UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ

COMO ENSINAR A COMPREENDER TEXTOS?
IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO LEITORA

CURITIBA

2024

ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ

COMO ENSINAR A COMPREENDER TEXTOS?
IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO LEITORA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE), Linha Processos Psicológicos em Contextos Educacionais – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profª Drª Sandra Regina Kirchner Guimarães

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Braz, Elaine Doroteia Hellwig.
Como ensinar a compreender textos? Impactos de um programa de ensino explícito de compreensão leitora / Elaine Doroteia Hellwig Braz – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

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

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem – Livros e leitura. 3. Compreensão na leitura. 4. Leitura – Estudo e ensino. 5. Textos – Leitura. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

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 EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ELAINE DOROTEIA HELLWIG BRAZ** intitulada: **COMO ENSINAR A COMPREENDER TEXTOS? IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO LEITORA**, sob orientação da Profa. Dra. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora 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, 27 de Março de 2024.

Assinatura Eletrônica
21/04/2024 09:44:36.0
SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
19/04/2024 22:53:37.0
MARIA REGINA MALUF
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
22/04/2024 14:00:14.0
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/04/2024 15:16:27.0
LEANDRO KRUSZIELSKI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/04/2024 15:46:39.0
SYLVIA DOMINGOS BARRERA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 358999
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 358999

AGRADECIMENTOS

À Deus e por tudo e todos que Ele colocou no meu caminho;

À Universidade Federal do Paraná, por me oportunizar a realização do doutorado;

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que permitiu e possibilitou que a pesquisa fosse realizada;

Em especial:

Ao meu esposo, Alexandre, por todo o apoio durante esses anos de estudo e a meu filho;

À minha orientadora, Professora Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães, por ter confiado que eu daria conta de todas as demandas necessárias para a conclusão deste trabalho, pelas sugestões de leitura, orientações e suporte nos momentos fundamentais da escrita;

Aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa de Doutorado: Prof.ª Dr.ª Maria Regina Maluf, Prof.ª Dr.ª Sylvia Domingos Barrera, Prof.ª Dr.ª Miriam Pan e Prof. Dr. Leandro Kruszielski e Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Quintal de Freitas, que com sua análise crítica contribuiram para a elevação da qualidade desse trabalho;

À Isabel Louise Correia e Simone Aparecida Conerado por sua disponibilidade e contribuição;

Aos participantes da pesquisa por sua disponibilidade e contribuição para que a pesquisa pudesse ser realizada;

Por último, mas não menos importantes agradeço a todos que passaram em minha vida e de alguma forma contribuíram para que a pesquisa pudesse ser realizada.

RESUMO

Neste estudo, investigou-se os impactos de um programa de ensino explícito de compreensão leitora no desempenho dos estudantes em compreensão da leitura e sua relação com a fluência. Para isso, foi realizada uma intervenção pedagógica contendo dois blocos de ensino (11 sessões cada) com vistas a ensinar diversas estratégias de compreensão da leitura como: o ensino de habilidades metatextuais que se referem aos conhecimentos sobre a estrutura textual em diferentes tipos de texto; a ampliação do vocabulário; o ensino de diferentes formas de compreender o que está implícito nos textos, por meio de inferências e o ensino de estratégias de monitoramento da compreensão (metacompreensão). A pesquisa foi realizada com quatro turmas intactas (quase experimento), de 5.º ano do ensino fundamental, sendo distribuídas em dois grupos: experimental (GE) e controle (GC) ambos com 54 estudantes. Para as 22 sessões de ensino explícito da compreensão da leitura utilizou-se textos narrativos, expositivos informativos e argumentativos. Foram realizadas avaliações antes, durante e após a intervenção, em compreensão da leitura (abordando a compreensão literal, a inferencial, a reorganização e a compreensão crítica) e avaliações antes e após a intervenção em fluência. As análises estatísticas realizadas indicaram que no pré-teste, antes da intervenção, o desempenho dos estudantes em compreensão da leitura não apresentava diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, mas ao final da intervenção, o pós-teste indicou que os participantes da intervenção (GE) apresentaram um desempenho significativamente maior em compreensão da leitura, em todos os seus componentes (compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização) quando comparado ao desempenho dos participantes do grupo controle (GC). No que diz respeito à fluência (precisão, velocidade e prosódia), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste e no pós-teste em precisão (percentual de acertos entre palavras lidas por minuto (PPM) e palavras lidas corretamente por minuto (PCPM). Contudo, ao comparar o percentual de acertos em fluência do grupo GE com o do GC no Pós-Teste, verifica-se que o GE apresentou desempenho maior em todos os componentes. Os resultados encontrados sugerem que o aumento da compreensão leitora propicia também um aumento na fluência de leitura, em todos os seus componentes (precisão, velocidade e prosódia). Neste sentido, foi verificada uma correlação moderadamente forte entre a compreensão da leitura e os componentes da fluência, sendo a correlação entre a compreensão e a precisão a mais expressiva, seguida da velocidade e da prosódia. Na análise de regressão foi possível verificar na relação bilateral entre a compreensão da leitura e a fluência, ambas - explicando e sendo explicada - em 42,1%. A partir dos resultados conclui-se que um programa voltado para o ensino explícito em compreensão da leitura, incluindo atividades de metacompreensão, promove um aumento expressivo no desempenho dos participantes e, paralelamente, propicia um aumento na fluência da leitura. A partir dos resultados sugere-se que os programas de ensino da compreensão da leitura incluam atividades de metacompreensão, pois os resultados indicaram um avanço significativo no GE após a inclusão dessas atividades.

