiriram competências suficientes para analisar e integrar o que era essencial nos textos de forma a possibilitar uma compreensão mais abrangente. Conclui-se que propostas de ensino explícito da compreensão leitora devem, acima de tudo, focalizar processos direcionados a construção de significados que não estão explicitamente presentes no texto, bem como processos metacognitivos que, por

meio da reflexão e controle deliberado, possibilitam ao leitor a gestão consciente da sua compreensão.

Palavras-chave: ensino da compreensão da leitura, intervenção, estratégias de leitura

ABSTRACT

Each reader builds the meaning of the text from the knowledge of the language and world knowledge that he/she has. Thus, it can be assumed that reading is a complex skill, because it is not enough to transform the letters into sounds (decoding) it also involves, and mainly, the processes of comprehension. Based on the conception that text comprehension is a continuous process of interaction between the reader and the text, and the idea that the development of proficiency in reading comprehension depends on explicit teaching to approach the different components of reading comprehension that this dissertation was realized. The first (study 1), an observation was made of pedagogical practices for the teaching of reading comprehension adopted by teachers of 3rd and 4th grade elementary school, in a city hall school in Curitiba-PR. As an instrument for collecting / recording the information, an observation list containing 33 items was used, organized to record the didactic strategies used by the teachers before, during and after the reading of the text. It was identified that most teaching strategies are carried out after reading and that, usually, these activities are focused on the literal understanding of the information conveyed by the texts. It concludes by the need to improve the teaching of reading comprehension, which should focus on the reader's ability to reorganize text information and achieve inferential and critical understanding. In the second study an intervention was carried out, based on the Program "The Teaching of Reading Comprehension. From theory to pedagogical practice". Five classes with students from the 3rd and 4th grade of elementary school participated in this study, with three intervention groups and two control groups (one from each year of schooling). The pedagogical intervention was constituted by three blocks of activities, wherein an initial block which 5 texts were used out to teach the participants strategies of reading comprehension, and two other blocks of intervention, which 10 texts were used. All participants were evaluated before and after the intervention, with 3 post-tests, 2 soon after the intervention and one postponed post-test. The students who participated in the intervention also performed a procedural evaluation, between block I and block II. The data obtained from these evaluations were quantitatively analyzed by means of statistical tests. Statistical analyzes showed that before the intervention the performance in reading comprehension was equal in both groups (intervention and control), but that in the immediate post-tests at the end of the intervention the group of participants in the teaching program presented a significantly higher performance than the control group. In the delayed post-test the performance of the intervention group remained higher than the control group, but the difference between them was not statistically significant. However, even improving overall comprehension performance, the intervention group achieved significantly better performance only in literal understanding and critical understanding suggesting that participants did not acquire enough skills to analyze and integrate what was essential in the texts in order to enable understanding. It is concluded that proposals for explicit teaching of reading comprehension must, above all, focus on processes aimed to the construction of meanings that are not explicitly present in the text, as well as metacognitive processes that, through reflection and deliberate control, enable the reader to conscious management of their understanding.

Keywords: Teaching reading comprehension; intervention; Reading strategies;

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1– Representação das competências de leitura	27
FIGURA 2 – Pilares necessários para a compreensão de textos	35
FIGURA 3 – Representação das competências de leitura 2	36
FIGURA 4 – Classificação das inferências segundo Coscarelli (2002).	54
FIGURA 5 – Inferências segundo Marcuschi (2008).	55
FIGURA 6 – Classificação das inferências Segundo Oakhill et al. (2015).	58
FIGURA 7 - Evolução da leitura	61
FIGURA 8 - Família compreensão in VIANA, F. L. <i>et al.</i> , 2010, p.247	65
FIGURA 9 – Trabalho com o bloco inicial	78
FIGURA 10 – inferências a partir do título do texto	79
FIGURA 11 – Ilustração estudante 1	80
FIGURA 12 - Ilustração estudante 2	81
FIGURA 13 – Ilustração estudante 3.....	81
FIGURA 14 – Anotações realizadas pelos estudantes.....	82
FIGURA 15 - Opiniões dos estudantes	83
FIGURA 16 – Exemplos de respostas de estudantes	84

LISTA DE TABELAS:

TABELA 1 – Comparação do IDEB 2005 – 2015 das escolas municipais - anos iniciais - de Curitiba.....	19
TABELA 2 – Comparação do IDEB 2013 – 2015 das escolas municipais – anos iniciais - de Curitiba.....	20
TABELA 3 – Gêneros textuais trabalhados pelos professores.....	87
TABELA 4 – Gêneros textuais trabalhados por turma.....	87
TABELA 5 – Modalidades de leitura realizadas	88
TABELA 6 – Estratégias utilizadas antes da leitura	90
TABELA 7 – Exploração das ilustrações.....	91
TABELA 8– Estratégias utilizadas durante a leitura.....	92
TABELA 9 – Estratégias utilizadas após a leitura	93
TABELA 10 – Média de idade dos estudantes.....	96
TABELA 11 – Média de idade dos estudantes por turma.....	96
TABELA 12 – Distribuição dos estudantes de acordo com ano escolar e sexo	97
TABELA 13 – Média de acertos das turmas que participaram da intervenção no pré-teste e avaliação de progresso.....	101
TABELA 14 – Comparação pré-teste e pós-teste 1A 3.º ano.....	103
TABELA 15 – Comparação pré-teste e pós-teste 1A 4.º ano.....	103
TABELA 16 – Média de acertos em compreensão leitora das turmas que participaram da intervenção	104
TABELA 17 – Comparação entre pré-teste e pós-teste 1B no 3.º ano	106
TABELA 18 – Comparação entre pré-teste e pós-teste 1B no 4.º ano	106
TABELA 19 – Média de acertos nas turmas participantes da intervenção.....	107
TABELA 20 – Desempenho das turmas intervenção e controle no pós-teste 2	108
TABELA 21 – Desempenho dos grupos intervenção nos componentes da compreensão da leitura com a média de acertos por nível de escolaridade.....	119

LISTA DE SIGLAS:

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal da Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

NRE – Núcleo Regional da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SEA – Sistema de escrita alfabética

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 - Gráfico com frequência de escolas por IDEB observado.	20
Gráfico 2 – Diagrama de extremos e quartis com estudantes intervenção e controle no pré-teste – 3.º ano	99
Gráfico 3 - Diagrama de extremos e quartis com estudantes intervenção e controle no pré-teste – 4.º ano	99
Gráfico 4 - Diagrama de extremos e quartis com todos os estudantes	105
Gráfico 5 – Comparação do desempenho dos grupos intervenção e controle nos diferentes testes de avaliação com todos os estudantes	110
Gráfico 6 – Desempenho dos participantes nas respostas às questões literais 3.º ano	111
Gráfico 7 - Desempenho dos participantes nas respostas às questões literais 4.º ano	112
Gráfico 8 - Desempenho dos participantes nas respostas às questões inferenciais todos os estudantes	113
Gráfico 9 - Desempenho dos participantes nas respostas as questões críticas – todos os estudantes	115
Gráfico 10 - Desempenho dos participantes nas respostas as questões críticas – 3.º ano	116
Gráfico 11 - Desempenho dos participantes nas respostas as questões críticas – 4.º ano	116

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 – Propriedades do SEA	30
QUADRO 2 – Teorias de destaque sobre o desenvolvimento da leitura e escrita	32
QUADRO 3 – Visão geral sobre as teorias desenvolvidas sobre a aprendizagem da leitura e escrita.	40
QUADRO 4 – Relato de experiência	46
QUADRO 5 – Componentes da compreensão leitora e o que deve ser ensinado para desenvolvê-los	50
QUADRO 6 – Processos inferenciais com base em Marcuschi.	56
QUADRO 7 – Grade horária 4I.....	69
QUADRO 8 – Atividades de compreensão da leitura realizados, por componente...	73
QUADRO 9 – atividades de compreensão da leitura realizadas por componente	89
QUADRO 10 – participantes do estudo 2.	97

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
1 Introdução	16
1.1 Trajetória acadêmica e profissional	16
1.2 Apresentação do tema e justificativa do estudo	17
1.3 Abordagem do problema	21
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo geral	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
2 Revisão de literatura	25
2.1 A leitura	26
2.2 A aprendizagem inicial da leitura: Aprender a ler	28
2.2.1 Sistema de Escrita Alfabético – SEA	30
2.2.2 Estudos e teorias de destaque sobre a aprendizagem da leitura e da escrita	32
2.3 A compreensão da Leitura: Ler para Aprender	34
2.3.1 Processos e modelos de compreensão da leitura	37
2.3.2 Dimensões da leitura	42
2.3.3 Fatores que interferem na compreensão da leitura	45
2.3.4 Estratégias de ensino da compreensão da leitura	47
2.3.5 Componentes da compreensão da leitura	49
2.4 A importância das inferências na compreensão textual	50
2.4.1 Elementos inferenciais: Coerência e a coesão	59
2.5 O Ensino Explícito da Compreensão da leitura	62
2.5.1 Programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico	63
3 Método	67
3.1 Delineamento da pesquisa	67
3.2 Contexto de realização da pesquisa	67
3.3 Procedimentos éticos	68
3.4 Participantes	69

3.5 Estudo 1 – Observação da prática pedagógica	69
3.5.1 Instrumento utilizado no Estudo 1 - observação.....	70
3.5.2 Considerações sobre a observação da prática pedagógica	72
3.6 Estudo 2 – Intervenção.....	73
3.6.1 Instrumentos e materiais utilizados na intervenção	74
3.6.2 Considerações sobre a intervenção	76
4 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do estudo 1	86
4.1 – Participantes	86
4.2 – Resultados	86
5 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do estudo 2	96
5.1 – Participantes	96
5.2 – Resultados	98
5.2.1 – Pré-teste.....	95
5.2.2 – Avaliação de progresso	100
5.2.3– Pós-teste 1A.....	101
5.2.4– Pós-teste 1B.....	105
5.2.5– Pós-teste 2	108
5.2.6 Comparação do desempenho dos participantes da pesquisa nos diferentes componentes da compreensão por avaliação	109
5.2.6.1 – Compreensão literal	110
5.2.6.2 – Compreensão inferencial	113
5.2.6.3 – Compreensão crítica	114
5.2.6.4 – Reorganização	117
5.2.6.5 – Extração de significado	117
5.2.7 - Análise do desempenho dos estudantes dos diferentes níveis de escolaridade (ano escolar e semestre)	118
6 Conclusões e considerações finais	122
Referências	131

Apêndices	137
Apêndice 1 - Pauta de observação de estratégias para o Ensino da Compreensão do texto 1	137
Apêndice 2 - Pauta de observação de estratégias para o Ensino da Compreensão do texto 2	138
Apêndice 3 – Organização da intervenção Bloco inicial, Bloco 1 e Bloco 2	139
Apêndice 4 – Organização das avaliações	140
Apêndice 5 – Pré-teste	141
Apêndice 6 – Avaliação de progresso	149
Apêndice 7 – Pós-teste 1	152
Apêndice 8 – Pós-teste 2	163
Apêndice 9 – Exemplo de atividade do Bloco Inicial	170
Apêndice 10 – Exemplo de atividade do Bloco 1	176
Apêndice 11 – Exemplo de atividade do Bloco 2	179
Apêndice 12 – Termo de Consentimento livre e Esclarecido - professor	186
Apêndice 13 - Termo de Consentimento livre e Esclarecido - aluno	188

Anexos	190
Anexo 1 - Material de apoio ao programa - Família Compreensão – Vicente Inteligente e Gustavo Significado	190
Anexo 2 - Material de apoio ao programa - Família Compreensão – Juvenal Literal e Durval Inferencial.....	191
Anexo 3 - Material de apoio ao programa - Família Compreensão – Francisca Crítica e Conceição Reorganização	192

1– INTRODUÇÃO

1.1 - TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Um pouquinho de mim...

Entrei no magistério, pois queria fazer um curso técnico na época. Já no primeiro ano tínhamos que fazer estágio e regência de classe. Fiquei apaixonada pela educação e desde então não larguei mais. Comecei a trabalhar antes mesmo de terminar o curso.

Após a conclusão do magistério, ingressei no curso de Letras, período em que tive contato com os conteúdos, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, concluído em 1993. Sempre trabalhando em escolas públicas fui desenvolvendo meu trabalho especialmente com a alfabetização. Em 1998, comecei a trabalhar, também, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Hoje tenho dois padrões na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME, um com os anos iniciais e outro com os anos finais.

Em 2002, fui convidada a trabalhar num dos núcleos regionais¹ de educação do município de Curitiba, com a formação de professores dos anos iniciais. Função que desempenhei até 2012 quando fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal da Educação - SME, na coordenação de Língua Portuguesa. Durante todo esse tempo, sempre participei de cursos e seminários, tentando aprimorar o meu conhecimento. No desempenho do meu trabalho sempre ouvi alguns dos(as) professores(as) falando sobre as dificuldades em trabalhar com os(as) estudantes, principalmente com a leitura e a escrita. Então, trabalhando com a formação dos

¹ A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba fica situada no centro da cidade de Curitiba e oferta formação continuada diretamente aos professores como também às equipes (formadores) descentralizadas, que atuam nos Núcleos Regionais da Educação (NREs). Com a quantidade de equipamentos (número de escolas, Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs) houve a necessidade de um trabalho mais próximo aos professores, criando-se assim as regionais, ou seja, os NREs. O município foi subdividido, inicialmente, em 7, na sequência em 9 regionais e no ano de 2015 foi aberta a 10ª regional. Cada regional tem uma equipe descentralizada que atende as escolas e os professores, como também os demais profissionais que atuam nas unidades de Educação de forma mais próxima, *in loco*, sendo a equipe descentralizada responsável pela formação continuada da sua regional em conjunto com a equipe (central) da SME.

professores (as) há mais de dez anos, observando muitos comentários e opiniões, a respeito do trabalho que realizam com a leitura despertou a curiosidade de saber os motivos pelos quais há tanta dificuldade na compreensão leitora, pois os professores trabalham muito. Muitos dos(as) professores(as), com os quais conversei, informalmente, a respeito da compreensão leitora, disseram que utilizam as estratégias de leitura;

que trabalham muito com a leitura, que fazem leitura diariamente, mas que os estudantes continuam com dificuldades para compreender. Então será que trabalham o que é necessário para que os estudantes compreendam? Com essas questões percebi que há necessidade de estudos mais aprofundados a respeito do processo de ensino da compreensão da leitura.

1.2 – APRESENTAÇÃO DO TEMA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A leitura é um meio de inserção da pessoa na sociedade tornando-a usuária competente da língua (MOTA, 2013). Com a leitura há o aumento do conhecimento geral e facilitação da comunicação além da ampliação do acesso das pessoas às diversas situações do dia a dia. Sabemos então que “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (SIM-SIM *et al.*, 2007, p.5). Com o conhecimento da leitura e da escrita a comunicação é facilitada, pois permite que quaisquer atividades como a leitura de rótulos e preços em um supermercado, a leitura de uma bula, o “pegar” um ônibus tornem a pessoa independente, facilitando a vida, ou seja, quem sabe ler conseqüentemente sabe fazer, buscar, viajar, resolver problemas... A leitura transforma e promove a cidadania melhorando a qualidade de vida de cada um, na sociedade. Questões como essas estão apontadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 3, do ano de 2006:

Leitura – condição básica para a formação da cidadania [...]. Por meio da leitura de diversos textos, constrói-se a compreensão de diferentes visões de mundo e de caminhos linguísticos para a expressão de ideias, propósitos, sentimentos e fazeres. Quanto mais se lê, mais se desenvolve a capacidade interpretativa. (CURITIBA, 2006, p. 208)

Dada à importância da leitura, há muitos estudos (Brasil, 2007; Ribeiro, 2010; Spinillo, 2013) e avaliações (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil) acerca dos diversos aspectos que a cercam, como a aprendizagem, a compreensão, a fluência... Spinillo (2013) traz muitas contribuições sobre a compreensão da leitura, mostrando que a interação entre o leitor e o texto e as dimensões - social, linguística e cognitiva - envolvidas devem ser consideradas ao ensinar explicitamente a compreensão aos estudantes.

São muitos os programas de formação continuada ofertados aos professores, com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino aos(as) estudantes. Entre eles: Pró-letramento, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação – MEC em conjunto com as Universidades, que trabalha com a alfabetização como um todo, discutindo questões sobre oralidade, leitura, escrita e análise linguística, entre outros. Além dos programas existem muitas avaliações em larga escala (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil) utilizadas na tentativa da melhoria do ensino da leitura e da escrita no Brasil. A Prova Brasil avalia especificamente a compreensão da leitura dos(as) estudantes e utiliza uma Matriz de Referência² específica. Essa avaliação juntamente com o índice de aprovação de cada escola, compõe o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O MEC estabeleceu metas, até 2021, para cada cidade e escola visando ao desenvolvimento e avanços no que diz respeito à aprendizagem da leitura e resolução de problemas, em Matemática. Após os resultados, são lançados materiais de discussão das questões e sugestões de trabalho para que o estudante possa compreender. Uma das devolutivas é feita no Portal “Devolutivas Pedagógicas”³ do INEP proporcionando ao professor acesso aos itens da prova com os comentários do que é necessário o(a) estudante saber para conseguir responder corretamente a questão. Esses comentários ajudam a realizar um planejamento voltado para o ensino da compreensão da leitura.

Os profissionais da Educação do município de Curitiba, analisam e utilizam os dados divulgados para promover discussões acerca do ensino como também para

² Matriz de referência: A Prova Brasil utiliza uma Matriz de Referência com descritores que avaliam questões básicas da leitura. Vale ressaltar que essa matriz é um recorte do Currículo, pois não é possível avaliar, em larga escala, todos os conteúdos programados para a leitura. Para saber mais sobre o tema pesquisar: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>

³ Para acessar o Portal: <http://devolutivas.inep.gov.br/login>

estabelecer metas acerca da formação destinada aos profissionais que atuam na RME como cursos, palestras, seminários... criando estratégias que visam à melhoria do ensino.

TABELA 1: COMPARAÇÃO DO IDEB 2005 – 2015 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

		IDEB_2005	IDEB_2015
Escolas	Válido	163	178
	Omisso	19	4
Média		47,32	62,76
Mediana		47	63
Moda		49	63
Mínimo		30	47
Máximo		63	79
Percentis	25	44	59
	50	47	63
	75	50	66

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DOS ÍNDICES DIVULGADOS PELO INEP.

Nos últimos 10 anos, a melhoria na avaliação de leitura realizada pelo MEC/INEP, nas escolas municipais de Curitiba é visível. A média das notas aumentou de aproximadamente 4,7 para 6,3 e a moda também teve um grande avanço de 4.9 para 6.3, que coincide com a média do município. A nota mínima tirada pelas escolas há dez anos superou em 17 pontos percentuais, passando de 3.0 para 4.7 como também houve avanço significativo na nota máxima, aumentado 16 pontos percentuais. Esse avanço foi construído ao longo dos anos, com discussões e cursos para os professores.

Em 2015, mesmo superando a meta, o IDEB nacional, foi 5.5 para os anos iniciais (avaliação realizada com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental). O município de Curitiba também superou a meta estabelecida, para 2015 alcançando 6.3. Os 4 casos omissos são escolas que em 2015 não tiveram número de estudantes o suficiente para gerar os dados.

TABELA 2: COMPARAÇÃO DO IDEB 2013 – 2015 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

		IDEB_2013	IDEB_2015
Escolas	Válido	179	178
	Omisso	3	4
Média		59,16	62,76
Mediana		59	63
Moda		58	63
Mínimo		38	47
Máximo		77	79
Percentis	25	55	59
	50	59	63
	75	63	66

FORNE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DOS ÍNDICES DIVULGADOS PELO INEP.

Houve avanços em todas as medidas, no município de Curitiba, na última avaliação realizada, inclusive superando a meta projetada pelo MEC para as escolas municipais. Apesar de superar a meta projetada para o município, ainda há uma desigualdade muito grande. Sendo a diferença entre o maior e menor IDEB de 3.2 pontos (ver gráfico 1).

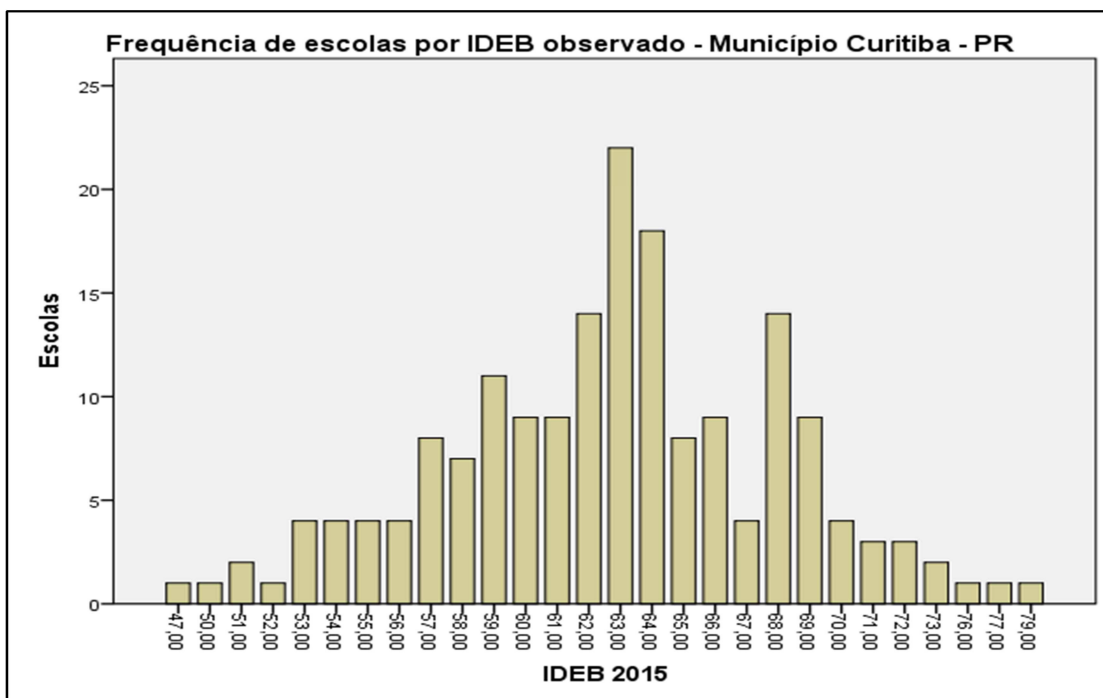


GRÁFICO 1– FREQUÊNCIA DE ESCOLAS POR IDEB OBSERVADO.

FORNE: INEP

Elaborado, pela autora, a partir dos índices divulgados.

A nota alcançada pelo município avança e ultrapassa a meta estabelecida pelo MEC, mas a variância apresentada pelas escolas é de 3.2 pontos, ou seja, é muito grande, pois o índice da escola com melhor IDEB é de 7.9 e a escola com o menor IDEB é de 4.7 na última avaliação. Percebe-se que muitos estudantes do 5.º ano apresentam dificuldades para compreender questões simples como a perceber a quem/que se refere determinado pronome, por exemplo, que é um tipo de inferência de coesão local.

Apesar das avaliações e dos vários estudos na área, ainda não há clareza de como determinados processos e estratégias, aplicadas em sala de aula, levam à compreensão da leitura. Acredito que esse estudo contribuirá agregando informações acerca do ensino sistemático da Compreensão da Leitura além de material para uso dos professores com as estratégias de Ensino Explícito para que os estudantes consigam compreender os textos que leem.

1.3 – ABORDAGEM DO PROBLEMA

Essa dissertação se dispõe a apresentar uma análise acerca do ensino explícito da compreensão da leitura dos estudantes do 3.º e 4.º ano, do Ensino Fundamental, a partir de textos organizados para desenvolver os aspectos necessários para o ensino da compreensão da leitura.

No Brasil, o ensino da leitura e da escrita é obrigatoriedade da escola, com isso todos os olhares sobre o ensino e aprendizagem recaem sobre ela. Apesar dos avanços observados nos últimos anos, os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita ainda é sério nas escolas públicas. A leitura é fundamental para o sucesso do(a) estudante, mas o simples contato com ela não é suficiente para que a aprendizagem se efetive. Segundo ROJO:

A leitura passa primeiro a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimentos de mundo, conhecimentos de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004).

Muitas vezes ao ler, o(a) estudante se depara com muitas dúvidas, o professor, então, deve aproveitar esses momentos para o ensino e a reflexão, desenvolvendo as competências necessárias. Para qualquer pessoa conseguir ler há a necessidade de um trabalho sistematizado. Segundo ROJO (2004) devemos “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.”

Há muita preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita em várias instâncias: os professores, os gestores das escolas, o governo... tanto que a câmara dos deputados, em 2003, lançou o relatório “Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos - Relatório Final” sobre a alfabetização no Brasil. Em 2007 esse relatório foi reeditado e disponibilizado on-line.

Mesmo antes desse relatório eram encontrados artigos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita (no portal CAPES). A partir de 2003, os estudos aumentaram muito, no mesmo portal são registrados muitos artigos. Com isso percebe-se que nos últimos anos o interesse e a preocupação com esse tema aumentou bastante nacional e internacionalmente. Alguns estudos apontam que as dificuldades apresentadas decorrem do processo de alfabetização. Segundo o documento Pró-letramento, do Ministério da Educação,

o desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASÍLIA, 2008, p.13).

A compreensão da leitura requer a alfabetização, e é avaliada nos estudantes que supostamente já estão alfabetizados. Como muitos estudos apontam que o problema está na alfabetização (Capovilla, 2004; Brasil, 2007) foram e são ofertados muitos cursos aos professores, tanto pelo município, quanto pelo governo. Desde 2013, o Governo Federal implementa um novo programa, o PNAIC⁴, na tentativa de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

O programa prevê um trabalho específico com os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando uma lacuna para os demais anos de

⁴ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – é um programa de larga escala onde os governos federal, estadual e municipal assumem o compromisso de que os estudantes estejam alfabetizados até os oito anos de idade.

escolarização. Além dos cursos ofertados pelo MEC, a RME de Curitiba oferta também diversos cursos de Alfabetização e Língua Portuguesa, com reflexões e subsídios referentes à alfabetização, leitura, às estratégias de leitura com vistas à compreensão leitora e à escrita dos estudantes.

Acompanhando e participando das formações, ora como docente ora como participante, alguns professores relatam que os estudantes leem e não compreendem, outros que os estudantes não sabem ler, apenas realizam a decodificação... A partir disso surgem muitas questões: Esses(as) estudantes estão alfabetizados? Os(as) professores(as) e os(as) estudantes estão utilizando atividades que ajudam a compreender melhor? Qual é o efeito da intervenção⁵ nos(as) estudantes? Quais são aspectos que interferem para que os(as) estudantes apresentem dificuldade na compreensão da leitura?

Dada abrangência do problema, essa pesquisa pretende abordar questões referentes ao ensino da compreensão da leitura dos estudantes do ensino fundamental respondendo as seguintes questões:

- Como se caracterizam as estratégias de ensino da compreensão leitora utilizadas pelos professores, antes, durante e após a leitura dos textos que são objetos de ensino em Língua Portuguesa?
- O trabalho sistemático com as estratégias de leitura e com atividades de compreensão faz com que os estudantes avancem na compreensão dos textos?

Para responder as questões serão realizados dois estudos: Estudo 1 - investigar as estratégias de ensino da compreensão antes, durante e após a leitura de textos utilizados em sala de aula numa turma de 3.º ano e numa turma de 4.º ano. Estudo 2 – verificar o desempenho dos estudantes antes e após a aplicação das atividades adaptadas do programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”

⁵ Intervenção: O termo intervenção utilizado neste trabalho, está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, são as atividades realizadas, em sala de aula com vistas ao avanço da aprendizagem dos estudantes. Damiani (2012, p. 2) descreve intervenção como “práticas de ensino inovadoras planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”.

buscando evidências que possam contribuir com o ensino da compreensão da leitura dos(as) estudantes do ensino fundamental, visto que os autores do programa Viana *et al.* (2010, p.1) apontam que “os resultado obtidos ao nível das competências de compreensão leitora dos alunos superaram as expectativas.”

1.4 – OBJETIVOS

1.4.1 – OBJETIVO GERAL

Conhecer as práticas pedagógicas as práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professores do 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, e analisar os efeitos de uma intervenção, visando ao ensino explícito de processos e estratégias para a compreensão da leitura em seus diferentes componentes (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica).

1.4.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para facilitar a organização da pesquisa são propostos os seguintes objetivos específicos, levando-se em consideração os dois estudos, o da observação e da intervenção:

- Observar a prática pedagógica de professores, em sala de aula;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores mediante roteiro prévio;
- Identificar gêneros textuais trabalhados para o ensino da compreensão da leitura;
- Aplicar uma intervenção com o ensino explícito da compreensão da leitura.
- Analisar o desempenho dos estudantes participantes da pesquisa antes e depois da intervenção de ensino explícito da compreensão leitora.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

Foi traçado um breve caminho para chegar à compreensão da leitura. Dessa maneira o referencial teórico está dividido em cinco partes.

Na **primeira** parte estão algumas das discussões acerca da leitura; na **segunda** parte a aprendizagem da leitura, incluindo do sistema de escrita alfabético (SEA) além das teorias de destaque sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky com a psicogênese da língua escrita; Uta Frith com os estágios de aquisição da leitura e Linnea Ehri com as fases para a aprendizagem da leitura. Na **terceira** parte são apresentadas as questões referentes à compreensão da leitura, incluindo as dimensões da leitura, os fatores que interferem na leitura, os processos e estratégias da leitura, além dos componentes da compreensão da leitura. Na **quarta** parte, são discutidas as inferências, a coerência e a coesão, que são elementos essenciais para a compreensão da leitura e, finalmente, na **quinta** parte o ensino explícito da compreensão da leitura.

Para verificar como estão os estudos referentes ao ensino explícito da compreensão da leitura, foram revisados artigos publicados, nos últimos 10 anos, nas seguintes bases de dados: CAPES, ERIC e SciELO. Os artigos foram selecionados a partir dos títulos, palavras-chave e resumos. Evidências dessa busca mostram que há muitos trabalhos tratando da leitura em geral, de intervenção, da compreensão, das estratégias metacognitivas, mas o trabalho com estratégias para o ensino da compreensão da leitura ainda apresenta uma lacuna, pois com base na pesquisa, apenas um pequeno número de trabalhos estavam voltados ao ensino da compreensão da leitura. O levantamento realizado evidencia que as pesquisas sobre o ensino da compreensão da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental são poucas. Como há pouco material acerca do ensino da compreensão da leitura, e muitos dos textos não aparecem nas buscas realizadas, a professora orientadora dessa pesquisa, indicou muitas das referências.

2.1 – A LEITURA

Ler é indispensável para o sucesso na vida de cada cidadão, seja na vida escolar como na profissional. Correa e MacLean (2009, p. 2) apontam:

“A aquisição da língua escrita pela criança representa um momento crucial da iniciação da criança no processo de escolarização. É, também, requisito fundamental para que a criança seja bem-sucedida em toda sua trajetória escolar, uma vez que todo saber formal veiculado pela escola é realizado, primordialmente, através da leitura e da escrita.”

Nessa revisão de literatura serão abordados os aspectos relacionados leitura, em especial à compreensão da leitura. Antes de tratar propriamente do tema é importante deixar evidente que a concepção adotada nesse trabalho é a **interacionista**, na qual cada indivíduo está inserido num meio e por ele é transformado, além disso, que a interação social ajuda no desenvolvimento cognitivo de cada pessoa, pois o leitor é um indivíduo ativo. Godoy e Pinheiro (2013) afirmam que a leitura e a escrita são duas habilidades imprescindíveis para todos os que vivem na sociedade atual. Por isso a importância da leitura na vida cotidiana.

A literatura existente a respeito da leitura é muito vasta e apresenta muitos significados para o termo, alguns dos quais: o minidicionário Houaiss, traz leitura com as seguintes definições: “o ato ou hábito de ler”; “o que se lê”; “maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato”; “o ato de decifrar qualquer notação ou o seu resultado”. Sim-Sim et al. (2007, p.7) “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”. Napolini (2010, p.25) aponta que ler “significa inferir o que está nas entrelinhas, intertextualizar, perceber a intergenericidade, contextualizar, compreender as muitas linguagens, construir significados”. No documento do da Câmara dos deputados (2007, p.25) “Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. [...] implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra.” Viana (2010, p.3) afirma que “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”. Marcuschi (2008 p.228) traz a leitura como “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, a cada dia que se passa, há apropriação de novos conhecimentos por parte de cada pessoa, em especial do leitor, com isso a capacidade de realizar inferências aumenta, aumentando a capacidade de

compreensão. Marcuschi (2008) também defende que compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas de construção de sentido com base em atividades inferenciais.

Nesse trabalho, em concordância com Viana *et al.* (2010), Marcuschi (2008) e Naspolini (2010) a leitura será tratada como compreensão, ou seja, sem compreensão não há leitura. Os autores utilizados no estudo para esse trabalho entendem que os processos envolvidos na compreensão da leitura, podem ser ensinados aos estudantes. Afirmar Brandão (1988) que a atividade de compreensão de textos é a solução de problemas, pois exige a tradução das palavras em conhecimento, sendo que este processo de “tradução” das palavras em informação, ideia ou significado é uma tarefa de natureza cognitiva e linguística.

A leitura eficiente requer o bom desempenho nas habilidades que vão desde a aprendizagem da leitura até a reconstrução do sentido do texto. A partir disso, percebe-se que ler é uma tarefa complexa.

Scarborough em 2001 representa as competências que cada pessoa/leitor deve ter para que haja a leitura fluente e com compreensão (FIGURA 1).

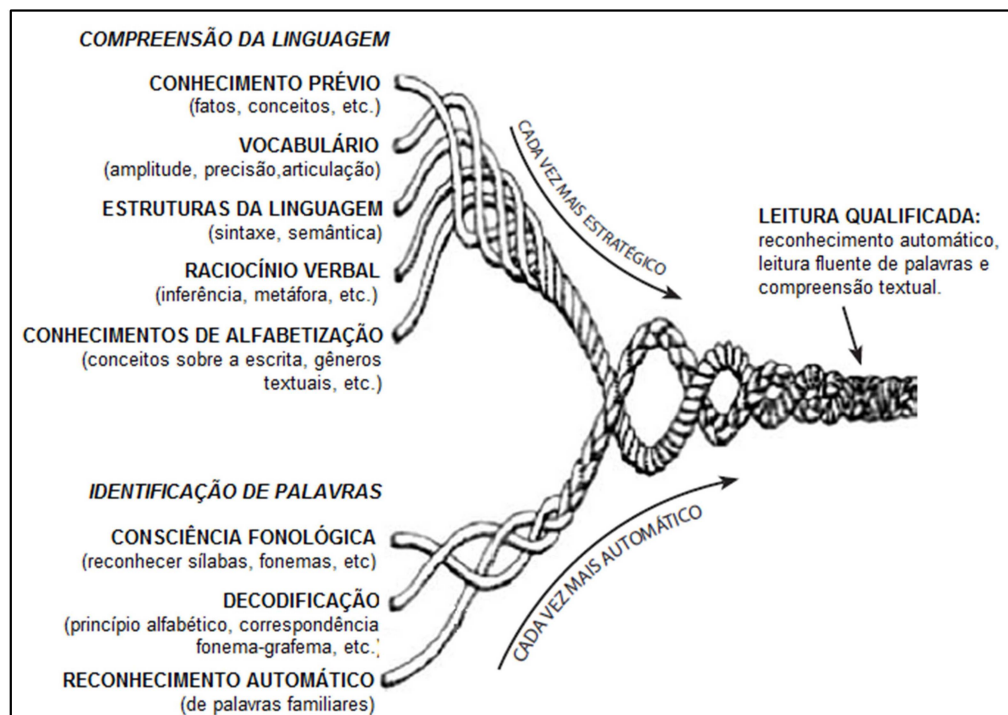


FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

Fonte: Scarborough (2001) (tradução nossa).

Essa figura mostra que há vários fatores envolvidos na leitura, inicialmente os fatores relacionados à aprendizagem da leitura como a consciência fonológica, o reconhecimento das sílabas, dos fonemas; a decodificação⁶, ou seja, conhecer o princípio alfabético e o reconhecimento direto de palavras familiares.

A maioria dos autores ainda trata o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como codificação e decodificação (SOLÉ, 1998; SOARES, 2015). Morais (2012) traz uma reflexão importante acerca desses termos, pois ao ler e escrever não são utilizados apenas um código, e sim um sistema notacional⁷, ou seja, para ler e escrever não é utilizado apenas o alfabeto, são utilizadas as convenções como a direção da escrita, o espaçamento entre as palavras, a acentuação, etc., enfim, é utilizado um sistema maior. Afirma ainda que o estudante tem que a pauta sonora das palavras, conhecer a direção da escrita, como são organizadas as palavras, a acentuação e tudo o que é utilizado para que a leitura e a escrita se efetive. A compreensão está diretamente ligada às essas convenções. Ex. a pontuação pode modificar o sentido do que se quer dizer. *Não corra. Não, corra.* Ambas as frases são escritas da mesma forma, mas a vírgula modifica o sentido. Todos esses elementos serão necessários para a compreensão da leitura.

Além da aprendizagem da leitura, na figura 2 vemos também outros fatores que interferem na leitura como o conhecimento acerca do assunto a ser tratado, o vocabulário, o conhecimento das estruturas da linguagem e o raciocínio verbal. Todos esses elementos estão interligados e a falta de conhecimento acerca de alguns desses elementos prejudica a compreensão.

2.2 – A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA: APRENDER A LER

Compreender o sistema de escrita alfabética desenvolve habilidades de reflexão sobre as palavras e sobre partes delas, bem como promove a compreensão da

⁶ Conforme Morais (2012 p.47) a decodificação implica apenas em treino, uma prática repetitiva. E para a aprendizagem da leitura há necessidade de um trabalho cognitivo muito mais amplo, não apenas de repetição. Em concordância com Morais, nesse trabalho a decodificação será utilizada como leitura laboriosa, aquela em que o estudante não apresenta fluência, não tem agilidade no reconhecimento das palavras.

⁷ O Sistema notacional, conforme Morais (2012) é composto pela direção da escrita, o alfabeto, a acentuação, as regras e convenções da língua.

leitura permitindo que progressivamente as crianças desenvolvam diversas capacidades e conhecimentos (Coelho e Correa, 2017). Dessa forma é importante compreender o percurso que se dá para que haja a aprendizagem da leitura, pois a leitura de textos escritos depende dessa aprendizagem.

Goulart (2007) aponta que a linguagem tem um papel importante na constituição da vida de todas as pessoas. Cada pessoa, por meio da interação se constitui como produtor de textos orais, os quais são impregnados de valores e marcas dos grupos aos quais pertence. Porém a leitura e a escrita não são aprendidas naturalmente como a oralidade, estas devem ser aprendidas e acontecem, na maioria das vezes, ao chegar à escola. Guimarães e Branco (2010) corroboram com essa ideia:

enquanto a aquisição da língua falada é um processo natural, que se adquire pela convivência em uma sociedade humana, a aquisição da língua escrita requer mais do que viver em uma sociedade alfabetizada; sua aquisição é baseada em conceitualizações e regras que demandam ensino e uma aprendizagem específica. (GUIMARÃES e BRANCO, 2010)

Para compreender um texto escrito é necessário saber ler. Ler é diferente de aprender a ler, pois não é um processo natural. Aprender a ler é um grande desafio para as crianças. Solé (1998, p.50) aponta que:

o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos[...]. (SOLÉ, 1998 p.50)

A partir disso, a temática – aprender a ler e escrever – tem sido alvo de grande interesse por parte de pesquisadores, além do interesse dos governos – federal, estadual e municipal – para que as crianças aprendam a ler, ou seja, sejam alfabetizadas. Em abril de 2017, o Governo Federal lançou a versão final da “Base Nacional Comum Curricular”, que foi aprovada em dezembro de 2017. Esse documento aponta que toda criança deverá ser plenamente alfabetizada até os 7 anos de idade, o que quer dizer que ao final do segundo ano de escolaridade a criança tem que saber ler e escrever. Esse documento é referência obrigatória para a construção dos currículos de todas as redes de ensino e aponta que a leitura é instrumento central de aprendizagem em Língua Portuguesa, que tem como eixos a Oralidade, a Leitura, a Escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e a

Educação Literária. Para a aprendizagem da leitura segundo Brasil (2017), está a decodificação de palavras e textos como foco principal, o que significa que o estudante, aos 7 anos de idade, deve dominar o sistema de escrita alfabética (SEA). Dessa forma, na aprendizagem da leitura e da escrita os estudantes precisam compreender o funcionamento do SEA, o que implica em descobrir as relações e características existentes na língua, ou seja, reconhecer as letras, as palavras, os diversos elementos que compõem a escrita e reconhecer o sistema notacional.

2.2.1 – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA – SEA

No quadro 1, estão as propriedades do SEA que conforme Morais (2012), o estudante de Língua Portuguesa precisa reconstruir para tornar-se alfabetizado.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm o repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P,p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV,CCV,CVV,CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos uma vogal.

QUADRO 1 – PROPRIEDADES DO SEA. FONTE: MORAIS (2012, P.51).

Compreender o SEA é uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura. Além do SEA, o estudante deve compreender e aprender as convenções da nossa língua: que escrevemos da esquerda para a direita; de cima para baixo; também deve compreender a função do espaçamento entre as palavras, da pontuação, da paragrafação.

Ao aprender a ler e escrever, o(a) estudante se depara com um processo mais amplo, tendo que ter consciência de todas as propriedades da língua a ser aprendida. Outros estudos apontam para relação direta entre o conhecimento das habilidades metalinguísticas com aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2016; GUIMARÃES, 2003).

Uma das habilidades mais estudadas é a consciência fonológica que é uma das dimensões da consciência metalinguística sendo que há diferentes níveis que contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2016). As propriedades do SEA estão ligadas à consciência fonológica. Dentro da consciência fonológica há subdivisões necessárias para a alfabetização: consciência lexical, rimas e aliterações, consciência silábica, consciência fonêmica.

Dessa forma, ler não é simplesmente codificar e/ou decodificar símbolos linguísticos, é um processo que exige habilidades tanto cognitivas quanto metacognitivas⁸. A possibilidade da aprendizagem da leitura e da escrita é iniciada antes mesmo do estudante ir à escola. Quando chega à escola já traz consigo conhecimentos prévios, uma oralidade já construída, dessa forma os primeiros contatos com a cultura letrada não acontece na escola, mas é na escola que esses conhecimentos serão sistematizados.

