

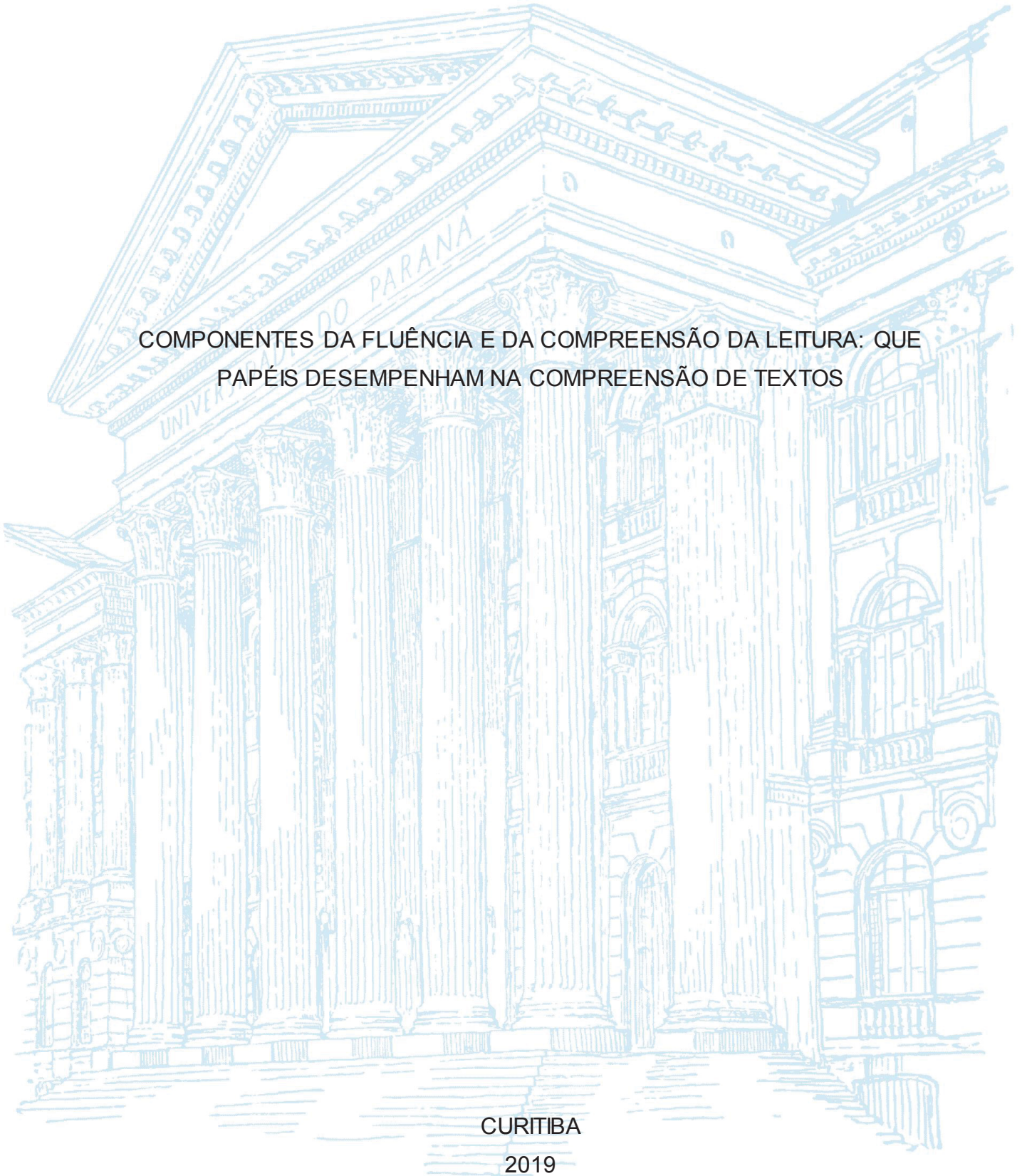
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA MARA DOS REIS VIEIRA

COMPONENTES DA FLUÊNCIA E DA COMPREENSÃO DA LEITURA: QUE
PAPÉIS DESEMPENHAM NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

CURITIBA

2019



SANDRA MARA DOS REIS VIEIRA

COMPONENTES DA FLUÊNCIA E DA COMPREENSÃO DA LEITURA: QUE
PAPÉIS DESEMPENHAM NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná-UFPR, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra Sandra Regina Kirchner
Guimarães

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Vieira, Sandra Mara dos Reis.

Componentes da fluência e da compreensão da leitura : que papéis
desempenham na compreensão de textos / Sandra Mara dos Reis
Vieira. – Curitiba, 2019.

252 f.

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

1. Compreensão na leitura. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Leitura –
Ensino fundamental. 4. Texto. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

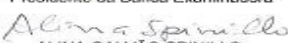
TERMO DE APROVAÇÃO

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 **SANDRA MARA DOS REIS VIEIRA**, intitulada: **COMPONENTES DA FLUÊNCIA E DA COMPREENSÃO DA LEITURA: QUE PAPÉIS DESEMPENHAM NA COMPREENSÃO DE TEXTOS**, sob orientação da Profa. Dra. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, 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, 25 de Setembro de 2019.


SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora


ALINA GALVÃO SPINILLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO)


FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


VERÔNICA BRANCO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

Dedico esse trabalho ao meu esposo Claudio e aos meus filhos Rodolfo e Thais por acreditarem que o desafio deste trabalho era necessário para que eu me tornasse uma profissional e um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte inesgotável de amor, vida, fé e sabedoria.

À memória do minha mãe e irmãos queridos, que me ensinaram à arte de persistir perante as adversidades.

Ainda em memória, a meu sogro, minha outra alma, que certamente esteve ao meu lado como mentor de cada passo que dei para chegar até aqui.

Ao meu amado esposo Claudio, aos meus filhos Rodolfo e Thais, fontes inesgotáveis de amor e renovação, pela cumplicidade, compreensão das ausências e pelas longas conversas de apoio.

À professora Sandra Guimarães pelas críticas construtivas, apoio incondicional e cuidadosa orientação ao longo desse trabalho, minha eterna gratidão.

Às professoras doutoras Alina Spinillo, Fräulein de Paula e Verônica Branco pelas valiosas contribuições que deram à tessitura deste trabalho e a minha formação por ocasião da qualificação.

À Secretaria de Educação, à direção da escola na qual realizamos a pesquisa e em especial a coordenadora pedagógica Simone Baselli e professoras Carla, Taísa e Geisiele pela disponibilidade, gentileza e a imensurável colaboração.

Às crianças e seus pais (ou responsáveis legais) que participaram desta pesquisa, na esperança que os conhecimentos aqui expostos possam de alguma forma reverberar na melhoria do ensino.

Às professoras Elaine, Dalva, Juliane e Márcia e a Prof^a. Sandra, mais uma vez, pela disponibilidade de uso de um dos instrumentos nesta pesquisa.

À Elaine Fernandes, Josenalva Camargo, Marina de Freitas, Renata Pessoto e Simone Spizews pelo companheirismo e amizade.

Ao Prof.º Leandro pelo auxílio com os dados estatísticos.

À Luciana Aquino que por força do seu contagioso entusiasmo pela pesquisa, sem talvez saber, fez nascer em mim o desejo de realizar este sonho.

RESUMO

Nos últimos anos houve uma mudança significativa de concepções a respeito dos aspectos que influenciam a aprendizagem da leitura e da compreensão de textos. Os pesquisadores, desta área, passaram a se questionar e a investigar quais seriam as intervenções pedagógicas mais apropriadas para o aprimoramento das estratégias cognitivas que permite ao leitor construir significados para dar sentido ao texto escrito. Alguns estudos mostram que a leitura que combina a exatidão na decodificação de palavras (precisão), o reconhecimento rápido e automático de palavras (velocidade) e a expressividade durante a leitura (prosódia), é um indicador de que o leitor entende o que está lendo, por isso argumentam que intervenções que se concentram no desenvolvimento destes componentes produzem melhoras tanto na fluência como na compreensão leitora. Entretanto, outros estudos têm revelado que o ensino da compreensão, com foco nos processos cognitivos e metacognitivos, colabora mais expressivamente para o desenvolvimento da compreensão de textos. A partir de tais considerações, o presente estudo realizou duas intervenções pedagógicas, uma focalizando os componentes da fluência em leitura e a outra os componentes da compreensão leitora (compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica), analisando antes e após as intervenções o desempenho dos participantes tanto em fluência como em compreensão da leitura. Participaram da pesquisa 62 alunos, do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas do município de Ourinhos/SP, com idade média de 9,4 anos, que foram distribuídos em três grupos, dois grupos experimentais e um controle. Um dos grupos experimentais, Grupo I, foi submetido a 20 sessões de intervenção na compreensão da leitura o outro grupo experimental, Grupo II, participou de 20 sessões de intervenção na fluência da leitura. Os dados obtidos foram analisados por meio do programa *Statistical Package for Sciences* (SPSS). Os resultados mostraram que, antes da intervenção, o desempenho dos participantes tanto em fluência como em compreensão leitora era igual nos três grupos. Ao final da pesquisa, as análises estatísticas realizadas evidenciaram, no que se refere à fluência, que os três grupos permanecem não mostrando desempenho significativamente diferente entre si e as análises intragrupo (comparando o desempenho no pré com o do pós-teste) mostram que todos os grupos (independentemente de terem recebido intervenção) tiveram significativa melhora de desempenho em velocidade e prosódia. Contudo, no que se refere à compreensão leitora, as análises intragrupo mostraram que os participantes dos grupos experimentais, Grupo I e II, apresentaram após o período de intervenção desempenho significativamente melhor quando comparado ao do pré-teste, o que não ocorreu com o grupo controle. Acrescenta-se que, na comparação do desempenho dos grupos em compreensão, os resultados evidenciaram que os participantes do programa de ensino da compreensão da leitura, elaborado por Godoy et al., Grupo I, obteve desempenho significativamente melhor que os outros dois grupos, ocasionado pelo avanço significativo do desempenho em compreensão literal e inferencial. No que se refere às correlações entre as variáveis do estudo, a análise dos dados obtidos no pós-teste mostrou uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a compreensão leitora (considerando os componentes/níveis em conjunto) e cada um dos componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia), sendo que: a compreensão literal se correlacionou

apenas com a precisão; a compreensão inferencial se correlacionou com a velocidade e a prosódia; a reorganização se correlacionou com velocidade e a prosódia; e a compreensão crítica não apresentou correlação com os componentes da fluência. Os resultados deste estudo mostraram que os alunos com maiores desempenhos em compreensão leitora leem com maior fluência, independentemente de terem participado de intervenção com atividades específicas para a melhora da fluência. Assim, na busca da identificação do ensino que contribui mais especificamente com a compreensão da leitura, conclui-se que, embora o ensino da fluência tenha contribuído para a melhora do desempenho na compreensão de textos, foi o ensino explícito da compreensão (com foco na utilização e no monitoramento das estratégias de leitura) que possibilitou um avanço mais expressivo no desempenho do alunos, ou seja, de maior magnitude. Acredita-se que este resultado se deve ao fato de que este tipo de intervenção possibilita que os estudantes reflitam sobre as diversas dimensões do texto, levando em conta também os fatores do contexto que afetam a compreensão do que é lido, resultando em um expressivo aprimoramento da compreensão de textos.

Palavras-chave: compreensão da leitura, fluência na leitura e ensino.

ABSTRACT

In the last few years, there has been a significant change of conceptions regarding the aspects that influence the learning of reading and text comprehension. Researchers of this field started questioning themselves and investigating which pedagogical interventions would be the most appropriate for the enhancement of cognitive strategies that allow the reader to construct meanings to give sense to the written text. Some studies show that the reading that combines the accuracy on word decoding (precision), the fast and automatic recognition of words (speed) and the expressiveness during the reading (prosody), is an indicator that the reader understands what he or she is reading, that is why they argue that interventions that concentrate on the development of these components improve fluency as well as reading comprehension. However, other studies have been revealing that the teaching of comprehension focused on cognitive and metacognitive processes collaborate more expressively for the development of text comprehension. From such considerations, this paper performed two pedagogical interventions, the first focused on the components of fluency in reading, and the second on the components of reading comprehension (literal, inferential, of reorganization and critical), analyzing before and after the interventions the performance of the participants in fluency as well as reading comprehension. 62 fourth graders of elementary schools of Ourinhos/SP, average age of 9.4 years old, participated in the research and were distributed in three groups, two experimental and one control. One of the experimental groups, Group I, was submitted to 20 interventional sessions on reading comprehension, and the other experimental group, Group II, participated in 20 interventional sessions on reading fluency. The obtained data were analyzed through the Statistical Package of Sciences (SPSS) program. The results showed that, before the intervention, the participants' performance on fluency as well as on reading comprehension was the same in the three groups. At the end of the research, the statistical analyses carried out showed that, regarding fluency, the three groups remain not showing significantly different performance among them, and the intragroup analyses (comparing pre and post test performances) show that all the groups (regardless of having received the intervention) had significant improvement of performance on speed and prosody. However, regarding reading comprehension, the intragroup analyses showed that the participants from experimental groups, Group I and II, presented after the intervention period significantly greater performance when compared to the pre-test one, which didn't occur with the control group. Furthermore, by comparing the comprehension performance of the groups, the results showed that the participants of the teaching program of reading comprehension, elaborated by Godoy et al., Group I, obtained significantly greater performance than the other two groups, caused by the significant improvement of the performance in literal and inferential comprehension. As to the correlations between the variables of the study, the analysis of the data obtained in the post-test showed a positive and statistically significant correlation between reading comprehension (considering the components/levels together) and each one of the fluency components (speed, precision and prosody), being: the literal comprehension correlated only with the precision; the inferential comprehension correlated with the speed and the prosody; the reorganization correlated with the speed and the

prosody; and the critical comprehension didn't show any correlation with the fluency components. The results of this study showed that the students with greater performance in reading comprehension read with greater fluency, regardless of having participated in intervention with specific activities for fluency improvement. Thus, in search of the identification of the teaching that contributes more specifically to the reading comprehension, the conclusion is that, although the teaching of fluency contributed to the development of performance in text comprehension, it was the explicit teaching of comprehension (focused on the use and monitoring of reading strategies) that enabled a more important development of performance, that is, a development of greater magnitude. It is believed that this result is due to the fact that this type of intervention enables students to reflect on the several dimensions of the text, also considering the context factors that affect the comprehensions of what it is read, resulting in an expressive enhancement of text comprehension.

Key-word: reading comprehension, fluency in reading and teaching.

LISTA FIGURAS

FIGURA 1- RESULTADO SAEB 2017 - LÍNGUA PORTUGUESA /5º ANO	21
FIGURA 2- RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS LEITOR, TEXTO E CONTEXTO .	41
FIGURA 3- RELAÇÃO ENTRE O TEXTO E OS PROCESSOS DE COMPREENSÃO	42
FIGURA 4- PERFIS DE LEITORES	44
FIGURA 5- MODELO DE REGISTRO DE PONTUAÇÃO DA VELOCIDADE.....	69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA	50
QUADRO 2- FASES DA PESQUISA.....	65
QUADRO 3- SÍNTESE DO PRÉ TESTE DA COMPREENSÃO	66
QUADRO 4- SÍNTESE DO PRÉ TESTE DA COMPREENSÃO	68
QUADRO 5- PLANEJAMENTO SEMANAL DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO DA LEITURA	73
QUADRO 6- PLANEJAMENTO SEMANAL DE INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA	76
QUADRO 7- TEXTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NA LEITURA	79
QUADRO 8- TEXTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO	86
QUADRO 9- TIPOS DE QUESTÕES NAS PROVAS DE COMPREENSÃO	98

LISTA GRÁFICOS

GRÁFICO 1- DESEMPENHO NA VELOCIDADE DA LEITURA NO PÓS-TESTE... 82	82
GRÁFICO 2- DESEMPENHO NA PRECISÃO DA LEITURA NO PÓS-TESTE..... 82	82
GRÁFICO 3- DESEMPENHO NA PROSÓDIA NO PÓS-TESTE 83	83
GRÁFICO 4- DESEMPENHO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA NO PRÉ-TESTE, SUMARIZADAS..... 91	91
GRÁFICO 5- DESEMPENHO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA NO PÓS-TESTE, SUMARIZADAS..... 92	92
GRÁFICO 6- DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS QUESTÕES LITERAIS NO PÓS-TESTE 102	102
GRÁFICO 7- DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS QUESTÕES INFERENCIAIS NO PÓS-TESTE..... 103	103
GRÁFICO 8- DESEMPENHO DOS GRUPOS NA QUESTÃO DE REORGANIZAÇÃO NO PÓS-TESTE 103	103
GRÁFICO 9- DESEMPENHO DOS GRUPOS NA QUESTÃO CRÍTICA NO PÓS-TESTE 103	103

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
TABELA 2- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO DA FLUÊNCIA.....	80
TABELA 3- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NA FLUÊNCIA..	81
TABELA 4- COMPARAÇÃO DO MESMO GRUPO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTE NA FLUÊNCIA	85
TABELA 5- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO	87
TABELA 6- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO SUMARIZADAS	88
TABELA 7- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO	89
TABELA 8- COMPARAÇÃO DE PARES DE GRUPOS EM CADA PROVA DO PÓS-TESTE	90
TABELA 9- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS PROVAS DE COMPREENSÃO SUMARIZADAS.....	91
TABELA 10- COMPARAÇÃO DE PARES DE GRUPOS NA COMPREENSÃO DA LEITURA	93
TABELA 11- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO INTRAGRUPO NO PRÉ E NO PÓS-TESTE EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO.....	94
TABELA 12- COMPARAÇÃO INTRAGRUPO DO DESEMPENHO NO PRÉ E NO PÓS-TESTE NAS PROVAS DE COMPREENSÃO, CONSIDERADAS EM CONJUNTO	95
TABELA 13- DESEMPENHO DOS ALUNOS NA FLUÊNCIA E EM COMPREENSÃO POS TESTE	96
TABELA 14- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO DESEMPENHO NOS COMPONENTES DA COMPREENSÃO, POR GRUPO.....	99
TABELA 15- COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NOS COMPONENTES DA COMPREENSÃO.....	100
TABELA 16- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO NOS COMPONENTES COMPREENSÃO, POR.....	101

TABELA 17- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO INTRAGRUPO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTE EM CADA COMPONENTE DA COMPREENSÃO	104
TABELA 18- CORRELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO/VELOCIDADE/PRECISÃO/PROSÓDIA	105
TABELA 19- COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN.....	107

LISTA DE SIGLAS

IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	-	Ministério da Educação
NRP	-	<i>Report of the national reading panel</i>
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROCOMLE	-	Protocolo de Avaliação da Compreensão da Leitura
UDESC	-	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	LEITURA	26
2.1.1	A dupla rota de leitura em voz alta	26
2.1.2	Habilidades do processamento fonológico.....	28
2.1.3	Modelos de processamento: <i>botton-up</i> , <i>top-down</i> e interativo	30
2.1.4	O desenvolvimento da habilidade da leitura de Linnea Ehri	31
2.2	COMPREENSÃO DA LEITURA.....	33
2.2.1	Dimensão Social, Linguística e Cognitiva da leitura	35
2.2.2	As inferências e a compreensão	37
2.2.3	Modelos de compreensão da leitura	39
2.2.3.1	Modelo de Construção e Integração (CI)	39
2.2.3.2	Modelo Consensual de Leitura	41
2.2.3.3	Modelo Simples de Leitura	43
2.2.4	Fatores que influenciam na compreensão da leitura	45
2.2.5	Componentes/níveis da compreensão da leitura	47
2.2.5.1	Literal	47
2.2.5.2	Inferencial	47
2.2.5.3	De reorganização	47
2.2.5.4	Crítica	48
2.2.6	Metacognição	48
2.2.7	O ensino da compreensão	50
2.2.8	Estudos envolvendo o ensino da compreensão na leitura	53
2.3	CONTRIBUIÇÕES DA FLUÊNCIA PARA A COMPREENSÃO	56
2.3.1	Componentes da fluência na leitura	57
2.3.1.1	Precisão/Acurácia.....	57
2.3.1.2	Velocidade	57
2.3.1.3	Prosódia	59
2.3.2	Estudos envolvendo fluência e a compreensão	61
3	MÉTODO	64
3.1	LOCAL.....	64
3.2	PARTICIPANTES	64

3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.3.1	Pré-teste de compreensão na leitura	65
3.3.2	Pré-teste de fluência na leitura.....	68
3.3.3	Intervenções	72
3.3.3.1	Intervenção na compreensão da leitura	72
3.3.3.2	Intervenção na fluência da leitura	74
3.3.4	Pós-teste de compreensão da leitura	76
3.3.5	Pós-teste de fluência na leitura	76
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
4.1	ANÁLISE DOS DADOS DA FLUÊNCIA NA LEITURA	78
4.1.1	Estatística descritiva	78
4.1.2	Comparação do desempenho entre os grupos	81
4.1.3	Comparação do desempenho do mesmo grupo em diferentes tempos	84
4.2	ANÁLISE DOS DADOS DA COMPREENSÃO DA LEITURA.....	86
4.2.1	Estatística descritiva	86
4.2.2	Comparação de desempenho entre os grupos	89
4.2.3	Comparação do desempenho do mesmo grupo em diferentes tempos	93
4.2.4	Frequência de acertos por tipo de questão	97
4.3	ANÁLISES DE CORRELAÇÃO	105
5	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXO 1: PRÉ TESTE - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO.....	120
	ANEXO 2: PRÉ TESTE - AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA.....	130
	ANEXO 3: INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO DA LEITURA.....	131
	ANEXO 4: INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA	233
	ANEXO 5: PÓS TESTE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA	243
	ANEXO 6: PÓS TESTE – AVALIAÇÃO COMPREENSÃO	244

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional, exercida exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professora, coordenadora pedagógica, diretora de unidade escolar e supervisora pedagógica, deparei-me com a constante dificuldade de leitura e compreensão textual apresentada pelos alunos em seus primeiros anos escolares, a qual por vezes alonga-se até as séries finais do Ensino Fundamental.

Assim como eu, diversos profissionais ligados à área da educação têm se questionado quais ações são necessárias para a reversibilidade deste quadro, visto que as habilidades de leitura e escrita são requisitos primários para o exercício da cidadania, e estas são as garantias para a participação ativa do cidadão na comunidade, na economia e na vida pessoal. Para SOLÉ (1998, p. 32) “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar esta aprendizagem”.

No final do século passado profundas transformações na forma de se ver a aprendizagem, levaram a uma nova concepção sobre como ensinar. Os professores deixaram de centrar suas análises sobre o erro do aluno e sobre os métodos e passaram a procurar compreender os mecanismos que o aluno usa para aprender.

Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosk, levaram o complexo processo de alfabetização para a psicologia, contribuindo para o entendimento do processo vivido pelo aluno ao aprender a ler, evidenciando que esta habilidade está intimamente ligada com a relação que a criança estabelece com a cultura escrita.

Assim, passou-se a dar importância ao conhecimento que o aluno já tem, antes mesmo de entrar na escola, o qual até então fora subjugado, como também se reconheceu o conhecimento e o domínio que o mesmo tem sobre seus processos cognitivos.

Frente a esse novo olhar os pesquisadores passaram a se dedicar à investigação dos conhecimentos prévios do escolar e aos processos psicológicos nos quais as crianças se alicerçam para aprender, provocando uma dicotomia no percurso científico educacional realizado até então.

Dada a nova conjectura, tanto a leitura como a escrita passam a figurar como prioridade investigativa por diferentes pesquisadores. Por sua vez, surgiram alguns questionamentos: primeiramente qual seria o conceito explícito de alfabetização? Quais são as expectativas de aprendizagens para cada período de escolarização? Visto que a criança está envolvida neste processo desde os primeiros anos de idade, qual a participação da Educação Infantil com estas expectativas? Como equalizar os diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelas unidades federativas do país?

Na busca de estabelecer diretrizes para estas e outras situações as políticas de Estado através do Ministério da Educação (MEC), dentre várias ações, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em 2012, o qual concentrou suas ações na formação continuada presencial dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; nos materiais didáticos; nas obras de apoio pedagógico; em jogos e tecnologias educacionais; nas avaliações sistemáticas, na gestão, mobilização e controle social.

Esta política pública teve como premissa a minimização do fracasso na leitura e na compreensão de textos expressos nos indicadores de desenvolvimento da educação no Brasil, desde 2005.

A respeito destes indicadores os resultados, divulgados pelo MEC, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontaram em 2017 que 56% dos estados brasileiros estão abaixo da média nacional em proficiência em Leitura nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, INEP, 2017).

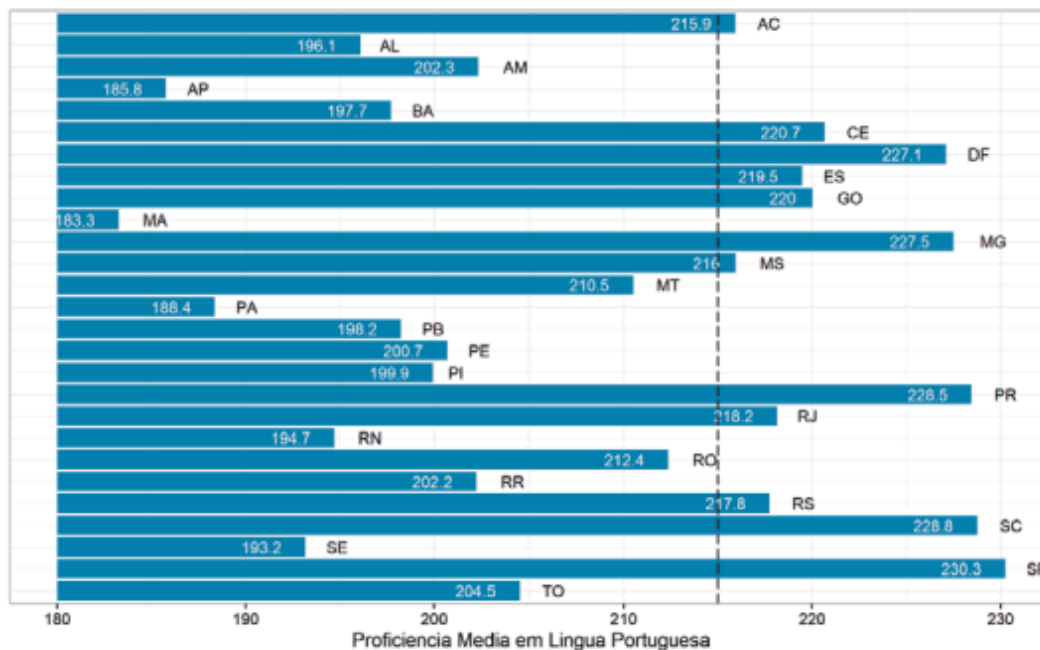
Esta avaliação externa é pautada numa escala de 0 a 10, e aplicada ao final das etapas de ensino no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, a cada dois anos. Mensura o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e a taxa de aprovação. Cabe salientar que as habilidades avaliadas em Língua Portuguesa se restringem às habilidades de leitura e de compreensão de textos.

Na tabela abaixo verificamos os índices nas habilidades em leitura e compreensão, nos anos iniciais. Estes dados se referem à última avaliação realizada pelo Governo Federal brasileiro. Não incide sobre estes resultados a depreciação da taxa de retenção.

FIGURA1- RESULTADO SAEB 2017 - LÍNGUA PORTUGUESA /5º ANO

5º ANO EF . LÍNGUA PORTUGUESA

Proficiência média por estado



FONTE: BRASIL - INEP (2017)

Sabemos que esta avaliação é apenas um recorte, haja vista a complexidade de se avaliar tais habilidades, porém não podemos ignorar estes dados, os quais tem sido, para muitos municípios, o único aporte para o direcionamento das políticas públicas a serem implantadas para a melhoria da educação em suas cidades.

Quando efetuamos uma análise comparativa entre o Brasil e os demais países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil inspira ainda mais preocupação.

O PISA consiste numa avaliação trienal para estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação, que estejam matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante e que estejam cursando no mínimo a 7ª série/ano. Os aspectos avaliados na leitura referem-se a localizar e recuperar informações; integrar e interpretar; refletir e analisar.

Os estudantes brasileiros apresentaram dificuldades ao lidar com textos de situação pública (documentos oficiais, notas públicas e notícias), textos em formato combinado que se caracterizam pela junção de parágrafos em prosa e listas, gráficos, tabelas ou diagramas, como também com itens que envolveram o aspecto integrar e interpretar.

Na avaliação da OCDE (BRASIL, 2016) verificou-se que no percentual de respostas corretas, o Brasil teve média de 41,4%, inferior à média obtida por países como Finlândia (65,5%), Canadá (64,9%), Coreia do Sul (64,4%), Estados Unidos (60,0%), Portugal (59,9%), Espanha (59,8%) e Chile (51,9%).

É improvável que o leitor, circunscrito nos dados estatísticos acima, possa ser capaz de ler e atribuir ao texto os sentidos necessários para sua compreensão.

Diante desta constatação nos questionamos em que consiste concretamente a compreensão?

Brandão (2006, p.61) define compreensão concisamente como sendo o “resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor diante dos textos com os quais se depara, ou seja: para compreender um texto, é necessário fazer uma intraconexão e uma interconexão para a construção de um todo coerente.” Para a autora a intraconexão se refere às mensagens presentes explícita no texto e com bases nestas informações o leitor pode identificar do que trata o texto e ainda identificar os recursos coesivos dentro e entre as sentenças. Na interconexão estabelece-se uma relação intrínseca entre o que se apresenta no texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Contudo, para muitos professores ao prover a leitura aos seus alunos a compreensão se dá de forma espontânea e concomitante, o que não é verdade. A psicologia cognitiva tem demonstrado em seus estudos que existem procedimentos que podem e devem ser ensinados para que a habilidade em compreensão possa ser adquirida e/ou aprimorada pelo aluno.

A construção dos significados e dos sentidos é indispensável à compreensão, pois ler e não compreender equivale à simples decodificação de palavras. Para Viana et al. (2009) reconhecer as palavras escritas de forma precisa é fundamental, mas não é suficiente. Também é necessário que o leitor relacione o conjunto de palavras entre si e assim consiga construir unidades de significado, permitindo-lhe a construção de uma representação mental. Esta representação

mental é elaborada a partir de informações de natureza lexical – as palavras, organizadas em frases de acordo com as regras da língua (sintaxe).

Torna-se assim, evidente a necessidade de investimentos no ensino da compreensão de textos. Entretanto a prática recorrente nas escolas, nesse nicho em particular, restringe-se apenas no ensino das habilidades de compreensão literal. Precisamos com igual importância ensinar estratégias inferenciais, de reorganização e críticas, sobre as quais iremos discorrer no capítulo a seguir. Somente com a integração destas habilidades o aluno poderá efetivamente compreender o que se propôs a ler. A pouca importância que se tem dado ao ensino mais amplo da compreensão (literal, inferencial, reorganização e crítica), nos leva a supor que talvez uma das variáveis responsáveis pelo fracasso das escolas brasileiras na leitura e na compreensão, expressos nos indicadores oficiais de desenvolvimento da educação, esteja vinculado ao fato destas habilidades serem subjugadas nas escolas, na prática pedagógica de seus professores como também em seus referenciais curriculares.

Dada à importância da compreensão e a constatação que muitos alunos apresentam improficiência nesta habilidade, resultante de diferentes dificuldades e dentre elas a automatização da leitura, as investigações também se direcionam ao ensino da fluência da leitura de textos.

Estudos apontam a fluência na leitura como preditor para a proficiência em compreensão de texto, a combinação concomitante da precisão, automaticidade e prosódia, expressadas durante a leitura através dos reconhecimentos das palavras, no fraseamento, na manutenção do ritmo e na entonação empregada, contribuem para o leitor dar sentidos ao que lê, ou seja, compreendê-lo.

A fluência na leitura é definida pelo *National Institute of Child Health and human development - Report of the national reading panel* (NRP, 2000, p. 3-1) como a capacidade de um indivíduo ler de forma rápida, precisa e com expressividade. O relatório aponta que quanto mais rápida e precisa for o reconhecimento de cada palavra apresentada no texto, mais a memória de trabalho pode se concentrar na análise sintática, na semântica das frases e entre as frases, proporcionando uma melhor compreensão.

Diante da problemática identificada queremos saber, quais os efeitos de intervenções pedagógicas diferentes, uma focalizando os componentes da fluência em leitura (precisão, velocidade e prosódia) e a outra os componentes da

compreensão leitora (literal, inferencial, crítica e de reorganização), sobre a compreensão de textos?

Não há uma definição precisa sobre a relação entre estas habilidades (compreensão e fluência), porém vários estudos têm sido realizados para esclarecer se ela realmente existe e em que proporção elas se correlacionam.

A partir de tais considerações nosso objetivo é analisar como duas intervenções pedagógicas, uma focalizando os componentes da fluência em leitura e a outra nos componentes da compreensão leitora, contribuem para o aumento do desempenho em compreensão de textos entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas do município de Ourinhos/SP.

Especificamente nosso objetivo consiste em:

1. Avaliar o desempenho na compreensão de textos e na fluência da leitura dos participantes da pesquisa antes e depois das intervenções.
2. Comparar o desempenho na compreensão de textos dos alunos que participaram da intervenção focalizando os componentes da fluência em leitura com o desempenho dos alunos que participaram da intervenção focalizando os componentes da compreensão leitora e com o grupo controle.

Levando-se em consideração os objetivos estabelecidos, este trabalho pretende verificar as seguintes hipóteses:

1. Ensinar as diferentes estratégias para construir a compreensão literal, inferencial, crítica e a de reorganização produz resultados mais expressivos em termos de compreensão de texto do que o ensino da fluência na leitura.
2. Alunos submetidos ao ensino da compreensão, bem como os submetidos ao ensino da fluência da leitura apresentam maiores desempenhos na compreensão de textos quando comparados com alunos que não participarem de intervenções de ensino explícito destas habilidades (grupo controle).
3. Existe correlação estatisticamente significativa entre o desempenho dos participantes nos diferentes componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho nos componentes da compreensão na leitura (literal, inferencial, crítica e a de reorganização). Entretanto, no ano de escolaridade investigado (4º ano do ensino fundamental) o

componente da fluência apresenta uma correlação mais expressiva com a compreensão é a prosódia.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LEITURA

Os processos que envolvem a transformação da escrita em fala tem sido objeto de pesquisa para diferentes teóricos conexionistas e não conexionistas ambos concordam que, dentro do sistema da leitura, existem dois procedimentos diferentes que realizam esta transformação, ou seja, existem duas rotas da palavra impressa à sua leitura oral.

Para Coltheart (2013, p.24), “ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado”, assim devemos primeiramente entender a natureza desse sistema, compreender quais são os componentes individuais para o processamento das informações, bem como as vias de comunicação estabelecida entre esses componentes, se nosso objetivo é compreender o processo de leitura.

2.1.1 A dupla rota de leitura em voz alta

Saussure (1922) citado por Coltheart (2013) foi o precursor neste estudo ao apresentar sua concepção de leitura segundo a dupla rota, ao esclarecer que

[...] lemos de duas maneiras; a palavra nova ou desconhecida é decomposta letra por letra, mas uma palavra comum ou familiar é vista em um único vislumbre, sem preocupação com as letras individuais: uma forma visual funciona como um ideograma (SAUSSURE, 1922, p.34 apud COLTHEART, 2013, p. 24).

No entanto Coltheart (1978) contrapõe a citação de Saussure, expressa acima, especificamente quando este diz que os segmentos ortográficos usados pela rota não lexical são letras individuais, para o autor na maioria das línguas alfabéticas, os fonemas individuais são representados por sequência de letras e não letra a letra individualmente. Para o autor o termo mais adequado para se referenciar a qualquer letra ou sequência de letras que, represente um fonema individual, seria “grafema”.

A busca pelo entendimento dos processos de aquisição de leitura circunscreveu intensamente vários estudos acerca desta temática, porém somente em 1970 esta concepção de dupla rota de leitura atingiu sua aceitação atual, isto se

deu através da Forster e Chambers (1973), quando presumiram que existiam duas maneiras alternativas para a decodificação acústica ou articulatória à sequência de letras pronunciada de uma palavra, apresentada visualmente.

Para eles, a leitura em voz alta, de determinado sistema de escrita alfabética, pode ocorrer por duas vias de acesso, um deles pelo processo visual direto, denominado rota lexical, ou ainda por meio de um processo que envolve a mediação fonológica, ou seja, a rota fonológica.

Especificamente a leitura pela rota lexical diz respeito à procura que fazemos de uma palavra em um léxico mental, o qual possui conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras constantes no léxico. Por sua vez a rota fonológica, não lexical, não se remete ao léxico, mas implica fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia e da fonologia. (COLTHEART, 2013, p. 27).

Nos modelos de dupla rota, os dois mecanismos têm funcionamentos distintos, porém o sistema cognitivo pode recorrer a ambos concomitantemente. Ao trabalhar com regras de conversão grafema-fonema, a rota fonológica não é capaz de produzir um *output* correto quando essas regras não são seguidas, assim a leitura de palavras irregulares torna-se incorreta no uso desta rota. Por sua vez a rota lexical, não favorece a leitura adequada de palavras que não são conhecidas, por depender de itens armazenados integralmente na memória como as pseudopalavras. Já as palavras regulares, ambas as rotas podem ser utilizadas (COLTHEART et al., 2001; RAPCSAK et al., 2007).

O leitor hábil faz uso das duas rotas e se utiliza paralelamente de ambas, o tipo de processo a ser utilizado pelo mesmo está ligado às características linguísticas do estímulo, como também com o nível de competência do leitor (PIINHEIRO & PARENTE, 1999).

A habilidade de conversão de símbolos escritos em unidades sonoras assume uma importante função para o sucesso da leitura nos primeiros anos escolares.

Quanto mais difícil for para a criança estabelecer a relação entre letras e sons na leitura mais imperfeita será sua decodificação e ainda enfrentará conflitos para estabelecer relações entre o texto escrito e seu conhecimento de mundo, o que implicará, diretamente, no estabelecimento dos significados.

[...] o ensino mais bem sucedido, em se tratando da alfabetização, parece ser o ensino sistemático e explícito da decodificação, ou seja, das relações entre as letras e os fonemas. Quando a criança aprende as relações que caracterizam o código de sua língua, ela está apta a ler e a escrever. (MALUF, 2005, p.61)

Desta forma, nos primeiros anos do ensino da leitura a capacidade de ler envolve habilidades de processamento fonológico. A seguir serão apresentadas as características dos componentes do processamento fonológico, mais detalhadamente.

2.1.2 Habilidades do processamento fonológico

Para Gombert (2013, p. 111) “a aprendizagem da leitura precisa, de fato, que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente”.

Estas manipulações e percepções dizem respeito à identificação da palavra de forma global, bem como suas semelhanças fonológicas, a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Evidenciando um autocontrole deliberado sobre diferentes aspectos linguísticos, o leitor passa a refletir acerca das características sonoras da palavra e a manipulação dos sons da fala (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; MALUF, 2005).

De acordo com Bryant e Bradley (1987), o leitor com maior consciência fonológica, será aquele com maior capacidade de se apropriar das correspondências fonema-grafema. Há claras evidências que exista uma correlação significativa entre a contribuição da consciência fonológica para a aquisição da leitura, Guimarães (2005, p.24) afirma “quanto mais desenvolvida a consciência fonológica da criança, maior a possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Freitas (2004, p.180) explicita três níveis de consciência fonológica: i. da sílaba, o qual corresponde à habilidade de segmentar palavra em sílabas, este é sem dúvida a capacidade mais simples de serem adquiridas pelas crianças. ii. das unidades intra-silábica, o qual diz respeito à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ter consciência da rima e da aliteração constitui a consciência intra-silábica. iii. dos fonemas, nesse nível o leitor é capaz de dividir as palavras em

unidades ainda menores (fonemas), é a menor unidade de som que pode mudar o significado de uma palavra e exige um alto nível de consciência fonológica.

Por sua vez, a memória de trabalho refere-se à capacidade de armazenar e operar informações essenciais para o êxito de atividades complexas, tais como: compreender, aprender e raciocinar. Por se tratar de um sistema de capacidade limitada as informações constantes neste sistema têm caráter temporário.

É por meio da memória de trabalho que informações recentes e antigas são articuladas entre si, sendo capaz de definir se as novas informações são relevantes ou não para a atividade em questão. Para isso, deve ter acesso rápido a memória de longo prazo para verificar se há memórias preexistentes. Desta maneira pode se efetuar uma nova aprendizagem, ou não, devido às conexões estabelecidas pela memória de trabalho e os demais sistemas mnemônicos (IZQUIERDO, 2002), assumindo, assim, um papel gerenciador.

Para Hulme, Thomson e Lawrence (1984) com o avanço da idade as habilidades de memória tendem a melhorar devido ao processo maturacional.

Além destas duas habilidades do processamento fonológico (consciência fonológica e memória de trabalho fonológica), há uma terceira habilidade cognitiva importante para a leitura: a nomeação automatizada rápida.

A velocidade de acesso à informação na memória de longo prazo, diz respeito à habilidade que o indivíduo tem de nomear, o mais rápido possível, símbolos como letras, números, cores, objetos ou uma combinação de todos, portanto, está relacionada à agilidade para conectar-se e resgatar atividades verbais na nomeação contínua de estímulos visuais, ou seja, articula tempo despendido desde o processamento visual, perpassando pelo acesso às informações fonológicas da memória de longo prazo, até a nomeação de símbolos gráficos.

Por muito tempo a velocidade de nomeação foi ignorada, pois não era atribuído a ela um papel de relevância no processo da leitura. A criança que apresenta déficits na nomeação automatizada propende a exibir um processo lento de decodificação, isso dificulta o estabelecimento entre letras e concomitantemente interfere no reconhecimento das representações ortográficas.

Por fim, as dificuldades encontradas em leitores em representar os fonemas de forma consciente são indicadores de problemas da aprendizagem da leitura e o incentivo ao ensino das habilidades de consciência fonêmica, no ambiente escolar, colabora com o desenvolvimento da habilidade de leitura.

2.1.3 Modelos de processamento: *bottom-up*, *top-down* e interativo

Pesquisadores constituíram um paradigma para explicar e entender como ocorre à ativação dos processos que envolvem a leitura.

Assim, há distintos modelos de processamento da leitura, que estabelecem trajetórias específicas, são eles: os modelos ascendentes (*bottom-up models*), os modelos descendentes (*top-down models*) e os modelos interativos.

Os modelos de processamento da leitura *bottom-up* (GOUGH 1972; LABERGE & SAMUELS, 1974), caracterizam-se pela aprendizagem da leitura alicerçada na decodificação ascendente, ou seja, através da associação de unidades inferiores, letras, palavras, às unidades maiores, frases e textos. Assim, a leitura se constitui pela identificação e a junção de fonemas à produção de significado, em um trajeto unidirecional e hierarquizado de baixo para cima. Neste modelo dá-se grande importância às habilidades de decodificação, a palavra é reconhecida de forma isolada, pois considera que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente, assim pouca importância é dada as informações contextuais.

Contrariamente, os modelos *top-down* (GOODMAN, 1967; SMITH, 1982), são modelos descendentes, que prioriza a associação da palavra ao seu significado, sem fazer conhecimento das letras ou sons correspondentes. Estes modelos consideram que o leitor é o principal agente deste processo e que este é capaz de identificar, no texto, elementos linguísticos, ativando todo o seu arsenal cognitivo de conhecimentos prévios, que contribui com sua habilidade interpretativa da palavra, através de pista psicolinguísticas.

Diferentemente dos processos unidirecionais *bottom-up* e *top-down* que primam pela linearidade e a hierarquia, os modelos de processamento interativo (RUMELHART, 1977) rompem com estas concepções, primando pela integração dos dois modelos, isto é, defende a utilização simultânea e paralela dos processos ascendentes e descendentes, isso porque os modelos interativos são centrados na noção de “esquemas” que atuam como uma estrutura de dados para representar os conceitos armazenados na memória.

A construção de uma representação mental, dos conteúdos de um texto, é, portanto de seu significado global, isso se dá pela participação simultânea dos dois modelos de processamento ascendente e descendente.

2.1.4 O desenvolvimento da habilidade da leitura de Linnea Ehri

Para Ehri (2013a) o desenvolvimento da habilidade da leitura envolve diferentes processos: a decodificação, analogia, predição e a leitura por reconhecimento automatizado. A decodificação consiste no uso do conhecimento das relações grafo-fonema para discernir o som equivalente a cada letra, pode ainda envolver o conhecimento de padrões ortográficos como sílabas ou morfemas, agrupando estas unidades para gerar pronúncias de palavras. Este processo é comumente utilizado na leitura de palavras regulares. Já leitura por analogia implica na identificação de partes de palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas quando estas possuem o mesmo padrão ortográfico. Por sua vez a predição requer do leitor conhecimento sobre o contexto específico, no qual as palavras se apresentam, bem como, o reconhecimento de vocábulos, pois neste processo o leitor prediz a palavra que se ajusta a sentença apresentada. Por fim, a leitura por reconhecimento automatizado (*sight word reading*), se dá pelo rápido reconhecimento das palavras, que são lidas como uma unidade inteira e isoladamente (unitização), ou seja, não há pausas entre as letras ou partes da palavra, isso porque a palavra foi previamente armazenada na memória, sem que haja a necessidade de decodificação, analogia ou predição (ERHI, 2013a, p.54).