Palavras-chave: Compreensão da leitura, Estratégias de ensino, intervenção, inferência, habilidades metatextuais, metacompreensão

ABSTRACT

This study investigated the Impacts of an Explicit Reading Comprehension Instruction Program performance in reading comprehension, and its correlation with fluency. To do so, a pedagogical intervention was conducted containing two teaching blocks (11 sessions each) designed to teach various reading comprehension strategies such as: teaching of metatextual skills, which refer to knowledge about text structure in different types of text; increasing vocabulary; teaching different approaches to understanding what is implicit in texts by making inferences, and teaching strategies for monitoring comprehension (metacomprehension). The research was conducted with four intact (quasi-experimental) 5th grade elementary school classes, divided into two groups: experimental group (EG) and control group (CG), both with 54 students. The study used narrative, informative expository and argumentative texts for the 22 sessions of explicit reading comprehension teaching. Assessments were performed before, during and after the intervention in reading comprehension (covering reorganization, literal, inferential and critical comprehension) and tests before and after the intervention in fluency. The statistical analyses showed that in the pre-test, prior to the intervention, the students' performance in reading comprehension did not show statistically significant differences between the groups, although at the end of the intervention, the post-test indicated that the participants in the pedagogical intervention (experimental group - EG) showed a significantly higher performance in all reading comprehension components (reorganization, literal, inferential and critical comprehension) when compared to the performance of the participants in the control group (CG). Regarding fluency (accuracy, speed, and prosody), statistically significant differences were found between the groups in the pre-test and post-test in accuracy (percentage of correct answers between words per minute (WPM) and words read correctly per minute (WCPM), in which the EG performed significantly better than in the CG. However, no such differences were found in the components speed and prosody. Nonetheless, a comparison of the percentage of correct answers in fluency between the EG and the CG, in the Post-Test, shows that the EG performed better in all the components (accuracy, speed and prosody). The results suggest that an increase in reading comprehension also leads to an increase in reading fluency in all its components. In this respect, a moderately strong correlation was observed between reading comprehension and the components of fluency, with the correlation between comprehension and accuracy being the most significant, followed by speed and prosody. The regression analysis showed a two-way relationship between reading comprehension and fluency, with both explaining and being explained by 42.1%. Based on the results, it can be concluded that a program designed to explicitly teach reading comprehension, which includes metacomprehension activities, promotes a significant improvement in the participants' performance and, simultaneously, an enhancement in reading fluency. From the results, it is recommended that reading comprehension teaching programs do include metacomprehension activities, since the results revealed a significant improvement in the EG after the incorporation of these activities.

Keywords: Reading comprehension, Comprehension processes, Teaching strategies, intervention, inference, metatextual skills, metacomprehension

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1 – IDEB: Resultados 2021- Brasil.....23

FIGURA 2 – IDEB: Resultados 2021 – Curitiba.....23

FIGURA 3 – Componentes e processos envolvidos na leitura 34

FIGURA 4 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.....40

FIGURA 5 – Modelo interativo de compreensão na leitura.....45

FIGURA 6 – Processos e componentes da compreensão da leitura 52

FIGURA 7 – Texto com polissemia da palavra.....53

FIGURA 8 – Exemplo de intergênero 67

FIGURA 9 – Seleção dos artigos sobre ensino da compreensão da leitura 92

FIGURA 10 – Exemplos de atividades de compreensão literal 117

FIGURA 11 – Exemplos de atividades de compreensão inferencial 118

FIGURA 12 – Exemplos de atividades de compreensão crítica.....119

FIGURA 13 – Exemplos de atividades de reorganização 120

FIGURA 14 – Exemplos de atividades de metacompreensão 121

FIGURA 15 – Imagem de tela do aplicativo Lepic Militaum 128

FIGURA 16 – Exemplos de atividades inferenciais 142

FIGURA 17 – Anotações das palavras desconhecidas durante a leitura do texto ..145