⁸ Metacognição: o termo foi introduzido na psicologia por Flavell, na década de 1970. Sendo “[...] a cognição sobre a cognição, ou como o processo mediante o qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto elas acontecem”, ou seja, é a capacidade do leitor de refletir sobre sua aprendizagem, seu conhecimento.

2.2.2 – ESTUDOS E TEORIAS DE DESTAQUE SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Alguns estudiosos trouxeram muitas contribuições referentes à aquisição da leitura e da escrita apresentando trabalhos de destaque.

A seguir serão apresentados os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky – a psicogênese da língua escrita; Uta Frith – estágios de aquisição da leitura e Linnea Ehri – fases para a aprendizagem da leitura (QUADRO 2).

Ferreiro e Teberosky (1985)	Frith (1985)	Ehri (1997)
Fase pré-silábica Fase silábica Fase silábica-alfabética Fase alfabética	Estágio logográfico Estágio alfabético Estágio ortográfico	Fase pré-alfabética Fase parcialmente alfabética Fase alfabética plena Fase alfabética consolidada

QUADRO 2 – TRABALHOS DE DESTAQUE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA.

FONTE: Elaborado pela autora.

Na sequência um pouco mais sobre cada um deles.

a) Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky:

No Brasil, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) foram bastante difundidos. A psicogênese da escrita traz as hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Sendo que a fase alfabética não é o ponto final da aprendizagem. Começa então o trabalho com a ortografia, pois no sistema de escrita alfabética não existe uma correspondência biunívoca entre os fonemas e grafemas.

b) O Modelo de Desenvolvimento da Leitura e da Escrita de Frith:

Na mesma época de Ferreiro e Teberosky, Frith (1985), traz os estágios: logográfico, alfabético e ortográfico.

Nos modelos de Ferreiro e Teberosky e de Frith não há explicação de como as crianças aprendem a leitura e a escrita e nem como os conhecimentos são

armazenados. Ehri (1997), a seguir, explica a construção gradual das representações das palavras (Guimarães e Branco, 2010).

c) Desenvolvimento das representações gráficas – Modelo de Ehri

Ehri apresenta quatro fases dominantes, mas não exclusivas no desenvolvimento do reconhecimento de palavras e aprendizagem da leitura: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada.

Pré-alfabética: a aprendizagem da leitura, pela criança, se dá a partir de pistas visuais na palavra ou no entorno dela. Há desvantagens, pois a leitura é imprecisa. Nessa fase, as crianças muitas vezes confundem as palavras e não consegue ler palavras desconhecidas. Brasil (2007, p.38) aponta que “a criança progride para a fase seguinte tão logo comece a aprender os nomes e sons das letras. Isso lhe permite aprender a ler formando conexões entre as letras na grafia das palavras e os sons ouvidos na sua pronúncia”.

Parcialmente alfabética: nessa fase a criança realiza a associação de uma letra ou um grupo de letras na palavra levando em consideração o significado e a pronúncia. Diferente da fase alfabética, a criança leva em consideração as questões visuais e fonológicas das palavras (Brasil, 2007). Guimarães e Branco (2010) apontam que nessa fase as crianças têm um pequeno conhecimento sobre associações letra-som e, por isso, realizam confusões entre diferentes palavras que possuem as mesmas letras. As crianças não conseguem realizar as analogias nem na leitura e nem na escrita.

Fase alfabética plena: Nessa fase as crianças aprendem a ler por meio da decodificação das letras em sons e, como resultado, apresentam uma leitura mais precisa (Brasil, 2007). Com isso a criança consegue ler quaisquer palavras conhecidas ou não.

Fase alfabética consolidada: nessa fase os padrões ortográficos e sequências sonoras são percebidos e armazenados na memória. Com isso a criança ao ver determinado padrão, em quaisquer palavras, consegue lê-lo (Brasil, 2007), pois já são hábeis leitores e escritores (Guimarães e Branco, 2010).

Para que haja leitura é necessário que a criança chegue à fase alfabética consolidada. Dessa forma, aprender a ler e a escrever, em português, está diretamente ligado à aprendizagem do sistema de escrita alfabético – SEA. Esse sistema necessita de um trabalho sistematizado. Morais (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) apontam que para que haja aprendizagem, os estudantes devem apropriar-se do sistema de escrita alfabética até o final do segundo ano⁹ de escolaridade. Coelho e Correa (2017, p.48) apontam que “as habilidades de nível básico, como habilidade de consciência fonêmica e a nomeação automatizada rápida mostram-se importantes para a compreensão leitora. [...]”, ou seja, enquanto o estudante não tiver consolidado a alfabetização, apresentará limitações na compreensão.

2.3 – A COMPREENSÃO DA LEITURA: LER PARA APRENDER

Antunes (2003, p.) diz que “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”. Kock e Elias (2015, p.11) apontam “a leitura de um texto exige mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” Antunes (2003) aponta que a interação entre o leitor e o texto permite recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Sim-Sim et al. (2007, p.9) afirma que para se ter um bom nível de compreensão da leitura há necessidade do leitor: a) ser eficaz na rapidez e identificação de palavras; b) ter domínio do conjunto de palavras utilizadas na língua, presentes no texto; c) ter experiência de leitura e d) ter conhecimento de mundo. A autora aponta que as estratégias de ensino utilizadas pelos (as) professores(as) devem contemplar esses quatro pilares.

⁹ Até 2016, os documentos do MEC apontavam que a criança deveria ser alfabetizada até o terceiro ano de escolaridade. A Base Nacional Comum Curricular (versão final) lançada em abril de 2017, aponta que os estudantes devem estar alfabetizados até o segundo ano de escolaridade.

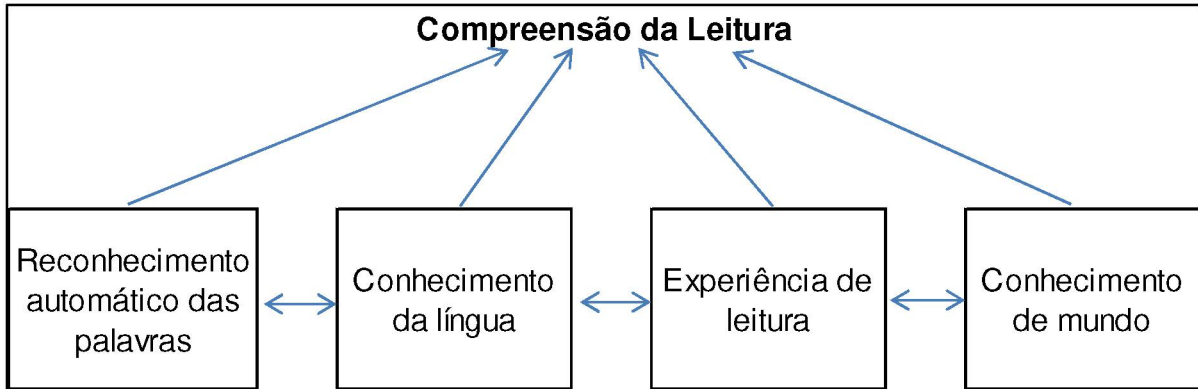


FIGURA 2 – PILARES NECESSÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA.
 FONTE: SIM-SIM *Et Al.*– reelaborado pela autora, (2007, P.10)

Para que a compreensão aconteça, segundo Sim-Sim et al. (2007), há necessidade de um ensino sistemático com estratégias específicas tanto para a aprendizagem da leitura quanto para a compreensão.

Ao construir um modelo mental de um texto, o leitor precisa fazer coisas diferentes dependendo do texto que está lendo. Ex. numa narrativa, em geral, há personagens cuja história gira em torno, há um enredo, um clímax e um desfecho. O leitor ao se deparar com uma narrativa já tem essa estrutura em mente, ou seja, tem esse modelo mental construído para a narrativa. Numa piada, o leitor sabe que há personagens, enredo, etc. como em qualquer narrativa, mas espera algo inusitado, que o faça rir. Já para um texto informativo, o modelo mental é diferente, o leitor deve identificar as ideias principais, o tema e extrair do texto o que é essencial. A construção desses modelos mentais facilita a compreensão do que se lê.

Há dois pontos que devem ser observados: primeiro que é muito difícil compreender sem que haja um modelo mental apropriado. Esse modelo se dá a partir do título, das imagens como também do conhecimento de mundo do leitor e segundo que ter uma imagem mental da situação ajuda na compreensão. (OAKHILL et al. , 2015).

Oakhill *et al* (2015), com base em Scarborough (2001), fazem uma releitura da representação das competências da leitura acrescentando aos componentes necessários para a compreensão o monitoramento da compreensão (FIGURA 3). Essa é uma atividade que está ligada à construção de inferências. Català et al (2001) chamam esse monitoramento de autorregulação, sendo um processo que permite a identificação da falta de compreensão e permite a correção. Naspolini

(2010) concorda e aponta que o monitoramento da compreensão deve ser constante, pois a partir do que o leitor supõe e o que vai obtendo durante a leitura é o que gera a compreensão, ou seja, o processo de monitoramento é que torna a leitura eficaz. A medida que se lê, o monitoramento vai acontecendo, se houver falhas como o não entendimento de trechos ou palavras de maneira que não faça sentido, retoma-se a leitura para corrigi-las. Essas correções estão ligadas à metacognição, à capacidade do leitor de tomar consciência do que está compreendendo ou não.

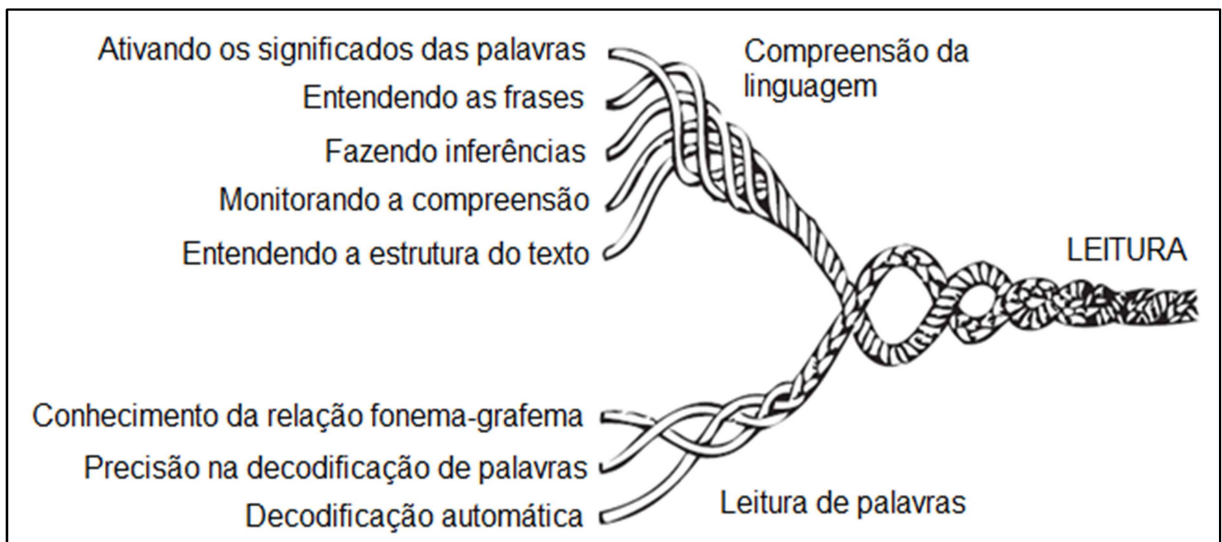


FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA LEITURA 2.
Fonte: OAKHILL, *Et Al*, tradução nossa, (2015, P.12).

Oakhill *et al.* (2015) apontam que para que haja a leitura com compreensão é necessário ler palavras e compreender a linguagem oral. Para ler as palavras é necessário que o leitor realize a relação fonema-grafema, ou seja, faça as relações letra-som (fonema-grafema) e consiga ler a palavra automaticamente e com precisão. Para que haja a compreensão da linguagem, o leitor deve conhecer o significado das palavras; compreender as frases; realizar inferências; monitorar a compreensão e compreender a estrutura dos textos.

Comparando os elementos apresentados por Sim-Sim *et al.* (2007) e Oakhill *et al* (2015) no que diz respeito à compreensão da leitura tanto conhecer as palavras quanto o conhecimento de mundo que o estudante possui são elementos fundamentais. Sim-Sim *et al.* apontam os elementos de forma generalizada, já Oakhill *et al* (2015) deixam mais explícitos os elementos necessários para compreensão.

Somente a decodificação e compreensão das palavras isoladamente não é suficiente para que haja a compreensão dos texto. Com relação ao significado das palavras mesmo o leitor não conhecendo o significado de alguma palavra do texto, consegue inferir a partir do contexto (OAKHILL *et al.* , 2015) e conseqüentemente ao inferir os significados, além de ampliar o vocabulário compreende o texto.

Há palavras que apresentam vários significados, o contexto é que definirá qual significado está sendo usado. Ex. *A manga está madura. Sujei a manga do vestido.* A palavra manga tem mais de um significado, o contexto fará com que o leitor saiba qual significado está sendo utilizado em cada uma.

A leitura tem diversos objetivos: ler para informar-se, ler para distrair-se, ler para entender a própria escrita... conforme o objetivo e o gênero textual, o leitor utiliza-se de diferentes estratégias e determinados comportamentos leitores que auxiliam na compreensão do que está sendo lido. Dentre os comportamentos pode utilizar a antecipação do conteúdo com base no título ou na imagem, o compartilhamento da leitura, a releitura¹⁰, até mesmo saltar partes que não interessa.

Além do comportamento leitor, há fatores que interferem no processo da leitura e falar sobre a compreensão não se pode deixar de falar do leitor, do texto e da interação entre o leitor e o texto.

Godoy e Pinheiro (2013) apontam que:

para compreender cada um dos textos é necessário que o leitor coloque em atividade conhecimentos diversos a respeito do mundo, e do assunto, construa relações entre a informação presente e a informação armazenada, seja capaz de fazer inferências e, além disso tudo, consiga integrar todas essas atividades a fim de alcançar o objetivo predeterminado.

2.3.1 – PROCESSOS E MODELOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Conforme Corso *et al.* (2013) “os textos quase nunca são completamente explícitos, de forma que há lacunas, locais ou globais, a serem preenchidas pelo leitor. Esse preenchimento de lacunas vem sendo tradicionalmente chamado de inferências”.

¹⁰ Releitura: ler novamente o texto.

Percebe-se então, que o processo de compreensão textual é complexo (são vários processos que acontecem simultaneamente), pois não acontece a partir da mera transformação das letras em sons, se dá a partir elaboração de inferências para que as lacunas presentes nos textos sejam preenchidas, gerando a compreensão. Vários estudos Giasson (1993); Soares e Emmerick (2013); Corso *et al.* (2013) apontam que para que haja a compreensão textual existem processos e modelos.

Soares e Emmerick (2013) apontam que há dois tipos de processos envolvidos na compreensão da leitura. Os processos de **baixo nível** e os processos de **alto nível**. Nos processos de baixo nível, estão envolvidas a atenção, a memória de trabalho e a consciência metalinguística (fonológica, morfológica e sintática). Os processos de baixo nível são necessários para que haja a decodificação, ou seja, o reconhecimento das letras, a identificação dos padrões silábicos para transformá-los em sons e o reconhecimento de palavras juntamente com seus significados e pronúncia. Já nos processos de alto nível, estão envolvidas as inferências e as estratégias metacognitivas. Os processos de alto nível envolvem a leitura de palavras, de frases e de textos de forma integrada promovendo a compreensão. Sem a integração dos processos há uma interferência na compreensão da leitura. (SOARES e EMMERICK , 2013).

Além dos processos envolvidos na compreensão da leitura, Soares e Emmerick (2013) apontam três modelos (tratam do funcionamento da leitura) de compreensão de textos: O modelo **Construcionista** (de Graesser, Singer e Trabasso, 1994), o modelo de **Hipóteses Indicativas e Personificação** (de Glenberb e Robertson, 1999) e o Modelo de **Construção-Integração** (de Kintsch,1998 e van Dijk e Kintsch, 1978). Segundo Soares e Emmerick (2013) o modelo Construcionista está ligado aos objetivos do leitor, à coerência e à explicação, pois promove a construção de explicações, e representações que visem aos objetivos do leitor. O modelo Hipóteses Indicativas e Personificação visa à integração entre a compreensão da linguagem oral e do discurso por meio da manipulação de personagens o objetos no cenário presente no texto. Já o modelo de Construção-Integração mostra como as informações explícitas e os conhecimentos prévios do leitor se relacionam para que a leitura seja coerente. (SOARES e EMMERICK , 2013).

Outros autores como Corso *et al.* (2013), apontam que existem diversos modelos de compreensão da leitura, mas destacam o modelo de van Dijk e Kintsch (1978) –

Construção-Integração – como sendo um dos mais influentes, pois trata dos diferentes níveis de processamento da informação. As microestruturas, nível inicial, onde ocorrem o processamento de palavras e frases (a microestrutura não garante o acesso ao significado do texto, para que isso ocorra há a necessidade da macroestrutura). A macroestrutura trata da estrutura mais global do texto onde acontecem as inter-relações para que seja efetivamente gerada a compreensão. Nesse modelo, há a ativação dos processos *botton-up* como os *top-down* de maneira que as palavras e seus significados são ativados e inferências são produzidas gerando a coerência e a compreensão dos textos, ou seja, nesse modelo existe uma inter-relação entre os processos, e sem a inter-relação haverá falhas na construção da compreensão.

Diversas teorias foram desenvolvidas na tentativa de explicar o processo da leitura e da escrita. Será feita uma breve abordagem sobre os modelos teóricos que dão suporte para as teorias que procuram explicar como esse processamento acontece: o *bottom-up*, ascendente ou de-baixo-para-cima; o *top-down*, descendente ou de-cima-para-baixo; e o interativo, ou misto, que une as características dos modelos.

As discussões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita percorreram um grande caminho. Nos modelos ascendentes, *button up* ou de-baixo-para-cima, há a focalização dos elementos em um processo sequencial. Iniciando com a identificação de letras, de sílabas até chegar às palavras, ou seja, das partes para o todo. Reconhecer os sons é um pré-requisito para a compreensão. Nesse modelo, a conversão grafema-fonema, deve ser enfatizado no processo de alfabetização (Brasil, 2007).





Há restrições sobre esse modelo, pois a relação grafema-fonema muitas vezes pode trazer problemas, em nossa língua há palavras homófonas que exigem do leitor mais conhecimentos que apenas a decodificação. Um exemplo: as palavras **acento** e **assento** apresentam significados diferentes, mas para que o leitor saiba a diferença tem que ter mais conhecimento que apenas a decodificação.

As restrições encontradas, nesse modelo, levaram alguns autores como Kenneth Goodman (1965) e Frank Smith (1971, 1973) a propor outro modelo, o modelo descendente, ou *top down*, ou ainda de-cima-para-baixo. Para esses autores “ler

significa reduzir incertezas, e as incertezas são reduzidas por meio de testes de hipóteses sobre a estrutura e o significado do texto” (Brasil, 2007).

Nos modelos descendentes há a valorização do leitor, do conhecimento prévio juntamente com os recursos cognitivos para a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. Conforme Solé (1998) “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto”. O leitor inicia com a elaboração de hipóteses, realização de inferências até chegar à identificação de palavras sem o enfoque de letra por letra, ou seja, do todo para as partes. Esse modelo recebeu inúmeras críticas (Brasil, 2007) o que levou aos modelos interativos.

Nos modelos interativos há a tentativa de superar as contradições apresentadas nos modelos ascendentes e nos modelos descendentes, deixando evidente que os processos são simultâneos.

<i>bottom-up</i> , ascendente ou de-baixo-para-cima	<i>top-down</i> , descendente ou de-cima-para-baixo	interativo ou misto
 texto frase palavra sílabas letras	 texto frase palavra sílabas letras	 texto frase palavra sílabas letras 

QUADRO 3: VISÃO GERAL SOBRE MODELOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA.
 FONTE: Elaborado pela autora.

Segundo Brasil (2007, p.36) os modelos interativos “resgatam a importância da fonologia no reconhecimento das palavras, mas reconhecem o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática”. Esses modelos de leitura acrescentam o comportamento do leitor e apontam que a decodificação e a compreensão são simultâneos, ou seja, as estratégias ascendentes e descendentes são realizadas ao mesmo tempo, pois o leitor utiliza todos os seus conhecimentos para realizar a leitura. Solé (1998, p. 24) refere que “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação” ou seja, a compreensão do que está sendo lido.

Além dos modelos apresentados, há o modelo *Simple View of Reading* criado por Gough and Tunmer em 1986. Esse modelo foi criado para mostrar que a leitura requer dois processos: o reconhecimento de palavras ou decodificação e a compreensão da linguagem ($Reading = Word Reading \times Language Comprehension$ ($R=WR \times LC$). Mais precisamente esse modelo aponta que a compreensão da leitura é igual ao produto da leitura de palavras pela compreensão da linguagem oral. Uma implicação nesse modelo é que se WR ou LC for igual a zero o produto será zero, ou seja, não há compreensão da leitura sem o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem oral.

Outra autora que trata dos modelos de compreensão da leitura é Jocelyne Giasson que em sua obra "*A compreensão da leitura*" (1993), traz o **modelo contemporâneo da compreensão da leitura**. Nesse modelo Giasson (1993) aponta que o texto é lacunar como Corso *et al.* (2013), que o leitor é ativo, pois cria sentido a partir do texto. Traz, também, que a leitura é um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto, pois o leitor utiliza-se do texto, de seus conhecimentos e de sua intenção com a leitura para compreender o que está posto, ou seja, há uma ênfase sobre o papel ativo do leitor, isso também é apontado por Marcuschi (2008).

Além do modelo contemporâneo da compreensão da leitura, Giasson (1993) traz os processos necessários para que seja efetivada a compreensão, esses processos acontecem simultaneamente. Os **microprocessos** que estão relacionados ao reconhecimento e leitura das palavras; os **processos de integração** que estão relacionados à utilização dos elementos coesivos; os **macroprocessos** que estão relacionados à identificação das ideias principais veiculadas no texto; os **processos de elaboração** que estão ligados às previsões, às imagens mentais que o leitor constrói, ao raciocínio e os **processos metacognitivos** que estão relacionados à identificação da perda da compreensão e à recuperação da mesma.

Ainda em sua obra, Giasson (1993) discute e aponta caminhos para um **modelo de ensino explícito da compreensão na leitura**. Esse modelo prevê as etapas do ensino explícito sendo elas: definição da estratégia e sua utilidade; tornar o processo transparente, explicando o que se passa na mente do leitor; interagir e orientar os estudantes para o domínio da estratégia; favorecer a autonomia na utilização da

estratégia e assegurar a aplicação a estratégia. Com esse modelo, a autora aponta que o estudante se tornará autônomo na busca de sentido para a leitura.

Català et al. (2001), apontam que para que haja a compreensão, é necessário que o leitor construa o significado de um texto, elabore um modelo mental que vai sendo enriquecido a partir das informações encontradas no texto e do conhecimento do leitor, que é ativado pela memória de longo prazo. As autoras apontam que há uma série de processos necessário para a compreensão: as **microestruturas** (reconhecimento das palavras, do significado das palavras, dos tempos verbais, da pontuação, da relação entre as palavras inferida a partir dos conectores); As **macroestruturas** (construção do significado das frases, hierarquização das informações, organização das informações inter-relacionando-as com as ideias globais); **superestruturas** (identificação do gêneros textual e sua estrutura); construção de um modelo mental (integração das informações com os conhecimentos já existentes...) e **autorregulação** (processos metacognitivos que permitem ao leitor identificar a falta de compreensão e as estratégias necessárias para que haja a compreensão). As microestruturas são os processos de baixo nível e a macroestrutura são os processos de alto nível. Català et al. (2001) apontam que quando o leitor é especialista nos processos de baixo nível, conseguem, com automatização, satisfazer a compreensão de alto nível.

Como se vê os processos metacognitivos estão presentes nos modelos de compreensão da leitura, Conforme Guimarães (2010, p.123) esses processos estão relacionados à “habilidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão”. A reflexão realizada é que leva à compreensão, pois a partir do momento que o leitor consegue realizar esse monitoramento, analisando e refletindo acerca das atividades de leitura, está num processo de alto nível, ou seja, compreendendo o que lê.

2.3.2 – AS DIMENSÕES DA LEITURA

Nessa interação estão envolvidas as dimensões social, a dimensão linguística e a dimensão cognitiva. Essas dimensões são indissociáveis, acontecem ao mesmo tempo. Nesse texto serão tratadas separadamente para fins didáticos.

a) Dimensão Social

A leitura está inserida em um contexto social (Spinillo, 2013), por isso a interpretação de um texto pode variar dependendo de cada pessoa, pois as experiências vividas, os conhecimentos que cada um tem, tanto formais como informais, influenciam na compreensão e permitem que sejam atribuídos diferentes sentidos ao que se lê. Conforme Marcuschi (2008, p.220) “[...] compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes autores[...]”. Estamos cercados de textos (Naspolini, 2010), em qualquer lugar para o qual olharmos, os textos estão presentes, seja numa vitrine, num ponto de ônibus ou até numa simples embalagem de bala. Com esse contexto, o leitor traz consigo uma carga de conhecimentos prévios que influenciarão na compreensão da leitura.

O ato de ler está associado a diferentes propósitos, como também aos suportes e gêneros textuais. Dependendo do objetivo da leitura o ato de ler assume diferentes configurações. Se o objetivo da leitura é ter uma ideia geral, essa leitura será realizada, muitas vezes com um “passar de olhos”, no caso da leitura de um jornal, ler as manchetes. Mas se o objetivo é saber determinada informação, há a necessidade de buscá-la pontualmente, por exemplo, se quer saber o resultado de jogo de futebol, no jornal, não basta ler as manchetes, há necessidade de saber que há o caderno de esportes e que nele há as informações que se quer. Solé (1998) aponta que ao informar sobre o texto e o propósito da leitura facilita e guia a compreensão dos textos, pois são criadas expectativas.

Além do propósito da leitura, a expectativa do leitor também influencia gerando diferentes compreensões.

b) Dimensão Linguística

No nível da palavra, a capacidade de reconhecimento é fundamental, pois se o estudante ainda está com uma leitura muito lenta, há o comprometimento da compreensão. Mas não é só isso, conhecer as palavras, ou seja, ter um bom vocabulário auxilia a compreensão do que está escrito. Além disso, as estruturas/construções linguísticas das frases auxiliam na compreensão global do texto.

Ao se pensar no texto, conhecer a estrutura ajuda a buscar as informações. Por exemplo, num texto narrativo, se a informações que se quer é o desfecho / o que aconteceu com a personagem principal, normalmente essa informação está presente nos últimos parágrafos Ou até numa receita, se quem irá executá-la que saber se poderá fazê-la, lerá a primeira parte, os ingredientes, tendo todos passa para a leitura do modo de fazer. Spinillo (2013), diz que “a familiaridade com a estrutura do texto facilita a integração das informações, favorecendo a construção de um modelo mental e o estabelecimento de inferências”.

c) Dimensão cognitiva

Na dimensão cognitiva há três instâncias apontadas por Spinillo (2013) “a memória, o monitoramento e as inferências.” Mesmo atuando de formas diferentes, a memória de trabalho e a memória de longo prazo são processos cognitivos que atuam de formas diferentes. A memória de trabalho atua diretamente na retenção e a integração das informações durante a leitura, é a partir dela que novas informações são integradas às antigas, com isso, o leitor consegue perceber as inconsistências, estabelece inferências, monitora a compreensão e constrói um modelo mental.

A memória de longo prazo é um processo cognitivo com a capacidade de armazenar as informações por muito tempo e permite que o leitor utilize esse conhecimento armazenado para a leitura, o que ajuda na construção de sentidos do que está sendo lido.

Além da memória, há o monitoramento, ou seja, a tomada de consciência, do leitor, a respeito da compreensão. Nesse momento, o leitor, vai avaliando o que está lendo, mantendo ou refutando determinadas predições e inferências durante a leitura. Naspolini (2010) chama esse monitoramento de autocorreção.

As dimensões da leitura estão ligadas também aos fatores que interferem na compreensão. Naspolini (2010) aponta que “O que o autor escreve está inserido num esquema cognitivo maior, subentendido no leitor, cabendo a esse participar ativamente do ato de ler, a fim de complementar as informações ausentes. Caso contrário a compreensão ficará prejudicada.” Na sequência os fatores que interferem na compreensão.

2.3.3 – FATORES QUE INTERFEREM NA COMPREENSÃO DA LEITURA

As características do texto, a forma como o texto foi escrito e o conhecimento de mundo do leitor são alguns dos fatores envolvidos que interferem na compreensão da leitura. Além desses, há outros fatores envolvidos. Brandão e Spinillo (1998) apontam que a idade, as habilidades linguísticas e cognitivas, o gênero textual bem como as condições em que a leitura é apresentada também são fatores que interferem na compreensão do está sendo lido. Viana *et al.* (2010), no programa “O Ensino da Compreensão leitora: da Teoria à prática Pedagógica” retomam que para uma leitura eficiente (com compreensão) há três fatores, que, influenciam: os fatores derivados do texto, fatores derivados do contexto e fatores derivados do leitor. Dentro do programa “O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica.” (VIANA, 2010) e “Compreensão da leitura: Dos modelos teóricos ao ensino explícito”, (RIBEIRO, 2010) são discutidos os fatores derivados do texto, do contexto e do próprio leitor que ajudam na compreensão textual, além de diversas estratégias antes, durante e após a leitura para o desenvolvimento da compreensão em estudantes já alfabetizados. Essas questões vêm sendo estudadas e são apontadas como um diferencial na aprendizagem. Vistas essas situações há necessidade de investimento maior no ensino da compreensão da leitura dos estudantes.

Entre os fatores derivados do leitor, a memória de trabalho interfere na compreensão dos textos, pois limita a produção das inferências (discutiremos mais no item 2.6) que os estudantes podem realizar. Para fazer as inferências é necessário lembrar de detalhes. Para Oakhill *et al.* (2015) crianças com pouca habilidade de compreensão têm problemas com a memória. Gabriel *et al.* (2016) aponta que a memória designa “um sistema dinâmico que não só armazena informações de forma temporária como também manipula e processa essas informações, permitindo que as pessoas executem tarefas de raciocínio, aprendizagem e compreensão.”

Além da memória, conhecer o vocabulário e conhecer sobre o tema que está sendo lido ajudam a produzir inferências, além disso, o conhecimento prévio também é fundamental para a compreensão dos textos. Com relação ao vocabulário, esse é um fator que interfere na construção de sentido, ou seja, na compreensão, pois pode

ser um obstáculo para a leitura do texto. Perfetti (2013) traz que “a compreensão não será exitosa sem a identificação de palavras e a recuperação de seus significados”. Além disso, o vocabulário é um fator importante, pois pode ser um obstáculo para a compreensão. Sendo assim, é necessário o ensino do vocabulário para o aumento da compreensão da leitura.

A falta de conhecimento do vocabulário ou até o facilitar o vocabulário, em atividades, para que os estudantes compreendam o que está posto no texto, por vezes, pode gerar problemas.

“Quando comecei a trabalhar com a formação de professores, em 2003, em um dos acompanhamentos pedagógicos a um grupo de professores dos anos iniciais, presenciei uma situação acerca do vocabulário. Uma das professoras estava trabalhando com poemas, na hora de transcrever, na época estava fazendo um stencil, lembro-me de que o poema trazia a expressão “paredes caiadas” e a professora trocou por “paredes caídas”. Ao perguntar sobre a troca ela disse que a palavra estava errada e arrumou... após conversarmos sobre o significado do poema e em especial da palavra caiada, ela retomou o poema corretamente. Também presenciei textos impressos, “adaptados” por alguns professores, com palavras alteradas, palavras consideradas complexas, por outras mais simples, com o objetivo do que o estudante conseguisse compreender o que estava escrito. Tudo isso na ânsia de ajudar os estudantes a compreender”.

QUADRO 4 – RELATO DE EXPERIÊNCIA.

FONTE: A autora (2018)

Essas duas situações relatadas chamam muito a atenção, pois o vocabulário pode interferir na compreensão, não podemos minimizar trocando palavras por outras, mas ensinar as palavras utilizadas pelos autores, pois dessa maneira ajudamos a ampliar o vocabulário do estudante e conseqüentemente ajudamos a compreender melhor. Além do vocabulário, do conteúdo e da estrutura, há outros elementos como a legibilidade, o tipo de letra utilizada, as ilustrações, os quadros as tabelas, etc. todos esses elementos podem influenciar na compreensão.

Outro fator que interfere na construção de inferências é o objetivo da leitura, pois se o leitor está lendo para se divertir ou está lendo para realizar uma “interpretação de texto” conforme a situação, são construídas mais ou menos inferências. Como exemplo: ao ler um texto para fazer uma avaliação, normalmente o leitor realiza várias inferências, estuda, busca compreender todas as passagens, etc. Ao ler o mesmo texto com outro objetivo, as inferências não serão as mesmas.

Entre os fatores derivados do texto estão, o próprio texto, haja vista a estrutura, pois dependendo do gênero e de como o texto está escrito, a forma utilizada pode influenciar, facilitando ou não, na compreensão do que o autor quer transmitir. Para que o texto seja compreendido há também a necessidade de que o conteúdo seja adequado a faixa etária, além disso há as relações de coesão que também podem facilitar ou não a compreensão.

Dos fatores derivados do contexto, há alguns que afetam a compreensão. Esses fatores passam pela motivação para ler, pois quando o estudante está motivado terá maior atenção e envolvimento com o texto.

Para que haja a motivação, é fundamental conhecer os interesses dos estudantes, pois dessa forma a seleção dos textos torna-se uma preocupação, é importante selecionar textos adequados à faixa etária e ao interesse dos estudantes. As condições físicas e psicológicas influenciam no tipo de leitura que é feita. Quando os estudantes não estão bem, não conseguirão concentrar-se impedindo uma leitura mais aprofundada e precisa. Outro fator que interfere são durante a leitura são as condições ambientais, em ambiente barulhento, com pouca luminosidade, temperatura muito alta ou muito baixa, hora do dia interferem e influenciam na compreensão. Esses fatores podem ser trabalhados para que sejam superados e não prejudiquem a leitura.

Ao buscar textos adequados à faixa etária e com conteúdos de interesse esses ficarão mais motivados para a leitura. Além disso, na escola, a organização da sala de aula influenciará diretamente, com conforto, o estudante era condições de atenção e motivação que auxiliarão na leitura. Um exemplo são as carteiras, que devem ser adequadas aos estudantes, nem muito grandes, nem muito pequenas... a sala também pode ser organizada de modo que a luminosidade não prejudique os estudantes. Assim, com todos os fatores adequados, ao ensinar as estratégias para a compreensão da leitura os resultados serão melhores.

2.3.4 - ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Ao lermos são ativadas uma série de ações cognitivas, das quais são retiradas as informações/pistas para a compreensão. Giasson (1990) traz um modelo de ensino

explícito da compreensão e aponta algumas estratégias dentre elas a confirmação e refutação de hipóteses; as relações entre as proposições e as frases, a análise das marcas de coesão para que o leitor possa inferir preenchendo os espaços e as informações implícitas; inferências; a ideia principal, do resumo, etc.

Solé (1998), Sim-Sim et al. (2007), Viana et al (2010) apontam a importância do trabalho com as estratégias da leitura e organizam essas estratégias para antes, durante e após a leitura.

Sim-Sim et al. (2007, p.15) traz que “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto”. As estratégias são ferramentas que os estudantes utilizam para melhor compreender o que estão lendo (Sim-Sim et al., 2007).

Dentre as estratégias antes da leitura (Solé, 1998; Sim-Sim et al., 2007; Viana et al., 2010) estão a explicação do objetivo da leitura; a ativação dos conhecimentos prévios; previsões sobre o texto; produção de inferências com base no título. Durante a leitura criar um mapa mental do que foi lido; inferir o significado de palavras; sublinhar/ realizar anotações no texto durante a leitura; fazer previsões a partir de trechos lidos; e após a leitura entre as estratégias estão o confronto das previsões com o conteúdo do texto, a releitura, etc.

Naspolini (2010) coloca a “seleção, predição, inferência, autocontrole e autocorreção” como estratégias que ocorrem durante o processo de leitura. Segundo a mesma autora (p.13): “existem questionamentos sobre os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula. Alguns resultados apontam para a necessidade de que as atividades sejam significativas, produtivas e desafiadoras.”

Ao tratar dessa questão a autora refere-se às atividades desenvolvidas em sala de aula como a avaliação, atividades de ensino-aprendizagem, atividades de sistematização. Essa questão também é muito importante para o ensino da compreensão leitora, na qual as atividades devem ser significativas, desafiadoras, fazendo com que os estudantes busquem os significados e sejam ativos. Não simplesmente que retomem o texto para buscar informações superficiais.

Kock e Elias (2015) apontam que para ler um texto é necessário mais que um simples conhecimento linguístico, é necessário mobilizar uma série de estratégias

para que haja a construção de sentido e que essa construção leva em consideração as experiências como também o conhecimento do leitor.

Para a realização dessa pesquisa foram realizados dois estudos, um verificando quais estratégias de ensino da compreensão da leitura são utilizadas, normalmente, em sala de aula. E no estudo dois, a utilização das diversas estratégias bem como o ensino explícito da compreensão do texto.

2.3.5 COMPONENTES DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Català et al. (2001) apontam que para a aprendizagem da compreensão da leitura, há vários componentes que devem ser ensinados. São eles: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e a compreensão crítica.

A **Compreensão literal** trata do reconhecimento de tudo o que está explícito no texto. Segundo Catalá *et al.* (2013), esse componente da compreensão é o mais usual nas escolas. A **reorganização** trata das sínteses, resumos e esquemas necessários para a organização das ideias. Para a **compreensão inferencial**, é necessário ativar os conhecimentos prévios do leitor – antecipações e suposições – sobre o conteúdo do texto a partir das pistas presentes a fim de que sejam preenchidas as lacunas deixadas pelo autor. Além desses componentes, há a **compreensão crítica**, que trabalha com a formação de juízo, com a interpretação pessoal a partir das reações criadas com a leitura.

Català et al. (2001) apontam o que deve ser ensinado aos (as) estudantes para que evoluam na compreensão da leitura. No quadro 5 estão organizados para cada componente o que deve estar presente durante o ensino-aprendizagem. Muitas dessas atividades são realizadas simultaneamente, mas estão separadas para efeitos didáticos.

A utilização das estratégias de leitura antes, durante e após a leitura do texto permite que os componentes envolvidos na compreensão da leitura sejam desenvolvidos favorecendo o estabelecimento de relações que permitem compreensão integral do texto.

Compreensão literal	Reconhecer de detalhes; Reconhecer as ideias principais; Distinguir entre informação principal e secundária; Identificar as relações causa-efeito; Seguir as instruções; Reconhecer as sequências das ações; Comparar similaridades e diferenças, épocas e lugares que estão explícitos nos textos; Encontrar o sentido de palavras com múltiplos significados; Reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual; Identificar sinônimos, antônimos e homófonos; Dominar o vocabulário básico correspondente à idade.
Compreensão crítica	Julgar o conteúdo de um texto sob ponto de vista pessoal; Distinguir um fato de uma opinião; Emitir juízo frente a um comportamento; Manifestar as reações que um determinado texto provoca; Começar a analisar a intenção do autor
Reorganização	Reorganizar informações segundo determinados objetivos; Fazer resumos de forma hierarquizada; Classificar segundo critérios dados; Deduzir critérios de uma classificação; Reestruturar textos esquematizando-os; Interpretar um esquema dado; Colocar títulos que englobem o sentido de um texto; Dividir o texto em partes significativas; Dar subtítulos a essas partes;
Compreensão inferencial	Predizer resultados; Inferir significado de palavras desconhecidas; Inferir efeitos previsíveis a determinadas causas; Inferir sequências lógicas; Inferir o significado de frases feitas, segundo o contexto; Interpretar com compreensão a linguagem figurativa; Reescrever um texto variando algum feito, personagem, situação, etc.; Prever um final diferente;

Continua

QUADRO 5 – COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA E O QUE DEVE SER ENSINADO PARA DESENVOLVÊ-LOS.

FONTE: CATALÀ *ET AL.* (2001, P.16 À 18). Tradução nossa.

Català *et al.* (2001) apontam que a compreensão inferencial é a verdadeira essência da compreensão da leitura. Com base nesse apontamento é importante compreender um pouco mais sobre a inferência.

2.4 – IMPORTÂNCIA DAS INFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO TEXTUAL

Os fatores linguísticos e os fatores cognitivos são aspectos fundamentais para a compreensão textual. Dessa forma, somente a leitura e a compreensão de palavras não são suficientes para que haja a compreensão do texto como um todo, mas em alguns momentos não é necessário conhecer o significado exato de uma

determinada palavra para que haja a compreensão global do texto, a inferência ajuda nesse processo, ou seja, o contexto em que a palavra está inserida indicará para o leitor seu significado, ajudando assim na compreensão dos textos. Spinillo e Mahon (2007) apontam a compreensão dos textos como um processo inferencial por excelência. Como se vê:

Os fatores linguísticos referem-se ao domínio dos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação do leitor. Os fatores cognitivos, por sua vez, se referem à memória de trabalho, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências. Embora a importância desses aspectos varie entre os modelos de compreensão existentes, os autores são unânimes em considerar as inferências cruciais no processo de compreensão. (SPINILLO e MAHON, 2007 p.463)

Ao ler textos sempre há a ampliação do repertório de informações do leitor. Essas leituras conseqüentemente auxiliarão na elaboração de inferências ajudando o leitor na compreensão do que foi lido. A falta dessas informações prejudica a compreensão. Oakhill *et al.* (2015) assinala que para haver a compreensão dos textos há necessidade de diversos conhecimentos como o reconhecimento de palavras, de sentenças, do texto em si e sua estrutura, além do conhecimento que cada pessoa tem para realizar as inferências, além da memória e do conhecimento do vocabulário, que são os fatores que interferem na compreensão textual, como visto no item 2.3.

Em geral os textos apresentam todas as informações necessárias para compreendê-lo, mas nem sempre tudo está explícito. Conforme Antunes (2003 p. 67): “Na busca interpretativa, os elementos gráficos [...] funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões.” Esses elementos são necessários para que haja a compreensão. Dentro de um determinado texto, ao ler que algo “**veio de encontro**” ou que “**veio ao encontro**” sabe-se que expressões indicam ideias contrárias, a primeira indica ideias de oposição e a segunda indica ideia de concordância. Dessa forma, os elementos linguísticos que compõem o texto são necessários para a compreensão, mas não são os únicos. Coscarelli (2002) aponta que esses elementos linguísticos fazem parte das inferências conectivas, pois estabelecem a coerência entre as partes do texto e que essa coerência se dá por

meio das relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais (Coscarelli, 2002).