Para ler palavras por reconhecimento automatizado Ehri (2013a, p.53) denota quatro fases que caracterizam o percurso deste processo, são elas: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada.

Os leitores pré-alfabéticos inicialmente se utilizam de estratégias de leitura através da lembrança de pistas visuais ou contextuais, pois ainda não têm o conhecimento ou habilidade para usar os nomes ou sons das letras para formar conexões alfabéticas, assim a leitura pré-alfabética não é analítica e não envolve as letras. Para as crianças lerem palavras, nesta fase, selecionam pistas visuais proeminentes da palavra ou em uma de suas partes, para assim, lembrarem de como devem ler. Pode-se perceber que algumas crianças são capazes de escrever seu nome, porém não conseguem falar o nome das letras que escrevem,

evidenciando que as letras são recordadas como formas visuais em vez de símbolos para sons. Torna-se difícil para as crianças aprender a ler palavras pela memória, pelo fato da ausência de um sistema mnemônico alfabético. Crianças pré-alfabéticas se atem as correspondências entre a escrita e o significado, mas não na correspondência entre escrita e som (EHRI, 2013a).

A fase alfabética parcial surge quando as crianças passam a utilizar os valores sonoros de algumas letras para estabelecer conexões entre grafias e pronúncias, e assim, lembrarem de como ler as palavras. Isso não requer somente conhecer os nomes dos sons das letras, como também, conseguir perceber alguns dos sons que compõe as palavras em suas articulações (consciência fonêmica). Assim que às crianças aprendem a nomear as letras são capazes de lembrar como ler palavras formando conexões fonéticas na memória.

As crianças nesta fase ainda não têm capacidade de decodificação para ler novas palavras, assim muitas vezes se utilizam de pistas fonéticas parciais e de pistas contextuais. Quando as crianças conseguem utilizar, por exemplo, nomes de letras iniciais como sinais fonéticos para ler palavras de memória, acabam por possibilitar conexões efetivas. Posteriormente, quando as crianças iniciam a leitura de palavras simples, podem ser utilizadas pistas dos nomes das letras em ambas as posições, tanto inicial como final, isso antes mesmo de terem desenvolvido um vocabulário de palavras automáticas.

É comum que elas confundam palavras que já leem automaticamente e que contenham letras semelhantes, pois a leitura imediata de palavras nesta fase é um processo inacabado, pois ainda não têm conhecimento total do sistema alfabético e habilidade de segmentação fonêmica o qual será aprimorado pelas crianças em seus ensaios de leitura.

No decorrer da fase alfabética plena o leitor se apropria da capacidade de estabelecer conexões entre os grafemas em grafias e fonemas em pronúncias, isso porque aprendeu a correspondência grafofônicas e é capaz de segmentar a pronúncia das palavras em seus fonemas constituintes, e assim, recordar como ler às palavras (ERHI, 2013a). Deste modo as palavras regulares podem ser recordadas através de conexões entre as letras e a correspondência dos sons e conseguem, a partir de então, fundir a pronúncia das palavras ao seu significado na memória.

Nesta fase os leitores adquirem um conhecimento mais completo das relações entre grafemas e fonemas, e passam a utilizar estas relações para decodificar palavras, necessitando cada vez mais de habilidades de segmentação fonêmica para perceber a grande variedade de conexões entre grafemas e fonemas que fixam as ortografias na memória.

Este processo faz com que haja uma fixação das palavras na memória, e dá a elas um endereço específico, fato que contribui para que as trocas entre as palavras com escritas similares sejam equacionadas.

O vocabulário de palavras escritas passa por uma ampliação rápida e considerável e consegue agora conhecer as palavras com automaticidade e rapidez. A partir de então, torna-se capaz de ler textos que contenham palavras que conhece de memória ou palavras que podem ser identificadas por decodificação, analogia ou predição.

A fase alfabética consolidada sobrepõe à fase anterior quando conexões morfográficas são predominantes para memorizar palavras automáticas na memória (EHRI, 2013a).

Assim, quando os leitores decodificam palavras novas ao lerem um determinado texto, essas palavras são conservadas na memória. Os leitores desenvolvem a habilidade de ler palavras que apresentam padrões de letras ou o mesmo conjunto de fonemas presentes em diferentes palavras, formando assim uma unidade consolidada.

Conhecer grupos de palavras cada vez maiores auxilia na aprendizagem do vocabulário automático, minimizando a carga para a memória. Entre as primeiras sequências de letras a serem consolidadas estão os sufixos morfêmicos comuns e as palavras monossilábicas que passam a ser lidas de forma imediata.

2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA

Por um longo período falar de leitura dentro do âmbito acadêmico nos remetia a concepção de que o ato de ler estava condicionado em “ler para aprender”. Esta definição nos leva a uma reflexão analítica e crítica acerca desta temática.

Um leitor autônomo, independente e intencional, adquire a prerrogativa de ser o principal agente responsável por sua aprendizagem. Partindo deste

pressuposto, a leitura consolida-se como um processo planejado por este leitor, o qual é capaz não só de identificar seus caracteres gráficos como também construir os significados do texto e chegar a uma representação mental coerente de seus conteúdos. O que se abstrai desta elaboração é acomodado na estrutura do conhecimento do leitor que, por conseguinte, é modificado e levado a condição de aprendizagem e assim poder utilizá-la para compartilhar informações sobre o que foi lido. Dada ao leitor esta condição perfaz a compreensão e, só então, se dará a aprendizagem (LÓPES & GLADS, 1997).

Também para Solé (1998), a leitura pressupõe uma interação entre o leitor e o texto, esta relação é guiada por diferentes motivações, para ela o ato de ler pressupõe um leitor ativo que processa o texto com um objetivo, ou seja, a leitura prediz uma finalidade específica por parte do leitor. Assim, para a consolidação da compreensão da leitura tanto o texto como o leitor exercem papéis correlacionais, o primeiro (texto) traz o conteúdo em si, já o leitor usufruirá de suas habilidades de decodificação, conhecimento prévio e objetividade frente ao texto, através de um processo contínuo de inferências.

Partindo da premissa na qual cada leitor consiste em um ser com particularidades únicas, é provável que uma mesma leitura possa ocasionar diferentes interpretações. Porém, para Marcuschi (2008, p.257) “Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”.

Nesta condição, para cada situação de leitura há uma condição subjetiva, ou seja, existe uma estreita relação com o contexto pessoal de cada leitor e isso envolve a proximidade com suas crenças, fatores emocionais e ainda suas características pessoais como: sexo, idade, classe social, nível de instrução, ocupação, etc (SPINILLO, 2013).

Assim, esta autora ressalta que a compreensão de texto envolve três instâncias: o texto, o leitor, e a interação entre eles. O texto, apresentado sob uma determinada forma linguística, carrega uma finalidade comunicativa específica e visa compartilhar determinados saberes ao leitor. Por sua vez o leitor, num movimento cíclico, ativa um conjunto de habilidades cognitivas (memória, monitoramento, inferências) e linguísticas (decodificação, vocabulário, conhecimento sobre a sintaxe e gêneros textuais), nesta interação entre texto e leitor, este último insere sobre o

texto seu conhecimento de mundo e suas expectativas. Nesta interação, para a autora, três dimensões estariam enredadas, sendo elas: a social, a linguística e a cognitiva. Sobre as quais iremos discorrer mais detalhadamente a seguir.

2.2.1 Dimensão Social, Linguística e Cognitiva da leitura

Para Spinillo (2013) fatores sociais são determinantes para o delineamento da compreensão de texto. O conhecimento prévio do leitor, adquirido através de suas experiências sociais (formais e informais), é armazenado na memória de longo prazo e é acionado em um determinado momento da leitura, essa peculiaridade será determinante nas inferências realizadas durante a leitura. Elementos circunstanciais como as expectativas e propósitos sobre o texto, assim como a finalidade ou o objetivo para o qual se lê também são implicadores na compreensão. Um leitor, por exemplo, tende a dar maior importância à determinada informação constante no texto, a escolha desta informação e não outra, certamente tem alguma relação de proximidade com a informação. Assim, em um mesmo texto a eleição de diferentes trechos, por diferentes leitores, pode gerar compreensões distintas. Não é incomum também que um mesmo texto possa ocasionar diferentes interpretações a um mesmo leitor, quando lido em tempos distintos. Contudo, a expectativa que se tem sobre o texto também é determinante para sua compreensão, visto que dados presentes no seu interior como títulos, subtítulos e a própria estrutura podem criar expectativas e favorecer previsões da leitura, atuando como um guia interpretativo.

Por sua vez, a dimensão linguística torna-se um ponto relevante, pois o conhecimento aprendido a respeito da língua torna-se o alicerce no qual o leitor se apoiará, auxiliando-o no processamento do texto. Porém, os diferentes conhecimentos prévios do leitor não podem tirar a especificidade do texto, assim não cabe ao leitor interpretá-lo à revelia. Embora possa haver uma pluralidade de sentidos, é necessário considerar a materialidade linguística do texto, que expressa a intenção comunicativa do autor. Essa materialidade se estabelece no nível da palavra, da sentença e do texto, de maneira que os significados são efetuados a partir de um entrelaçamento lexical, semântico, sintático, pragmático e estrutural que lhe confere conteúdo e forma (SPINILLO, 2013). Analisaremos esta materialização mais detalhadamente.

No nível da palavra, torna-se primordial a capacidade de decodificação e de reconhecimento da palavra, as dificuldades encontradas nesta capacidade acabam por inviabilizar o reconhecimento da palavra e a perspectiva de conceder a ela um significado. No mesmo sentido, a lentidão na leitura de palavras, provenientes de problemas na decodificação, inviabiliza a correlação de informações, devido à sobrecarga na memória de trabalho. Quando estas dificuldades estão presentes o leitor apresenta limitações para acionar o significado das palavras, que por sua vez, acaba por comprometer a próxima ação que consiste na interconexão entre as palavras, ou seja, a ligação entre a palavra lida e a sua antecedente e/ou sucessora, assim acaba por comprometer as relações entre as frases e sentenças. A falta do acionamento imediato do significado da palavra dificulta a construção de uma estrutura mais ampla sobre o texto. No entanto, cabe ressaltar que, apesar de necessária, a capacidade de decodificação não garante a compreensão. Por sua vez, o vocabulário é também um dos requisitos da compreensão. O vocabulário está associado ao conhecimento prévio que o leitor tem sobre um determinado assunto e a sua apreensão linguística. Uma exploração semântica ineficaz também ocasiona problemas de compreensão.

No nível da sentença, tem-se o processamento sintático. O leitor passa usufruir de seus conhecimentos a respeito das categorias sintáticas, semânticas e dos princípios gramaticais da língua, para então proceder o significado das sentenças. E quando compreendidas são incorporadas e compiladas a outras sentenças, possibilitando uma incorporação local tanto como global do texto.

No nível do texto, o leitor concentra-se na estrutura do texto, quanto maior for sua habilidade de identificação sobre a organização e constituição do texto, tanto maior será sua compreensão sobre o mesmo. As expectativas e as hipóteses levantadas pelo leitor estão intimamente ligadas ao conhecimento a respeito da estrutura dos textos e de diferentes tipos de discursos, por sua vez, essa familiaridade proporciona a integração das informações, propiciando a construção de um modelo mental e o estabelecimento de inferências.

A dimensão cognitiva compreende três instâncias na compreensão de textos: a memória de trabalho, o monitoramento e as inferências. A memória de trabalho é um processo cognitivo que possui um espaço reduzido de armazenamento e não é capaz de comportar grandes quantidades de informações por um grande intervalo de tempo. Possibilita que informações recentes sejam

incorporadas às antigas, preparando o leitor para a detecção de incoerências entre as proposições do texto, precisar conclusões, supervisionar sua compreensão e construir um modelo mental. Por sua vez, ao apresentar dificuldades no processamento da decodificação, como citado no nível da palavra, acaba por sobrecarregá-la, assim compromete a possibilidade de estabelecer inferências e um monitoramento da leitura adequadamente. Contrariamente, a memória de longo prazo trata-se de um processo cognitivo que tem a capacidade de armazenar uma quantidade maior de informações e por um período prolongado. Possibilita ao leitor estabelecer junto à leitura seu conhecimento prévio, bem como seu conhecimento linguístico. Trata-se de um processo de suma importância, pois possibilita que parte da história de vida do leitor se transforme em quesito facilitador da multiplicidade de sentidos. O monitoramento consiste na apropriação de consciência pelo leitor da sua própria compreensão, assim o possibilita identificar no texto, aspectos internos e externos incompreendidos. De posse desse monitoramento, sobre o que sabe e o que não sabe a respeito do texto, o leitor pode selecionar estratégias (metacognitivas) que contribuirão para a minimização das dificuldades encontradas.

As dimensões cognitivas descritas anteriormente contribuem para que o leitor construa uma representação mental do texto, para o estabelecimento desta importante habilidade as inferências tornam-se imprescindíveis. Dada a sua importância, iremos discorrer sobre a mesma a seguir.

2.2.2 As inferências e a compreensão

Outro aspecto importante para a compreensão trata-se das inferências. Nem tudo está claramente exposto no texto. Por vezes, o receptor da mensagem terá que fazer proposições ao texto a partir de informações explícitas, será necessário se reportar a memória de longo prazo e resgatar informações armazenadas para preencher as lacunas existentes no texto, contribuindo para a construção de um modelo mental do mesmo.

Para King (2007) as inferências assumem características automáticas e intencionais, as quais possibilitarão desde uma compreensão superficial até uma análise complexa e aprofundada sobre o texto. A superficialidade do texto traz informações importantes, mas a sua compreensão só é possível quando o leitor passa para além da compreensão literal, que é semanticamente equivalente a

informação constante no texto. Por sua vez, na compreensão inferencial as respostas não são sinônimas, elas trazem informações complementares e/ou adicionais (Giasson 1993). O exemplo abaixo foi adaptado a partir das exemplificações de Cunningham (1987 apud GIASSON,1993) e ilustra bem essa passagem .

Texto: Os manifestantes dirigiram-se para a capital do país.

Compreensão literal: Os manifestantes viajaram para a capital do país.

Compreensão inferencial: Os manifestantes dirigiram-se de carro para Brasília.

Nota-se que o leitor (compreensão inferencial) construiu uma nova proposição “Brasília” a partir de evidências que ele localizou no texto “capital do país”, relacionando as informações no texto aos seus conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, trata-se de uma inferência, essa inferência é denominada lógica, pois se baseia nas informações que o leitor encontra no texto e são necessariamente verdadeiras. Diferentemente, as inferências pragmáticas o leitor cria hipóteses sobre ocorrências no texto, a partir do seu conhecimento, e são ‘possivelmente’ verdadeiras e previsíveis, exemplificada neste texto pela proposição “de carro”. Porém, se o texto dado como exemplo continua e presente, mais à frente, a informação “as bolhas gritavam após a longa caminhada”, esta nova informação fará com que o leitor descarte a inferência “de carro”, pois a mesma não contribui com a coerência do texto e se não o fizer entrará em conflito com as informações subsequentes (OAKHILL, CAIN, ELBRO, 1965). Assim, para Coscarelli (1996, p.9) “Inferências são, portanto, operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.”

Destarte, o texto torna-se compreensível por meio das inferências que o leitor realiza. Tomemos como exemplo o diálogo: Amiga 1: “Vamos ao parque?” Amiga 2: “Ah... está chovendo”. O leitor, por meio das inferências que realiza, é capaz de concluir que a resposta ao convite da amiga foi “não”. Esta informação não está escrita no texto, mas está declarada implicitamente, a construção do sentido do texto só foi possível graças às inferências. Cabe destacar que a certa altura a representação mental do texto passa a conter informações a partir do estabelecimento das inferências de tal forma que o leitor não se concentra em distinguir o que está escrito e o que é inferido a partir do texto. Leitores iniciantes

têm mais dificuldades em estabelecer estas relações, pois a qualidade e a quantidade dos conhecimentos prévios do leitor em desenvolvimento são mais superficiais, com o seu amadurecimento esses conhecimentos de base tornam-se mais abrangentes e ricos ao ponto de tornarem-se mais eficazes nos processos inferenciais. Alguns autores dentre eles Spinillo (2013) defendem que a compreensão de textos é um processo inferencial, por excelência. Assim como Mascuschi (2008, p.239), que ressalta que “ler equivale a ler compreensivamente” e esse produto é resultante da leitura alicerçada sobre os conhecimentos pessoais do leitor, são, portanto atividades inferenciais. Para este autor, os conhecimentos prévios envolvem saberes linguísticos, factuais, específicos, de normas e lógicos e ressalta que “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em um contexto mais amplo.” (p.239). Neste sentido

A inferência que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras.[...] Esta série de operações e suas respectivas condições de realização possibilitam que se avaliem o que é feito em termos de inferenciais quando compreendemos um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 254).

2.2.3 Modelos de compreensão da leitura

2.2.3.1 Modelo de Construção e Integração (CI)

Um dos modelos de compreensão mais difundidos na literatura tem como premissa, esclarecer como os dados das informações textuais e os dados derivados do conhecimento prévio do leitor, se unem e ajustam para uma interpretação mental coesa.

Para Kintsch (1998, p. 180), até mesmo na construção de uma única proposição o leitor recorre ao seu arquivo de memórias para preencher lacunas encontradas no texto. O Modelo de Construção-Integração (CI), proposto por ele, coloca em destaque o conhecimento prévio do leitor na elaboração da representação mental do texto.

Nos estudos iniciais de Kintsch e van Dijk (1978), a base textual é caracterizada pela “tradução” do *input* linguístico para representações mentais. Posteriormente num aprimoramento teórico Kintsch (1998) concluiu que, estas representações mentais não só continham as proposições advindas do texto como

também sofriam adições de uma gama de outras proposições que estariam diretamente ligadas ao leitor e ao seu conhecimento prévio (SPINILLO & MAHON, 2007). Assim, durante a leitura, as proposições textuais são constituídas a partir de uma reorganização e de um entrecruzamento de dados. Essas redes proposicionais do texto que se estabelecem levam a ativação da memória, através das redes semânticas.

Nessa perspectiva o Modelo de Construção-Integração (CI), as duas fases conectam-se: a da construção e a da integração. Cabe aqui explorar mais detalhadamente cada uma delas.

A primeira fase conhecida como construção, agrega particularidades do sistema simbólico e do conhecimento acionado através do sentido das proposições e das palavras, nesta fase a memória de trabalho aciona conhecimentos prévios que favorecem o levantamento de inferências.

Na fase de Integração o leitor acrescenta ao texto novas informações e as correlaciona com antigas informações, elaborando sentidos e concomitantemente verifica prováveis incoerências nos textos. Se o leitor localiza constituições inadequadas, descarta-as e reorganiza a sua compreensão. Essas inconsistências são verificadas tanto no âmbito local como global pelo leitor. Nesta fase de integração, a representação mental do texto é incorporada à organização cognitiva do leitor (KINTSCH, 1998, p.168).

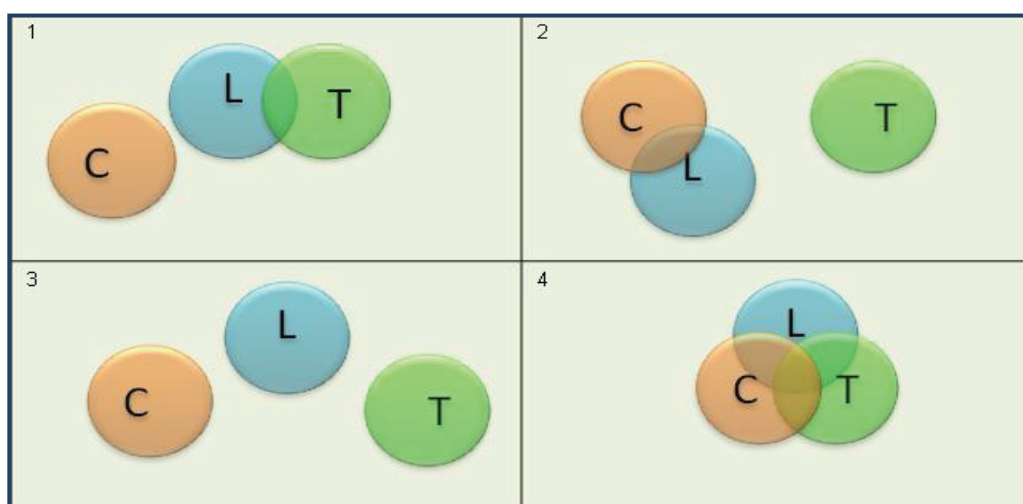
Dessa forma, na fase da construção, o encadeamento textual é exclusivamente ascendente (*bottom-up*), ou seja, o modelo mental é construído localmente e de forma gradativa, a partir do significado das palavras e das proposições contidas no texto. Em seguida, torna-se descendente (*top-down*) e se inter-relaciona a modalidade ascendente. Através da identificação de palavras e do ativamento lexical, outras proposições textuais são formadas com os significados dos vocábulos acessados.

Concomitantemente, proposições implícitas também são elaboradas tendo como suporte o uso de conhecimento prévio. A somatória dessas proposições compõe um rol de significados, ou seja, a rede semântica do texto.

2.2.3.2 Modelo Consensual de Leitura

Há uma unanimidade nas principais pesquisas acerca da compreensão que a leitura é resultante da interação entre o texto, o leitor e o contexto. De acordo com Giasson (1993) o imbricamento destas três variáveis determina o grau de sua relação e é a partir destes níveis que a compreensão poderá se tornar mais fácil ou difícil. A FIGURA 2 ilustra as quatro situações possíveis nesta relação.

FIGURA 2- RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS LEITOR, TEXTO E CONTEXTO



FONTE: Tradução da autora.

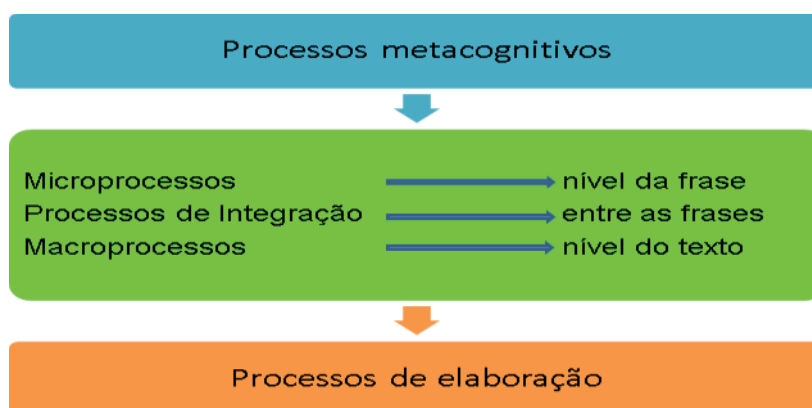
NOTA: Baseado em Giasson (1993, p. 21 e 23)

Essas situações correspondem as diferentes relações que podem ocorrer entre leitor/texto/contexto. Na situação 1 o aluno não é favorecido pelo contexto, suas habilidades de leitura e o texto são pertinentes, mas comprometidos pelo contexto. Na situação 2, embora o contexto lhe favoreça, o texto pode se apresentar sobre estruturas ou conteúdos para além da sua capacidade de compreensão. Situação 3, aqui há uma maior implicação entre todas as relações de forma desfavorável à compreensão, o texto pode estar acima do nível de leitura, como também o contexto não é adequado e o leitor ainda pode não ter uma intenção de leitura pertinente. Por fim, na situação 4, o leitor, o texto e o contexto se alinham de tal forma que tornam-se indissociáveis, a partir desta condição Giasson (1993, p. 24) enfatiza que “este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo”, ocasionando uma leitura de forma compreensível. Essas relações serão mais detalhadas na sessão 2.2.4 denominada: Fatores que influenciam a compreensão da leitura.

Dessa maneira, para Giasson (1993, p. 32) os processos envolvidos na leitura de dizem respeito as “habilidades necessárias para abordar o texto, no desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura”, ocorrem simultaneamente e podem ser classificados em cinco categorias.

Os Microprocessos (1) colaboram para a compreensão de uma informação contida numa frase. Envolve o reconhecimento de palavras e na leitura de grupos de palavras em unidades de sentido, como também na determinação da ideia principal da frase (microseleção). Estas habilidades representam importantes papeis na leitura, pois atuam sobre a correspondência fonema/grafema e a observação da disposição das palavras na frase, sintaxe. Os processos de Integração (2) tem como função efetuar elos entre as proposições ou entre as frases, para isso utiliza conectores e inferências que podem fundamentar-se no texto ou no conhecimento prévio do leitor. Os Macroprocessos (3) estabelecem conexões com o texto de forma integral, dando a ele coerência e é regido pela seleção das principais ideias do texto. Os processos de Elaboração (4), solicita o resgate dos conhecimentos próprio do leitor por meio das inferências, utiliza previsões, imagens mentais, resposta afetiva, ligação com o conhecimento e raciocínio, possibilitando ao leitor ir além do texto. Os processos Metacognitivos (5) gerenciam a compreensão por meio da identificação e reparação da perda da compreensão. O aluno toma ciência das atividades cognitivas que realiza durante a leitura, essa consciência, verbalizada ou não, impacta sobre as decisões do leitor para modificar ou aprimorar o tipo de estratégias cognitivas, intervindo, desta forma, no próprio processo da leitura.

FIGURA 3- RELAÇÃO ENTRE O TEXTO E OS PROCESSOS DE COMPREENSÃO



FONTE: Tradução da autora.

NOTA: Baseado em Giasson (1993, p. 33)

A FIGURA 3 denota que os microprocessos, os processos de integração e os macrosprocessos estão vinculados à estrutura do texto e a capacidade do leitor relacionar e estabelecer generalizações. Por sua vez, os processos de elaboração atuam como um acréscimo ao texto, ou seja, o leitor vai para além do texto. Os processos metacognitivos gerenciam a compreensão avaliando, refutando ou validando-a, a partir da reflexão sobre a forma como compreende o texto. Destarte, para Giasson (1993, p. 35) “a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz.”

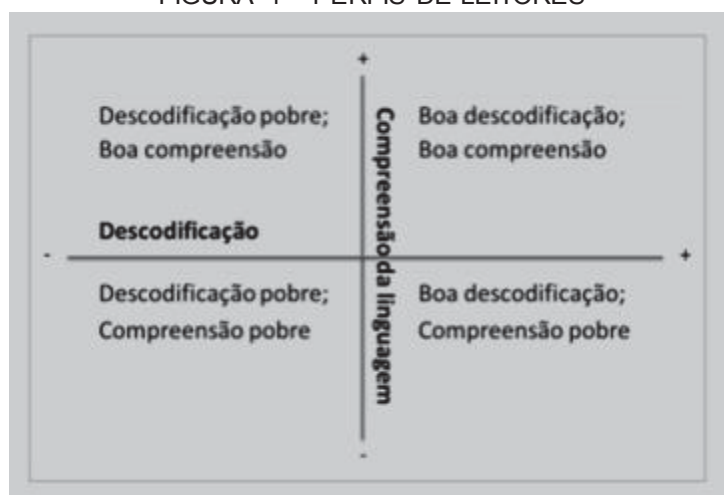
2.2.3.3 Modelo Simples de Leitura

O Modelo Simples de Leitura - MSL (*Simple View of Reading - SVR*) pressupõe que a habilidade de leitura se materializa pela multiplicação de dois importantes componentes: a decodificação e a compreensão linguística. O componente decodificação é definido por Gough & Tunmer (1986, p.7), como a habilidade de “ler palavras isoladas com rapidez e precisão”, já compreensão linguística de acordo com os mesmos autores pode ser entendida como o processo pelo qual um dado lexical, palavra, frases e/ou discursos são interpretados.

No tocante ao MSL a concepção empenhada à palavra “leitura” diz respeito à atividade de construção de significado, envolvendo assim, habilidades e saberes relacionados à língua e a compreensão. Assim, neste modelo o desenvolvimento da leitura é resultante do produto da decodificação e da compreensão linguística, podendo ser representada pelo termo multiplicativo $L=D \times CL$, onde L equivale a “leitura”; D corresponde a “decodificação” e CL a “compreensão linguística”. Posto que, nesta relação multiplicativa, a leitura não se efetiva na ausência de uma das duas habilidades (decodificação/compreensão linguística) contidas no modelo, ou seja, dentro dessa perspectiva existe uma indissociabilidade entre estas habilidades. Dessa forma, nem decodificação, nem a compreensão, são suficientes para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Partindo desse pressuposto Duff & Clarke, (2011) apresenta um quadrante no qual se pode identificar quatro perfis de leitores. Estes perfis também foram apresentados e discutidos por Ribeiro et al. (2016), a seguir:

FIGURA 4 - PERFIS DE LEITORES



FONTE: RIBEIRO et al. (2016, p.15), traduzido de DUFF & CLARKE (2011)

Neste quadro podemos identificar quatro grupos bem definidos de leitores.

- i. Leitores com proficiência na leitura, ou seja, apresenta boa decodificação, assim como boa compreensão.
- ii. Leitores que apresentam dificuldade na decodificação, porém tem boa compreensão oral.
- iii. Leitores que apresentam dificuldades na compreensão oral, porém não apresentam dificuldades na decodificação.
- iv. Leitores que apresentam dificuldades em ambas as habilidades: decodificação e compreensão oral.

Para Ribeiro et al. (2016) a identificação destes grupos é de suma importância, pois é através do reconhecimento do perfil dos leitores que o professor poderá organizar intervenções específicas. Ressalta ainda que as intervenções devem primar pela inclusão de estratégias de ensino explícito da compreensão da leitura, bem como pela identificação das dificuldades apresentadas pelos leitores, para assim se estabelecer um desenho específico para cada uma das intervenções.

Esta mesma autora cita cinco consequências, apresentadas por Torgesen (2002), decorrentes do atraso da implementação destas intervenções, são elas: o atraso no desenvolvimento do vocabulário, a leitura pouco fluente, a demonstração de atitudes negativas face à leitura, falta de motivação para a leitura e o desenvolvimento limitado de estratégias de compreensão. Estas consequências têm preocupantes implicações, tendo em vista a importância destas habilidades no cotidiano escolar do aluno, como também na sua vida social.

2.2.4 Fatores que influenciam na compreensão da leitura

Para Kleiman (2013) ao criticar a posição tradicional da escola sobre texto e leitura afirma que texto e leitura têm assumido conceitos e finalidades equivocadas no contexto escolar. Texto figura, neste espaço, como um conjunto de elementos gramaticais com finalidade específica ao ensino de regras sintáticas e ainda como portador absoluto de mensagens e informações. Já a leitura assume a ideia de decodificação, presumindo-se que para ler basta reconhecer palavras. Por sua vez, a leitura é também vista e utilizada como mero instrumento avaliativo, a fim de classificar o desempenho/nível de leitura dos estudantes. Configura-se ainda de forma autoritária, ou seja, a leitura perpassaria apenas pelas informações oferecidas pelo texto, tornando-o o único instrumento portador de informações.

Costa (2009) contrapõe esta concepção escolar ao apontar que a partir do avanço das pesquisas sobre leitura

Não se entende mais a leitura como a descoberta dos sentidos que o autor colocou no texto, mas sim nos sentidos que o leitor conseguiu apreender no texto lido. Portanto, cabe ao leitor produzir o entendimento do texto, a partir de seu horizonte de expectativas (p.62).

Esse horizonte de expectativa citado por Costa (2009) reflete o rol de conhecimento do leitor, o qual se amplia na medida em que novas proposições são estabelecidas. Assim, esta relação texto/leitor, abordada por diferentes pesquisadores como Spinillo (2013), Giasson (1993) e Solé (1998) remete a conclusão que, só se pode ler e de fato compreender um texto quando se ativa uma compreensão anterior, e a relaciona com o novo texto. Esta relação tão estreita do leitor com o texto remete às abordagens de Giasson (1993), que será apresentada a seguir.

A autora enfatiza que a compreensão da leitura envolve três variáveis no decorrer dos processos de atribuição de sentidos aos textos, sendo estas variáveis: leitor, texto e contexto.

A relação existente entre estas três variáveis (leitor, texto e contexto) é fator determinante do grau de compreensão apresentado pelo aluno. Diante da relevância de cada uma delas as apresentaremos mais detalhadamente.

O leitor tem particularidades únicas, frente a esta unicidade, sua abordagem de leitura se dá a partir de suas próprias estruturas cognitivas e afetivas. Há de se considerar também que o leitor possui conhecimentos específicos e os utiliza em diferentes situações e de diferentes formas. Por meio de sua estrutura cognitiva ativa conhecimentos sobre os aspectos linguísticos, ou seja, sobre o rol de conhecimento fonológico, sintático, semântico e pragmático, assim como o conhecimento que possui sobre o mundo que o circunscreve, o qual exercerá grande impacto na construção do sentido do texto. Por sua vez sua estrutura afetiva está relacionada ao que o leitor se dispõe a realizar, refletem particularmente seus interesses e atitudes como leitor.

No tocante ao texto é fato que o leitor se posiciona diferentemente diante da especificidade de cada texto, isso significa que ele se sobrepõe ao texto, expondo interesses particulares em relação a cada gênero apresentado. Assim as características estruturais do texto dizem muito sobre a compreensão dos mesmos. Inicialmente é preciso classificá-los, mesmo que ainda não haja precisão ao fazê-lo segundo Giasson (1993). Os critérios de classificação mais adequados, segundo a autora seriam: a intenção do autor, o gênero literário, a estrutura do texto e o seu conteúdo. A intenção do autor e o gênero literário estão estreitamente ligados, pois a intenção do autor pode sugerir um gênero, porém o gênero literário não é capaz de exprimir a intenção do autor. Por sua vez, é fato que a estrutura do texto e o seu conteúdo carregam as ideias expressas e os conceitos abordados pelo autor.

Em relação ao contexto o leitor ao se conectar com o texto está sujeito às interferências do ambiente no qual está inserido. Dentre estas intervenções existem as estabelecidas pelo próprio leitor e as advindas do meio, dentre elas o contexto psicológico do leitor que está relacionado aos seus interesses e motivação própria para a leitura, Giasson (1993) enfatiza que a intenção com a qual o leitor lê influenciará diretamente sobre o que irá compreender e reter do texto. Outro fator importante está relacionado às interações sociais estabelecidas entre o leitor, professor e/ou seus pares. Quanto maior o nível de interação entre estes grupos melhor será o produto obtido nas situações de aprendizagem. Não menos importante o contexto físico diz respeito aos aspectos materiais, que atua de forma colaborativa ou negativa, quando o ambiente apresenta condições adequadas ou inadequadas respectivamente. O contexto psicológico está intimamente ligado ao

interesse e motivação empenhados pelo leitor, sobre esta variável incide a preferência, sua vivência ou experiências literárias.

2.2.5 Componentes/níveis da compreensão da leitura

De acordo com Català et al. (2013) a aprendizagem da compreensão da leitura pode ser ensinada, para tal existem quatro componentes, com igual importância, que objetiva ajudar o aluno a construir ou aprimorar esta habilidade, são eles:

2.2.5.1 Literal

Diz respeito à identificação das informações explícitas no texto. Envolve ensinar os alunos a distinguir informação relevante e informação secundária; saber localizar as ideias principais; identificar relação causa-efeito; seguir instruções; reconhecer sequências de uma ação; identificar os elementos de uma comparação; identificar analogias; encontrar o sentido de palavras de múltiplo significado; reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual; identificar sinônimos, antônimos e homófonos e dominar o vocabulário básico pertinente a sua idade (CATALÀ et al. 2013).

2.2.5.2 Inferencial

Dá-se pela ativação do conhecimento prévio do leitor, através de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto. Envolve ensinar a presidir resultados; inferir significados às palavras desconhecidas; inferir previsibilidade a determinadas causas; perceber as causas de determinados efeitos; inferir sequências lógicas; inferir o significado a frases feitas segundo o contexto; interpretar um texto com emprego de linguagem figurada; reconstruir um texto variando algum fato, personagem, situação e prever finais diferentes (CATALÀ et al. 2013).

2.2.5.3 De reorganização

Refere-se à reorganização das informações por meio da reordenação das ideias principais através de sínteses, esquemas e resumos. Envolve ensinar os alunos a suprimir informações redundantes; incluir conjuntos de ideias; reorganizar informações de acordo com determinados objetivos; fazer um resumo de forma hierarquizada; classificar de acordo com os critérios de dados; deduzir os critérios empenhados em uma classificação; reestruturar um texto esquematizando-o; interpretar um esquema dado; colocar título que envolve o sentido de um texto; dividir um texto em partes significativas; encontrar subtítulos para estas partes e reordenar mudando o critério (temporal, causal, hierárquico) (CATALÀ et al. 2013).

2.2.5.4 Crítica

Confere ao leitor a oportunidade de apresentar sua opinião, estabelecer juízo sobre o texto, através de uma interpretação pessoal. Envolve ensinar os alunos a julgar um conteúdo de um texto por meio de um ponto de vista pessoal; distinguir um fato de uma opinião; emitir juízo perante um comportamento; manifestar reações que determinado texto provoca e iniciar análises referente à intenção do autor (CATALÀ et al. 2013).

Assim, para a autora durante o processo da leitura, os quatro componentes devem ser utilizados simultaneamente tornando-se alguns momentos indissociáveis. Ressalta-se, o quão preocupante é o benefício de um componente em especial, o que comumente acontece em prol da compreensão literal. Essa conduta pode ocasionar comprometimentos educacionais aos alunos na compreensão que envolve aspectos mais complexos, como inferir, reorganizar e emitir opinião.

2.2.6 Metacognição

Um dos principais processos envolvidos no decorrer de uma leitura está na habilidade do leitor julgar a qualidade da própria compreensão, ou seja, ter ciência se as informações contidas no texto estão sendo apreendidas amplamente, parcialmente ou não fazem sentido. Essa importante tomada de conhecimento sobre o próprio conhecimento torna-se fundamental ao processo de compreensão da leitura.

O leitor hábil reúne capacidades que contribuem para a tomada de importantes decisões no decorrer da leitura, assim ao perceber problemas no estabelecimento dos sentidos torna-se eficiente na identificação das tarefas essenciais para solucionar essas dificuldades, bem como avaliar o que é mais importante e ainda mensurar a intensidade do esforço a ser despendido diante destes obstáculos. De porte destas habilidades o leitor passa ser capaz de controlar e planejar e deliberadamente as atividades que levam à compreensão, que presume definir os objetivos da leitura, reconhecer os segmentos de maior ou menor relevância, concentrar-se nas passagens mais importantes, avaliar o nível de compreensão que faz, mensurar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados, fazer correções quando identificadas falhas e problemas na compreensão e ainda corrigir os percursos inapropriadas à compreensão. Esses aspectos em conjunto com o desenvolvimento natural da sua capacidade de pensar e a intervenção externa (ação específica da educação), colaboraram com o aprimoramento desta capacidade e formam o campo específico da metacognição (LEFFA, 1996).

Para Paula (2003) esse nível de entendimento tem influência sobre as tomadas de decisões do leitor e colaboraram com o seu desempenho em determinadas tarefas, pois auxiliam escolhas mais adequadas e conseqüentemente resultam numa melhor compreensão da leitura.

Porém não há simplicidade neste processo, para que isso ocorra é necessário que haja, por parte do leitor, a execução de operações mentais complexas, a fim de identificar e estabelecer, por meios lógicos, as ideias expressas no texto. A literatura tem demonstrado evidências na relação entre o ensino destas estratégias metacognitivas e a melhoria na capacidade de compreensão (MORLES, 1986).

Dentre estas estratégias destaca-se os propósitos da leitura; identificar os aspectos importantes de uma mensagem; centrar a atenção no conteúdo principal e não aos detalhes; verificar atividades que estão sendo realizadas para determinar se o entendimento está acontecendo; envolver-se em atividades de geração de perguntas para determinar se os objetivos estão sendo cumpridos e tomar medidas corretivas quando as falhas no entendimento forem detectadas.

As estratégias de leitura compreendem três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Antes da leitura o leitor empenha-se no mapeamento global do texto, neste momento utiliza-se de predições e de seus conhecimentos prévios. Durante a

leitura extrai a essência da mensagem que o texto se empenha em passar, através da seleção de informações que são correlacionadas às realizadas anteriormente na pré-leitura, neste momento o leitor pode ratificá-las refutá-las. Depois da leitura, efetua-se uma análise a fim de reexaminar e ajuizar o conteúdo lido, isso envolve uma discussão, um resumo e uma releitura do texto.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos três grupos de estratégias de compreensão de leitura, proposto por Sim-Sim et al. (2007, p.15-23) no tocante as formas de operacionalização pelo aluno.

QUADRO 1- ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA

ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DE LEITURA	
Antes	Para que vou ler este texto? O que já sei sobre isto? O que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar? Que informações posso retirar do índice? Que pistas posso encontrar no texto?
Durante	O que tenho de ler devagar e com muita atenção? O que posso ler mais depressa? O que não preciso ler? O que tenho de reler? De que imagens lembro quando leio o texto? Qual a informação mais importante deste parágrafo? Como posso dizer a informação importante em poucas palavras? Não percebo bem esta palavra, onde posso procurar o seu significado? Quero saber mais sobre este assunto, onde posso procurar mais informação? Como é que descubro o significado da palavra? O que é que a palavra me faz lembrar? (associação de ideias) Que pistas posso encontrar se ler o que está antes e depois da palavra? Como posso dizer o mesmo que o autor, usando outras palavras? Que informação devo destacar (sublinhando ou colocando notas ao lado do texto) para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?
Depois	O que aprendi com o texto? Quais são as ideias mais importantes do texto? Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto? O que acho importante perguntar sobre o texto? O que acho importante dizer sobre o texto? As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas? Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber melhor?

FONTE: SIM-SIM (2007, p. 15-23)

Especificamente, as estratégias voltadas à compreensão do texto devem provir de planos flexíveis e devem ser adaptáveis os diferentes tipos de texto, como também os diferentes materiais para auxiliar sua compreensão.

2.2.7 O ensino da compreensão

Percebe-se nos leitores menos fluentes uma dificuldade na identificação de quais seriam as estratégias necessárias para a consolidação da compreensão, como também encontra percalços na execução das mesmas. Assim, verifica-se a necessidade da articulação do ensino explícito da compreensão da leitura, com vistas ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

Para Sim-Sim et al. (2007, p. 15) estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.

Porém, de acordo com essa mesma autora, o ensino explícito da compreensão da leitura não figurara como prática no ambiente escolar, visto que, para muitos educadores esta habilidade seria uma decorrência natural aos alunos que dominam o sistema de escrita e leitura. Assim, a concepção da aprendizagem da compreensão de um texto está vinculada a atividades sistemáticas, por meio de uma leitura silenciosa e das respostas dadas às perguntas literais, frequentemente. Pois, acredita-se que estes procedimentos sejam suficientes para promover e garantir aos alunos a tomada da compreensão de texto. Os níveis de compreensão de estudantes do ensino fundamental denotam que esta concepção errônea sobre a apropriação das estratégias de compreensão causou um grande atraso no desenvolvimento desta habilidade.

Podem-se identificar alguns pontos que contribuem para o insucesso da compreensão nestes espaços educativos: o ensino ineficiente da decodificação; a ausência do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos; a privação do contato com literatura conceituada; a exploração de textos inconsistentes; o forte condicionamento às questões de compreensão literal e por consequência a desconsideração de questões que requerem inferências, organização e criticidade; falta de conhecimento dos professores referente aos processos metacognitivos que envolve a compreensão; a não de exposição a textos de diferentes tipos; dentre outros fatores.

Notadamente, ainda identificamos alunos nos últimos anos do ensino fundamental capazes, apenas, de identificar informações explícitas no texto. Talvez, em decorrência das escolas se dedicarem mais pontualmente ao ensino da compreensão literal.

Diante desta situação, estudos têm demonstrado que o ensino explícito da compreensão de textos colabora com o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, que por sua vez aprimora a capacidade do aluno transferir informações e utilizar estratégias aprendidas para realizar novas situações de leitura.

Dada a importância de centrar esforços nas estratégias de leitura Viana et al. (2010), salienta que mais importante que entender tal necessidade é executá-la. Para a autora é importante “que se conheçam os fatores que interferem na compreensão da leitura e que se usem as estratégias adequadas para guiar os alunos no processo de compreensão” (p. 3). Semelhantemente Sim-Sim (2007, p.6), enfatiza que “o ensino da compreensão de textos deve visar à apropriação pelas crianças de estratégias de monitoramento da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.”

Dentro desta concepção Viana et al. (2010) e Ribeiro et al. (2016) criaram programas de ensino explícito de compreensão denominados: “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”; “Aprender a compreender... Do saber ao saber fazer” e “Ainda estou a aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura”. Os programas foram alicerçados sob a teoria do modelo consensual de leitura da pesquisadora Giasson (1993). As atividades objetivam o ensino e o monitoramento que possam levar o leitor a refletir sobre o raciocínio empenhado em suas atividades, bem como, coletivamente conhecer as linhas de raciocínio para se extrair significados, levantadas pelos demais leitores. No tocante as perguntas de orientação, estas são direcionadas pelo professor ao leitor com o objetivo que este descubra e/ou potencialize as estratégias necessárias para a compreensão.

Por se tratar de um programa voltado a crianças pensou-se em explicitar os processos cognitivos envolvidos na compreensão por meio da ludicidade, assim foram criados seis personagens, a saber: Vicente Inteligente, Juvenal Literal, Durval Inferencial, Conceição Reorganização, Francisca Crítica e Gustavo Significado, os quais foram denominados: Família Compreensão, cuja autora reflete os processos de metacompreensão e os processos lexicais – vocabulário (VIANA et al., 2012, p.451).