FIGURA 18 – Exemplo de atividade com vocabulário 146

FIGURA 19 – Exemplos de atividades de compreensão crítica I.....149

FIGURA 20 – Exemplos de atividades de compreensão crítica II.....149

FIGURA 21 – Exemplos de atividades de reorganização 152

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 – Escala de proficiência de língua portuguesa 5º ano do ensino Fundamental 25

QUADRO 2 – Pesquisa compreensão da leitura e alguns processos envolvidos 32

QUADRO 3 – Dimensões da compreensão textual 35

QUADRO 4 – Processos e estruturas necessários para a compreensão textual 42

QUADRO 5 – Processos subjacentes na compreensão da leitura 43

QUADRO 6 – Fatores que interferem na compreensão da leitura 48

QUADRO 7 – Componentes da compreensão leitora e o que ensinar para desenvolvê-los 50

QUADRO 8 – Classificação das inferências 59

QUADRO 9 – Perguntas sobre o processo e perguntas sobre o produto 63

QUADRO 10 – Inferências pragmáticas 63

QUADRO 11 – Conectores e suas relações 73

QUADRO 12 - Coesão do texto 75

QUADRO 13 - As dimensões da prosódia na escala multidimensional de fluência .. 84

QUADRO 14 – Teses e dissertações 88

QUADRO 15 - Descritores para busca de artigos 91

QUADRO 16 – Critérios de inclusão e exclusão dos participantes 110

QUADRO 17 – Atividades trabalhadas por componente da compreensão 115

QUADRO 18 - Estratégias utilizadas durante a intervenção 122

QUADRO 19 – Sequência de aplicação da intervenção/SDs 123

QUADRO 20 – Desenho da pesquisa 125

QUADRO 21 – Fragmento de tabela de análise da prosódia 128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDEB: Resultados 2005 - 2021 – Município de Curitiba 24

GRÁFICO 2 – Anos de escolaridade em que foram realizadas as pesquisas 101

GRÁFICO 3 – Tipos textuais utilizados nos trabalhos selecionados 101

GRÁFICO 4 – Tipos de avaliações realizadas nos estudos 102

GRÁFICO 5 – Tipos de tratamento nas pesquisas 102

GRÁFICO 6 - Distribuição dos dados da avaliação por turma 112

GRÁFICO 7- Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE no pré-teste 134

GRÁFICO 8 - Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE no pré-teste e pós-teste em compreensão da leitura 136

GRÁFICO 9 - Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE em prosódia 174

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estimativas de palavras lidas por minuto e ano de escolaridade 83

TABELA 2 - Delimitação de valores sugestivos de déficit para cada ano escolar..... 84

TABELA 3 - Média de acertos na avaliação inicial 111

TABELA 4 - Simulações para organização dos grupos de pesquisa (GE x GC)..... 113

TABELA 5 - Média de idade dos estudantes por grupo 114

TABELA 6 - Distribuição dos estudantes de acordo com o gênero e grupo 114

TABELA 7 - Estatística de confiabilidade da avaliação CL1 126

TABELA 8 - Estatística de confiabilidade da avaliação CL2 129

TABELA 9 - Estatística descritiva dos grupos GE e GC na avaliação inicial 134

TABELA 10 - Comparação de desempenho dos estudantes – teste intermediário. 135

TABELA 11 - Estatística descritiva do desempenho em compreensão da leitura ... 137

TABELA 12 - Estatística descritiva do desempenho em compreensão literal, em porcentagem 138

TABELA 13 - Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão literal, em porcentagem 139

TABELA 14 - Estatística descritiva do desempenho em compreensão inferencial, em porcentagem 140

TABELA 15 - Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão inferencial, em porcentagem 141

TABELA 16 - Estatística descritiva do desempenho dos participantes do GE e do GC em vocabulário, em porcentagem 143

TABELA 17 - Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em ampliação vocabular dos participantes do ge e do gc, em porcentagem 144

TABELA 18 - Estatística descritiva do desempenho em compreensão crítica, em porcentagem 147