Antunes (2003) traz um exemplo de inferência a partir do conhecimento prévio: a propaganda de carnaval que circulou em um dos jornais de Pernambuco com a seguinte manchete “Carnaval de Pernambuco: o melhor do Brasil. Do Galo ao Bacalhau.” Para compreender a manchete mencionada, o leitor precisa conhecer um pouco do carnaval de Pernambuco. Há necessidade de conhecimentos além do que está escrito, ou seja, há necessidade de conhecimentos prévios. É preciso saber que o autor está fazendo referência aos dois blocos carnavalescos do estado de Pernambuco que iniciam e encerram o carnaval todos os anos.

Então, o que são inferências? Qual a importância delas? Qual a relação com a compreensão de textos?

Coscarelli (2002) aponta que as inferências são operações cognitivas utilizadas pelo leitor para construir novas proposições a partir das informações encontradas no texto. Dell’Isola, *in* glossário do CEALE¹¹ (2014), coloca que “*Inferência* é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação”, ou seja, a inferência é uma atividade que conecta um elemento a outro, isso vai ocorrendo, muitas vezes, sem que o leitor perceba e a compreensão está diretamente ligada à qualidade e quantidade dessas conexões. Dell’isola (2014) aponta que quanto mais informações a pessoa tem, mais apta está para compreender um texto. Spinillo e Mahon (2007 p. 464) apontam que a inferência é um processo essencial e de alto nível “responsável pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto”. Marcuschi (2008, p.236-239) aponta para a necessidade de inferências para que haja a compreensão de textos, ou seja, a compreensão se dá a partir das informações contidas no texto e dos conhecimentos que cada pessoa tem. São processos nos quais os leitores, a partir das informações contidas no texto e no contexto, constroem uma nova representação para compreender o que está sendo lido ou ouvido, é uma ação colaborativa.

¹¹ CEALE: Centro de Alfabetização, leitura e escrita (UFMG).

Dessa forma pode-se dizer que as inferências são as ações e os efeitos de deduzir algo, de se chegar a uma conclusão lógica a partir das relações / conexões feitas entre os elementos textuais e o conhecimento que o leitor possui produzindo a coerência necessária para a compreensão.

Os autores (Coscarelli ,2002; Dell'Isola, 2014; Spinillo e Mahon ,2007; Marcuschi, 2008) apontam que as inferências são processos de construção de novas informações, a partir das informações presentes nos textos que facilitam a compreensão. Oakhill et al. (2015) aponta que as inferências são necessárias para que haja a compreensão dos textos. Spinillo e Hodges (2012) apontam que

as inferências são estabelecidas a partir da integração de informações intra e extratextuais, ou seja, de conexões entre as passagens do texto entre si, e entre elas e o conhecimento prévio do leitor (conhecimentos linguísticos e de mundo).

A partir disso, percebe-se que muitos dos problemas apresentados pelos(as) estudantes decorrem da falta do estabelecimento de inferências e a diferença entre os leitores habilidosos e os leitores com dificuldade de compreensão está atrelada a capacidade de realização das inferências, pois o leitor precisa preencher as lacunas deixadas no texto, pelo autor (SPINILLO E HODGES, 2012).

Classificação das inferências:

As inferências são fundamentais para a compreensão de textos (Català, 2001; Coscarelli, 2002) elas podem ser de muitos tipos e ser feitas em diferentes momentos da leitura.

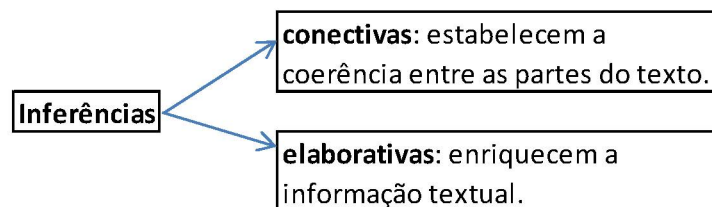


FIGURA 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS INFERÊNCIAS.
FONTE: COSCARELLI (2002).

Coscarelli (2002) classifica as inferências em conectivas e elaborativas. As inferências conectivas são aquelas que estabelecem a coerência entre as partes do texto. Dentro das inferências conectivas estão os elementos que ligam as frases, os

parágrafos e as partes do texto como um todo estabelecendo a coerência. Nas inferências conectivas, uma das operações realizadas é a identificação dos referentes **endofóricos**¹² (relação das palavras dentro do próprio texto – anáfora e catáfora) e os referentes **exofóricos**¹³ (também pode ser chamada de dêitica – trazem algo de fora para dentro do texto).

Coscarelli (2002) traz um exemplo típico de inferência conectiva: “Comprei uma bolsa nova e o fecho já estragou”. Para compreender esse exemplo, o leitor infere que o fecho estragado é o mesmo fecho da bolsa nova, além de ter o conhecimento de que as bolsas normalmente têm fecho. Essas inferências conectam as duas orações.

As inferências elaborativas enriquecem a informação presente no texto e não estabelecem a coerência local. Elas podem gerar expectativas facilitando que o leitor ative informações que podem ser úteis para a compreensão textual. Essas inferências podem ou não ser feitas. Coscarelli (2002) traz o seguinte exemplo: “A nova máquina foi instalada hoje. Agora já poderemos lavar toda a roupa suja que ficou acumulada”. Nesse caso pode-se inferir que quem instalou a máquina foi um técnico. Saber que foi um técnico não vai contribuir para a coerência, ou seja, é uma informação que não causa problemas para a compreensão mesmo não sendo adicionada ao texto.

Marcuschi (2008 p.252) aponta que as “inferências são produzidas como aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente”. O autor classifica as inferências em: inferências de base textual, de base contextual e sem base textual ou contextual. Nas inferências de base textual estão as inferências lógicas, sintáticas e as inferências semânticas. As inferências sintáticas referem-se à estrutura e a disposição dos elementos linguísticos na construção das frases e do texto e as

¹² Endofóricos: são os elementos que se referem a um outro elemento já escrito no texto ou que ainda será escrito evitando a repetição desnecessária ao texto. Os elementos endofóricos podem ser dividido em anáfora e catáfora. O exemplo mais comum é o uso de pronomes. A anáfora se refere a um elemento já escrito no texto. Ex. Eduardo joga bola. **Ele** gosta de jogar. A palavra em destaque “ele” refere-se a Eduardo. A catáfora tem a função de referir a um elemento que será dito ou escrito. Ex. A meta do time de Eduardo é **esta**: vencer o campeonato. A palavra em destaque refere-se a “vencer o campeonato”.

¹³ Exofóricos: são os elementos que trazem algo de fora para dentro do texto. Também é chamada de dêitica localiza algo no tempo e espaço. Ex. vamos supor a seguinte manchete: “**Ontem** choveu muito na cidade de Curitiba”. O leitor compreende a oração, mas para identificá-la precisará saber quando foi escrita. Essa informação é um elemento de fora do texto, ou seja, um elemento exofórico.

inferências semânticas tratam dos significados das palavras, das expressões e do texto como um todo. (FIGURA 5)

Nas inferências de base contextual estão as inferências e as cognitivas. As inferências pragmáticas tratam das intenções, das avaliações, como também das experiências do leitor, já as inferências cognitivas tratam dos esquemas, das analogias e das composições que são realizadas a partir dos elementos presentes no texto e que o leitor vai construindo durante a leitura.

As inferências sem base textual ou contextual são aquelas que levam a uma leitura equivocada, pois são realizadas sem apoio nos elementos trazidos pelo texto ou contexto podendo gerar inferências falseadoras.

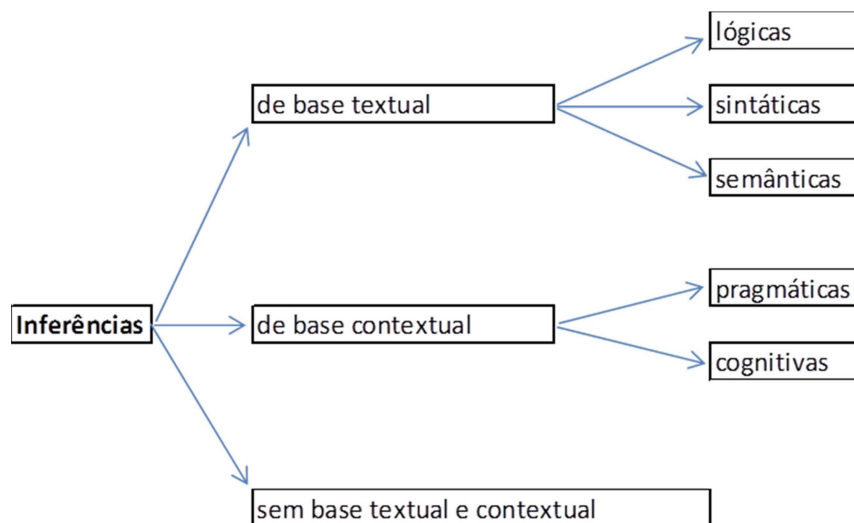
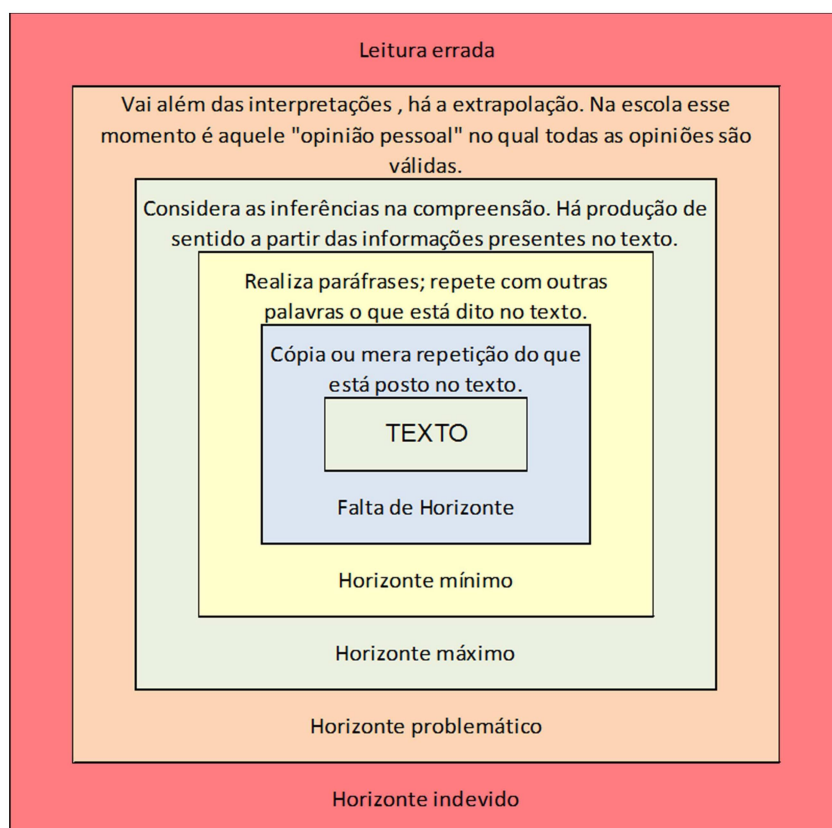


FIGURA 5 – INFERÊNCIAS SEGUNDO MARCUSCHI.
FONTE: MARCUSCHI (2008).

De acordo com Marcuschi (2008) a quantidade e a qualidade das inferências levam o leitor a diferentes horizontes de compreensão, desde a falta de horizonte até o horizonte indevido. Spinillo e Hodges (2012) corroboram com a ideia de que o texto permite diversas interpretações, mas que nem tudo pode ser inferido, e com isso há erros de compreensão.

Marcuschi (2008) aponta que há vários tipos de **operações inferenciais**¹⁴ que o leitor pode realizar. Entre elas estão: a **dedução**, na qual o leitor une informações para chegar à outra informação; a **indução**, na qual o leitor toma várias informações presentes no texto para chegar à uma conclusão; a **generalização**, quando o leitor, a partir de uma informação específica, generaliza a informação para chegar a uma afirmação; o **parafraseamento**, na qual o leitor diz a mesma informação, sem alterar o conteúdo, alterando as palavras; **eliminação**, na qual o leitor exclui informações que acabam impedindo a compreensão; **acréscimo** na qual o leitor acrescenta elementos que podem levar à contradições e falseamentos (MARCUSCHI, 2008).



QUADRO 6 – PROCESSOS INFERENCIAIS.

FONTE: MARCUSCHI (2008) IN GODOY ET AL., 2017. Submetido à publicação.

A falta de realização das inferências levam o(a) estudante a copiar ou repetir o que está posto no texto (falta de horizonte). Quando o(a) estudante consegue realizar paráfrases, está no horizonte mínimo. Já no horizonte máximo, o estudante já consegue realizar a leitura nas “entrelinhas”, ou seja, consegue buscar e produzir sentido com base nas informações presentes no texto.

¹⁴ Para saber mais a respeito das operações inferenciais, sua natureza e as condições de realização, ler: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2ª ed.: São Paulo: Parábola Editorial, 2008, página 255.

A partir do momento em que o estudante insere informações levando em consideração a sua opinião e conhecimento pessoal, sem base no que está posto no texto já está no horizonte problemático. No horizonte indevido, o leitor não consegue apropriar-se dos elementos presentes no texto causando a leitura errada, incoerente demonstrando a dificuldade em compreender o que está escrito.

Outros autores que estudam e discutem as questões relativas à inferência é Jane Oakhill, Kate Cain e Carsten Elbro. Os autores apontam que as inferências podem ser preditivas ou elaborativas¹⁵. Sendo que as inferências preditivas¹⁶ auxiliam na compreensão textual e são confirmadas durante a leitura e as elaborativas, embora plausíveis, não ajudam na compreensão do texto.

As inferências são utilizadas para conectar as informações e vão além do que está explícito no texto. Nem todas as inferências são necessárias para a compreensão adequada. Os exemplos, a seguir, foram adaptados com base em Oakhill *et al.* (2015)

- a) **Joana estava andando de bicicleta e caiu.** *Inferência: Joana esfolou o joelho.*
- b) **Eduardo derrubou o celular.** *Inferência: O celular quebrou a tela.*

No texto “*Joana estava andando de bicicleta e caiu*” não é possível confirmar que ela esfolou o joelho... pode ser que não tenha acontecido nada como pode ser que ela tenha se machucado mais ainda. A mesma coisa acontece com “*Eduardo derrubou o celular*”, pois o celular pode ou não ter quebrado a tela. A esse tipo de inferência, Oakhill *et al.* (2015) chamam de elaborativas, pois não contribuem com a coerência global do texto e Marcuschi (2008) chama de horizonte problemático.

- c) **Em seu aniversário Luana cortou o bolo. A espátula era cor-de-rosa.** *Inferência: Luana usou a espátula para cortar o bolo.*
- d) **Eduardo convidou Luana para seu aniversário. Ela trouxe um presente.** *Inferência: Luana trouxe um presente para Eduardo.*

¹⁵ Elaborativas: são as inferências inventadas, elaboradas pelo leitor, mas que nem sempre estão em consonância com o que está posto no texto.

¹⁶ Preditivas: são as inferências que o leitor vai construindo e confirmando no decorrer da leitura. Oakhill *et al.* (2015) aponta que essas inferências são necessárias para que haja a compreensão textual.

No texto “**Em seu aniversário Luana cortou o bolo. A espátula era cor-de-rosa.**” É possível afirmar que o bolo foi cortado utilizando-se a espátula. Para isso foi necessário que o leitor ligasse a espátula à cortar o bolo na outra frase. Oakhill *et al.* (2015) aponta que esse tipo de inferência é a inferência de coesão local, nesse caso, inferência lexical. Na frase “**Eduardo convidou Luana para seu aniversário. Ela trouxe um presente.**” É possível afirmar que Luna trouxe o presente para Eduardo. Para isso foi necessário ligar o pronome ela à Luana. Oakhill *et al.* (2015) aponta que esse tipo de inferência é a inferência de coesão local, nesse caso, inferência pronominal. E que ambas as inferências (lexical como pronominal) são necessárias para tornar o texto coerente.

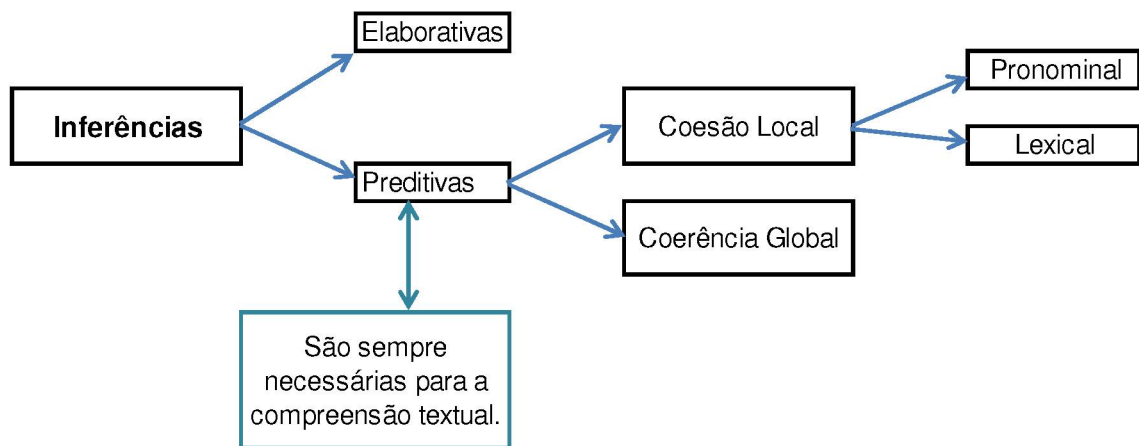


FIGURA 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS INFERÊNCIAS SEGUNDO OAKHILL.
 FONTE: OAKHILL *ET AL.* (2015).

Conforme apontam Oakhill *et al.* (2015), há dois tipos de inferências **coesão local** e de **coerência global**. As inferências de coesão local ligam as palavras e as frases. Essas inferências são necessárias para tornar o texto coerente. Já as inferências de coerência global dependem de vários fatores como a natureza da inferência, a natureza do texto, o objetivo da leitura e o próprio leitor. Essas inferências tornam o texto coerente como um todo.

2.4.1 – ELEMENTOS INFERENCIAIS: COERÊNCIA E COESÃO

O termo inferência é pouco falado nas escolas, já os termos coerência e coesão são muito falados quando se trata de produção textual e não tão falados quando se trata da compreensão de textos. Esses elementos fazem parte da compreensão da leitura também, e são muito importantes como apontado por Oakhill *et al.* (2015), a coerência e a coesão são os elementos inferenciais que tornam o texto lógico para o leitor.

Muitas vezes consegue-se compreender determinadas questões dos textos partindo-se dos elementos neles presentes. Os pronomes são elementos que estão presentes em muitos textos e estabelecem diversas relações. Essas relações são chamadas de “recursos de coesão textual” conforme Koch (2016 p.15). É importante ressaltar, como aponta Antunes (2005, p.39), que “não tem sentido aprender noções sobre o pronome, por exemplo, se não se sabe como usá-los em textos, orais e escritos, e que função ele tem para a coesão e a coerência do que se pretende dizer.” Por exemplo, ao dizermos:

a) “Os primos estão no cinema. Eles voltarão mais tarde.”

Nessas orações temos uma relação pronominal apontando que o pronome **eles** se refere aos primos. Outros exemplos:

b) A professora chamou a atenção do estudante. Ele não havia feito a tarefa de casa.

c) O professor chamou a atenção do estudante. Ele não havia feito a tarefa de casa.

d) O professor chamou a atenção do estudante. Ele achou injusto.

e) O professor chamou a atenção do estudante. Ele disse que chamaria os pais para conversar.

No exemplo **b** o texto não deixa dúvida que a relação pronominal está sendo realizada com estudante. No exemplo **c** e **d** o leitor poderia ficar em dúvida, mas o contexto aponta que o pronome se refere ao estudante. Já no exemplo **e** o pronome se refere ao professor, novamente o contexto torna o texto coerente, pois

normalmente, no ambiente escolar, quem chama os pais para conversar é o professor. Para compreender melhor os textos, o leitor precisa compreender essas relações, se o leitor não conseguir estabelecer essas relações terá dificuldade na compreensão.

Além dos pronomes há outros elementos linguísticos que promovem as relações de sentido. Essas relações são importantes para que haja a compreensão da ideia veiculada. Por exemplo, se a relação que se quer estabelecer é a de oposição ou contraste serão utilizados nos textos palavras como “mas, porém...” se a relação a ser estabelecida é de localização temporal serão utilizadas nos textos palavras como “até que, anteriormente, mais tarde...” Como diz Koch (2016 p.16) “a coesão por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados como propósito de criar textos”.

Há textos que não apresentam elementos ou recursos coesivos, mas ao lê-los há uma sequência de ideias, uma continuidade que permite ao leitor o estabelecimento de relações que geram sentido, ou seja, a coerência, que é responsável pela continuidade dos sentidos presente nos textos. Como se vê nos exemplos **d** e **e** o pronome **ele** poderia se referir ao professor como ao estudante, mas a coerência posta pela situação nos diz que no exemplo **d** pronome se refere ao estudante e no exemplo **e** se refere ao professor.

Como se vê na figura 7, Oakhil *et al.* (2015) apontam que a coesão local e a coerência global – chamadas por outros autores como Antunes (2005) e Koch (2016) somente de coerência e coesão – são necessárias para a compreensão textual, pois possibilitam ao leitor a construção de sentidos.

Ao se falar em construção de sentidos, é interessante notar que Dijk e Kintsch, desde 1978, em seu modelo – Construção-Integração – anteriormente citado, já falavam na construção desses sentidos a partir das microestruturas, presentes no texto, na superfície do texto, como também das macroestruturas que fazem com que o leitor construa uma representação semântica do que está sendo veiculado. De certa forma pode-se relacionar as microestruturas com a coesão local, pois ambas tratam das questões presentes no texto e questões necessárias para o desencadeamento das ideias. Como também as macroestruturas estão relacionadas

à coerência global, pois ambas tratam das estruturas maiores para a construção de sentidos, que vão além da superfície do texto, que muitas vezes são externos ao texto e que esse conhecimento que o leitor traz juntamente com o que está escrito é que auxilia na construção de sentidos quando se lê um texto.

Català et al. (2001) traz um caminho para a evolução da compreensão da leitura:

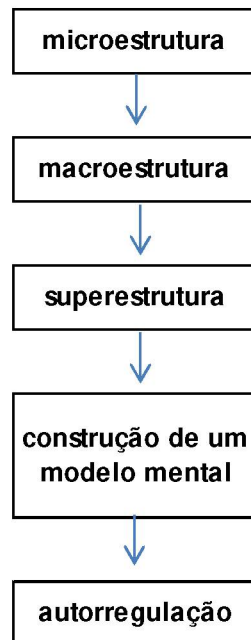


FIGURA 7 – EVOLUÇÃO DA LEITURA.
 FONTE: CATALÀ ET AL. (2001).

Além das microestruturas e das macroestruturas, Català *et al.* (2001) traz a superestrutura, que é quando o leitor identifica o gênero textual e as partes que o compõem.

Os gêneros textuais são vinculados à vida de cada um de nós, pois integram-se ao dia a dia ao mesmo tempo em que se desenvolvem, eles apresentam “características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2010 p.23). Conhecer os gêneros auxilia na compreensão, pois se sabe-se que o gênero é uma piada, normalmente espera-se que haja algo engraçado, inusitado e não informações. O conhecimento do gênero textual influencia a compreensão, os objetivos como também as estratégias para a compreensão (Sim- Sim, 2007).

Ter o conhecimento sobre o gênero textual auxilia na produção de inferências como também na construção de um modelo mental. A experiência com diversos gêneros

textuais permite que os estudantes comparem as diversas formas de textos (Coelho e Correa, 2017) essa comparação permite que sejam ativados outros conhecimentos que auxiliam na compreensão do que está sendo lido.

2.5 – O ENSINO EXPLÍCITO DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Como apontado anteriormente, o ensino explícito da compreensão textual perpassa pelos elementos presentes no texto; pelo conhecimento de mundo que o leitor tem acerca do tema/assunto; pela ativação e uso das estratégias, entre outros. Vários estudos (Solé, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2007; Viana *et al.*, 2010; Silva e Souza, 2016; Couto e Carvalho, 13.^o COLE) revelam que do trabalho com a compreensão da leitura, obtidos a partir do ensino explícito, são melhores do que os resultados obtidos em outras turmas.

Conforme Solé (1998) a compreensão da leitura depende da motivação, dos objetivos e dos conhecimentos prévios que o leitor possui. A partir do momento que são ativados os conhecimentos prévios o leitor estabelece relações do que já conhece com o texto que está lendo, produz as inferências e consegue compreender o que está posto no texto. Sim-Sim *et al.* (2007) traz que é necessário ensinar para os estudantes como extrair as informações presentes no texto, ou seja, ensinar estratégias para que abordem os textos com eficiência.

O ensino explícito traz tarefas variadas, com diversas estratégias de ensino da compreensão que ajudam o estudante a construir o conhecimento refletindo sobre como conseguiram chegar à determinada resposta. Essa reflexão é importante na sala de aula, pois expor (oralmente) como chegou a determinada resposta (metacognição) faz com que os demais estudantes também reflitam e construam mecanismos para compreender o que estão lendo. As atividades propostas estão além do que os estudantes conseguem realizar sozinhos.

Para essa pesquisa será realizada uma intervenção com o ensino explícito da compreensão da leitura utilizando-se de estratégias de leitura antes, durante e após a leitura bem como do programa “Aprender a compreender. Da Teoria à prática pedagógica. Um programa para o 1º ciclo do ensino básico.” Também serão realizadas atividades de compreensão literal, inferencial, crítica, extração de significado e reorganização.

É importante ressaltar que as tarefas não são obstáculos, mas desafios. Esses desafios fazem com que o estudante avance em seu aprendizado, ou seja, que avance do nível em que se encontra¹⁷, pois para as atividades propostas sempre haverá a intervenção do professor.

2.5.1 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os programas “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” volume destinado aos estudantes do 3.º e 4.º ano e “Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer” destinado aos estudantes do 5.º e 6.º ano trabalham com o ensino explícito da compreensão da leitura em Portugal. Esse programa foi criado pelas professoras Fernanda Leopoldina Viana, Iolanda da Silva Ribeiro, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Catarina Leitão, Susana Gomes, Soraia Mendonça e Lúcia Pereira e implementado em Portugal com resultados muito positivos no que se refere à compreensão do que está sendo lido.

Nesse estudo será tratado especificamente do volume referente ao 3.º e 4.º ano, cujo material para o professor é nominado: “Aprender a compreender. Da Teoria à prática pedagógica. Um programa para o 1º ciclo do ensino básico.” O programa procura mostrar como ensinar o estudante a compreender, valorizando e estimulando a discussão acerca do raciocínio e de como se chegou à determinada conclusão.

¹⁷ Esse aspecto é um conceito trabalhado Vygotsky que ao falar do desenvolvimento humano aponta que existem diferentes níveis de desenvolvimento – o real – aquele que a criança consegue realizar/fazer as atividades/tarefas sozinha e – o potencial – aquele que a criança consegue realizar as atividades com ajuda de adulto ou de colegas capazes. ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

O trabalho desenvolvido em Portugal foi orientado para o desenvolvimento do processo de compreensão e apresenta tarefas variadas com o objetivo de subsidiar os estudantes com estratégias para que consigam extrair o sentido do que está sendo lido ativando o processo da metacognição, trabalhando com a compreensão literal, com a compreensão inferencial, compreensão crítica, com a reorganização das informações e com a extração de significados de palavras e/ou expressões. Conforme Viana *et. al* (2012), o programa apresenta “tarefas variadas que requerem abordagens de natureza distinta, elas foram operacionalizadas com o objetivo de dotar os alunos de estratégias condicentes à extração de sentido(s) e a pensarem sobre seu próprio pensamento.”

As habilidades metalinguísticas podem ser entendidas como um aspecto da metacognição: na qual o aprendiz desenvolve conhecimentos que lhe permitem realizar um controle consciente e intencional sobre diferentes aspectos da linguagem, contribuindo para a aprendizagem da leitura e escrita (Nobile, 2017).

Nas atividades propostas em todos os textos estão sempre presentes a justificativa de respostas, a explicação do raciocínio e a modelagem de estratégias, sempre utilizando a oralidade, para descrever como o estudante chegou à determinada resposta. Com relação à oralidade, o programa amplia a visão do professor, saindo do que geralmente acontece (perguntas e respostas, um estudante de cada vez valorizando-se as respostas corretas), apresentando várias estratégias, favorecendo a comunicação incluindo-se a produção de perguntas e a reflexão sobre como as respostas foram elaboradas e os argumentos que as sustentam.

Dentro do programa foi levado em conta o texto, e suas variáveis como estrutura, o vocabulário e o conteúdo. No contexto foram levadas em consideração as condições psicológicas, físicas e sociais do leitor além do interesse do leitor pelo tema, sendo escolhidos textos próprios para a faixa etária dos estudantes.

O ensino explícito da compreensão permite que o estudante aprenda a identificar o processo exigido para responder determinadas questões.

A FAMÍLIA COMPREENSÃO

A família Compreensão¹⁸, do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana *et al.*, 2010) é composta por várias personagens, as quais têm relação direta com a compreensão, pois representam os componentes da compreensão da leitura. São personagens pensadas para o trabalho em sala de aula visando ao desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes a autonomia progressiva na escolha e utilização de estratégias que favoreçam a compreensão ao ler os textos. Para a composição da Família Compreensão estão o Vicente Inteligente, o Juvenal Literal, o Gustavo significado, a Francisca Crítica, o Durval Inferencial e a Conceição Reorganização.



FIGURA 8- FAMÍLIA COMPREENSÃO.
FONTE: VIANA *Et Al.* (2010), P.247.

Cada personagem trabalha e representa um dos elementos necessários (processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão de textos) misturando o lúdico e

¹⁸ Para aprofundamento das características da Família Compreensão ver Viana (2010) como também o anexo 3 que traz as personagens para o trabalho com os estudantes.

o acadêmico. O nome de cada personagem refere-se ao elemento que será trabalhado. **Vivente Inteligente** durante todo o processo de ensino, vai chamando a atenção do estudante para determinados aspectos, retoma estratégias trabalhando com a memória do estudante e vai dando dicas para o bom desenvolvimento das atividades.

Vicente Inteligente: Personagem que conduz todo o trabalho de compreensão do programa. Essa personagem vai conversando com o estudante e ensinando estratégias para chegar à compreensão. Chama a atenção para diversos aspectos das questões como dos textos.

Juvenal Literal: Entra em cena quando as questões são literais, ou seja, quando a resposta está explicitamente no texto.

Gustavo Significado: entra em cena para auxiliar na compreensão das palavras que aparecem nos textos.

Durval Inferencial: Entra em cena quando as questões necessitam do conhecimento anterior do leitor, ou seja, quando as respostas necessitam de relações para que sejam formuladas.

Conceição Reorganização: Entra em cena quando as questões necessitam de organização, classificação e da retomada da ordem dos fatos presentes no texto.

Francisca Crítica: Entra em cena quando as questões necessitam de justificativa e da opinião do leitor.

Como se vê, na construção do programa foram utilizados diversos processos desde a atenção até as inferências e estratégias metacognitivas e a família compreensão está ligada diretamente aos processos cognitivos. Cada personagem trata de um dos componentes da compreensão, trazendo no próprio nome o indicativo de qual componente da compreensão está sendo trabalhado, articulando as ações do ensino explícito com a compreensão.

3 - MÉTODO

3.1 - DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as normas e princípios estabelecidos pela Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos.

Como o objetivo desta dissertação foi investigar as práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professores do 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, bem como os efeitos de uma intervenção direcionada aos estudantes, foi organizado em dois estudos: **Estudo 1** - observação das práticas de ensino da compreensão da leitura desenvolvidas por 2 professoras regentes de turma. Os dados coletados durante a observação foram registrados em uma pauta especialmente desenvolvida para este fim e possibilitaram uma análise tanto de caráter qualitativo quanto quantitativo.

Estudo 2 - intervenção com o ensino explícito de estratégias para desenvolver a compreensão da leitura. Durante a intervenção trabalhou-se 10 textos dos quais 4 eram narrativos, 4 eram informativos e 2 eram instrucionais. Os textos apresentavam extensões diferentes de 84 à 390 palavras. Este estudo foi desenvolvido junto à 128 estudantes, pela pesquisadora. Foi utilizado um delineamento quase-experimental de intervenção, pois de acordo com Sampieri (2013) os estudos de intervenção tentam explicar os efeitos de algo que está sendo manipulado. Além disso, os dados que foram coletados na etapa de intervenção, ou seja, durante o ensino explícito da compreensão leitora – permitiram analisar e descrever os níveis de competência em leitura apresentados pelos estudantes. Portanto, além de medir os resultados da intervenção, foi realizada também uma análise qualitativa dos dados obtidos.

3.2 – CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). A RME de Curitiba é caracterizada por ofertar desde a educação infantil até

os anos finais do Ensino Fundamental. Hoje conta com 187 escolas de ensino fundamental, dentre as quais 10 ofertam anos iniciais e finais e apenas uma oferta somente os anos finais do ensino fundamental.

Ao iniciar a escolha da Escola onde a pesquisa seria desenvolvida considerou-se nas avaliações externas, mais especificamente na Prova Brasil, com os resultados do IDEB. Assim, o primeiro critério pensado foi que a escola deveria ter um IDEB superior a 6.5, o que totalizava 59 escolas. Foram localizadas todas as escolas com o IDEB superior a 6.5 e dessas escolas foram selecionadas, inicialmente, cinco escolas devido à facilidade de acesso da pesquisadora. Outro critério para inclusão da escola, na pesquisa, é que os estudantes (a maioria) já deveriam estar alfabetizados no terceiro ano. Com base nesses critérios a pesquisadora entrou em contato com a direção das cinco escolas pré-selecionadas para conversar acerca da pesquisa. Três das escolas não tinham a maioria dos estudantes alfabetizados no terceiro ano. Duas escolas tinham os estudantes alfabetizados no terceiro ano. Ao conversar com a direção das duas escolas, as mesmas aceitaram em participar da pesquisa. A escolha da escola deu-se então pela facilidade de acesso da pesquisadora. A escola escolhida está entre as 16 escolas com IDEB superior a 7.0, no município.

Em síntese, a escola a ser pesquisada foi escolhida porque atendeu aos seguintes critérios:

- Escola com nota superior a 6.5 no IDEB 2015 (de fato o IDEB da Escola em 2015 foi de 7,2);
- Ter a maioria dos estudantes alfabetizados no terceiro ano;
- Facilidade de acesso da pesquisadora.

3.3 - PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto que orienta a presente investigação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, sob parecer número 2030230.

3.4 – PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa professores e estudantes de uma escola municipal de Curitiba.

No **estudo 1** (Observação da prática pedagógica) participaram duas professoras, uma de 3.º ano e outra de 4.º ano. No **estudo 2** (Intervenção) participaram 5 turmas (128 estudantes), sendo 2 turmas de 3.º ano (1 intervenção e 1 controle) e 3 turmas de 4.º ano (2 intervenção e 1 controle).

	3.º ano	3.º ano	4.º ano	4.º ano	4.º ano
ESTUDO 1	Observação	—	Observação	—	—
	1.º semestre 2017	—	1.º semestre 2017	—	—
ESTUDO 2	Intervenção	Controle	Intervenção	Controle	Intervenção
	2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	1.º semestre 2018

QUADRO 7 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.
FONTE: A autora (2018)

3.5 - ESTUDO 1 – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo deste estudo foi investigar o ensino da compreensão da leitura a partir da observação das estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da compreensão da leitura em suas turmas verificando quais componentes são mais trabalhados.

A proposta deste estudo foi buscar pela identificação das estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da compreensão da leitura, num enfoque quantitativo. Sendo desenvolvido com os professores do 3.º e do 4.º ano do Ensino Fundamental da RME. Viana *et al.* (2010) e Solé (2012) assinalam para a importância de um trabalho dirigido para o ensino da compreensão da leitura. As autoras apontam para a necessidade de se trabalhar com as estratégias antes, durante e após a leitura. A partir disso foi construído o instrumento de observação: uma pauta que constitui-se de diversas estratégias para o ensino da compreensão

da leitura nos diversos momentos (antes, durante e após a leitura dos textos). A coleta dos dados, desse estudo, foi realizada com base nessa pauta de observação que passou por dois níveis de avaliação:

1.º Foi avaliado por uma colega da Secretaria Municipal de Educação, Mestre em Educação e Doutoranda da UFPR, também em Educação, escolhida para ler e fazer considerações sobre a proposta. Também foi avaliado por colega, doutoranda, da mesma linha de pesquisa, escolhida para ler e fazer considerações.

2.º Depois de feitas as alterações indicadas pelas colegas, a pauta foi avaliada pela professora orientadora da presente dissertação, que sugeriu ajustes para melhor adequá-la aos seus objetivos. A pauta em sua forma final está no apêndice de número 1 e 2.

Antes de iniciar a observação, foi realizada uma reunião com a equipe pedagógico-administrativa da Escola juntamente com as professoras de 3.º e 4.º ano, do turno da tarde. Foi explicado como seria realizada a pesquisa inteira, mostrando-se a pauta de observação e o programa de intervenção que seria utilizado como base para o trabalho a ser realizado e um exemplo de texto adaptado. As professoras e a equipe pedagógico-administrativa se mostraram muito interessadas. Foi exposto que o estudo 1 – observação da prática pedagógica – seria realizado nas duas turmas e que o estudo 2 – intervenção – seria realizado no 3.º ano. Foi apontado para as professoras que não precisariam dar a resposta no momento, que poderiam pensar e responder posteriormente. As professoras responderam na hora e assinaram o termo de consentimento. A professora do 4.º ano ficou bastante interessada e solicitou que fosse feita a intervenção na sua turma também.

Após esse momento, em conversa com a professora orientadora da pesquisa, foi decidido acrescentar a intervenção na turma do 4.º ano. Ficando então, o estudo 1 nas duas turmas, tanto no 3.º quanto no 4.º ano.

3.5.1 - INSTRUMENTO UTILIZADO NO ESTUDO 1 – OBSERVAÇÃO

Com o objetivo de verificar quais estratégias eram utilizadas pelos professores, antes, durante e após a leitura, foi construída uma pauta de observação com base em Solé (1998), Sim-Sim et al. (2007) e Viana *et al.* (2010), para verificar se essas estratégias focalizam o ensino explícito dos diferentes componentes/níveis de

compreensão da leitura (compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização). Esse instrumento contém 31 itens de observação, divididos em três grupos, antes, durante e após a leitura.

Os itens que constituíram o grupo “**antes da leitura**” tinha como itens se o professor fornecia informações sobre o texto; se formulava perguntas sobre o texto para que os estudantes efetuassem previsões; se explorava o título do texto; se explorava as ilustrações, quando tinham; se exploravam o vocabulário presente no texto; se falavam sobre o tema e se perguntavam o que os estudantes sabiam sobre o tema.

Os itens que constituíram o grupo “**Durante a leitura**” levavam em consideração o momento de realização da atividade, embora para alguns desses itens a orientação seria dada antes da leitura. Dentre os itens observados estavam se o professor fornecia cópia de textos para que os estudantes pudessem fazer as anotações; se orientava os estudantes para que destacassem as palavras desconhecidas durante a leitura do texto; se orientava que os estudantes destacassem trechos que não compreenderam durante a leitura do texto; se solicitava que os estudantes elaborassem perguntas sobre o texto; se interrompia a leitura em momentos estratégicos e solicitava a opinião dos estudantes, retomando o que foi lido; se interrompia a leitura e solicitava que dissessem o que iria acontecer, ou seja, a predição. Com relação aos significados das palavras foi observado se o professor interrompia a leitura e solicitava que descobrissem o significado utilizando materiais como dicionários; se interrompiam a leitura e solicitavam que descobrissem o significado por meio de pistas contextuais e se interrompiam a leitura e solicitavam que descobrissem o significado analisando a raiz da palavra ou seus afixos.

Os itens que constituíram o grupo “**após a leitura**” eram: se o professor falava sobre as coincidências entre as predições e o que realmente aconteceu no texto; se explorava o significado de palavras e expressões que apareciam no texto; se recomendava a construção de frases, orais ou escritas, utilizando as novas palavras encontradas; se retomava a(s) palavra(s) destacadas pelos(as) estudantes; se retomava o(s) trecho(s) destacados pelos estudantes; se propunha, aos estudantes, a definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras ou expressões destacadas; se formulava perguntas que exigissem a releitura do texto; se retomava

as ações/sequência dos fatos presentes no texto; se propunha perguntas que tratavam da ideia central do texto; perguntas sobre as personagens; perguntas sobre fatos e opiniões sobre os fatos; perguntas sobre causas e consequências; se fazia resumo oral ou escrito com as questões principais do texto; se fazia esquemas a partir dos textos lidos; se solicitava a atribuição de novo título ao texto; se propunha atividades de continuidade ou finalização de um texto e se fazia releitura.

3.5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nas escolas municipais de Curitiba, os professores têm 33% da carga horária para planejamentos e estudos. Nessa escola, para melhor organização, a equipe pedagógica organiza para cada turma um horário com as aulas cujos professores trabalham com mais de uma turma e cabe ao professor regente completar o horário com as disciplinas que irá trabalhar. O professor regente trabalha com língua portuguesa, matemática, história e geografia.

As demais disciplinas (ciências, educação física, arte, informática) são trabalhadas por outros professores. São duas aulas antes do recreio e duas aulas após o recreio, cada aula com 55 minutos. Vale ressaltar que para as aulas de informática a turma é dividida.

Todas as turmas da escola têm uma grade horária para organização do trabalho. Essa grade horária é feita com a equipe pedagógica administrativa da unidade. No quadro 7 segue exemplo de grade horária do 4.º ano. Na grade foi marcado o período da observação. Na turma do 3.º ano, a observação se deu nos dois primeiros horários da quarta-feira, nesse horário a professora regente trabalhava com língua portuguesa.