Cada personagem representa aspectos constantes nos processos de compreensão da leitura. Vicente Inteligente direciona a atenção ao ensino das

estratégias para a compreensão; Juvenal Literal colabora com a identificação das informações explícitas, ou seja, as que estão visivelmente presentes no texto; Gustavo Significado colabora com a compreensão das palavras expressas no texto; Durval Inferencial procura relacionar as informações constantes no texto com as informações do leitor; Conceição Reorganização contribui para o entendimento da ordem dos fatos, bem como sua organização e classificação; Francisca Crítica requer que o leitor se posicione criticamente através de sua emissão de parecer e/ou opinião. Em síntese, as personagens visam contribuir com o ensino da compreensão da leitura por meio de intervenções pedagógicas que utilizam estratégias específicas para a aprendizagem da compreensão.

2.2.8 Estudos envolvendo o ensino da compreensão na leitura

Algumas pesquisas têm procurado demonstrar a importância do ensino explícito para a melhoria dos níveis da leitura, como da compreensão e da produção de textos. Apresentaremos abaixo algumas pesquisas acerca desta temática:

Silva e Souza (2016) procuraram demonstrar como a sistematização do ensino de estratégias de leitura pode contribuir para a melhoria dos níveis da compreensão de textos, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta metodológica utilizada na pesquisa teve o professor como modelo a fim de orientar o aluno para que futuramente pudesse realizar as atividades propostas com autonomia. Para isso as atividades foram realizadas por meio de práticas guiadas e por meio de práticas individuais, com propósito de possibilitar a apropriação das estratégias necessárias para a realização das atividades.

A pesquisa demonstrou que o ensino de estratégias de compreensão contribuiu para a melhoria dos níveis de compreensão dos alunos, bem como favoreceram o aprimoramento da criticidade acerca dos assuntos apresentados. Os estudantes apresentaram ao final das intervenções maior facilidade na leitura, como também passaram a utilizar as estratégias de compreensão leitora aprendidas em diferentes áreas do conhecimento.

Miragaia e Balula (2017) desenvolveram uma pesquisa nos anos de 2011 e 2012. A pesquisa contou com a participação inicial de 111 alunos do 5º ano do ensino fundamental, com idade entre 9 e 12 anos. Dentre os objetivos da pesquisa

estava a melhoria da compreensão dos escolares em textos (narrativo e poético) a partir do ensino explícito de estratégias de leitura.

Os alunos foram avaliados a fim de levantar os níveis de desempenho em tarefas de compreensão literal, inferencial, de organização e crítica. Os resultados desta primeira fase demonstraram que os alunos observados tinham dificuldades para utilizar seus conhecimentos para realizar inferências. Apenas um pequeno número de alunos apresentou compreensão crítica evidenciando a capacidade de integrar informações e emitir juízos de valor fundamentados acerca dos temas abordados. O melhor desempenho do grupo concentrou-se na capacidade de compreensão literal.

No segundo momento da pesquisa 33 alunos pertencentes a este grupo inicial foram selecionados e receberam intervenções pedagógicas destinadas ao ensino explícito de estratégias de leitura, visando à melhoria dos níveis de compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica.

Na última fase da pesquisa os alunos foram novamente avaliados para a verificação das possíveis alterações no comportamento relativo ao desempenho em atividades de compreensão na leitura. Esta avaliação procurou identificar os efeitos das intervenções, levando em consideração o desempenho dos alunos nas quatro variáveis de compreensão.

Verificou-se que a compreensão literal foi à variável de maior domínio pelos estudantes, porém com menor oscilação de desempenho entre a avaliação inicial (antes das intervenções) e final (após as intervenções). Os pesquisadores concluíram que este resultado pode indicar a existência de dificuldades em leitura situadas no nível da decifração. Já no tocante a compreensão inferencial, reorganização e crítica após as intervenções didáticas houve elevação positiva e estatisticamente significativa nos índices de desempenho destas habilidades, levando a uma melhora no desempenho global dos alunos.

Os pesquisadores concluíram que os resultados levantados antes e após as intervenções evidenciaram que a ação didática e pedagógica as quais os alunos foram submetidos favoreceram o desenvolvimento dos quatro componentes da compreensão (literal, inferencial, reorganização e crítica). Evidenciando que o ensino explícito de estratégias de compreensão reverteu-se em melhoria na compreensão de textos literários, confirmando a hipótese inicial dos pesquisadores.

Por sua vez, as pesquisadoras Alves e Leal (1999) investigaram 32 crianças da 1º série do ensino fundamental de uma escola da pública de Pernambuco. Neste grupo havia 7 crianças que cursavam este ano pela primeira vez; 15 crianças que cursavam o primeiro ano pela segunda vez e ainda 12 crianças que cursavam este ano pela terceira vez.

No primeiro momento da pesquisa houve a aplicação de um pré-teste de compreensão de leitura apenas com as 12 crianças multirrepetentes. No pré-teste realizou-se um diagnóstico quanto ao nível de compreensão que consistia em responder questões orais logo após uma leitura individual em voz alta e na sequência a retomada de leitura (silenciosa) a fim de responder às questões que não foram respondidas após a primeira leitura. Algumas perguntas requisitavam o uso de pistas gramaticais, a atribuição contextual de significado a palavras, outras exigiam, ainda, que o aluno estabelecesse relações entre as partes do texto, realizando inferência referente ao texto de gênero informativo. Mesmo para os alunos que apresentavam leitura fluente alcançaram os índices de acertos foram muitos baixos. Buscou-se analisar quais questões apresentaram maiores complexidades aos escolares e constatou-se que tanto as questões literais como inferenciais foram difíceis de serem respondidas pelos mesmos. Possivelmente o fato de as crianças terem sentido dificuldades também em questões literais seria em decorrência do pouco contato com as características das atividades abordadas e do texto (informativo) apresentado no pré teste.

As atividades de intervenção foram realizadas com todos os 32 alunos observados. Foi desenvolvida no período de 20 dias, com 3 h/a diárias de leitura, nos meses de novembro/dezembro. As atividades foram realizadas de forma individual e coletiva e buscava favorecer a seleção, antecipação, inferência e a verificação, buscando a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

O pós-teste individual de leitura com as 12 crianças avaliadas no pré teste, foi realizada no mês de dezembro, a fim de mensurar possíveis alterações nos níveis de compreensão dos alunos. Observou-se que nas questões mais diretas, com respostas explícitas no texto os alunos obtiveram um bom desempenho. Verificou-se que nas questões inferenciais houve o estabelecimento de significados baseados no contexto por meio do acionamento dos conhecimentos prévios e de pistas gramaticais, porém a evolução nos índices de desempenho dos alunos foi em menor grau em relação às questões literais. Numa análise geral na primeira

avaliação 83,3% dos alunos acertaram no máximo uma questão, esse índice veio a 0% no pós teste. Também se verificou que 41,7% dos alunos acertaram mais de 6 questões no pós teste quando esse índice inicial era de 0%.

Concluiu-se, neste estudo, que os avanços de compreensão na leitura, identificados nos alunos, deram-se em função das intervenções realizadas a partir de situações didáticas diversificadas, incluindo atividades individuais e coletivas que possibilitem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que visavam à ativação dos conhecimentos prévios dos observados. Notoriamente houve avanços significativos na compreensão de textos no pós teste.

Os resultados destas pesquisas denotam as considerações de Solé (1998) na qual enfatiza que o ensino das estratégias de leitura deve ser ofertado aos alunos, não desconsiderando a flexibilidade necessária, a fim de se ajustar às especificidades de cada leitor e os diferentes propósitos de cada ensino.

Contudo, outras pesquisas apontam outra importante variável capaz de contribuir com a melhoria da compreensão. Nos levantamentos realizados por Stecker, Roser e Martinez (1998) existem fortes indicativos que a fluência na leitura é tanto um colaborador como produto da compreensão, ou seja, identificou-se que há uma relação de causalidade e de reciprocidade entre a compreensão e a fluência.

Talvez, as dificuldades identificadas nos alunos, no que se refere especialmente à compreensão da leitura, possam estar relacionadas à ausência da fluência na leitura.

Diante do exposto, a seguir será abordada mais detalhadamente a contribuição da fluência à compreensão.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA FLUÊNCIA PARA A COMPREENSÃO

Estudos estrangeiros e nacionais procuraram estabelecer a relevância da fluência na compreensão da leitura (PRICE et al., 2015; LOPES et al., 2015; KLAUDA & GUTHRIE, 2008; MARTINS & CAPELLINI, 2014; NASCIMENTO et. al. 2011; VIANA & BORGES, 2016 ; PIKULSKI & CHARD, 2005). Porém, pode-se constatar nas práticas escolares, bem como em seus acervos didáticos, a pouca importância dada à fluência na leitura.

Após a publicação sobre o alarmante déficit na compreensão de textos de alunos norte-americanos, no *Report of the national reading panel* (NRP, 2000), pesquisadores apontaram a urgência no tratamento desta habilidade no contexto educacional, bem como salientaram a necessidade de pesquisas que elucidassem a correlação entre fluência e compreensão. Este mesmo documento trouxe uma definição concisa a respeito de fluência: “habilidade de ler um texto rápido, preciso e com expressividade adequada (p.3-1). Para Rasinsk (2004) a fluência diz respeito à decodificação precisa e automatizada das palavras no texto, concomitantemente sua interpretação expressiva, de forma colaborativa com a compreensão.

Rasinski (2004) faz uma analogia entre um orador hábil e um menos habilidoso. Esta reflexão direciona à seguinte análise: compare um orador fluente a um não fluente. O orador fluente enfatiza certas palavras, utiliza variação de volume e de entonação, articula as palavras de forma clara e precisa. Porém, um orador menos fluente apresentará dificuldades na articulação das palavras, não usufruirá de entonação e/ou variação de volume. Este último certamente será mais difícil de ser compreendido pelos seus ouvintes, pois poderão faltar pistas verbais e melódicas, e fatalmente serão utilizados esforços extras para dar sentido ao discurso.

Para o autor essa analogia aplica-se também a leitura, pois a leitura fluente certamente contribui para a compreensão, estabelecendo assim em elo entre estas duas variáveis (fluência e compreensão).

A habilidade de ler fluentemente abrange três componentes: a exatidão na decodificação das palavras (precisão/acurácia); o reconhecimento rápido e automático de palavras (velocidade); expressividade oral significativa durante a leitura (prosódia). Analisaremos as características de cada uma delas:

2.3.1 Componentes da fluência na leitura

2.3.1.1 Precisão/Acurácia

Nesta dimensão, habilidades como o domínio do princípio alfabético e a capacidade de combinação e reconhecimento de diferentes sons tornam-se requisitos importantes para capacidade de identificar ou decodificar palavras corretamente e assim processar a conversão de grafemas em fonemas.

2.3.1.2 Velocidade

Tão importante quanto decodificar palavras com precisão é decodificar sem esforço, só assim poucos recursos cognitivos serão empregados na tarefa de ler e podem ser empregados em tarefas mais elaboradas, como a compreensão. Em 1974, La Berg e Samuels difundem o automatismo da leitura, o qual se caracteriza pela leitura rápida que requer poucos recursos atencionais, automatizando-a, e por consequência permite ao leitor concentrar seus recursos cognitivos na compreensão.

De acordo com a teoria da leitura de palavras por reconhecimento automatizado o leitor ao acessar uma palavra visualmente, recorre a representação na sua memória, isso caso ela faça parte do rol de um banco de palavras familiares. Nestas circunstâncias as palavras são lidas como unidades individuais (unitização), assim, num imbricamento conciso, consegue-se pronunciar a palavra adequadamente e concomitantemente estabelecer seu significado (EHRI, 2013b).

Para Logan (1997) os processos são considerados automáticos quando possuem quatro propriedades, a saber: velocidade, ausência de esforço, autonomia e falta de atenção consciente.

A velocidade desenvolve-se paralelamente à precisão, ou seja, a leitura torna-se precisa na mesma medida em que se torna mais rápida. Para o autor a melhora da velocidade da leitura se dá com a prática. Identifica-se um crescente aumento na velocidade da leitura nos primeiros anos escolares, o que não se sustenta no decorrer dos anos subsequentes, pois existe um limite nos avanços desta velocidade, que quando é atingido estabiliza-se. Isso significa que nos primeiros estágios da aprendizagem da leitura pode-se até verificar uma precisão no reconhecimento das palavras, mas isso demanda ao leitor esforço e por consequência morosidade no processo. Com a prática de leitura o leitor é exposto a uma gama de palavras que visualizadas e pronunciadas repetidas vezes tornam-se familiares e como resultado haverá melhora no reconhecimento das palavras, bem como na velocidade ao articulá-las.

Neste processo outra característica apresentada pelos leitores diz respeito à ausência de esforço, ou seja, a facilidade com que uma tarefa é realizada. Por analogia, pode-se pensar que um indivíduo ao realizar duas tarefas ao mesmo

tempo, acredita-se que uma delas se dá por automaticidade, ou seja, é realizada sem esforço intencional.

Por outro lado, o processamento automático também é autônomo, ou seja, os leitores tendem a reconhecer as palavras à sua frente de forma incontrolável. Para ilustrar essa passagem Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010) cita o exemplo: ao assistirmos um filme, com imagem e som (língua materna) preservados, se nele constar uma legenda (língua materna), mesmo sem qualquer necessidade somos tendenciosos a lê-las inadvertidamente.

E por sua vez a ausência de atenção consciente sobre uma tarefa é uma característica do leitor fluente. A morosidade dos leitores não fluentes vem em decorrência da consciência de todos os passos e processos que envolvem a realização de uma tarefa. Em contrapartida observa-se nos leitores fluentes ausência desta consciência, assim eles são capazes de executar leituras de palavras, com as quais se deparam, sem esforço consciente.

A articulação destas habilidades proporciona ao leitor um nível de processamento que lhe possibilita simplesmente olhar e reconhecer instantaneamente uma palavra, assim não é necessário a ele fixar sua atenção às letras, às sílabas e suas correspondências sonoras. Isso contribui enormemente com a velocidade alcançada durante a leitura.

2.3.1.3 Prosódia

Diz respeito à leitura realizada com expressividade, ritmo e entonação adequada, contribuindo para a manutenção do significado (KUHNS et al., 2010). Uma leitura que emprega corretamente aspectos tônicos e rítmicos ao discurso reflete uma leitura expressiva, a qual apontará que o leitor apreendeu os significados do texto. Para Paula et al. (2019, no prelo) a prosódia da língua tem importância significativa para a compreensão, visto que ela dá pistas para a pronúncia adequada contribuindo assim para o entendimento simultâneo das palavras e do texto. Para esta autora a “fluência da leitura possui características que são importantes indicadores do nível de proficiência da leitura, as quais influenciam a capacidade de compreensão”(p.7).

Uma leitura com expressividade, não é uma tarefa fácil, requer por parte do leitor primar pelo uso adequado da entonação, bem como, a emprego correto de

pausas, ênfases e ainda a manutenção do ritmo na leitura das sentenças e parágrafos (RASINSKI, 2004). Cabe observar que durante a leitura não são muitas as pistas prosódicas a disposição do leitor, mesmo aquelas que figuram explicitamente, podem passar despercebidas por um leitor iniciante ou não fluente. Tomemos como exemplo um ponto final (.), neste caso especificamente, a sua não percepção ocasionará um comprometimento da coesão/coerência textual, ou seja, será difícil estabelecer as relações, adequadas, existentes entre as frases.

Para Rasinski (2004), há quatro pontos chaves na habilidade de ler com expressividade, nomeadamente: volume, fraseamento, suavidade e ritmo, os quais possibilitarão dar musicalidade à linguagem. Para Hudson (2005) a leitura prosódica envolve respeitar o padrão de acentuação tônica das palavras (cujas maior parte, na Língua Portuguesa, é composta por paroxítonas); estabelecer frequência adequada à fala; empenhar adequadamente o tempo de articulação do som e ainda respeitar a unidade de tempo onde não há fonação.

Rasinski (2004, p.3) ao se referir a fluência como ponte entre a decodificação e a compreensão nos remete a uma observação realizada por Viana et al. (2017). A pesquisadora expõe que apontamentos foram realizados para a inserção de um terceiro componente na equação do Modelo Simples de Leitura (GOUGH & TUNMER, 1986). Como vimos anteriormente neste modelo a compreensão seria o resultado da operação multiplicativa dos componentes decodificação e compreensão linguística ($L=D \times CL$), esse terceiro componente proposto seria a fluência, (ler um texto com velocidade, precisão e prosódia). De acordo com esta sugestão, o leitor fluente seria aquele que identifica corretamente as palavras, bem como a faça de forma automatizada, sem custos cognitivos.

Alguns estudos têm servido de aporte para esta conceituação, dentre eles Viana et. al. (2017) cita o recente estudo dos pesquisadores Cadime et al. (2017), o qual se propôs avaliar alunos do 2º e 4º ano de escolaridade, para verificarem se os componentes do MSL e a fluência na leitura seriam preditores do desempenho em compreensão da leitura. As conclusões estabelecidas evidenciaram que a descodificação, a compreensão da linguagem oral e a fluência eram todos preditores do desempenho em compreensão da leitura. Notadamente o preditor mais forte foi a compreensão da linguagem oral. E ainda que o efeito da descodificação na compreensão da leitura não diminui do 2.º para o 4.º ano, embora tenha se mantido baixo.

O trabalho de Martins e Navas (2016), também procurou examinar se a inclusão da fluência no MSL contribuiria para torná-lo mais completo. Procurou-se verificar o papel da fluência no desenvolvimento inicial da compreensão da leitura em português. Participaram do estudo 65 crianças (37 meninas, 28 meninos) da rede particular de ensino de Belo Horizonte, MG, com idade média 6,7 anos. Os resultados foram consistentes ao evidenciar que a fluência de leitura se correlacionou significativamente com a habilidade de compreensão da leitura mesmo após um ano, evidenciando uma similaridade com os estudos de Cutting & Scarborough (2006), os quais sugerem que a fluência contribui significativamente para a compreensão da leitura desde o início da aquisição da leitura.

2.3.2 Estudos envolvendo fluência e a compreensão

Encontramos pesquisas que procuraram investigar se há correlação entre a compreensão e a fluência, dentre estes estudos destacamos primeiramente os estudos estrangeiros:

Price, Meisinger, Louwerse e Mello (2015) em seus estudos com 106 participantes, do 4º ano do ensino fundamental. Deu ênfase a análise da correlação entre fluência leitora oral e silenciosa na compreensão leitora. Em sua conclusão apontou que cada um dos tipos de fluência tanto a oral como a silenciosa estão diferentemente relacionadas com a compreensão. Para os alunos da quarta série que participaram deste estudo, a fluência oral apoiou mais efetivamente a compreensão, o mesmo não foi verificado no tocante a fluência.

Lopes, et al. (2015) avaliaram 98 estudantes por um período de dois anos, os estudos iniciaram quando estes estavam no 2º ano e foi finalizado quando estavam concluindo o 3º ano do ensino fundamental. A investigação tinha dentre seus propósitos estudar de que forma a prosódia e o nível de leitura no decorrer do tempo afetam a compreensão da leitura. Aos estudos evidenciaram que os resultados elevados na prosódia estão associados aos melhores resultados na compreensão da leitura, nos diferentes momentos avaliativos. Porém ressalta que o ensino direto da prosódia não é significativo antes do aluno atingir um considerável nível de decodificação de palavras.

Miller e Schwanenflugel (2008) procuram examinar o desenvolvimento da prosódia ao longo dos anos de aquisição da leitura do 1º ao 3º ano do ensino

fundamental. Os participantes foram 92 alunos da primeira série que fizeram parte de um estudo sobre o desenvolvimento da fluência da leitura. As características supras segmentares da leitura oral foram medidas no final das 1º e 2º séries e a avaliação dos resultados da fluência da leitura oral e compreensão da leitura no final da 3ª série. Um dos objetivos deste estudo foi examinar o desenvolvimento da prosódia da leitura e seu impacto nas habilidades de leitura posteriores, para isso, foram realizados testes para determinar a maneira pela qual as características-chave da prosódia da leitura oral se desdobram com o desenvolvimento e até que ponto o desenvolvimento da prosódia da leitura é preditivo de fluência da leitura oral e na compreensão. Os testes que o contorno de entonação foi um preditor significativo de fluência posterior, uma vez que as habilidades de leitura de palavras foram levadas em consideração. Diminuições no número de intrusões de pausa entre o primeiro e segundo anos e a aquisição precoce de um contorno de entonação semelhante a um adulto previram melhor compreensão posterior. Assim, a leitura oral prosódica pode sinalizar que as crianças alcançaram a fluência e são mais capazes de entender o que leem. Os resultados deste estudo apoiam a inclusão da prosódia em definições formais de fluência na leitura oral. A leitura oral prosódica pode sinalizar que as crianças alcançaram a fluência e são mais capazes de entender o que leem.

Klauda e Guthrie (2008) num estudo longitudinal investigaram 278 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Seus estudos centraram-se nas análises da fluência em palavras, em unidades sintáticas e nas leituras de um trecho – com compreensão da leitura. Os resultados evidenciaram uma direcionalidade da relação entre fluência e compreensão, evidenciando que estas duas habilidades de leitura têm um relacionamento preditivo reciprocamente. Estas evidências puderam ser consideradas com apoio nos seguintes aspectos: pela identificação de que a fluência facilitou o progresso da compreensão e por sua vez essa compreensão facilitou crescimento de fluência, através de processos *top-down*.

No tocante aos trabalhos nacionais, destacamos:

Puliezi (2015) realizou seus estudos com 68 alunos do ensino fundamental e teve como objetivo compreender os efeitos do ensino da compreensão bem como da fluência. Os resultados demonstraram que o ensino colaborou com a melhoria da aprendizagem dos alunos para a habilidade especificamente ensinada, porém não contribui concomitantemente para a outra. Observou-se que o bom desempenho em

compreensão foi acompanhado também pelo desempenho em fluência, evidenciando a importância das duas habilidades para o sucesso na leitura.

Por sua vez Martins e Capellini (2014) realizaram uma pesquisa com 97 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. O estudo teve como objetivo caracterizar e relacionar a fluência na leitura e a compreensão do texto lido. Os resultados obtidos permitiram concluir que as dificuldades quanto à decodificação do texto escrito e quanto à identificação dos sinais de pontuação podem interferir na organização prosódica construída pelo leitor, dificultando a fluência na leitura e a compreensão. As pausas são mais eficientes para refletir as habilidades do leitor e para determinar aspectos de sua fluência, mais do que o número de frases entonacionais realizadas, que têm uma relação fraca com a compreensão. Dessa forma, a prosódia pode ser vista como fator mediador parcial entre velocidade de decodificação e capacidade de compreensão.

Nascimento, Carvalho, Kida e Ávila (2011) observaram 60 escolares que cursavam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscaram caracterizar o desempenho de escolares com dificuldade de leitura em tarefas de decodificação e compreensão leitora e buscar correlações entre ambas. Chegou-se à conclusão que os escolares com dificuldades de leitura e de escrita apresentam baixos valores de parâmetros da fluência e da compreensão leitora. Fluência e compreensão correlacionam-se no grupo com dificuldades, mostrando que as alterações da decodificação influenciam a compreensão leitora.

Mousinho et al. (2009) avaliou 45 crianças do 2º ano do ensino fundamental e teve como objetivo estabelecer correlações entre fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura, bem como suas relações com as habilidades metalinguísticas e cognitivas. Neste trabalho foi avaliada a velocidade de leitura, a leitura de palavras, a consciência fonológica, repetição de não palavras e a nomeação automatizada rápida. Esses resultados mostraram correlação direta entre uma leitura precisa, veloz e as possibilidades de compreensão, confirmando que as duas primeiras habilidades favorecem muito a última, apesar de não serem suficientes para garantir a compreensão desejada de textos, demonstrando assim que a fluência (automatismo e precisão) na leitura de palavras é condição fundamental, embora não suficiente, para a compreensão de leitura textual.

Embora alguns estudos realizados até então apresentem teorias para ratificar a contribuição da fluência na leitura com a compreensão, é importante

também de acordo com Kuhn et al. (2010) se definir claramente quais são os elementos que constituem a fluência, pois esse estabelecimento implica como ela é avaliada e ensinada. Contribuindo desta forma com a formação de leitores verdadeiramente fluentes, em vez de apenas leitores rápidos.

3 MÉTODO

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob o número 86494518.9.0000.0102. Para o início prático da pesquisa o primeiro contato se deu com a Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos – SP, a fim de obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa em uma escola pública da rede municipal. Diante da aceitação estabelecemos contato com a direção e professores, de três turmas do 4º ano, de uma única escola, que nos assentiu a realização de uma reunião com os pais dos alunos, a fim de esclarecermos os objetivos desta pesquisa, bem como o delineamento das atividades que foram apresentadas e desenvolvidas junto aos alunos.

3.1 LOCAL

A escolha desta unidade escolar deu-se pelo fato da pesquisadora ter exercido a função de professora e diretora nesta escola, por um longo período. Assim, já existia uma proximidade com o corpo docente, como também com os alunos, o que de certa forma, trouxe tranquilidade aos docentes diante da apresentação da pesquisa, bem como no entendimento de sua execução.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa três turmas do 4º ano do ensino fundamental, a amostra contou com um total 62 escolares, sendo respeitados os agrupamentos originais, ou seja, os alunos da sala 401 permaneceram assim reunidos e denominados Grupo I, esse procedimento se manteve para a composição dos demais grupos. Esta estrutura organizacional e as características de cada grupo, podem ser melhores compreendidas através do quadro abaixo.

TABELA 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Grupo	Sala	Número participantes	Gênero		Idade média
			masculino	feminino	
I	401	22	12	10	9,5
II	402	20	09	11	9,3
III	403	20	10	10	9,5
Total	3 turmas	62	31	31	9,4

FONTE: A autora (2018)

Para compor a amostra os participantes tiveram que atender os critérios de seleção abaixo:

1. Expressar concordância na participação desta pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.
2. Participar do pré e pós-teste.
3. Participar de pelo menos 75% das atividades de intervenção no decorrer da pesquisa.

A não observância de qualquer um dos itens, elencados acima, configurou em condição determinante para a exclusão do participante.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa contou com três momentos distintos: pré-teste, intervenção e pós-teste. Foi requisitada à direção escolar a participação de três salas de aula, com o seguinte intuito investigativo: inicialmente os três grupos participariam do pré-teste, a fim de averiguar os níveis de desempenho na fluência da leitura e na compreensão de textos. Posteriormente intervenções seriam realizadas apenas em dois grupos, o Grupo I realizaria atividades de intervenção com foco na compreensão de textos e o Grupo II em fluência na leitura. O terceiro grupo denominado controle não receberia qualquer tipo de intervenção. Por fim, os três grupos participariam do pós-teste, com o objetivo de identificar possíveis alterações nos níveis de compreensão da leitura após as intervenções.

QUADRO 2- FASES DA PESQUISA

Fase	Área	Grupos
Pré teste	Compreensão	I, II e III
	Fluência	I, II e III
Intervenção	Compreensão	I
	Fluência	II
Pós teste	Compreensão	I, II e III
	Fluência	I, II e III

FONTE: A autora (2018)

3.3.1 Pré-teste de compreensão na leitura

O pré-teste de avaliação de compreensão (ANEXO 1) utilizou o Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura – PROCOMLE formulado por Cunha e Capellini (2014) e a avaliação elaborada pela professora Dra Dalva Maria Alves (comunicação pessoal, 20 de fevereiro de 2018) e suas orientandas Juliane Dutra da Rosa Silvano e Márcia Martins de Passos, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a professora Dra Sandra Regina Kirchner Guimarães e orientanda Elaine Doroteia Hellwig Braz, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo esta avaliação uma adaptação brasileira do programa originalmente de Portugal “O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria a prática pedagógica.” Estas avaliações procuraram fornecer informações sobre os desempenhos em compreensão da leitura dos alunos participantes da pesquisa.

Os procedimentos de aplicação das avaliações seguiram a planificação do QUADRO 3.

QUADRO 3- SÍNTESE DO PRÉ TESTE DA COMPREENSÃO

Avaliação	PROCOMLE (CUNHA & CAPELLINI, 2014)		O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria a prática pedagógica – adaptação brasileira (GODOY et al.)
	1º dia	2º dia	3º dia
Período	1º dia	2º dia	3º dia
Texto	“O guarda chuva”	“O piolho”	“Cão! Cão! Cão!”
Tipo textual	narrativo	expositivo	narrativo
Número de palavras	283	257	280
Questões	8	8	9
Pontuação	0 a 8	0 a 8	0 a 14
Questões avaliadas	4 literais	4 literais	3 literais
			4 inferenciais
	4 inferenciais	4 inferenciais	1 de reorganização
			1 crítica
Procedimentos	Leitura silenciosa e respostas a questões objetivas.		Leitura silenciosa e respostas a questões objetivas e dissertativa.
Tempo	40 minutos		Não estipulado
Objetivo	Averiguar o desempenho/níveis de compreensão da leitura.		
Participação	Grupos: I, II e III		
Espaço	Sala de aula		
Aplicador	Pesquisadora		

FONTE: A autora.

O PROCOMLE, (CUNHA; CAPELLINI, 2014) contou com dois textos, um narrativo e um expositivo e teve o intuito de averiguar o desempenho dos alunos em perguntas que envolviam os componentes da compreensão literal e inferencial. Por envolver dois textos de diferentes tipos, de acordo com as orientações do próprio protocolo as avaliações foram realizadas em dois dias distintos.

A avaliação de compreensão do primeiro dia, apresentou aos alunos o texto narrativo intitulado “O guarda chuva”, que continha 283 palavras e 8 perguntas, sendo 4 de compreensão literal e 4 de compreensão inferencial.

As instruções para a aplicação coletiva da avaliação seguiram rigorosamente as normativas constantes no protocolo, desta forma os alunos foram:

1. Orientados a se acomodarem em suas carteiras, de frente para a pesquisadora.
2. Informados que receberiam um texto impresso o qual deveria ser lido atentamente, quantas vezes julguem necessário. Na sequência receberam folhas para que respondessem as questões referentes à compreensão da leitura.
3. Orientados quanto ao preenchimento das folhas com perguntas e respostas. Foi esclarecido que cada pergunta ofereceria quatro opções de resposta e apenas uma, cujo aluno acreditava corresponder à resposta correta, deveria ser assinalada ou circulada.
4. Foram informados que teriam 40 minutos para a realização da avaliação, ou seja, ler o texto e responder as oito perguntas.

No segundo dia de avaliação o texto expositivo que serviu como instrumento de avaliação da compreensão leitora foi “O piolho”, com 257 palavras e seguiu o mesmo parâmetro de aplicação da avaliação de compreensão realizada no 1º dia.

A terceira avaliação de compreensão elaborada por Godoy et al. intitulada “Cão! Cão! Cão!”, com 280 palavras, contou com nove perguntas que envolveram os componentes de compreensão, literal, inferencial, de organização e crítica. Acreditamos que com este instrumento seria possível verificar o desempenho dos alunos para além da compreensão literal e inferencial, pois nele também havia questões que abordavam a compreensão de reorganização e crítica.

As instruções de aplicação seguiram os mesmos parâmetros das avaliações do PROCOMLE (CUNHA E CAPELLINI, 2014), com exceção aos procedimentos de realização que consistiram não só a responder questões objetivas como também a uma questão dissertativa e ainda não foi estabelecido tempo para a sua realização.

Todas as avaliações foram apresentadas em papel A4, em fonte Arial, estilo normal, tamanho 12.

3.3.2 Pré-teste de fluência na leitura

A avaliação da fluência na leitura (ANEXO 2) abordou três componentes, a velocidade, a precisão e a prosódia.

Foi solicitada à equipe gestora da escola na qual a pesquisa se desenvolveu uma sala reservada, com o mínimo de interferência de ruídos, para a gravação da produção oral dos escolares. Cada aluno foi atendido individualmente. A avaliação consistiu na apresentação do texto “O guarda-chuva”, com 283 palavras, impresso em folha de papel sulfite A4, em fonte Arial, estilo normal, tamanho 12.

QUADRO 4- SÍNTESE DO PRÉ TESTE DA FLUÊNCIA

Avaliação	Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PROCOMLE, 2014)		
Período	Um único dia		
Texto	“O guarda chuva”		
Número palavras	283		
Tipo textual	Narrativo		
Procedimentos	Leitura em voz alta pelo aluno		
Componente	Velocidade	Precisão	Prosódia
Cálculo	NPLC em um minuto	$(NPLC \div TPT) \times 100$	de 1 a 4 pontos para cada item a) Expressão e volume b) Fraseamento c) Fluidez d) Ritmo
Objetivo	Averiguar o desempenho/níveis de leitura oral		
Participação	Grupos I, II e III		
Espaço	Sala silenciosa		
Tempo	Não estipulado		
Aplicador	Pesquisadora		
Observações	A leitura foi gravada pela pesquisadora através do microfone do celular, para posterior análise.		

FONTE: A autora (2018)

LEGENDA: NPLC: Número de palavras lidas corretamente-TPL: Total de palavras do texto

Os participante receberam as seguintes orientações:

1. O objetivo desta leitura é para a pesquisadora verificar como as crianças leem e somente a pesquisadora e uma fonoaudióloga irá ouvir as gravações.
2. Você irá ler a história para pesquisadora em voz alta.
3. Sua leitura será gravada através de um microfone de celular, assim poderá ser analisada posteriormente com mais atenção.

Na sequência os alunos receberam o texto para a leitura em voz alta, e procedeu-se a gravação de voz de cada escolar. Todas as audições foram armazenadas em arquivo próprio para posterior análise e futuras consultas.

Os critérios estabelecidos para a análise da fluência na leitura seguiram os processos descritos abaixo:

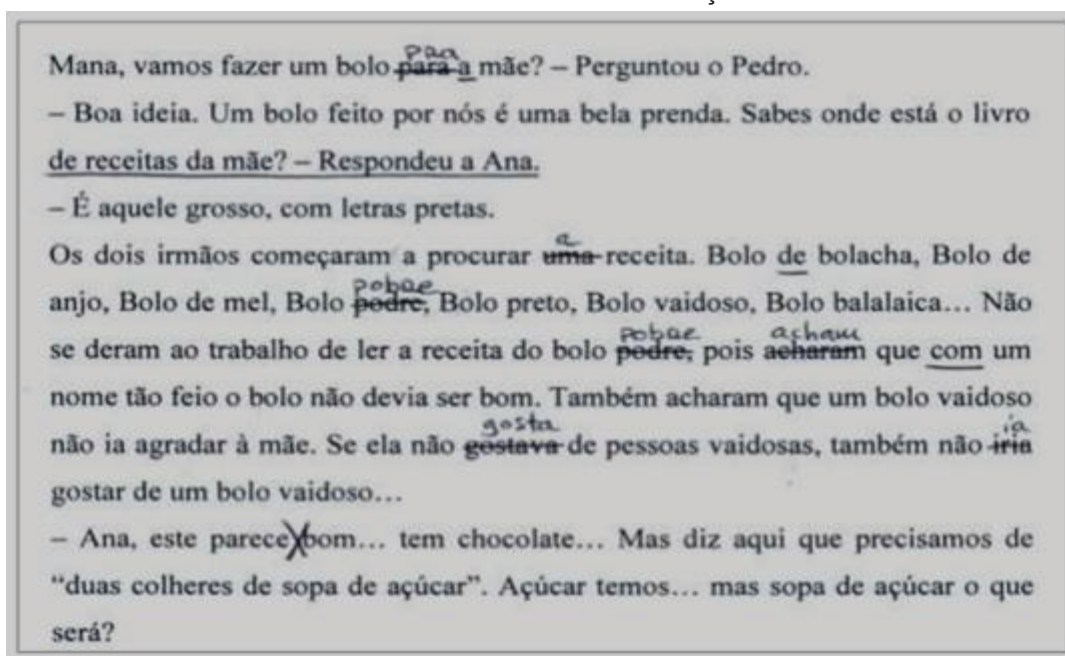
Análise da velocidade.

A velocidade em fluência consiste no número de palavras lidas corretamente no decorrer de 1 (um) minuto. O avaliador deve assinalar com um 'x', logo após a última palavra lida pelo aluno, ao término deste tempo. Bem como assinalar as palavras lidas de forma equivocada e sublinhar as palavras omitidas durante a leitura.

O resultado deste teste consistiu no total de palavras lidas, ao término de um minuto, descontadas as palavras pronunciadas em desacordo com o texto ou omitidas a sua leitura. Considerou-se 'em desacordo' as palavras verbalizadas oralmente que possuíam troca; substituições; inversões e adições de fonemas ou palavras.

Exemplo:

FIGURA 5- MODELO DE REGISTRO DE PONTUAÇÃO DA VELOCIDADE



FONTE: Ribeiro et al, (2016, p. 72)

Neste exemplo a pontuação alcançada foi: 103. O que corresponde a um total de 120 palavras lidas em um minuto descontados os 17 erros de leitura que

correspondem a 7 palavras lidas incorretamente e a omissão de leitura de outras 10.

Para análise da precisão:

Precisão refere-se ao número de palavras lidas com exatidão em um texto. Para cada palavra omitida ou lida em desacordo com a pronúncia correta descontou-se 1 (um) ponto. Nas situações em que o aluno percebeu que a leitura foi realizada de forma errada e na sequência realizou a sua correção adequadamente a palavra foi computada como acerto.

Para este cálculo foi dividido o número de palavras lidas com exatidão pelo total de palavras do texto, vezes 100.

Assim, foi adotada a seguinte fórmula:

$$P = (NPLC \div TPT) \times 100$$

onde:

P = precisão;

NPLC = número de palavras lidas corretamente;

TPT = total de palavras do texto.

Exemplo:

$$(110 \div 271) \times 100 = 40,59, \text{ sendo: } P=40,59$$

Para análise da prosódia:

A prosódia foi avaliada em consonância com a proposta de Rasinski (2004, p. 48-49) e seguiu uma escala multidimensional, com uma pontuação variante entre 4 e 16 pontos. Cada elemento da fluência (expressão e volume; fraseamento; suavidade e ritmo), contou com quatro descrições que, numa escala ascendente, descrevem o desempenho dos escolares, conforme especificações abaixo:

a) Expressão e volume

1. Lê palavras como se fosse extrai-las. Pequena sensação de tentar fazer o texto parecer uma linguagem natural. Tende a ler em voz baixa.
2. Começa a usar a voz para fazer o texto soar como linguagem natural em algumas áreas do texto, mas não em outras. O foco permanece largamente em pronunciar as palavras. Ainda lê em voz baixa.

3. Faz o texto soar como linguagem natural durante a maior parte da leitura. Ocasionalmente recai para a leitura sem expressão. O volume da voz é geralmente apropriado em todo o texto.
4. Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto. Varia expressão e volume para corresponder com a sua interpretação do texto.

b) Fraseamento

1. Lê com monotonia, com pouco senso de limites de frase; frequentemente lê palavra por palavra.
2. Frequentemente lê frases de duas e três palavras, dando a impressão de ler agitadamente. Entonação indevida marca o fim das frases.
3. Lê com uma mistura de corridas e pausas no meio da sentença para respirar. Demonstra um pouco de agitação e entonação razoável.
4. Geralmente lê com bom fraseado, principalmente em unidades de frase e oração, com atenção adequada à expressão.

c) Suavidade

1. Faz frequentes pausas prolongadas, hesitações, falsas partidas, saídas de som, repetições e / ou várias tentativas.
2. Experimenta vários "pontos difíceis" no texto onde pausas prolongadas ou hesitações são mais frequentes e perturbadoras.
3. Ocasionalmente, quebra o ritmo suave devido a dificuldades com palavras e / ou estruturas específicas.
4. Geralmente lê suavemente com algumas quebras, mas resolve as dificuldades de palavra e estrutura rapidamente, geralmente através de autocorreção.

d) Ritmo

1. Lê devagar e com dificuldade.
2. Lê moderadamente devagar.
3. Lê com uma mistura desigual de ritmo rápido e lento.
4. Lê em ritmo de conversação apropriada durante a leitura.

Para Rasinsk (2004b) pontuações inferiores a 8 expressam fluência inadequada e exige atenção. Em contraposição, as pontuações de 8 a 16 condizem a leituras mais fluentes. Para a análise do desempenho dos escolares na prosódia uma fonoaudióloga realizou as audições das leituras orais e o registro das pontuações obtidas.

3.3.3 Intervenções

As intervenções foram direcionadas aos Grupos I e II e foram desenvolvidas pela pesquisadora na sala de aula na presença da professora regente. Ambos os grupos receberam 2 sessões de intervenção preparatórias, 20 sessões de intervenção com foco no ensino, com duração de 55 minutos, duas vezes na semana.

O Grupo I recebeu intervenções diretas (SPINILLO; LAUTERT, 2008), ou seja, foram submetidos ao ensino da compreensão da leitura, a fim de lograr um melhor desempenho posteriormente nesta mesma habilidade. Por sua vez o Grupo II recebeu intervenções indiretas, assim por meio do ensino da fluência na leitura procurou-se elevar conseqüentemente os níveis da compreensão.

3.3.3.1 Intervenção na compreensão da leitura

As atividades de intervenção realizadas no Grupo I (ANEXO 3) tiveram como premissa o ensino explícito da compreensão da leitura e seguiram os procedimentos de aplicação elencados por Viana et al. et al. (2010), com adaptações. Na primeira sessão os alunos foram informados acerca dos objetivos das intervenções que seriam realizadas.

O instrumento de intervenção do Grupo I continha cinco blocos, um inicial/preparatório e 4 blocos de atividades de ensino da compreensão, elaborado pela professora Godoy et al., sendo também uma adaptação brasileira do programa originalmente de Portugal “O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa para o 1º ciclo do ensino básico”, desenvolvido pela professora Viana et al. (2010).

Inicialmente foram destinadas duas sessões preparatórias para que houvesse a familiarização dos alunos com os personagens que compõem a “Família

Compreensão”. Estes personagens objetivaram explicitar os processos cognitivos envolvidos na compreensão por meio da ludicidade. Cada personagem traz no próprio nome o componente da compreensão ao qual está relacionado. Os alunos foram apresentados a dois textos “A menina do leite” (fábula) e “Cabeça de cachorro” (instrucional), os quais objetivaram ensinar os alunos como ler com a família compreensão.

Nas sessões subsequentes os alunos receberam textos impressos, acompanhados de perguntas de compreensão literal, inferencial, de organização e crítica. As sessões de intervenção seguiram os seguintes passos metodológicos:

1. Apresentação dos objetivos das atividades a serem realizadas.
2. Realização da leitura oral do texto, com interrupções planejadas pela pesquisadora. Fornecimento de informações sobre o vocabulário; expressões idiomáticas; o significado das palavras desconhecidas; auxílio aos alunos para estabelecerem relações entre seu conhecimento prévio e o tema expresso no texto; ajuda a se estabelecer relação de causa e efeito; bem como prever acontecimentos.
3. Solicitação de leitura silenciosa do texto.
4. Auxílio na seleção das estratégias e no compartilhamento das dúvidas e respostas de orientação, a fim de que todos chegassem à resposta correta.
5. Debate acerca das perguntas objetivas e dissertativas. Os alunos processaram as correções, quando suas respostas não apresentaram acordo com as conclusões estabelecidas em grupo.
6. Ao final de cada sessão uma reflexão com os alunos sobre as perguntas que foram mais facilmente respondidas, bem como, aquelas que o grupo encontrou maior dificuldade e quais estratégias foram utilizadas para a sua resolução.

QUADRO 5- PLANEJAMENTO SEMANAL DE INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Dia	Passos	Material	Local	Participantes
1	-	-		
2	1, 2, 3, 4, 5 e 6	texto e perguntas de compreensão	escola	pesquisadora/alunos
3	-	-		
4	1, 2, 3, 4, 5 e 6	texto e perguntas de compreensão	escola	pesquisadora/alunos
5	-	-		

FONTE: A autora

Cabe destacar que cada texto, pertencente ao programa elaborado por Godoy et al, continham também outras orientações de aplicação, que visavam estimular os alunos a identificar os processos cognitivos e metacognitivos necessários para a resolução das tarefas.

3.3.3.2 Intervenção na fluência da leitura

As atividades de intervenção na fluência (ANEXO 4) para o Grupo II seguiu o planejamento semanal proposto por Ribeiro et al. (2016) com algumas adaptações. Dentre elas, a adequação do tempo despendido com cada texto, pois, entendeu-se que assim seria possível desenvolver todos os passos exploratórios do planejamento de ensino de forma mais ampla e calmamente.

Na primeira semana, antes das intervenções na fluência da leitura, os alunos tomaram contato com quatro leituras diferentes (gravação de áudio) de um mesmo texto “A menina do leite”. Essas gravações apresentavam diferentes desempenhos na precisão, velocidade e da prosódia, para que os alunos pudessem obter parâmetros para a diferenciação entre uma leitura fluente e não fluente.

A primeira leitura foi realizada por um aluno do 4º ano, com dificuldades acentuadas na fluência da leitura, pertencente à outra sala de aula, para o qual se manteve total anonimato. Os alunos foram motivados a emitir parecer acerca da leitura que ouviram.

Na sequência um novo áudio foi apresentado aos estudantes, esta leitura foi realizada por um aluno também desconhecido pelo grupo, porém tratava-se de uma leitura com maior desempenho na velocidade, precisão e prosódia. Novamente os alunos se lançaram no exercício de refletir quais foram as trocas, omissões ou inexatidões, como também se posicionaram em relação aos aspectos assertivos identificados nesta leitura.