TABELA 19 - Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário e teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste, em compreensão crítica, percentual de acertos 148

TABELA 20 - Estatística descritiva da compreensão reorganizativa, em porcentagem, do GC e do GE 150

TABELA 21 - Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão reorganizativa dos participantes do GE e do GC, em porcentagem 151

TABELA 22 - Estatística descritiva da metacompreensão, em porcentagem, na comparação entre o GE e GC 153

TABELA 23 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e teste intermediário, teste intermediário e pós-teste, pré-teste e pós-teste em metacompreensão dos participantes do GE e do GC, em porcentagem 154

TABELA 24 - Estatística descritiva em compreensão de textos narrativos, na comparação entre o GE e GC, em porcentagem 155

TABELA 25 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em compreensão de textos narrativos dos participantes do GE e do GC 156

TABELA 26 - Estatística descritiva em compreensão de textos expositivos, na comparação entre o GE e GC, em porcentagem 156

TABELA 27 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em compreensão de textos narrativos dos participantes do GE e do GC 157

TABELA 28 - Estatística descritiva - desempenho dos estudantes por teste 158

TABELA 29 - Estatística descritiva velocidade: palavras por minuto (PPM) 167

TABELA 30 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – PPM 167

TABELA 31 - Distribuição dos estudantes conforme déficit de leitura 168

TABELA 32 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – leitura completa do texto 169

TABELA 33 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – tempo em segundos 169

TABELA 34 - Desempenho intergrupos: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – palavras corretas por minuto 170

TABELA 35 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – PCPM 171

TABELA 36 - Desempenho intergrupos: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – percentual de acertos 172

TABELA 37 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – leitura completa do texto 172

TABELA 38 - Soma total dos escores dos participantes por grupo 173

TABELA 39 - Estatística descritiva da prosódia – escore total em porcentagem 173

TABELA 40 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em prosódia 174

TABELA 41 - Soma total dos escores em expressão e volume 175

TABELA 42 - Estatística descritiva da expressão e volume, em porcentagem 175

TABELA 43 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em expressão e suavidade 176

TABELA 44 - Soma total dos escores em fraseado 176

TABELA 45 - Estatística descritiva do fraseado, em porcentagem 176

TABELA 46 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em fraseado 177

TABELA 47 - Soma total dos escores em suavidade 177

TABELA 48 - Estatística descritiva da suavidade, em porcentagem 178

TABELA 49 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em suavidade 178

TABELA 50 - Soma total dos escores em ritmo 179

TABELA 51 - Estatística descritiva do ritmo, em porcentagem 179

TABELA 52 - Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em ritmo 179

TABELA 53 - Estatística descritiva fluência 180

TABELA 54 - Matriz de correlação entre a compreensão leitora e os componentes da fluência no pós-teste 184

TABELA 55 - Matriz de correlação entre a tipos textuais a fluência e seus componentes no pós-teste 187

TABELA 56 - Estimativas dos modelos de regressão linear simples entre compreensão da leitura e seus componentes e fluência e compreensão da leitura 189

TABELA 57 - Estimativas dos modelos de regressão linear múltipla entre os componentes da compreensão da leitura e a fluência 190

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO 18
1.1 Contextualização do problema e justificativa 19
1.1.1 O que as avaliações em larga escala nos dizem sobre a compreensão da leitura dos estudantes 22
1.2 Abordagem do problema 27
1.3 Objetivos 28
1.3.1 Objetivo geral 28
1.3.2 Objetivos específicos 29
1.4 Hipóteses 29

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 31
2.1 Leitura 32
2.1.1 Aprender a ler 36
2.2 Compreensão da leitura 38
2.2.1 Modelos, processos e estratégias envolvidos na compreensão 38
2.2.2 Fatores que interferem na compreensão da leitura 47
2.2.3 Componentes da compreensão da leitura 50
2.2.3.1 Vocabulário 53
2.2.3.2 Compreensão de frases 55
2.2.3.3 Produção de inferências 57
2.2.3.4 Compreensão da estrutura do texto 64
2.2.3.4.1 Textos narrativos 67
2.2.3.4.2 Textos expositivos informativos 69
2.2.3.4.3 Textos argumentativos 71
2.2.4 Outros aspectos que participam da compreensão da leitura 72
2.2.4.1 Coerência e coesão 72
2.2.4.2 Coerência, coesão e a compreensão 76
2.2.4.3 Memória de trabalho 77
2.2.4.4 Fluência – leitura competente 79
2.2.5 Metacompreensão 85
2.3 Ensino da compreensão da leitura: Revisão da literatura 87