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Língua Portuguesa/ Informática	Língua Portuguesa	Ciências	Ed. Física	Matemática
Língua Portuguesa/ Informática	Língua Portuguesa	Ciências	Ensino Religioso	Matemática
Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Arte	Ed. Física
Matemática	Geografia	Língua Portuguesa	Arte	História

QUADRO 8 - GRADE HORÁRIA 4I (4.º ANO INTERVENÇÃO).
FONTE: A autora (2018)

O levantamento de dados para este estudo foi realizado de maio a agosto de 2017, aproximadamente 29 horas e 30 minutos de observação divididas em 16 momentos (com 1 hora e 50 minutos de duração cada) a partir da pauta de observação construída. Foram 8 momentos de observação na turma do 3.º ano e 8 momentos na turma do 4.º ano, sendo a observação realizada uma vez por semana. Todas as observações foram realizadas pela própria pesquisadora. A observação aconteceu, em ambas as turmas, nos momentos em que eram trabalhados língua portuguesa (sempre com aulas geminadas). Foi combinado com as professoras e a observação se deu nas quartas-feiras (as turmas observadas receberam a intervenção no estudo 2).

3.6 - ESTUDO 2 – INTERVENÇÃO

Após a realização do pré-teste, foi iniciado o trabalho relativo à intervenção, nos quais se procurou desenvolver propostas voltadas para o ensino da compreensão da leitura.

A intervenção, aplicada pela pesquisadora, é composta por um conjunto de atividades elaboradas e adaptadas do programa “*O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa para o 1º ciclo do ensino básico*” e tem como objetivo ampliar o nível de compreensão em leitura dos estudantes. A adaptação das atividades do programa para o português do Brasil bem como a adaptação de algumas atividades e textos foi realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com a supervisão da Universidade do Minho - Portugal, tendo a professora Fernanda

Leopoldina Viana, uma das autoras do programa português como supervisora. Pela UFPR trabalharam na adaptação do programa a Professora Sandra Regina Kirchner Guimarães e a mestranda Elaine Doroteia Hellwig Braz; Pela UDESC a professora Dalva Maria Alves Godoy e uma de suas mestrandas.

Os textos e as atividades são de tipos e extensões diversas. Entre as atividades que compunham a intervenção havia múltipla escolha; perguntas que solicitavam justificativas; análise de frases (verdadeiro ou falso); ordenação de frases/trechos; preenchimento de tabelas, etc. O estudo 2 (intervenção) aplicado nesta pesquisa ficou organizado da seguinte maneira:

a – **Pré-teste**

b – **Intervenção** – composta pelo Bloco Inicial, Bloco I, Bloco II e uma avaliação de progresso entre os Blocos I e II.

c – **Pós-teste 1 e 2**. O pós-teste 1 foi subdividido em dois momentos sendo: **pós-teste 1A** (reaplicação do pré-teste) e **pós-teste 1B** (novo teste); **O pós-teste 2** foi aplicado, aproximadamente 7 meses após o pós-teste 1, nas duas turmas que participaram da intervenção em 2017.

3.6.1 – INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO

Os participantes das turmas intervenção receberam os textos e as atividades da intervenção impressas.

Na 1ª sessão foi realizado o **pré-teste** com o objetivo de verificar o desempenho no nível de compreensão leitora dos estudantes. O pré-teste foi composto por um texto narrativo com nove questões, sendo 3 literais, 2 inferenciais, 2 extração de significado, 1 reorganização e 1 compreensão crítica; e mais dois textos informativos (4 literais). Para esse pré-teste foi utilizado uma adaptação do teste proposto por Viana *et al.* (2010) para o programa “*O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica*”. (apêndice 5).

Da 2ª à 5ª sessão – **Bloco inicial**: este bloco foi subdividido em dois momentos:

I – Bloco utilizado para ensinar aos estudantes como ler com a família compreensão. Foi composto por dois textos, um narrativo e um instrucional;

II – Bloco utilizado para ensinar os diferentes tipos de questões/perguntas que compõem o programa. Nesse bloco são quatro textos, dois instrucionais e dois narrativos (Apêndice 9).

Da 6ª à 9ª sessão – **Bloco I** - Em cada uma das sessões foi trabalhado um texto e diversas questões de compreensão. O bloco I é composto por 3 textos narrativos e um texto informativo, com 9 questões de compreensão literal; 5 questões de compreensão inferencial; 4 questões de reorganização; 4 questões de compreensão crítica e 3 questões de extração de significado totalizando 25 questões (apêndice 10).

10ª sessão – avaliação de progresso (avaliações no decorrer do programa para verificar o desempenho dos estudantes a cada bloco da intervenção) – foi composta por um texto informativo e um poema, com 3 questões literais, 5 questões inferenciais, 2 questões de reorganização e 1 questão de compreensão crítica. Aplicado somente nas turmas que participaram da intervenção, totalizando 10 questões (Apêndice 6).

11ª sessão - Análise da avaliação de progresso com os estudantes (realização da análise, do desempenho que os estudantes tiveram na avaliação após a aplicação do bloco inicial e bloco I, em conjunto com os estudantes revendo as questões uma a uma).

12ª à 18ª sessão – **Bloco II** - Aplicação de 6 textos que compõem o bloco. Em cada uma das sessões foi trabalhado um texto. Foram três textos informativos, dois instrucionais e um texto narrativo, totalizando 11 questões literais; 14 inferenciais, 8 de reorganização, 8 de compreensão crítica e 3 de extração de significado, totalizando 44 questões (apêndice 11).

19ª à 21ª sessão – **Pós-testes**. Organizado da seguinte maneira:

Pós-teste 1: subdividido em dois momentos, sendo o primeiro a reaplicação do pré-teste (na análise chamado de pós-teste 1A) e o segundo, a aplicação de nova avaliação (na análise chamada de pós-teste 1B). O pós-teste 1B foi composto por

um poema, um texto informativo e um anúncio, com 5 questões literais e 10 questões inferenciais, totalizando 6 questões (apêndice 7);

Pós-teste 2: O pós-teste 2 foi aplicado nos grupos intervenção (3I e 4I) e controle (3C e 4C) que participaram da pesquisa em 2017. Foi composto por um texto narrativo, um texto informativo e uma tabela totalizando 5 questões literais; 3 questões inferenciais; 2 questões de reorganização e 1 compreensão crítica (apêndice 8)

3.6.2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO

A partir do pré-teste foi iniciada a intervenção, no segundo semestre de 2017 (setembro à dezembro), com uma turma de 3.º ano e uma de 4.º ano com duração de aproximadamente 3 meses, sendo duas sessões semanais, perfazendo um total de 21 sessões em cada uma das turmas. Esse mesmo procedimento foi realizado com uma nova turma de 4.º ano em 2018. Em todas as turmas que participaram da intervenção a mesma ocorreu nas aulas geminadas de língua portuguesa (com duração de 1h50min), organizadas conforme da seguinte maneira: duas sessões semanais sendo na segunda-feira nas duas primeiras aulas a intervenção era na turma de 3.º ano e nas duas últimas aulas a intervenção era no 4.º ano. Na quarta-feira, nas duas primeiras aulas a intervenção era na turma de 4.º ano e nas duas últimas aulas a intervenção era no 3.º ano. Na turma participante de 2018, as intervenções foram as terças-feiras e quartas-feiras nas duas primeiras aulas.

As turmas controle (3C e 4C) realizaram as avaliações (pré-teste, pós-teste 1ª, pós-teste 1B e pós-teste 2) no mesmo período que as turmas intervenção (4C e 4I), com o mesmo tempo destinado, em 2017. Em 2018, a turma 4I₂ fez todas as avaliações com o mesmo tempo destinado. Essa turma não fez o pós-teste 2, pois não havia o tempo

Perfetti *et al* (2013, p.245) apontam que no início da aprendizagem da leitura “as crianças estão aprendendo a decodificar e a identificar as palavras e são esses processos de leitura que limitam a compreensão.” Coelho e Correa (2017) apontam que para a compreensão leitora é necessário a automatização das habilidades de

nível básico. Essa questão apontada pelos autores vem ao encontro de um dos motivos para não realizar a intervenção no início do terceiro ano, pois os estudantes desse ano ainda estão focados na decodificação, utilizam muito tempo para isso, o que interfere na compreensão.

Vale ressaltar que as professoras regentes das turmas que participaram da intervenção foram incluídas no processo e estavam presentes em todas as sessões da intervenção.

A intervenção do estudo 2 desta dissertação foi baseada no programa “O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica”. Vários autores apontam que a intervenção contribui significativamente nos resultados da compreensão da leitura (Sim-Sim *et al.* , 2007; Viana *et al.* , 2010; Silva e Souza, 2016 Nobile, 2017; Viana *et al.* , 2017). A intervenção organizada continha atividades que, acredita-se, contribuem para a melhoria da compreensão da leitura.

Em todas as sessões foram trabalhadas as dimensões da leitura. Quais sejam: dimensão social, linguística e cognitiva (Spinillo, 2013). Com relação à dimensão social, os estudantes falavam o que conheciam sobre o tema, na dimensão linguística foi trabalhado com a estrutura textual como também com as palavras e trechos que sentiam dificuldade e a dimensão cognitiva estava presente o tempo todo, em especial no trabalho com as inferências.

No início da intervenção foi realizado um trabalho para ensinar aos estudantes como ler com a família compreensão (bloco inicial). Além das personagens em tamanho 21cm X 30cm utilizado pela pesquisadora, cada estudante recebeu um conjunto com todas as personagens, em tamanho menor, para consultar (anexos 1, 2 e 3). Em todos os momentos da intervenção os estudantes receberam cópia dos textos para que pudessem realizar as anotações (FIGURA 9).



FIGURA 9 – TRABALHO COM O BLOCO INICIAL.
 FONTE: A autora (2018).

Em cada sessão do bloco I e do bloco II foram utilizadas diversas estratégias de Ensino da Compreensão da leitura. Conforme Viana *et al* (2017, p.4). “é por vezes necessário que antes da leitura se proceda a uma ativação dos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido”. De acordo com essa ideia como também com a proposta do programa de intervenção que baseou esse trabalho, em todas as sessões foi realizado um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios bem como de inferências a partir do título do texto e de trechos lidos.

A leitura de cada texto utilizado na intervenção foi realizada com interrupções planejadas pela pesquisadora. A cada parada era solicitado aos estudantes que expressassem suas hipóteses sobre o que aconteceria e essas eram registradas no quadro. A cada trecho lido, bem como ao final da leitura, foram retomadas as hipóteses, sendo confirmadas ou refutadas de acordo com o texto. As refutadas eram riscadas ou apagadas. (FIGURA 10).

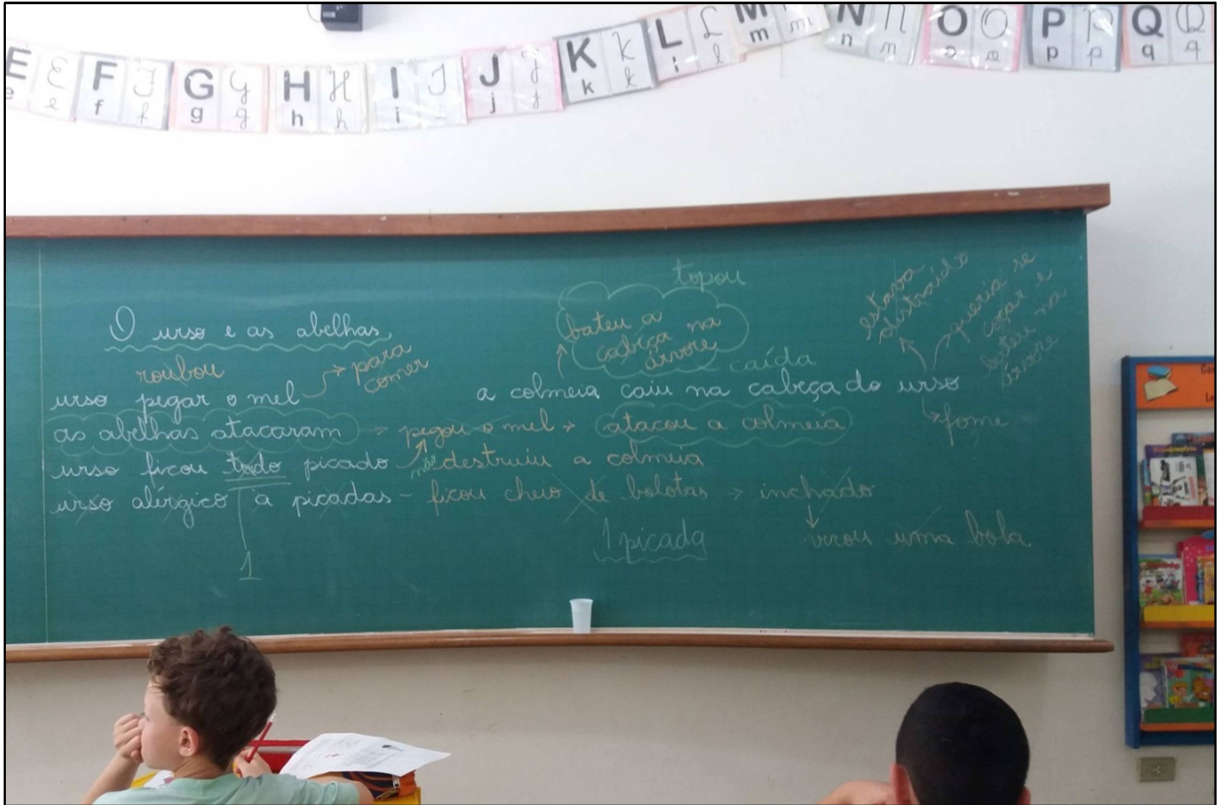


FIGURA 10 – INFERÊNCIAS A PARTIR DO TÍTULO DO TEXTO.
 FONTE: A autora (2018).

As primeiras inferências feitas pelos estudantes, a partir do título do texto, eram elaborativas conforme (Oakhill *et al.*, 2015) também chamadas por Marcuschi (2008) de inferências sem base textual ou contextual. Os estudantes falavam “qualquer coisa que vinha a mente”. No decorrer da leitura (trecho/parágrafo) as inferências passaram a ser preditivas (Oakhill *et al.*, 2015), os estudantes iam descartando as inferências que não eram lógicas e reformulavam o que julgavam necessário.

É importante ressaltar que as inferências realizadas pelos estudantes foram ampliando e melhorando no decorrer do programa. As inferências, especialmente a partir do bloco 2, foram realizadas com base no título bem como em trechos dos textos.

Um texto que ilustra bem essa questão é “Suriléa-mãe Monstrinha” (bloco II), foi colocado o título no quadro e solicitado aos estudantes que desenhassem como imaginavam que era a Suriléa. Após o desenho foi solicitado que explicassem para o grupo o que haviam desenhado/imaginado.

Várias inferências foram realizadas a partir do título. Os estudantes fizeram relação com filmes que assistiram. Dentre as predições: monstra que maltratou a Pequena Sereia (FIGURA 11); bruxa que pegava crianças; vampira; monstros do Filme Monstros S.A., mãe que maltrata os filhos (FIGURA 12) etc. Enfim, muitas possibilidades surgiram.

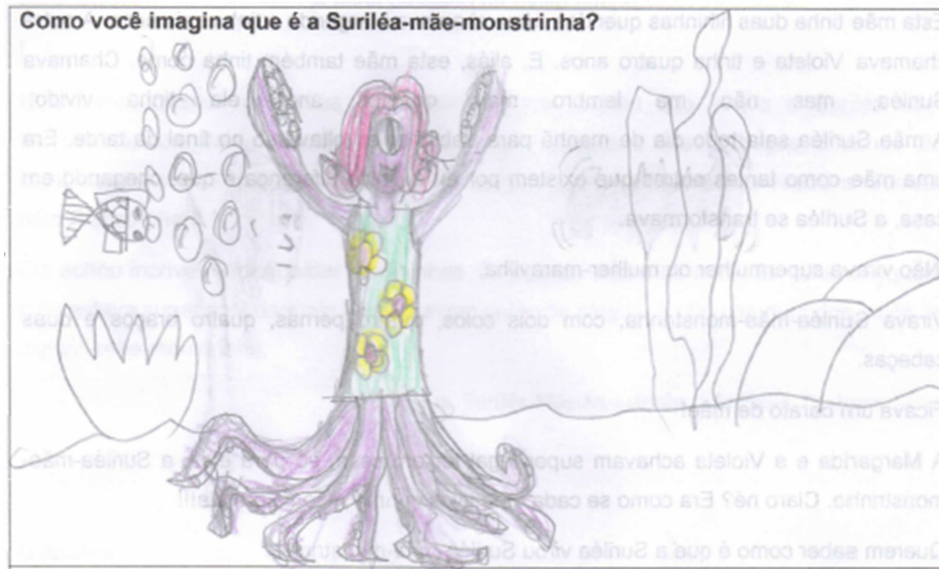


FIGURA 11 – ILUSTRAÇÃO ESTUDANTE 1 (TURMA 4I2).
 FONTE: A autora (2018)

Na figura 12 é interessante notar que o estudante desenhou uma pessoa batendo/maltratando outras. Ao explicar para o grupo disse que era uma mãe que maltratava os filhos, que sempre batia neles (elaborativa/sem base textual, mas lógica). Foi perguntado então o porquê ele imaginou isso e o estudante respondeu que a mãe era monstra e que só uma pessoa monstra pode machucar outras pessoas.

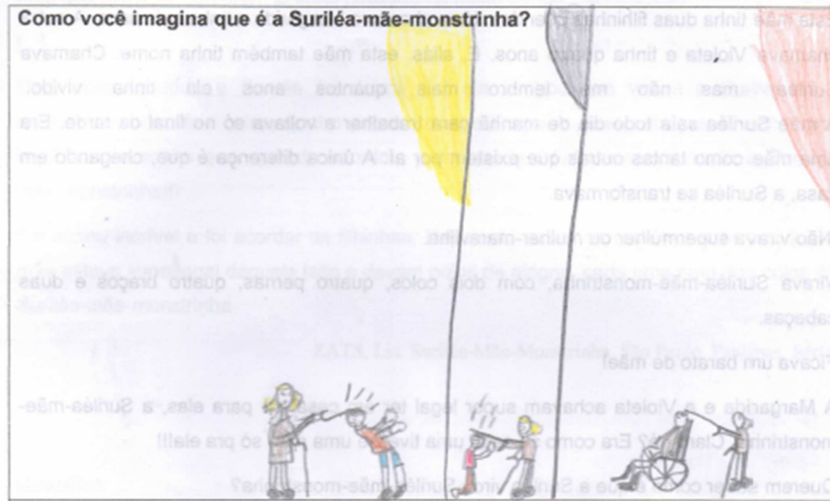


FIGURA 12 – ILUSTRAÇÃO ESTUDANTE 2 (TURMA 4I).
FONTE: A autora (2018)

Na sequência foi solicitado as estudantes que lessem o texto silenciosamente e desenhassem como era a Suriléa. Foi interessante observar que vários estudantes compreenderam que a mãe desdobrava-se para atender as duas meninas. Foi solicitado novamente para os estudantes que explicassem para os colegas o que desenharam. Uma explicação interessante foi que o estudante apontou que durante o dia a mãe era normal, mas que quando chegava a noite, em casa, tinha tanta coisa para fazer, além de cuidar das filhas que quase virava duas mães (FIGURAS 13).

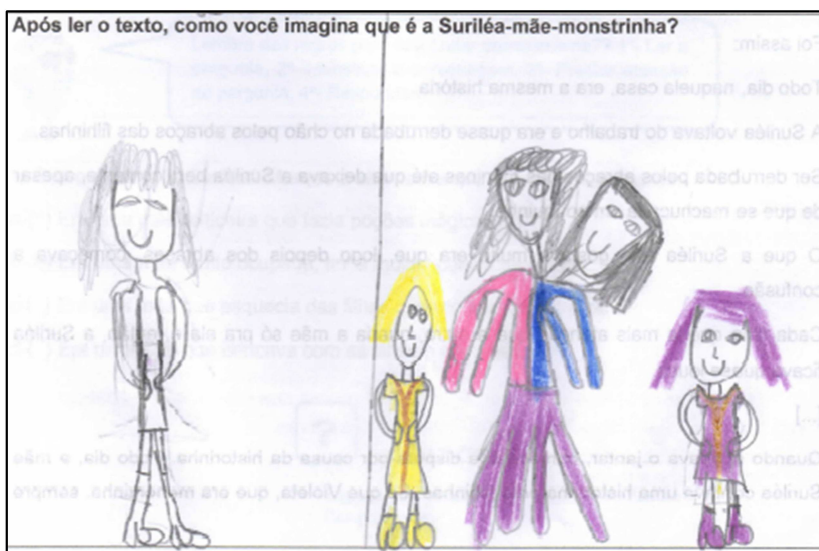


FIGURA 13 - ILUSTRAÇÃO ESTUDANTE 3 (TURMA 4I2).
FONTE: A autora (2018)

Além desse trabalho com as inferências foram realizadas várias estratégias. Dentre as atividades foi solicitado que os estudantes que destacassem palavras ou expressões desconhecidas. Em muitos casos os estudantes destacaram palavras simples (FIGURA 14), o que não era esperado.

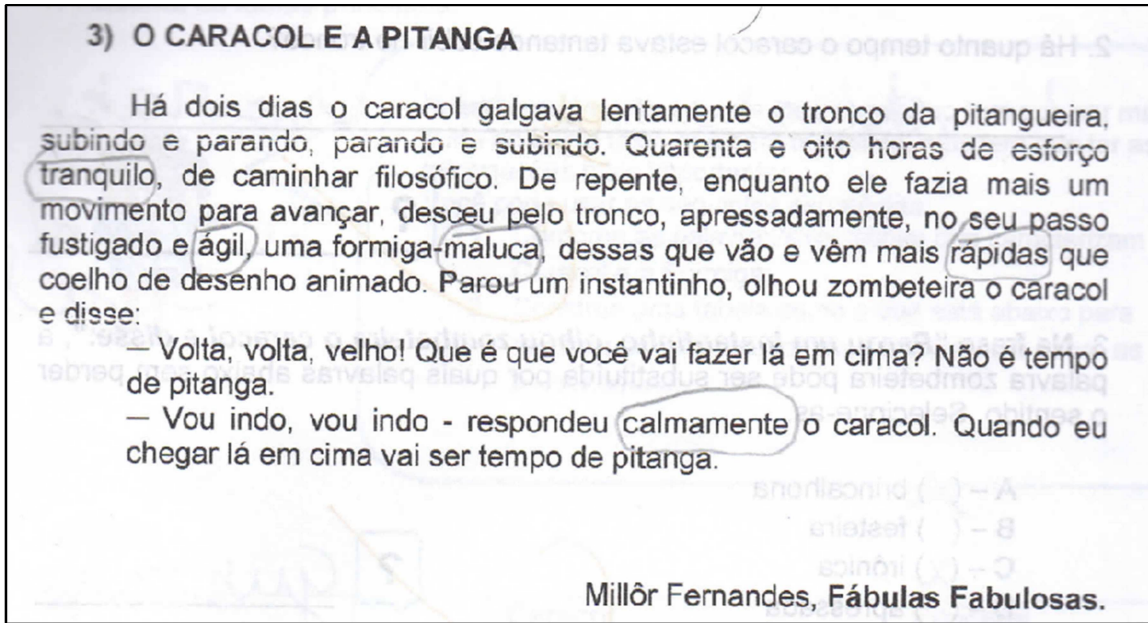


FIGURA 14 – ANOTAÇÕES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES (TURMA 3I).
FONTE: A autora (2018).

Todas as palavras destacadas/apontamentos feitos pelos estudantes foram anotados e discutidos mesmo as palavras mais simples.

Nas turmas que receberam a intervenção, foi realizada uma avaliação de progresso, após o término do bloco I. O objetivo dessa avaliação foi verificar se os estudantes tinham conseguido algum progresso em termos da compreensão dos diferentes componentes da compreensão (Català *et al.*, 2001). Além disso, esta avaliação serviu também como objeto de reflexão aos estudantes, pois após correção das respostas todos os estudantes receberam suas avaliações e as questões foram discutidas uma a uma. Foi solicitado para que os estudantes verificassem quantas questões acertaram e também as questões que erraram e como elas poderiam ser corrigidas. Após esse trabalho foi solicitado para que os estudantes registrassem os motivos pelos quais erraram as questões (FIGURA 15).

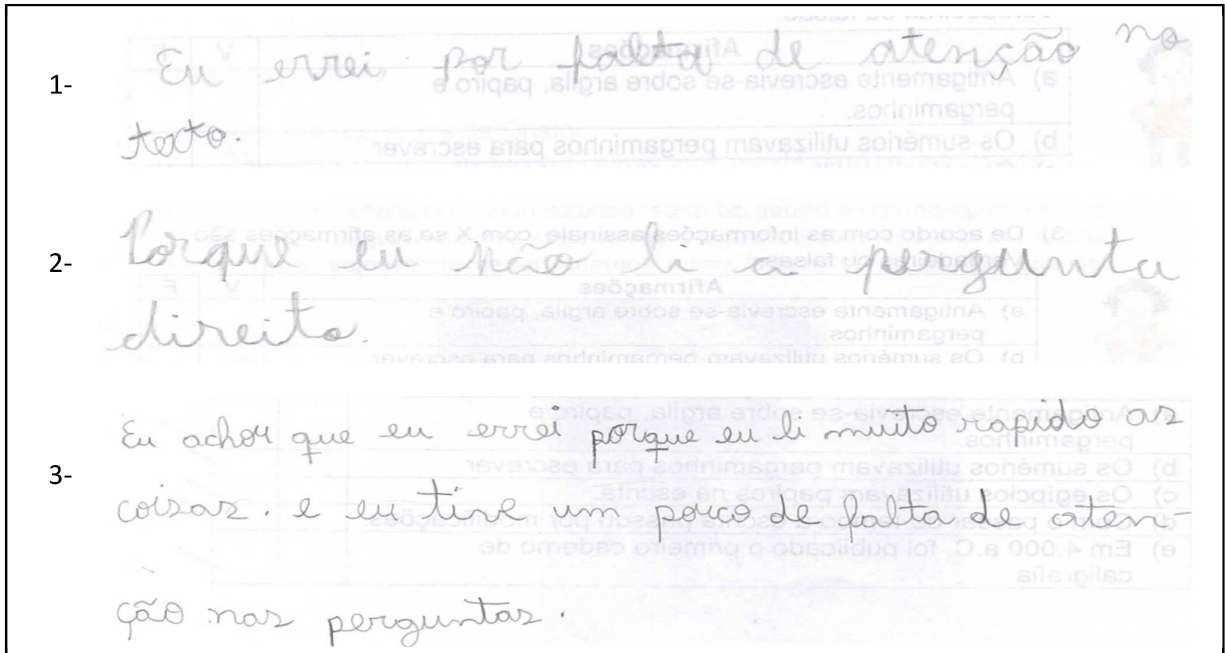


FIGURA 15: OPINIÕES DE ESTUDANTES . OBS. OPINIÕES: 1 – TURMA 3I; 2 – TURMA 4I₂; 3 – TURMA 4I.

FONTE: A autora (2018).

Foi bastante interessante notar que os estudantes perceberam os motivos que os levaram a muitas das falhas na compreensão dos textos. Além dos apontamentos que mais apareceram nas turmas, houve também estudantes que apontaram a dificuldade em ler textos muito longos. Ao serem questionados sobre a dificuldade, apontaram como um dos motivos a demora.

Por meio da personagem “Vicente inteligente” foi retomado com os estudantes questões como a importância da leitura do texto completo; ler mais de uma vez se for necessário; a necessidade da análise da questão antes de apontar a resposta, etc. Após essa análise com os estudantes foi iniciado o trabalho com o Bloco II.

No decorrer da intervenção percebeu-se vários progressos entre os estudantes, como por exemplo: maior rapidez e facilidade para ler as questões e apresentar as respostas, bem como maior número de acertos nas respostas, em especial a compreensão crítica (FIGURA 16).

Para se salvar, o urso mergulhou de cabeça no lago. Você concorda com o que o urso fez para se salvar? Justifique sua resposta.

SIM, PORQUE ELE SE SALVOU.

A sopa que Pedro fez, realmente era uma "sopa de pedras"? Justifique sua resposta. 1

Não porque ele tirou as pedras e também tinha alimentos juntos e não tirou as pedras daí então a sopa com pedras

A sopa que Pedro fez, realmente era uma "sopa de pedras"? Justifique sua resposta. 2

Não porque ele tirou as pedras no final antes de comer e a sopa era de legumes, com macarrão e carne.

O título desse texto é uma pergunta. (Pode-se saber a idade de uma tartaruga pela carapaça?). Na sua opinião qual o motivo do título estar escrito dessa maneira? 3

A porque nem todo mundo sabe que as tartarugas podem ser identificadas pelo casco, descobrindo a sua idade.

? Francisca C 4

FIGURA 16 – EXEMPLOS DE RESPOSTAS DE ESTUDANTES (3I). RESPOSTAS: 1 – TURMA 3I; 2 – TURMA 4I; 3 – TURMA 4I2; 4 – TURMA 3I.
 FONTE: A autora (2018)

No início da intervenção, a maioria das respostas dos estudantes não trazia argumentos e nem buscava de subsídios no texto, como no exemplo 1, na figura 17.

No decorrer da intervenção as respostas foram melhorando conforme exemplos 2, 3 e 4, na mesma figura.

Durante a observação (estudo 1) os textos narrativos foram os mais trabalhados, sendo o conto o mais utilizado em sala de aula. Os textos informativos foram trabalhados em apenas uma turma em dois momentos da observação. Durante a intervenção foram trabalhados 10 textos sendo: 4 narrativos, 4 informativos e 2 instrucionais. Os textos apresentavam extensões diferentes de 84 à 390 palavras.

Dentre os textos narrativos, o mais extenso (390 palavras) foi um trecho de texto de livro de literatura “Suriléa mãe monstrinha”. Os estudantes responderam bem às questões, mas encontraram dificuldades nas questões que demandavam respostas inferenciais a partir da análise de trechos específicos.

No que se refere aos textos instrucionais (que não foram trabalhados nas turmas observadas no estudo 1) as questões inferenciais estavam presentes e, em algumas delas, foi solicitado que os estudantes escrevessem as justificativas do porquê chegaram a determinada resposta, nessas questões as três turmas apresentaram dificuldades.

Quanto aos textos informativos exigiu-se dos estudantes análise de trechos/frases (verdadeiro ou falso) essas atividades foram as que apresentaram mais dificuldade, notou-se que quando tinham que responder essas questões alguns estudantes davam qualquer resposta (sem pensar), apenas para livrar-se da tarefa.

Enfim, merece destaque o fato de que atividades que os estudantes apresentaram mais dificuldades foram aquelas que exigiam a análise e a integração de várias informações do texto para que pudessem construir as respostas para as questões de compreensão apresentadas.

4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO 1

4.1 – PARTICIPANTES:

No estudo 1, primeiro semestre de 2017, participaram duas professoras uma de 3.º ano e outra 4.º ano do Ensino Fundamental ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto à formação inicial das docentes, a professora do 3.º ano é formada em Pedagogia e tem especialização em Organização do Trabalho Pedagógico. Com 19 anos de experiência, sempre com os estudantes de pré, primeiro e segundo anos. Foi o primeiro ano que trabalhou com uma turma de 3.º ano. A professora do 4.º ano é formada em Letras, com 14 anos de experiência no magistério em diversas funções, como professor de Ensino Religioso, Ciências, etc. foi o segundo ano de experiência na regência de uma turma, num 4º ano.

4.2 - RESULTADOS

A análise dos resultados relativos à observação (estudo 1) foi realizado com base nas estratégias utilizadas pelos(as) professores(as). Essas foram organizadas em categorias, utilizando-se como base os próprios blocos: antes da leitura; durante a leitura; e após a leitura (pauta de observação apêndice 1). Os dados quantitativos provenientes dos registros foram analisados utilizando o software Excel para determinar as porcentagens médias.

Inicialmente foi realizada a contagem dos textos trabalhados durante o período observado nas duas turmas. O gênero textual que mais se destaca é o conto, pois foi trabalhado em vários momentos da observações (TABELAS 3 e 4).

TABELA 3- GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS PELOS PROFESSORES

Gênero textual	Total de textos trabalhados	Total de textos trabalhados
Conto	5	31,3%
Fábula	2	12,5%
Receita	4	25,0%
Mito	1	6,3%
Sumário	1	6,3%
Reportagem	1	6,3%
Informativo	2	12,5%
Total	16	100,0%

FONTE: A autora (2018).

Observando a totalidade dos textos que foram objeto de ensino durante a observação, os textos narrativos – contos, fábulas e mito – foram os mais trabalhados, chegando a 50% dos momentos de observação. O conto foi o gênero mais trabalhado, sendo utilizado em 5 momentos da observação.

Observando-se cada turma isoladamente (TABELA 4), no terceiro ano, o trabalho com textos narrativos foi muito pequeno, o maior tempo de trabalho se deu com o gênero receita. Já no quarto ano, 87,5% do período de observação foi destinado ao trabalho com textos narrativos.

TABELA 4 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS POR TURMA.

Turma	Gêneros textuais						
	Conto	Fábula	Receita	Mito	Sumário	Reportagem	Informativo
Terceiro ano	12,5%	0%	50%	0%	12,5%	0%	25%
Quarto ano	50%	25%	0%	12,5%	0%	12,5%	0%
Total	31,3%	12,5%	25%	6,3%	6,3%	6,3%	12,5%

FONTE: A autora (2018).

Durante a observação, um trabalho constante nas duas turmas é relativo às características do gênero textual e sua função. As professoras sempre retomavam oralmente as características junto aos estudantes. “Para que serve o título?”; “Tem

que ter parágrafo?"; "Para que serve o parágrafo?" "Quantos parágrafos tem esse texto?" "Quantas partes tem a receita?"; "Para que serve a primeira parte?", entre outras questões. Esse trabalho com a **superestrutura**, uma das partes da evolução da leitura apontada por Català *et al.* (2001), como um processo subjacente na compreensão leitora, estava presente em todos os momentos da observação, em ambas as turmas.

Outra questão importante é que em todos os momentos de observação verificou-se leitura em voz alta, pela professora ou pelos estudantes ou ambos. Também houve a solicitação para a leitura silenciosa em alguns dos momentos de observação (ver TABELA 5).

TABELA 5 – MODALIDADE DE LEITURA REALIZADA

Turma	Pela professora em voz alta		Pelos estudantes em voz alta		Leitura silenciosa	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Terceiro ano	75%	25%	37,5%	62,5%	50%	50%
Quarto ano	87,5%	12,5%	100%	0%	62,5%	37,5%
Total	81,2%	18,8%	68,8%	31,2%	56,2%	43,8%

FONTE: A autora (2018).

Dos 16 momentos de observação das duas turmas é importante ressaltar que em 81,2% houve a leitura feita pela professora. No 4.º ano, em todos os momentos da observação, houve a leitura em voz alta realizada pelos estudantes (individualmente ou coletivamente). Durante os momentos de leitura em voz alta foi possível constatar a preocupação das professoras com a entonação, o que se caracteriza como uma adequada estratégia de ensino, tendo em vista que a entonação na leitura está relacionada à compreensão do texto.

Posteriormente às atividades de leitura, as professoras realizavam atividades escritas. Vale ressaltar que muitas eram relacionadas à estrutura e à função do gênero textual, à gramática e poucas as atividades de compreensão do texto (ver QUADRO 8).

	3.º ano							4.º ano							Total		
	Receita: Torta de bananas	Receita: Bolo de fubá	Receita: Bolo de fubá	Receita: Bolo de fubá	Sumário/imagens contos de fada	Conto: O gato de botas	Informativo: Os gatos	Informativo: Povos africanos e povos portugueses	Reportagem: Ler para contar	Fábula: O macaco e a velha	Fábula: O macaco e a velha	Mito: As estrelas nos olhos dos meninos	Conto: O mistério das três velhas	Conto: O menino Marrom		Conto: Tem fantasma no porão!	Contos: produzidos pelos estudantes
Compreensão literal	3				5		3	2	2		1	1	3	1		1	22
Compreensão Crítica															1		1
Reorganização				1					1		1		1		1		5
Inferência					6					1	1				1		9
Extração de significado	3			1			1			1		3		4			13

QUADRO 9 – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DA LEITURA REALIZADAS POR COMPONENTE. FONTE: A autora (2018).

Durante o período de observação foram realizadas 50 atividades de compreensão da leitura nas duas turmas. Como se vê no quadro 8, durante os 16 momentos de observação, apenas uma questão sobre o componente compreensão crítica foi realizada. Esses resultados vem ao encontro do que foi apontado por Catalá *et al.* (2013), que a compreensão literal é a mais trabalhada nas escolas.

No terceiro ano, em três momentos de observação o trabalho com os textos não envolveu atividades relacionadas à compreensão, ou seja, a professora não apresentou aos estudantes qualquer questão que pudesse ser classificada como orientada para o processo ensino-aprendizagem da compreensão da leitura. Já no quarto ano, em todos os momentos de observação houve pelo menos uma questão orientada para o ensino da compreensão da leitura.

Com relação às questões inferenciais é interessante notar que em apenas um dos momentos, no 3.º ano, foram apresentadas aos alunos 6 questões e no 4.º ano foram realizadas 3 questões, uma em cada momento da observação. Em síntese, o que se observou foi que as questões literais são as mais trabalhadas em sala de aula seguida das questões de extração de significado. As questões literais, conforme Viana *et al.* (2010) são necessárias, mas não são as únicas a serem trabalhadas para que os estudantes compreendam integralmente um texto.

As estratégias de leitura, conforme Solé (1998, p.69) regulam “a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações” que levam o leitor à compreensão do que está lendo. As estratégias utilizadas antes da leitura auxiliam a situar o leitor diante do texto. Ele pode construir hipóteses que irão sendo confirmadas ou não durante a leitura. Durante a observação, foram verificadas quantas e quais estratégias foram utilizadas pelas professoras. Na tabela 6 está registrada a frequência das estratégias utilizadas pelas professoras antes da leitura.

TABELA 6 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS ANTES DA LEITURA

	Terceiro ano		Quarto ano		Total	
	não	sim	não	Sim	Não	sim
Fornecimento de informações sobre o texto	100%	0%	75%	25%	87,5%	12,5%
Formulação de perguntas sobre o texto	75%	25%	100%	0%	87,5%	12,5%
Exploração do título do texto	100%	0%	75%	25%	87,5%	12,5%
Exploração do vocabulário	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%
Fala sobre o tema	75%	25%	100%	0%	87,5%	12,5%
Pergunta sobre o tema	87,5%	12,5%	100%	0%	93,8%	6,2%

FONTE: A autora (2018).

De todos os momentos de observação, as estratégias de compreensão da leitura que são indicadas a serem utilizadas antes da leitura foram pouco utilizadas pelas professoras. Somente em 12,5% dos momentos de observação as professoras forneceram informações sobre o texto; fizeram perguntas; exploraram o título o vocabulário e falaram sobre o tema. E em 6,3% fizeram perguntas sobre o tema.

Uma das estratégias indicadas a ser utilizada antes da leitura é a exploração das ilustrações, quando o texto apresentar.

Vale ressaltar que das seis estratégias indicadas no apêndice 1, 3 não foram utilizadas em nenhum momento na turma do quarto ano e duas não foram utilizadas em nenhum momento na turma do terceiro ano. Apenas a estratégia Exploração do

vocabulário foi utilizada em ambas as turmas em todos os momentos de observação, mas com baixa frequência de emprego.

Na tabela 7 está registrada a frequência com que a exploração das ilustrações foi utilizada em cada turma (considerando apenas os momentos em que foram trabalhados os 6 textos que permitiam o uso da mesma). No terceiro ano, foram 2 textos que possibilitaram o trabalho com a ilustração e a professora realizou em ambos os textos. Já no quarto ano, foram utilizados quatro textos que possibilitavam esse trabalho, mas foi realizado em apenas dois dos textos.

TABELA 7 – EXPLORAÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES

			Não	sim	
Turma	Terceiro ano	Contagem	0	2	2
		% em Turma	0,0%	100,0%	100,0%
	Quarto ano	Contagem	2	2	4
		% em Turma	50,0%	50,0%	100,0%
Total		Contagem	2	4	6
		% em Turma	33,3%	66,7%	100,0%

FONTE: A autora (2018).

Vale ressaltar que dos seis textos que possibilitavam a exploração das ilustrações em 66,7% dos textos essa estratégia foi utilizada.

No que se refere às estratégias realizadas durante a leitura, foram analisadas 9 estratégias, entre elas, a atividade de destacar as palavras desconhecidas pelos alunos. Também está entre estas estratégias a interrupção da leitura para solicitar que os estudantes digam o que vai acontecer na sequência do texto. É importante salientar que o professor normalmente planeja com antecedência em que momento fará a interrupção, mas a execução da estratégia se dá durante a leitura.

Das 9 estratégias com possibilidade de trabalho durante a leitura, 5 estratégias foram trabalhadas pelo menos uma vez durante as sessões de observação. Na tabela 8 estão as que foram trabalhadas e o percentual de trabalho em cada turma.

TABELA 8 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE A LEITURA

Turma	Fornecer cópia para realização de anotações		Orientação para destaque de palavras desconhecidas		Interrompe a leitura e solicita opinião dos estudantes		Interrompe a leitura e solicita que digam o que vai acontecer (predição)		Interrompe a leitura e solicita o significado de palavras utilizando pistas contextuais	
	Não	Sim	Não	sim	não	sim	não	Sim	não	sim
Terceiro ano	50%	50%	100%	0%	87,5%	12,5%	100%	0%	100%	0%
Quarto ano	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%	100%	0%	87,5%	12,5%	75%	25%
Total	68,8%	31,3%	93,8%	6,3%	93,8%	6,3%	93,8%	6,3%	87,5%	12,5%

FONTE: A autora (2018).

Além das estratégias apresentadas na tabela 8, esperava-se a utilização de outras 4 estratégias, conforme pauta de observação (Apêndice 1). Não foram utilizadas: a) solicitação para que os estudantes elaborassem perguntas; b) orientação para que os estudantes destacassem trechos que não compreenderam; c) interrupção da leitura e solicitação para que os estudantes descobrissem o significado de palavras utilizando materiais como dicionários e d) a interrupção da leitura e solicitação para que os estudantes descobrissem o significado de palavras utilizando a análise da raiz e afixos.

Conforme tabela 8, observa-se a baixa frequência na utilização das estratégias durante a leitura. Além das 4 estratégias tão trabalhadas em nenhuma das turmas, no terceiro ano, três delas não foram trabalhadas em nenhum dos momentos e uma delas no quarto ano. Apenas a estratégia “fornecimento de cópias para realização de anotações” é que foi utilizada em ambas as turmas, mas com uma frequência muito baixa. No quarto ano, apenas em 12,50% dos momentos de observação houve o trabalho com essa estratégia.

O último grupo de estratégias observado refere-se a aquelas que podem ser utilizadas após a leitura. Na pauta de observação elaborada foram elencadas 17 estratégias. A tabela 9 mostra as principais estratégias utilizadas pelas professoras após a leitura dos textos.