Na sessão seguinte, ainda nesta semana preparatória, os alunos depararam-se com a leitura, deste mesmo texto, realizada por uma contadora de histórias e também professora na escola onde a pesquisa se desenvolveu.

Por fim, a última audição apresentada aos alunos foi realizada por um locutor, que gentilmente fez a leitura do texto trazendo a ele diferentes aspectos vocais como volume, ritmo e respeito as unidade de pausa, para os quais os alunos se aprofundaram em suas discussões.

Após a semana introdutória, as sessões de ensino da fluência na leitura seguiram as orientações instituídas no programa “Ainda estou a aprender” elaborado por Ribeiro et al. (2016), com algumas adaptações.

Na primeira sessão de intervenção os alunos foram informados acerca dos objetivos das atividades de ensino que seriam realizadas. As intervenções seguiram os passos descritos abaixo:

1. Leitura em voz alta pela pesquisadora, a fim de fornecer informações sobre o vocabulário; expressões idiomáticas; o significado das palavras desconhecidas; auxílio aos alunos para estabelecerem relações entre seu conhecimento prévio e o tema expresso no texto; ajuda no estabelecimento da relação de causa e efeito; prever acontecimentos.
2. Destacar no texto as palavras que possam oferecer um grau maior de dificuldade durante a leitura, o aluno foi orientado a olhar as palavras enquanto a professora realizava a leitura das mesmas em voz alta (esta leitura foi repetida por mais de uma vez quando se identificou esta necessidade).
3. Buscar o significado da lista de palavras destacadas e buscar seu significado a partir do texto (quando isso não foi possível a pesquisadora apresentou seu significado).
4. Responder perguntas orais de compreensão de forma coletiva.
5. Ler em voz alta as palavras anteriormente destacadas até ter a percepção que sua leitura se dá de forma rápida e precisa.
6. Destacar, com lápis de cor, sinais de pontuação presentes no texto (estes sinais exercem um papel importante para o delineamento da leitura com expressividade).
7. Ler em voz alta o texto utilizando alternadamente a estratégia de leitura em sombra e pareada (a pesquisadora lê uma frase e os alunos, coletivamente, repetem a leitura da mesma frase/ em voz alta todos leem o texto, em coro, guiados pela leitura da pesquisadora).
8. Repetir a leitura do texto silenciosamente, na sequência, realizar a leitura em voz alta para um colega de classe.
9. Realizar uma autoavaliação da leitura e caracterizar se a sua leitura foi efetuada de forma rápida, precisa e expressiva.

10. Retomar a leitura em voz alta, ao perceber que a leitura ainda não se deu de forma rápida, precisa e com expressividade.
11. Ouvir a leitura em voz alta de um dos membros do grupo, refletir e apresentar parecer verbal sobre a mesma, tomando como aspectos a velocidade, a precisão e a prosódia.
12. Realizar a leitura (dois alunos) de um trecho do texto para a pesquisadora.
13. Refletir e debater, de forma coletiva, sobre as palavras e trechos do texto que foram mais difíceis durante a leitura e as possíveis soluções para essas dificuldades.

QUADRO 6- PLANEJAMENTO SEMANAL DE INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA

Dia	Passos	Materiais	Local	Participantes
1	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	texto impresso	escola	pesquisadora/alunos
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
4	-	-	-	-
5	8, 9, 10, 11, 12 e 13	texto impresso	escola	pesquisadora/alunos

FONTE: A autora

3.3.4 Pós-teste de compreensão da leitura

Após as intervenções os três grupos participantes da pesquisa foram submetidos às avaliações de compreensão (ANEXO 6), a fim de fornecer informações sobre possíveis avanços em seus desempenhos na compreensão da leitura.

Assim como no pré-teste, foi utilizado o PROCOMLE, (CUNHA; CAPELLINI, 2014) que conta com dois textos, um narrativo intitulado “O segredo do armário”, com 274 palavras e um expositivo, “A onça pintada”, com 228 palavras.

A terceira avaliação de compreensão Cão! Cão! Cão! trata-se do mesmo texto e perguntas aplicadas no pré-teste. Em ambos os instrumentos os textos e perguntas de compreensão foram apresentados em folha de papel sulfite A4, em fonte Arial, estilo normal, tamanho 12.

As orientações acerca da realização das avaliações, assim como o cômputo das questões seguiram os mesmos parâmetros estabelecidos no pré teste.

3.3.5 Pós-teste de fluência na leitura

A avaliação de pós teste constituiu na apresentação aos alunos do texto impresso “O segredo do armário” (ANEXO 5), com 274 palavras, pertencente ao PROCOMLE, (CUNHA; CAPELLINI, 2014). Na sequência os alunos realizaram a leitura-em voz alta, e procedeu com a gravação de voz de cada um. Cada texto lido foi gravado e arquivado para posterior análise e consulta. Os procedimentos de aplicação do pós- teste seguiram os mesmos critérios utilizados no pré teste.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para as análises estatísticas foi utilizado o programa *Statistical Package for Sciences* (SPSS), na versão 22.0. Dada à especificidade do número de elementos da amostra, $n < 30$ em cada grupo, conclui-se que os métodos estatísticos aplicados devem ser não paramétricos.

Organizou-se a apresentação dos resultados em blocos. O primeiro traz as análises dos dados na fluência na leitura, posteriormente na compreensão da leitura e por fim as possíveis correlações entre estas habilidades.

Desenvolveu-se a mesma sequência de testes estatísticos para as análises da fluência e da compreensão, sendo:

A princípio, apresentação da estatística descritiva, dos Grupos I, II e III pré e pós-teste.

Na sequência, o teste de *Kruskal-Wallis* (intergrupos), para a verificação de possíveis diferenças nos níveis de desempenho entre os três grupos, no momento inicial e final da pesquisa. E, na existência de diferenças, quais são os pares de grupos que as apresentam (*post-hoc*).

Posteriormente, executou-se o teste de *Wilcoxon* (intragrupos), para mensurar possíveis alterações nos níveis de desempenho, do pré para o pós-teste, no mesmo grupo.

Procurou-se por meio do teste de *Kruskal-Wallis* comparar o desempenho dos alunos em cada componente da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e da compreensão (literal, inferencial, de reorganização e crítica).

Ao final, com o teste de *Spearman*, buscou-se identificar as possíveis correlações entre a compreensão e a fluência da leitura, bem como entre todas as variáveis utilizadas neste estudo.

O nível de significância adotado foi de 5%.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DA FLUÊNCIA NA LEITURA

4.1.1 Estatística descritiva

De acordo com o descrito anteriormente nesta pesquisa, a habilidade de ler com fluência requer, por parte do leitor, primar pela leitura de um texto de forma rápida, precisa e com expressividade adequada (NRP, 2000), como também ser

capaz de empenhar corretamente o emprego de pausas, ênfases, manter o ritmo na leitura das sentenças e parágrafos (RASINSKI, 2004).

Assim, o estudo da fluência na leitura, nesta pesquisa concentrou suas avaliações e intervenção em três componentes: velocidade, precisão e prosódia, ou seja, no número de palavras lidas corretamente em um minuto (velocidade), no número de palavras lidas com exatidão em todo o texto (precisão), assim como a leitura com fluidez, volume, fraseamento e ritmo adequado (prosódia).

Os textos utilizados nas avaliações para a averiguação destas habilidades foram:

QUADRO 7- TEXTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NA LEITURA

Teste	Texto	Tipo	Número palavras
Pré	O guarda chuva	narrativo	283
Pós	O segredo do armário	narrativo	274

FONTE: A autora

A estatística descritiva, TABELA 2 e 3, permite verificar a média, desvio padrão, mediana, mínimo e máximo obtidos pelos alunos na velocidade, precisão e prosódia, antes e após as intervenções.

TABELA 2- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO DA FLUÊNCIA

Teste	Componente	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Pré	Velocidade	I	22	91,77	30,84	100,00	41	140
		II	20	101,30	26,74	108,50	37	145
		III	20	109,70	36,81	118,00	52	182
	Precisão	I	22	95,80	3,33	95,93	86,21	100,00
		II	20	96,64	3,11	97,34	87,63	100,00
		III	20	96,44	3,53	97,70	85,51	99,64
	Prosódia	I	22	9,82	3,86	10,00	4	16
		II	20	12,20	2,95	12,50	5	16
		III	20	10,95	3,40	12,00	5	15
Pós	Velocidade	I	22	104,82	28,62	117,50	47	139
		II	20	117,05	21,63	119,00	77	146
		III	20	120,10	34,71	117,50	71	184
	Precisão	I	22	95,84	3,47	96,70	85,71	100,00
		II	20	96,13	2,55	97,06	91,94	99,63
		III	20	95,11	4,27	96,52	86,44	99,63
	Prosódia	I	22	12,00	3,68	13,00	5	16
		II	20	13,95	1,91	14,50	11	16
		III	20	12,25	2,65	12,50	6	16

FONTE: A autora

A média de palavras lidas corretamente no decorrer de um minuto (velocidade) foram maiores no grupo controle tanto na avaliação inicial (109,70) como na final (120,10).

Porém, mesmo o Grupo II não apresentando a maior média de acertos, dentre os grupos observados, foram os alunos que apresentaram uma variação maior de seus desempenhos, entre o início e o término das intervenções, nesta habilidade especificamente.

No que tange o resultado da precisão, ou seja, o número de palavras lidas com exatidão em todo o texto, o Grupo I, mesmo não apresentando, no pós-teste, a maior média de acertos, foi o único grupo que apresentou aumento em seu desempenho do pré para o pós-teste.

Os três grupos evidenciam aumento de desempenho na prosódia, após o período de intervenção, destaca-se o desempenho do Grupo II o qual apresentou tanto no pré como no pós-teste a maior média de acertos quando se compara com as médias dos outros dois grupos.

4.1.2 Comparação do desempenho entre os grupos

Utilizou-se o teste não paramétrico *Kruskal Wallis*, na comparação de mais de duas amostras independentes, com o intuito de verificar possíveis diferenças nos desempenhos dos estudantes na avaliação de fluência na leitura, no pré e pós-teste.

TABELA 3- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NA FLUÊNCIA

	n	Pré-teste			Pós-teste		
		Velocidade	Precisão	Prosódia	Velocidade	Precisão	Prosódia
Grupo							
I	22						
II	20						
III	20						
	62						
α		2,693	,852	4,370	2,453	,137	4,070
gl		2	2	2	2	2	2
p		,260	,653	,112	,293	,934	,131

FONTE: A autora

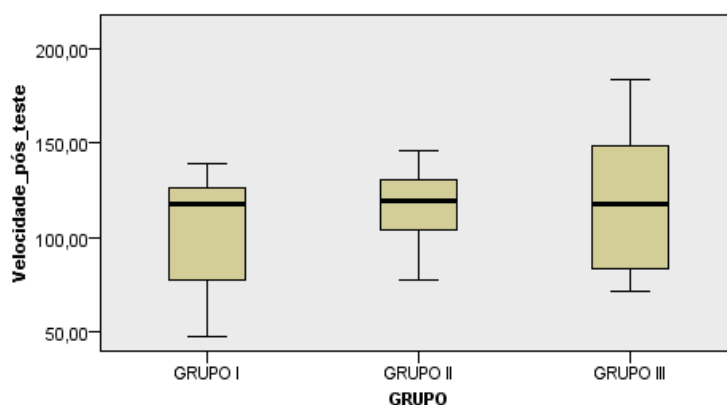
De acordo com a TABELA 3 pode-se verificar que no pré-teste não havia diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos estudantes da pesquisa nos componentes da fluência na leitura, tendo como resultado a velocidade [$\chi^2 (2) = 2,693$; $p > 0,05$]; precisão [$\chi^2 (2) = 0,852$; $p > 0,05$] e a prosódia [$\chi^2 (2) = 4,370$; $p > 0,05$], ou seja, os grupos controle e experimental tinham no início desta pesquisa semelhantes desempenhos na fluência.

A mesma situação foi verificada quando se analisa o desempenho dos participantes após as intervenções, ou seja, os três grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas em seus desempenhos nos componentes velocidade, precisão e prosódia, para os quais se identificou os resultados [$\chi^2 (2) = 2,453$; $p > 0,05$]; [$\chi^2 (2) = 0,137$; $p > 0,05$] e [$\chi^2 (2) = 4,070$; $p > 0,05$], respectivamente. Assim, verifica-se que não houve avanços significativos nos desempenhos desses alunos ao término das intervenções. O resultado do Grupo II chama a atenção, pois o mesmo recebeu 20 sessões de intervenções diretas na fluência da leitura, assim,

esperava-se que utilizassem as estratégias de leitura as quais foram submetidos, o que não ocorreu.

Estes resultados podem ser melhores visualizados nos GRÁFICOS 1, 2 e 3, que apresentam os desempenhos na velocidade, precisão e prosódia, dos três grupos, no pós-teste.

GRÁFICO 1- DESEMPENHO NA VELOCIDADE DA LEITURA NO PÓS-TESTE

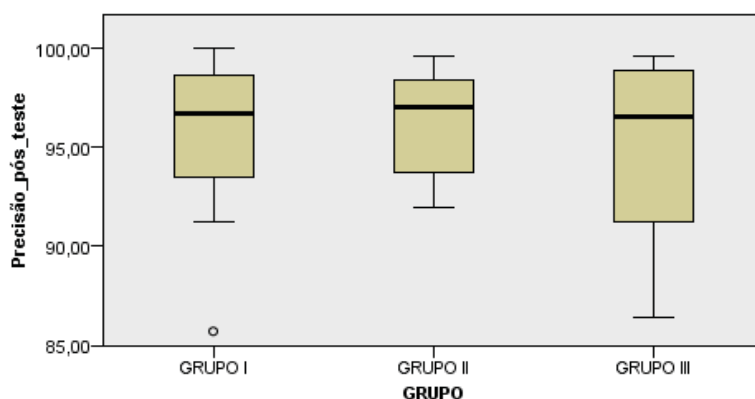


FONTE: A autora

Verifica-se que o Grupo I, GRÁFICO 1, apresentou uma distribuição assimétrica, ao analisar o primeiro e o terceiro quartis, evidencia-se que os pertencentes a este grupo concentram a distribuição de seus desempenhos abaixo da mediana, diferentemente dos Grupos II e III. Não se verifica diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos três grupos na velocidade

O GRÁFICO 2 mostra o desempenho dos alunos na precisão da leitura.

GRÁFICO 2- DESEMPENHO NA PRECISÃO DA LEITURA NO PÓS-TESTE



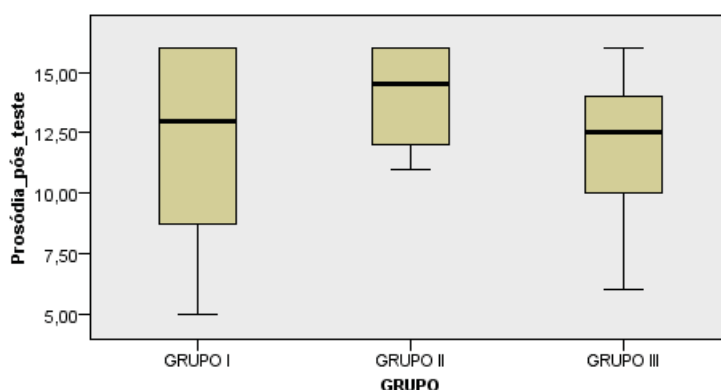
FONTE: A autora

No GRÁFICO 2 não se identifica diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos I, II e III, no pós-teste, no componente precisão. Consta-se também, medianas similares entre os três grupos. Portanto, diferentemente do que era esperado, o Grupo II, que recebeu intervenções com foco na precisão, não apresentou melhoras significativas de desempenho nesta habilidade.

Destaca-se o fato dos alunos não terem apresentado um melhor desempenho nos componentes da velocidade e da precisão, ao final da pesquisa, talvez estes resultados se justifiquem devido ao pouco tempo ocorrido entre a avaliação inicial e a final da fluência, pois de acordo com a literatura os alunos apresentam um crescente aumento nestas duas habilidades no início do processo de alfabetização, em decorrência do aprimoramento da decodificação. Nos momentos subsequentes esta aprendizagem ocorre mais lentamente, ao ponto de se tornar estável, pois há um limite natural para se processar um número de palavras adequadamente no decorrer de uma leitura proficiente (LOGAN, 1997). Supostamente, outros estudos com um tempo maior entre o pré e o pós-teste possam identificar diferentes resultados no tocante ao desempenho destas habilidades. Outra hipótese explicativa para os resultados encontrados estaria no número pequeno amostra.

Na sequência o GRÁFICO 3 apresenta as diferenças nos níveis dos desempenhos dos alunos na prosódia.

GRÁFICO 3- DESEMPENHO NA PROSÓDIA NO PÓS-TESTE



FONTE: A autora

Os resultados da prosódia se assemelham aos resultados dos outros componentes da fluência, quando não foram observadas diferenças estatisticamente

significativas entre os três grupos, ou seja, não foram identificadas diferenças nos desempenhos dos alunos nesta habilidade da leitura.

Entretanto, ainda que não se tenha identificado diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos grupos na prosódia, os dados exibidos no GRÁFICO 3 mostram que os alunos que participaram da intervenção na fluência (Grupo II) apresentaram melhores desempenhos que os demais grupos. Estes resultados dão indícios de que, entre os alunos deste grupo, a gestão da prosódia foi mais eficiente, como também se pode presumir que as intervenções na fluência da leitura tornaram-se importantes, mesmo que não significativas estatisticamente.

Talvez, uma das hipóteses explicativas para os alunos não terem apresentado melhores avanços na prosódia esteja no fato de que ao passo que a velocidade e a precisão se consolidam, (o que não foi verificado nos três grupos de acordo com GRÁFICOS 1 e 2) os alunos, em virtude do aprimoramento destas habilidades, podem direcionar seus esforços na leitura prosódica, visto que não são destinados recursos extras na decodificação das palavras. Assim, a possibilidade de se concentrar numa leitura prosódica viria apenas após a velocidade e a precisão estarem bem estabelecidas, isso explicaria segundo Calet et al.(2013) o porquê nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura é incomum que os alunos apresentem domínio nesta habilidade.

Em síntese, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos componentes da fluência da leitura entre os três grupos, após o período de intervenção.

Não se pode explicar com exatidão o porquê do Grupo II, mesmo após 20 sessões de intervenções com o propósito de ensino da fluência da leitura, não ter apresentado avanços nesta habilidade. Entretanto, os resultados podem indicar que o número de sessões não tenha sido suficiente para contribuir com o aprimoramento da fluência ou ainda os procedimentos metodológicos adotados (tanto no ensino como na avaliação) não foram os mais adequados ao nível de escolaridade dos alunos.

4.1.3 Comparação do desempenho do mesmo grupo em diferentes tempos

Na sequência, realizou-se as análises comparativas intragrupos, teste de *Wilcoxon*, a fim de se verificar possíveis alterações no desempenho da fluência na leitura, do pré para o pós-teste, no mesmo grupo.

TABELA 4- COMPARAÇÃO DO MESMO GRUPO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTE NA FLUÊNCIA

Grupo	Velocidade			Precisão			Prosódia		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
z	-3,510	-3,062	-2,717	-,276	-1,307	-2,315	-3,141	-2,685	-2,535
p	,000	,002	,007	,783	,191	,021	,002	,007	,011

FONTE: A autora

Constata-se que o Grupo I apresentou, entre o pré e o pós-teste, diferenças estatisticamente significativas na velocidade ($Z=-3,510$; $p<0,001$) e na prosódia ($Z=-3,141$; $p<0,05$), diferentemente do que se observou na precisão onde os alunos não apresentaram diferenças significativas ($Z=-0,276$; $p>0,05$). Este resultado pode refletir uma situação específica desta amostra, contudo ele pode estar diretamente relacionado às intervenções na compreensão da leitura as quais este grupo foi submetido, que será mais detalhada à frente, assim pode-se supor que estas intervenções incidiram de forma positiva sobre dois importantes componentes da fluência, a velocidade e a prosódia, igualmente aos achados de Jenkins (2003) os quais apontaram que a compreensão pode especialmente facilitar a fluência na leitura, assim como a pesquisa de Fuchs et al. (2001) os quais apontaram que o conhecimento prévio pode ajudar os leitores a antecipar palavras no texto e assim contribuir com a fluência. Porém, nossas constatações diferem de Puliezi (2015) quando seus estudos apontaram que o ensino da compreensão não colaborou para a fluência na leitura.

Semelhantemente aos resultados do grupo anterior, o Grupo II obteve melhora em seus desempenhos na velocidade e na prosódia, mas não na precisão, entre o pré e pós-teste, sendo seus resultados para estes componentes ($Z=-3,062$; $p<0,05$), ($Z=-2,685$; $p<0,05$) e ($Z=-1,307$; $p>,05$), respectivamente. Um ponto a destacar neste resultado, especificamente neste grupo, é que os alunos tornaram-se capazes de ler um texto através do reconhecimento imediato das palavras e com expressividade adequada. Talvez, a hipótese explicativa para a condição

especificamente destes alunos esteja no fato das intervenções na fluência terem contribuído para um maior desempenho na prosódia (ver tabela 3) e conseqüentemente a prosódia tenha contribuído com a velocidade, pois de acordo com os estudos de Calet et al.(2017) o ensino da prosódia exerce um importante papel no desenvolvimento também da velocidade, por sua vez, até maiores que o próprio ensino desta habilidade em particular, concluindo assim que a prosódia é também um promotor da velocidade na leitura.

O grupo controle apresentou diferenças estatisticamente diferentes, entre o pré e o pós-teste, na velocidade ($Z=-2,717$; $p<0,05$); na precisão ($Z=-2,315$; $p<0,05$) e na prosódia ($Z=-2,685$; $p<0,05$), este resultado chama a atenção, uma possível explicação para este fato é que as práticas de leitura desenvolvidas nesta sala tenham contribuído para o aumento de desempenho destes alunos.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA COMPREENSÃO DA LEITURA

4.2.1 Estatística descritiva

Para os testes de compreensão da leitura utilizou-se as avaliações do PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014) e do programa O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica – adaptação brasileira (GODOY et al.), descritas anteriormente no QUADRO 1, em síntese estas avaliações continham os textos:

QUADRO 8- TEXTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO			
Teste	Texto	Tipo	Número de palavras
Pré	O piolho	Expositivo	257
	O guarda chuva	Narrativo	283
	Cão! Cão! Cão!	Narrativo	280
Pós	A onça pintada	Expositivo	228
	O segredo do armário	Narrativo	274
	Cão! Cão! Cão!	Narrativo	280

FONTE: A autora

A TABELA 5 apresenta a estatística descritiva dos resultados nas avaliações de compreensão da leitura, no pré e pós-teste, do Grupo I o qual recebeu

intervenções na compreensão da leitura; do Grupo II que recebeu intervenções em fluência na leitura e do Grupo III que não recebeu intervenções (controle).

TABELA 5- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO

Teste	Avaliação	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Pré	O piolho	I	22	5,32	1,862	6,00	1	8
		II	20	5,25	1,743	5,50	2	7
		III	20	5,30	1,525	5,50	3	8
	O guarda chuva	I	22	5,18	1,622	5,50	2	8
		II	20	5,20	1,322	5,00	2	7
		III	20	5,45	2,164	6,00	1	8
	Cão! Cão! Cão!	I	22	7,86	2,748	7,50	3	13
		II	20	9,50	1,605	8,00	4	10
		III	20	7,652	2,238	8,00	4	12
Pós	A onça pintada	I	22	6,86	1,125	7,00	4	8
		II	20	6,25	1,164	6,00	4	8
		III	20	5,80	1,005	6,00	4	8
	O segredo do armário	I	22	6,95	1,046	7,00	4	8
		II	20	6,15	,813	6,00	4	7
		III	20	5,85	1,137	5,50	4	8
	Cão! Cão! Cão!	I	22	11,32	1,287	12,00	9	13
		II	20	9,05	1,538	9,00	6	11
		III	20	7,70	2,055	8,00	4	11

FONTE: A autora (2019)

Verifica-se no pré-teste que na avaliação “O piolho”, os Grupos I, II e III apresentaram médias de acertos similares. Na avaliação “O guarda chuva” o Grupo III logrou a maior média de acertos em relação aos demais grupos. Contrariamente do que se identifica na avaliação “Cão! Cão! Cão!” quando este grupo apresentou a menor média de acertos.

No pós-teste, observa-se que a maior média de acertos, nas três avaliações, concentrou-se no Grupo I. Destaca-se o alto desempenho deste grupo na avaliação efetuada a partir do texto “Cão! Cão! Cão!” quando comparado ao desempenho dos demais grupos.

Notadamente, o grupo controle apresentou médias inferiores de acertos, nas três avaliações de compreensão da leitura, no pós-teste, em relação aos demais grupos, curiosamente houve declínio em suas médias no tocante a avaliação “Cão, Cão, Cão!”. Cabe ressaltar que esta avaliação foi reaplicada, no pós-teste, sem qualquer alteração.

Vale lembrar que, os alunos dispunham de 40 minutos para a conclusão das avaliações A onça pintada, O Piolho, O guarda chuva e O segredo do armário, de acordo com as orientações do PROCOLEM. Havia uma preocupação em relação a este tempo preestabelecido, visto que, talvez ele fosse insuficiente para os alunos concluírem com tranquilidade as tarefas solicitadas. Contudo, observou-se que todos os participantes da pesquisa conseguiram realiza-las antes do término do tempo estabelecido.

No que se refere à avaliação Cão! Cão! Cão! não havia um tempo estipulado para a sua realização, porém pode-se verificar que o tempo necessário para a sua conclusão não ultrapassou 90 minutos em todas as turmas.

A TABELA 6 apresenta o desempenho dos alunos nas três avaliações agrupadas, ou seja, os dados são analisados a partir da somatória dos acertos obtidos nas três avaliações aplicadas no pré-teste (O piolho, O guarda chuva e Cão! Cão! Cão!). O mesmo se deu para o pós-teste, realizando-se o cômputo dos acertos obtidos nas três avaliações (A onça pintada, O segredo do armário e Cão! Cão! Cão!).

TABELA 6- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO SUMARIZADAS

Grupo	Teste	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
I	Pré	22	18,36	5,038	20,00	7	27
	Pós	22	25,14	2,965	26,00	19	29
II	Pré	20	18,40	3,102	19,00	13	24
	Pós	20	21,45	2,564	21,50	16	25
III	Pré	20	18,41	4,999	19,50	10	27
	Pós	20	19,35	3,297	19,00	14	25

FONTE: A autora

Quando totalizados os acertos das três avaliações de compreensão da leitura (TABELA 6), verifica-se no pré-teste que os Grupos I, II e III apresentavam médias de acertos muito similares (18,36); (18,40) e (18,41), respectivamente.

A comparação das médias, no pré e no pós-teste, apresentadas pelos grupos mostra que todos apresentaram aumento em suas médias de acertos, nas provas de compreensão de leitura.

Notoriamente o Grupo I apresentou uma amplitude maior entre as suas médias em relação aos demais grupos. Acredita-se que este resultado é decorrente

do ensino explícito na compreensão de textos por meio dos blocos de atividades, elaborados por Godoy et al, utilizadas durante as sessões de intervenção, as quais possibilitaram a aprendizagem de habilidades de compreensão, pois as tarefas estimulavam continuamente os alunos a refletirem e discutirem as estratégias empenhadas na resolução das atividades, bem como solicitavam o compartilhamento dos processos cognitivos envolvidos na resolução das mesmas. Assim, os resultados desta pesquisa corroboram os apontamentos realizados por Sim-Sim et al. (2007), Viana et al. et al. (2010 e 2017) no tocante aos melhores resultados em compreensão de texto estarem relacionados ao ensino sistemático da compreensão em seus diferentes componentes/níveis.

4.2.2 Comparação de desempenho entre os grupos

Na sequência foi realizada a análise comparativa do desempenho, em cada prova de compreensão da leitura, antes e após as intervenções, com o objetivo de identificar o desempenho dos alunos na compreensão de textos, para isso utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, teste não paramétrico para a comparação de mais de duas amostras independentes (TABELA 7).

TABELA 7- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO

Grupo	n	Pré-teste			Pós-teste		
		O piolho	O guarda chuva	Cão! Cão! Cão!	A onça	O segredo do armário	Cão! Cão! Cão!
I	22						
II	20						
III	20						
	62						
α		0,49	,811	,212	9,247	12,612	24,762
gl		2	2	2	2	2	2
p		,976	,667	,900	,010	,002	,000

FONTE: A autora

Conforme a TABELA 7, quando as três avaliações aplicadas no pré-teste são analisadas separadamente, os Grupos I, II e III não apresentam diferenças estatisticamente significativas em seus desempenhos nas avaliações “O piolho”, “O guarda chuva” e “Cão! Cão! Cão!”. Notadamente os três grupos apresentavam no início da pesquisa o mesmo nível de desempenho em compreensão.

Diferentemente do observado no pós-teste, quando se pode constatar diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos grupos, nas três avaliações: “A onça pintada” [$\chi^2(2) = 9,247$; $p < 0,05$]; “O segredo do armário” [$\chi^2(2) = 12,612$; $p < 0,05$] e “Cão! Cão! Cão!” [$\chi^2(2) = 24,762$; $p < 0,001$]. Esses resultados revelam que, após o período de intervenção, os alunos passaram a apresentar diferenças significativas nos níveis de compreensão.

Contudo, estes resultados não revelam muito a respeito do desempenho de cada grupo nos diferentes tipos de texto, assim na sequência realizou-se o teste de *Kruskal Wallis (post-hoc)* para se especificar as diferenças identificadas nos dados acima, ou seja, procuramos saber quais são os pares de grupos apresentam diferenças.

TABELA 8- COMPARAÇÃO DE PARES DE GRUPOS EM CADA PROVA DO PÓS-TESTE

Avaliação	Grupo	X²	p
A onça pintada (expositivo)	I e II	9,345	,253
	I e III	16,370	,007
	II e III	7,025	,615
O segredo do armário (narrativo)	I e II	13,695	,033
	I e III	18,220	,002
	II e III	4,525	1,000
Cão! Cão! Cão! (narrativo)	I e II	20,405	,001
	I e III	29,830	,000
	II e III	9,425	,281

FONTE: A autora

Quando comparados os desempenhos dos grupos nos diferentes tipos de textos os resultados indicam que os alunos do Grupo I apresentam avanços no desempenho na compreensão de textos narrativos e expositivos. Entretanto os Grupos II e III, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas no texto expositivo, é possível verificar que os alunos destes dois grupos não aumentaram sua capacidade de compreensão de texto com características estruturais as quais talvez não estejam familiarizados, visto que os textos expositivos são usados com menos frequência pelos professores, assim como, a sua presença também é menor nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Na sequência a TABELA 9 foi elaborada a partir da somatória dos acertos das três avaliações aplicadas no pré-teste, ou seja, sob o cômputo de acertos (total geral), o mesmo se repetiu para o pós-teste.

TABELA 9- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS PROVAS DE COMPREENSÃO SUMARIZADAS

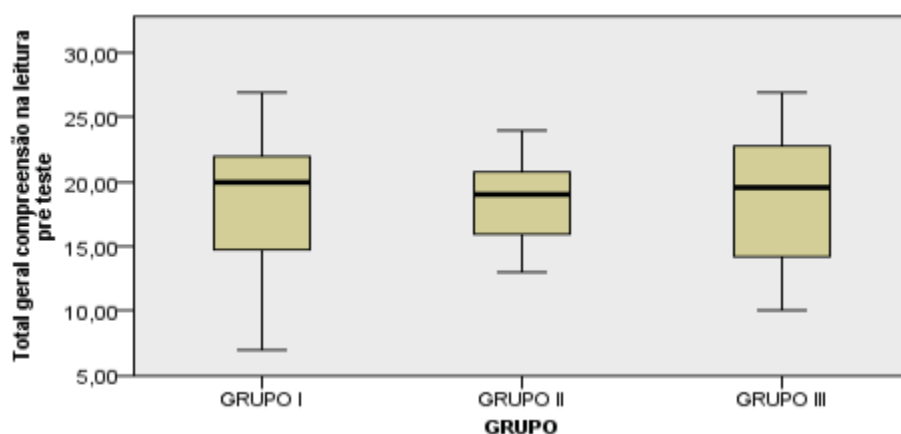
		Total geral pré-teste	Total geral pós-teste
Grupo	N		
I	22		
II	20		
III	20		
	62		
α		,249	23,223
gl		2	2
p		,883	,000

FONTE: A autora

Sumarizando os resultados obtidos nas três avaliações de compreensão, verifica-se que no início da pesquisa, os alunos não apresentavam diferenças estatisticamente significativas em seus desempenhos na compreensão da leitura [$\chi^2(2) = 0,249$; $p > 0,05$]. Contrariamente ao que foi identificado no pós-teste, quando os grupos apresentaram diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2) = 23,223$; $p < 0,001$]. As comparações das médias nas avaliações confirmam que as diferenças existentes entre os grupos se deve ao maior desempenho do Grupo I, quando comparado ao dos outros dois grupos.

Os GRÁFICOS 4 e 5 ilustram o desempenho dos grupos, a partir da sumarização dos resultados obtidos nas três avaliações de compreensão da leitura, no pré e posteriormente no pós-teste.

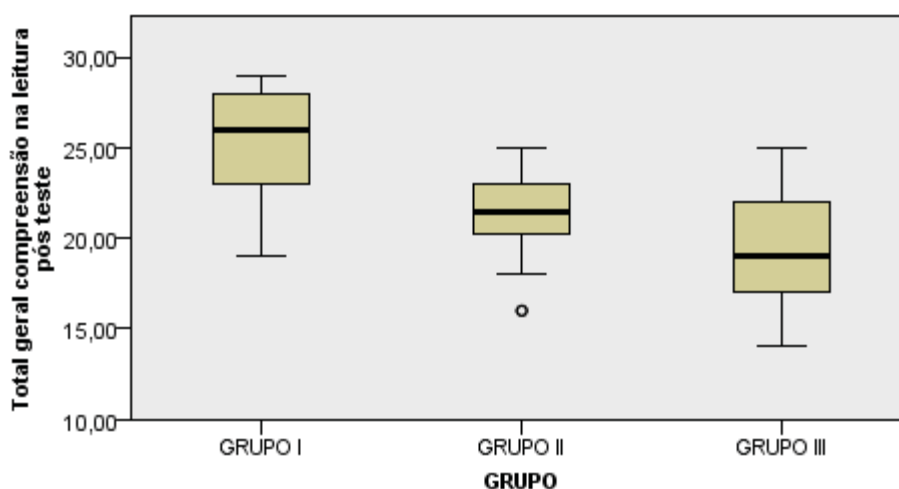
GRÁFICO 4- DESEMPENHO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA NO PRÉ-TESTE, SUMARIZADAS



FONTE: A autora (2019)

No momento inicial da pesquisa, considerando todos os alunos participantes, a análise do desempenho dos grupos de intervenção quando comparado com o grupo controle, na compreensão de textos, mostra que não havia diferenças estatisticamente significativas entre eles, ou seja, os alunos dos grupos de intervenção apresentavam o mesmo desempenho dos alunos do grupo controle.

GRÁFICO 5- DESEMPENHO NAS PROVAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA NO PÓS-TESTE, SUMARIZADAS



FONTE: A autora (2019)

Realizando semelhante análise, após o período de intervenção, é possível observar que os três grupos apresentaram melhores desempenhos em compreensão da leitura no pós-teste, com destaque para o Grupo I, que após as intervenções na compreensão da leitura logrou maior desempenho em relação aos demais grupos. Esses dados corroboram os resultados dos estudos de Sim-Sim et al. (2007), e Català et al. (2013), no tocante a necessidade do ensino explícito da compreensão da leitura, com vistas ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

Identificada diferenças entre os desempenhos dos três grupos na compreensão da leitura, no pós-teste, realizou-se o teste de *Kruskal Wallis (post-hoc)* na comparação de pares, a fim de elucidar quais grupos diferem estatisticamente entre si.

TABELA 10- COMPARAÇÃO DE PARES DE GRUPOS NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Grupo	α	p
I e II	17,461	,005
I e III	27,136	,000
II e III	9,675	,266

FONTE: A autora (2019)

O teste *Kruskal-Wallis*, na comparação de pares, mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas de desempenho na compreensão da leitura entre os alunos do Grupo I e II, [$\chi^2 (2) = 17,461$; $p < 0,05$] e Grupo I e III, [$\chi^2 (2) = 27,136$; $p < 0,001$]. Porém, não se observou diferenças significativas, no desempenho dos alunos, dos Grupos II e III [$\chi^2 (2) = 9,675$; $p > 0,05$].

Portanto, verificou-se que o Grupo I o qual recebeu intervenção direta na compreensão da leitura apresentou no pós-teste desempenho expressivamente melhor no total geral das avaliações de compreensão da leitura, quando se compara ao desempenho dos demais grupos (II e III), ou seja, os alunos do Grupo I, após as intervenções por meio dos blocos de atividade elaborados por Godoy et al., tinham ao término das sessões melhores condições de responder questões que solicitavam diferenciar informações relevantes de secundárias, assim como realizarem antecipações e suposições sobre o conteúdo do texto, elaborarem sínteses e organizá-los em sequência lógica, bem como fazerem apontamentos e emitirem parecer com base fundamentada.

Cabe ressaltar, que todos os grupos apresentaram aumento em suas médias de acertos nas avaliações de compreensão entre o início e o término da pesquisa, mas claramente o grupo que recebeu intervenção direta na compreensão (Grupo I) apresentou resultados mais expressivos em relação aos demais grupos. Assim, a partir das variações nas médias de acertos apresentadas pelos três grupos, foram analisados os níveis de significância das alterações de desempenho que eles apresentaram.

4.2.3 Comparação do desempenho do mesmo grupo em diferentes tempos

Foi utilizado o teste de *Wilcoxon*, a fim de se verificar alterações no desempenho dos alunos de um mesmo grupo, do pré para o pós-teste, nas avaliações de compreensão de texto.

Assim, no que diz respeito aos dois primeiros textos, o pareamento foi realizado por tipo de texto, sendo “O piolho” pareado com “A onça pintada” - textos expositivos e “O guarda chuva” pareado com “O segredo do armário” textos narrativos. O terceiro texto “Cão! Cão! Cão!” - também narrativo – foi repetido nas duas avaliações, ou seja, no pré e no pós-teste.

TABELA 11- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO INTRAGRUPO NO PRÉ E NO PÓS-TESTE EM CADA PROVA DE COMPREENSÃO

Texto	A onça pintada x O piolho			O segredo do armário x O guarda chuva			Cão! Cão! Cão! x Cão! Cão! Cão!		
	expositivo			narrativo			narrativo		
Tipo textual	expositivo			narrativo			narrativo		
Grupo	I	II	III	I	II	III	I	II	III
z	-3,562	-3,442	-1,842	-3,868	-3,082	-,858	-3,932	-2,839	-,302
p	,000	,001	,066	,000	,002	,391	,000	,005	,763

FONTE: A autora (2019)

Verifica-se na TABELA 11 que o Grupo III (controle) foi o único grupo que não apresentou diferenças estatisticamente significativas no desempenho de compreensão da leitura, tanto nos textos expositivos “A onça pintada” e “O piolho” ($Z=-1,842$; $p>0,05$), como nos narrativos “O segredo do armário” e “O guarda chuva” ($Z=-0,858$; $p>0,05$), bem como nas duas aplicações do texto “Cão! Cão! Cão!” ($Z=-0,302$; $p>0,05$).

De acordo com Viana et al. (2010) os textos narrativos são amplamente mais utilizados no contexto escolar que os demais tipos de textos. Ainda para a autora o desempenho dos alunos portugueses é superior nos textos narrativos e conclui que esta superioridade está relacionada consequentemente com a regularidade que estes alunos são exposto a este tipo de texto.

Diferentemente do que se observou anteriormente na comparação entre os grupos, os resultados agora obtidos pelos alunos do Grupo I e II, entre o pré e o pós teste, apresentaram diferenças estatisticamente significativas para os textos narrativos e expositivos, porém o Grupo III não apresentou diferença em seu

desempenho para ambos os tipos de texto, percebe-se que os grupos reiteraram seus desempenhos independente do tipo de texto.

A TABELA 12 apresenta o teste de Wilcoxon a partir da sumarização dos resultados obtidos nas três avaliações de compreensão da leitura.

TABELA 12- COMPARAÇÃO INTRAGRUPO DO DESEMPENHO NO PRÉ E NO PÓS-TESTE NAS PROVAS DE COMPREENSÃO, CONSIDERADAS EM CONJUNTO

	Grupo I	Grupo II	Grupo III
z	-4,117	-3,737	-1,649
p	,000	,000	,099

FONTE: A autora (2019)

Observa-se (TABELA 12) que os Grupos I e II apresentam valores de $p < 0,05$. Esses dois grupos evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre seus desempenhos no pré e no pós-teste, sendo: Grupo I ($Z = -4,117$; $p < 0,001$) e Grupo II ($Z = -3,737$; $p < 0,001$), porém isso não se observa no Grupo III o qual apresentou ($Z = -1,649$; $p > 0,05$), ou seja, os grupos que participaram de intervenções apresentaram significativa evolução no conjunto de avaliações de compreensão o que não ocorreu com o grupo controle.

Assim, verifica-se através dos resultados do Grupo I que o ensino de estratégias de compreensão está intimamente ligado a melhoria da habilidade de compreensão da leitura, corroborando os estudos de Maragaia e Balua (2017) onde as estratégias utilizadas em alunos do 5º ano contribuíram fortemente para que estes conseguissem obter após as intervenções melhores desempenhos na compreensão de texto, como também os estudos Alves e Leal (2001) que apontaram que mesmo no caso de crianças com histórico de reincidentes retenções, quando o ensino de estratégias de leitura são aplicadas é verificado expressivo avanços nos níveis da compreensão.

No tocante aos resultados do Grupo II é interessante perceber que houve diferenças estatisticamente significativas entre no seu desempenho, entre o pré e o pós-teste, na compreensão, mesmo não participando de intervenções com esses objetivos. Ao nos reportarmos aos seus resultados na fluência da leitura, podemos identificar que o mesmo obteve diferenças estatisticamente significativas em dois importantes componentes da fluência, velocidade e prosódia (ver tabela 4),

supomos que o bom desempenho nestas habilidades contribuiu para o seu desempenho na compreensão, pois de acordo com os pesquisadores Kuhn e Stal (2003) e Young e Bowers (1995) a aplicação de recursos prosódicos juntamente com a velocidade no reconhecimento das palavras, desempenha um papel importante na compreensão, indicando que a fluência contribui para a compreensão.

Ainda sobre esta questão, o Grupo III também apresentou diferenças estatisticamente significativas em todos os componentes da fluência, entre o pré e o pós-teste (ver tabela 4), no entanto não foi possível identificar também alterações estatisticamente significativas no seu desempenho na compreensão (TABELA 13), em contradição ao que ocorreu com o Grupo II. A hipótese explicativa para o aumento da fluência entre os alunos do Grupo III, talvez esteja no fato de eles terem sido beneficiados por boas práticas de leitura em voz alta na sala de aula, proporcionado pela professora regente. Contudo, apesar deste aumento da fluência entre os alunos do Grupo III, ele não foi suficiente ao ponto de colaborar com o aumento nos níveis de desempenho também na compreensão. Pressupõe-se que o fato destes alunos não terem sido beneficiados com o acesso a textos mais elaborados, como os utilizados no grupo Grupo I, trouxe a eles prejuízos, impossibilitando, talvez, a realização de estratégias de leitura através de textos mais qualificados, auxiliando a formação de leitores verdadeiramente fluentes, em vez de apenas leitores rápidos (KUHN et al., 2010). Semelhante às observações de Viana et al. (2009), reconhecer as palavras escritas é fundamental, mas não suficiente para que o leitor consiga construir unidades de significado no texto, e essa construção é indispensável à compreensão.

Ao olharmos detalhadamente o banco de dados alguns pares de amostras refletem a ocorrência descrita acima. Tomemos, para análise:

TABELA 13- DESEMPEHO DOS ALUNOS NA FLUÊNCIA E EM COMPREENSÃO POS TESTE

Caso	Número da amostra	Grupo	Velocidade	Precisão	Prosódia	Compreensão
1	49	controle	120	99,26	11	14
	36	II	119	99,63	12	21
2	58	controle	110	93,04	13	16
	34	II	112	93,40	12	24

FONTE: Autora

Interessantemente, observamos nos casos 1 e 2 que os alunos, dos

diferentes grupos, têm desempenhos semelhantes na fluência, mas curiosamente os resultados na compreensão da leitura do Grupo II são mais expressivos que o do grupo controle, para o qual se esperava um desempenho em compreensão significativamente melhor do que o verificado. Esses resultados sugerem, mais uma vez, que a fluência na leitura não consiste apenas em ler rapidamente e de forma descontextualizada, são necessárias estratégias de leitura adequadas capazes de intervir na problemática identificada, bem como garantir a utilização frequente de diferentes tipos de textos como importantes fontes de aprimoramento da leitura verdadeiramente fluente.