2.3.1 Práticas para a compreensão da leitura 106

CAPÍTULO III – Método 109
3.1 Contexto 109
3.1.1 Seleção dos participantes 109
3.1.2 Procedimentos 110
3.1.2.1 Seleção das turmas e grupos 111
3.1.2.2 Atividades e estratégias trabalhadas durante a intervenção 115
3.1.2.3 Organização do desenho da pesquisa 124
3.1.3 Instrumentos 124
3.1.3.1 Pré-testes 124
3.1.3.2 Testes intermediárias 129
3.1.3.3 Pós-testes 129
3.1.4 Materiais para a intervenção 130
3.2 Considerações Éticas 131

CAPÍTULO IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados 133

4.1 Resultados compreensão da leitura 133
4.1.1 Compreensão da leitura: Pré-teste 134
4.1.2 Compreensão da leitura: Pré-teste e teste intermediário 135
4.1.3 Compreensão da leitura: Pós-teste e comparações 136
4.1.4 Compreensão literal 137
4.1.5 Compreensão inferencial 140
4.1.5.1 Vocabulário 142
4.1.6 Compreensão crítica 146
4.1.7 Reorganização 150
4.1.8 Metacompreensão 152
4.1.9 Desempenho dos estudantes na compreensão de textos narrativos 155
4.1.10 Desempenho dos estudantes na compreensão de textos expositivos 156
4.1.11 Desempenho dos estudantes participantes da intervenção 157
4.1.12 Discussão dos resultados 159
4.2 Resultados Fluência da leitura 165
4.2.1 Velocidade 166

4.2.1.1 Velocidade em segundos 167
4.2.2 Precisão: leitura de palavras corretas por minuto - PCPM 170
4.2.2.1 Precisão: percentual de acertos 171
4.2.3 Prosódia 173
4.2.3.1 Prosódia: Expressão e volume 175
4.2.3.2 Prosódia: Fraseado 176
4.2.3.3 Prosódia: Suavidade 177
4.2.3.4 Prosódia: Ritmo 178
4.3.4 Discussão dos resultados 180
4.3 Correlações entre a compreensão da leitura e a fluência 183
4.3.1 Correlações entre tipos textuais e os componentes da fluência 187
4.3.2 Regressão 188
4.3.3 Discussão dos resultados 191

CAPÍTULO V –Conclusões e considerações finais 196

Referências 200

APÊNDICE 1 – Trecho da avaliação de compreensão da leitura – CL1 211

APÊNDICE 2 – Sequência didática texto narrativo 213

APÊNDICE 3 – Sequência didática texto expositivo informativo 220

APÊNDICE 4 – Sequência didática texto argumentativo 227

ANEXO 1 - Avaliação de compreensão da leitura – CL11 234

ANEXO 2 – Texto para a Avaliação da Fluência de Leitura oral 244

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No ano de 2016, ao começar a desenvolver minha pesquisa de mestrado (Braz, 2018) deparei-me com uma situação desafiadora: investigar o ensino sistemático da compreensão da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquele momento, abordei a ideia do ensino explícito da compreensão da leitura com vistas aos componentes da compreensão. A pesquisa envolveu dois estudos, um de observação e outro de intervenção[1] em turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para contextualizar rapidamente minha trajetória de vida e profissional até chegar ao doutorado, começo dizendo que ao terminar o 1.º Grau, hoje conhecido como Ensino Fundamental, ingressei no magistério e a partir do momento em que entrei numa sala de aula, como estagiária, fiquei apaixonada pela docência. Após 3 anos de estudos iniciei a graduação no curso de Letras, no qual aprofundei conhecimentos para a profissão docente. Alguns anos depois iniciei uma especialização em Educação Especial, pois buscava estudar e entender as dificuldades pelas quais as crianças não típicas passam no processo de alfabetização e como ajudá-las nesse processo.

Em 2016 iniciei o mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino explícito da compreensão da leitura. Em 2020 iniciei minha caminhada junto ao doutorado com o objetivo de trazer contribuições aos profissionais que atuam nas salas de aula ensinando as crianças a ler e a escrever.

Posso afirmar que esses anos de estudo e de atuação profissional possibilitaram que eu descobrisse os encantos e dificuldades de ser uma profissional da Educação. Desses encantos e dificuldades além do desejo de poder contribuir com a educação de maneira que tanto os estudantes quanto profissionais da educação sejam beneficiados é que surgiu o desejo de realizar um estudo que pudesse buscar

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

o respaldo acadêmico e científico capaz de apontar caminhos para aprimorar o processo de ensino, em especial da compreensão da leitura.