TABELA 9 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS APÓS A LEITURA

	3.º ano		4.º ano		total	
	não	sim	não	sim	não	Sim
Exploração do significado das palavras que aparecem no texto	50%	50%	37,5%	62,5%	43,8%	56,2%
Retomada das palavras destacadas no texto	100%	0%	87,5%	12,5%	93,8%	6,2%
Formula perguntas que exigem a releitura do texto	75%	25%	87,5%	12,5%	81,2%	18,8%
Propõe perguntas que tratam da ideia central do texto	87,5%	12,5%	62,5%	37,5%	75%	25%
Retoma as ações/sequência dos fatos	75%	25%	100%	0%	87,5%	12,5%
Proposição de perguntas sobre os fatos e opiniões sobre os fatos*	100%	0%	87,5%	12,5%	90,9%	9,1%
Proposição de perguntas sobre os causas e consequências	100%	0%	75%	25%	87,5%	12,5%
Faz esquemas a partir dos textos lidos	100%	0%	87,5%	12,5%	93,8%	6,2%
Proposição de perguntas sobre as personagens*	66,7%	33,3%	50%	50%	54,5%	45,5%
Faz releitura	37,5%	62,5%	25%	75%	31,2%	68,8%

FONTE: A autora (2018). *Foram excluídos os textos que não possibilitam o trabalho com a estratégia (receita e sumário).

Das 17 estratégias observadas, 7 delas não foram trabalhadas em nenhum dos momentos. São elas: As coincidências entre a predição e o que acontece no texto; proposição de construção de frases utilizando as palavras encontradas; retomada do trecho destacado. Proposição de definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras destacadas; resumo com as principais questões do texto e continuação ou finalização de um texto. Além dessas, no terceiro ano mais quatro estratégias não foram utilizadas em nenhum dos momentos e no quarto ano, mais uma das estratégias não foi utilizada.

É interessante notar que apenas cinco estratégias foram utilizadas em ambas as turmas. São elas: a) exploração do significado das palavras; b) formulação de

perguntas que exigem a releitura do texto; c) proposição de perguntas que tratam da ideia central do texto; d) Proposição de perguntas sobre as personagens e e) releitura. Como se vê na tabela 9, a frequência de utilização dessas estratégias é muito baixa, apenas a releitura que em ambas as turmas o percentual de trabalho ultrapassa aos 50%.

Durante o período de observação, notou-se uma frequência muito baixa relativa ao trabalho com estratégias para o ensino da compreensão da leitura, como observado nos índices apresentados nas tabelas 6, 8 e 9, bem como nas estratégias que não foram trabalhadas em nenhum dos períodos da observação. Além da frequência de trabalho com as estratégias da leitura ser baixa, a frequência de trabalho com os componentes da leitura (quadro 8) também foi baixa. Em especial a “compreensão crítica” (no período da observação trabalhada apenas uma vez na turma de quarto ano) e a “inferência” trabalhada em um período no terceiro ano, e em 3 períodos no quarto ano.

Conforme Marcuschi (2008) as inferências são processos construídos pelo leitor a partir das informações presentes no texto e do contexto no qual está inserido, ou seja, o conhecimento de mundo auxilia na compreensão da leitura. Dessa forma as inferências são fundamentais para a compreensão dos textos . Uma das formas para que os(as) estudantes realizem inferências é com o trabalho de predição e essa estratégia foi trabalhada apenas uma vez, na turma de quarto ano (TABELA 9), mas não foi realizado o confronto entre as predições realizadas pelos estudantes e o que realmente aconteceu no texto, pois a estratégia que trata das coincidências entre a predição e o que acontece no texto não foi utilizada em nenhum dos momentos após a leitura.

A estratégia que chama a atenção é a releitura, que no geral, em 68,8% dos momentos de observação essa estratégia foi utilizada pelos professores das duas turmas. Embora tenha sido realizada com mais frequência, em ambas as turmas, ainda percebe-se que muitas vezes foi realizada mecanicamente, pois os estudantes ainda apresentavam dificuldades na compreensão do que estavam lendo. Essa releitura é fundamental, pois a repetição da leitura é um procedimento que leva à fluência e que conseqüentemente à compreensão.

O estudo dois desse trabalho será realizado para verificar se realmente o trabalho sistemático com as estratégias de leitura e com atividades de compreensão faz com que os estudantes avancem na compreensão dos textos que leem.

Conforme Silva (2016) o ensino das estratégias de leitura contribuem de maneira eficaz para a formação do leitor. Sim-Sim et al. (2007), Solé (2012) e Viana et al (2010), apontam que o trabalho sistemático com as estratégias de leitura e com as atividades de compreensão é que fazem com que os estudantes avancem na compreensão dos textos que leem. A partir desses apontamentos será aplicada uma intervenção, organizada de forma a trabalhar com os componentes da compreensão da leitura bem como com as estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) que não foram trabalhadas ou tiveram baixa frequência de trabalho.

5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2

5.1 – PARTICIPANTES:

Participaram desse estudo 128 estudantes, sendo 48 do 3.º ano (média de idade de 7,9 anos) e 80 do 4.º ano (média de idade de 9,09 anos) que frequentam uma escola pública municipal situada na cidade de Curitiba - PR.

TABELA 10 MÉDIA DE IDADE DOS ESTUDANTES

	3.º ano	4.º ano
Média	7,9	9,09
Mediana	8	9
Desvio Padrão	0,309	0,326

FONTE: A autora (2018)

Vale ressaltar que serão analisados os dados de 128 estudantes (5 turmas). Os dados dos estudantes que necessitavam de professor leitor e que não estavam alfabetizados (estudantes de inclusão) não compuseram a amostra, embora todos tenham participado das atividades e avaliações. Os anos escolares escolhidos se devem à tentativa de garantir que os estudantes já estivessem alfabetizados. A média de idades dos estudantes, por turma, está dentro da normalidade idade/série.

TABELA 11 – Média de idade dos participantes por turma

	3I	3C	4I	4C	4I ₂
Média	7,92	7,88	9,13	9,07	9,05
Desvio Padrão	0,28	0,348	0,42	0,266	0,23

FONTE: A autora (2018).

Os estudantes participantes do estudo pertencem às famílias de classe média-baixa (dado fornecido pela equipe pedagógico-administrativa da escola, além de constar no Projeto Político Pedagógico). Tanto no 3.º ano quanto no 4.º ano, mais de 50% dos estudantes que participaram do estudo (grupo controle e grupo intervenção) são do sexo masculino.

TABELA12 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE ACORDO COM O ANO ESCOLAR E SEXO

Participantes	Sexo feminino		Sexo masculino	
	N	%	N	%
3I	8	33,3	16	66,7
3C	15	62,5	9	37,5
4I	15	46,9	17	53,1
4C	13	44,8	16	55,2
4I ₂	9	47,4	10	52,6

FONTE: A autora (2018).

O estudo foi desenvolvido com as turmas intactas, os estudantes não foram reorganizados para compor os grupos. Os participantes estavam distribuídos em 5 turmas, sendo 2 turmas de 3.º ano (sendo 1 intervenção e 1 controle) e 3 turmas de 4.º ano (sendo 2 turmas intervenção e 1 turmas controle), conforme quadro 10. Em 2017, participaram do estudo 4 turmas sendo duas de intervenção e duas de controle. Em 2018, uma turma de intervenção participou do estudo. Vale ressaltar que na turma 4I₂ havia estudantes de inclusão que necessitavam de acompanhamento constante, devido a isso a turma tinha número reduzido de estudantes na classe.

3I	3C	4I	4C	4I ₂
3.º ano	3.º ano	4.º ano	4.º ano	4.º ano
Intervenção	Controle	Intervenção	Controle	Intervenção
24 estudantes	24 estudantes	32 estudantes	29 estudantes	19 estudantes
2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	2.º semestre 2017	1.º semestre 2018

QUADRO 10 – PARTICIPANTES DO ESTUDO 2.

FONTE: A autora (2018).

5.2 – RESULTADOS

As análises sobre os dados focalizaram possíveis diferenças de desempenho no nível de compreensão leitora dos participantes no pré-teste e pós-testes. Os dados quantitativos provenientes das avaliações foram analisados utilizando-se o software Excel e SPSS Statistics 24. Para a estatística descritiva, foram utilizados os cálculos de porcentagem, mediana, média e desvio-padrão. Em relação à estatística

inferencial, foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) para a verificação da normalidade da amostra. Para a comparação entre grupos com características diferentes foi utilizado o teste não-paramétrico U de Mann-Whitney (U). Para a comparação do desempenho no mesmo grupo em momentos distintos de avaliação utilizou-se o teste de postos sinalizados Wilcoxon (Z). Para comparar o mesmo grupo em mais de dois tempos distintos, foi utilizado o teste não-paramétrico de Friedman. O nível de significância adotado foi de 5%. ($p < 0,05$).

Após a tabulação dos dados no Excel e SPSS, foi testada a hipótese da normalidade das amostras com o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) a partir do resultado do pré-teste. Como não foi verificada a normalidade da distribuição (K-S = 0,113; $p < 0,001$) e também pelo tamanho da amostra, optou-se pela utilização da estatística não paramétrica, visto que os grupos não apresentam uma distribuição normal.

5.2.1 – PRÉ-TESTE

O pré-teste foi realizado com o objetivo de identificar o desempenho na compreensão da leitura dos estudantes participantes da pesquisa (intervenção e controle) antes do programa de intervenção. Inicialmente foi realizada a análise comparativa do desempenho em compreensão leitora entre o grupo intervenção (3I, 4I e 4I₂) e o grupo controle (3C e 4C), utilizando a totalidade dos dados de cada um dos grupos, ou seja, sem separar os participantes de cada um dos grupos, por nível de escolaridade. Para essa comparação utilizou-se o teste não paramétrico U de Mann-Whitney e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (U = 1632; $p = 0,085$) no pré-teste. O que demonstra que, como era esperado, ambos os grupos (intervenção e controle) apresentavam o mesmo nível de desempenho em compreensão leitora antes de intervenção.

Na sequência foi realizada a comparação do desempenho em compreensão da leitura entre os grupos (intervenção e controle) por nível de escolaridade, aplicando-se o mesmo teste estatístico.

No 3.º ano a comparação do desempenho dos participantes do grupo 3I com o 3C aponta novamente que não há diferença estatisticamente significativa ($U= 253,0$; $p = 0,467$), ou seja, ambas as turmas (3I e 3C) apresentavam no pré-teste desempenho semelhante na compreensão leitora. O gráfico 2 ilustra esse apontamento.

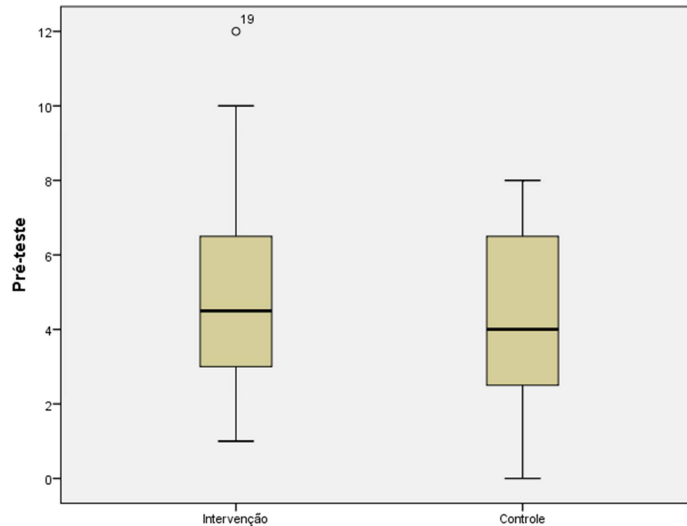


GRÁFICO 2 – DIAGRAMA DE EXTREMOS E QUARTIS COM OS ESTUDANTES INTERVENÇÃO E CONTROLE NO PRÉ-TESTE - 3.º ANO
Fonte: A autora (2018).

No 4.º ano ($T4I$ e $T4I_2$) com o dos participantes do grupo controle $T4C$, a comparação do desempenho dos participantes das duas turmas de intervenção também mostrou que não havia diferença de desempenho estatisticamente significativa entre os grupos ($U= 632,5$; $p = 0,282$), como se vê no gráfico 3.

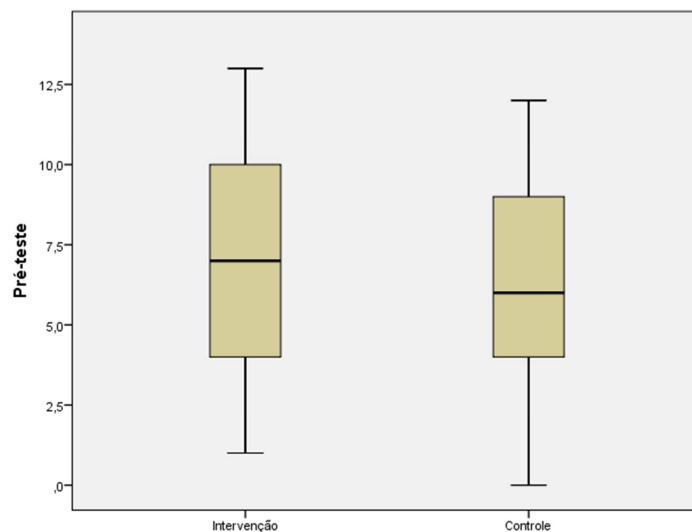


GRÁFICO 3 – Diagrama de extremos e quartis com os estudantes intervenção e controle pré-teste 4.º ano.
Fonte: A autora (2018).

Enfim, os resultados obtidos no pré-teste mostram que os estudantes tanto do 3.º ano quanto do 4.º ano não apresentam diferenças estatisticamente significativas no desempenho da compreensão da leitura entre o grupo intervenção e os grupo controle, no pré-teste

5.2.2 - AVALIAÇÃO DE PROGRESSO

As turmas que participaram da intervenção tiveram uma avaliação de progresso entre o bloco I e o bloco II. Essa avaliação foi utilizada para verificar o possível progresso dos participantes após o trabalho com o Bloco Inicial (ensino dos personagens da família compreensão e como eles poderiam auxiliar a responder as questões que envolvem os diferentes componentes de compreensão) e o Bloco I (composto por 4 textos). Além disso, essa avaliação teve como objetivo auxiliar os participantes a refletir sobre seus avanços e dificuldades.

Comparando-se o desempenho no pré-teste com o desempenho da avaliação de progresso, com todos os participantes, pode-se afirmar que o resultado dos testes apresenta diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,012$; $p = 0,003$).

Na sequência foi realizada a comparação do desempenho no pré-teste com o da avaliação de progresso em cada uma das turmas que participaram da intervenção. A partir dos resultados pode-se afirmar que, já naquele momento, o desempenho da turma 4I (4.º ano, segundo semestre) mostrou uma diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,264$; $p = 0,001$) e que nas demais turmas a diferença não foi significativa.

Na tabela 13 são apresentadas a média, a mediana e o desvio padrão dos desempenhos das turmas de intervenção no pré-teste e na avaliação de progresso. É interessante notar que embora as turmas 3I e 4I₂ não tenham apresentado diferença estatisticamente significativa em relação ao pré-teste, a média de acertos foi maior em ambas as turmas.

TABELA 13 - MÉDIA DE ACERTOS DAS TURMAS QUE PARTICIPARAM DA INTERVENÇÃO NO PRÉ-TESTE E AVALIAÇÃO DE PROGRESSO.

		Média	Mediana	Desvio padrão	P
3I	Pré-teste	5,17	4,5	3,002	0,913
	Avaliação de progresso	5,71	4	3,862	
4I	Pré-teste	8,06	9	3,292	0,001
	Avaliação de progresso	10,66	10,5	4,797	
4I ₂	Pré-teste	5,11	5	2,726	0,342
	Avaliação de progresso	6,05	6	4,6	

FONTE: A autora (2018)

Vale ressaltar, mais uma vez, que a avaliação de progresso ocorreu após 4 sessões de intervenção e mesmo com pouco tempo de trabalho a média de acertos aumentou em todas as turmas, sendo o menor aumento na turma do 3.º ano e o maior aumento foi na turma de 4.º ano do segundo semestre.

Além disso, destaca-se que, após a correção da avaliação de progresso a mesma foi entregue aos estudantes para que, juntamente com a pesquisadora, analisassem cada uma das questões e respostas que deveriam ser dadas. Esta análise foi conduzida conforme as orientações de Català *et al.* (2001), apresentadas nesta dissertação na subseção intitulada “Considerações sobre a implementação do programa de intervenção”. Na sequência foi solicitado aos estudantes que escrevessem o porquê achavam que erraram as questões.

Após a intervenção foram realizados os pós-testes 1 e 2. O pós-teste 1 foi subdividido em dois momentos sendo o primeiro momento a reaplicação do pré-teste (chamado de pós-teste 1A) e o segundo momento aplicação de uma nova avaliação (chamada de pós-teste 1B).

5.2.3 – PÓS-TESTE 1A

Para verificar possíveis diferenças após o período de intervenção, inicialmente foram realizadas comparações entre o desempenho de cada um dos grupos (intervenção e controle) considerando os resultados do pós-teste 1A utilizando-se a totalidade dos

dados. Foram encontradas diferenças significativas ($U=1258,5$; $p < 0,001$) entre o grupo intervenção e o grupo controle.

Em seguida foi realizada a comparação dos grupos intervenção e controle por nível de escolaridade. No 3.^o ano a comparação do desempenho dos participantes da intervenção (3I) com o controle (3C) aponta que há diferença estatisticamente significativa ($U= 162,0$; $p = 0,009$). No 4.^o ano a comparação entre o grupo intervenção (4I e 4I₂) e o grupo controle (4C) também mostra que há diferença estatisticamente significativa ($U=524,0$; $p=0,031$) no pós-teste 1A. Esses dados revelam que no pós-teste 1A os dois grupos (intervenção e controle) apresentam diferenças significativas, o que não acontecia no pré-teste.

Na comparação do desempenho em compreensão da leitura entre o pré-teste e o pós-teste 1A com todos os estudantes do grupo, sem separar por nível de escolaridade, a análise mostra que os participantes do grupo intervenção (turmas 3I, 4I e 4I₂), apresentaram uma diferença estatisticamente significativa ($Z = -4,973$; $p < 0,001$) entre o pré-teste e o pós-teste 1A, ou seja, houve um avanço significativo no desempenho desses estudantes. Já a comparação do desempenho dos estudantes do grupo controle (turmas 3C e 4C) não apresentou uma diferença significativa ($Z= -757$; $p=0,449$) entre o pré-teste e o pós-teste 1A.

Realizando semelhantes análises comparativas dos desempenhos intragrupos, separados por nível de escolaridade, também se verificou que os estudantes do 3.^o ano que participaram da intervenção apresentaram uma diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste e os estudantes do grupo controle ($Z= -0,114$; $p=0,909$) não apresentam diferença estatisticamente significativa ($Z= -2,215$; $p=0,027$). Como pode ser visto na tabela 14, o grupo que participou da intervenção (3I) apresentou no pós-teste 1A uma média de acertos expressivamente superior à do pré-teste. Entretanto, o mesmo não aconteceu em relação à média de acertos dos estudantes da turma de controle (3C), neste grupo a média de acertos nos dois testes (Pré e Pós-teste 1A) foi muito próxima.

TABELA 14 – COMPARAÇÃO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE 1A 3.º ANO

		Média	Mediana	Desvio padrão	P
3I	pré-teste	5,17	4,5	3,002	0,027
	pós-teste 1A	7,67	8	4,156	
3C	pré-teste	4,33	4	2,297	0,909
	pós-teste 1A	4,21	3	4,324	

FONTE: A autora (2018)

No que se refere a comparação do desempenho dos estudantes do 4.º ano, situação semelhante foi verificada. Os estudantes que participaram da intervenção (turmas 4I e 4I₂) apresentaram diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos no pré-teste e pós-teste 1A ($Z=-4,322$; $p<0,001$). Os estudantes do grupo controle não apresentaram diferença significativa ($Z=-1,09$; $p=0,276$) no desempenho obtido nestes testes.

Em síntese, em ambos os grupos, intervenção (4I e 4I₂) e controle (4C), a média de acertos no pré-teste foi muito próxima, mas no pós-teste 1A o grupo que participou da intervenção (4I e 4I₂) mostrou uma média de acertos estatisticamente maior do que a do grupo controle (TABELA 15).

TABELA 15 – COMPARAÇÃO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE 4.º ANO

		Média	Mediana	Desvio padrão	P
4I e 4I ₂	pré-teste	6,96	7	3,388	<0,001
	pós-teste 1A	9,49	10	4,465	
4C	pré-teste	6,14	6	3,461	0,276
	pós-teste 1A	7,07	7	4,472	

FONTE: A autora (2018).

Ademais, ao comparar o desempenho dos estudantes das turmas do 4.º ano no pós-teste 1A, ou seja, entre o desempenho das turmas de intervenção (4I/4I₂) e o da de controle (4C), por meio do teste estatístico U de Mann-Whitney, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ($Z=524$; $p=0,031$) entre o desempenho destes dois grupos.

Esses resultados corroboram com o que apontam diversos autores (Sim-Sim et al. , 2007; Viana et al. , 2010; Silva, 2016; Nobile, 2017; Viana et al. , 2017) de que

participantes de intervenção relativa ao ensino sistemático da compreensão da leitura apresentam resultados melhores.

Na tabela 16 são apresentadas a média, a mediana e o desvio padrão dos desempenhos das turmas de intervenção.

TABELA 16 - MÉDIA DE ACERTOS EM COMPREENSÃO LEITORA DAS TURMAS QUE PARTICIPARAM DA INTERVENÇÃO

		Média	Mediana	Desvio padrão
3I	Pré-teste	5,17	4,5	3,002
	Avaliação de progresso	5,71	4	3,862
	Pós-teste 1A	8	7,67	4,156
4I	Pré-teste	8,06	9	3,292
	Avaliação de progresso	10,66	10,5	4,797
	Pós-teste 1A	8,9	10	4,867
4I ₂	Pré-teste	5,11	5	2,726
	Avaliação de progresso	6,05	6	4,6
	Pós-teste 1A	7,68	9	3,516

FONTE: A autora (2018).

Como é possível observar na tabela 16, houve um aumento do desempenho dos participantes de todas as turmas de intervenção, quando se compara as médias de acertos no pré-teste com as médias de acertos na Avaliação de progresso. Entretanto, ao visualizar as médias da Avaliação de progresso e as médias do Pós-teste 1A, verifica-se que as turmas 3I e 4I₂ mostraram aumento de desempenho, mas o mesmo não acontece com turma 4I. Assim, com exceção desta última, tanto 3I quanto 4I₂ tiveram aumento gradativo das médias de acerto nas avaliações realizadas antes, durante e após a intervenção.

Sabendo-se que o pós-teste 1A foi a reavaliação do pré-teste e levando em consideração que o desempenho dos participantes nesta avaliação (Pós-teste 1A) pode ter sido influenciado por um conhecimento dos textos de das questões, foi realizado um segundo pós-teste (Pós-teste 1B), esta avaliação foi totalmente nova para os participantes.

5.2.4 – PÓS-TESTE 1B

No pós-teste 1B, inicialmente foram realizadas comparações entre o desempenho dos grupos (intervenção e controle) considerando os resultados do pós-teste 1B utilizando-se todos os dados, sem separar por nível de escolaridade. Foram encontradas diferenças significativas ($U=1190,5$; $p < 0,001$) entre o grupo intervenção e o grupo controle.

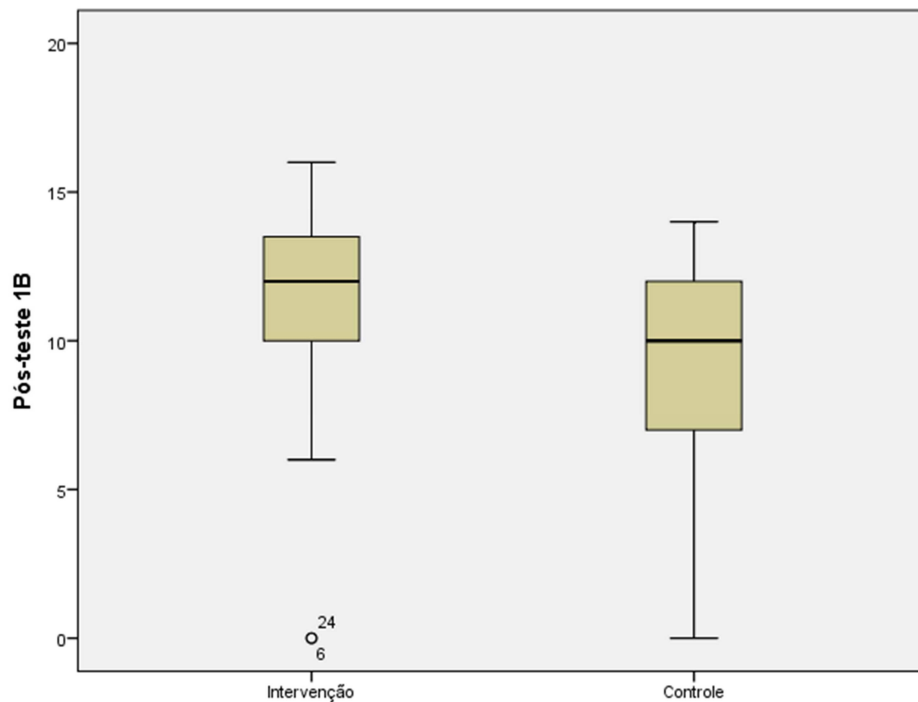


GRÁFICO 4 – DIAGRAMA DE EXTREMOS E QUARTIS COM TODOS OS ESTUDANTES INTERVENÇÃO (3I, 4I, 4I2) E CONTROLE (3C, 4C) NO PÓS-TESTE 1B

Fonte: A autora (2018).

Na sequência foi realizada a comparação do desempenho dos grupos intervenção e controle por nível de escolaridade. No 3.º ano a comparação do desempenho dos participantes da intervenção (3I) com o controle (3C) aponta que há diferença estatisticamente significativa ($U= 177,0$; $p = 0,021$). No 4.º ano a comparação entre o grupo intervenção (4I e 4I₂) e o grupo controle (4C) também mostra que há diferença estatisticamente significativa ($U=487,0$; $p=0,011$) no pós-teste 1B. Esses dados revelam que no pós-teste 1B há diferenças entre os grupos intervenção e controle.

TABELA 17 – COMPARAÇÃO ENTRE O PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE1B, NO 3.º ANO

		Média	Mediana	Desvio padrão	P
3I	pré-teste	5,17	4,5	3,002	<0,001
	pós-teste 1B	9,42	10	3,866	
3C	pré-teste	4,33	4	2,297	0,053
	pós-teste 1B	6,67	7,5	4,4	

FONTE: A autora (2018)

A média de acertos do pré-teste para o pós-teste 1B aumentou em ambas as turmas (TABELA 17), mas os estudantes que participaram do grupo intervenção (3I) apresentaram uma diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,536$; $p < 0,001$) entre os testes essa diferença não é significativa ($Z = -1,938$; $p = 0,053$) para os estudantes que participaram do grupo controle (3C). Ou seja, a partir da comparação do o pré-teste com o pós-teste 1B, pode-se afirmar que os estudantes do 3.º ano que participaram da intervenção obtiveram uma melhora significativa na compreensão da leitura.

Comparando-se o pré-teste com o pós-teste 1B, com os estudantes do 4.º ano, observa-se que a média de acertos do pré-teste para o pós-teste também aumentou em ambas as turmas. Embora o avanço seja significativo em ambas as turmas, a média de acertos no pós-teste 1B, do grupo intervenção, foi maior que a média de acertos do grupo controle (TABELA 18).

TABELA 18 – COMPARAÇÃO ENTRE PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE1B, NO 4.º ANO

		Média	Mediana	Desvio padrão	P
4I e 4I ₂	pré-teste	6,96	7	3,388	<0,001
	pós-teste 1B	12,37	13	2,209	
4C	pré-teste	6,14	6	3,461	<0,001
	pós-teste 1B	10	11	4,226	

FONTE: A autora (2018)

A partir das médias de acertos pode-se afirmar que há diferença entre os grupos intervenção e controle, ou seja, os estudantes que participaram da intervenção apresentaram resultados significativos ($Z = -6,057$; $p < 0,001$) na comparação entre o pré-teste e o pós-teste 1B. O mesmo aconteceu com a turma controle na comparação entre esses testes, houve avanço significativo ($Z = -3,805$; $p < 0,001$).

Embora tenha ocorrido um avanço significativo em ambos os grupos a média de acertos foi maior com os estudantes que participaram da intervenção. Os resultados podem indicar que o pós-teste 1B, talvez não esteja adequado sendo o pós-teste muito fácil para todos os estudantes, pois em todas as turmas a média de acertos alta em todas as turmas. Na tabela 19, há o histórico da média de acertos das turmas participantes da intervenção. Vale lembrar apenas o pré-teste e o pós-teste 1A são iguais.

TABELA 19 - MÉDIA DE ACERTOS NAS TURMAS QUE PARTICIPARAM DA INTERVENÇÃO

		Média	Mediana	Desvio padrão
3I	Pré-teste	5,17	4,5	3,002
	Avaliação de progresso	5,71	4	3,862
	Pós-teste 1A	8	7,67	4,156
	Pós-teste 1B	10	9,42	3,866
4I	Pré-teste	8,06	9	3,292
	Avaliação de progresso	10,66	10,5	4,797
	Pós-teste 1A	8,9	10	4,867
	Pós-teste 1B	11,38	12	3,536
4I ₂	Pré-teste	5,11	5	2,726
	Avaliação de progresso	6,05	6	4,6
	Pós-teste 1A	7,68	9	3,516
	Pós-teste 1B	11,95	12	2,272

FONTE: A autora (2018)

Como se vê, o histórico da média de acertos nas turmas que participaram da intervenção aumentou gradativamente.

Os resultados encontrados no pós-teste 1B, também corroboram com o que apontam diversos autores (Sim-Sim et al. , 2007; Viana et al. , 2010; Silva, 2016; Nobile, 2017; Viana et al. , 2017) de que participantes de intervenção relativa ao ensino sistemático da compreensão da leitura apresentam melhores resultados.

5.2.5 – PÓS-TESTE 2

Para verificar se a diferença de desempenho entre os grupos de intervenção e controle se mantinha depois de decorridos sete meses do final da intervenção, foi aplicado o pós-teste 2. Este teste foi aplicado nas turmas que participaram da intervenção e que foram controle em 2017, ou seja, duas turmas de intervenção (3I e 4I) e duas de controle (3C e 4C).

Considerando o desempenho dos dois grupos de participantes em conjunto, ou seja, o desempenho das duas turmas de intervenção (3I e 4I) e o desempenho das duas de controle (3C e 4C) a análise estatística realizada não mostrou diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($U=1242,0$; $p=0,140$). A mesma situação foi verificada quando se analisa o desempenho dos participantes por nível de escolaridade. Assim, as análises de desempenho não mostraram diferenças significativas entre as turmas de 3.º ano ($U=244,5$; $p=0,364$) e também não mostraram diferenças entre as turmas do 4.º ano ($U=386,0$; $p=0,258$).

TABELA 20 – DESEMPENHO DAS TURMAS INTERVENÇÃO E CONTROLE PÓS-TESTE 2

	Média	Mediana	Desvio padrão	P
3I	3,96	4	3,25	0,364
3C	3,08	3	2,842	
4I	6,22	6	3,678	0,258
4C	5,24	4	3,87	

FONTE: A autora (2018).

Embora a média de acertos das turmas intervenção tenha sido levemente maior que as médias de acerto das turmas controle, como se vê na tabela 20, a média de acertos, das turmas intervenção e controle, foi muito próxima, tanto no 3.º ano quanto no 4.º ano.

Assim, acredita-se que esta avaliação não tenha sido sensível para captar possíveis diferenças de desempenho entre os grupos, em especial nas turmas de 3.º ano, cujo desempenho foi baixo em ambas as turmas.

Com relação ao pós-teste 2, é importante observar que foi mantido o texto “Sábios como camelos” do programa original de Portugal, um texto com 742 palavras e um vocabulário não muito comum para os estudantes (ex. “que gostava imenso de ler”; “quando lhe apetecia”; “à frente da cáfila”; “O vento, carregado de areia, magoava a pele”; “demasiado tarde”; “tropas do grão-vizir”; “o incrédulo silêncio”...) , os demais textos da avaliação foram substituídos. Após a aplicação desta avaliação (pós-teste 1B), em conversa com os estudantes, verificou-se que eles acharam o texto “muito difícil”, que não conseguiram entender.

Destaca-se que o pós-teste 2 possui 11 questões e 8 delas são sobre o texto “Sábios como camelos” que também foram mantidas conforme programa original. As demais questões (3 questões) que compunham o pós-teste 2, cujos textos que foram substituídos, segundo os estudantes do 3º ano, mostraram-se complexas tendo em vista que uma delas exigia a análise de 7 afirmações.

Com base nestes resultados considera-se que este pós-teste deva ser repensado, especialmente se o programa for destinar-se ao ensino de estudantes a partir do 2º semestre do 3.º ano, pois dentre os fatores que interferem na compreensão de textos estão tanto o vocabulário (Viana *et al.* , 2010 e 2017) como a estrutura textual (Spinillo, 2009). Neste sentido, uma alternativa é que no programa este texto venha a compor uma das sessões de ensino em lugar de constituir-se como avaliação, tendo em vista que apresenta adequados elementos para trabalhar os diferentes níveis da compreensão leitora.

5.2.6 – COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NOS COMPONENTES DA COMPREENSÃO POR AVALIAÇÃO

Embora já tenha sido feita a comparação dos grupos intervenção e controle nos diferentes momentos de avaliação, a seguir será feita a comparação entre estes grupos observando-se os componentes da compreensão da leitura. Para a comparação entre os grupos intervenção e controle foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney. Vale ressaltar que as avaliações apresentam número de questões diferentes em cada um, para proceder a comparação (grupo

intervenção e controle) dos componentes da compreensão, os valores absolutos foram transformados em porcentagem.

5.2.6.1 - COMPREENSÃO LITERAL

Considerando todos os participantes no momento inicial, a análise do desempenho do grupo intervenção (3I, 4I, e 4I₂) contrastada com o do grupo controle (3C e 4C) na compreensão literal mostrou que não há diferença estatisticamente significativa ($U=1772,5$; $p=0,294$) na compreensão literal no pré-teste, ou seja, os estudantes que participaram do grupo intervenção apresentavam no início do estudo (antes da intervenção) o mesmo nível de desempenho dos estudantes do grupo controle.

O mesmo teste estatístico foi aplicado para comparar o desempenho nas respostas às questões literais no pós-teste 1A, o resultado desta análise mostrou que neste pós-teste a diferença de desempenho dos grupos foi estatisticamente significativa ($U=1185$; $p<0,001$). Já a comparação do desempenho dos participantes em compreensão literal no pós-teste 1B ($U=1646,5$; $p=0,092$) e no pós-teste 2 ($U=1688,5$; $p=0,142$) não mostrou diferenças estatisticamente significativas. Lembrando que a turma 4I₂ não fez o pós-teste 2. (GRÁFICO 5).

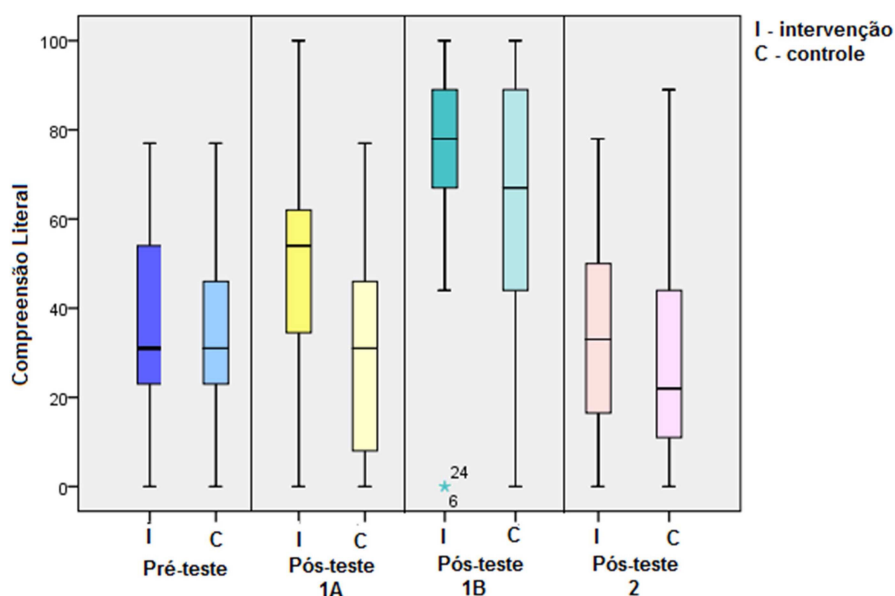


GRÁFICO 5 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES LITERAIS, TODOS OS ESTUDANTES

Fonte: A autora (2018) *Pós-teste 2 sem a turma 4I₂.

Além disso, foi realizada a comparação do desempenho em compreensão literal dos grupos intervenção e controle por nível de escolaridade. No 3.º ano a comparação do desempenho em compreensão literal no pré-teste realizado pelas duas turmas (3I e 3C) indicou que não havia diferença estatisticamente significativa ($U=281,5$; $p=892$) entre o grupo intervenção e o grupo controle, o que era esperado. Já no pós-teste 1A (reaplicação do pré-teste), o resultado do teste mostrou diferença estatisticamente significativa entre as turmas ($U=161$; $p=0,008$) em favor do grupo que participou da intervenção.

A aplicação do mesmo teste estatístico para comparar o desempenho das turmas de 3.º ano em compreensão literal, no pós-teste 1B não mostrou diferença estatisticamente significativa ($U=0,168$; $p=0,682$) no desempenho das turmas. Por último, a comparação do desempenho no pós-teste 2, apontou diferença estatisticamente significativa ($U=194,5$; $p=0,048$) no desempenho das duas turmas, na compreensão literal, ou seja, os estudantes que participaram da intervenção tiveram maior resultado comparado ao resultado do grupo controle (GRÁFICO 6)

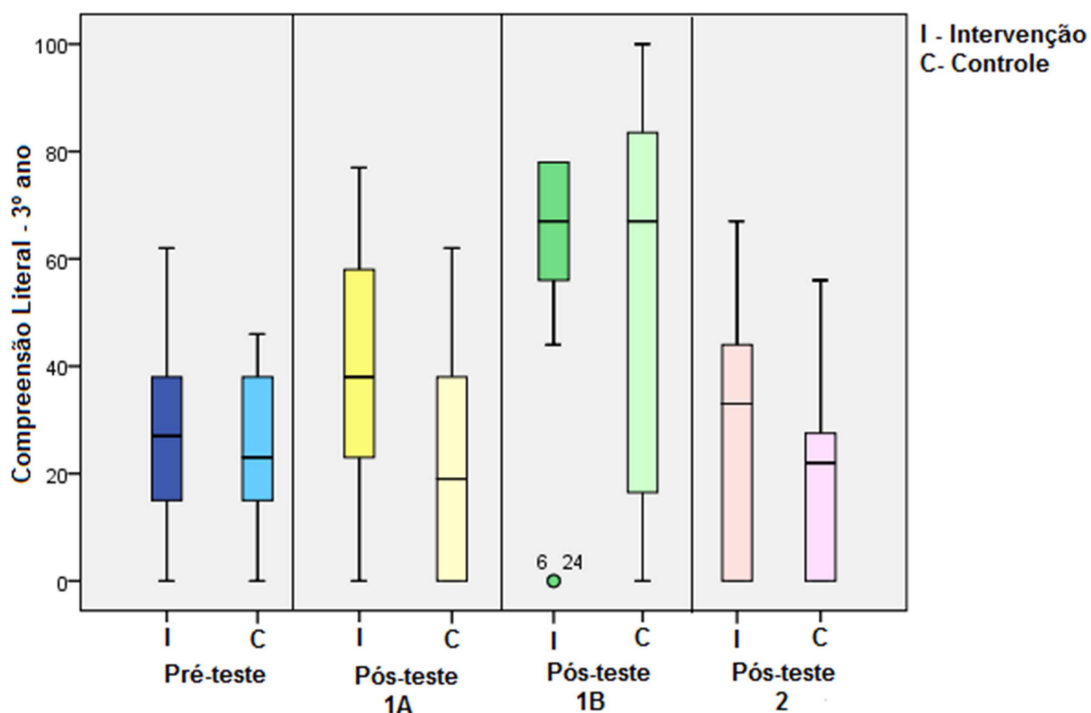


GRÁFICO 6 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES LITERAIS, 3.º ANO

Fonte: A autora (2018) *Pós-teste 2 sem a turma 4I₂.

Focalizando o desempenho dos participantes do 4.º ano, verificou-se inicialmente que no pré-teste não havia, em compreensão literal, diferença de desempenho estatisticamente significativa entre os grupos ($U=680,5$; $p=552$), o que era esperado. No que se refere ao pós-teste 1A verificou-se, da mesma forma que ocorreu com os participantes das turmas de 4.º ano, uma diferença em compreensão literal estatisticamente significativas ($U=489,5$; $p=0,012$), em favor do grupo intervenção. Entretanto, neste nível de escolaridade (4.º ano), a comparação do desempenho dos estudantes dos grupos intervenção e controle ao responder as questões de avaliação da compreensão literal não mostrou diferença estatisticamente significativa no pós-teste 1B ($U=1,920$; $p=0,166$) nem no pós-teste 2 ($U=715$; $p=0,804$). (GRÁFICO 7).