Outro ponto importante a destacar refere-se ao fato que a compreensão contribui com a fluência (FUCHS et al., 2001; VIANA et al., 2010), mesmo este item não se tratar de objeto de investigação desta pesquisa, pode-se perceber que o Grupo I, após receber apenas intervenções na compreensão, apresentou também diferenças estatisticamente significativas em dois componentes da fluência, velocidade e prosódia, entre o pré e o pós-teste. Supomos que isso possa ter ocorrido com esses alunos, pois, talvez, tenham recorrido aos seus conhecimentos prévios no decorrer da leitura, ou seja, recuperavam importantes informações que contribuem na antecipação correta de palavras subsequentes à leitura do texto, por meio de um encadeamento de ideias. O êxito na utilização dessa estratégia, no decorrer da leitura, pode ser uma decorrência das atividades as quais estes alunos foram submetidos durante a intervenção em compreensão, visto que as mesmas solicitavam constantemente a identificação de processos necessários para realizar determinada tarefa, apontando para a possibilidade de eficácia dos blocos de atividades, elaborados por Godoy et. al., para o desenvolvimento da compreensão de textos, como também para o aprimoramento da habilidade da fluência na leitura.

4.2.4 Frequência de acertos por tipo de questão

Além dos resultados apresentados nos tópicos anteriores, procurou-se especificar se os grupos apresentaram diferenças de desempenho, entre o pré e o pós-teste, de acordo com o componente/nível de compreensão leitora. Destaca-se que, como foi descrito na metodologia (QUADRO 3), as questões constantes nas avaliações de compreensão da leitura se concentraram nos seguintes componentes/níveis da compreensão: literal, inferencial, de reorganização e crítica.

O QUADRO 9 apresenta os tipos de questões presentes em cada avaliação utilizada no pré e no pós-teste.

QUADRO 9- TIPOS DE QUESTÕES NAS PROVAS DE COMPREENSÃO

Avaliações de compreensão			
Texto pré-teste	O piolho	O guarda chuva	Cão! Cão! Cão!
Texto pós-teste	A onça pintada	O segredo do armário	Cão! Cão! Cão!
Tipo textual	Expositivo	Narrativo	Narrativo
Questão 1	Literal	Literal	Literal
Questão 2	Literal	Literal	Inferencial
Questão 3	Literal	Literal	Literal
Questão 4	Literal	Literal	Extração significado
Questão 5	Inferencial	Inferencial	Literal
Questão 6	Inferencial	Inferencial	Extração significado
Questão 7	Inferencial	Inferencial	Reorganização
Questão 8	Inferencial	Inferencial	Crítica
Questão 9	-	-	Inferencial

FONTE: A autora

Salientamos que os resultados obtidos pelos alunos nas questões 4 e 6 constantes na avaliação Cão! Cão! Cão!, que avalia a extração de significado, foram adicionados ao componente/nível da compreensão inferencial. Essa tomada de decisão se justifica pelo fato desta pesquisa, desde o início, ter concentrado suas análises e apontamentos nos componentes da compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica, em consonância com os estudos de Català et al. (2013) que descrevem a capacidade de inferir o significado de palavras desconhecidas como compreensão inferencial.

A TABELA 14 mostra a análise descritiva referente ao desempenho dos alunos em cada componente/nível da compreensão. Juntamente com Català et al. (2013) entende-se que os alunos que se apropriaram da compreensão literal são capazes de distinguir informações relevantes de informações secundárias. Por sua vez, aqueles que expressaram bons desempenhos na compreensão inferencial possuem capacidade para ativar seus conhecimentos prévios e assim fazer suposições ou antecipações sobre o conteúdo do texto. Aqueles que lograram êxito no componente de reorganização indicam saber organizar informações por meio da

reordenação das ideias principais através de sínteses, esquemas e resumos. E por fim, aqueles que responderam bem a compreensão crítica conferem possibilidade de apresentar sua opinião, estabelecer juízo sobre o texto através de uma interpretação pessoal.

TABELA 14- MÉDIA, DESVIO PADRÃO, MEDIANA, MÍNIMO E MÁXIMO DESEMPENHO NOS COMPONENTES DA COMPREENSÃO, POR GRUPO

Questões	Grupo	Teste	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Literais	I	pré	22	10,82	2,684	11,00	5	15
		pós	22	13,09	1,444	14,00	10	15
	II	pré	20	10,15	1,565	10,00	7	13
		pós	20	11,45	1,504	12,00	8	13
	III	pré	20	10,15	2,560	10,50	5	14
		pós	20	10,10	1,917	10,50	7	13
Inferenciais	I	pré	22	6,18	2,085	6,00	1	10
		pós	22	10,00	1,690	11,00	7	12
	II	pré	22	7,00	2,052	7,00	3	10
		pós	22	8,45	2,050	8,50	5	10
	III	pré	22	6,95	2,856	7,00	2	12
		pós	22	7,95	1,701	7,50	5	11
Reorganização	I	pré	22	,82	,733	1,00	0	2
		pós	22	1,27	,550	1,00	0	2
	II	pré	22	,65	,671	1,00	0	2
		pós	22	,90	,641	1,00	0	2
	III	pré	22	,70	,733	1,00	0	2
		pós	22	,75	,716	1,00	0	2
Crítica	I	pré	22	,55	,510	1,00	0	1
		pós	22	,77	,429	1,00	0	1
	II	pré	20	,60	,503	1,00	0	1
		pós	20	,65	,489	1,00	0	1
	III	pré	20	,60	,503	1,00	0	1
		pós	20	,55	,510	1,00	0	1

FONTE: A autora (2018)

No que tange as questões literais os Grupos I e II apresentaram aumento nas médias de acertos, quando se compara o pré e o pós-teste. Porém, o mesmo não se identifica no grupo controle, que curiosamente, apresentou uma diminuição na média de desempenho neste componente da compreensão.

Destaca-se, que o Grupo II, no pré-teste, logrou melhor desempenho nas questões inferenciais em relação ao Grupo I e controle. Porém, no pós-teste, este fato não se repete ao se constatar que o Grupo I, após receber intervenções no ensino das estratégias de compreensão, apresentou a maior média de acertos para este componente, quando se compara com o desempenho dos demais grupos.

Para as questões de reorganização os três grupos apresentaram aumento nas médias de acertos do pré para o pós-teste, com destaque para o melhor

desempenho do Grupo I.

Nas questões de compreensão crítica notadamente o Grupo I apresentou um desempenho mais expressivo, quando se compara o desempenho no pré com o do pós-teste. O grupo controle foi único grupo que apresentou, neste componente, média de desempenho no pós-teste inferior à do pré-teste.

A seguir, o teste de Kruskal Wallis, TABELA 15 mostra os resultados da comparação do desempenho dos três grupos nos diferentes componentes da compreensão, tanto no pré como no pós-teste.

TABELA 15- COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NOS COMPONENTES DA COMPREENSÃO

Grupo	N	Pré-teste				Pós-teste			
		Lit.	Inf.	Reorg.	Crít.	Lit.	Inf.	Reorg.	Crít.
I	22								
II	20								
III	20								
	62								
α		1,311	1,801	,598	,171	22,394	14,350	6,981	2,299
gl		2	2	2	2	2	2	2	2
P		,519	,406	,741	,918	,000	,001	,030	,317

FONTE: A autora (2018)

Constata-se que no início da pesquisa não havia diferenças de desempenho entre os alunos nos componentes da compreensão. Desse modo, os três grupos possuíam níveis na compreensão literal, inferencial de reorganização e crítica similares no início da pesquisa. No segundo momento, ou seja, ao término da pesquisa, as análises denotaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos na compreensão literal [$\chi^2(2)=22,394$; $p<0,05$], inferencial [$\chi^2(2)=14,350$; $p<0,05$] e de reorganização [$\chi^2(2)=6,981$; $p<0,05$], mas não na crítica [$\chi^2(2)=2,299$; $p>0,05$].

Assim, procurou-se através do teste de Kruskal Wallis, *post-hoc*, identificar quais grupos apresentavam diferenças estatisticamente significativas entre si, no pós- teste.

TABELA 16- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO NOS COMPONENTES COMPREENSÃO, POR PARES DE GRUPOS

Questões	Grupo	α	p
Literal	I e II	2,729	,019
	I e III	4,699	,000
	II e III	1,925	,163
Inferencial	I e II	,2,703	,021
	I e III	3,621	,001
	II e III	,896	1,000
Reorganização	I e II	1,815	,208
	I e III	2,553	,032
	II e III	,720	1,00
Crítica	I, II e III	2,299	,317

FONTE: A autora (2018)

É possível observar que há diferenças estatisticamente significativas ao final da pesquisa entre os Grupos I e II [$\chi^2(2)=2,729$; $p<0,05$] e I e III, [$\chi^2(2)=4,699$; $p<0,05$] para o componente da compreensão literal, em ambos os casos em favor do Grupo I, conforme se constata na TABELA 16 . Porém, não se identifica diferenças significativas entre os Grupos II e III [$\chi^2(2)=1,925$; $p>0,05$].

Resultado semelhante se identifica nas questões inferenciais, para as quais foram verificadas diferenças de desempenho estatisticamente significativas entre os Grupos I e II [$\chi^2(2)=2,703$; $p<0,05$] e entre os Grupos I e III [$\chi^2(2)=3,621$; $p<0,05$], mais uma vez em favor do Grupo I (tabela 13). Contudo, não verificou-se diferença de desempenho estatisticamente significativa entre os Grupos II e III [$\chi^2(2)=,896$; $p>0,05$].

No que se refere às questões de reorganização, embora o desempenho do Grupo I no pós-teste tenha sido maior do que o do Grupo II, a diferença de desempenho entre estes grupos não é significativa. Situação semelhante se constata entre os Grupos II e III, em que o Grupo II teve melhor desempenho que o Grupo III, mas não estatisticamente significativo. A única diferença de desempenho estatisticamente significativa encontrada foi entre os Grupos I e III [$\chi^2(2)=2,553$; $p<0,05$]. Portanto, identifica-se que o Grupo II, apresentou no pós-teste um desempenho intermediário entre os dos outros dois grupos, o que significa que conseguiram um desempenho maior que o do Grupo III, mas não tão alto quanto o do Grupo I.

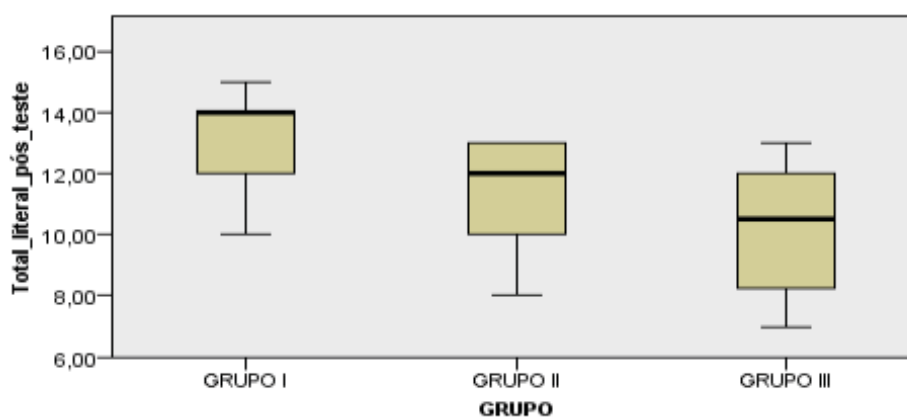
Não se observa diferenças entre os grupos no componente/nível de compreensão crítica [$\chi^2(2)=2,299$; $p>0,05$].

Os resultados das análises estatísticas dos dois últimos componentes/níveis da compreensão, ou seja, de reorganização e crítica devem ser tomados com cautela, visto que os instrumentos de avaliação, aplicados no início e ao final da pesquisa, continham um número muito pequeno de questões para a avaliação destes componentes, somente uma questão de reorganização, com variação entre 0 e 2 pontos e uma questão de compreensão crítica com pontuação entre 0 e 1. Entretanto, este fato não nos impossibilitou realizar as análises estatísticas do desempenho dos participantes no tocante a estes componentes.

Assim, foi possível verificar que os alunos do Grupo I teve um melhor desempenho que os alunos dos outros grupos, em todos os componentes/níveis da compreensão. Além disso, como pode ser observado, independentemente do grupo, os alunos tiveram melhor desempenho na compreensão literal, esses resultados corroboram os dos estudos de BRAZ (2018) e OLIVEIRA (2017). O fato dos alunos dominarem primeiramente a habilidade de identificar informações explícitas no texto está de acordo com a literatura da área, uma vez que capacidades de distinguir informações relevantes de informações secundárias, como também saber identificar a ideia principal do texto, pode sustentam processos de menor complexidade que inferir, presumir e emitir juízo de valor fundamentado (CATALÀ et al. ,2013).

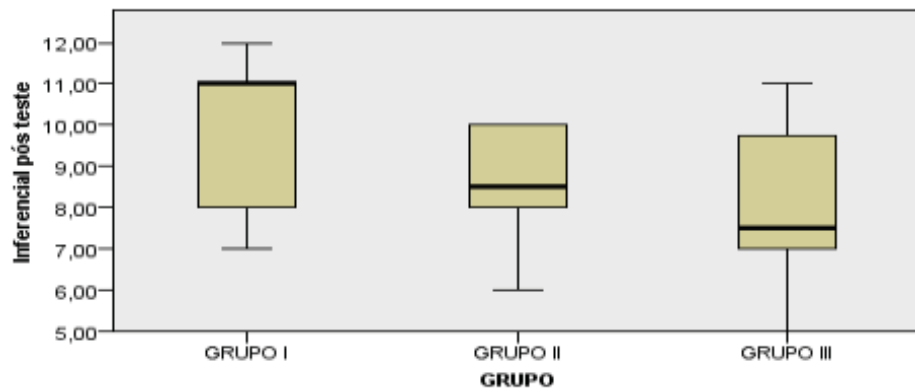
Estes resultados podem ser melhor visualizados nos GRÁFICOS 6, 7, 8 e 9.

GRÁFICO 6- DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS QUESTÕES LITERAIS NO PÓS-TESTE



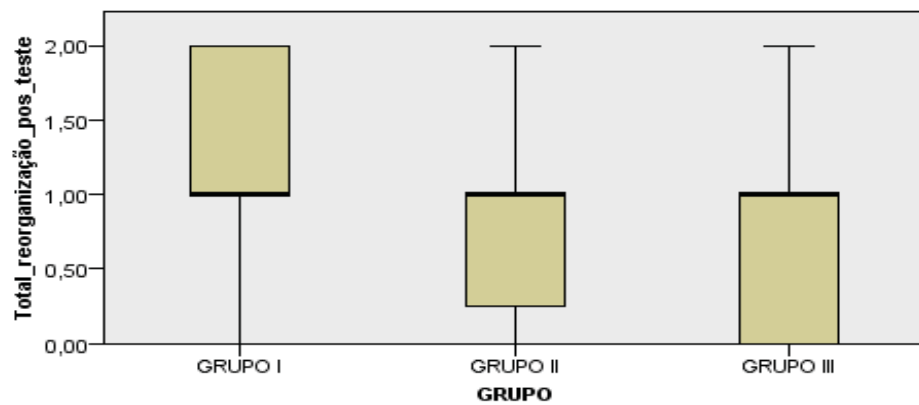
FONTE: A autora (2018)

GRÁFICO 7- DESEMPENHO DOS GRUPOS NAS QUESTÕES INFERENCIAIS NO PÓS-TESTE



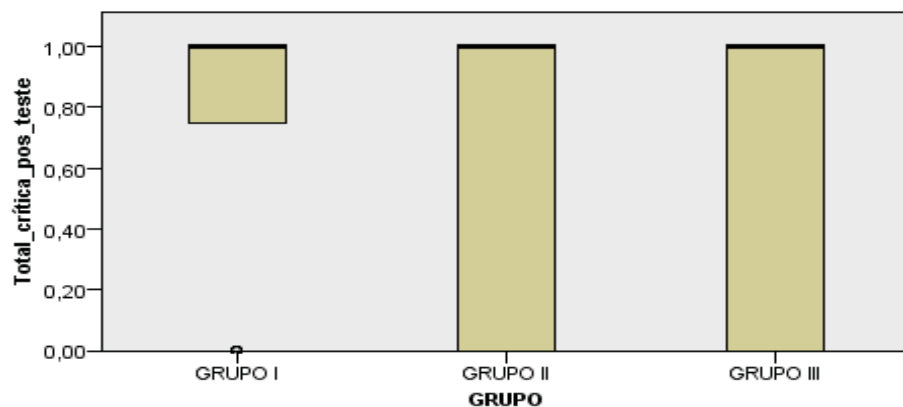
FONTE: A autora (2018)

GRÁFICO 8- DESEMPENHO DOS GRUPOS NA QUESTÃO DE REORGANIZAÇÃO NO PÓS-TESTE



FONTE: A autora (2018)

GRÁFICO 9- DESEMPENHO DOS GRUPOS NA QUESTÃO CRÍTICA NO PÓS-TESTE



FONTE: A autora (2018)

Na sequência foram realizadas análises intragrupos, teste de Wilcoxon, para verificar possíveis alterações no desempenho em cada componente da compreensão, comparando diferenças de desempenho do mesmo grupo de alunos entre o pré e o pós-teste.

TABELA 17- COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO INTRAGRUPO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTE EM CADA COMPONENTE DA COMPREENSÃO

Grupo	Componente	z	P
I	Literal	-3,641	,000
	Inferencial	-4,130	,000
	Reorganização	-2887	,004
	Crítica	-2,236	,025
II	Literal	-2,924	,003
	Inferencial	-3,008	,003
	Reorganização	-1,890	,059
	Crítica	-1,000	,317
III	Literal	-,160	,873
	Inferencial	-1,066	,390
	Reorganização	-1,000	,317
	Crítica	-1,000	,317

FONTE: A autora

Ao se analisar a performance da compreensão do Grupo I a partir dos resultados da TABELA 17 pode-se verificar que houve diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas às questões literais, inferenciais de reorganização e crítica. Melhoras nos quatro componentes da compreensão só foram observadas neste grupo, corroborando os apontamentos de Català et al. (2013) que associam a eficácia na habilidade de compreensão com o ensino destes componentes. Este resultado reforça a concepção que o ensino explícito da compreensão, como o desenvolvido por Godoy et al., quando focaliza processos cognitivos e metacognitivos adequadamente, por meio do uso e do monitoramento das estratégias de leitura, possibilitam a reflexão sobre as informações existentes no texto e seu contexto, resultando no desenvolvimento da habilidade de compreensão de texto.

Assim, podemos supor que o ensino da compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica contribuíram para um aumento nos níveis de compreensão da leitura, resultados semelhantes foram encontrado por Alves e Leal (2001), Miragaia e Balula (2017).

A análise do desempenho dos alunos do Grupo II, no pré e no pós-teste, mostrou que eles apresentam diferenças estatisticamente significativas tanto na compreensão literal como inferencial, embora não tenham apresentado diferenças estatisticamente significativas nos componentes de reorganização e compreensão crítica. Estes resultados evidenciam que o ensino da fluência possibilitou a estes alunos a mobilização de importantes processos cognitivos que os capacitou identificar informações explícitas e implícitas no texto. Desta forma, podemos considerar que a melhora destes alunos na velocidade da decodificação e na prosódia possa ter contribuído com a compreensão na leitura, pois de acordo com Rasinski (2012) a prosódia, ou seja, a entonação, o volume da voz, a mudança de ritmo e a ênfase, tem implicação na compreensão à medida que a leitura prosódica acrescenta significado ao texto.

O grupo controle não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós teste de compreensão da leitura.

4.3 ANÁLISES DE CORRELAÇÃO

Como já foi relatado, os dados coletados não foram adequados para realizar análises paramétricas. Assim, Correlações de Spearman foram empregadas. A TABELA 18 apresenta as correlações entre a compreensão e a fluência na leitura, a partir dos dados obtidos nos pós-testes. No que se refere à compreensão foram analisados os dados sumarizados, tomando-se os acertos obtidos nos três textos em todos os componentes.

TABELA 18- CORRELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO/VELOCIDADE/PRECISÃO/PROSÓDIA

		Compreensão x Velocidade	Compreensão x Precisão	Compreensão x Prosódia
Pós-teste	ρ	,316	,336	,340
	p	,012	,008	,007

Nível de significância de 0,01 ou de 0,05

FONTE: A autora

Observa-se uma correlação positiva e significativa entre a compreensão e os três componentes da fluência na leitura, sendo para a velocidade ($\rho=0,316$; $p<0,05$), para a precisão ($\rho=0,336$; $p<0,001$), e para a prosódia ($\rho=0,340$; $p<0,001$).

Focalizando a correlação tanto da velocidade como da precisão com a compreensão da leitura é possível inferir que a automaticidade na leitura está associada ao aumento da habilidade de compreensão de textos. Esses dados podem sugerir que o uso preferencial da rota lexical, por leitores com facilidades na decodificação, pode contribuir, de certa forma, com a compreensão na leitura. Talvez por ser uma rota de acesso mais rápido e, conseqüentemente, exigir menos da memória de trabalho e atenção consciente, o uso desta rota (lexical) libera recursos cognitivos para a compreensão, enquanto que o uso preferencial da rota fonológica está relacionado a uma menor automaticidade da leitura e, como consequência, a uma maior dificuldade na compreensão textual (Salles & Parente, 2002).

Para a correlação entre compreensão e a prosódia o resultado identificado fornece evidências que corroboram os de Barros (2017) ao identificar em seu estudo que a prosódia tem associação com a compreensão. Entretanto, o resultado desta correlação não nos permite inferir relação de causalidade entre estes dois constructos, ou mesmo se eles se desenvolvem em paralelo, tendo em vista que após o período de intervenção todos os alunos tiveram um aumento de desempenho estatisticamente significativo em prosódia (ver diferenças de desempenho entre o pré e o pós teste na tabela 4), mas não em compreensão leitora (ver tabela 12, a qual mostra que a diferença de desempenho em compreensão entre o pré e o pós teste não se apresentou estatisticamente significativa no Grupo III).

Além disso, foi possível verificar que o Grupo II, que recebeu intervenções em fluência, obteve melhor desempenho tanto em prosódia como em compreensão leitora, embora tenha apresentado um desempenho em compreensão inferior ao Grupo I (ver tabela 6). De outra parte, os alunos do Grupo I, que receberam instrução direta em compreensão leitora (em todos os componentes), foi o grupo que obteve o maior aumento de desempenho tanto em prosódia como em compreensão leitora. O grupo I apresentou a seguinte variação nas médias de desempenho em prosódia: de 9,82 no pré-teste para 12,00 no pós-teste; enquanto o Grupo II apresentou a seguinte variação: de 12,20 no pré-teste para 13,95 no pós-teste. Por

outro lado, no que se refere ao desempenho em compreensão leitora o Grupo I apresentou a seguinte variação nas médias de desempenho: de 18,36 no pré-teste para 25, 14 no pós-teste; e o Grupo II apresentou a seguinte variação: de 18,40 no pré-teste para 21, 45 no pós-teste (confrontar tabelas 2 e 6).

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo nos permitem sugerir que o aumento da compreensão na leitura possibilita um aumento no desempenho na prosódia e não o contrário o que corroboram os de Basaran (2013). Contudo, é importante salientar que, dado o limitado número de participantes deste estudo, estes resultados precisam ser mais bem investigados, para obtenção de dados mais robustos que possam melhor sustentar esta posição. De qualquer maneira, salienta-se que os dados aqui obtidos têm interessantes implicações educacionais, pois sugerem que o ensino explícito dos diferentes componentes da fluência produz expressivos resultados no aumento da compreensão leitora.

Visto a existência de correlação entre a compreensão e os componentes da fluência, procurou-se refinar esta análise buscando as correlações existentes entre cada um dos componentes avaliados, ou seja, os da fluência e os da compreensão leitora.

TABELA 19- COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN

Componentes	n 62	Lit.	Inf.	Reorg.	Crít.	Vel.	Prec.	Pros.
Líteral		.	,000	,120	,038	,432	,041	,106
Inferencial			.	,003	,093	,009	,063	,011
Reorganização				.	,021	,018	,066	,049
Crítica					.	,183	,345	,111
Velocidade						.	,000	,000
Precisão							.	,000
Prosódia								.

Nível de significância de 0,01 ou de 0,05

FONTE: A Autora (2018)

Os resultados das correlações, considerando apenas os componentes da fluência, mostram que os três componentes se correlacionam entre si. Verificou-se correlação positiva e estatisticamente significativa entre velocidade e precisão ($\rho=0,615$; $p<0,001$), velocidade e prosódia ($\rho=0,671$; $p<0,001$) e precisão e prosódia ($\rho=0,489$; $p<0,001$). A partir destas correlações é possível entender que a fluência é um constructo unitário, embora multifacetado.

No entanto, a análise de correlações envolvendo apenas os componentes/níveis da compreensão leitora mostra que nem todos se correlacionaram. Foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre a compreensão literal e a compreensão inferencial ($\rho=0,514$; $p<0,001$) e entre a compreensão literal e de compreensão crítica ($\rho=0,264$; $p<0,05$). Além de correlacionar-se com a compreensão literal, a compreensão inferencial se correlacionou também com a de reorganização ($\rho=0,366$; $p<0,001$). Por sua vez, a compreensão de reorganização se correlacionou com a compreensão crítica ($\rho=0,293$; $p<0,05$).

Por último, como pode ser visto na TABELA 19, a análise de correlações focalizando todos os componentes/níveis da compreensão leitora com os componentes da fluência verifica-se que compreensão literal se correlacionou apenas com a precisão ($\rho=0,260$; $p<0,05$). A compreensão inferencial se correlacionou com a velocidade ($\rho=0,331$; $p<0,001$) e a prosódia ($\rho=0,321$; $p<0,05$), assim como a de reorganização se correlacionou com velocidade ($\rho=0,299$; $p<0,05$) e a prosódia ($\rho=0,251$; $p<0,05$). E por fim a compreensão crítica não apresentou correlação com os componentes da fluência.

Em síntese, a compreensão literal correlacionou-se apenas com um componente da fluência, isto é, com a precisão. Contudo, os níveis de compreensão inferencial e de reorganização se correlacionam com os outros dois componentes da fluência, quer dizer, com a velocidade e a prosódia. Estes resultados apontam mais uma vez que a leitura com prosódia está associada a processos de alto nível da compreensão, ou seja, uma compreensão que ultrapassa o que está explícito no texto.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sumariando vários aspectos teóricos apresentados na revisão de literatura, ressaltamos que ler é uma atividade que requer competências múltiplas e está vinculada à capacidade de encontrar a correspondência sonora perante um sinal escrito e a constituição do seu significado. A geração destes significados acontece pela interação que o leitor estabelece entre o lido e o seu mundo particular. Este estudo apresenta a compreensão a partir da importante relação que se estabelece entre estas habilidades. Apesar das pesquisas existentes, nesta área, verifica-se ainda uma lacuna no tocante aos procedimentos pedagógicos que possam colaborar com o aprimoramento da compreensão, através do ensino de estratégias ligadas aos processos cognitivos e metacognitivos.

Assim, com a intenção de contribuir com a identificação de práticas que favoreçam o desenvolvimento e o aprimoramento da compreensão de textos o presente trabalho objetivou investigar o impacto de diferentes intervenções pedagógicas sobre a compreensão da leitura, sendo uma das intervenções o ensino explícito das estratégias de compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica e a outra intervenção com foco no ensino da fluência da leitura.

No tocante as análises iniciais deste estudo, considerando-se a totalidade dos resultados das provas e o somatório dos itens correspondentes a cada componente da compreensão, conclui-se que os alunos apresentavam dificuldades na compreensão de textos. Verificou-se que alguns alunos revelaram problemas para identificar informações explícitas no texto, um grupo maior demonstrou também dificuldades para processar informações por meio de inferências. Além disso, estes alunos também não conseguiam atingir a compreensão de reorganização e crítica, visto que estas habilidades apresentam maiores complexidades, pois requerem a realização de sínteses e emissão de juízos de valor fundamentados. Estes resultados reforçam o apontamento de Viana et al. (2017) sobre a necessidade de um maior número de estudos acerca do ensino para o desenvolvimento dos processos de compreensão da leitura.

De acordo com um dos objetivos desta pesquisa, em que se planejou avaliar o efeito da intervenção voltada para o ensino da compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica, sobre a compreensão, verificou-se que a instrução direta que tinha o propósito de desenvolver estas habilidades promoveu um desempenho

significativamente melhor entre os alunos submetidos a este ensino, Grupo I, quando comparado ao desempenho dos alunos não participantes. É importante salientar que estes alunos (Grupo I), no início da pesquisa, não apresentavam diferenças estatisticamente significativas no seu desempenho quando comparado aos demais grupos. Entretanto, após as 20 sessões de intervenção, este grupo não só apresentou aumento em seu desempenho em compreensão leitora, do pré para o pós-teste, como também foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas quando seu desempenho foi contrastado com o do Grupo II (o qual recebeu intervenções na fluência da leitura) e com o do grupo controle.

Numa análise mais detalhada, focalizando o desempenho do Grupo I em cada um dos componentes/níveis da compreensão leitora, verifica-se que houve avanço de desempenho estatisticamente significativo em os componentes/níveis da compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica. Destaca-se que a melhora de desempenho nos quatro componentes da compreensão aconteceu exclusivamente neste grupo. Assim, identificou-se que ao término do período de intervenção os alunos do Grupo I apresentaram ser mais eficientes que os alunos dos outros dois grupos no planejamento, monitoramento e na avaliação de diferentes tarefas. Com efeito, demonstraram ser capazes de responderem questões que solicitavam identificar as ideias principais do texto, assim como inferir significado a uma frase de acordo com o contexto, dividir o texto em partes significativas, bem como julgar o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal. Como os estudos de Sim-Sim et al. (2001) Viana et al. (2017) Català et al. (2013), nosso resultado sugere que o complexo ato de ler está relacionado à gestão da compreensão assegurada pelos processos metacognitivos.

É possível, de acordo com o observado neste estudo, que o aumento no desempenho na compreensão possa ser explicado pela exposição dos alunos as atividades desenvolvidas por Godoy et al., que carregam características reflexivas sobre as estratégias de compreensão, pois o uso de estratégias metacognitivas tornaram-se recursos facilitadores da compreensão para os alunos. Assim, é improvável que o desempenho do Grupo I seja uma decorrência do desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que se aperfeiçoa durante o crescimento. Até porque, de acordo com Ribeiro et al. (2016) e Spinillo (2013), acreditar nessa possibilidade implica também aceitar que a compreensão não seria, ela própria, um objeto de ensino, seria uma decorrência natural de outras habilidades e que se daria

por automaticidade, gerando um bom nível de compreensão textual sem a necessidade de qualquer aplicabilidade de ensino. Partindo dessa premissa ganhos iguais ou similares em compreensão da leitura deveriam ser identificados também nos demais grupos, o que não ocorreu.

Havia também intenção de identificar o impacto do ensino da fluência na leitura sobre a compreensão, para isso os alunos do Grupo II foram submetidos a intervenções com foco no aprimoramento da velocidade, da precisão e da prosódia na leitura.

Ao final do período de intervenção, o que se identificou foi que o Grupo II apresentou maior desempenho na compreensão quando se compara sua própria média de acertos no pré com a do pós-teste, contudo não se identificou neste grupo a mesma performance vista no grupo que recebeu intervenção direta no ensino da compreensão. Numa análise mais específica do desempenho destes alunos nos componentes da compreensão da leitura, entre o pré e o pós-teste, constatou-se que o mesmo não apresentou diferenças estatisticamente significativas na compreensão de reorganização e crítica, mas apresentou avanços significativos na compreensão literal e inferencial. Com efeito, este grupo aumentou sua capacidade na identificação informações explícitas, bem como inferir o que está implícito no texto.

Assim, verificou-se que o ensino da fluência na leitura, embora não tenha apresentado o mesmo efeito que o ensino direto da compreensão, contribuiu com a performance dos estudantes tanto em compreensão literal como inferencial. As pesquisas têm apontado para o importante papel da fluência para a leitura, (NRP,2000; VIANA & BORGES 2016; PIKULSKI & CHARD, 2005) e reforça o verificado neste estudo. Semelhanças também, as observações de Kuhn e Stal (2003) e Younge Bowers (1995), com esta pesquisa, sobre os recursos prosódicos juntamente com a velocidade demonstram ser um importante fator para a compreensão, tendo em vista que os avanços do Grupo II nestes dois componentes da fluência foram significativos.

Esse resultado não se caracterizou como um padrão, uma vez que o grupo controle apresentou também melhoras na fluência, mas não na compreensão. Reconhece-se o importante desenvolvimento da fluência na leitura neste grupo, contudo, possivelmente as práticas pedagógicas não exploraram os processos necessários para que os alunos pudessem compreender o que havia lido, como

aponta Kuhn et al. (2010) leitores rápidos podem não ser efetivamente fluentes .

Em síntese, embora o ensino da fluência na leitura no Grupo II possa ter contribuído para a melhora no desempenho da compreensão, as análises descritivas e inferenciais possibilitaram concluir que o ensino da compreensão, por meio dos blocos de atividades elaborados por Godoy et al., contribuíram mais expressivamente com a compreensão que o ensino da fluência. Ratificando que o ensino explícito da compreensão, como o utilizado nesta pesquisa, tornou-se um elemento facilitar da compreensão leitora ao ensinar o aluno a perceber os processos envolvidos em cada atividade e quais estratégias utilizar para atingir a compreensão de texto. Essas conclusões convergem com os referenciais teóricos desta pesquisa, destacando-se Català et al (2001), Giasson (1993) e Viana et al. (2010).

Os dados obtidos neste estudo confirmam uma de suas hipóteses iniciais, de que o ensino explícito da compreensão contribuiria mais que o ensino da fluência para a compreensão da leitura.

Contudo, a segunda hipótese foi apenas parcialmente confirmada, os alunos submetidos ao ensino da compreensão, assim como aqueles submetidos ao ensino da fluência da leitura teriam maiores desempenhos na compreensão quando comparados ao desempenho dos alunos que não participaram de intervenções (controle). O que se verificou foi uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho do grupo que recebeu intervenções com foco na compreensão da leitura (Grupo I) e o do Grupo III (controle). Entretanto, não se verificou diferença estatisticamente significativa em compreensão quando se comparou o desempenho que recebeu intervenções na fluência da leitura (Grupo II) com o desempenho do Grupo III (controle).

Ressalta-se que as características estruturais do texto expositivo, utilizados nos instrumentos de avaliação, tanto no início quanto no término da pesquisa, pareceu não ter influenciado os resultados de desempenho dos alunos que apresentaram aumento nas habilidades de compreensão leitora (Grupos I e II). Ressalta-se que os textos utilizados nas intervenções (Grupos I e II) contemplaram os seguintes tipos textuais: narrativos, instrucionais e expositivos, os quais foram explorados com igual importância.

A terceira e última hipótese do estudo, segundo a qual existiria uma correlação estatisticamente significativa entre o desempenho dos participantes nos

diferentes componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e o desempenho nos componentes da compreensão da leitura (literal, inferencial, crítica e a de reorganização) e ainda uma correlação mais expressiva entre a compreensão e a prosódia, não se confirmou. Pois, não se identificou correlações estatisticamente significativas entre todos os componentes da compreensão e da fluência, como também não se identificou uma maior correlação entre a compreensão e a prosódia.

Entretanto, é importante destacar que no nível da escolaridade investigada, 4º ano do ensino fundamental, as correlações da compreensão da leitura com os componentes da fluência, velocidade, precisão e prosódia, são estatisticamente significativas e muito semelhantes. Esses resultados sugerem que os alunos com maior compreensão na leitura apresentam também melhores desempenhos na fluência da leitura.

Destaca-se algumas limitações deste trabalho. A primeira relaciona-se a investigação da compreensão de reorganização e crítica, tendo em vista que os instrumentos de avaliação da compreensão leitora, aplicados no início e ao final da pesquisa, continham um número muito pequeno de questões para avaliar os níveis/componentes da compreensão. Ainda que este fato não tenha nos impossibilitado de emitir parecer sobre o desempenho dos participantes nestes componentes/níveis da compreensão, sugere-se que em outros estudos deva-se incluir um maior número de questões que contemplem estes componentes. Talvez fosse importante haver um mesmo número de questões para cada componente da compreensão, a fim de equacionar possíveis vieses de análise.

A segunda, diz respeito às atividades com foco no aprimoramento da fluência da leitura, visto que os alunos que foram submetidos a elas não apresentaram ao término da pesquisa alterações estatisticamente significativas nesta habilidade quando contrastado com os outros grupos. Evidentemente, há a necessidade de revisão de todos os passos elencados para a execução desta intervenção com o objetivo de corrigir possíveis incoerências e/ou aprimorá-las.

Para finalizar sugerimos que outros estudos possam replicar esta pesquisa com as devidas alterações e aprimoramentos, como também aprofundá-la, visto que, a compreensão da leitura é certamente objeto de investigação permanente para os envolvidos com a educação. Pois, é nela que reside a capacidade de nossos alunos compreenderem com profundidade o que leem, bem como usufruir socialmente do conhecimento que esta habilidade proporciona.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. F; LEAL, T. F. **Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes**. In: EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Salvador. XIV EPEN. Salvador: FAGED / UFBA, 1999. p. 1-15, 1999.

BARROS M. T. A. **Relação entre compreensão leitora e prosódia**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2017.

BASARAN, M. **Reading fluency as an indicator of reading comprehension**. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(4), 2287-2290, 2013.

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura**. In: BARBOSA, M. L. F. F. (Org). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Presst Kit SAEB 2017**. Disponível http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica PNAIC em Ação 2016. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf. Acessado 06/06/2017.

BRAZ, E. D. H. **Ensino da Compreensão Leitora: Práticas Pedagógicas e Programa de Intervenção**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

BRYANT, p. & BRADLEY, I. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre. RS: Artes Médica. 1987.

CADIME, I. et al. **The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography**. Reading and Writing, 30(3), 591-611. doi:10.1007/s11145-016-9691-3, 2017.

CALET, N.; DEFIOR, S.; GUTIÉRREZ-PALMA, N. **A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children.** *Journal of Research in Reading*, 00(00), 1-14, 2013.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar uma abordagem fônica.** São Paulo: Memnon, 2000.

CATALÀ, G.; CATALÀ, G.; MOLINA, E.; MONCLUS, R. **Evaluación de la comprensión lectora.** Pruebas ACL (1.º ao 6.º de primária). 8.º reinpresión. Barcelona, 2013.

COLTHEART, M. **Lexical access in simple reading tasks.** In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). London: Academic, 1978.

COLTHEART, M. **Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota.** Margaret J. Snowling, Charles Hulme. **A ciência da Leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013.

COLTHEART, M., et al. **DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud.** *Psychological Review*, 108(1), 204-256. doi:10.1037/0033-295X.108.1.204, 2001.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências.** In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.* Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. p. 449-456, 1996.

COSTA, M. M. **Literatura, leitura e aprendizagem.** 2º Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S/A, 2009.

CUNHA, V. L. O; CAPELLINI S. A. **PROCOMLE: Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura para Escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.** 1.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

DUFF, F. J., & CLARKE, P. J. **Practitioner review. Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated?** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3–12, 2011.

EHRI, L. C. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário.** In MALUF, M. R.; CARDOS-MARTINS, C. [et al.]. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a escrever. A ciência da Leitura.* Porto Alegre: Penso, 2013a.

EHRI, L. C. **O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos.** *A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso, 2013b.

FORSTER, K. I., & CHAMBERS, S. M. **Lexical access and naming time.** *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 12(6), 627-635, 1973.

FREITAS, G. C. **Sobre a consciência fonológica.** *Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia.* Porto Alegre, RS: Artmed, P. 177-192, 2004.

FUCHS, L. S., FUCHS, D., HOSP, M. K., & JENKINS, J. R. **Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis**. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256, 2001.

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

GOMBERT, E.J. **Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem**. In MALUF, M. R.; CARDOS-MARTINS, C. [et al.]. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a escrever. A ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOODMAN, K. (1967). **Reading: A psycholinguistic guessing game**. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135, 1967.

GOUGH, P. B. **One second of reading**. In J. Kavanagh, & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by the eye*; p. 331-358, Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

GOUGH, P. B., & TUNMER, W. **Decoding, reading and reading disability**. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10, 1986.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. 1º ed. São Paulo: Vetor, 2005.

HUDSON R.F. et al. **Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?** *International Reading Association*, p. 702–714, doi:10.1598/RT.58.8.1, 2005.

HULME, C.; THOMSON, N. M.; LAWRENCE, A. **Speech rate the development of short-term memory span**. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 241-253, 1984.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

JENKINS, J. R., FUCHS, L. S., BROEK, P., ESPIN, C., & DENO, S. L. **Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels**. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 237–245, 2003.

KING, A. **Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text**. In: McNAMARA, D. S. (Org.). *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies*, New York, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 267-290. 2007.

KINTSCH, W. **The use The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model**. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychology Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978. Disponível em:

http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf.
Acesso em:26 fev, 2018.

KLAUDA, S.; GUTHRIE, J. **Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension**. *Journal of Educational Psychology*, 100: 310-321; 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas (S.P.): Pontes, 2013.

KUHN, M.R. SCHWANENFLUGEL P. J.; MEISINGER E. B. **Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency**. *Reading Research Quarterly*, 45(2) p. 230–251, dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4 ©, International Reading Association, 2010.

KUHN, M. R., & STAHL, S. A. **Fluency: A review of developmental and remedial practices**. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21, 2003.

LABERGE, D. & SAMUELS, S. **Toward a theory of automatic information processing in reading**. *Cognitive Psychology*, 6(2) 293-323, 1974.

LEFFA, J. L. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOGAN, G. D. **Automaticity and reading perspectives from the instance theory of automatization**. *Reading & Writing Quarterly*, 13:2, 123-146, 1997.

LOPES, J. et al. **Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade**. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 5-23, 2015.

LÓPES, J; GLADS, S. **Los esquemas como facilitadores de comprensión y aprendizaje de textos**. *Revista Lenguaje*, nº 25, 1997.

MALUF, M. R. **Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque metalinguístico**. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2005, 24 (2), p.55-62. Acessado em 02 de março de 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MARTNS, C. C. & NAVAS, A. L. **O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 17-32, out./dez, 2016.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI A. C. **Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 31(4) 499-506, outubro- dezembro, 2014.

MILLER, J., & SCHWANENFLUGEL, P.J. **A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children**. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354, 2008.

MIRAGAIA, E.; BALULA, J. P. **Estratégias para o desenvolvimento da compreensão de textos literários na sala de aula.** Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores. Viseu. ISBN 978-989-96261. ESEV, 131-135, 2017.

MORLES, A. **Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura.** Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. 7, 15-20, 1986.

MOUSINHO, R. et al. **Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental.** Revista Psicopedagogia; 26(79): 48-54, 2009.

NASCIMENTO, T. A.; CARVALHO, C. A. F.; KIDA, A. S. B.; ÁVILA, C. R. B. **Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura.** Jornal Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; 23(4):335-43; 2011.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel. Teaching children to read:** An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura: Teoria e prática.** 1 ed. São Paulo: Hefrefe CETEPP, 2017.

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. Universidade Federal do Paraná -UFPR, Curitiba, 2017.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. S.. **A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura.** In: MALUF, Maria Regina (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PAULA, F. V.; VERÍSSIMO, F.; NAVAS, A. L. **O modo como se lê: a prosódia e o aperfeiçoamento da compreensão em leitura.** 2019. No prelo.

PIKULSKI, J. J.; CHARD, D. J. Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. Reading Teacher, 58, 510 –519, 2005.

PINHEIRO, A. M. V. & PARENTE, M. A. M. P. **Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais.** *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 11(1), 115-123, 1999.

PRICE, K.; MEISINGER, E.; LOUWERSE, M. & D’MELLO, S. **The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension.** Reading Psychology, 00: 1-35; 2015.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental**. Universidade Católica de São Paulo, 2015.

RAPCSAK, S. Z., HENRY, M. L., TEAGUE, S. L., CARNAHAN, S. D., & BEESON, P. M. **Do dual-route models accurately predict reading and spelling performance in individuals with acquired alexia and agraphia?** *Neuropsychologia*, 45,2519-2524.doi:10.1016/j. neuropsychologia.2007.03.019, 2007.

RASINSKI, T. **Assessing Reading Fluency**. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RIBEIRO, I; VIANA , F. L.; BAPTISTA, A.; CHOUPINA, C.; SANTOS, S.; BRANDÃO, S.; CADIME, I.; SILVA, C.; FERREIRA, A.; COSTA, L.; FERNANDES, H.; CARVALHO, M.; FREITAS, T.; SOUZA, S. C.; CRUZ, J.; FERNANDES, I.; COSME m. C.; RODRIGUES, B.; I. **Ainda estou a aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura**. Portugal: Lusoinfo, 2016.

RUMELHARD, D. **Towards an interactive model of reading** In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance IV* (pp 573-603). Hilladale: Lawrence Erlbaum, 1977.

SALLES, J. F., & PARENTE, M. A. M. P. (2002). **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 321-331,2002.

SILVA, J. R. M. ; SOUZA, R. J. **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. 192-205, mai./ago. 2016.

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

SMITH, F. **Understanding Reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1982.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

SPINILLO, A. G. **A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas**. In MOTA, M; SPINILLO, A. G. (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.171-198, 2013.

SPINILLO, A. G., & MAHON, E. R. **Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.20 , n. 3, p. 463-471, 2007.

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

prática. In: CASTRO, L. R.; BESSET V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. Spinillo A. G.; Lautert S. L.. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, p. 295-317,2008

STECKER, S. K., ROSER, N. L., & MARTINEZ, M. G. **Understanding of oral reading fluency.** In T. Shanahan & F. V. Rodriguez-Brown (Eds.), 320 KLAUDA AND GUTHRIE 47th yearbook of the National Reading Conference (pp. 295–310). Chicago: National Reading Conference, 1998.

OLIVEIRA, T. G. L. **O Ensino da Compreensão Leitora: concepções dos professores sobre a leitura e o desenvolvimento da proficiência dos alunos.** Universidade Federal Paraná, 2017.

TORGESEN, J. K. (2002). **The prevention of reading difficulties.** Journal of School Psychology, 40(1), 7–26, 2002.

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.. **O Ensino da leitura: a avaliação.** Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2009.

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 n. 71 e 227172, 2017.

VIANA, F. L., RIBEIRO, I., SANTOS, S. C., & CADIME, I. **Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica.** Exedra, 447–465, 2012. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>

VIANA F. L.; BORGES, M. **Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 33-51, out./dez. 2016

YOUNG, A.; BOWERS, P. **Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension.** Article in Applied Psycholinguistics · January 1996

ANEXO 1: PRÉ-TESTE - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO

AVALIAÇÃO 1º DIA

O guarda chuva

Logo ao final da aula começou a chover. Justo na hora da saída.

De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco. Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

Mas agora, na saída, caía uma tempestade. E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

Todos os escolares tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique. Ele planejava sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto. Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

Mas, daí a professora pergunta:

— Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

Agora já era tarde demais. Henrique suspirou. Pena de morte? Ia ter de se entregar? E agora? O que fazer? – pensou Henrique.

Nesse instante, soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora. Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano. Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu. Ah, ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

O guarda chuva. Texto adaptado de: E agora? Márcia Kupstas. "O guarda chuva", em Aventuras de garoto. São Paulo, Atual, 2001. In: Carpaneda, I; Bragança, A. Porta Aberta – São Paulo: FTD. 2005, p. 46 (Texto adaptado).

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.

1 - Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse?

- (a) Debaixo da sua carteira.
- (b) No cabide da sala de aula.
- (c) No armário da sala de aula.
- (d) Na sua mochila da escola.

2- Qual era o plano inicial de Henrique?

- (a) Ficar no banheiro até todos irem embora porque sabia que se ficasse escondido poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- (b) Deixar o guarda-chuva escondido dentro do armário porque assim ninguém descobriria seu guarda-chuva.
- (c) Sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- (d) Pedir para a professora levar o guarda-chuva porque assim todos pensariam que o guarda-chuva era dela.

3- Quando começou a chover

- (a) Logo no início da manhã.
- (e) Logo que a aula começou.
- (f) No final da tarde.
- (g) No final da aula.

4 - O que aconteceu com Henrique e como ele resolveu?

- (a) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva para a escola, mas seus amigos levaram só capa de chuva. Por isso, ele deixou o seu guarda-chuva escondido dentro de sua mochila para que ninguém visse que ele só tinha o guarda-chuva e estava sem capa.
- (b) De manhã, quando foi para a escola, estava chovendo muito, e por isso teve que levar o guarda-chuva de sua mãe. Para ninguém descobrir que ele estava com o

guarda-chuva da mãe, quando chegou à escola escondeu dentro do armário da professora.

- (c) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva de menina para a escola, mas de manhã conseguiu deixar o guarda-chuva guardado sem que ninguém o visse. Porém, na saída da escola, choveu e ele saiu correndo para a rua, deixando o guarda-chuva na escola.
- (d) Quando foi para a escola estava chovendo, e por isso teve que levar uma capa de chuva de menina. Como tinha medo que os amigos descobrissem que aquela capa de menina era dele, quando acabou a aula saiu correndo, deixando a capa no armário da escola.

5- Porque Henrique teve sorte ao chegar à escola?

- (a) Ele deixou o guarda-chuva escondido porque fazia sol.
- (b) Chegou atrasado, por isso conseguiu esconder o guarda-chuva.
- (c) Estava chovendo forte, por isso teve que usar seu guarda-chuva.
- (d) Só tinha um chuvisco, por isso deixou o guarda-chuva fechado.

6 - Henrique pensou que era sua pena de morte porque:

- (a) Achou que seria terrível se a professora desse a maior bronca nele na frente dos colegas, porque ele havia se esquecido de pegar seu guarda-chuva.
- (b) Ficou muito chateado quando começou a chover e a professora fez com que ele pegasse seu guarda-chuva que ele tinha esquecido no cabide.
- (c) Ficou muito incomodado porque recebeu gozações dos colegas quando sua professora o obrigou a pegar aquele guarda-chuva de menina do cabide.
- (d) Seria uma situação muito ruim para ele se os colegas fizessem gozações quando descobrisse que aquele guarda-chuva de menina era dele.

7 - Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:

- (a) A professora ficaria brava porque deixou o guarda-chuva escondido.
- (b) Seus colegas também perguntariam de quem era o guarda-chuva.
- (c) Ele estava perdido e teria que falar que aquele guarda-chuva era dele.
- (d) A professora queria mostrar que o guarda-chuva era mesmo de Henrique.

8 - O que Henrique pensou quando começou a chover?

- (e) Pensou que teria que usar o guarda-chuva e que todos saberiam que aquele guarda-chuva de menina era dele.
- (b) Achou que, apesar de ter brigado com a mãe, ela teve uma boa ideia ao fazê-lo levar o guarda-chuva.
- (c) Pensou que o guarda-chuva seria útil, porque mesmo sendo de menina poderia usá-lo para se proteger da chuva.
- (d) Achou que talvez tivesse sido melhor insistir com a mãe para levar a capa de chuva e ter se livrado daquele guarda-chuva.

AVALIAÇÃO - 2º DIA

O piolho

Os piolhos atingem o homem há milhares de anos em todas as partes do mundo. O piolho humano pode ser encontrado em qualquer região climática e atingir qualquer pessoa independentemente de raça, cor ou nível social.

Um dos tipos de piolho humano é o capilar, que tem seu tamanho menor que um grão de arroz. Ele vive no couro cabeludo, alimentando-se exclusivamente de sangue. A picada do piolho capilar causa forte coceira, inflamação e deixa vermelhidão na pele, mas essa picada normalmente não é aparente devido à cobertura dos cabelos.

Os piolhos são insetos muito ativos que se movimentam com rapidez ao longo dos fios de cabelo. Isso permite, quando há contato entre cabeças, que sejam transmitidos com muita facilidade.

Quanto à reprodução, esse inseto põe em torno de seis ovos. Esses ovos são chamados de lêndeas. Elas se parecem com aquelas caspas muito pequenas e branquinhas que aparecem nos cabelos. Os piolhos já começam a picar logo depois que nascem.

Para eliminar os piolhos, existem remédios específicos, que são comprados em farmácias. Contudo, há remédios caseiros que podem ser usados no combate aos piolhos, como utilizar uma esponja umedecida com vinagre para passá-la pelo couro cabeludo antes de lavar a cabeça normalmente.

Para evitar que esses bichos voltem à cabeça, higiene pessoal é fundamental. Quem toma banho todos os dias e lava os cabelos com frequência possui menor risco de ter esses insetos alojados na cabeça. Além dessas medidas

preventivas, é bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas.

O piolho. Sites consultados para a produção de texto www.piolho.org.br e www.jnjbrasil.com.br. In Carpaneda, I; Bragança, A Porta Aberta - São Paulo: FTD. 2005, p.69 (Texto adaptado).

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.

1- Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?

- (a) Por quase três décadas.
- (b) Há cem anos.
- (c) Por dois séculos.
- (d) Há milhares de anos.

2- O piolho humano é encontrado em:

- (a) Regiões de clima frio e úmido.
- (b) Qualquer região climática.
- (c) Regiões de clima quente.
- (d) Qualquer região com clima seco.

3 - Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?

- (a) Remédios comprados em farmácias ou métodos caseiros.
- (b) Shampoos comprados em farmácias, além de métodos caseiros.
- (c) Remédios feitos com folhas de ervas, além de tomar remédio.
- (d) Shampoo feito de vinagre, além de tomar remédios de farmácias.

4- O que são os piolhos e o que eles provocam

- (a) São bactérias transmitidas pelo uso de objetos pessoais e causam forte coceira e inflamação.

- (b) Insetos transmitidos de uma pessoa para outra e sua picada causa forte coceira, inflamação e vermelhidão na pele.
- (c) São insetos transmitidos pelos animais de estimação e sua picada causa doenças no corpo.
- (d) São parasitas que se instalam no couro cabeludo, e por isso causam a queda dos cabelos.

5- De acordo com o texto, existe algum método caseiro que pode combater o piolho?

- (a) Os piolhos só podem ser combatidos passando, no couro cabeludo, remédios comprados nas farmácias.
- (b) Os piolhos só podem ser combatidos tomando remédios específicos comprados nas farmácias.
- (c) O método caseiro utilizado é passar uma esponja umedecida com vinagre no couro cabeludo antes de lavar a cabeça.
- (d) Existe um método caseiro que é passar remédios feitos com ervas no couro cabeludo depois de lavar a cabeça.

6- É bom evitar usar travesseiros, bonés, pente ou escovas de cabelo de outras pessoas porque:

- (a) são objetos de uso pessoal que as pessoas, podem se esquecer de devolver.
- (b) são objetos que tem contato com o cabelo, e por isso podem transmitir o piolho.
- (c) são objetos que, quando compartilhados com outras pessoas, podem ser estragados.
- (d) são objetos que tem contato com o cabelo, e por isso podem transmitir caspa.

7- Como os piolhos podem ser transmitidos?

- (a) Quando há contato entre cabeças ou por meio de uso de objetos pessoais.
- (b) Pela picada no couro cabeludo ou usando roupas de outras pessoas.
- (c) Por meio dos animais de estimação ou pela picada no couro cabeludo.

(d) Pulam de uma cabeça para outra ou usando roupas de outras pessoas.

8 - Quais são os métodos de prevenção contra os piolhos?

(a) Fazer higiene pessoal diariamente e evitar usar objetos de uso pessoal de outras pessoas.

(b) Evitar o contato frequente com animais que estão contaminadas pelo piolho.

(c) Tomar remédios comprados nas farmácias ou remédios caseiros e lavar os cabelos com frequência.

(d) Fazer higiene pessoal com frequência e evitar o contato com animais que estejam com piolho.

AVALIAÇÃO 3º DIA

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. Despediu-se, 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

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.

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.

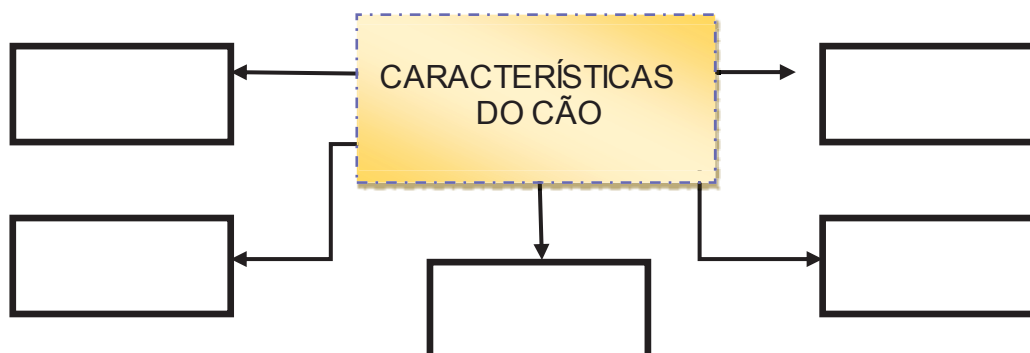
3- De acordo com as informações do texto, assinale **V** para as informações verdadeiras e **F** para as informações falsas:

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

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 calmamente na casa
- (c) Adentrou na casa tranquilamente
- (d) Embaralhou-se ao entrar na casa

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



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

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

- () Enquanto os amigos conversavam, o cão deixava suas marcas pela casa.
- () Diante da bagunça do cão, os dois amigos ficaram tensos.
- () O cão aproveitou a saudação entre os amigos e foi entrando na casa.
- () Os amigos descobriram que o cão não era de nenhum deles.
- () O amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

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.

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.

ANEXO 2: PRÉ-TESTE - AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA

O guarda chuva

Logo ao final da aula começou a chover. Justo na hora da saída.

De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exhibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco. Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

Mas agora, na saída, caía uma tempestade. E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

Todos os escolares tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique. Ele planejava sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto. Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

Mas, daí a professora pergunta:

— Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

Agora já era tarde demais. Henrique suspirou. Pena de morte? Ia ter de se entregar? E agora? O que fazer? – pensou Henrique.

Nesse instante, soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora. Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano. Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu. Ah, ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

O guarda chuva. Texto adaptado de: E agora? Márcia Kupstas. “O guarda chuva”, em Aventuras de garoto. São Paulo, Atual, 2001. In: Carpaneda, I; Bragança, A. Porta Aberta – São Paulo: FTD. 2005, p. 46 (Texto adaptado).

ANEXO 3 - INTERVENÇÃO NA COMPREENSÃO DA LITURA

LER COM A FAMÍLIA COMPREENSÃO

Após a apresentação, deve-se modelar o recurso às diferentes personagens em situação concreta de leitura, usando os textos “A menina do leite” e “Cabeça de cachorro”. Para cada um dos textos são apresentadas várias perguntas e um diálogo entre um hipotético aluno e diversas personagens da *Família Compreensão*. Esta atividade deve ser realizada em grande grupo e devem ser analisadas com os alunos as estratégias que as personagens da *Família Compreensão* vão proporcionando/possibilitando e os “pensamentos” que o aluno vai exprimindo.

Se quiser aprender a compreender com as personagens da minha família, siga-me.

Preparado?



A MENINA DO LEITE

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

Glossário:**Botadeiras:** que botam ovos; que põem ovos; também chamadas de poedeiras.

1) O que a menina ia fazer na cidade?



Não responda já à pergunta. Leia com atenção o diálogo a seguir.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que a menina ia fazer na cidade?



A resposta está no



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: Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

2) A menina conseguiu vender o leite?



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.

- Sim, e comprou uma dúzia de ovos.
- Sim, e ia muito contente.
- Não, porque o derramou o leite.
- Não, porque resolveu trocar por uma dúzia de pintinhos.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



A menina conseguiu vender o leite?



A resposta está escrita no texto?



Sim.



Então qual é a resposta?



Não, porque derramou o leite.

3) Por que menina estava distraída?



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.

- porque estava imaginando o que faria após a venda do leite
- porque iria comprar uma dúzia de ovos
- porque iria até a cidade pela primeira vez
- por que tropeçou numa pedra



Peço ajuda a quem?



Qual é a



Por que menina estava distraída?



A resposta está escrita no texto?



Não, tenho que pensar.



Quais as pistas que você pode usar para responder à pergunta?



Ela estava imaginando o que poderia acontecer se ela vendesse o leite. Era tanta imaginação que não prestou atenção no caminho e acabou tropeçando.



Então, qual é a alternativa correta?

.....
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?

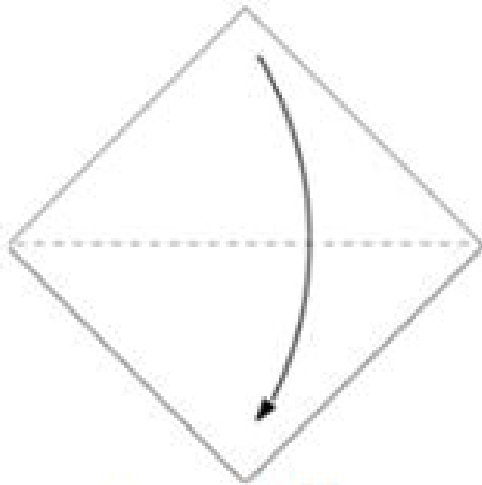


Essa resposta está no texto. Releia o texto e escreva qual é o significado.



Que botam ovos.

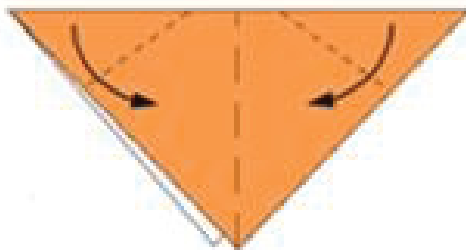
Cabeça de cachorro



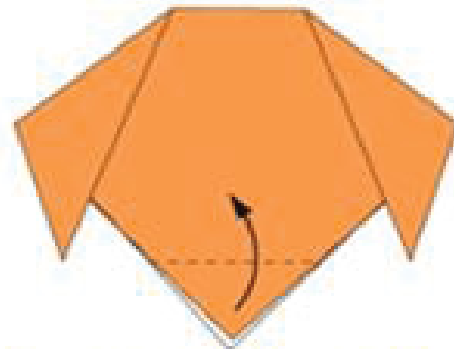
Dobre ao meio sobre a diagonal



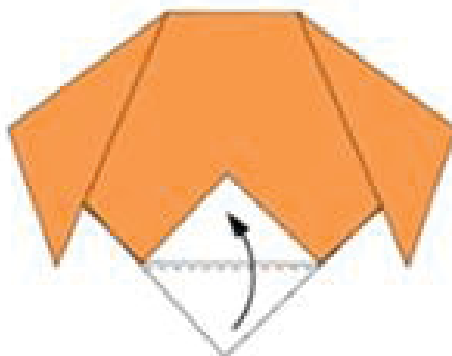
Dobre novamente ao meio para fazer uma marca e desdobre, tendo o cuidado para que o triângulo fique voltado para baixo.



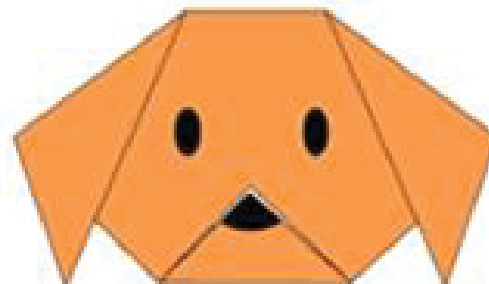
Dobre as duas pontas de cima para baixo, como na imagem.



Dobre a ponta (que estiver em cima) de baixo para cima.



Dobre a ponta de baixo para cima ou para dentro.



Desenhe a carinha e pronto!!!

1) Numere de 1 a 5 as tarefas necessárias à confecção da cabeça de cachorro.

- () Coloque o triângulo com a ponta para baixo.
- () Dobre o papel quadrado ao meio formando um triângulo.
- () Desenhe os olhos e o nariz do cachorro.
- () Dobre o triângulo ao meio formando outro triângulo.
- () Dobre as duas pontas para formar as orelhas.



Antes de ordenar as frases, sugiro que leia o diálogo abaixo.



Peço ajuda a quem?



O que está sendo



Numere de 1 a 5 as tarefas necessárias à confecção da cabeça de cachorro.



O que você tem que



Colocar as frases em ordem.



Depois de ler as frases, identifique a sequência e ordene com muito cuidado.



Ordene.

- (3) Coloque o triângulo com a ponta para baixo.
- (1) Dobre o papel quadrado ao meio formando um triângulo.
- (5) Desenhe os olhos e o nariz do cachorro.
- (2) Dobre o triângulo ao meio formando outro triângulo.
- (4) Dobre as duas pontas para formar as orelhas.

- 2) Leia o texto atentamente e pense em um título alternativo para “Cabeça de cachorro” que seja adequado ao conteúdo do texto.



Já sabe o que vou dizer! Antes de responder leia os diálogos que seguem a cada pergunta.



Peço ajuda a quem?



O que está sendo



Que pense num título alternativo para o texto “Cabeça de cachorro”.



Identifico o que é tratado no texto e penso num outro título que ele poderia ter.



Então qual é a



Poderia ser: “Como fazer a dobradura da cabeça de um cachorro”.

Você já percebeu que tem que usar a *Família Compreensão*? Nesta família ninguém é mais importante do que o outro. Todos precisamos estar presentes para que você consiga compreender bem o texto. Você vai contar com nossa ajuda em todos os textos que for ler.

Daqui para a frente você precisa estar sempre com as imagens da *Família Compreensão*. Antes de começar a ler os textos com a companhia da *Família Compreensão*, vou analisar com você vários tipos de perguntas e de tarefas e ajudá-lo a encontrar a estratégia a ser utilizada.

Você pode perguntar: para quê? Para que você seja um leitor estratégico e para que você tenha certeza que suas respostas estão corretas e completas.



Depois de apresentadas os vários personagens e de terem sido analisados com os estudantes os textos propostos para apoiar esta apresentação, deve ser falado que este recurso – a *Família Compreensão* – estará disponível para os ajudar na abordagem de qualquer texto. É também importante analisar com os estudantes as razões que terão levado as autoras a criar as personagens e a chamar-lhes uma família. Espera-se que os estudantes assimilem aspectos como: numa família todas as pessoas são importantes; as pessoas têm diferentes papéis que lhes permitem ajudar-se mutuamente.

Na realização de cada atividade é necessário que o estudante:

Compreenda o que é solicitado;

Identifique a estratégia que irá usar para produzir as respostas corretas, incluindo a seleção adequada da personagem da Família Compreensão;

Controle as suas realizações, desenvolvendo estratégias de verificação.

As atividades desenvolvidas em torno dos textos devem ser integradas em propostas didáticas que permitam promover o desenvolvimento de competências.

Nas atividades do estudante (Perguntas de Compreensão) deverão permitir a criação de uma situação de aprendizagem que possibilite refletir e sistematizar os aspectos anteriores.



Talvez você esteja pensando “Para que serve analisar as perguntas? Estão escritas... não é suficiente lê-las?” Para responder bem ao que nos é pedido, não basta ter compreendido bem o texto. É preciso, também, analisar as perguntas ou instruções



Analisar as perguntas?



Sim. É preciso analisar as perguntas ou as instruções dadas. Isso implica lê-las com atenção para atender ao que é pedido. Muitos dos alunos da tua idade (e até mais velhos) leem só uma parte da pergunta. Claro que depois as respostas são incompletas (ou erradas).



Já me aconteceu isso! Até fiquei irritado, pois podia ter acertado. Sabia tudo... mas não dei respostas completas.



Provavelmente você não usou as estratégias adequadas.



Ups! Estratégias????



As estratégias são os caminhos que devemos usar para realizar bem uma tarefa. Além de escolher o melhor caminho, também temos de escolher os sapatos adequados (ninguém vai para uma caminhada na montanha de salto alto!). Nesta caminhada para aprender a compreender, vou ajudar você a dar os passos certos. Cada tarefa exige raciocínios diferentes, trabalhos diferentes, ajudas diferentes... Assim sendo, também terá que usar procedimentos diferentes. E não poderá esquecer de verificar o que



Memória... não é o meu forte!



Eu vou lembrar você dos cuidados que deve ter. Serei repetitivo? Talvez, mas sou um repetitivo AL-TRU-ÍS-TA. Penso, essencialmente, em você!

TIPOS DE QUESTÕES

Conto de Mistério

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! - foi à ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia à frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi à resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois se virou para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher

- Julieta! Ó Julieta... Consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

“O quilo de feijão”, Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

<http://aprenderenadamaiz.blogspot.com.br/2013/07/textoo-quilode-feijao->

[conto-de-misterio.html](http://aprenderenadamaiz.blogspot.com.br/2013/07/textoo-quilode-feijao-conto-de-misterio.html)

Glossário:

à guisa de: ao jeito de; ao modo de; no local de

cuspiu de banda: cuspiu para o lado

voz cava: diz-se de voz baixa, pouco sonoro ou que se ouve pouco

abertura discreta: abertura moderada

silêncio sepulcral: silencioso igual uma sepultura

tocaia:esprieta, estar disfarçado a espera de alguém

rente às paredes: quase encostado às paredes

ar triunfal: ar de confiança no sucesso

1) Assinale com um X a resposta correta. Qual era a senha que o homem tinha que usar no local indicado?

- () colocar um chapéu com a aba abaixada.
- () acender um cigarro e soltar três baforadas.
- () ajeitar a gravata e cuspir de banda.
- () pedir um guaraná.



Esta é uma pergunta com uma resposta de “múltipla escolha”. Com esta expressão queremos dizer que são dadas várias alternativas, de entre as quais você terá que escolher uma ou mais do que uma. A instrução pede que assinale a resposta correta. Isto quer dizer que deverá escolher apenas **uma** alternativa, porque só uma é a correta. Como você deve responder a este tipo de perguntas?



?????



Para você responder a este tipo de pergunta, de forma correta e completa, deve:

- Verificar o que é pedido na pergunta (seleção de uma alternativa, de mais do que uma, da(s) alternativa(s) certa(s) ou errada(s));
- Ler todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decidir se é verdadeira ou falsa e porquê;
- Não se precipitar na escolha de uma alternativa;
 - Não confiar demais na memória. Retornar ao texto para verificar se a opção selecionada está correta.

Nas perguntas com resposta de múltipla escolha pede-se, geralmente, a seleção da alternativa correta. Existem outros formatos com resposta de escolha múltipla em que pode ser pedido que seja identificada a resposta errada, ou ainda selecionada mais do que uma alternativa. Assim sendo, deverá ser explicado aos estudantes que a leitura atenta da instrução é o primeiro passo para responder adequadamente. O uso do singular “a alternativa” indica que há apenas uma. O uso do plural indica que há mais do que uma, mas não indica quantas.

As estratégias a usar deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

- Verificar o que é pedido na pergunta (seleção de uma alternativa, de mais do que uma, da(s) alternativa(s) certa(s) ou errada(s));
- Ler todas as alternativas e, relativamente a cada uma, decidir se é verdadeira ou falsa e porquê;
- Não se precipitar na escolha de uma alternativa;
- Não confiar na memória. Retornar ao texto para verificar se a opção selecionada está correta.

Nas atividades do estudante estas instruções são dadas por meio do Vicente Inteligente.

2) O que o homem foi comprar?



Esta é uma pergunta que requer uma resposta curta. Para responder a este tipo de pergunta você deve:

- Verificar o que é pedido na pergunta, em particular se são pedidas uma ou várias informações;
- Não confiar na memória e reler o texto para confirmar se identificou toda a informação necessária. Preste bem atenção! Algumas vezes a informação que você precisa para uma resposta completa está em várias partes do texto.
 - Organizar uma resposta que, em poucas palavras, inclua toda a informação. Tente também escrever com letra legível, com frases corretas e... sem erros de ortografia.

Resposta:

Neste tipo de pergunta pede-se que o estudante produza uma resposta que, em poucas palavras, inclua toda a informação. Espera-se que escreva sem erros de ortografia, com letra legível e com frases sintaticamente corretas.

As estratégias a usar deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

- Verificar o que é pedido na pergunta. Em particular se são pedidas uma ou várias informações.
- Não confiar na memória e retornar ao texto para confirmar a informação;
- Recolher e integrar a informação necessária que pode não ser explícita e encontra-se dispersa ao longo do texto.

Estas instruções são dadas por meio do Vicente Inteligente, nas atividades dos estudantes.

3) Completar:

Esta história tem o título _____

E foi escrita por _____

Esta é uma atividade de completar lacunas. Para fazê-la, você deverá localizar a informação no texto e, depois, transcrever.

Esta tarefa é muito fácil, mas nem sempre isto acontece. Muitas vezes é necessário reler o texto para encontrar a informação pedida. Nesses casos, terá de reler e, se ajudar, sublinhar a informação que é necessária.



O estudante deve classificar cada uma das afirmações como verdadeira ou falsa. A informação pode estar presente de modo explícito (compreensão literal) ou poderá ter de ser deduzida pelo aluno (compreensão inferencial).

As estratégias utilizadas deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

Não se precipitar na classificação de cada afirmação. Fazer uma classificação provisória;

- Procurar justificar a classificação (mesmo quando não é solicitada justificativa);
- Não confiar na memória. Rer o texto para verificar se a resposta (V ou F) está correta.

No material (livro) do estudeante Vicente Inteligente é quem dá essas instruções.

Leia com atenção o seguinte texto:

Internet

A *internet* deu vazão a uma forma completamente nova de comunicação: o bate-papo *online*. O chat permite que você fale com seus amigos, familiares, ou estranhos em tempo real, e o número de pessoas conversando online é gigantesco. Há várias formas diferentes de se conectar com outras pessoas para bater papo, dependendo principalmente do tipo de chat que você está procurando. Quer você esteja falando com sua avó pra saber como estão as coisas, ou conhecendo estranhos aleatórios, bater-papo requer uma certa responsabilidade.

<http://pt.wikihow.com/Bater-Papo-Online>

Na coluna A estão listadas quatro expressões de que fazem parte a palavra “bater”. Relacione cada uma delas com o significado correspondente, escrevendo 1, 2, 3 e 4 nas alternativas adequadas na coluna B.



Na coluna A estão apresentadas algumas expressões idiomáticas, isto é, expressões que não são entendidas se olharmos o significado de cada uma das palavras isoladamente. Por exemplo, quando usamos a expressão “Memória de elefante”, queremos dizer que alguém tem uma boa memória, que não esquece das coisas facilmente.

O que está sendo pedido nesta atividade é que descubra o verdadeiro sentido destas expressões, selecionando, na coluna B, a alternativa que corresponde a cada uma delas. Sugiro as seguintes estratégias:

- Leia todas as expressões da coluna A;
- Lê todos os significados da coluna B;
- Identifique qual a possível relação entre as expressões da coluna A e os significados na coluna B.

A	
Bate e volta	
Bater as botas	
Bater na mesma tecla	
Bater papo	
Bater pernas	

B	
	Insistir demais no mesmo assunto.
	Ir e voltar a algum evento ou lugar rapidamente.
	Fazer barulho, produzir ruído com as mãos.
	Falecer.
	Conversar (informalmente).
	Andar com a intenção de se distrair; andar sem destino certo.

UNO

A maior parte das instruções deste tipo exige a localização de informação e a transcrição da mesma. Esta transcrição pode ser literal (sic), mas deve valorizar-se o uso de palavras próprias.

As estratégias usadas deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

- Rer o texto e localizar a informação;
- Transcrever de modo exato a informação do texto para a resposta.

No material do estudante estas instruções são dadas por meio do Vicente Inteligente.

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.

4) De acordo com as informações do texto que você leu, assinale com X, em cada uma das respectivas colunas, se as afirmações são Verdadeiras (coluna V) ou Falsas (coluna F).

Afirmações		
Mariana de cinco anos e Pedro de sete, já tem idade para jogar UNO.		
Só podem jogar entre dois e dez jogadores com 7 anos de idade.		
As cartas são distribuídas entre os jogadores e as que sobrarem são colocadas viradas com a face para baixo.		
Ao jogar a penúltima carta, se o jogador não falar UNO, pode ser penalizado.		



Esta é uma atividade em que é solicitado que você decida se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Esta informação pode estar explícita no texto - e é o Juvenal Literal que trabalha -, ou pode ter que descobrir. Neste caso, terá de pedir ajuda ao Durval Inferencial.

Qualquer que seja a personagem da Família Compreensão ela irá ajudá-lo. Não se precipite. Antes de marcar a sua resposta, faça uma classificação provisória, a lápis. Pense em uma justificativa para a alternativa que você escolheu, mesmo que isto não tenha sido pedido. Releia o texto, confirme se a sua resposta provisória estava correta ou se é necessário fazer correções.

O URSO E AS ABELHAS

Os primeiros textos foram escolhidos de modo a serem curtos e terem vocabulário acessível. O objetivo é ajudar os estudantes a apropriarem-se das características das personagens da Família Compreensão e aprenderem a identificar os processos que estão presentes nas diferentes propostas.

Classificação e extensão do texto: Fábula- 126 palavras (incluindo o título).

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Grupo turma.
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelo professor.
- Modalidade de leitura das instruções: Em voz alta pelos alunos, de modo alternado.
- Identificação das personagens da Família Compreensão: Discussão sobre as características das personagens sinalizadas no programa.
- Realização das atividades: Oral pelo grupo turma, seguida do registro individual no livro do aluno.
- Correção: Professor.



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 as personagens escolhidas? Releia a caracterização de cada uma e tente encontrar uma justificativa.

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

1- Como o urso conseguiu se salvar do enxame de abelhas? (Compreensão literal)

- 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.

R: C



2- Por qual motivo o urso farejava o tronco? (Compreensão inferencial)

- a-() Porque ele sentia cheiro de mel.
- b-() Porque ele queria destruir o ninho.
- c-() Porque ele queria arrastar o tronco.
- d-() Porque ele não gostava de abelhas.

R: A



3- -Por que a abelha picou o urso? (Compreensão inferencial)

- a- () Porque as abelhas costumam picar outros animais.
- b- () Porque queria evitar o roubo de mel.
- c- () Porque o urso roubou o mel da colmeia.
- d- () Porque as abelhas não gostam de ursos.



R: B

4- Volte ao texto e transcreva um trecho que indique que as abelhas estavam protegendo a colmeia. (Compreensão literal)



Aceitar como correto que “o enxame inteiro saiu atrás dele” ou “adivinhand o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso”.

5- Ordene as frases de acordo com a sequência do texto. (Reorganização)

- () O urso foi perseguido pelo enxame
- () O urso ficou com raiva e tentou destruir o ninho.
- () O urso mergulhou no lago para se salvar.
- () O urso encontrou um tronco de árvore caído no chão.
- () O urso foi picado por uma abelha que voltava dos campos de trevo.



R: 4- 3- 5- 1- 2

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. (Compreensão Crítica).



Aceitar como correta a resposta que concorda com a ação do urso e justifique que só ao mergulhar de corpo inteiro na água o urso poderia não ser mais picado pelo enxame de abelhas.

A resposta de não concordância poderá ser justificada se a criança apresentar uma razão viável, a ser considerada pela professora.

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. (EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO)



A	
“A abelha deu uma <i>picada daquelas</i> no urso”.	
“O urso ficou <i>louco de raiva</i> ”.	

B	
	A abelha deu uma picada que o urso nem sentiu.
2	O urso ficou enfurecido, ficou muito bravo.
	O urso nem ligou, ficou muito tranquilo.
1	A abelha deu uma picada muito forte, muito dolorida no urso.

Percebeu o que você 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 dedar algum significado? (GS) Para responder preciso



Sopa de pedras

Ao longo do trabalho, a personagem Vicente Inteligente aparece para sugerir estratégias ou lembrar algumas regras. Essas intervenções devem ser lidas e analisadas com os estudantes.

O texto selecionado apresenta um vocabulário acessível, não precisa de glossário.

TEXTO: Narrativo: 171 palavras (incluindo o título)

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Pares.
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelos alunos que preparam o texto em casa.
- Modalidade de leitura das instruções: Silenciosa.
- Identificação dos personagens da Família Compreensão: Identificação a ser realizada pelos alunos.
- Realização das atividades: escrita em trabalho de pares.
- Correção: Professor.

Sopa de Pedras

Um dia Pedro Malasarte pediu comida numa casa e a dona negou o pedido.

- Deixe-me ao menos cozinhar essas pedras - disse ele.

- Cozinhar pedras? Isso é possível? Perguntou a mulher.

- É. E fica uma gostosura!

- Ah! Quero aprender como se faz. A mulher disse isto já pensando na economia que ia poder fazer.

- Primeiro, quero água para lavar as pedras e fazer a sopa.

- Está aqui. Só isso? – Perguntou a dona da casa.

- Se puser gordura, a sopa fica melhor.

- Aqui está a gordura.

- Boa mesmo fica, se puser sal – ajuntou Malasarte.

- Já vou buscar.

- É bom trazer pimenta e um pouco de macarrão...

- Hum! A sopa está cheirando gostoso! Exclamou a mulher.

- Agora só falta uns pedacinhos de carne – disse mais uma vez Pedro.

- Vem já!

Assim que a sopa ficou pronta Malasarte tirou as pedras do caldeirão e as jogou fora.

Depois tomou a sopa.

Só então a mulher percebeu que tinha sido enganada.

POETIZANDO, CONFABULANDO ,HISTORIANDO, Seleção e organização
Vera Barreto. VEREDA - São Paulo SP-1995

Questões:

1) Por que a mulher queria aprender a fazer a sopa?(LITERAL)

a-() porque queria saborear uma deliciosa sopa.

b-() porque queria economizar.

c-() porque queria aprender a fazer novos pratos.

d-() porque queria ajudar o Pedro.



R: B

2) Pedro não tinha os ingredientes para fazer uma sopa e propôs cozinhar pedras. Qual foi seu objetivo em agir dessa forma? (INFERENCIAL)

- a- () Fazer com que a mulher tivesse dó por ele não ter o que cozinhar.
- b- () Queria mostrar à mulher que poderia fazer sopa de pedras.
- c- () Queria apenas disfarçar para depois pedir o que realmente alimenta.
- d- () Queria fazer uma sopa de pedra diferente das sopas que se costuma comer.
- e- () Queria mostrar que tinha tanta fome que era capaz de comer pedras.

R: C



3) Com a sopa que Pedro fez, a mulher realmente conseguiu economizar? Justifique sua resposta. (CRÍTICA)

R: Aceitar como correta respostas que consideram que a mulher não conseguiu economizar de verdade, pois acabou utilizando vários outros ingredientes para preparar a “sopa de pedras” e não apenas pedras.

4) Qual a sua opinião sobre a atitude de Pedro? (CRÍTICA)

R: Aceitar como correta respostas que consideram como inadequadas a atitude de Pedro ao enganar as pessoas para conseguir as coisas que deseja.



5) Releia o texto e selecione a resposta que melhor caracteriza como era o Pedro Malasarte. (REORGANIZAÇÃO)

- a- () Solidário
- b- () Antipático
- c- () Enganador
- d- () Traidor



“Solidário” – alguém que se preocupa com os outros.

R: C

6- A sopa que Pedro fez, realmente era uma “sopa de pedras”? Justifique sua resposta. (CRÍTICA)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem que a sopa não era de pedras, e sim de ingredientes que se podem comer, que alimentam. Ou ainda: As pedras foram só uma desculpa para Malasarte conseguir os alimentos que queria e enganar uma pessoa que lhe negou comida.



O CARACOL E A PITANGA

A fábula selecionada não está entre as mais conhecidas pelos estudantes. Essa foi uma das razões da escolha.

O texto é curto e tem vocabulário acessível. Nesse texto pela primeira vez, os estudantes devem classificar os processos de compreensão.

Classificação e extensão do texto: Fábula, 113 palavras (contando o título)

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Pares.
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelos alunos.
- Modalidade de leitura das instruções: Leitura silenciosa.
- Identificação das personagens da Família Compreensão: Identificação a efetuar pelos alunos.
- Realização das atividades: Escrita em trabalho de pares.
- Correção: Professor.

Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranquilo, de caminhar filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para avançar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga-maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse:

— Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga.

— Vou indo, vou indo - respondeu calmamente o caracol. Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga.

Millôr Fernandes, Fábulas Fabulosas.

Glossário:

Galgar: andar, percorrer; subir

Caminhar filosófico: caminhada serena, pensativa

Passo Fustigado: passo batido, repetitivo



A partir de agora você vai identificar as personagens que poderão te ajudar a compreender os textos. Escreva o nome delas no local indicado.

Pegue as cartas da Família Compreensão. Leia as perguntas e pense nas características das personagens. Depois decida qual é a adequada. No final da página estão as personagens de cada pergunta. Tente identificá-las e só depois confirmar se a sua escolha foi correta. Se não foi, tente explicar o que te levou a fazer uma escolha diferente.

1. Releia o texto e responda: por que o caracol continuou sua jornada, mesmo sabendo que não era tempo de pitanga? Marque a alternativa correta. (Compreensão Literal)

a- () Porque, como ia demorar, quando chegasse ao topo da árvore já haveria pitangas.

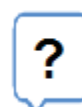
b- () Porque é muito teimoso e não quis escutar a formiga.

c- () Porque não entendeu o que a formiga falou.

d- () Porque se voltasse demoraria quarenta e oito horas para subir.

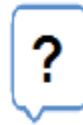
R: A

Escreva aqui o nome da personagem da Família Compreensão.



2. Há quanto tempo o caracol estava tentando subir no tronco? (Compreensão Literal)

R: Há dois dias, 48h.



3. Na frase “*Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse:*”, a palavra zombeteira pode ser substituída por qual palavra abaixo sem perder o sentido? Selecione-a. (Extração de Significado)

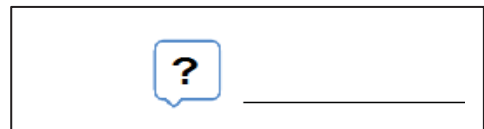
A – () distraída

B – () festeira

C – () irônica

D – () apressada

R: C



4. Como era o caracol? Selecione a alternativa correta. (C. Literal)

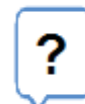
a- () alegre

b- () tranquilo

c- () ligeiro

d- () preocupado

R: B



5. Como era a formiga? Selecione a alternativa correta. (C. Literal)

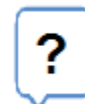
a- () educada

b- () calma

c- () apressada

d- () persistente

R: C



6. Selecione a alternativa correta para completar a frase. (Inferencial)

A formiga zombou do caracol porque...

a- () Ele estava subindo muito devagar pelo tronco da pitangueira.

- b- () Ele subia e parava, parava e subia, ficando cansado.
- c- () Ela queria ficar com as pitangas maduras só para ela
- d- () Ele estava subindo antes das pitangas estarem maduras.
- R: D

7. Resuma as ideias principais. (Reorganização)



Fazer resumos não é tarefa fácil. O resumo tem que ser mais curto do que o texto que será resumido, mas tem que ter as informações mais importantes.

Você pode usar as seguintes estratégias:

1. Contorne as palavras/expressões que caracterizam o Caracol e a Formiga;
2. Construa uma tabela como a que está abaixo para

	Caracol	Formiga
Características	Lento, tranquilo, devagar.	Ágil, apressada, maluca.
Onde estavam	Subindo o tronco da pitangueira.	Descendo o tronco da pitangueira.
O que fizeram	Continuou subindo o tronco	Zombou do caracol
O que queriam	Conseguir pitangas	Que o caracol não continuasse a subir na pitangueira

Aceitar como corretas as respostas que estão no quadro e outras que sejam coerentes com o texto.

A elaboração de resumos é uma tarefa complexa de reorganização e de síntese. Além de requerer que o aluno identifique a informação mais relevante, exige, dado que normalmente é feita por escrito, competências de escrita específicas. O texto contém 113 palavras, pelo que o seu resumo deve resultar, necessariamente, em um número bastante inferior de palavras, mas mantendo a equivalência de informação.

Para ajudar os alunos a elaborar o resumo, pode ser proposta a seguinte sequência de tarefas:

1 - Sublinhar, com um lápis de cor verde, as palavras que trazem informações do caracol e, com um lápis de cor azul, as palavras que trazem informações da formiga.

2 - Construir uma tabela no quadro para sistematizar as informações relativas a cada um dos animais. Esta tabela pode ser proposta pelo professor, recorrendo à modelagem, em voz alta, ou pedindo aos alunos que sugiram como podem organizar a informação.

3 - Escrever o resumo em conjunto com os alunos. Contar o número de palavras do parágrafo a resumir e do resumo efetuado. Reformular, se for necessário.

Os primeiros textos foram escolhidos de modo a serem curtos e terem vocabulário acessível. O objetivo é ajudar os estudantes a apropriarem-se das características das personagens da Família Compreensão. E aprenderem a identificar os processos que estão presentes nas diferentes propostas.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 84 palavras (incluindo o título).

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Trabalho individual.
- Modalidade de leitura do texto: Leitura silenciosa.
- Modalidade de leitura das instruções: Leitura silenciosa.
- Identificação das personagens da Família Compreensão: Identificação a efetuar pelos alunos.
- Realização das atividades: Escrita; registro individual no caderno do aluno.
- Correção: Auto-correção.

MEU GATO TEM UM OLHO AZUL E OUTRO MARROM

Professor, observe com os alunos que, no texto, o adjetivo “saudita” dado à gata se refere ao país onde ela se encontra e não tem qualquer relação com raça de gatos, como é o caso do termo “persa” atribuído ao gato que mora no Brasil.

Li no G1 uma reportagem sobre uma gata da Arábia Saudita portadora de olhos de cores diferentes. O que chamou a minha atenção foi o fato de eu também ter um gato com as mesmas características dessa gata saudita encontrada em

Riade. A diferença é que meu gato é persa, nasceu no Brasil e mora aqui em casa, em Foz do Iguaçu. O nome dele é Bunny. Ele tem um olho azul e outro marrom.

<http://g1.globo.com/VcnoG1/0,,MUL102277-8491,00.html> acesso em 14-11-2016

GLOSSÁRIO:

Portadora: pessoa que tem ou traz consigo alguma coisa. Tem origem na palavra “portar”, que significa ter, trazer...

PERGUNTAS:



Lembra-se das regras?
1º Ler a pergunta;
2º Identificar o personagem;
3º Prestar atenção na pergunta;
4º Responder.

1. Escolha a alternativa correta.

Porque a autora do texto acha que o seu gato é semelhante ao da reportagem?
(LITERAL)

- a- () porque os dois gatos são da mesma raça
- b- () porque os dois gatos são do mesmo país
- c- () porque os dois gatos têm olhos com cores diferentes
- d- () porque os dois gatos têm os olhos da mesma cor.

R: alternativa C



2. Qual o significado da palavra "portadora" no texto? (SIGNIFICADO)

- a- () Que ganhou algo
 - b- () Que possui algo
 - c- () Que transporta algo
 - d- () Que envia algo
- R: B



3. Por que razão o gato portador de olhos de cores diferentes deu origem a uma notícia num jornal? (INFERENCIAL)



Não existe no texto nenhuma informação para responder a esta pergunta. Como fazer? Pense na sua experiência e no que você sabe. São esses conhecimentos que te ajudarão a encontrar a resposta.