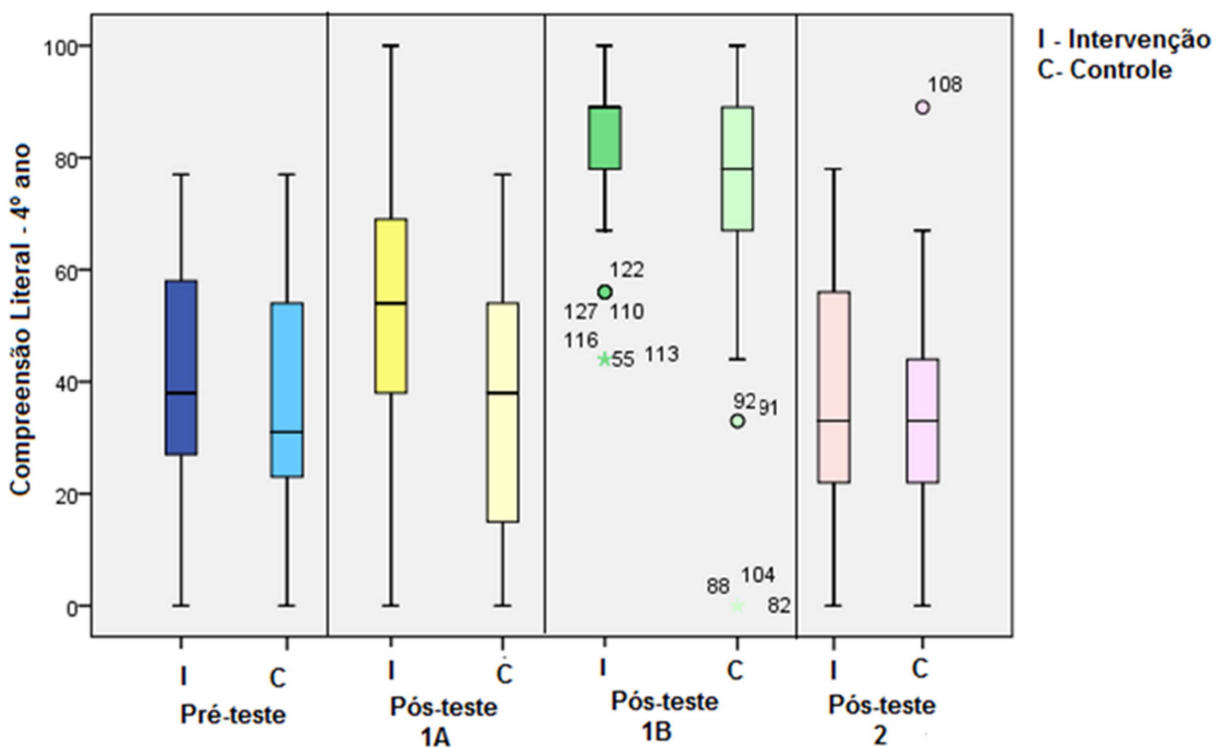


GRÁFICO 7- DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES LITERAIS, 4.º ANO

Fonte: A autora (2018) *Pós-teste 2 sem a turma 4I₂.

Os resultados encontrados mostram que mesmo a compreensão literal sendo a mais trabalhada pelos professores, houve avanços nas turmas participantes da intervenção comparado às turmas controle. No pós-teste 1A (repetição do pré-teste) houve um avanço significativo comparando-se o grupo intervenção e controle. Esses resultados corroboram os resultados encontrados por Oliveira (2017) indicando que

capacidade de identificar a informação explícita presente aumentou nos participantes do grupo intervenção.

5.2.6.2 - COMPREENSÃO INFERENCIAL

Foram analisados também os dados de desempenho dos estudantes no que se refere às questões de compreensão inferencial nas avaliações realizadas (pré-teste, pós-teste 1A, pós-teste 1B e pós-teste 2). Considerando todos os estudantes dos grupos intervenção e grupo controle, no pré-teste não se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($U= 1805,5$; $p=0,308$). Situação semelhante ocorreu em relação a dois pós-testes, ou seja, não se encontrou diferença de desempenho entre os grupos intervenção e controle, na compreensão inferencial no pós-teste 1A ($U=1736,5$; $p=0,158$) e no pós-teste 2 ($U=1902,5$; $p=0,648$). A única avaliação onde se verificou diferença de desempenho estatisticamente significativa na compreensão inferencial dos grupos foi no pós-teste 1B ($U=1133$; $p<0,001$).

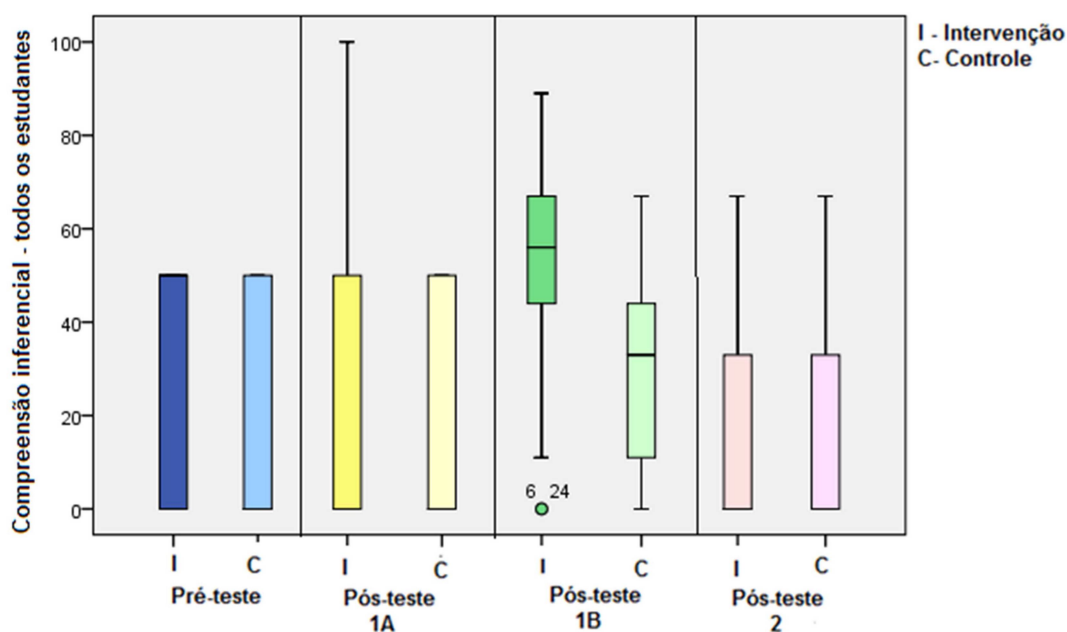


GRÁFICO 8 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES INFERENCIAIS – TODOS OS ESTUDANTES

Fonte: A autora (2018)

Situação semelhante foi verificada quando se analisou os dados de acordo com o nível de escolaridade dos participantes. Assim, em ambos os anos escolares se

identificou que na compreensão inferencial houve diferença de desempenho estatisticamente significativa apenas no pós-teste 1B, tanto entre os grupos de 3.º ano ($U=153$; $p=0,005$) como entre os grupos de 4.º ano ($U=542,5$; $p=0,043$).

Esses resultados corroboram os resultados encontrados por Oliveira (2017) e possibilitam inferir que no caminho do desenvolvimento da compreensão leitora primeiramente o estudante aumenta a capacidade de identificar a informação explícita presente no texto para posteriormente inferir as informações implícitas. Como apontado anteriormente, tanto o pós-teste 1B quanto pós-teste 2, talvez não estivessem adequadamente adaptados, pode ser que o pós-teste 1B tenha sido muito fácil e o pós-teste 2 muito difícil, o que não possibilitou medir adequadamente o componente.

Na sequência serão apresentadas as análises das diferenças de desempenho entre os grupos no que se refere aos outros componentes da compreensão leitora, especificamente compreensão crítica, reorganização e extração de significado (vocabulário). Entretanto, destaca-se que para estas análises serão utilizados apenas os dados obtidos no pré-teste e pós-teste 1A (reaplicação do pré-teste), tendo em vista que não constam questões sobre estes componentes nas outras duas avaliações, ou seja, no pós-teste 1B e no pós-teste 2.

5.2.6.3 - COMPREENSÃO CRÍTICA

Considerando todos os participantes, a análise comparando o desempenho do grupo intervenção (3I, 4I e 4I2) com o do grupo controle (3C e 4C) na compreensão crítica os dados indicam que no início do estudo (pré-teste) havia diferença estatisticamente significativa ($U=1642,5$; $p=0,039$) entre os grupos, em favor do grupo controle. O pré-teste mostra que no grupo controle há a presença de estudantes que acertaram todas as questões críticas, caso que não aconteceu com os participantes do grupo intervenção (GRÁFICO 9). Esta situação se manteve no pós-teste 1A, em que ambos os grupos aumentaram o desempenho, mas permaneceu uma diferença estatisticamente significativa ($U=1605,5$; $p=0,049$) entre

os grupos, em favor do grupo controle. Contudo, é oportuno salientar que o nível de significância da diferença entre os grupos neste pós-teste ficou muito próximo do limite de 0,05, sugerindo que os grupos tiveram desempenhos mais próximos no pós-teste 1A.

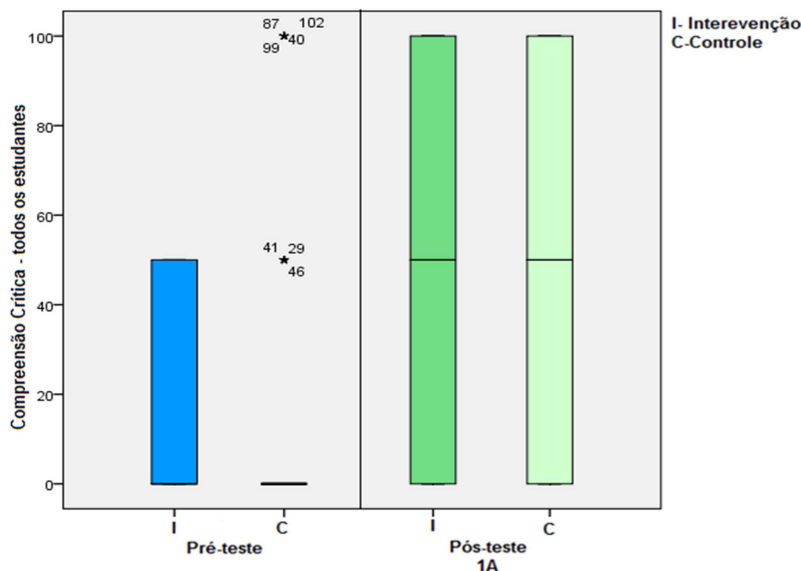


GRÁFICO 9 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES CRÍTICAS – TODOS OS ESTUDANTES

Fonte: A autora (2018)

Também foi realizada a comparação do desempenho em compreensão crítica dos grupos intervenção e controle por nível de escolaridade. No 3.º ano a comparação do desempenho em compreensão crítica no pré-teste realizado pelas duas turmas (3I e 3C) indicou que não havia diferença estatisticamente significativa ($U=229$; $p=0,160$) entre o grupo intervenção e o grupo controle. Entretanto, mesmo após o período de intervenção esta situação se manteve, ou seja, a análise dos dados mostrou que o desempenho dos grupos não apresentava diferença estatisticamente significativa no pós-teste 1A ($U=203,5$; $p=0,064$). Contudo, é possível apontar como positivo no grupo intervenção que o desempenho dos participantes não apresenta uma dispersão muito grande (média de desempenho 0,4 e desvio padrão de 0,493) conforme pode ser verificado no gráfico. De outra parte, a média de desempenho do grupo controle em compreensão crítica foi de 0,28 e o desvio padrão de 0,632.

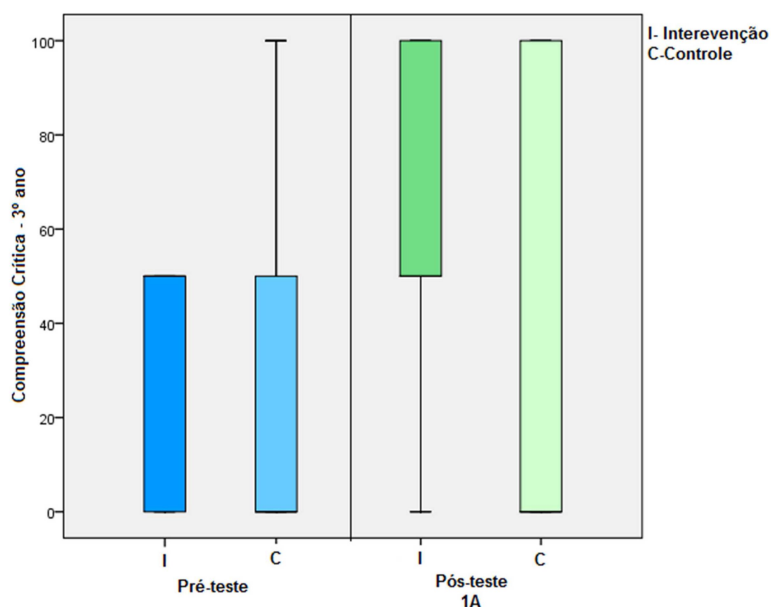


GRÁFICO 10 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES CRÍTICAS – 3.º ANO
Fonte: A autora (2018)

Com relação ao desempenho em compreensão crítica no 4.º ano a comparação entre os grupos intervenção (4I, 4I₂) e controle (4C) mostrou resultados semelhantes ao que ocorreu no 3.º ano. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo intervenção e controle no pré-teste ($U=595$; $p=0,055$), e também nenhuma diferença significativa no pós-teste 1A ($U=647,5$; $p=0,325$).

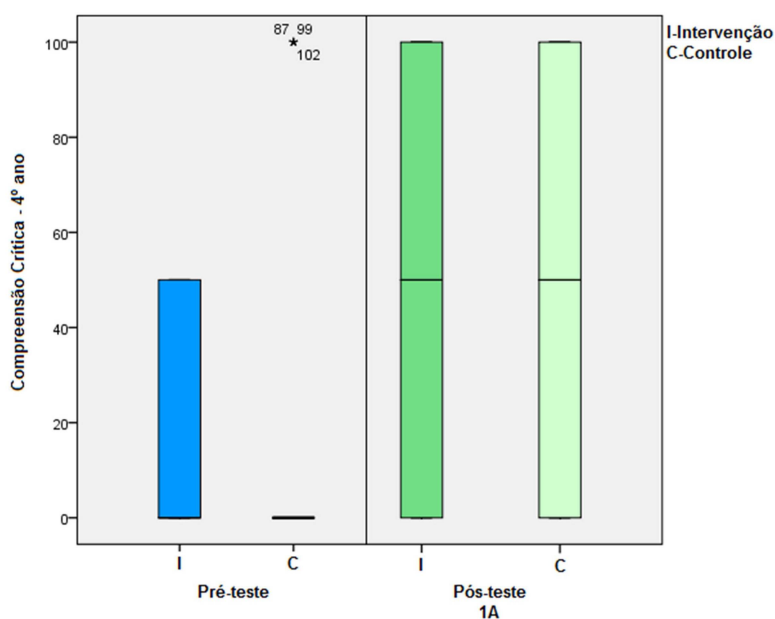


GRÁFICO 11 - DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS RESPOSTAS AS QUESTÕES CRÍTICAS – 4.º ANO
Fonte: A autora (2018)

É interessante observar que nos testes estatísticos não há diferenças significativas nesse componente, provavelmente isso ocorreu devido ao teste apresentar apenas uma questão relativa ao componente. Embora isso tenha ocorrido, é importante ressaltar que a compreensão crítica dos estudantes que participaram da intervenção melhorou, prova disto são as respostas dadas às questões dos textos trabalhados na intervenção, conforme apontado na sessão “Considerações sobre a implementação do programa de intervenção”.

5.2.6.4 - REORGANIZAÇÃO

Com relação à reorganização os resultados encontrados foram parecidos com os resultados encontrados na compreensão crítica, e da mesma maneira da compreensão crítica, no teste havia apenas uma questão relativa à reorganização, fato que pode ter interferido nos resultados.

5.2.6.5 - EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO (VOCABULÁRIO)

Embora não seja apontado por Català et al. (2001), como componente da compreensão, no programa de intervenção, há uma presença forte para o trabalho com a extração de significado. O programa de intervenção proposto por Viana *et al.* (2010, p.4) no qual foi baseado esse estudo traz que o vocabulário “pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão do que é lido” e que é necessário ensinar aos alunos que “tentem, por meio das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados, analisando, por exemplo, a raiz da palavra ou seus afixos.” Esta estratégia, além de desenvolver o conhecimento da língua, auxilia na busca da ativação de significados plausíveis. Devido a isso foi realizado o trabalho com a extração de significado durante a intervenção.

Considerando todos os participantes, a análise comparando o desempenho do grupo intervenção com o do grupo controle, na extração de significado, mostrou que não há diferença estatisticamente significativa ($U=1945,5$; $p=0,813$) no pré-teste, ou seja, os estudantes que participaram do grupo intervenção apresentavam no início do estudo (antes da intervenção) o mesmo desempenho dos estudantes do grupo controle. Já no pós-teste 1A os resultados apontam uma diferença significativa

($U=1719,5$; $p=0,048$) entre os grupos intervenção e controle em favor do grupo intervenção.

Na sessão “Considerações sobre a implementação do programa de intervenção”, foi apontada a dificuldade de alguns estudantes com relação ao vocabulário, pois anotavam que não conheciam palavras simples. Entretanto, apesar de o número de 2 questões no teste é possível dizer que provavelmente a intervenção tenha ajudado, pois no pós-teste 1A, a diferença no desempenho entre o grupo intervenção e controle passou a ser significativa.

5.2.7 – ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (ANO ESCOLAR E SEMESTRE)

Uma questão que também pretende-se analisar é o impacto que as sessões de ensino explícito da compreensão leitora teve sobre o desempenho dos participantes da intervenção de cada um dos anos escolares/semestre em relação aos diferentes componentes da compreensão. Neste sentido, será feita uma análise das diferenças de desempenho de cada uma das turmas (3I, 4I e 4I₂) no que se refere aos diferentes componentes da compreensão leitora antes e depois da intervenção (pré-teste e pós-teste 1A).

Inicialmente é importante lembrar que nesta avaliação (pré-teste e pós-teste 1A) há 7 questões literais, 2 inferenciais, 2 extração de significado, 1 reorganização e 1 compreensão crítica. A Tabela 21, a seguir, mostra a média de acertos em cada um dos componentes e o total de acertos em cada uma das aplicações da avaliação, por turma.

TABELA 21- DESEMPENHO DAS TURMAS DE INTERVENÇÃO NOS DIFERENTES COMPONENTES DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Componente	3I			4I			4I2		
	Pré-teste	Pós-teste 1A	p	Pré-teste	Pós-teste1A	p	Pré-teste	Pós-teste1A	p
Compreensão Literal	3,58	4,96	0,089	4,43	6,11	0,049	3,37	5,79	0,02
Compreensão Inferencial	0,58	0,5	0,465	0,47	0,48	0,835	0,42	0,42	1
Compreensão Crítica	0,54	1,21	0,001	0,35	1,23	<0,001	0,32	0,53	0,102
Reorganização	0	0,17	<0,001	0,07	0,82	<0,001	0,32	0,16	0,058
Extração de Significado	0,42	0,83	0,196	0,82	0,26	<0,001	0,16	0,79	1
Média de acertos no teste	5,17	7,67	0,027	8,06	10,56	<0,001	5,11	7,68	0,016

FONTE: A autora (2018)

Comparando-se a média de acertos entre o pré-teste e o pós-teste, a compreensão literal teve avanços significativos em todas as turmas. Sendo na turma 3I ($Z = -2,215$; $p = 0,027$); na turma 4I ($Z = -1,972$; $p = 0,049$) e na turma 4I₂ ($Z = -3,102$; $p = 0,02$), no terceiro ano houve avanço na média de acertos, mas não foi significativo. É possível que o ano de escolaridade possa ter influenciado no desempenho em compreensão literal, pois em ambas turmas, cujo avanço foi significativo, são 4.º ano.

A compreensão inferencial foi o componente que não apresentou avanços nas análises. Uma possibilidade de explicação é que o tempo de intervenção realizado foi pequeno e para o desenvolvimento da compreensão inferencial há necessidade de tempo maior. Como apontam Català *et al.* (2001), para o desenvolvimento da compreensão inferencial é necessário a ativação dos conhecimentos prévios de forma que os leitores possam relacionar as novas situações com esses conhecimentos, da interação entre o texto e o leitor, do controle das hipóteses (se são comprovadas ou não) e, além disso, os demais componentes são caminhos, auxiliam a desenvolver a compreensão inferencial. Como esse trabalho deve ser constante, acredita-se que o tempo utilizado para a intervenção foi muito pequeno, ou seja, foram poucas sessões de intervenção. Assim são necessários outros estudos, de preferência com maior tempo de intervenção (com maior número de

sessões) para verificar as possibilidades de desenvolvimento da compreensão inferencial.

Com relação à compreensão crítica verificou-se aumento de desempenho estatisticamente significativo nas turmas 3I e 4I (que tiveram a intervenção no segundo semestre) no 3.º ano ($Z = -3,234$; $p < 0,001$) e no 4.º ano ($Z = -5,480$; $p < 0,001$). No 4.º ano/primeiro semestre também se verifica um desempenho levemente maior na média de acertos quando este é comparando-se o pré-teste, e o pós-teste 1ª, mas esta diferença não é estatisticamente significativa ($Z = -1,633$; $p = 0,102$). Aparentemente a variabilidade parece decorrer do semestre em que ocorreu a intervenção. Há necessidade de mais estudos para verificar essa questão.

O mesmo acontece na reorganização, a diferença de desempenho entre o pré-teste e o pós-teste é estatisticamente significativa nas turmas participantes da intervenção no segundo semestre 3I ($Z = -3,542$; $p < 0,001$), e 4I ($Z = -5,583$; $p < 0,001$). Entretanto, em relação à extração de significado, enquanto as turmas (3I e 4I₂) aumentaram a média de desempenho no pós-teste 1ª (embora não de forma significativa), 4.º ano/segundo semestre teve um desempenho significativamente mais baixo no pós-teste 1A.

Em suma, comparando-se o desempenho dos participantes da intervenção (todos independente do ano de escolaridade), a partir dos números absolutos de acertos, a compreensão crítica apresentou um avanço significativo ($Z = -5,800$; $p < 0,001$) como também a compreensão literal ($Z = -4,265$; $p < 0,001$), ou seja, os participantes da intervenção obtiveram avanços significativos na compreensão literal e na compreensão crítica.

Analisando o desempenho geral em compreensão leitora de cada uma das turmas de intervenção verifica-se que existe uma diferença de desempenho entre o pré-teste e o pós-teste 1A estatisticamente significativa em todas as turmas: 3I ($Z = -2,215$; $p = 0,027$); 4I ($Z = -3,651$; $p < 0,001$) e 4I₂ ($Z = -2,408$; $p = 0,016$). Estes resultados sugerem que, de fato, é possível que intervenções como a que foi implementada neste trabalho possam ser efetivadas a partir do 3.º ano no segundo semestre, contanto que os estudantes já tenham automatizado o reconhecimento de palavras,

(fato que esta pesquisa não constatou foi apenas avaliada pela escola), ou seja, que estejam em uma fase alfabética consolidada (Ehri, 1997). Esta era justamente a situação das turmas de 3.º ano que participaram deste estudo, o qual foi realizado em uma escola cujo IDEB é de 7,2, ou seja, uma escola que está classificada entre as 17 melhores da cidade de Curitiba.

A importância de aplicar o programa em turmas que já tenham automatizado o reconhecimento de palavras, respalda-se no que é apontado por Viana et al. (2010) de que ao ler o sujeito mobiliza competências básicas (decifração) e competências de ordem superior (construção de significados). Contudo, como explicam Alégria, Leybaert e Mousty (1997) quando o leitor precisa mobilizar recursos da sua capacidade cognitiva para a decifração das palavras, nada ou quase nada resta para a compreensão do texto.

Com relação ao ano de escolaridade, a média de acertos no teste mostra que todas as turmas participantes da intervenção apresentaram avanços significativos comparando-se o pré-teste com o pós-teste 1A: 3.º ano segundo semestre ($Z = -2,215$; $p = 0,027$); 4.º ano segundo semestre ($Z = -3,651$; $p < 0,001$) e 4.º ano primeiro semestre ($Z = -2,408$; $p = 0,016$), a partir desse resultado é provável que a intervenção possa ser realizada independente do ano de escolaridade, mas não se pode esquecer que o estudo foi realizado em uma escola com IDEB de 7,2 e um dos critérios para participação do 3.º ano é que os estudantes estivessem alfabetizados, pois conforme apontam Alégria, Leybaert e Mousty (1997) quando o leitor precisa mobilizar recursos da sua capacidade cognitiva para a decifração das palavras, nada ou quase nada resta para a compreensão do texto, ou seja, o leitor iniciante (em fase de alfabetização) depende a atenção para decifrar as palavras não conseguindo compreender o texto como um todo o que prejudica a realização das inferências. Dessa forma, pode-se afirmar que é possível realizar a intervenção com ganhos independente do ano de escolaridade, desde que estejam com a fase alfabética consolidada, conforme Linnea Ehri.

6 - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho decidiu-se investigar o desenvolvimento da compreensão da leitura, devido ao fato que, embora seja uma temática bastante estudada, os conhecimentos produzidos ainda não têm gerado os efeitos desejados em termos de aumento da proficiência em leitura, notadamente nos estudantes brasileiros, o que se verifica a partir dos resultados de avaliações de larga escala, em especial o IDEB. Acredita-se que trabalhos como este possam fornecer subsídios para o trabalho de professores do Ensino Fundamental, porque investiga como o ensino sistemático com a compreensão da leitura pode aumentar a proficiência dos estudantes.

Para a realização do trabalho foram realizados dois estudos maneira a atingir o objetivo geral: “Conhecer e analisar as práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professores do 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, bem como os efeitos de uma intervenção, visando ao ensino explícito de processos e estratégias para a compreensão da leitura em seus diferentes componentes (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica)”.

Dessa maneira, os estudos foram organizados para responder a duas questões:

- Como se caracterizam as estratégias de ensino da compreensão leitora utilizadas pelos professores, antes, durante e após a leitura dos textos que são objetos de ensino em Língua Portuguesa?
- Um programa de ensino explícito da compreensão leitora dirigido a estudantes do 3.º e do 4.º ano fundamental produz aumento no desempenho destes alunos nos diferentes componentes da compreensão (literal, reorganização, inferencial e crítica)?

Focalizando primeiramente as conclusões do estudo de observação (estudo 1), realizado junto a uma professora de 3.º ano e outra de 4.º ano, pode-se dizer que estas professoras desenvolvem muitas atividades de leitura, mas não utilizam estratégias para o ensino da compreensão da leitura de forma expressiva. Dito de outro modo, as estratégias voltadas para o ensino da compreensão leitora não são utilizadas pelas professoras com regularidade, ou seja, muito do trabalho realizado é

orientado para avaliar a compreensão dos estudantes (avaliação do produto da compreensão) e pouco é feito em termos de ensino (orientações de como compreender, como trabalhar com a metacompreensão). O resultado encontrado corrobora os resultados encontrados por Couto e Carvalho (2001), pois como já explicitado, os professores fazem muitas atividades com a leitura, mas não realizam um trabalho específico e sistemático para o ensino da compreensão da leitura.

Entre os dados obtidos no período de observação, foi bastante expressiva a constatação de que o trabalho das professoras prioriza a compreensão literal, o que corrobora o apontado por Català (2001). Além disso, foram raras as ocasiões em que as professoras tomando como referência os textos que estavam lendo, propuseram questões que demandassem uma compreensão crítica dos estudantes.

Foram observadas a presença ou ausência de seis estratégias que poderiam ser utilizadas antes da leitura, as quais foram definidas a partir das indicações de Solé (1998), Sim-Sim et al. (2007); Viana et al (2010) e constatou-se que elas não estavam presentes em todos os momentos cuja proposta de trabalho era a leitura de textos. Além disso, das seis estratégias definidas, apenas duas foram trabalhadas em algum momento, tanto no 3.º quanto no 4.º ano: a exploração do vocabulário e das ilustrações. Além dessa estratégia foi observado no 3º ano o trabalho com: formulação de perguntas sobre o texto; além de falar e perguntar sobre o tema. No 4º ano foram trabalhadas: fornecimento de informações sobre o texto e exploração do título.

De outra parte, das 9 estratégias que poderiam ser utilizadas ao trabalhar a compreensão durante o próprio processo de leitura (estratégias online), apenas 5 foram utilizadas em algum momento da observação, são elas: o fornecimento de cópias do texto para realização de anotações; a orientação para destacar palavras desconhecidas; interrupção da leitura e solicitação de: opiniões, predições e significado de palavras a partir das pistas contextuais. Lembrando que o uso das estratégias depende do texto, cada gênero textual possibilita determinadas estratégias. É importante que o professor, em seu planejamento, procure utilizar todas as estratégias, isso se dará a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais.

Um outro bloco de estratégias, que se refere a aquelas que podem ser utilizadas pelos professores para orientar a compreensão, atua após a leitura. Neste trabalho foram elencadas 17 estratégias que poderiam ter sido utilizadas pelos professores. Dessas, 7 estratégias não foram utilizadas por nenhuma professora. São elas: As coincidências entre a predição e o que acontece no texto; proposição de construção de frases utilizando as palavras encontradas; retomada do trecho destacado. Proposição de definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras destacadas; resumo com as principais questões do texto e continuação ou finalização de um texto.

Entretanto, quando se analisa os dados observados verifica-se que apenas 5 estratégias foram utilizadas por ambas as professoras, são elas: exploração do significado das palavras; formulação de perguntas que exigem releitura; perguntas que tratam da ideia central; perguntas que tratam das personagens e a realização da releitura.

As estratégias: retomada de ações e sequência dos fatos foi utilizada apenas pela professora do 3.º ano. E, outras quatro foram utilizadas apenas pela professora do 4.º ano, são elas: retomada das palavras destacadas no texto; perguntas sobre os fatos e opiniões sobre os fatos; perguntas sobre causas e consequências além da realização de esquemas.

Com a observação, foi possível verificar quais foram as necessidades mais marcantes em termos de encaminhamentos pedagógicos para o ensino explícito da compreensão da leitura. Conforme Giasson (1993) e Viana *et al* (2010) há perguntas orientadas para o processo de ensino e perguntas orientadas para a avaliação da leitura (produto). Nos momentos de observação, a maioria das perguntas realizadas para os estudantes foram orientadas para a avaliação (nessas perguntas há somente verificação se a resposta está certa ou errada). Já as perguntas voltadas para o ensino permitem que o estudante analise sua resposta, busque elementos no texto que comprovem essa resposta, este tipo de perguntas não foram verificadas durante a observação.

Enfim, os dados obtidos durante a observação permitiram verificar várias lacunas com relação ao ensino explícito da compreensão da leitura, notadamente as

estratégias utilizadas, ou a falta delas, bem como os tipos de perguntas de compreensão formuladas aos estudantes. Neste sentido, conclui-se que as estratégias de ensino da compreensão leitora precisam ser trabalhadas em maior quantidade e com mais intensidade, pois acredita-se que um trabalho pedagógico pautado nestas estratégias possibilita que os estudantes comecem a ter uma gestão consciente de sua compreensão, monitorando/controlando falhas na compreensão e identificando a estratégia que deve ser utilizada para obter maior compreensão. Isso implica na escolha do gênero textual a ser trabalhado (deve-se levar em consideração textos que possibilitem o trabalho com as estratégias bem como a realização de diferentes tipos de perguntas).

No estudo 2, foi realizada uma intervenção cujo foco estava voltado diretamente para a habilidade que se pretendia desenvolver, ou seja, a compreensão leitora (Spinillo e Lautert, 2008). Na intervenção foram utilizadas estratégias de ensino explícito para o ensino da compreensão da leitura por meio de um conjunto de atividades elaboradas e adaptadas do programa “*O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa para o 1º ciclo do ensino básico*”. A intervenção focalizou os componentes da compreensão da leitura, a saber: compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica. Além do ensino destes componentes, o trabalho realizado na intervenção focalizou o ensino de estratégias que possibilitam aos estudantes extraírem o significado de vocábulos desconhecidos presentes nos textos.

Essa investigação teve como participantes 5 turmas de estudantes do ensino fundamental, sendo duas turmas de 3.º ano (uma intervenção e uma controle) e três turmas de 4.º ano (duas intervenção e uma controle). Na sequência foi realizada a análise dos resultados das avaliações.

As análises estatísticas dos resultados obtidos nas avaliações realizadas antes, durante e depois da intervenção permitem mostrar os efeitos da aplicação do programa de ensino. Inicialmente verificou-se que antes da intervenção a comparação dos desempenhos dos grupos intervenção (3I, 4I e 4I₂) com os do grupo controle (3C e 4C) não mostrou diferenças.

No decorrer da intervenção, foi aplicada uma avaliação de progresso somente nas turmas que participaram da intervenção (3I, 4I e 4I₂). Nesta avaliação a média de acertos dos estudantes, aumentou em todas as turmas, quando comparada à média obtida no pré-teste (tabela 13). Este dado pode sugerir um efeito positivo do programa já após as primeiras sessões de ensino. Entretanto, não se pode fazer esta afirmação, pois como não foi analisada a equivalência, em termos de complexidade linguística, dos textos utilizados no pré-teste e na avaliação de progresso, é possível que o desempenho maior dos estudantes tenha sido em função da menor complexidade do texto e das questões formuladas e não do aumento da competência dos estudantes.

A partir dos resultados obtidos pelos participantes no pós-teste 1A (reaplicação do pré-teste), foi verificada uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho do grupo intervenção e controle ($U=1258,5$; $p < 0,001$), em prol dos estudantes do grupo intervenção, independente do ano de escolaridade. Analisando as possíveis diferenças de desempenho por nível de escolaridade, também se verificou entre os estudantes do 3.º ano, diferenças estatisticamente significativas entre a turma intervenção e a turma controle ($U= 162,0$; $p = 0,009$), o mesmo ocorreu com o grupo do 4.º ano que também apresentou após a intervenção diferenças significativas entre os participantes da intervenção e os do grupo controle ($U=524,0$; $p=0,031$). Estes resultados mostram claramente que os estudantes que participaram da intervenção passaram a ter um desempenho em compreensão significativamente maior do que os estudantes não participantes.

Além da reaplicação do pré-teste após a intervenção (pós-teste 1A), foi aplicado um outro pós-teste, ou seja, o pós-teste 1B. A partir dos resultados deste teste, também foram realizadas análises comparativas entre o desempenho dos grupos intervenção e controle (análises intergrupos). Considerando inicialmente a totalidade dos resultados, ou seja, sem a separação do desempenho dos participantes por nível de escolaridade, foram verificadas diferenças de desempenho estatisticamente significativas ($U=1190,5$; $p < 0,001$), em favor do grupo intervenção. Situação semelhante também foi verificada quando se analisa os resultados de desempenho por nível de escolaridade. Assim, tanto no 3.º ano ($U= 177,0$; $p = 0,021$) como no 4.º ano ($U=487,0$; $p=0,011$) foram verificadas diferenças significativas de desempenho

em prol do grupo intervenção. Estes resultados ratificam o que foi constatado com a aplicação do pós-teste 1A, ou seja, que após participarem das sessões de intervenção (ainda que em pequeno número) os estudantes tiveram um aumento de desempenho em compreensão leitora expressivamente maior do que os estudantes que não participaram.

O pós-teste 2 foi aplicado aproximadamente 7 meses após o término da intervenção nas turmas participantes do estudo efetivado no segundo semestre de 2017 (3I, 3C, 4I e 4C). O desempenho de todos os participantes (grupo intervenção e controle) neste teste foi muito baixo, e considerou-se não adequado concluir sobre a efetividade do programa de intervenção a partir dos dados obtido nesta avaliação. Justifica-se esta decisão com o fato de que após análise dos dados obtidos, este teste foi considerado de uma complexidade linguística superior à dos outros testes utilizados no programa. Assim, sugere-se que na continuidade da adaptação do programa seja empregada uma forma de equiparação das dificuldades dos textos que serão utilizados nos diferentes momentos avaliativos.

Um último conjunto de análises focalizou as diferenças de desempenho entre os participantes do grupo intervenção (turmas 3I, 4I e 4I₂) nos diversos componentes da compreensão leitora antes e depois da intervenção. Estas análises tiveram como objetivo verificar o impacto que as sessões de ensino explícito da compreensão leitora tiveram em cada um dos anos escolares/semestre. Além disso, destaca-se que estas análises foram realizadas utilizando apenas os dados do pré-teste e pós-teste 1A, tendo em vista que as outras avaliações não contemplaram todos os componentes da compreensão da leitura.

Focalizando primeiramente a compreensão literal, os resultados indicam que a média de acertos nas questões que avaliavam este nível de compreensão aumentou em todas as turmas. Entretanto, apenas nas duas turmas do quarto (4I e 4I₂) ano foi que o aumento do desempenho entre o pré-teste e o pós-teste foi estatisticamente significativo.

No que se refere à compreensão inferencial, a comparação do desempenho das turmas de intervenção não mostrou aumento de desempenho quando da

comparação do desempenho no pré-teste com o do pós-teste. Destaca-se, além disso, que neste componente (compreensão inferencial) a comparação de desempenho entre os grupos intervenção e controle também não mostrou diferenças significativas nos pós-testes 1A e 1B. Possivelmente o não aumento de desempenho em compreensão inferencial entre os participantes da intervenção está relacionado ao tempo de aplicação do programa, pois com exceção das avaliações e do bloco inicial (onde se ensinou como trabalhar com a “família compreensão”), foram realizadas apenas 11 sessões de intervenção. Nesta perspectiva, Català *et al.* (2001) apontam que para o desenvolvimento da compreensão inferencial é necessário toda uma gama de aprendizagens, notadamente aprender como acionar e relacionar os conhecimentos prévios as novas informações apresentadas nos textos, para construir interpretações plausíveis. Além disso, é possível inferir que na trajetória do desenvolvimento dos níveis de compreensão leitora outros componentes estejam subjacentes a esta construção, por exemplo, a habilidade de compreensão literal, capacidade de extrair o significado de vocábulos novos a partir do contexto do texto e/ou a partir da raiz da palavra ou mesmo de seus afixos, e outros. Dessa forma são necessários outros estudos, de preferência estudos com maior número de sessões de intervenção para verificar as possibilidades de desenvolvimento da compreensão inferencial.

Sobre a compreensão crítica, foi verificado aumento de desempenho entre todos os participantes do programa, embora o aumento de desempenho neste componente tenha sido mais expressivo entre os estudantes das turmas que receberam a intervenção no segundo semestre (3I e 4I). Estes resultados não apresentam uma interpretação fácil, pois não se esperava que o 3.º ano/2.º semestre apresentasse maior aumento de desempenho do que os estudantes do 4.º ano/1.º semestre. Uma possível explicação é que o limitado número de questões de compreensão crítica no instrumento avaliativo tenha feito com que o instrumento não tenha sido sensível, ou melhor, não tenha podido captar aumento de desempenho neste componente. Situação semelhante ocorreu com o componente reorganização, mas neste caso, o 4.º ano/1.º semestre mesmo após o período de intervenção apresentou média de desempenho inferior no pós-teste 1A quando esta foi comparada à média do pré-teste.

Além disso, ao focalizar os resultados relativos à extração de significado, identifica-se que apenas o 4.º ano/2.º semestre conseguiu um significativo aumento de desempenho ao responder questões que demandavam esta habilidade. Entretanto, destaca-se que este componente, assim como a compreensão inferencial, foi avaliado por meio de duas questões, o que pode ter prejudicado uma avaliação mais abrangente como foi o caso da compreensão literal que foi avaliada por meio de 7 questões.

Em síntese, após o trabalho com os estudantes, o grupo que participou da intervenção (3I, 4I e 4I₂) apresentou um aumento significativo na compreensão leitora no pós-teste 1A comparado ao pré-teste. Nesse sentido, percebeu-se que as práticas educativas que levam o estudante a utilizar e refletir sobre as estratégias de compreensão parecem ser fundamentais, pois os resultados, mesmo com uma intervenção de aproximadamente 20 horas, indicam que o progresso dos estudantes foi significativo.

Após essas considerações, é importante deixar registrado que tanto o estudo 1, quanto o estudo 2 apresentam contribuições no que diz respeito ao ensino explícito da compreensão da leitura, embora feitos com amostras diferentes (professores e estudantes) acredita-se que os estudos se complementam. Com os professores pode-se investigar o trabalho realizado com a compreensão, as estratégias utilizadas e com os estudantes pode-se intervir e avaliar a compreensão da leitura a partir do ensino explícito.

Para concluir, os resultados encontrados nesses estudos corroboram os resultados apontados por diversos autores (Sim-Sim *et.al*, 2007; Viana *et al.* , 2010; Silva e Souza, 2016; Nobile, 2017; Viana *et al.*, 2017) no que diz respeito ao ensino explícito, ou seja, o trabalho sistemático melhora a compreensão da leitura dos estudantes. Entretanto, sugere-se que ao trabalhar os diversos textos do programa seja explicitado o gênero de cada um deles e sua estrutura, pois como sugerem Solé (1998), Català *et al.* (2001) e Spinillo (2013) as habilidades metatextuais, notadamente o conhecimento da estrutura dos diversos gêneros de textos é um elemento que pode facilitar a compreensão leitora.

Entretanto, sugere-se que ao trabalhar os diversos textos do programa seja explicitado o gênero de cada um deles e sua estrutura, pois como argumentam Solé (1998), Català et al. (2001) e Spinillo (2013) as habilidades metatextuais, notadamente o conhecimento da estrutura dos diversos gêneros de textos, são elementos que podem auxiliar a compreensão leitora também.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, J.; LEYBARET, J. e MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. *In Avaliação dos problemas de Leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Orgs GREGOIRE, J. e PIÉRART, B. (p. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P. e SPINILLO, A.G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia Reflexão e Crítica**. [online]. 1998, vol.11, n.2, pp.253-272. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200006>. Acesso em 28/11/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 16/04/2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final** – 2ª ed. – Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- BRASIL. MEC. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CAPOVILLA, A. G. S e CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4ª ed. São Paulo Memnon, 2004.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E. e MONCLÚS, R. **Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º ao 6.º de primária)**. 2001- 8.º reimpresión. Barcelona, 2013.
- COELHO, C. L. G. e CORREA, J. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico** (Porto Alegre) vol.48 no.1 Porto Alegre 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-53712017000100005 Acesso em 10/08/2018.
- CORREA, J. e MACLEAN, M. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v.12 n.2 Porto Alegre, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 10/04/2018.

CORSO, H. V. ; SPERB, T. M. e SALLES, J. F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras atividades cognitivas. *In: A aprendizagem da leitura e escrita: contribuições de pesquisas*. Orgs. ROAZZI, A.; SALLES, J. e JUSTI, F. R. dos R. São Paulo: Vetor, 2013.

COUTO, R. M. e CARVALHO, P. L. de. Desenvolvimento da compreensão leitora: por um ensino estratégico e efetivo da leitura. **13.º COLE**. 2001. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3993.pdf

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012
DOMBEY, H. **The Simple view of Reading**. In ITE English: readings for discussion, 2009

DELL'ISOLA, R. L. P. **Inferência na Leitura**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

DUBÉ, F.; DORVAL, C. e BESSETTE, L. Flexibles grouping, explicit reading instruction in elementary school . **Journal of Instructional Pedagogies**, v10 Apr 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Reading+comprehension+strategies+AND+elementary+school+&pr=on&ft=on&id=EJ1097149>

EHRI, L.C. Learning to reading and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C.A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds.). **Learning to spell: research, theory and practice across languages**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 237-269.

FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental. **Inquiry. American Psychologist**, vol. 34, nº 10, 906-911.

GIASSON, J.. **A Compreensão na Leitura**, 1ª edição, Lisboa, Edições Asa, 1993.

GODOY, D. M. A. e PINHEIRO, A. M. V. O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *In: A aprendizagem da leitura e escrita: contribuições de pesquisas*. Orgs. ROAZZI, A.; SALLES, J. e JUSTI, F. R. dos R. São Paulo: Vetor, 2013.

GODOY, D. M. A; BRAZ, E. D. H. e MARTINS, M. **O ensino explícito da compreensão: os tipos e objetos de inferência**. Texto submetido à publicação, 2017.

GOMES, M. A. M. Apoio motivacional e desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do ensino fundamental. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10,

n.esp., p.313-328, out. 2009 – Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/947/962>.

GOMES, M. A. M. e BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol.27 no.3 Brasília July/Sept. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n3/04.pdf>

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalinguísticas. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 033-045

GUIMARÃES, S. R. K. e BRANCO, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In **Fundamentos da Educação: Os diversos olhares do educar**. Orgs. RAMOS, E. C. e FRANKLIN, K. Curitiba: Juruá, 2010.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. In **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. Orgs. GUIMARÃES, S. R. K e MALUF, M. R. São Paulo: Vetor, 2010.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resultado Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/> . Acesso em 29/04/2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Plataforma devolutivas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/plataforma-devolutivas> acesso em 30/04/2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KHAIYALI, Al Tiyb S Al ESL. Elementary Teachers' Use of Children's Picture Books to Initiate. **English Language Teaching**; Vol. 7, No. 2; 2014
Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Reading+comprehension+strategies+AND+elementary+school+&pr=on&ft=on>

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.^a ed.; São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22.^a ed.; 4.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2^a ed.: São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros textuais & ensino*. Orgs. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELO, M. R. A.; ROAZZI, A. e MINERVINO, C. A. da S. M. Habilidades cognitivas e suas relações com dificuldades na aquisição da leitura e escrita: pressupostos para intervenção na sala de aula. *In: Leitura & Escrita*: Orgs ROAZZI, A.; PAULA, F. V. de; SANTOS, M. J. dos S. Curitiba: Juruá, 2014.

MOTA, M. M. P. E. de e SPINILLO, A. Orgs. **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Melhoramentos, 2012.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo: prática de ensino da língua portuguesa**. 1^a ed. São Paulo: FTD, 2010.

NOBILE, G. G. **Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos** (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2017.

OAKHILL, J; CAIN, K and ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension**. A handbook. New York: Routledge, 2015.

OLIVEIRA, T. das G. L. **Ensino da compreensão leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos**. Universidade Federal do Paraná (Dissertação de mestrado não publicada), Curitiba, 2017.

OTHMAN, Yahya; MAHAMUD, Zamri; JAIDI, Noradinah. The Effects of Metacognitive Strategy in Reading Expository Text. **International Education Studies**, v7 n13 p102-111 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Reading+comprehension+strategies+AND+elementary+school+&pr=on&ft=on&id=EJ1071181>

PERFETTI, C. A., LANDI, N., e OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). **A ciência da leitura** (pp. 245-265). Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PINHEIRO, L. R. e GUIMARÃES, S. R. K. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. *In: Compreensão de textos: processos e modelos*. Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

RIBEIRO, I. da S.; *et al.* **Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito.** Um programa de intervenção para o 2º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ROAZZI, A.; HODGES, L.; QUEIROGA, B.; ASFORA, R. e ROAZZI, M. M. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. *In: Compreensão de textos: processos e modelos.* Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROAZZI, A.; JUSTI, F.R.dos R. e SALLES, J.F. de. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. *In: A aprendizagem da leitura e escrita: contribuições de pesquisas.* Orgs. ROAZZI, A.; SALLES, J. e JUSTI, F. R. dos R. São Paulo: Vetor, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** PUCSP, 2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. e LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5.ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), **Handbook of early literacy** (pp. 97–110). New York: Guilford Press, 2001.

SILVA, J. R. M. da e SOUZA, R. J. de. O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, presidente prudente – SP V. 27, n. 2, p. 192-202, mai./ago.2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i2.3783>

SIM-SIM ET AL. , I.; DUARTE, C. e MICAELO, M. **O ensino da leitura: a compreensão de textos.** Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento curricular. PNEP Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>. Acesso em 29/01/2017.

SOARES, A. B. e EMMERICK, T. de A. Compreensão de textos: processos e modelos. *In: Compreensão de textos: processos e modelos.* Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6.ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998 (reimpressão 2012).

SPINILLO, A. G. e MAHON, E. da R. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 463-471. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300014> , 2007.

SPINILLO. A. G. e LAUTERT, S. L. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada.

In: CASTRO, L. R. de e BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 294-321.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. (Org.). **Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-113.

SPINILLO, A. G. e HODGES, L. V. dos S. D. Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 381-388

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: **Compreensão de textos: processos e modelos**. Orgs. MOTA, M. M. P. E. de; SPINILLO, A. G. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever** (pp. 138-154). Porto Alegre: Penso Editora, 2013b.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I da S.; FERNANDES, I.; FERREIRA, A.; LEITÃO, C.; GOMES, S.; MENDONÇA, S.; PEREIRA, L. **O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico Coimbra**: Edições Almedina, 2010.

VIANA, F. L.; CADIME, I.; SANTOS, S.; BRANDÃO, S. RIBEIRO, I. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**. V.22; nº 71 e227172, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227172.pdf>

Apêndices:**Apêndice 1 – Pauta de observação de estratégias para o ensino da compreensão da leitura 1.**

Turma Observada: _____

Observador: _____

		DATAS					
							
ANTES	1	fornece informações sobre o texto.					
	2	formula perguntas sobre o texto para que os estudantes efetuem previsões.					
	3	explora o título.					
	4	explora as ilustrações, quando tiver.					
	5	explora o vocabulário.					
	6	fala sobre o tema.					
	7	pergunta o que os estudantes sabem sobre o tema.					
DURANTE	8	fornece cópia de textos para que os estudantes possam fazer as anotações.					
	9	orienta os estudantes para que destaquem as palavras desconhecidas durante a leitura do texto.					
	10	orienta que os estudantes destaquem trechos que não compreenderam durante a leitura do texto.					
	11	Solicita que os estudantes elaborem perguntas sobre o texto.					
	12	interrompe a leitura em momentos estratégicos e solicita a opinião dos estudantes, retomando o que foi lido.					
	13	Interrompe a leitura e solicita que digam o que vai acontecer (predição).					
	14	a) interrompe a leitura e solicita que descubram o significado de uma palavra utilizando outros materiais como dicionários. b) interrompe a leitura e solicita que descubram o significado de uma palavra, por meio de pistas contextuais. c) interrompe a leitura e solicita que descubram o significado de uma palavra, analisando a raiz da palavra ou seus afixos.					
APÓS	15	fala sobre as coincidências entre as predições e o que realmente acontece no texto.					
	16	explora o significado de palavras e expressões que aparecem no texto.					
	17	propõe que construam frases (orais ou escritas) utilizando as palavras novas encontradas.					
	18	retoma a(s) palavra(s) destacadas.					
	19	retoma o(s) trecho(s) destacados.					
	20	propõe aos estudantes a definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras ou expressões destacadas.					
	21	formula perguntas que exigem a releitura do texto.					
	22	retoma as ações/sequência dos fatos, no texto.					
	23	propõe perguntas que tratam da ideia central do texto.					
	24	propõe perguntas sobre as personagens.					
	25	propõe perguntas sobre fatos e opiniões sobre os fatos.					
	26	propõe perguntas sobre causas e consequências.					
	27	faz resumo (oral ou escrito) com as questões principais do texto.					
	28	faz esquemas a partir dos textos lidos.					
29	solicita atribuição de novo título ao texto.						
30	continua ou finaliza um texto.						
31	faz releitura.						

Apêndice 2 – Pauta de observação de estratégias para o ensino da compreensão da leitura 2

**PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA
COMPREENSÃO DA LEITURA 2**

Inserir estratégias utilizadas, pelos professores, que não constam na lista principal como também o gênero textual utilizado no dia da observação.

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Apêndice 3 – Organização da Intervenção – Inicial e Bloco 1 e 2

	GÊNERO TEXTUAL	Nº DE PALAVRAS	TIPO DE QUESTÕES
II Ler com a Família Compreensão	Narrativo	174	Bloco utilizado para ensinar as crianças a ler com a Família Compreensão
	Instrucional*	67	
III. 3 – Perguntas de Compreensão leitora: Uma abordagem estratégica	Narrativo	399	Bloco utilizado para ensinar tipos de questões para as crianças
	Instrucional	220	
	Informativo	83	
	Instrucional*	65	
Bloco 1	Narrativo	126	Compreensão literal 2 Compreensão inferencial 2 Reorganização 1 Compreensão crítica 1 Extração de significado 1
	Narrativo	171	Compreensão literal 1 Compreensão inferencial 1 Reorganização 1 Compreensão crítica 3
	Narrativo	114	Compreensão literal 4 Compreensão inferencial 1 Reorganização 1 Extração de significado 1
	Informativo	84	Compreensão literal 2 Compreensão inferencial 1 Reorganização 1 Extração de significado 1
Bloco 2	Narrativo	390	Compreensão literal 5 Compreensão inferencial 5 Compreensão crítica 4
	Instrucional	96	Compreensão inferencial 4 Compreensão crítica 1
	Instrucional	237	Compreensão inferencial 3 Reorganização 3 Compreensão crítica 1
	Informativo	150	Reorganização 3 Compreensão crítica 1
	Informativo	188	Compreensão literal 5 Compreensão inferencial 1 Compreensão Crítica 1
	Informativo	151	Compreensão literal 1 Compreensão inferencial 1 Reorganização 2 Extração de significado 3

* Mesmo texto.

Apêndice 4 – Avaliações

	GÊNERO TEXTUAL	Nº DE PALAVRAS	TIPO DE QUESTÕES
Pré-teste e Pós-teste 1A	narrativo	273	Compreensão literal 3 Compreensão inferencial 2 Reorganização 1 Compreensão crítica 1 Extração de significado 2
	instrucional	451	Compreensão literal 3
	informativo	83	Compreensão literal 1
Avaliação de Progresso	informativo	301	Compreensão literal 2 Compreensão inferencial 2 Reorganização 2
	poema	138	Compreensão literal 2 Compreensão inferencial 2 Reorganização 2
Pós-teste 1B	poema	56	Compreensão literal 3 Compreensão inferencial 7
	informativo	220	Compreensão literal 1 Compreensão inferencial 1
	anúncio	151	Compreensão literal 1 Compreensão inferencial 2
Pós-teste 2	Narrativo	742	Compreensão literal 4 Compreensão inferencial 1 Reorganização 2 Compreensão crítica 1
	Informativo	283	Compreensão literal 1 (7 afirmações)
	Tabela	32	Compreensão inferencial 2

Apêndice 5 – Pré-teste

CÃO! CÃO! CÃO!

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via.

Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. Cão não muito grande, mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão.

“Quanto tempo!”

O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa. O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

“Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi...”

“Não, foi depois, na ...”

“E você, casou também?”

O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante.

“Quem morreu definitivamente foi o tio... Você lembra dele?”

“Lembro, ora, era o que mais... não?”

O cão saltou sobre o móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá (o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade. Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Se foi. Mas ainda ia indo, quando o dono da casa perguntou:

“Não vai levar o seu cão?”

“Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?”.

Millôr Fernandes

Fábulas fabulosas, Rio de Janeiro: Nórdica, 1985

Responda ao que é pedido sobre o texto que você acabou de ler, de acordo com as orientações que são dadas.

1-Assinale com X a opção correta. Lendo o texto as personagens principais são:

- a- () dois vizinhos que estavam sempre juntos.
- b- () dois primos que não se viam há muito tempo.
- c- () dois amigos que não se encontravam há muito tempo.
- d- () dois amigos que se viam todos os dias.

Assinala apenas: C (1 ponto);

Processo: literal

2- Assinale as alternativas corretas que podem responder a essa questão. Enquanto os dois amigos conversavam, o cão fez uma enorme bagunça pela casa. O que estaria o dono da casa pensando a respeito do comportamento do visitante?

- a- () que o visitante se preocupava com o comportamento do cão.
 b- () que o visitante não deveria ter trazido o cão com ele.
 c- () que o visitante deveria controlar o comportamento do cão.
 d- () que o visitante era indiferente ao comportamento do cão.

Assinala as alternativas: B C e D (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: inferencial

3- De acordo com as informações do texto, assinale V para as informações verdadeiras e F para as informações falsas:

AFIRMAÇÕES	V	F
O cão entrou naturalmente com o visitante porque já conhecia o dono da casa.		X
O dono da casa ficou surpreso quando o visitante não levou o cão com ele.	X	
Os amigos ficaram tensos, mas não tomaram qualquer atitude em relação à bagunça que o cão estava fazendo.	X	
Os amigos ao perceberem que tinha alguma coisa estranha acontecendo resolveram procurar o dono do cão.		X
O visitante demonstrou preocupação com a atitude do cão.		X

Assinalou corretamente as 5 afirmações (3 pontos)

Assinalou corretamente 3 ou 4 afirmações (2 ponto)

Assinalou corretamente 2 afirmações (1 ponto)

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

4- Releia o trecho: “O cão aproveitou as saudações, se **embarafustou casa adentro...**” qual o significado da expressão destacada na frase?

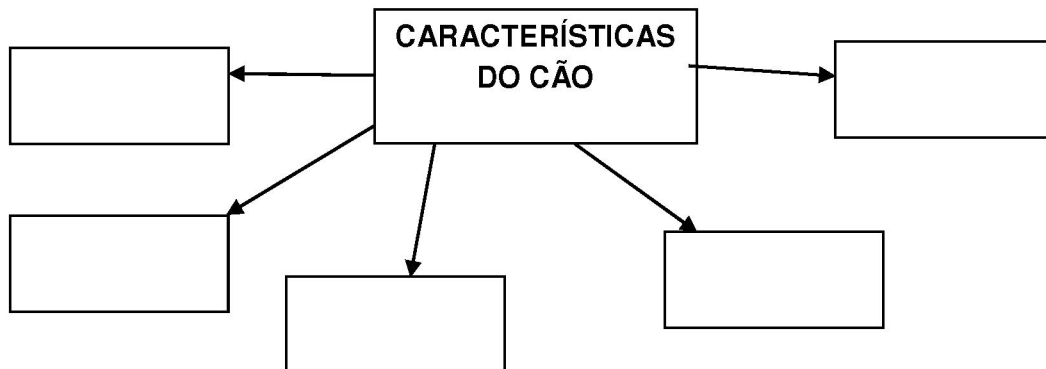
- a- () invadiu a casa desordenadamente
 b- () entrou na casa despreocupadamente.
 c- () adentrou na casa tranquilamente
 d- () se embaralhou ao entrar na casa

Assinala a alternativa: A (1 ponto)

Assinala outra alternativa. (0) ponto

Processo: Extração de significado

5- O cão apresenta algumas características. Leia o texto com atenção e complete os quadros abaixo:



Preencheu corretamente os 5 quadros (3 pontos)

Preencheu corretamente 3 ou 4 afirmações (2 ponto)

Preencheu corretamente 2 afirmações (1 ponto)

Preencheu outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

Aceitar como corretas respostas que indiquem que ele é forte, de raça indefinida, alegre, de tamanho médio, bagunceiro.

6- Assinale com X a alternativa correta, de acordo com o sentido do texto.

“O dono da casa encompridou um pouco as orelhas”, nessa frase, a expressão **encompridou as orelhas** significa que o dono da casa ficou:

a- () nervoso

b- () atento

c- () agitado

d- () preocupado

Assinala a alternativa: B (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Extração de significado

7- Ordene os acontecimentos que se passam na história, numerando de **1** a **5** as informações a seguir.

a- () Enquanto os amigos conversavam, o cão deixava suas marcas pela casa.

b- () Diante da bagunça do cão, os dois amigos ficaram tensos.

c- () O cão aproveitou a saudação entre os amigos e foi entrando na casa.

d- () Os amigos descobriram que o cão não era de nenhum deles.

e- () O amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

Preenche corretamente as 5 alternativas: 3, 4, 1, 5, 2 (2 pontos)

Preenche duas opções corretas: (1 ponto)

Preenche corretamente 1 opção ou nenhuma: (0 ponto)

Processo: Reorganização

8- "Por que o dono da casa não foi verificar o que o cão estava fazendo?"

a- () porque achou difícil conter o cão que fazia bagunça.

b- () porque a conversa com o amigo estava muito interessante.

c- () porque ele pensou que o cão era do amigo que o veio visitar.

d- () porque ele achou que o cão ia se cansar e ficar quieto.

Assinala a alternativa: C (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Crítica

9- Leia o trecho a seguir: "E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Se foi".

O que o autor quis dizer com a expressão: E se foi. Se foi. Se foi - repetidas vezes?

a- () para mostrar a crescente visão do dono da casa de que o visitante estava indo embora sem levar o cão.

b- () para mostrar a demora do visitante em ir embora da casa do amigo.

c- () para mostrar o quanto o dono da casa ficou feliz com a despedida do amigo.

d- () para mostrar que o dono da casa não estava se incomodando com as ações do cão.

Assinala a alternativa: A (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Inferencial



ROTEIROS DE PASSEIO PARA OBSERVAÇÃO DAS BALEIAS

1) Roteiro de observação por Terra - De 15/07 a 30/10

Duração do passeio: 6h

Valor: R\$ 80,00 por pessoa

09 h - Recepção e palestra, abordando o período de reprodução das baleias francas.

10 h - Saída aos mirantes naturais, segundo as informações de localização das baleias.

12 h - Almoço opcional não incluído.

14 h - Visitação ao Museu e/ou ao Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca.

15 h - Retorno.



2) Roteiro de observação por mar - de 15/08 a 30/10

Os passeios são realizados em barcos credenciados junto ao ICMBio/APBF, vistoriados pela Capitania dos Portos, com todos requisitos de segurança: coletes salva vidas, rádios, sondas e GPS e tripulações habilitadas pela Marinha do Brasil. Todas as saídas são acompanhadas por um biólogo, ou guia de bordo, capacitado em observação orientada, podendo sair das enseadas de Garopaba ou de Imbituba, de acordo com informação da localização das baleias.

Duração: De 3 a 4 h, com tempo embarcado de 2h

Valor: R\$ 200,00 por pessoa

08 h - Recepção e palestra sobre baleias.

09 h - Observação embarcada.

12 h - Retorno.

3) Safari Costa Franca

Neste passeio a jornada começa às 8h, com acompanhamento de guia especializado, que interpreta os comportamentos dos animais avistados. Além das baleias Franca existe a possibilidade de avistar golfinhos pinguins, tartarugas, lobos e leões marinhos durante o passeio.

O trecho avistado de praias é cheio de paisagens incríveis. Se destacam: o morro de Itapirubá; o morro do Gí com a enigmática Pedra do Frade; o rochedo do Iró, o farol e o canal da Barra, onde acontece a singular interação de golfinhos com pescadores artesanais e, na região da ilha, o farol de Santa Marta, o maior das Américas.

O Safári oferece aventura e experiência únicas, em trilhas com mirantes naturais, promontórios de dunas e parada em vilas de pescadores, onde se pode saborear almoço a base da culinária açoriana.

Valor - R\$ 100,00 por pessoa - almoço não incluído nesse valor.

Saídas com agendamento de 24h de antecedência e mínimo de 6 passageiros ou equivalente.

Como agendar o passeio do safari

As reservas devem ser realizadas via receptivobaleias@hotmail.com com antecedência, enviando: nome completo, cidade de origem, data pretendida para o passeio e telefone para contato.

Entrar em contato no dia anterior do pré-agendamento para saber das condições marítimas e reconfirmar sua reserva.

Reservas e consultas:

Email:

receptivobaleias@hotmail.com

Contato: (48) 99948-2224 /
99977-6352 (WhatsApp)

Facebook Pessoal: Julio Cesar
Vicente

Página Facebook: Baleia Franca
Imbituba

Obs - As saídas embarcadas estão vinculadas ao mínimo de 6 pessoas e condições marítimas favoráveis, com decisão do Capitão, conforme tamanho de onda e velocidade de vento.

*Para garantir sua observação sugerimos estadia de 3 dias.

Recomenda-se:

- Protetor Solar
- Sandálias tipo papet ou tênis
- Máquina fotográfica/filmadora, com bateria de reposição.

Disponível em: <http://costafranca.xpg.uol.com.br/index.html>

1-O que as pessoas devem fazer para observar as baleias pelo mar, no Safari Costa Franca? Assinale com X a opção correta.

- a- () Comprar os ingressos até uma hora antes da saída ao passeio.
- b- () Fazer a reserva com antecedência de 24h.
- c- () Realizar a reserva no dia do passeio.
- d- () Fazer reserva do passeio duas horas antes da saída.

Assinala apenas: B (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Literal

2- Assinale com X, na lista seguinte, cinco atividades diferentes que são oferecidas nos passeios em que há avistamento de animais.

- () Palestra sobre o período de reprodução das Baleias Franca.
- () Paradas para os visitantes realizarem mergulhos.
- () Realização de filmagem e fotos pelos visitantes.
- () Visita ao Museu de Conservação da Baleia Franca.
- () Realização de refeições na embarcação.
- () Realização de trilhas em mirantes naturais.
- () Observação de outros animais, além das baleias.
- () Parada para realização de almoço com a culinária açoriana.

Assinalou apenas as cinco atividades: Palestra sobre o período de reprodução das Baleias Franca, visita ao Museu de Conservação da baleia franca, realização de trilhas em mirantes naturais, parada para realização de almoço com a culinária açoriana, observação de outros animais, além das baleias. **(2 pontos).**

Assinalou corretamente apenas três ou quatro atividades (1 ponto).

Dá outra resposta. (0 pontos)

Processo: Literal

3- Por que as pessoas que fizeram o pré-agendamento no Safari devem confirmar sua reserva no dia anterior ao passeio?

Apresenta a resposta: Ex. para verificar/confirmar se o haverá o passeio; Para ver se o capitão poderá sair com o barco; para saber das condições marítimas e reconfirmar sua reserva. (1ponto)

Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Literal

A NEVE É CHUVA GELADA?

Não, a chuva gelada é saraiva, e não a neve. Os flocos de neve formam-se nas nuvens. As nuvens que flutuam no ar gelado são constituídas por minúsculos cristais de gelo. À medida que o frio aumenta, condensa-se vapor de água em volta desses cristais, que se tornam cada vez maiores. Os flocos de neve não são mais do que cristais de gelo entrelaçados e que ficaram demasiado pesados para flutuar; então caem sob a forma de neve.

O Grande Livro das Perguntas e Respostas de Charlie Brown, 2, p. 75

Lisboa: Bertrand Editora, 1987.

Glossário:

Saraiva: granizo; chuva de pedra.

Complete o quadro abaixo, com base nas informações transmitidas no texto que você acabou de ler.

INFORMAÇÕES SOBRE A NEVE	
a- O que é:	_____

b- Onde se forma:	_____

c- Como se forma:	_____

Preenche o quadro corretamente com as informações do texto: (2 pontos)

O que é: são cristais de gelo entrelaçados e muito pesados.

Onde se formam: nas nuvens.

Como se forma: quando faz muito frio o vapor de água se condensa em volta dos cristais e eles ficam muito pesados, por isso cai neve.

Preenche o quadro com um ou dois dados corretamente com as informações do texto (1 ponto)

Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Literal

Apêndice 6 – Avaliação de progresso

Leia o texto com muita atenção:

Na Pré-História, o homem procurou se comunicar por meio de desenhos, chamados pinturas rupestres, que eram feitos nas paredes das cavernas. Através desse tipo de representação gráfica, trocavam mensagens e passavam ideias. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo a padronização das representações.

Criação da escrita e sua história

Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi criada pelos Sumérios, povo que ali habitava, por volta do ano 4.000 a. C. Eles desenvolveram a escrita cuneiforme. Usavam placas de argila, onde cunhavam essa escrita, ou seja, desenhavam os símbolos nessa placa argilosa. Muito do que sabemos hoje sobre esse período da história, devemos a essas placas, que registravam a vida da época.



A escrita cuneiforme - 3000 anos aC.

A	𐀀	N	𐀮
B	𐀁	O	𐀯
C	𐀂	P	𐀰
D	𐀃	Q	𐀱
E	𐀄	R	𐀲
F	𐀅	S	𐀳
G	𐀆	T	𐀴
H	𐀇	U	𐀵
I	𐀈	V	𐀶
J	𐀉	W	𐀷
K	𐀊	X	𐀸
L	𐀋	Y	𐀹
M	𐀌	Z	𐀺

Alfabeto cuneiforme

Nesse mesmo período, os egípcios antigos também desenvolveram sua escrita. Existiam duas formas de escrever no Antigo Egito, a demótica (mais simplificada) e a hieroglífica (mais complexa e mais conhecida, formada por desenhos e símbolos). As paredes internas das pirâmides eram repletas de textos que falavam sobre a vida dos faraós e, para espantar os saqueadores, traziam rezas e mensagens. Eles criaram uma espécie de papel para escrever, chamada papiro, que era produzido a partir de uma planta de mesmo nome.



No alfabeto da Roma Antiga, havia somente letras maiúsculas. Contudo, na época em que essas começaram a ser escritas nos pergaminhos, com auxílio de hastes de bambu e penas de aves, ocorreu uma modificação em sua forma original. O novo estilo resistiu até o século VIII e foi utilizado na escritura de Bíblias lindamente grafadas.

Com o passar do tempo, a escrita se modificou. No ano de 1522, um italiano, chamado Ludovico Arrighi, foi o responsável pela publicação do primeiro caderno de caligrafia e deu origem ao estilo que hoje denominamos itálico.

Texto adaptado e com acréscimo de imagens.

<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm>

Glossário:

4.000 a.C. - 4.000 antes de Cristo

Pergaminho - pele de cabras ou ovelhas, preparada para nela escrever.

Cuneiforme – em forma de cunha

Escrita Uncial - letras grandes, arredondadas e que, mesmo conservando a forma das maiúsculas, já antecipavam as letras minúsculas.

Informativo 295 palavras

Responda o que foi pedido a respeito do texto que você leu, seguindo as orientações dadas.

- 1) Assinale com um X a opção que, de acordo com o texto, completa a frase seguinte. **Esse texto foi escrito, principalmente, para explicar**



- A - () como se escreve em argila
 B - () como era a escrita e como ela foi mudando
 C - () como se inventou todos os tipos de letras
 D - () como os homens criaram o caderno de caligrafia

Assinala apenas: B (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: reorganização

- 2) O texto indica algumas datas de acontecimentos importantes. Siga o exemplo e complete a correspondência entre cada acontecimento e a resposta dada.

- (1) Pré-história
 (2) Antiga Mesopotâmia
 (3) Os Egípcios antigos
 (4) No ano de 1522



- (3) Usavam duas formas de escrita, uma simples e outra complexa.
 (1) O homem buscou se comunicar através de desenhos nas paredes das cavernas.
 (2) Os sumérios criaram a escrita, eles usavam placas de argila.
 (4) Foi publicado o primeiro caderno de Caligrafia.

Faz a correspondência correta entre os 3 acontecimentos (3, 1, 2, 4) (2 pontos);

Faz a correspondência correta entre os 3 acontecimentos e as respectivas épocas, sem seguir o exemplo dado, registrando os nomes ou épocas (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

- 3) De acordo com as informações assinale com X se as afirmações são Verdadeiras ou falsas.



Afirmações	V	F
a) Antigamente escrevia-se sobre argila, papiro e pergaminhos.	x	
b) Os sumérios utilizavam pergaminhos para escrever		x
c) Os egípcios utilizavam papiros para escrever.	x	
d) Com o passar do tempo a escrita passou por modificações.	x	
e) Em 4.000 a.C. foi publicado o primeiro caderno de caligrafia.		x

Assinalou corretamente as 5 afirmações (3 pontos)

Assinalou 3 ou 4 afirmações (2 ponto)

Assinalou corretamente 2 afirmações (1 ponto)

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

4) No texto está escrito:

“As paredes internas das pirâmides eram repletas de textos que falavam sobre a vida dos faraós e, para espantar os saqueadores, traziam rezas e mensagens”. Explique com suas palavras a expressão sublinhada.

Apresenta explicação coerente com o sentido do trecho destacado. Por exemplo: as paredes de dentro / do interior das pirâmides estavam cheias/forradas de textos. (1 pontos)

Dá uma resposta incoerente, irrelevante, ambígua ou não apresenta resposta: (0 ponto) Processo: Inferencial

5) Agora que você já leu o texto pense em um título que poderia ser dado para ele. Escreva o título que você pensou na linha abaixo:

Propõe um título coerente com o sentido e funcionalidade do texto. Por exemplo: A história da escrita; a evolução da escrita; a escrita através do tempo... (3 pontos)

Propõe um título coerente com o sentido do texto. Por exemplo: A escrita; (2 pontos)

Propõe um título que contemple um aspecto parcial do texto, centrando-se em um dos parágrafos. Por exemplo: A escrita nas cavernas; A escrita antigamente... (1 ponto)

Propõe título inconsistente com o sentido global do texto. (0 ponto)

Processo: Reorganização

6) Um texto, como esse que você leu, pode ser encontrado em diversas publicações. Assinale com um X, no quadro a seguir, os quatro locais onde é possível encontrar publicados textos como esse:

Publicações	
<input checked="" type="checkbox"/>	Jornal
<input type="checkbox"/>	Livro de poemas
<input checked="" type="checkbox"/>	Revista
<input checked="" type="checkbox"/>	Livro escolar
<input type="checkbox"/>	Livro de contos
<input checked="" type="checkbox"/>	Internet
<input type="checkbox"/>	Livro de receitas
<input type="checkbox"/>	Dicionário



Assinalou exclusivamente: Jornal, Revista, Livro escolar e Internet (2 pontos)

Assinalou dois ou três dos quatro suportes (1 ponto)

Assinalou apenas um ou dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão inferencial

Leia o poema a seguir para descobrir como os objetos mais simples são importantes:

O caderno - Toquinho

- 1 Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.
- 6 Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.
Serei de você confidente fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.
- 11 Sou eu que vou ser seu amigo,
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.
- 16 O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.

- 7) No poema o autor dá vida ao caderno. E o caderno fala com o leitor. Copie a passagem do poema na qual o caderno faz um pedido para o leitor.



Copia corretamente o trecho “Não me esqueça num canto qualquer”. (2 pontos)
Dá outra resposta (0 ponto)
Processo: Compreensão Literal

- 8) Assinale com um X a opção que completa a frase de acordo com o poema.
O caderno diz que será confidente fiel porque



- () o que está escrito no caderno será conhecido será conhecido apenas pelo caderno e seu dono.
() seguirá o dono do caderno onde ele for
() vai estar ausente quando as aulas acabarem.
() não poderá ser esquecido pelo dono do caderno

Assinala apenas “vai guardar com ele tudo o que o dono do caderno escrever.” (1 ponto)

Assinala outra opção (0 ponto)

Processo: Compreensão Inferencial

9) Assinale a alternativa que indica quais desenhos coloridos estão no caderno:



- A - () sol, nuvens, casa e carro
 B - () casa, montanha, sol e nuvens
 C - () sol, nuvens, mar e montanhas
 D - () montanha, árvores, flores e sol

Assinala a alternativa B: “casa, montanha, sol e nuvens” (1 ponto)

Assinala outra alternativa: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

10) Segundo o poema, o caderno pertence ao um menino ou a uma menina. Justifique sua resposta.



Dá a resposta justificando coerentemente. Por exemplo: Uma menina, pois vai ser amigo quando surgirem os primeiros raios de mulher. (3 pontos)

Dá a resposta justificando de forma incompleta. Por exemplo: Uma menina porque gosta de desenhar casa, montanha e sol... (2 pontos)

Dá a resposta sem justificar. Uma menina (1 ponto)

Resposta incorreta. Menino (0 ponto)

Processo: Compreensão Crítica

11) No poema está escrito: “Seus primeiros raios de mulher”. Isso se diz quando:



() a menina começa a usar maquiagem, pintar as unhas...

() a menina entra na adolescência e começa a ter características de mulher.

() a menina começa a usar salto alto, roupas de adulto...

() a menina tingi os cabelos com reflexos dourados, como raios do sol.

Assinala apenas “a menina entra na adolescência e começa a ter características de mulher em mulher” (1 ponto)

Assinala outra opção (0 ponto)

Processo: Compreensão Inferencial



Será que você usou as estratégias que aprendeu para confirmar se as respostas estavam corretas e completas? Você não quer confirmar?

A pontuação máxima era de 20 pontos. Se você conseguiu isso PARABÉNS!!! Se não, não desanime. O importante é não desistir.

Escreva aqui a quantidade de pontos que você obteve. _____

Apêndice 7 – Pós-teste 1

A Casa

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela, não
 Porque na casa
 Não tinha chão

Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque na casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali

Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Rua dos Bobos
 Número Zero


Vinícius de Moraes, *A Arca de Noé*, Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1986

Poema, 56 palavras

Responda o que foi pedido a respeito do texto que você leu, seguindo as orientações dadas. Volte a ler o texto sempre que precisar procurar alguma informação para responder às perguntas.

- 10) Nesse poema, o autor diz como era a casa. Como era esta casa?
 Complete de acordo com o texto.

A casa era _____, não tinha _____, não
 tinha _____.

 _____

Completa corretamente todos os espaços, escrevendo três das seguintes características: engraçada, teto, nada, chão, parede (2 pontos);

Completa corretamente apenas dois espaços, erra ou omite uma das características: (1 ponto)

Dá outra resposta: (0 ponto)

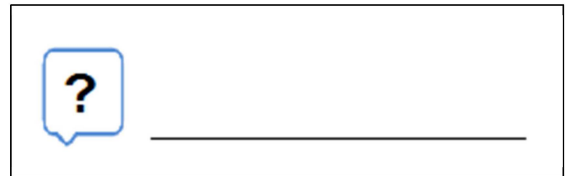
Processo: compreensão literal

11) Assinale com um X a opção correta de acordo com o texto. Observe os versos

Ninguém podia
Entrar **nela**, não

A palavra em negrito refere-se

- () à parede
() à casa
() à rede
() à rua



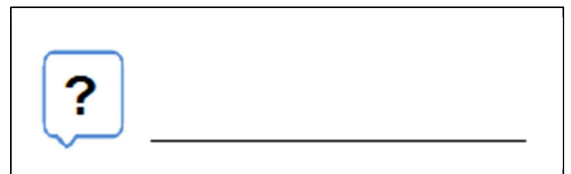
Assinala apenas “à casa” (1 ponto)

Assinala outra opção (0 ponto)

Processo: Compreensão Inferencial

12) Assinale com um X a opção correta de acordo com o texto. Ninguém podia entrar na casa porque

- () não tinha teto.
() era feita com esmero.
() era engraçada.
() não tinha chão.



Assinala apenas “não tinha chão”: (1 ponto)

Assinala outra opção (0 ponto)

Processo: Compreensão Literal

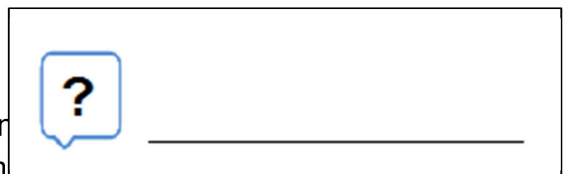
13) Na sua opinião, por que o autor diz que a casa era “muito engraçada”?

Dá uma resposta coerente e plausível com o sentido do texto: Ex. Porque pela descrição feita nem parece com uma casa que conhecemos; Porque não tinha paredes, teto, chão enfim o que é necessário para ser uma casa. (1 ponto);

Dá uma resposta incoerente ou ambígua: (0 ponto);

Processo: compreensão inferencial

14) O autor afirma que “ninguém podia dormir em rede sem parede”. É possível dormir em rede sem



() Sim() Não


Assinale com um X as opções que justificam a sua resposta.

- a- () pois pode-se pendurar a rede em árvores.
 b- () pois os ganchos que seguram as redes são fixados nas paredes e sem paredes não há como prender os ganchos.
 c- () pois não é possível pendurar a rede no ar.
 d- () pois existem vários tipos de suporte que são próprios para pendurar redes, sem o uso de paredes.

Assinala sim e justifica com as alternativas A e D; ou Assinala não e justifica com as alternativas B e C: (1 ponto)

Assinala sim ou não e aponta apenas uma justificativa ou mistura as combinações. (0 ponto)

Processo: Compreensão Inferencial




15) Assinale com um X a opção correta de acordo com o texto. Observe os versos

Mas era feita
 Com muito **esmero**

Essa palavra indica que a casa era feita

- () com muito cuidado.
 () com muita brincadeira.
 () com muita preguiça.
 () com muito descaso.



Assinala apenas “com muito cuidado”: (1 ponto)


Assinala outra opção (0 ponto)

Processo: Compreensão Inferencial

16) Segundo o texto, a casa ficava situada na “Na Rua dos Bobos, Número Zero”. Na sua opinião, esse endereço existe? Justifique a sua resposta.

Dá uma resposta coerente e plausível: Ex. Não, pois não há casa com número zero embora possa existir Ruas dos Bobos (1 ponto);

Dá uma resposta incoerente ou ambígua: (0 ponto);



Processo: compreensão inferencial

17) Observe os versos:


Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali

Se uma pessoa fosse até essa casa e precisasse fazer pipi o que poderia fazer?

Dá uma resposta coerente e plausível: Ex. Poderia pedir o banheiro na casa de um vizinho; poderia fazer pipi no mato... (1 ponto);

Dá uma resposta incoerente: (0 ponto);

Processo: compreensão inferencial



18) Complete:

O título do livro de onde o poema foi retirado é

Quem escreveu foi

Completa corretamente todos os espaços escrevendo: Título do livro “Arca de Noé;
Quem escreveu foi Vinícius de Moraes (2 ponto)

Completa corretamente apenas uma das frases: (1 ponto)

Dá outra resposta. (0 ponto)

Processo: Compreensão Literal

Leia as instruções do jogo UNO e realize as atividades:



UNO® é um jogo de cartas desenvolvido pela Mattel. Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade.

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se uma carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece.

O jogador a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, OU símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um *2 vermelho* o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando “UNO”. Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

- 19) Assinale com X, em cada uma das respectivas colunas, se as afirmações são Verdadeiras (coluna V) ou Falsas (coluna F).

Afirmações		V	F
1	Mariana de cinco anos e Pedro de sete, já tem idade para jogar UNO.		x
2	Podem jogar de dois a dez jogadores com 6 anos de idade.		x
3	A Mattel recomenda que o UNO seja jogado por crianças a partir de 7 anos.	x	
4	Inicia o jogo quem está à esquerda de quem distribuiu as cartas.	x	
5	Cada jogador recebe 10 cartas para iniciar o jogo.		x
6	Para iniciar o jogo deve-se distribuir todas as cartas para os jogadores.		x
7	As cartas são distribuídas entre os jogadores e as que sobraem são colocadas viradas com a face para baixo.	x	
8	Ao jogar a penúltima carta, se o jogador não falar UNO, pode ser penalizado.	x	
9	Ganha o jogo quem descartar primeiro, todas as cartas que estão na mão.	x	


Assinalou corretamente 8 ou 9 afirmações (3 pontos)

Assinalou 6 ou 7 afirmações (2 pontos)

Assinalou corretamente 4 ou 5 afirmações erra ou omite as restantes (1 ponto)

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

 _____

20) Assinale com um X as alternativas corretas, que completam a frase:


Ao jogar UNO

- () desenvolve-se a imaginação dos jogadores.
- () desenvolve-se a criatividade dos jogadores.
- () desenvolve-se a atenção dos jogadores.
- () desenvolve-se a percepção dos jogadores.

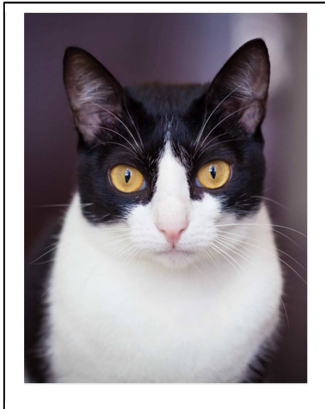
Assinalou exclusivamente: desenvolve-se a atenção dos jogadores e desenvolve-se a percepção dos jogadores (1 ponto)

Assinalou apenas um ou dá outra resposta: (0 ponto)

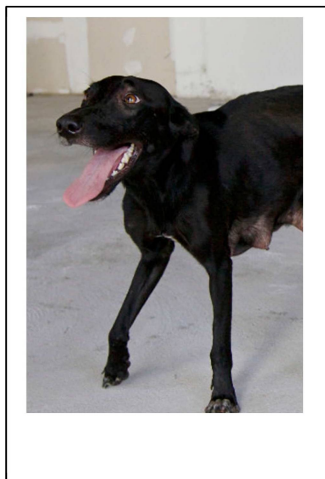
Processo: Compreensão inferencial

 _____

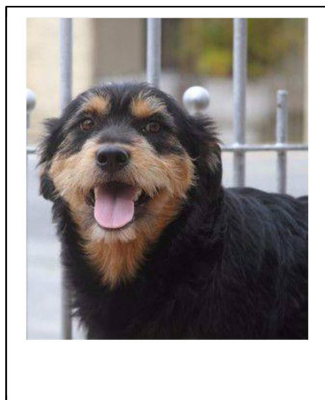
Leia , agora, estes anúncios de animais para adoção



NOME: Petizinha
IDADE: 1 ano
SEXO: fêmea
CARACTERÍSTICAS: Dócil, amorosa, brincalhona e sociável com outros gatos.
HISTÓRIA: Esta gatinha está com boa saúde. Precisa de um dono que lhe dê muitos mimos. Foi castrada e vacinada.
CONTATO: adotargatinhos@gmail.com
PUBLICADO EM: 07/05/2016



NOME: Pretinha
IDADE: 5 anos
SEXO: fêmea
CARACTERÍSTICAS: Adora carinho e é muito educada. Convive bem com outros animais e está à espera de um lar com muito amor e carinho!
HISTÓRIA: Foi atropelada ficou muito machucada. Passou por dias muito tristes deu a luz à cinco filhotinhos lindos. Todos já foram adotados. Foi castrada, desparasitada e vacinada.
CONTATO: adotarcachorrinhos@gmail.com
PUBLICADO EM: 26/05/2015



NOME: Duqueza
IDADE: 3 anos
SEXO: fêmea
CARACTERÍSTICAS: É muito carinhosa e ama um colinho!
HISTÓRIA: Os donos vão mudar de casa e o espaço não permite as melhores condições para a Duquesa. Precisa de um lar cheio de amor e carinho!
CONTATO: adotarcachorrinhos@gmail.com
PUBLICADO EM: 26/05/2017

In http://www.classificados.com.br/doacoes-b294_0.html (adaptado)

21) Qual desses anúncios foi publicado primeiro?