- a- () Porque ter olhos de cores diferentes é um acontecimento raro.
 - b- () Porque o gato era um animal muito bonito.
 - c- () Porque o leitor que enviou a notícia gosta muito de gatos.
 - d- () Porque o gato que morava na Arábia Saudita era muito famoso.
- R: A



4. Quais as características da gata e do gato de que fala o texto? Complete o quadro abaixo. (REORGANIZAÇÃO)



Para realizar essa atividade tem que localizar a informação no texto e depois escrever na tabela. Esta tarefa é muito fácil, mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes é necessário reler o texto para encontrar a informação. Você poderá sublinhar, no texto, a informação que é necessária.



Gata	Gato

R: Gata: é da Arábia Saudita, mora em Riade, tem olhos de cores diferentes.

Gato: é do Brasil, mora em Foz do Iguaçu, nome é Bunny, tem um olho azul e outro marrom.

5- Em que cidade mora o dono do gato? (LITERAL).

R: Foz do Iguaçu

Poderá ser explorado com os alunos onde se localiza Riade e comparar as localizações.

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: Em voz alta pelos estudantes que preparam o texto em casa.
- 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 Suriléafoi 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 super legal 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, 3º- Prestar atenção na pergunta, 4º- 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.

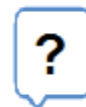
Afirmações	Resposta	Processo
A mãe de Margarida e Violeta ficava o dia inteiro cuidando das meninas.	F	Literal
Ao chegar do trabalho Suriléa se tornava uma mãe diferente das outras.	V	Literal
Cada filha queria mais atenção do que a outra.	V	Literal
Margarida e Violeta gostavam de colo.	V	Literal
Suriléa gostava de ser mãe-monstrinha.	V	Inferencial

5) Assinale a alternativa correta. (LITERAL)

As duas filhinhas de Suriléa

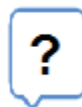
- a- () gostavam de contar histórias para Suriléa quando ela chegava do trabalho.
- b- () brigavam muito porque queriam uma mãe só para elas.
- c- () tinham a mesma idade e eram do mesmo tamanho.
- d- () gostavam de abraçar todos os dias a mãe Suriléa.

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.

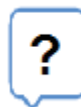


R: C

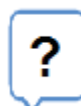
7) Porque o horário das meninas dormirem não era respeitado? (INFERENCIAL)

- 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.

9) 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 super legal 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.

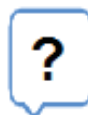


9.2) Porque será que a mãe Suriléa “achou incrível” ter se transformado em Suriléa-mãe-monstrinha? (Inferencial)

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



Como plantar alho

texto a seguir é simples e tem um vocabulário acessível. Porém as tarefas exigem que os estudantes façam inferências. As perguntas permitem várias respostas, o que contraria a tendência habitual de sempre ter uma única resposta. Sugere-se que cada resposta seja discutida oralmente, escrita no quadro e depois copiada pelos estudantes.

Texto instrucional: 96 palavras

Proposta de operacionalização:

Proposta de operacionalização:

Organização do grupo de estudantes: turma

Modalidade de leitura de texto: Em voz alta pelos estudantes.

Modalidade de leitura das instruções: em voz alta pelo professor.

Identificação das personagens da Família Compreensão: identificação feita pelos estudantes.

Realização das atividades: oral pela turma, seguida do registro individual nas folhas de atividades.

Correção: professor.

1. Escolha uma local onde tenha bastante incidência de sol;
2. Prepare o solo, misture o adubo e faça perfurações de pelo menos 12 cm de profundidade, é importante que haja uma distância de pelo menos 15 cm entre os buracos;
3. Espere até o momento da plantação para separar os dentes dos bulbos, mais conhecido como a cabeça do alho. Coloque os dentes nos buracos;
4. Não é recomendável plantar alho no inverno, mesmo que a planta seja resistente ao frio. Tente fazer o plantio no outono, quando o solo está mais úmido e fresco.

Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/como-plantar-alho/>

Glossário:

Adubo = Composto de resíduos de origem animal ou vegetal ou produto mineral ou químico usado para fertilizar ou regenerar o solo.

- 1) Leia cada uma das frases e responda cada uma das perguntas.



Para responder às perguntas, será necessário usar os seus conhecimentos (e sua imaginação) Leia com cuidado a primeira pergunta e a resposta que foi dada como exemplo.

	PERGUNTA	PROCESSO	EXEMPLO DE RESPOSTA
Escolha um local onde tenha bastante incidência de sol.	Por quê?	CI	Porque o tempo de exposição diária à luz do sol é importante para garantir o sucesso do cultivo de alho; Porque o sol ajuda no crescimento da planta.
Prepare o solo, misture o adubo.	Por que na preparação do solo para o plantio deve-se colocar adubo?	CI	Por que ele possibilita e favorece o crescimento das plantas
...é importante que haja uma distância de pelo menos 15 cm entre os buracos.	Por que os buracos para o plantio do alho devem ficar a 15 cm de distância um do outro?	CI	Para que os pés de alho não se entrelacem quando crescerem; Para que tenha espaço para as plantas crescerem.
Esperar até o momento da plantação para separar os dentes dos bulbos, mais conhecido como a cabeça do alho. Coloque os dentes nos buracos.	Por que os bulbos não devem ser debulhados com antecedência, devendo-se esperar até o momento do plantio?	CI	Porque os dentes devem estar perfeitos para o plantio, se forem debulhados com antecedência poderão ser danificados ou apodrecerem.
Não é recomendável plantar alho no inverno, mesmo que a planta seja resistente ao frio. Tente fazer o plantio no outono, quando o solo está mais úmido e fresco.	Por que não é recomendável plantar alho no inverno?	CC	Porque, embora o alho seja resistente ao frio, no inverno o solo pode estar seco (sem umidade) o que dificulta a brotação.

Balas de gelatina

O “Balas de gelatina” é um texto curto com um vocabulário simples
TEXTO 63: Texto instrucional (injuntivo): 201 palavras
Proposta de operacionalização:
Organização do grupo de estudantes: individual
Modalidade de leitura de texto: Silenciosa pelos estudantes.
Modalidade de leitura das instruções: Silenciosa pelos estudantes.
Identificação das personagens da Família Compreensão: indicação efetuada pelos estudantes.
Realização das atividades: Escrita individual.
Correção: Turma

Ingredientes:

- 1 caixa ou envelope de gelatina (25g à 30g) com o sabor escolhido.
- 1 envelope de gelatina sem sabor, em pó (12g) e incolor.
- 150 ml de água em temperatura ambiente

Modo de preparo:

1. Misture bem a gelatina com sabor e a sem sabor.
2. Adicione a água e mexa até dissolver todo o pó.
3. Espere 10 minutos até engrossar a mistura (a gelatina irá hidratar).
4. Coloque por 20 segundos no micro-ondas até dissolver bem. Se precisar coloque mais alguns segundos. Não pode ferver!
5. Despeje o líquido em formas para gelo ou em uma travessa.
6. Coloque na geladeira e espere endurecer entre 15 a 20 minutos.
7. Desenforme (se usar a travessa é só cortar em quadradinhos ou no formato que desejar).
8. Sirva

Para ser um bom cozinheiro:

Lave as mãos antes de começar.

Tome cuidado com o fogão, com o micro-ondas e objetos cortantes.

Leia cuidadosamente a receita antes de prepará-la.

Sempre faça as receitas com a supervisão de um adulto.

Obs. A bala de gelatina aguenta ficar fora da geladeira, não derrete não. Se quiser conservá-la por mais tempo, mantenha dentro da geladeira por até 5 dias. Se quiser pode passar açúcar em volta.

Texto instrucional: 237 palavras



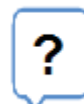
A receita é simples, mas se não respeitarmos a quantidade dos ingredientes e o modo de preparo pode ser um fracasso.
Vou ensinar uma estratégia para que você possa ter sucesso!
Leia todas as perguntas, mas não responda.
Numa folha de rascunho, escreva o que está sendo pedido em cada uma. Observe meu exemplo:
Pergunta 1 – numerar a sequência
Pergunta 2 – lavar as mãos
Pergunta 3 – ler a receita antes, por quê?
Pergunta 4 – Por que tomar cuidado com objetos , fogão e micro-ondas?
Pergunta 5 – caixas de gelatina e envelopes:
Pergunta 6 – último passo, imediatamente, antes de colocar as formas na geladeira?
Releia o texto e vá escrevendo as respostas.
Responda as perguntas.

1) Numere de 1 a 5 as tarefas necessárias para fazer a bala de gelatina, de acordo com as instruções do texto. (Reorganização)

- () Despejar o líquido nas forminhas
- () Misturar as gelatinas com sabor e a incolor.
- () Verificar se tem todos os ingredientes e utensílios necessários.
- () Desenformar e servir
- () Adicionar 150ml de água na temperatura ambiente.

Resposta: 4 – 2 – 1 – 5 – 3

2) Por que é necessário lavar as mãos, antes
(Crítica)



Porque para lidar com alimentos deve-se ter higiene; para não contaminar os alimentos...



3) Por que devemos ler a receita antes de prepará-la? (Inferencial)

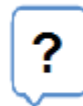
A - () - para organizar o pensamento.

B - () - para verificar se temos todos os ingredientes.

C - () - para verificar como ficará a receita pronta.

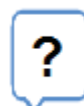
D - () - para sempre fazer a receita junto com um adulto.

R: B



4) Leia cada uma das frases e responda a cada uma das perguntas que está no quadro.

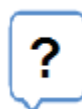
	Pergunta	Processo	Exemplo de resposta
1 – TOME CUIDADO COM O FOGÃO, O MICRO-ONDAS E OBJETOS CORTANTES.	Por quê?	CI	Para não se queimar ou cortar as mãos ou para não ter acidentes...
2 – SEMPRE FAÇA AS RECEITAS JUNTO COM UM ADULTO.	Por quê?	CI	Para evitar acidentes. Para confirmar pesos e medidas, os adultos têm mais experiência.



5) Qual é o último passo a fazer imediatamente antes de colocar na geladeira? (Reorganização)

- A – () Colocar a gelatina derretida em um recipiente com bico para facilitar na hora de despejar nas forminhas.
- B – () Despejar o líquido em formas para gelo ou em uma travessa.
- C – () Colocar por 20 segundos no micro-ondas ou levar ao fogo, em banho-maria, até dissolver bem.
- D – () Desenformar (se usar a travessa é só cortar em quadradinhos ou no formato que desejar).

R: B



- 6) Em uma receita comum de gelatina, colocamos uma caixinha (25 a 30 g) de pó para 250 ml de água. Por que razão, nesta receita, é utilizada mais quantidade de pó de gelatina: com e sem sabor, para uma quantidade menor de água (150ml)? (C. Crítica):

Sugestão de resposta:

- a) Porque com uma quantidade maior de água não é possível fazer a bala, pois ficarão muito moles;
- b) Com menos água as balas ficarão duras e não irão derreter.

Como saber a idade das tartarugas?

O texto é curto e contém vocabulário acessível.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 150 palavras.

Proposta de operacionalização:

- *Organização do grupo de alunos:* duplas

- *Modalidade de leitura do texto:* Leitura silenciosa.

- *Modalidade de leitura das instruções:* Leitura silenciosa.

- *Identificação das personagens da Família Compreensão:* Identificação realizada pelos estudantes.

- *Realização das atividades:* duplas

- *Correção:* Professor.

As tartarugas são capazes de viver durante muitos anos. O recorde da tartaruga que viveu por mais tempo é de uma que pertence à família das tartarugas reais da ilha-nação de Tonga no Pacífico. Essa tartaruga viveu 188 anos!

O quanto vivem não depende apenas da espécie de tartaruga que se trata, mas também como são tratadas. Uma tartaruga bem tratada viverá muito tempo.



Para sabermos a idade de uma tartaruga é necessário identificar a espécie, pois cada espécie tem uma média de anos que vive. Além disso, pode-se pesar, medir e observar os escudos que formam a carapaça, pois eles têm um padrão de linhas que se formam conforme a tartaruga cresce. Para cada linha um ano. Contando as linhas pode-se estimar a idade da tartaruga. Mas depois de uns dez anos, aproximadamente, já não é mais possível contar as linhas, pois elas estarão muito juntas.

Texto adaptado de:

<http://tartarugas.animais.info/como-saber-a-idade-das-tartarugas>

http://www.ehow.com.br/idade-tartaruga-como_9942/

- 1) O título desse texto é uma pergunta. (Como saber a idade das tartarugas?). Na sua opinião qual o motivo do título estar escrito dessa maneira? (Compreensão Crítica)



Aceitar como corretas as respostas que indiquem: a) é uma forma de aumentar a curiosidade; b) para motivar os estudantes a ler; c) para facilitar a compreensão; d) porque o texto vai responder a pergunta.

2) De acordo com o texto é ou não possível saber a idade das tartarugas pela carapaça? (Reorganização)



Preste atenção! Não se deixe enganar. Para uma pergunta como essa existem possibilidades. SIM, NÃO, ÀS VEZES SIM E ÀS VEZES NÃO.

Aceitar como corretas as respostas que indiquem que é possível saber a idade, pela carapaça, das tartarugas jovens/novas/até aproximadamente os dez anos.

3) Ordene as frases (1 a 3) com a sequência do idade das tartarugas, enquanto elas ainda são



- (3) Verificar se é possível contar as linhas.
- (2) Observar os escudos que formam a carapaça.
- (4) Contar as linhas.
- (1) Identificar a espécie de tartaruga.



Para as tarefas em que é necessário ordenar as frases, as vezes podemos nos atrapalhar. Lembre-se: há passos que devemos seguir. Vamos lembrar?

- Localizar no texto as frases ou expressões que são apresentadas na atividade e sublinhá-las;
- Analisar as palavras que indicam sequência;
- Ordenar provisoriamente, observando as palavras que indicam a sequência;
- Rer o que foi ordenado;
- Rer o texto para confirmar as opções;
- Confirmar a ordem.

4) Qual é a idade de uma tartaruga que tem cinco linhas? (Reorganização)

A resposta correta é 5 anos.



Botos auxiliam pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina **Pulo do animal avisa os pescadores a hora da passagem do cardume**

O texto que se apresenta é curto e contém vocabulário acessível. Antes da leitura do texto sugere-se a ativação do conhecimento dos alunos sobre golfinhos: onde eles podem ser encontrados e a localização da cidade de Laguna.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 188 palavras com o título.

Proposta de operacionalização:

- *Organização do grupo de alunos:* pequeno grupo
- *Modalidade de leitura do texto:* em voz alta pelo professor.
- *Modalidade de leitura das instruções:* Leitura silenciosa.
- *Identificação das personagens da Família Compreensão:* Identificação realizada pelos estudantes.
- *Realização das atividades:* escrita em pequenos grupos.
- *Correção:* Professor.

Pesquisadores investigam a inusitada parceria entre botos e pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina. Os mamíferos realizam um salto diferente quando há passagem de um cardume de tainhas pelo local e os pescadores reconhecem o pulo como aviso do percurso dos peixes.

O fato acontece porque o boto segue o cardume de peixes para se alimentar, e é neste momento que o animal dá o salto diferenciado para avisar outros semelhantes - e os pescadores.

Pesquisadores acreditam que os golfinhos também são beneficiados nessa relação. "Aparentemente, os pescadores estão roubando tainha dos botos, essa é a primeira impressão. [...]o fato é que a tainha é uma presa muito difícil de ser capturada pelos botos quando está em grupo, e quando a gente tem o lance da tarrafa em cima de um cardume de tainha, esse cardume se desmancha, e acaba sobrando algumas tainhas que são muito mais fáceis de serem capturadas pelos botos" relata o professor de Engenharia de Pesca, Fábio Daura Jorge.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/06/botos-auxiliam-pescaria-no-litoral-sul-de-santa-catarina.html>

Glossário:

Inusitado: que ocorre poucas vezes, surpreendente, que desperta interesse.

Tarrafa: rede de pesca, de forma circular, com peso nas bordas e um cabo fino no centro pelo qual é puxada.

1- Selecione entre as afirmações abaixo, aquela que você considera correta para responder a pergunta.

Em sua opinião por que razão a pesca de tainha com o auxílio dos botos é motivo de reportagem? (INFERENCIAL)

a- () Porque os repórteres gostam muito de botos.

b- () Porque o boto é um animal amigo e bonito.

c- () Porque os botos são animais difíceis de serem encontrados.

d- () Porque esse acontecimento é um fato curioso.

R= D



2- Transcreva o trecho do texto que indica como os botos mostram aos pescadores a localização do cardume de tainhas. (LITERAL)

R= Aceitar como correta: “Os mamíferos realizam um salto diferente quando há passagem de um cardume de tainhas.”



3- Ligue as expressões. (LITERAL)

O acontecimento noticiado ocorre	1
O boto segue os peixes	2
Os pesquisadores acham que	3
Quando a tarrafa é jogada	4

A	para se alimentar
B	no sul de Santa Catarina, em Laguna.
C	o cardume de tainha se desmancha.
D	os botos são favorecidos nessa relação.

R= 1xB, 2xA, 3xD e 4xC.



4-Complete o quadro abaixo, selecionando se a frase é V (verdadeira) ou F (falsa).
Com base nas informações fornecidas pelo texto: (LITERAL)

Afirmações	Resposta
A tainha é um dos alimentos dos botos.	V
A tainha é fácil de ser pega pelo boto quando está em grupo.	F
Os pescadores roubam todo o alimento dos botos.	F
Esta parceria dos botos com o homem está sendo estudada pelos pesquisadores.	V



5- De acordo com a reportagem que você leu “**Botos auxiliam pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina**”, assinale as alternativas corretas: (literal)

- a- () Os botos colaboram no trabalho dos pescadores.
- b- () Os homens não colaboram com os botos.
- c- () A parceria entre eles é prejudicial para a atividade pesqueira.
- d- () Os pescadores não conseguem realizar seu trabalho sem os botos.

R=A

6- A parceria entre os botos e os homens traz benefícios: (literal)

- a- () aos homens em geral
- b- () apenas aos botos.
- c- () aos botos e aos pescadores.
- d- () apenas ao meio ambiente.

R.: C

7- Os pescadores estão roubando tainha dos botos? Justifique a sua resposta. (crítica)

R: Aceitar como correta as respostas que apontam que não, que os botos são beneficiados com a parceria, pois as tainhas são difíceis de serem capturadas no cardume e quando os pescadores jogam a tarrafa elas se dispersam, o que facilita que os botos possam pegá-las.

O QUE FAZ SOPRAR O VENTO?

O texto selecionado é curto e tem um vocabulário acessível.
TEXTO: Informativo: 151 palavras (incluindo o título)
Proposta de operacionalização:
-Organização do grupo de alunos: Trabalho individual.
- Modalidade de leitura do texto: Leitura silenciosa
-Identificação dos personagens da Família Compreensão: será realizada pelos alunos.
-Realização das atividades: escrita individual
-Correção: pela pesquisadora

O ar que nos rodeia está sempre em movimento, desloca-se porque a sua temperatura não é a mesma em todos os locais. Quando o ar é aquecido pelo Sol, torna-se mais leve, e então, sobe até um lugar onde está mais frio.

O ar mais frio desce até às zonas quentes, movimento que constitui o vento.

Há duas espécies de ventos. Um sopra em zonas localizadas. Por exemplo, num local com muitas nuvens o ar é mais frio do que num local com muito sol. A diferença de temperatura faz deslocar o ar; o vento sopra.

À segunda espécie de vento chama-se ventos planetários; sopram continuamente em grandes extensões da Terra. Deslocam-se entre as zonas frias das proximidades dos polos e as zonas quentes próximas do equador. Estes ventos planetários impelem as nuvens e as temperaturas tempestades de um ponto para o outro do planeta.

O Grande Livro das Perguntas e Respostas de Charlie Brown, 2, p. 63
(adaptado) Lisboa: Bertrand Editora, 1987.

1- Classifique cada afirmação como Verdadeira ou Falsa. Justifique a sua resposta, transcrevendo do texto a informação que você usou para responder:
(REORGANIZAÇÃO/LITERAL)



Você deve observar que são duas tarefas:
a) classificar como verdadeiro ou falso e
b) transcrever frases/expressões que justificam sua escolha.

AFIRMAÇÕES	V	F
O vento é explicado pelo movimento do ar. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “O ar aquecido sobe...o ar frio desce...”; “movimento que constitui o vento”.	X	
O ar frio é mais pesado do que o ar aquecido. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “O ar aquecido pelo sol torna-se mais leve” e “O ar mais frio desce”.	X	
c- Existem dois tipos de ventos: os localizados e os planetários. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “Há duas espécies de ventos...um sopra em zonas localizadas...a segunda espécie de vento é que se chama de ventos planetários”.	X	

2-Assinale com Verdadeiro ou Falso as respostas à seguinte pergunta: o que significa a palavra “impelem” na frase “Estes ventos planetários impelem as nuvens

e as tempestades de um ponto para o outro do planeta?” (EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO)

AFIRMAÇÕES	V	F
Empurram	X	
Impedem		X
Põem em movimento	X	

3-Complete, selecionando a alternativa correta. O nome “Ventos Planetários” foi escolhido provavelmente porque..... (INFERENCIAL)

- a- () sopram em zonas muito limitadas do planeta.
- b- () é um nome bonito.
- c- () sopram em grandes extensões da Terra.
- d- () deslocam ar.



R= C

10 coisas que você deve fazer antes de começar qualquer receita

1. Leia a receita do começo ao fim e já pré-aqueça o forno, caso seja necessário.
2. Assegure-se que você possui todos os ingredientes e utensílios que precisa.
3. Lave suas mãos e todos os alimentos de uma vez antes de começar a cozinhar.
4. Coloque um pano úmido ou dois pedaços de papel toalha molhados em baixo da sua tábua de cortar para fixá-la.
5. Prepare o “*mise en place*”, ou seja, pese, pique e separe os ingredientes em potinhos de acordo com o que a receita pede.
6. Posicione os potinhos de maneira que eles não te atrapalhem na hora de cozinhar. Para evitar acidentes e desperdícios.

7. Prepare dois pegadores (pode ser uma luva e/ou panos de pratos) e deixe-os a mão.
8. Pegue uma tigela e faça-a de lixo. Você vai precisar de um lixo na altura das mãos e não no chão.
9. Use e lave o que usar o mais rápido possível. Não empilhe louça, ela atrapalha e baixa a moral.
10. Tente cozinhar com o máximo de tempo e amor possível, sempre.

Disponível em: <http://www.eucomosim.com/na-cozinha/10-coisas-que-voce-deve-fazer-antes-de-comecar-qualquer-receita/> acesso em 19/07/2017

2) Leia cada uma das frases e responda cada uma das perguntas.



Para responder às perguntas, será necessário usar os seus conhecimentos. Para entender bem o texto, você precisa pensar e usar o seu conhecimento. Leia com cuidado a primeira pergunta e a resposta que foi dada como exemplo.

FRASE	PERGUNTA	PERSONAGEM	RESPOSTA
Leia a receita do começo ao fim...	Por quê?		
Lave suas mãos e todos os alimentos de uma vez antes de começar a cozinhar.	Por quê?		

Prepare o “mise en place”, ou seja, pese, pique e separe os ingredientes em potinhos de acordo com o que a receita pede.	Para quê?		
Prepare dois pegadores (pode ser uma luva e/ou panos de pratos) e deixe-os a mão.	Por que devemos usar luvas ou panos de prato como pegadores?		
Tente cozinhar com o máximo de tempo e amor possível, sempre.	Por que devemos cozinhar com o máximo de tempo e amor?		

Mandamentos de Segurança no Mar

(92 palavras, incluindo o título - Substituindo “Os dez mandamentos da prudência”)

- 1) Faça a manutenção correta da sua embarcação;
- 2) Respeite a lotação da embarcação e tenha a bordo coletes salva-vidas para todos os tripulantes;
- 3) Mantenha os extintores de incêndio em bom estado de conservação e dentro da validade;
- 4) Leve sempre algum equipamento de comunicação, por exemplo, um celular;

- 5) Conduza sua embarcação com prudência e em velocidade compatível para evitar acidentes;
- 6) Mantenha a distância de 200 metros das praias e dos banhistas;
- 7) Respeite a vida, seja solidário, preste socorro;
- 8) Não polua o mar.

Fonte: Texto adaptado pelas autoras de: <https://www.dpc.mar.mil.br/pt-br/ssta/navegacao-amadora/os-10-mandamentos-da-seguranca-no-mar-0>

GLOSSÁRIO:

Tripulantes: pessoa que está dentro de uma embarcação.

Prudência: cautela; calma; precaução.

Solidário: alguém que está pronto para ajudar, apoiar, defender alguém.

1- Leia com atenção o primeiro mandamento:

“Faça a manutenção correta da sua embarcação”

1.1- O que é uma embarcação? (Extração de significado)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: meio de transporte marítimo/ meio de transporte utilizado no mar (por exemplo: barco, navio, etc).

1.2- Por que é necessário fazer manutenção na embarcação? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para prevenir e verificar se a embarcação não apresenta algum defeito que possa comprometer a segurança dos tripulantes enquanto está sendo feito o transporte no mar.

2- Leia agora o segundo mandamento:

“Respeite a lotação da embarcação e tenha a bordo coletes salva-vidas para todos os tripulantes”

2.1- Por que é preciso respeitar a lotação da embarcação? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque existe um número máximo de pessoas que a embarcação pode transportar com segurança, se passar desse número pode ser perigoso, pois o barco pode afundar, a circulação de passageiros pode ficar dificultada em caso de algum problema em alguma área do barco, como incêndio ou outros.

2.2- Por que é necessário ter coletes salva-vidas para todos os tripulantes?
(Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para que, em caso de acidentes, todos possam usá-los e estejam seguros no mar.

3- Vejamos agora o terceiro mandamento:

“Mantenha os extintores de incêndio em bom estado de conservação e dentro da validade”

3.1 – Por que é preciso ter extintores de incêndio na embarcação? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para que possam ser utilizados para apagar o fogo em caso de incêndio.

3.2 – Por que os extintores de incêndio da embarcação precisam estar em bom estado de conservação e dentro da validade?(Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Para que estejam em condições de serem utilizados em caso de necessidade.

4- O quarto mandamento nos diz o seguinte:

“Leve sempre algum equipamento de comunicação, por exemplo, um celular”

4.1 – Por que é necessário ter aparelhos de comunicação na embarcação?
(Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para que, em caso de emergências ou de outras necessidades, seja possível se comunicar com outras pessoas para pedir ajuda ou orientação; porque quando estamos no mar, em um barco, não há pessoas ou lugares por perto para que possam nos socorrer em caso de acidentes.

5- O quinto mandamento nos diz:

“Conduza sua embarcação com prudência e em velocidade compatível para evitar acidentes”

5.1 –Por que conduzir o barco com prudência e velocidade compatível evita acidentes? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque dessa maneira o condutor não perde o controle da embarcação.

6- Vamos pensar agora sobre o sexto mandamento:

“Mantenha a distância de 200 metros das praias e dos banhistas”

6.1 – Por que a embarcação precisa manter essa distância da praia e dos banhistas?(Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque se a embarcação ficar muito perto da praia e dos banhistas pode atropelar alguém, provocar acidentes e colocar em risco a vida das pessoas que estão na praia.

7- O sétimo mandamento traz mais algumas recomendações:

“Respeite a vida, seja solidário, preste socorro”

7.1 – O que quer dizer “preste socorro”? (Extração de significado)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: acuda as pessoas que precisarem de ajuda.

7.2 – Por que esse é um mandamento importante para a segurança no mar? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque os condutores de embarcação devem se preocupar com a vida das pessoas, fazendo com que elas estejam em segurança quando estão no barco. Eles também precisam estar dispostos a sempre oferecer ajuda, pois são eles os que têm maior conhecimento sobre o mar, sobre as embarcações e sobre aquele ambiente.

8 – O oitavo mandamento é este:

“Não polua o mar”

8.1 – O que a poluição do mar pode causar? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: pode causar a morte dos animais que vivem no mar; pode prejudicar a saúde das pessoas que tomam banho no mar; pode matar a natureza.

9 – Responda às seguintes perguntas e justifique suas respostas:

9.1 – Estes mandamentos são importantes para quem? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para os condutores de embarcações, pois tratam de mandamentos para segurança das embarcações no mar. Serve também para as pessoas que utilizam de transporte marítimo para que elas possam se prevenir dos acidentes.

9.2 - O autor escreveu este texto para adultos ou para crianças? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: prioritariamente adultos, pois só eles podem conduzir as embarcações. Mas as crianças também devem ter essas informações quando forem andar em uma embarcação marítima.

O LAGARTO MEDROSO

Classificação e extensão do texto: Poesia, 165 palavras (incluindo o título)

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Grupo turma.
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelo professor e silenciosa pelos alunos
- Modalidade de leitura das instruções: Em voz alta pelos alunos.
- Identificação das personagens da Família Compreensão: Discussão sobre as características das personagens sinalizadas no programa.
- Realização das atividades: Oral pelo grupo turma, seguida do registro individual no livro do aluno.
- Correção: Professor.

(162 palavras – texto original do programa: “O CAÇADOR DE BORBOLETAS”)

O lagarto parece uma folha
verde e amarela.
E reside entre as folhas, o tanque
e a escada de pedra.
De repente sai da folhagem,
depressa, depressa,
olha o sol, mira as nuvens e corre
por cima da pedra.
Bebe o sol, bebe o dia parado,
sua forma tão quieta,
não se sabe se é bicho, se é folha
caída na pedra.
Quando alguém se aproxima,
_ oh! Que sombra é aquela?
o lagarto logo se esconde
entre as folhas e a pedra.
Mas, no abrigo, levanta a cabeça
assustada e esperta:
que gigantes são esses que passam
pela escada de pedra?
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre as folhas, o tanque e a pedra.
Cuidadoso e curioso,
o lagarto observa.
E não vê que os gigantes sorriem
para ele, da pedra.
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre folhas, o tanque e a pedra.

Fonte: Cecília Meireles, Ou isto ou Aquilo, Editora Nova Fronteira.

GLOSSÁRIO:

Intimidado: amedrontado, assustado.



Eu gosto muito de poesia. Sei que é difícil de compreender e que exige reflexão. O Durval Inferencial diz que sem ele não conseguimos compreender, pois precisamos ir além do que é evidente e procurar os significados ocultos. Tenho aprendido muito com ele e, por isso, vou explicar como você pode melhorar:

- 1) Leia silenciosamente a poesia. Desta forma, você compreende o sentido geral.
 - 2) Em seguida, imagine que você vai ler em voz alta para uma plateia ou para o seu grupo de amigos. Esta leitura tem que ser bem feita. Releia pedacinho por pedacinho e decida que sentimentos a sua voz e o seu corpo podem exprimir.
 - 3) Leia de novo o poema, em voz alta.
- Agora me siga. Vou reproduzir, pedacinho por pedacinho, o poema e vamos responder às perguntas.

Depois de ter feito uma leitura, em silêncio, do poema, responda à pergunta 1.

1 – Você acha que o título deste poema “O lagarto medroso” foi bem escolhido? Por que? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: a) Sim, porque de fato fala de um lagarto que era medroso; b) Sim, porque o lagarto se escondia quando via alguém se aproximar.



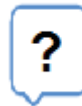
2- Do que o lagarto tem medo? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: a) Ele tem medo das pessoas que se aproximam dele.



3–O lagarto tem motivo para ter este medo? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: a) Não, porque as pessoas gostam dele e sorriem quando o veem. b) Sim, porque não sabe quem são as pessoas que se aproximam dele.





Leia agora cada pedacinho do poema. Repare que, ao dividir o poema, nem sempre temos o mesmo número de versos em cada parte. Devemos dividi-lo por “unidades de sentido”, isto é, cada pedacinho tem que despertar sentimentos, levar-nos a pensar em alguma coisa... Veja como eu fiz e responda às perguntas.

4 - “O lagarto parece uma folha/ verde e amarela”

4.1 - Por que o autor compara o lagarto com uma folha? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Porque ele fica parado/ quieto em cima da pedra, como uma folha.



4.2 – Que trechos do texto justificam sua resposta? (Metacompreensão)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: “*Bebe o sol, bebe o dia parado*, sua forma tão quieta, não se sabe se é bicho, se é folha caída na pedra”.



5 – “Bebe o sol, bebe o dia parado”

5.1 – O que o autor quis dizer com este verso? (Compreensão Inferencial)

- a) Que o lagarto gosta de beber quando está parado.
- b) Que o sol e o dia podem ser bebidos como líquidos.
- c) Que o sol e o dia são alimentos do lagarto.
- d) Que o lagarto aproveita o sol e o dia calmo.



6 – “Mas, no abrigo, levanta a cabeça/ assustada e esperta:/ que gigantes são esses que passam/ pela escada de pedra?”

6.1 - Por qual motivo esses que passam pela escada de pedra são chamados de gigantes? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: São chamados de gigantes porque é assim que o lagarto os percebe, já que são muito maiores que ele, o que faz o lagarto ter medo deles.



7 – “E não vê que os gigantes sorriem/ para ele, da pedra”.

7.1 – O que significa este sorriso dos gigantes? (Compreensão Inferencial)

- a) Que acham o lagarto engraçado.
- b) Que não gostam do lagarto e por isso riem dele.
- c) Que gostam do lagarto e por isso sorriem para ele.
- d) Que não têm medo do lagarto e zombam dele.



7.2 – Será que o lagarto deixaria de ter medo se visse que os gigantes sorriem para ele? Justifique sua resposta. (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Sim, porque ele perceberia, pelo sorriso das pessoas, que eles gostam dele. Porque a gente sorri quando gosta e faz cara feia quando não gosta.



8- “Assim vive, cheio de medo,/ intimidado e alerta”

8.1 – Por qual motivo você acha que o lagarto está sempre alerta? (Compreensão Crítica)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Porque ele está sempre atento às pessoas que se aproximam dele, porque ele não sabe que elas gostam dele.



9 – Releia o texto, sublinhe as palavras e transcreva os trechos que exprimem as características do lagarto. (Reorganização)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: cheio de medo/ alerta/ cuidadoso/ curioso.



9.1- Explique o que faz você entender que o lagarto tem estas características. Selecione do texto o trecho que justifica sua resposta. (Metacompreensão)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Ele é cheio de medo porque quando alguém se aproxima ele se esconde: “Quando alguém se aproxima,/ _ oh! Que sombra é aquela?/ o lagarto logo se esconde/ entre as folhas e a pedra”; Ele é alerta e cuidadoso porque sempre está atento às aproximações de pessoas: “Mas, no abrigo, levanta a cabeça/ assustada e esperta:/ que gigantes são esses que passam/ pela escada de pedra?”; Ele é curioso porque fica observando “os gigantes” cheio de atenção e curiosidade: “Mas, no abrigo,/ levanta a cabeça/ assustada e esperta:/ que gigantes são esses que passam pela escada de pedra?”.



Passeio público

O mapa do Passeio Público apresenta uma lista de atrações que podem ser visitadas. A utilização de estratégias de busca pelas informações adequadas poderá ser uma dificuldade para os estudantes que não estão acostumados a ler esse gênero textual. Antes do início da leitura, é importante analisar a finalidade das informações incluídas no texto, a sua organização, a imagem, etc.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 100 palavras

Organização de grupos de estudantes: pequeno grupo.

Modalidade de leitura do texto: silenciosa.

Modalidade leitura das instruções: silenciosa

Identificação das personagens da Família Compreensão: pelos estudantes.

Realização das atividades: Escrita, em pequenos grupos.

Correção: autocorreção.



Alguma vez você já utilizou um mapa para se orientar numa visita? Nem sempre é fácil porque alguns mapas não são muito legíveis. Não é o caso deste. Além do mapa, há uma legenda que ajuda a identificar onde estão localizadas as atrações e algumas informações sobre o Passeio Público. Para você poder responder às perguntas vai precisar analisar o mapa e a legenda também.

Passeio Público

Inaugurado em 1886 é o mais antigo parque municipal de Curitiba e foi o primeiro zoológico da cidade.



Observe no mapa abaixo como está organizado o Passeio Público:



Legenda:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1 – Portal Principal | 12 - Administração |
| 2 – Portal secundário | 13 – Pista de Patinação |
| 3 – Restaurante | 14 – Sede de Manutenção |
| 4 – Sanitários | 15 – Acesso de serviço |
| 5 – Chafariz | 16 - Bicicletário |
| 6 – Sede da Polícia Militar | 17 - Fonte |
| 7 – Recinto Pássaros | 18 - Playground |
| 8 – Recinto Macacos | 19 – Rua interna / pista de caminhada |
| 9 – Serpentário / sanitários | 20 - Ciclovía |
| 10 – Viveiro Pássaros | 21 – Deck pedalinhas |
| 11 – Aquário | 22 – Lago |

2, 3 e 4. Não se esqueça de ler as legendas.

1) Se começarmos a visita ao Passeio Público, pelo portal principal, atravessarmos a ponte (seguindo em frente), o que será encontrado em primeiro lugar? Marque a opção correta. (Compreensão literal)

- Os sanitários.
- O restaurante.
- O recinto dos pássaros.
- O recinto dos macacos.



2) Seguindo em frente, a sua esquerda, você poderá conhecer o recinto dos pássaros. Que outro animal você poderá visitar logo ao lado desse recinto? (Compreensão literal)

- Os macacos.
- Os peixes.
- As serpentes.
- Os leões.



3) Depois de visitar o aquário, dirigindo-se para o lado direito, qual atração poderá ser encontrada? (Compreensão literal)

- o viveiro dos pássaros.
- a pista de patinação.
- o serpentário.
- o chafariz.



4) Você marcou de encontrar um amigo na fonte, mas ele se perdeu e agora se encontra no lago perto da Sede de Manutenção. Qual caminho você recomendaria para ele seguir até a fonte? (Compreensão literal)

- () seguir à direita, em direção à ciclovia e localizar a fonte ao lado do Portal Principal.
- () seguir até o recinto dos macacos e virar à direita para localizar a fonte.
- () caminhar até o restaurante e virar à direita em direção ao lago, até localizar a fonte.
- () seguir à esquerda, passando pelo viveiro dos pássaros, até localizar a fonte.



- 5) De acordo com o texto, que tipos de animais podem ser visitados no Passeio Público? (Compreensão Literal)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Macacos, pássaros, peixes, serpentes.

- 6) Além de ver animais, com que outras atividades você pode se divertir no Passeio Público? (Compreensão Literal)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: andar de bicicleta, fazer patinação, fazer caminhadas, andar de pedalinho, entre outras.

Parque Municipal da Lagoa do Peri

(165 palavras, exceto os dados de localização e título)

(Texto do programa: Ria de Aveiro, 98 palavras)

Classificação e extensão do texto: Informativo, 165 palavras.

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Trabalho individual.
- Modalidade de leitura do texto: Leitura silenciosa.
- Modalidade de leitura das instruções: Leitura silenciosa.
- Identificação dos personagens da Família Compreensão: Identificação a ser realizada pelos alunos.
- *Realização das atividades*: Escrita em trabalho individual.
- Correção: Professor.



Atenção! Este texto tem um glossário. Que tal lê-lo em primeiro lugar? Pode ajudar!

LOCALIZAÇÃO:

- Região Sul do Brasil;
- Estado de Santa Catarina;
- Município de Florianópolis, próximo às praias da Armação do Pântano do Sul e do Morro das Pedras.

O Parque Municipal da Lagoa do Peri, distante 24 km do Centro de Florianópolis, é uma reserva biológica e um dos principais ecossistemas em estágio de preservação e regeneração de Mata Atlântica da Ilha de Santa Catarina. Nele está abrigada a maior lagoa de água doce da costa catarinense, com 5 km de espelho d'água, situada 2m acima do nível do mar, entre a linha de praia e a Floresta Atlântica, onde ocorre a vegetação de restinga.

O Parque serve de abrigo, alimentação e reprodução para uma grande diversidade de espécies da fauna e flora, como por exemplo, a lontra, o macaco-prego e o jacaré de papo amarelo.

Desde 1981, foi criada a lei municipal nº 1.828 para preservar o manancial hídrico da Bacia da Lagoa do Peri e toda a paisagem e natureza do Parque.

Texto adaptado pelas autoras de:

<http://www.vivendofloripa.com.br/site/parques/parque-municipal-da-lagoa-do-peri>



Você sabia que a Ilha de Santa Catarina faz parte da cidade de Florianópolis? Florianópolis é composta pela Ilha da Santa Catarina e por mais uma parte continental.

GLOSSÁRIO:

Reserva biológica: região protegida, na qual não pode ocorrer agressões ao meio ambiente.

Ecosistemas: sistema no qual estão incluídos os seres vivos e o ambiente.

Regeneração: recuperação; renovação.

Mata Atlântica: uma das mais importantes florestas do mundo e que pode ser encontrada em grande parte do litoral brasileiro.

Restinga: região próxima ao mar, formada por um banco de areia e por vegetações adaptadas ao local.

Fauna: vida animal.

Flora: vida vegetal; conjunto de plantas.

Manancial hídrico: lugar onde se origina a água; nascente de água.

1- Sublinhe no texto as seguintes palavras ou expressões: “próximo às”, “Nele”, “estágio”, “abrigada”, “costa catarinense”, “preservar”.

Ligue as palavras (coluna da esquerda) aos respectivos significados (coluna da direita). (Extração de Significado).



O que você pode fazer quando não conhece uma palavra ou uma expressão? São várias as estratégias às quais você pode recorrer, por exemplo: a) procurar descobrir o significado a partir do contexto, isto é, usar as pistas que o texto dá para inferir o que querem dizer; b) procurar num dicionário. Atenção! Depois de ler no dicionário vários significados você terá que selecionar o ou os que se adequam ao texto, isto é, analisar o contexto em que a palavra aparece. Você pode usar um dicionário tradicional, em papel, ou consultar um dos disponíveis na internet (por exemplo: <https://dicionariodoaurelio.com/>).

Próximo às		Parque Municipal da Lagoa do Peri
Nele		Localizada
Abrigada		Proteger
Estágio		Perto das
Costa catarinense		Fase
Preservar		Litoral de Santa Catarina

2- “Desde 1981, foi criada a lei municipal nº 1.828 para preservar o manancial hídrico da Bacia da Lagoa do Peri e toda a paisagem e natureza do Parque”

2.1 – Por que é tão importante preservar o manancial hídrico da Bacia da Lagoa do Peri? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Porque um manancial hídrico é o lugar onde se origina a água, é uma nascente de água e se não o preservarmos pode, no futuro, não haver mais água doce para abastecer a população daquela região.



2.2 – Por que é necessário criar uma lei de proteção ao Parque?(Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: para que as pessoas saibam que é um dever de todos cuidar de sua preservação.



3- O autor do texto afirma que o Parque Municipal da Lagoa do Peri é abrigo para muitos animais e vegetações. Você concorda? Retire do texto as informações que confirmam essa afirmação. (Reorganização)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: “é uma reserva biológica e um dos principais ecossistemas em estágio de preservação e regeneração de Mata Atlântica”; “o Parque serve de abrigo, alimentação e reprodução para uma grande diversidade de espécies da fauna e flora”.



Não se deixe enganar com esta pergunta! Atenção: não é a sua opinião pessoal que está sendo pedida! É preciso prestar muita atenção às perguntas! Volte a ler a pergunta. Repare que você deve justificar, a partir da informação que está no texto, porque o Parque Municipal da Lagoa do Peri é um abrigo para muitos animais e vegetações. A sua opinião até poderia ser diferente, mas não é ela que foi pedida neste momento. Não esqueça de confirmar se você identificou todas as razões, sem esquecer nenhuma. Ao reler o texto vá sublinhando a informação necessária para responder de forma correta e completa à pergunta.

4- Em qual cidade e em que estado brasileiro está localizado o Parque Municipal da Lagoa do Peri? (Compreensão Literal)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: Florianópolis, Estado de Santa Catarina.



A BONECA

O texto selecionado é uma poesia e apresenta um vocabulário acessível. Tem como objetivo ensinar o aluno a compreender a poesia e a conseguir entender a linguagem poética, sem retirar o valor de cada palavra usada.

TEXTO: Poesia, 95 palavras

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Grupo turma.
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelo professor.
- Modalidade de leitura das instruções: Em voz alta pelo professor e silenciosa pelos alunos.
- Identificação dos personagens da Família Compreensão: Indicação pelo professor.
- Realização das atividades: Oral pelo grupo turma, seguida do registro individual no livro do aluno.

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
— "É minha!" a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estroçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...

Olavo Bilac

Fonte: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/olavo_bilac.html
acesso em 14-11-2016

GLOSSÁRIO:

Fadiga: cansaço.

Estopa: massa de fios; tecido feito com a parte mais grosseira do linho.



Eu gosto muito de poesia. Sei que é difícil de compreender e que exige reflexão. O Durval Inferencial diz que sem ele não conseguimos compreender, pois precisamos ir além do que é visível e procurar os significados ocultos. Tenho aprendido muito com ele e por isso, vou lhe explicar como você pode melhorar:

Leia silenciosamente a poesia. Dessa forma você irá compreender o sentido geral.

Em seguida, imagine que você vai ler em voz alta para uma plateia ou um grupo de amigos. Essa leitura tem que ser bem feita. Releia pedacinho por pedacinho e decida que sentimentos a sua voz e o seu corpo podem exprimir.

Leia novamente a poesia em voz alta.

1. Classifique como Verdadeira (V) ou Falsa(F) as afirmações que se encontram abaixo e justifique sua resposta com trechos do texto.



Leia com atenção e observe que são dois pedidos. 1) Assinalar se é verdadeira ou falsa 2) Justificar a sua resposta com trechos do texto

Afirmações		Justificativa
Após a briga, uma das meninas ficou com a boneca. (CL)		“Ambas por causa da briga, ficaram sem a boneca...”
As meninas brincaram com a boneca. (CI)		“Por causa de uma boneca, duas meninas brigavam”.
Antes da boneca se partir, a roupinha dela se rasgou. (CL)		“Já tinha toda a roupa estraçalhada”.
A briga das meninas maltratava a boneca. (CI)		“Quem mais sofria (coitada!) Era a boneca”.
As meninas deixaram de brincar com a bola e a peteca. (CL)		“Deixando a bola e a peteca, com que inda há pouco brincavam”

2. Assinale a resposta correta. As duas meninas brigavam porque: (INFERENCIAL)

- a- () Uma delas era a dona da boneca.
- b- () Ambas queriam a boneca.
- c- () Não queriam brincar de peteca.
- d- () A boneca ficou partida ao meio.

R: B



3. De que era feita a boneca? (INFERENCIAL). Selecione a alternativa correta.

- a- () Era feita de esp
- b- () Era feita de iso
- c- () Era feita de paç
- d- () Era feita de par



Nem sempre a resposta estará no texto. Neste caso você terá que usar seus conhecimentos.

R:

D



4. O que você achou do comportamento das meninas? (CRÍTICA)

- a- () Se comportaram bem, porque não se deve ser invejoso.
- b- () Se comportaram mal, porque a boneca tinha dono.
- c- () Se comportaram bem, porque largaram a bola e a peteca.
- d- () Se comportaram mal, porque estragaram a boneca.

R: D



5. O que faziam as duas meninas antes de brigarem pela boneca? (LITERAL)

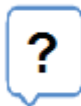
a- () As meninas brincavam de bola e peteca.

b- () As meninas jogavam peteca juntas.

c- () As meninas jogavam bola juntas.

d- () As meninas brincavam com a boneca.

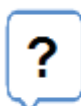
R: A



6. “E, ao fim de tanta fadiga, voltando a bola e a peteca, ambas por causa da briga, ficaram sem a boneca...”

Após a briga as meninas conseguiram o que queriam? (INFERENCIAL)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: Não. Ambas ficaram sem a boneca e tiveram que voltar a brincar com a bola e a peteca.



Guga, um brasileiro

(377 palavras – Texto do programa original: “D. AFONSO HENRIQUES, UMA FIGURA FASCINANTE”)

Na minha infância e adolescência, a monotonia nunca entrou na casa do Itacorubi, seja pelo lado das crianças, dos adultos ou da confluência dos dois. Se a gente não tinha companhia, eu e o Rafa jogávamos gol a gol com bola de meia no corredor de casa. Um dia inventamos de jogar com bola de borracha e a parede

ficou toda marcada. Quando viu aquilo, o pai apareceu na hora com água, pano e sabão para a gente limpar tudo. Nos fins de semana, quando não estávamos no clube, chamávamos os amigos da escola e os vizinhos e promovíamos as inesquecíveis Olimpíadas do Itacorubi.

Tínhamos muitas modalidades. Concorríamos em corrida, natação, vôlei na piscina, três dentro-três fora, futebol e pingue-pongue. Cada prova somava pontos para a colocação geral. No final do dia, entregávamos as medalhas. Pouca coisa me deixava mais feliz do que levar a de ouro, feita de qualquer coisa amarela ou brilhante. Eu estava lá no meio do morro, mas me via subindo no pódio em Los Angeles ou Seul, sentia que era feito da mesma fibra que Oscar, Bernard, Joaquim Cruz ou Hortência, brasileiros que me enchiam de orgulho e inspiração.

Além das Olimpíadas, organizávamos também memoráveis campeonatos de pingue-pongue nos fins de semana. Eles eram tão disputados que às vezes a garotada dormia lá em casa para continuar cedo no dia seguinte.

Três vezes por semana, o pai ia para o clube depois do jantar. Eu e o Rafa só podíamos ir junto se já tivéssemos estudado para a prova ou feito a lição de casa. Deve ser por isso, por estar sempre correndo para acompanhá-lo que minha caligrafia nunca foi boa. Eu começava os deveres na mesa da sala, mas, se não desse tempo, terminava no ônibus, no joelho, onde fosse possível, para estar com tudo em dia quando o pai fizesse a convocação. Mal terminávamos de comer, ele anunciava:

- Estou indo pro clube. Quem vem junto? Estou saindo daqui a pouco. Sem convicção e esperança, a mãe repetia o “Sossega, Aldo” de todo dia, enquanto a gente escovava os dentes na pressa. Depois um pegava a raquete, o outro a chuteira, agasalho para a mãe não ralhar se estivesse frio e nos juntávamos a ele na porta de casa, na maior felicidade.

Texto adaptado pelas autoras de: KUERTEN, Gustavo. **Guga, um Brasileiro**. 2014.



Não se esqueça de ler o glossário! Para não me tornar chato, a partir daqui não vou mais lembrar você sobre a utilização desta estratégia! Confio em você!

GLOSSÁRIO:

GUGA: Gustavo Kuerten, mais conhecido como Guga, foi o maior tenista brasileiro de todos os tempos.

MONOTONIA: tédio, algo muito parado ou repetitivo.

ITACORUBI: Bairro da cidade de Florianópolis (a casa do Guga ficava em um morro do bairro Itacorubi).

CONFLUÊNCIA: encontro, junção, união.

MEMORÁVEIS: inesquecível; que merece ser lembrado.

FIBRA: força de vontade, energia.

CALIGRAFIA: forma de escrever à mão.

RALHAR: brigar, chamar a atenção.

- 1- O texto inicia com a seguinte frase: “Na minha infância e adolescência, a monotonia nunca entrou na casa do Itacorubi”.

1.1 - Quem está contando a história? (Compreensão Inferencial)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: O Guga.



1.2 –O que era a “Casa do Itacorubi”? (Compreensão Inferencial)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: casa na qual o Guga passou sua infância e adolescência.



2- “E promovíamos as inesquecíveis Olimpíadas do Itacorubi”. Onde aconteciam essas olimpíadas? (Compreensão Inferencial)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: Na casa do Guga.

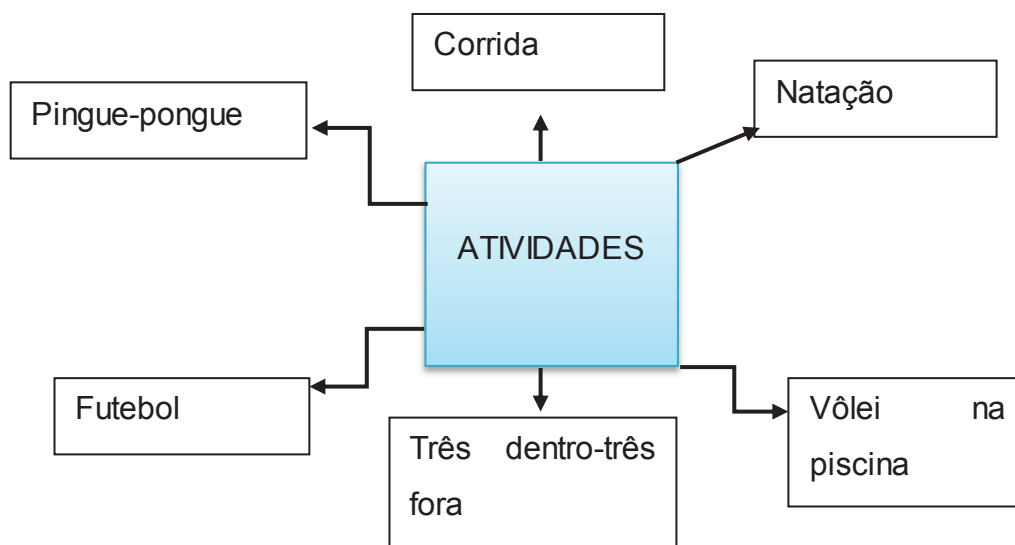


- 3- A partir da leitura do texto, descreva quais eram as atividades que faziam parte das Olimpíadas do Itacorubi? Para isso complete o esquema: (Reorganização)



Posso lembrar o que você deve fazer?

- 1) Rer o texto;
- 2) Sublinhar as palavras ou expressões;
- 3) Identificar o personagem da *Família Compreensão* que pode ajudar.
- 4) Transcrever as palavras ou expressões para o esquema.



- 4- Para cada trecho do texto foi proposta uma interpretação. Classifique cada uma dessas propostas como Verdadeira (V) ou Falsa (F). (Compreensão Inferencial)

	PROCESSO	AFIRMAÇÃO E INTERPRETAÇÃO		
.1	CI	<p>“A monotonia nunca entrou na casa do Itacorubi”.</p> <p>Quer dizer que na Casa do Guga sempre aconteciam coisas diferentes. Era uma casa agitada.</p>		
.2	CI	<p>“Deve ser por isso, por estar sempre correndo para acompanhá-lo que minha caligrafia nunca foi boa”.</p> <p>Quer dizer que o Guga justifica que sua caligrafia não era boa porque ele escrevia apressadamente para poder acompanhar o pai.</p>		
.3	CI	<p>“Organizávamos também memoráveis campeonatos de pingue-pongue nos fins de semana”.</p> <p>Quer dizer que eles organizavam campeonatos de pingue-pongue em todos os fins de semana.</p>		

6- “Sentia que era feito da mesma fibra que Oscar, Bernard, Joaquim Cruz ou Hortência, brasileiros que me enchiam de orgulho e inspiração”. Oscar, Bernard, Joaquim Cruz ou Hortência são atletas brasileiros muito importantes, campeões em suas modalidades.

6.1- O que o Guga quis dizer com: “sentia que era feito da mesma fibra que Oscar, Bernard, Joaquim Cruz ou Hortência”? (Compreensão Inferencial)

- a) Que se sentia parecido fisicamente com esses grandes atletas.
- b) Que se sentia feliz em conhecer esses atletas tão admiráveis e importantes.
- c) Que também poderia ser um campeão, assim como esses atletas.
- d) Que poderia praticar os mesmos esportes praticados por esses atletas.



6.2- Por que esses atletas eram motivo de orgulho e inspiração para Guga?
(Compreensão Inferencial)

- a) Porque o Guga os achava muito bonitos e muito fortes.
- b) Porque tinham chegado a ser campeões e Guga gostava dessa ideia
- c) Porque o Guga queria praticar os mesmos esportes que eles praticavam.
- d) Porque eles sempre ganhavam os campeonatos dos quais participavam.



7- *“Eu e o Rafa só podíamos ir junto se já tivéssemos estudado para a prova ou feito a lição de casa”*. Por que você acha que os meninos precisavam estudar para a prova e fazer a lição de casa antes de ir para o clube com o pai?
(Compreensão Crítica)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: Porque seus pais entendiam que era mais importante os meninos primeiro cumprirem seus deveres com os estudos, para só depois se dedicarem às práticas de esporte.



8- *“Sem convicção e esperança, a mãe repetia o ‘Sossega, Aldo’ de todo dia”*. A quem a mãe se dirigia quando dizia “Sossega, Aldo”? (Compreensão Inferencial)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: Ao pai do Guga.



9- O que os meninos iam fazer no clube com o pai? Retire do texto o trecho que justifica sua resposta. (Compreensão Inferencial e Reorganização)

R: Aceitar como corretas respostas que indiquem: Praticar esportes. “Depois um pegava a raquete, o outro a chuteira...”



10 – “Eu começava os deveres na mesa da sala, mas, se não desse tempo, terminava no ônibus, no joelho, onde fosse possível, para estar com tudo em dia quando o pai fizesse a convocação.”

10.1 – Por qual motivo o Guga começava os deveres na mesa da sala e os terminava no ônibus, no joelho, ou onde fosse possível? (Compreensão Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque ele queria cumprir as expectativas dos pais de fazer todos os deveres escolares, mas também queria ir para o clube praticar esportes.



10.2 – A palavra convocação, para os esportes, significa escalar, recrutar os atletas para participar do jogo, do campeonato... Então porque o Guga diz nesse trecho do texto que seu pai fazia uma “convocação”? (Inferencial)

Aceitar como corretas respostas que indiquem: porque para ele era como se fosse escalado para um jogo, pois ele sabia que ir ao clube significava praticar esportes.



11- “Depois um pegava a raquete, o outro a chuteira, agasalho para a mãe não ralar se estivesse frio e nos juntávamos a ele na porta de casa, na maior felicidade”.

11.1 - Elabore uma pergunta sobre esta frase. Indique a resposta, qual personagem da Família Compreensão você escolheu e o tipo de pergunta (de resposta de múltipla escolha, de resposta de Verdadeiro ou Falso, de resposta direta...).

Pergunta:

Tipo de pergunta:

Personagem da Família Compreensão:

Resposta:

Ovos

A escolha de várias receitas para preparar os ovos foi feita para permitir que os estudantes possam comparar os textos. O vocabulário é acessível e a descrição de cada receita é simples. Classificação e extensão do texto: Instrucional, 470 palavras.

Proposta de operacionalização:

- Organização de grupos de estudantes: pequenos grupos
- Modalidade de leitura do texto: Em voz alta pelo professor
- Modalidade leitura das instruções: Silenciosa
- Identificação das personagens da Família Compreensão: discussão

Há muitas maneiras de preparar ovos. Vamos ver algumas?

Ovos cozidos

Coloque os ovos em uma panela e os cubra com água. Ferva-os por 10 a 12 minutos. É importante que o cozimento do ovo sempre comece à temperatura ambiente. Depois de pronto, tempere-os com sal e pimenta. Fica uma delícia...

Ovos quentes

Coloque os ovos em uma panela e os cubra com água, ferva por aproximadamente 5 minutos. Escorra e mergulhe-os em água gelada para interromper o cozimento e facilitar a retirada da casca. Depois de prontos, coma-os com uma pitada de sal e pimenta.

Ovo frito

Coloque um pouco de óleo ou manteiga em uma frigideira e deixe esquentar bem. Quebre o ovo em uma tigela. Coloque o ovo na frigideira e por cima uma pitada de sal e pimenta (se quiser). Cuidado para não queimar. O preparo desse ovo é rapidinho, de 1 a 2 minutos. A clara fica bem crocante e a gema macia.

Ovo poché

É o ovo inteiro, sem casca, cozido em água. Coloque em uma panela água para ferver. O truque é adicionar 2 colheres de vinagre à água do cozimento. Com a água fervendo mexa a água até formar um redemoinho. Abaixar o fogo. Quebre o ovo em uma tigela e o coloque, com bastante cuidado, dentro da água bem no

centro do redemoinho. Deixe cozinhando por até 5 minutos. Retire da água e tempere com um pouco de sal e pimenta.

Omelete simples

Bata os ovos em uma tigela, até a gema e as claras ficarem misturadas. Para deixar a omelete mais fofinha, coloque uma colher (de sopa) de leite para cada ovo. Tempere com um pouco de sal e pimenta. Em uma frigideira coloque um pouco de óleo ou manteiga e deixe esquentar bem. Coloque os ovos e deixe fritar por uns 5 minutos. No início da fritura, com uma colher, vá puxando as bordas da omelete para o centro (para que as outras partes entrem em contato com a frigideira). Coloque um pouco de queijo parmesão e sirva.

Omelete

Bata os ovos em uma tigela, até a gema e as claras ficarem misturadas. Para cada ovo coloque uma colher de sopa de leite. Adicione cebola picada, tomate picado, frango desfiado, queijo, espinafre, pimentão... Enfim o que você quiser. Tempere com um pouco de sal e pimenta. Frite essa mistura com manteiga ou azeite, da mesma forma que na omelete simples. Depois de pronto, coloque queijo ralado em cima e sirva.

Ovos mexidos

Bata os ovos em uma tigela até a gema e as claras ficarem misturadas. Adicione 1 colher de creme de leite ou manteiga. Misture bem. Frite, com azeite ou manteiga, em fogo bem baixo para que fiquem cremosos e macios. É importante sempre mexer os ovos enquanto os prepara. Você pode acrescentar queijo ralado se quiser.

Glossário:

Ovo Poché: Ovo cozido, sem a casca, em água fervendo por um breve tempo.

Texto adaptado de: <https://www.consul.com.br/blog-dez-jeitos-diferentes-de-preparar-ovos/> e de <https://www.msn.com/pt-br/receitasebevidas/noticiasdealimentos/20-maneras-de-preparar-ovos/ss-BBzM32y>.

Acesso em 19/07/2017

Depois de ler o texto sobre as diferentes maneiras de preparar ovos, faça as atividades a seguir.

1) Quais são os modos de preparo que demoram o mesmo tempo?

(Compreensão literal)

() Ovo cozido

(x) Ovos quentes

() Ovo frito

(x) Ovo poché



2) A receita de ovos cozidos é diferente da receita de ovos quentes, porque:

(compreensão literal)

(X) demora mais tempo para ser feita.

() os ovos são cozidos com a casca.

() são mergulhados sem casca, na água fria.

() pode-se misturar vinagre na água do cozimento.



3) Leia a frase que está na receita de Ovos poché: “*Quebre o ovo em uma vasilha e o coloque com bastante cuidado, dentro da água*”. Por que é recomendado fazer “com bastante cuidado”? (Compreensão inferencial)

Aceitar como corretas as respostas que indiquem que é uma tarefa difícil, pois pode respingar água fervendo ao ser colocado o ovo, ou a gema pode quebrar/estourar.



4) Leia o trecho da receita de omelete:

“Bata os ovos em uma tigela, até a gema e as claras ficarem misturadas. Para cada ovo coloque uma colher de sopa de leite. Adicione cebola picada, tomate picado, frango desfiado, queijo, espinafre, pimentão... Enfim o que você quiser.”

Explique o que quer dizer a expressão “*Enfim o que você quiser*”. (Compreensão inferencial)

Aceitar como corretas as respostas que indiquem que se pode acrescentar os ingredientes que se tem disponíveis naquele momento ou os que a pessoa goste de comer ou os que gostaria de acrescentar.

5) Preencha a tabela a seguir. (Reorganização)

	Tempo de preparo	Ingredientes	Tipo de preparação
Ovos cozidos	10 a 12 minutos	Ovos, água, sal e pimenta	Cozido
Ovos quentes	5 minutos	Ovos, água, sal e pimenta.	Cozido
Ovo frito	1 a 2 minutos	Ovos, óleo ou manteiga, sal e pimenta.	Frito
Ovo poché	5 minutos	Ovos, água, vinagre, pimenta e sal.	Cozido

Omelete simples	Uns 5 minutos	Ovos, leite, sal, pimenta, óleo ou manteiga e queijo parmesão.	frito
Omelete	Uns 5 minutos	Ovos, leite, sal, pimenta, manteiga ou azeite, queijo outros ingredientes como: cebola picada, tomate picado, frango desfiado, queijo, espinafre, pimentão.	frito
Ovos mexidos	Sem tempo	Ovos, creme de leite ou manteiga, óleo ou manteiga e queijo ralado.	frito

6) Nestas e em outras receitas é sugerido que se quebrem os ovos em uma tigela e só depois colocar na frigideira ou na vasilha que se fará a receita. Por que não se deve partir os ovos diretamente na frigideira ou nas vasilhas onde estão sendo feitas as receitas? (Compreensão inferencial)



Se você pensa que encontrará a resposta no texto, está enganado! Costumo dizer que estas perguntas são “inteligentes” porque nos obrigam a pensar e a usar o que já sabemos.

Aceitar como corretas as respostas que indicam: a) para ver se os ovos não estão estragados; b) para não se desfazerem c) para que algum pedaço de casca não vá para a panela; No entanto a principal razão é verificar se não estão estragados, pois antes de quebrar não é possível saber.



Vou contar um segredo para você! Quando eu estudo, gosto de me imaginar como um professor e faço perguntas sobre o texto. Você sabe de uma coisa? Às vezes as perguntas que eu faço são iguais às que os professores fazem. Quando é assim... Eu respondo em um instante.

7) Formule duas perguntas a partir do texto.

As perguntas devem solicitar tipos de respostas diferentes (múltipla escolha, aberta, verdadeiro ou falso...) e devem requerer a ajuda de dois personagens da Família Compreensão.

“Ovos mexidos

Bata os ovos em uma tigela até a gema e as claras ficarem misturadas. Adicione 1 colher de creme de leite ou manteiga. Misture bem. Frite, com azeite ou manteiga, em fogo bem baixo para que fiquem cremosos e macios. É importante sempre mexer os ovos enquanto os prepara. Você pode acrescentar queijo ralado se quiser.”

Pergunta 1:

Personagem da Família Compreensão: _____

Resposta:

Pergunta 2:

Personagem da Família Compreensão: _____

Resposta:

Essa atividade adota um formato lúdico. Cada estudante faz duas perguntas para outro. Se este acertar faz sua pergunta para outro colega. Se errar quem formulou a pergunta dá dicas que o ajude a responder corretamente. Essa estratégia permite que os estudantes percebam que há perguntas diferentes que exigem a mesma resposta.



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

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.

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.

Reservas e consultas: Email: receptivobaleias@hotmail.com Contato: (48) 99948-2224 .

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.

R: B

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.

Processo: Literal

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

R Para ver se o capitão poderá sair com o barco; para saber das condições marítimas e reconfirmar sua reserva.

Processo: Literal

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.

1. 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.		
Existem desertos na região Nordeste do Brasil.		
A criação excessiva de gado e o plantio de um único alimento enriquecem o solo.		
A perda de nutrientes do solo faz com que a vegetação fique cada vez mais pobre.		
Um lugar pode se transformar em um deserto em pouco tempo.		
Os desertos do Brasil estão localizados no Piauí, Ceará e Pernambuco.		
Ao redor das regiões de deserto do Brasil já são realizados trabalhos para preservar o solo.		
As áreas desertificadas do Brasil não podem voltar a ser férteis.		

2- 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: _____

10-Por que você escolheu esse programa?

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

1) 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.

2) 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 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

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

- () sol, nuvens, casa e carro
- () casa, montanha, sol e nuvens
- () sol, nuvens, mar e montanhas
- () montanha, árvores, flores e sol

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

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 tingem os cabelos com reflexos dourados, como raios do sol.



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

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.

1- 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 _____.

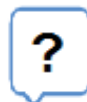


2- Assinale com um X a opção correta de acordo com o texto. Observe os versos

Ninguém podia
Entrar **nela**, não

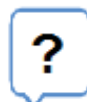
A palavra em negrito refere-se

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



3- 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.



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

5- O autor afirma que “ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede”. É possível dormir em rede sem ter parede?

() Sim () Não

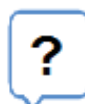
Assinale com um X as opções que justificam a sua resposta.

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

6- 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.



7- Segundo o texto, a casa ficava situada na “Na Rua dos Bobos, Número Zero”. Na sua opinião, esse endereço existe? Justifique a sua resposta.

8- 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?

9- Complete:

O título do livro de onde o poema foi retirado é

Quem escreveu foi

ANEXO 4: INTERVENÇÃO NA FLUÊNCIA DA LEITURA

A MENINA DO LEITE

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

O CARACOL E A PITANGA

Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranquilo, de caminhar filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para avançar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga-maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse:

— Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga.

— Vou indo, vou indo - respondeu calmamente o caracol. Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga.

Millôr Fernandes, Fábulas Fabulosas.

Glossário:

Galgar: andar, percorrer; subir

Caminhar filosófico: caminhada serena, pensativa

Passo Fustigado: passo batido, repetitivo

MEU GATO TEM UM OLHO AZUL E OUTRO MARROM

Li no G1 uma reportagem sobre uma gata da Arábia Saudita portadora de olhos de cores diferentes. O que chamou a minha atenção foi o fato de eu também ter um gato com as mesmas características dessa gata saudita encontrada em Riade. A diferença é que meu gato é persa, nasceu no Brasil e mora aqui em casa, em Foz do Iguaçu. O nome dele é Bunny. Ele tem um olho azul e outro marrom.

<http://g1.globo.com/VcnoG1/0,,MUL102277-8491,00.html> acesso em 14-11-2016

GLOSSÁRIO:

Portadora: pessoa que tem ou traz consigo alguma coisa. Tem origem na palavra “portar”, que significa ter, trazer.

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.

SOPA DE PEDRAS

Um dia Pedro Malasarte pediu comida numa casa e a dona negou o pedido.

- Deixe-me ao menos cozinhar essas pedras - disse ele.
- Cozinhar pedras? Isso é possível? Perguntou a mulher.
- É. E fica uma gostosura!
- Ah! Quero aprender como se faz. A mulher disse isto já pensando na economia que ia poder fazer.
- Primeiro, quero água para lavar as pedras e fazer a sopa.
- Está aqui. Só isso? – Perguntou a dona da casa.
- Se puser gordura, a sopa fica melhor.
- Aqui está a gordura.
- Boa mesmo fica, se puser sal – ajuntou Malasarte.
- Já vou buscar.
- É bom trazer pimenta e um pouco de macarrão...
- Hum! A sopa está cheirando gostoso! Exclamou a mulher.
- Agora só falta uns pedacinhos de carne – disse mais uma vez Pedro.
- Vem já!

Assim que a sopa ficou pronta Malasarte tirou as pedras do caldeirão e as jogou fora.

Depois tomou a sopa.

Só então a mulher percebeu que tinha sido enganada.

POETIZANDO, CONFABULANDO ,HISTORIANDO, Seleção e organização
Vera Barreto. VEREDA - São Paulo SP-1995

SURILEIA MÃE MONSTRINHA

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 Surileia, mas não me lembro mais quantos anos ela tinha vivido.

A mãe Surileia 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 Surileia-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 ia 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

BOTOS AUXILIAM PESCADORES EM LAGUNA, NO SUL DE SANTA CATARINA

Pulo do animal avisa os pescadores a hora da passagem do cardume.

Pesquisadores investigam a inusitada parceria entre botos e pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina. Os mamíferos realizam um salto diferente quando há passagem de um cardume de tainhas pelo local e os pescadores reconhecem o pulo como aviso do percurso dos peixes.

O fato acontece porque o boto segue o cardume de peixes para se alimentar, e é neste momento que o animal dá o salto diferenciado para avisar outros semelhantes - e os pescadores.

Pesquisadores acreditam que os golfinhos também são beneficiados nessa relação. "Aparentemente, os pescadores estão roubando tainha dos botos, essa é a primeira impressão. [...] o fato é que a tainha é uma presa muito difícil de ser capturada pelos botos quando está em grupo, e quando a gente tem o lance da tarrafa em cima de um cardume de tainha, esse cardume se desmancha, e acaba

sobrando algumas tainhas que são muito mais fáceis de serem capturadas pelos botos" relata o professor de Engenharia de Pesca, Fábio Daura Jorge.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/06/botos-auxiliam-pescaria-no-litoral-sul-de-santa-catarina.html>

GUGA, UM BRASILEIRO

Na minha infância e adolescência, a monotonia nunca entrou na casa do Itacorubi, seja pelo lado das crianças, dos adultos ou da confluência dos dois. Se a gente não tinha companhia, eu e o Rafa jogávamos gol a gol com bola de meia no corredor de casa. Um dia inventamos de jogar com bola de borracha e a parede ficou toda marcada. Quando viu aquilo, o pai apareceu na hora com água, pano e sabão para a gente limpar tudo. Nos fins de semana, quando não estávamos no clube, chamávamos os amigos da escola e os vizinhos e promovíamos as inesquecíveis Olimpíadas do Itacorubi.

Tínhamos muitas modalidades. Concorríamos em corrida, natação, vôlei na piscina, três dentro-três fora, futebol e pingue-pongue. Cada prova somava pontos para a colocação geral. No final do dia, entregávamos as medalhas. Pouca coisa me deixava mais feliz do que levar a de ouro, feita de qualquer coisa amarela ou brilhante. Eu estava lá no meio do morro, mas me via subindo no pódio em Los Angeles ou Seul, sentia que era feito da mesma fibra que Oscar, Bernard, Joaquim Cruz ou Hortência, brasileiros que me enchiam de orgulho e inspiração.

Além das Olimpíadas, organizávamos também memoráveis campeonatos de pingue-pongue nos fins de semana. Eles eram tão disputados que às vezes a garotada dormia lá em casa para continuar cedo no dia seguinte.

Três vezes por semana, o pai ia para o clube depois do jantar. Eu e o Rafa só podíamos ir junto se já tivéssemos estudado para a prova ou feito a lição de casa. Deve ser por isso, por estar sempre correndo para acompanhá-lo que minha caligrafia nunca foi boa. Eu começava os deveres na mesa da sala, mas, se não desse tempo, terminava no ônibus, no joelho, onde fosse possível, para estar com tudo em dia quando o pai fizesse a convocação. Mal terminávamos de comer, ele anunciava:

- Estou indo pro clube. Quem vem junto? Estou saindo daqui a pouco. Sem convicção e esperança, a mãe repetia o “Sossega, Aldo” de todo dia, enquanto a gente escovava os dentes na pressa. Depois um pegava a raquete, o outro a chuteira, agasalho para a mãe não ralhar se estivesse frio e nos juntávamos a ele na porta de casa, na maior felicidade.

Texto adaptado pelas autoras de: KUERTEN,
Gustavo. Guga, um Brasileiro. 2014.

GLOSSÁRIO:

GUGA: Gustavo Kuerten, mais conhecido como Guga, foi o maior tenista brasileiro de todos os tempos.

MONOTONIA: tédio, algo muito parado ou repetitivo.

ITACORUBI: Bairro da cidade de Florianópolis (a casa do Guga ficava em um morro do bairro Itacorubi).

CONFLUÊNCIA: encontro, junção, união.

MEMORÁVEIS: inesquecível; que merece ser lembrado.

FIBRA: força de vontade, energia.

CALIGRAFIA: forma de escrever à mão.

RALHAR: brigar, chamar a atenção.

O LAGARTO MEDROSO

O lagarto parece uma folha

verde e amarela.

E reside entre as folhas, o tanque

e a escada de pedra.

De repente sai da folhagem,

depressa, depressa,

olha o sol, mira as nuvens e corre

por cima da pedra.

Bebe o sol, bebe o dia parado,

sua forma tão quieta,

não se sabe se é bicho, se é folha

caída na pedra.

Quando alguém se aproxima,

_ oh! Que sombra é aquela?

o lagarto logo se esconde

entre as folhas e a pedra.

Mas, no abrigo, levanta a cabeça
assustada e esperta:
que gigantes são esses que passam
pela escada de pedra?
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre as folhas, o tanque e a pedra.
Cuidadoso e curioso,
o lagarto observa.
E não vê que os gigantes sorriem
para ele, da pedra.
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre folhas, o tanque e a pedra.

Fonte: Cecília Meireles,
Ou isto ou Aquilo, Editora Nova Fronteira.

GLOSSÁRIO:

Intimidado: amedrontado, assustado

CONTO DE MISTÉRIO

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! - foi à ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal-iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia à frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor parecia ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi à resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois se virou para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó Julieta... Consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

“O quilo de feijão”, Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

<http://aprenderenadamaiz.blogspot.com.br/2013/07/textoo-quilode-feijao-conto-de-misterio.html>

A BONECA

Olavo Bilac

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
— "É minha!" a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...

Fonte: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/olavo_bilac.html

acesso em 14-11-2016

ANEXO 5: PÓS-TESTE - FLUÊNCIA NA LEITURA

O segredo do armário

No final do corredor da casa de Lucas tem um armário. Não é como o armário do quarto de Lucas, que todo mundo está sempre abrindo e fechando. No armário do corredor não tem cobertas, roupas nem brinquedos. Ele fica trancado a semana inteira. Mas todo domingo, bem cedinho, a mãe tira uma chave dourada do bolso e...

Lucas arregala os olhinhos cada vez que a mãe abre o armário. A mãe de Lucas pega, um a um, os tubos de tinta, a caixa de pincéis, os potes de guache e de lápis de cor...

Na ponta dos pés, Lucas espia a mãe pintando flores, mares e nuvens.

Um dia, Lucas encontra a chave dourada esquecida na fechadura do armário. Mãe e pai estão no trabalho, a Teca na cozinha, preparando o almoço...

Lucas não resiste. Um Livro, dois livros, a almofada do gato... tudo equilibrado em cima da cadeira alta, o menino dá um impulso e ... pronto, alcança a fechadura e abre a porta do armário.

Com o coração aos pulos, Lucas enche os braços de canetas e guaches. Os papéis, ele equilibra debaixo do queixo. Pincéis e lápis engodam os bolsos do short de algodão. Tudo esparramado no chão do quarto, o tempo até parece que para.

— Menino! Tá fazendo alguma arte, quietinho a? — Teca grita da cozinha.

Depressa, Lucas junta desenhos, tintas e pincéis e corre para o armário do corredor. É só o tempo de escalar a cadeira, livros e almofadas, ajeitar tudo nas prateleiras e pular de volta para o chão. Ufa! O menino ri sozinho, com o seu segredo guardado pela chave dourada.

Segredo do armário. Taísa Ferreira. São Paulo: Paulinas. 1997. In:
Carpaneda, I.; Bragança, A. Porta Aberta-São Paulo: FTD. 2005, p.126

ANEXO 6: PÓS-TESTE - COMPREENSÃO NA LEITURA

AVALIAÇÃO - 1º DIA

O segredo do armário

No final do corredor da casa de Lucas tem um armário. Não é como o armário do quarto de Lucas, que todo mundo está sempre abrindo e fechando. No armário do corredor não tem cobertas, roupas nem brinquedos. Ele fica trancado a semana inteira. Mas todo domingo, bem cedinho, a mãe tira uma chave dourada do bolso e...

Lucas arregala os olhinhos cada vez que a mãe abre o armário. A mãe de Lucas pega, um a um, os tubos de tinta, a caixa de pincéis, os potes de guache e de lápis de cor...

Na ponta dos pés, Lucas espia a mãe pintando flores, mares e nuvens.

Um dia, Lucas encontra a chave dourada esquecida na fechadura do armário. Mãe e pai estão no trabalho, a Teca na cozinha, preparando o almoço...

Lucas não resiste. Um Livro, dois livros, a almofada do gato... tudo equilibrado em cima da cadeira alta, o menino dá um impulso e ... pronto, alcança a fechadura e abre a porta do armário.

Com o coração aos pulos, Lucas enche os braços de canetas e guaches. Os papéis, ele equilibra debaixo do queixo. Pincéis e lápis engodam os bolsos do short de algodão. Tudo esparramado no chão do quarto, o tempo até parece que para.

— Menino! Tá fazendo alguma arte, quietinho a? — Teca grita da cozinha.

Depressa, Lucas junta desenhos, tintas e pincéis e corre para o armário do corredor. É só o tempo de escalar a cadeira, livros e almofadas, ajeitar tudo nas prateleiras e pular de volta para o chão. Ufa! O menino ri sozinho, com o seu segredo guardado pela chave dourada.

Segredo do armário. Taísa Ferreira. São Paulo: Paulinas. 1997. In: Carpaneda, I.; Bragança, A. Porta Aberta-São Paulo: FTD. 2005, p.126.

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. portanto, marque somente UMA alternativa.

1 - O que a mãe de Lucas Fazia cada vez que abriu o armário

- (a) Pegava Caixa de tintas, cadernos para colorir, livros de histórias e filmes.
- (b) Pegava tubos de tinta, caixa de pincéis, potes de guache e lápis de cor.
- (c) Guardava cadernos, livros de histórias, caixas de brinquedos e de tinta.
- (d) Guardava filmes, caixas de tintas, brinquedos para montar e livros.

2 - Como Lucas conseguiu a chave do armário?

- (a) Viu a chave na fechadura e conseguiu alcançá-la subindo em uma cadeira alta.
- (b) Pegou uma escada para pegar a chave que estava em um chaveiro pendurado na parede.
- (c) Colocou vários objetos sobre uma cadeira e subiu nela para pegar a chave que estava em cima do armário.
- (d) Usou uma escada para alcançar a chave que tinha ficado esquecida na fechadura.

3 - Quem abre a porta do armário todos os domingos?

- (a) Lucas.
- (b) A cozinheira.
- (c) O pai de Lucas.
- (d) A mãe de Lucas

4 - Qual era o problema de Lucas e como ele fez para resolvê-lo

- (a) Para pegar os materiais de pintura que sua mãe guardava no armário, pegou uma escada para alcançar a chave que estava em cima da mesa e, depois, subiu em uma cadeira para abrir o armário.
- (b) Para pegar os materiais de pintura que ficavam trancados no armário, subiu em uma cadeira para alcançar a chave que estava na fechadura e, assim, conseguiu pegar os materiais.

- (c) Para pegar os livros de histórias que estavam trancados, colocou alguns objetos sobre uma cadeira e subiu neles para alcançar a chave que estava na fechadura do armário.
- (d) Para pegar os brinquedos que estavam trancados, usou uma escada para alcançar a chave que estava em cima do armário da cozinha e, assim, conseguiu pegar os brinquedos.

5 - Lucas ficou quietinho enquanto brincava para que:

- (a) a cozinheira guardasse todos os brinquedos que ele havia esparramado.
- (b) a mãe fizesse desenhos de que ele gostava com seus materiais de pintura.
- (c) a mãe pegasse as canetas, guache, papéis e pincéis que ele esparramou.
- (d) ninguém disse que ele estava usando os materiais de pintura de sua mãe.

6 - Lucas ficou com o coração aos pulos porque:

- (a) teve que subir em um banco muito alto para alcançar a fechadura do armário onde estavam seus livros.
- (b) ficou nervoso porque teve uma chance de pegar os materiais de pintura que sua mãe deixava trancados no armário.
- (c) teve que subir em uma escada alta para abrir o armário onde estavam guardados seus cadernos de pintura.
- (d) estava nervoso porque a Teca tinha ficado brava porque ele havia deixado os materiais de pintura esparramados no chão.

7- Lucas arregalava os olhos quando via a mãe abrir o armário porque:

- (a) conseguia ver o lugar onde a mãe escondia os cadernos de pintura.
- (b) descobriu onde a mãe guardava os livros de histórias.
- (c) ficou maravilhado com tantos potes de tinta e lápis coloridos.
- (d) descobriu onde a mãe guardava seus brinquedos novos.

8- Quando Lucas pegou os pincéis, lápis e papéis, o tempo até pareceu que parou, porque ele:

- (a) brincou com os materiais de pintura para esperar sua mãe chegar
- (b) olhou para os pincéis, lápis e papel para o tempo passar.
- (c) se distraiu durante muito tempo com os materiais de pintura da mãe.

(d) viu que o relógio parou de funcionar enquanto estava brincando.

AValiação – 2º DIA

A onça pintada

A onça pintada ou jaguar é o maior felino da América. Tem o corpo robusto e musculoso, com uma coloração que vai do amarelo claro para um amarelo mais escuro, quase marrom, com pintas negras de diversos tamanhos.

A onça pintada vive em áreas de vegetação densa com água e alimentos em abundância.

Por ser excelente caçadora e nadadora, a onça pintada costuma caçar diversos tipos de animais, entre eles aves e até peixes. Para atacar sua vítima, é muito cautelosa, aproxima-se silenciosamente e surpreende a presa assaltando seu dorso. Daí surgiu o nome “jaguar”, que significa, na língua tupi-guarani, a expressão “o que mata com um salto”.

A onça pintada possui hábitos noturnos e Solitários. Mas, na época reprodutiva, perde um pouco os seus hábitos solitários e o casal demonstra certo apego, chegando, inclusive, a haver cooperação na caça. Em geral, após cem dias de gestação, nascem, dentro de uma toca, de um a quatro filhotes.

Apesar de tão temida, a onça pintada foge da presença humana, sendo raros os casos de ataque ao homem. Como necessita de um amplo território para sobreviver, podem invadir fazendas em busca de animais domésticos, despertando a raiva dos fazendeiros, que as matam sem piedade. Por esse motivo, e principalmente pela rápida redução de seu habitat, esse felino, naturalmente raro, encontra-se à beira da extinção em nosso país.

A onça pintada. Texto adaptado de: Na mira dos fazendeiros. In: Sistema de Ensino Brasil. Ensino Fundamental. Curitiba: Positivo 2008, p.13 (Texto adaptado).

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. portanto, marque somente UMA alternativa.

1- Quais tipos de animais a onça pintada costuma caçar?

- (a) Somente animais domésticos.
- (b) Apenas animais selvagens.
- (c) Muitos animais, dentre eles avise até peixes.
- (d) Poucos tipos de animais, como aves e peixes.

2- O que quer dizer o nome jaguar?

- (a) O que mata com uma mordida.
- (b) Aquele que mata em grupo.
- (c) Aquele que mata sozinho.
- (d) O que mata com um salto.

3- A onça-pintada é considerada:

- (a) o maior felino do mundo.
- (b) o felino mais forte do mundo.
- (c) o maior felino da América.
- (d) o felino mais rápido da América

4- O que é a onça pintada e o que acontece com ela?

- (a) É um animal que tem hábitos diurnos e que sobrevivem em climas quentes caçando aves e pequenos animais.
- (b) É um felino que tem hábitos de caça noturnos e solitários e que se encontra à beira da extinção.
- (c) É um grande felino que se adapta em qualquer região climática e se encontra à beira da extinção.
- (d) É um animal que vive na América e sobrevive Por que têm o hábito de caçar em bando.

5- Quem deu o nome de Jaguar para a onça pintada?

- (a) Os índios tupis-guaranis.
- (b) Os índios Caiapós.
- (c) Os fazendeiros.
- (d) As pessoas que cuidam das onças.

6- Os fazendeiros sentem raiva da onça pintada porque:

- (a) ela invade as fazendas para atacar os fazendeiros.
- (b) ela é muito rápida, e por isso eles têm dificuldade para caçá-las.
- (c) ela invade as fazendas em busca dos animais domésticos.
- (d) ela se esconde nas florestas, e por isso eles têm dificuldade para caçá-las.

7- A onça pintada encontra-se à beira da extinção porque:

- (a) são mortas por outros animais que invadem seu habitat.
- (b) são contagiados pelas doenças dos animais domésticos.
- (c) seu habitat foi reduzido e são caçadas pelos fazendeiros.
- (d) invadem o habitat de outros animais e são mortas por eles.

8- A onça pintada ataca sua vítima com cautela porque:

- (a) quer surpreender sua vítima e, assim, evitar que ela fuja.
- (b) quer evitar que outras onças vejam-na e queiram sua caça.
- (c) quer surpreender sua vítima antes dos homens.
- (d) quer evitar que outros animais se aproximem.

AVALIAÇÃO 3º DIA

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. Despediu-se, 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

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

- (e) dois vizinhos que estavam sempre juntos.
- (f) dois primos que não se viam há muito tempo.
- (g) dois amigos que não se encontravam há muito tempo.
- (h) dois amigos que se viam todos os dias.

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?

- (e) Que o visitante se preocupava com o comportamento do cão.
- (f) Que o visitante não deveria ter trazido o cão com ele.
- (g) Que o visitante deveria controlar o comportamento do cão.
- (h) Que o visitante era indiferente ao comportamento do cão.

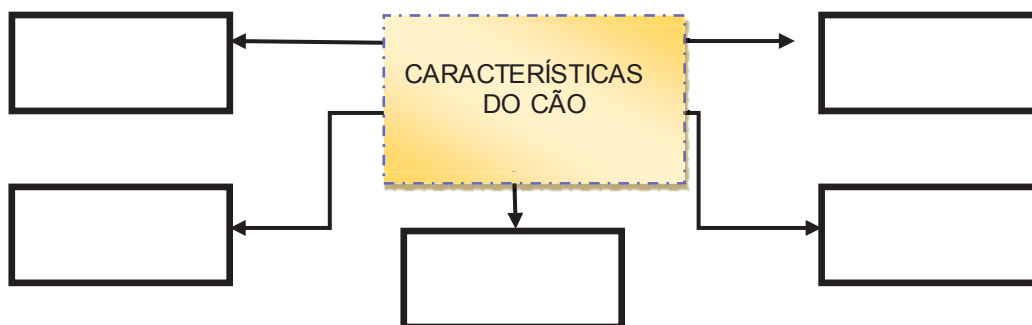
3- De acordo com as informações do texto, assinale **V** para as informações verdadeiras e **F** para as informações falsas:

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

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

- (e) Invadiu a casa desordenadamente
- (f) Entrou calmamente na casa
- (g) Adentrou na casa tranquilamente
- (h) Embaralhou-se ao entrar na casa

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



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:

- (e) nervoso
- (f) atento
- (g) agitado
- (h) preocupado

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

- () Enquanto os amigos conversavam, o cão deixava suas marcas pela casa.
- () Diante da bagunça do cão, os dois amigos ficaram tensos.
- () O cão aproveitou a saudação entre os amigos e foi entrando na casa.
- () Os amigos descobriram que o cão não era de nenhum deles.
- () O amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

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

- (e) Porque achou difícil conter o cão que fazia bagunça.
- (f) Porque a conversa com o amigo estava muito interessante.
- (g) Porque ele pensou que o cão era do amigo que o veio visitar.
- (h) Porque ele achou que o cão ia se cansar e ficar quieto.

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?

- (e) Para mostrar a crescente visão do dono da casa de que o visitante estava indo embora sem levar o cão.
- (f) Para mostrar a demora do visitante em ir embora da casa do amigo.
- (g) Para mostrar o quanto o dono da casa ficou feliz com a despedida do amigo.
- (h) Para mostrar que o dono da casa não estava se incomodando com as ações do cão.