Responde por exemplo: o anúncio da cadela pretinha (1 ponto)

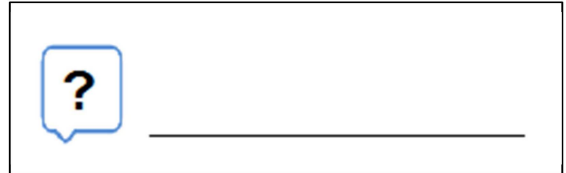
Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

22) Assinale com um X a opção correta, de

A Pretinha está **desparasitada**. Isso quer dizer que

- a trataram contra pulgas e carrapatos.
- a ensinaram a ser asseada.
- colocaram uma coleira nela.
- raspam o pelo dela.



Assinala apenas: a trataram contra pulgas e carrapatos (1 ponto)

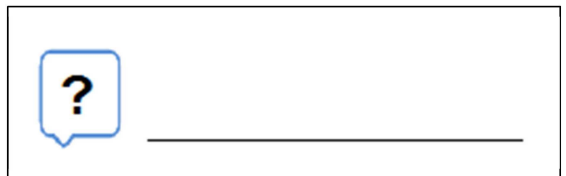
Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão inferencial

23) Assinale com um X a opção correta, de acordo com o texto. Volte a ler as informações sobre os três animais.

Repare que nos anúncios só estão as características positivas dos animaizinhos. Por quê?

- porque a história dos animais interessa às pessoas.
- porque as pessoas querem adotar apenas animais asseados.
- porque as pessoas gostam de animais dóceis.
- porque ajudam a convencer as pessoas a adotá-los.



Assinala apenas: porque ajudam a convencer as pessoas a adotá-los (1 ponto)

Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão inferencial



Se você deixou alguma tarefa ou pergunta por fazer, talvez seja melhor voltar de novo a ela. Confira se as suas respostas estão corretas e completas.

Apêndice 8 – Pós-teste 2

Sábios como Camelos

Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir - nome dado naquela época aos chefes dos governos - que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.

Um dia a caravana perdeu-se no deserto. Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros. Subitamente o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte. As dunas moviam-se como se estivessem vivas. O vento, carregado de areia, magoava a pele. O grão-vizir mandou que os camelos se juntassem todos, formando um círculo. Mas era demasiado tarde. O uivo do vento abafava as ordens. A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos. Pensou, com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguiu imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio. Quem lhe contaria histórias?

Os camelos, porém, não tinham morrido. Presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, haviam sido arrastados pela tempestade de areia até uma região remota do deserto. Durante muito tempo caminharam sem rumo, aos círculos, tentando encontrar uma referência qualquer, um sinal, que os voltasse a colocar no caminho certo. Por toda a parte era só areia, areia, e o ar seco e quente. À noite as estrelas quase se podiam tocar com os dedos.

Ao fim de quinze dias, vendo que os camelos iam morrer de fome, o jovem pastor deu-lhes alguns livros a comer. Comeram primeiro os livros transportados por Aba, ou seja, todos os títulos começados pela letra A. No dia seguinte comeram os livros de Baal. Trezentos e noventa e oito dias depois, quando tinham terminado de comer os livros de Zuzá, viram avançar ao seu encontro um grupo de homens. Eram as tropas do grão-vizir.

Conduzido à presença do grão-vizir o jovem guardador de camelos, explicou-lhe, chorando, o que tinha acontecido. Mas este não se comoveu:

- Eras tu o responsável pelos livros - disse -, assim por cada livro destruído passarás um dia na prisão.

O guardador de camelos fez contas de cabeça, rapidamente, e percebeu que seriam muitos dias. Cada camelo carregava quatrocentos livros, então quatrocentos camelos transportavam cento e sessenta mil! Cento e sessenta mil dias são quatrocentos e quarenta e quatro anos. Muito antes disso morreria de velhice na cadeia.

Dois soldados amarraram-lhe os braços atrás das costas. Já se preparavam para o

levar preso, quando Aba, o camelo, se adiantou uns passos e pediu licença para falar:

- Não façam isso, meu senhor - disse Aba dirigindo-se ao grão-vizir – esse homem salvou-nos a vida.

O grão-vizir olhou para ele espantado:

- Meu Deus! O camelo fala!?

- Falo sim, meu senhor - Confirmou Aba, divertido, com o incrédulo silêncio dos homens. – Os livros deram-nos a nós, camelos, a ciência da fala. Explicou que, tendo comido os livros, os camelos haviam adquirido não apenas a capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro. Lentamente enumerou de A a Z os títulos que ele, Aba, sabia de cor. Cada camelo conhecia de memória quatrocentos títulos.

- Liberta esse homem - disse Aba -, e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias.

O grão-vizir concordou. Assim, a partir daquele dia, todas as tardes, um camelo subia até ao seu quarto para lhe contar uma história. Na Pérsia, naquela época, era habitual dizer-se de alguém que mostrasse grande inteligência:

- Aquele homem é sábio como um camelo.

Isto foi há muito tempo. Mas há quem diga que, quando estão sozinhos, os camelos ainda conversam entre si.

Pode ser!

José Eduardo Aqualusa, em "Estranhões & Bizarrocos: estórias para adormecer anjos". Lisboa: Dom Quixote, 2000.

Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/05/jose-eduardo-aqualusa.html>

Responda ao que é pedido sobre o texto que você acabou de ler.

1- Assinale com um X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto.

Sempre que ia viajar, o grão-vizir levava quatrocentos camelos, porque...

() ia acompanhado de muitas pessoas.

() pretendia transportar quatrocentos livros.

(X) gostava de ter consigo a sua biblioteca.

() queria que os camelos lhe contassem histórias.

Assinala apenas: gostava de ter consigo a sua biblioteca. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Literal

2- Assinale com um X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto.

“Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo” (linhas 5, 6 e 7).

Nesta frase, a expressão “encontrar o título certo” significa:

() encontrar um livro com o título corretamente escrito.

- () um livro com o título bem escolhido.
- () o livro que tinha arrumado no lugar certo.
- (X) o livro que desejava ler naquele momento.

Assinala apenas: o livro que desejava ler naquele momento. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Inferencial

3- Assinale com um X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto.

Quando os camelos desapareceram, o grão-vizir ficou preocupado, sobretudo, com

- () o enorme sofrimento dos camelos.
- () a perda de animais que sabiam falar.
- (X) a falta que os livros lhe iriam fazer.
- () a necessidade de comprar novos livros.

Assinala apenas: a falta que os livros lhe iriam fazer. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Literal

4. Assinale com um X a resposta correta, de acordo com o sentido do texto.

Os camelos e o jovem pastor estiveram perdidos durante

- () quinze dias.
- () trinta dias.
- () trezentos e noventa e oito dias.
- (X) mais de trezentos e noventa e oito dias.

Assinala apenas: mais de trezentos e noventa e oito dias. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Literal

5. Por fim, todos os camelos se salvaram. De que modo?

Dá uma resposta que refere estes dois fatos: 1) o pastor conduziu os camelos; 2) alimentou-os com os livros. (cotação: 2 pontos).

Dá uma resposta que refere apenas um dos seguintes fatos: 1) o pastor conduziu os camelos; 2) alimentou-os com os livros. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Literal

6. Que razões apresentou o camelo Aba ao grão-vizir, para o convencer a libertar o jovem pastor?

Dá uma resposta que refere estas três razões: 1) o pastor salvou a vida dos camelos; 2) os camelos adquiriram a capacidade de falar; 3) os camelos memorizaram as histórias dos livros. (cotação: 2 pontos).

Dá uma resposta que refere apenas duas das seguintes razões: 1) o pastor salvou a vida dos camelos; 2) os camelos adquiriram a capacidade de falar; 3) os camelos memorizaram as histórias dos livros. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Reorganização

7. As frases a seguir apresentadas contam, resumidamente, a história que você leu.

Siga o exemplo e numera-as, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados.

O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

3	Ao fim de quinze dias, numa região remota, sem comida, os camelos começaram a comer os livros.
6	Para salvar o pastor, o camelo Aba explicou ao grão-vizir que os camelos tinham aprendido de cor os livros e que podiam lhe contar as histórias.
1	Um grão-vizir da Pérsia viajava sempre com os seus livros transportados em camelos, mas, um dia, durante uma tempestade, a caravana se perdeu no deserto.
5	Quando descobriu que os camelos tinham comido os livros, o grão-vizir mandou prender o guardador dos camelos.
2	Os camelos foram salvos pelo jovem pastor.
4	Passado mais de um ano, os camelos acabaram por comer todos os livros.

Ordena a seguinte sequência de ações: 3,6,1,5,2,4. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Reorganização

**8. Em sua opinião, esta história acaba bem ou acaba mal?
Justifique a sua resposta.**

Emite uma opinião com base em argumento(s) válido(s). Produz um discurso correto nos planos lexical, morfológico e sintático. (cotação: 2 pontos).

Emite uma opinião com base em argumento(s) válido(s). Produz um discurso com insuficiências nos planos lexical, morfológico e sintático. (cotação: 1 ponto).

Dá uma resposta vaga, implausível ou irrelevante OU Dá uma resposta incompreensível ou ilegível. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Crítica

Leia, agora, o seguinte texto com muita atenção.

Desertos brasileiros
Entenda porque algumas regiões do país estão se tornando cada vez mais áridas

Se eu falar em deserto, você pensa logo no Saara, na África? Pois saiba que os desertos podem estar bem mais perto do que você pensa. Um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas indica que algumas áreas do Nordeste do Brasil já ganharam essa classificação. Segundo os cientistas, o país tem 230 mil quilômetros quadrados de áreas desertificadas – quase o tamanho do estado do Piauí.

Em entrevista à CHC Online, o meteorologista Humberto Barbosa, coordenador do projeto, explica que as estimativas foram feitas com base em imagens de satélites de hoje e de anos atrás. “Nelas são marcadas as regiões com e sem vegetação. A análise mostra que as áreas degradadas estão se espalhando”, alerta.

Você deve estar se perguntando porque isso acontece. Humberto explica: “além da pouca quantidade de chuva e da erosão, típicas dessa região, a criação excessiva de gado e o plantio de um único alimento também empobrecem o solo, que perde seus nutrientes. A região começa a ficar estéril”.

Como resultado, a vegetação passa a ser cada vez mais pobre. “O processo de desertificação é lento, pode demorar até 20 anos. Mas é preciso estar sempre atento”, destaca o pesquisador.

O Brasil tem hoje quatro grandes áreas desertificadas – uma no Piauí, uma no Ceará e duas em Pernambuco. Humberto garante que a situação é reversível, mas, como o custo para tornar essas regiões férteis novamente é muito alto, é mais viável cuidar para que elas não se expandam. “No entorno dessas regiões já são feitos trabalhos de produção sustentável e de estímulo de culturas agrícolas diferentes para preservar o solo”, conta.

Fonte: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/desertos-brasileiros/>

GLOSSÁRIO:

CHC: Ciência Hoje das Crianças. É uma revista sobre ciência para crianças, feita pelo Instituto Ciência Hoje.

9. Assinale com um X, de acordo com a informação do texto que você acabou de ler, as afirmações Verdadeiras (V) e as Falsas (F). Siga o exemplo.

Afirmações	V	F
O Saara é um deserto da África.	X	
Existem desertos na região Nordeste do Brasil.	X	
A criação excessiva de gado e o plantio de um único alimento enriquecem o solo.		X
A perda de nutrientes do solo faz com que a vegetação fique cada vez mais pobre.	X	
Um lugar pode se transformar em um deserto em pouco tempo.		X
Os desertos do Brasil estão localizados no Piauí, Ceará e Pernambuco.	X	
Ao redor das regiões de deserto do Brasil já são realizados trabalhos para preservar o solo.	X	
As áreas desertificadas do Brasil não podem voltar a ser férteis.		X

Assinala corretamente seis frases com V ou F. (cotação: 3 pontos).

Assinala corretamente cinco frases com V ou F. (cotação: 2 pontos).

Assinala corretamente três ou quatro frases com V ou F. (cotação: 1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Literal

10. Se você quisesse aprender alguma coisa sobre camelos, qual seria o programa de televisão que você escolheria para ver na programação abaixo? Escreva em baixo o nome do programa escolhido e a hora em que é transmitido.

SEXTA-FEIRA – 20/04	PROGRAMAÇÃO TV
8:30	Jornal da Cultura
9:10	Castelo Rá-Tim-Bum
10:00	Quintal da Cultura: Animais das Regiões Desérticas
12:30	D.P.A - Detetives do Prédio Azul
13:00	Matinê Cultural
16:10	Patrulha Canina

NOME DO PROGRAMA: _____

HORA: _____

Indica o programa: Quintal da Cultura: Animais das Regiões Desérticas 10:00 (cotação:1 ponto).

Dá outra resposta. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Inferencial

11- Por que você escolheu esse programa?

Apresenta uma das seguintes justificações: os camelos são animais de regiões desérticas; nenhum dos outros programas se relaciona explicitamente com camelos. (cotação: 1 ponto).

Apresenta uma justificação implausível ou irrelevante. (cotação: 0 pontos).

Processo: Compreensão Inferencial

A pontuação máxima era de 16 pontos. Escreva aqui a nota que você obteve _____ . Calcule agora a porcentagem de sucesso. Multiplique a nota que você obteve por 100 e, em seguida, divida o resultado por 16.

Apêndice 9 – Exemplo de atividades do Bloco Inicial:

1) A MENINA DO LEITE

Se quiser aprender a compreender com as personagens da minha família, siga-me.

Preparado?



A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça. “Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos.” “Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.” “Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.” “Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.” “Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.” “Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.” “Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ...” A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo. Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Fábulas de Esopo. <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas> acesso em 11/05/2017

1) O que a menina queria fazer com o leite?



Não responda já à pergunta. Leia com atenção o diálogo a seguir.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que a menina queria fazer com o leite?



A resposta está no texto?



Sim.



Sublinhe a resposta, pois ela está mesmo a vista no texto e depois transcreva-a.



Então, vou sublinhar “iria à cidade vender o leite de sua vaquinha” e a resposta é: A menina queria vender o leite de sua vaquinha.

2) O que aconteceu com o leite?

- () Foi vendido para que a menina comprasse uma dúzia de ovos.
- () Foi derramado devido à distração da menina.
- () Foi levado até a cidade, pela primeira vez.
- () Foi trocado por uma dúzia de Pintinhos.



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que aconteceu com o leite?



A resposta está escrita no texto?



Sim.



Então qual é a resposta?



Foi derramado devido à distração da menina.

3) Se a menina não tivesse tropeçado e seu plano tivesse dado certo, o que aconteceria depois de vender os leitõezinhos?

- A - () Ela iria comprar galos e galinhas.
- B - () Ela iria comprar uma cabrita.
- C - () Ela iria comprar uma vaquinha.
- D - () Ela iria comprar algumas porcas.



Leia o diálogo antes de escolher uma alternativa.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Se a menina não tivesse tropeçado e seu plano tivesse dado certo, o que aconteceria depois de vender os leitõezinhos?



A resposta está escrita no texto?



Não, tenho que pensar.



Quais as pistas que você pode usar para responder à pergunta?



O texto indica que a menina sonhava em aumentar aos poucos sua criação. Ela foi aumentando o tamanho e a quantidade dos animais a cada negociação pensada. Ovos, pintinhos, galinhas e galos, cabritas e porcas... Como ela foi aumentando o tamanho dos bichos, acredito que ela iria comprar mais uma vaquinha.



Então, qual é a alternativa correta?



É a C. Ela iria comprar uma vaquinha.

4) Como era a menina?

- A - () Esperta e egoísta
- B - () Egoísta e sonhadora
- C - () Egoísta e preguiçosa
- D - () Esperta e sonhadora



Leia o diálogo antes de escolher a alternativa.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Como era a menina?



A resposta está no texto?



Não, tenho que dar minha opinião.



Qual informação está disponível no texto que pode ajudar a formar uma opinião?



O texto indica que a menina era esperta, que queria vender o leite para comprar ovos, depois chocar os ovos e assim aumentar sua criação a cada nova negociação pensada. Também indica que ela estava distraída e por isso tropeçou, ela não prestava atenção ao que estava a sua volta e sim em seus pensamentos.



Então, qual é a alternativa correta?



É a D. Esperta e sonhadora.

- 5) A menina do leite pensou: “Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.” O que significa botadeiras?
-



Leia o diálogo antes de escrever.



Peço ajuda a quem?

Qual é a pergunta?

O que significa botadeiras?

Essa resposta está no texto. Releia o texto e escreva qual é o significado.

Que botam ovos.



Você sabia que as galinhas que botam ovos são chamadas de poedeiras?

Poedeira é um adjetivo que se aplica, em geral, à galinha que põe ovos. Fala-se, em algumas regiões, que a galinha está pondo (ovos) ou botando (ovos).

Em linguagem informal, também fala-se que a galinha já é botadeira.

Apêndice 10 – Exemplo de atividades do Bloco 1

1) O URSO E AS ABELHAS

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Do livro: Fábulas de Esopo – Companhia das Letrinhas
<http://metaforas.com.br/criancasacesso em 18/07/2016>



Você está com as cartas da Família compreensão? Observe as personagens que estão desenhadas ao lado de cada uma das perguntas. Pense: Por que serão estas personagens? Releia a caracterização de cada uma e tente encontrar uma justificativa.

1- Como o urso conseguiu se salvar do enxame de abelhas?



- A – () Arranhou o tronco da árvore
- b – () Fugiu do enxame a toda velocidade.
- C - () Mergulhou de cabeça no lago
- d - () Destruiu o ninho das abelhas.

2- Por qual motivo o urso farejava o tronco?



- a-() Porque ele queria o mel.
- b-() Porque ele queria destruir o ninho.
- c-() Porque ele queria arrastar o tronco.
- d-() Porque ele queria brincar.

3- Por que a abelha picou o urso?



- a- () Porque as abelhas costumam picar.
- b- () Porque ela queria defender a colmeia.
- c- () Porque o urso roubou o mel da colmeia.
- d- () Porque as abelhas não gostam de ursos.

4) Volte ao texto e transcreva um trecho que indique que as abelhas estavam protegendo a colmeia.



5) Ordene as frases de acordo com a sequência do texto.



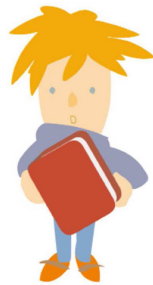
- a- () O urso foi perseguido pelo enxame.
- b- () O urso ficou com raiva e tentou destruir o ninho.
- c- () O urso mergulhou no lago para se salvar.
- d- () O urso encontrou um tronco de árvore caído no chão.
- e- () O urso foi picado por uma abelha que voltava dos campos de trevo.

6) Para se salvar, o urso mergulhou de cabeça no lago. Você concorda com o que o urso fez para se salvar? Justifique sua resposta.



- 7) Na coluna A estão algumas expressões idiomáticas, ou seja, expressões que não são compreendidas se pensarmos no significado de cada uma das palavras. Descubra o verdadeiro sentido da expressão selecionando na coluna B a alternativa que corresponde a cada uma das expressões.

A	
“A abelha deu uma <u>picada daquelas</u> no urso”.	1
“O urso ficou <u>louco de raiva</u> ”.	2



B	
	A abelha deu uma picada que o urso nem sentiu.
	O urso ficou enfurecido, ficou muito bravo.
	O urso nem ligou, ficou muito tranquilo.
	A abelha deu uma picada muito forte, muito dolorida no urso.

Percebeu o que tem que fazer? Nunca se precipite para responder.

Leia a pergunta e pense: “Qual será a personagem?” lembre-se das características delas. Sempre que precisar releia as descrições. Vá perguntando para você mesmo:

- A informação está no texto? (JL) se não está como, posso descobrir? (DI) Tenho que dar algum significado? (GS) Para responder preciso verificar mais de uma parte do texto? (CR) Devo dar uma opinião? (FC)

Olhe com atenção cada tipo de pergunta. Pense nas



Apêndice 11 – Exemplo de atividade do Bloco 2

1) Suriléa mãe-monstrinha

O texto selecionado é um trecho de uma narrativa e apresenta um vocabulário acessível.

No texto há metáforas, o que levará o aluno a utilizar o conhecimento extra-textual. Explicar o que são metáforas para os estudantes para que possam compreender melhor o texto.

TEXTO Narrativo: 390 palavras incluindo o título

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: grupo turma
- Modalidade de leitura do texto: Silenciosa; Em voz alta pelos estudantes e professor.
- Modalidade de leitura das instruções: Em voz alta, rotativamente pelo professor e pelos estudantes.
- Identificação dos personagens da Família Compreensão: Discussão sobre as características das personagens sinalizadas no programa.
- Realização das atividades: Oral pelo grupo, seguida do registro individual no livro do estudante.
- Correção: Professor.

Era uma vez uma mãe. Uma mãe como outra qualquer.

Esta mãe tinha duas filhinhas queridas. Uma chamava Margarida e tinha seis anos. A outra chamava Violeta e tinha quatro anos. E, aliás, esta mãe também tinha nome. Chamava Suriléa, mas não me lembro mais quantos anos ela tinha vivido. A mãe Suriléa saía todo dia de manhã para trabalhar e voltava só no final da tarde. Era uma mãe como tantas outras que existem por aí. A única diferença é que, chegando em casa, a Suriléa se transformava.

Não virava supermulher ou mulher-maravilha.

Virava Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças.

Ficava um barato de mãe!

A Margarida e a Violeta achavam super legal ter em casa, só para elas, a Suriléa-mãe-monstrinha. Claro né? Era como se cada uma tivesse uma mãe só pra ela!!!

Querem saber como é que a Suriléa virou Suriléa-mãe-monstrinha?

Foi assim:

Todo dia, naquela casa, era a mesma história.

A Suriléa voltava do trabalho e era quase derrubada no chão pelos abraços das filhinhas.

Ser derrubada pelos abraços das meninas até que deixava a Suriléa bem contente, apesar de que se machucava um pouquinho.

O que a Suriléa não gostava muito era que, logo depois dos abraços, começava a confusão.

Cada filha queria mais atenção que a outra, queria a mãe só pra ela e, então, a Suriléa ficava quase louca.

[...]

Quando acabava o jantar, começava a disputa por causa da historinha. Todo dia, a mãe Suriléa contava uma historinha pras filhinhas. Só que Violeta, que era menorzinha, sempre queria a história do Lobo Mau, enquanto que a Margarida ficava cheia de tanta história de Lobo Mau e queria caça ao tesouro, Peter Pan, etc.

E então acabava que a Suriléa tinha de contar duas histórias. E quando ía ver no relógio, a hora das meninas dormirem já tinha passado há muito tempo.

[...]

Uma noite, quando a Suriléa foi dormir [...] ela sonhou que virava a Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças. E achou tão legal aquele sonho que, quando acordou, percebeu que tinha mesmo virado a Suriléa-mãe-monstrinha!!!

Ela achou incrível e foi acordar as filhinhas. Depois do susto, as meninas acharam que a mãe estava superlegal daquele jeito e davam pulos de alegria, cada uma num dos colos da Suriléa-mãe-monstrinha.

ZATS, Lia. Suriléa-Mãe-Monstrinha. São Paulo, Paulinas. Série

Questões:



Lembra das regras para responder corretamente?? 1º- Ler a pergunta, 2º -Identificar o personagem, 3.º- Prestar atenção na pergunta, 4.º- Responder.

1) Como era a mãe Suriléa? Marque a alternativa que responde à pergunta. (INFERENCIAL)

- a- () Era uma mãe-feiticeira que fazia poções mágicas .
- b- () Era uma mãe muito ocupada, tinha muitas coisas para fazer.
- c- () Era uma mãe que esquecia das filhas quando saía para trabalhar
- d- () Era uma mãe que brincava com as filhas o dia inteiro.

R: B



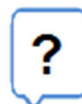
Escreva aqui o nome da personagem da Família Compreensão.

2) Leia o trecho a seguir:

“ *Todo dia, a mãe Suriléa contava uma historinha pras filhinhas. Só que Violeta, que era menorzinha, sempre queria a história do Lobo Mau, enquanto que a Margarida ficava cheia de tanta história de Lobo Mau e queria caça ao tesouro, Peter Pan, etc.* ”

Por que, após o jantar, a mãe Suriléa tinha que contar duas histórias? (LITERAL)

R: Aceitar como correta a resposta em que indica: Ex. Porque cada filha tinha um gosto diferente para as histórias; porque uma gostava de aventura e a outra gostava de histórias de fantasia; Porque a pequena gostava de histórias como chapeuzinho e a mais velha gostava de caça ao tesouro e Peter Pan....



2.1) Você concorda com o comportamento de Violeta e Margarida? (CRÍTICA)

() Sim () Não

Por que você deu esta resposta?

R: *As duas respostas são possíveis. Sugestões: Sim, porque cada uma queria ouvir sua história preferida. Não, porque querer ficar ouvindo histórias prolongava a hora das meninas irem dormir.*



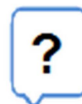
3) A mãe Suriléa deu nome de flores para as filhas. Qual o motivo de Suriléa ter dado nome de flores a elas? Marque as alternativas que podem responder a essa pergunta. (Inferencial)



Atenção! Essa questão pede para assinalar as alternativas. Isso significa que há mais de uma alternativa correta.

- a- () Talvez porque tinha duas vizinhas com esses nomes que eram muito simpáticas.
- b- () Talvez Suriléa achasse que eram lindas como as flores.
- c- () Talvez porque a mãe gostava muito de flores.
- d- () Talvez Suriléa fosse florista.

R: Qualquer uma das alternativas são possibilidades. As alternativas B e C seriam, talvez, as que mais se assemelham aos argumentos desenvolvidos pelo texto, ou seja, seriam as que estariam autorizadas pelo texto.



4) Para cada afirmação indique as que são verdadeiras (V) e as que são falsas (F).



Esta é uma atividade em que é pedida uma decisão sua sobre se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Esta informação pode estar explícita no texto ou você pode ter que descobrir. Se estiver explícita no texto é o Juvenal Literal que trabalha se não, é o Durval Inferencial.

Qualquer que seja a personagem da Família Compreensão a lhe dar ajuda, não se antecipe. Antes de marcar a sua resposta faça uma classificação provisória, a lápis. Justifique para você mesmo porque escolheu a resposta, mesmo quando não lhe pedem para fazer isso. Releia o texto, confirme se a sua resposta provisória estava correta ou faça as correções necessárias.

Afirmações	Resposta	Processo
A mãe de Margarida e Violeta ficava o dia inteiro cuidando das meninas.	F	Literal
Ao chegar do trabalho Suriléa se tornava uma mãe diferente das outras.	V	Literal
Cada filha queria mais atenção do que a outra.	V	Literal
Margarida e Violeta gostavam de colo.	V	literal
Suriléa gostava de ser mãe-monstrinha.	V	Inferencial

5) Assinale a alternativa correta. (LITERAL)

As duas filhinhas de Suriléa

- a- () gostavam de contar histórias para Suriléa quando ela chegava do trabalho.
- b- () brigavam muito porque queriam uma mãe só para elas.
- c- () tinham a mesma idade e eram do mesmo tamanho.
- d- () gostavam de abraçar todos os dias a mãe Suriléa.

R: D



6) Por que será que elas queriam a atenção da mãe. (Inferencial)

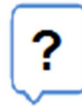
- a- () porque eram ciumentas.
- b- () porque eram levadas.
- c- () porque sentiam a falta da mãe.
- d- () porque sentiam falta de beijos.

R: C

7) Porque o horário das meninas dormirem não era respeitado? (INFERENCIAL)

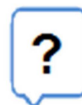
- A - () porque depois do jantar as filhinhas brigavam muito.
- B - () porque Suriléa queria atender aos pedidos de leitura de suas filhinhas.
- C - () porque mãe e filhas ficavam contando e ouvindo histórias durante o jantar.
- D - () Porque, depois do jantar, as meninas ajudavam na arrumação da cozinha.

R: B



8) Em sua opinião o que o autor estava querendo dizer quando contou que no sonho a mãe das meninas vira Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças? (CRÍTICA)

R: Aceitar como resposta correta as respostas que indicam que a mãe se desdobrava para poder atender as duas meninas.



8) Releia o trecho a seguir e responda às questões.

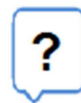
“Uma noite, quando a Suriléa foi dormir (...) ela sonhou que virava a Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças. E achou tão legal aquele sonho que, quando acordou, percebeu que tinha mesmo virado a Suriléa-mãe-monstrinha!!!

Ela achou incrível e foi acordar as filhinhas. Depois do susto, as meninas acharam que a mãe estava superlegal daquele jeito e davam pulos de alegria, cada uma num dos colos da Suriléa-mãe-monstrinha.”

9.1) Pensando no que o autor quis dizer com a frase: “tinha mesmo virado a Suriléa mãe-monstrinha”, indique as alternativas que expressam o que pode ter acontecido: (inferencial)

- a. () O sonho da Suriléa tornou-se realidade, porque depois dele ela tornou-se capaz de dar atenção para as duas filhas ao mesmo tempo.
- b. () O sonho de Suriléa tornou-se realidade, porque ela vestiu uma fantasia de carnaval com quatro pernas e quatro braços e foi acordar as filhinhas.
- c. () O sonho de Suriléa tornou-se realidade, cada uma das filhas sentia como se tivesse uma mãe só pra ela .
- d. () O sonho de Suriléa foi um pesadelo, porque ela estava muito cansada.

R: A, C.

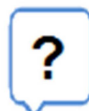


9.2) Porque será que a mãe Suriléa “achou incrível” ter se transformado em Suriléa-mãe-monstrinha? (Inferencial)

Assinale as alternativas corretas:

- a. () Porque com a transformação ela podia fazer seu trabalho mais rápido.
- b. () Porque depois do sonho se sentiu capaz de dar atenção às duas filhinhas.
- c. () Porque com a transformação ela podia brincar de monstro com as filhinhas.
- d. () Porque depois do sonho ela transformou as filhas em monstros.

Resposta: B



Apêndice 12: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães e Elaine Doroteia Hellwig Braz, aluna de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho a participar de um estudo intitulado "COMPREENSÃO DA LEITURA: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EXPLÍCITO". O objetivo desta pesquisa é observar práticas pedagógicas utilizadas para o ensino da compreensão da leitura adotadas no 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, bem como os efeitos de uma intervenção visando ao ensino explícito dos diferentes processos e estratégias relativas à compreensão da leitura.

- a. Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a algumas questões sobre sua experiência profissional e formação acadêmica e autorizar a pesquisadora a realizar a observação do trabalho feito com a leitura, em sala de aula, por aproximadamente um mês. Nessa observação será realizado o levantamento de práticas pedagógicas que são utilizadas no ensino da compreensão da leitura. Posteriormente a pesquisadora selecionará uma das turmas observadas para realizar uma intervenção, utilizando textos e estratégias de ensino da compreensão da leitura.
- b. Para tanto, você receberá a visita da pesquisadora na escola onde você trabalha, no seu dia de permanência ou hora-atividade - de modo a não atrapalhar o andamento das aulas - com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa.
- c. Caso você sinta alguma dificuldade nesse procedimento, a pesquisadora estará disponível (via telefone, e-mail ou pessoalmente), para prestar quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.
- d. Os benefícios esperados com essa pesquisa poderão ocorrer durante a intervenção realizada, ou seja, na aplicação das atividades aos estudantes, os(as) professores(as) entrarão em contato com modelos de atividades e estratégias criadas para o ensino explícito da compreensão, podendo utilizá-las como caminho para a criação de novas propostas.
- e. A pesquisadora Elaine, responsável por este estudo, poderá ser localizada pelo e-mail elainehellwig@yahoo.com.br e pelo telefone 41-99223 5652, a qualquer momento, ou pelos telefones 41 - 3350 3013, (das 8h às 12h ou das 13h às 17h), para esclarecer eventuais dúvidas e/ou fornecer informações.
- f. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso a pesquisadora e a sua orientadora de mestrado, professora Sandra Regina Kirchner Guimarães. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR, Parecer CEP/SD-PB nº 3030-230 na data de 25/04/2013.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Anna Krishna Bezerra
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE Sey
Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

- g) O material obtido na observação, será utilizado unicamente para essa pesquisa e será mantido em segurança pela pesquisadora, durante todo o processo de estudo, bem como por mais cinco anos, após o seu término. Depois disso, poderá ser descartado.
- h) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, impressões de materiais, folhas sulfite etc., por exemplo, não serão de sua responsabilidade, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- i) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- j) Caso tenha dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 41 - 3360-7259.

Eu, Anna Christina Bazaroto li este Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, 23 de maio de 2017

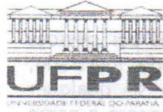
Anna Christina Bazaroto
Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Protocolo CEP/SD-48 nº 2030230
data de 23/01/2017 qf.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Apêndice 13: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – aluno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães e Elaine Doroteia Hellwig Braz, aluna de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando seu filho a participar de um estudo intitulado “COMPREENSÃO DA LEITURA: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EXPLÍCITO”.

O objetivo desta pesquisa é observar práticas pedagógicas utilizadas para o ensino da compreensão da leitura adotadas no 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, bem como os efeitos de uma intervenção visando ao ensino explícito dos diferentes processos e estratégias relativas à compreensão da leitura.

- a. Caso você autorize seu filho a fazer parte da pesquisa, ele terá a oportunidade de participar de uma série de aulas de leitura e realizará atividades de compreensão da leitura, a partir de textos selecionados de acordo com a faixa etária. Depois, com base nas respostas que surgirem nessa atividade, a pesquisadora pretende fazer um levantamento das práticas pedagógicas que são utilizadas no ensino da compreensão de textos e das dificuldades encontradas pelos estudantes, procurando encontrar soluções.
- b. Essa série de aulas, necessárias à pesquisa, será desenvolvida pela pesquisadora na própria escola onde seu filho - ou a criança por quem você é responsável - estuda, durante o período de aula.
- c. Caso você sinta alguma dificuldade na compreensão deste termo, a pesquisadora estará disponível para prestar quaisquer esclarecimentos necessários. É só você encaminhar um bilhete na agenda do estudante ou pelos contatos colocados neste documento.
- d. Os benefícios esperados com essa pesquisa poderão se manifestar ao longo de todo o processo, pois, desde o início da realização das atividades de leitura, os alunos estarão sendo estimulados a refletir sobre as informações presentes no texto e, com isso, estarão desenvolvendo suas habilidades de compreensão. Mais tarde, depois que a pesquisadora tiver levantado os dados e finalizado as análises, as descobertas serão publicadas e poderão servir para que se encontrem soluções para as dificuldades de compreensão em leitura apresentadas pelas crianças de modo geral.
- e. A pesquisadora Elaine, responsável por este estudo, poderá ser localizada pelo e-mail elainehellwig@yahoo.com.br e pelo telefone 41-99223 5652, a qualquer momento, ou pelos telefones 41 - 3350 3013, (das 8h às 12h ou das 13h às 17h), para esclarecer eventuais dúvidas e/ou fornecer informações.

Aprova-se para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2030230
na data de 25/04/2017

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal Patricia B. S. Suzuki de Andrade
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [assinatura]
Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR |
CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

- f. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso a pesquisadora e a sua orientadora de mestrado, professora Sandra Regina Kirchner Guimarães. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, não aparecerá o nome da criança, mas um código, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- g. O material obtido, ou seja, as respostas apresentadas pelos estudantes às perguntas de compreensão textual realizadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas de leitura, bem como anotações feitas pela pesquisadora, serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e serão mantidos em segurança pela pesquisadora, durante todo o processo de estudo, bem como por mais cinco anos, após o seu término. Depois disso, poderão ser descartados.
- h. As despesas necessárias para a realização da pesquisa, impressões de materiais, folhas sulfite etc., por exemplo, não serão de sua responsabilidade, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- i. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim, um código.
- j. Caso tenha dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 41 - 3360-7259.

Eu, Patricia S. L. Sueki de Andrade, responsável pelo estudante Thayana L. P. Mendes (colocar o nome do estudante), li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, 26 de Outubro de 2017

Patricia S. L. Sueki de Andrade
Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB nº 2030/230
 na data de 25/01/2017

Anexos:

Anexo 1 – Material de apoio ao programa - Vicente Inteligente e Gustavo Significado (baseado em VIANA, F. L. et al. . 2010, p. 249-254 – pequenas adaptações).

<p style="text-align: center;">VICENTE INTELIGENTE</p> 	<p>Olá! Eu sou o Vicente Inteligente. Chamam-me de inteligente porque sei responder a tudo o que me perguntam e, quando não sei, nunca desisto. Digo a mim mesmo “se tem uma pergunta tem que ter uma resposta e vou encontrar!”.</p> <p>Como consigo? Em primeiro lugar não me precipito! Penso... Leio com atenção o que está sendo perguntando...” e pergunto: “O que é que me faz dizer que...?”, “Neste parágrafo o que significa...?”, “Por que o título foi bem escolhido?”, “O que sei?”. Não tenho vergonha de pedir ajuda a todos os membros da Família Compreensão. Minha avó dizia: “A união faz a força”.</p> <p>Fico vaidoso quando me chamam “inteligente”, mas fico ainda mais vaidoso quando dizem que sou altruísta. AL-TRU-IS-TA... é uma palavra com personalidade. Foi o Gustavo Significado que começou a me chamar assim porque ajudo todos e não guardo a sabedoria só para mim. Ajudo a pensar, lembro o que têm que fazer, faço perguntas para ver se estou no caminho certo... e às vezes digo o que é preciso fazer...</p>
<p style="text-align: center;">GUSTAVO SIGNIFICADO</p> 	<p>Olá! O meu nome é Gustavo Significado e sou o mais jovem da Família Compreensão! Talvez por isso há muitas coisas que não conheço. Sou muito curioso e estou sempre perguntando “por quê?”, “para quê?”, “o que é?”... Eu não tenho culpa de ser curioso, de querer saber o significado de tudo e de perguntar para que é que as coisas servem. Em vez de Gustavo Significado meu nome deveria ser... Antenor Perguntador... Não! Acho que não. Gustavo é um nome bem mais bonito.</p> <p>Nasci perguntador. Corro atrás de palavras que não conheço e não desisto. Gosto muito de ter uma lupa, mas o meu tio Durval não a larga. Não tenho vergonha de fazer perguntas e detesto ficar com dúvidas. Estou sempre aprendendo coisas novas e a cada dia que passa cresço em tamanho e inteligência.</p>

Anexo 2 – Material de apoio ao programa - Juvenal Literal e Durval Inferencial

JUVENAL LITERAL



Olá! O meu nome é Juvenal Literal. A minha família diz que eu sou do clube do “menor esforço”, o que não é verdade. Eu acho que sou do “clube dos colecionadores”. Leio os textos com atenção e guardo a informação que lá encontro: nomes de personagens, incidentes, fatos, datas, locais, características das pessoas... Se eu não vejo logo a informação, é porque ela não deve estar lá muito visível! O que está escondido não me interessa. Isso são enigmas para o Durval Inferencial. Por isso, depois de ler, a primeira coisa a fazer é verificar se encontro a resposta visível no texto. São muito injustos quando dizem que eu sou do clube do “menor esforço”, pois a maior parte das vezes sou o primeiro a trabalhar. Às vezes até sou o único! Preste atenção, pois as aparências enganam.

Como disse, guardo as informações, mas gosto muito de ser original. Digo o que encontro com minhas palavras, pois sou colecionador e não papagaio. Peço muitas vezes ajuda ao Gustavo Significado para descobrir palavras diferentes, mas isso é um segredo entre nós...

DURVAL INFERENCIAL



Olá! O meu nome é Durval Inferencial. A minha família me chama de detetive, porque adoro enigmas. O meu trabalho é muito minucioso, com várias etapas que devem ser seguidas com rigor... e sem pressa. Primeiro, penso muito bem no problema que tenho de desvendar. Só depois procuro as pistas que o texto pode me dar. Como qualquer detetive, preciso de ajuda. O Gustavo Significado e a Conceição Reorganização são os meus “ajudantes”. Junto pistas, penso, estabeleço relações e conexões e outros ðes e... eureka!... encontro as soluções. Parece fácil, mas não é. Muitas vezes as pistas que estão no texto não são suficientes e eu tenho que utilizar meus conhecimentos. Outras vezes preciso recorrer a “especialistas” para encontrar a informação de preciso para resolver os mistérios. O meu lema é: -“Pensar e saber é o truque para tudo resolver!”

Anexo 3 – Material de apoio ao programa - Francisca Crítica e Conceição Reorganização (baseado em VIANA, F. L. et al. . 2010, p. 249-254 – pequenas adaptações).

FRANCISCA CRÍTICA



Olá! O meu nome é Francisca Crítica. A minha família me chama “a questionadora”, pois gosto de questionar tudo. Não consigo ler e ficar calada. Tenho sempre de perguntar “Verdade ou mentira?”, “Real ou fantasia?”, “Bem ou mal?” , “Certo ou errado?”. E não me contento com respostas de “Sim” ou “Não”. Quero sempre saber os porquês. Por isso, acho que deviam me chamar de “juíza” já que quero provas para tudo. O meu trabalho não simples! Não se pode julgar à toa. É uma grande responsabilidade! As pessoas me consideram muito inteligente, mas eu, que sou muito crítica. Tenho que perceber tudo muito bem. Não hesito em pedir ajuda ao Juvenal Literal, ao Gustavo Significado, ao Durval Inferencial e à Conceição Reorganização.

CONCEIÇÃO REORGANIZAÇÃO



Olá! O meu nome é Conceição Reorganização. Minha família me chamar a “eficiente?” Pois é... sou muito prática e organizada. Gosto de encontrar depressa o que quero. Quando as coisas estão desorganizadas, gosto de classificar, reordenar... Além disso, gosto também de fazer esquemas para saber onde as estão coisas e o que falta. O Juvenal é um colecionador. Eu jogo fora o que acho estar a mais. Por isso, resumo e sintetizo tudo. Fico só com o essencial, mas tenho muito cuidado, pois não posso jogar fora coisas importantes que depois farão falta. Um dos meus passatempos favoritos é imaginar títulos que, com poucas palavras, deem o máximo de informação. Como o Juvenal, eu também sou criativa invento títulos, cujo significado, para ser descoberto, precisa da ajuda do Durval Inferencial.