1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

A compreensão da leitura é uma das habilidades fundamentais para o desenvolvimento escolar do estudante, uma vez que os conhecimentos estão disponíveis em diversos materiais, predominantemente, em materiais escritos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica os conhecimentos e competências que os estudantes devem desenvolver durante a trajetória escolar. A BNCC traz 10 competências que se inter-relacionam possibilitando a construção de conhecimentos e habilidades, além de contribuir com a formação de atitudes e valores. Dentre as competências gerais, a de número 4 tem relação direta com a compreensão da leitura:

> Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, p.9).

Para que o estudante consiga desenvolver essa e as demais competências há necessidade de ensiná-los. E o ensino explícito da compreensão da leitura, por meio de estratégias, auxilia nesse processo (Giasson, 1993; Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Kock e Elias, 2015; Viana, 2017).

A Língua Portuguesa compõe a **área de linguagens**, que compreende os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Além das **competências** da área são apontadas as competências do componente curricular, mas observando-se cada componente há **habilidades** específicas para cada ano de escolaridade, ou seja, os estudantes devem desenvolver diversas habilidades anualmente para que ao final da escolarização tenham desenvolvido as competências previstas.

Dentre as competências da área de linguagens, há também as competências específicas de Língua portuguesa. Dentre elas: “Ler, escutar e produzir textos [...] com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações”, [...] (BNCC, p. 87).

Para o desenvolvimento das competências e habilidades o **TEXTO** é a unidade de trabalho em Língua Portuguesa, sendo que deve ser proporcionado aos estudantes a ampliação dos letramentos e das práticas permeadas pela oralidade, leitura, escrita e outras linguagens.

Com relação à leitura o documento traz que as práticas devem estar inter-relacionadas às práticas de **USO** e **REFLEXÃO**, além de que a demanda cognitiva da leitura deve aumentar progressivamente durante a escolaridade e deve-se levar em consideração a diversidade de gêneros textuais, a complexidade textual, o uso de habilidades de leitura, etc.

Durante os estudos no mestrado foi investigado o ensino da compreensão da leitura. Foram organizados dois estudos que respondiam quais estratégias de ensino da compreensão da leitura eram utilizados pelos professores participantes e em que momentos eram utilizados, além de verificar se o ensino explícito produzia aumento no desempenho em compreensão da leitura dos estudantes, baseados no programa "O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico" (Vianna *et al*., 2010).

O resultado encontrado na observação corrobora os resultados encontrados por Couto e Carvalho (2001), no qual os professores realizam muitas atividades com a leitura, mas não realizam um trabalho específico e sistemático para o ensino da compreensão além de que a compreensão literal era priorizada. Já com relação ao segundo estudo foi realizada uma intervenção voltada ao ensino explícito da compreensão da leitura focalizando os componentes da compreensão: compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica.

Os resultados do pré-teste mostraram que os grupos experimentais e controle não apresentavam diferenças significativas inicialmente. Ao final da intervenção foi verificada uma diferença significativa em prol dos estudantes participantes da intervenção. Com relação à compreensão literal, os resultados indicaram que a média de acertos aumentou em todas as turmas, mas somente nas turmas do quarto ano foi significativo. Com relação à compreensão inferencial não houve diferenças significativas. Uma possibilidade para esse resultado está relacionada ao tempo, foram apenas 11 sessões de ensino explícito. Sobre a compreensão crítica, foi verificado aumento de desempenho entre todos os participantes do programa, sendo

mais expressivo entre os estudantes das turmas que receberam a intervenção no segundo semestre do ano letivo.

Verificou-se que nos grupos experimentais houve um avanço significativo em todos os itens pesquisados. Nos itens que não apresentaram avanço significativo, na comparação dos grupos, foi possível verificar avanço pedagógico, pois em todas as avaliações, de modo geral, os grupos experimentais apresentaram maior número de acertos nas questões avaliadas. Ao final do trabalho foram respondidas algumas questões e novas surgiram.

Retomando a pesquisa desenvolvida no mestrado (Braz, 2018), a questão acerca do ensino da compreensão da leitura serve como disparador para a nova pesquisa, pois um dos aspectos observados relacionado à compreensão da estrutura textual não foi enfoque, também não foi possível avaliar o avanço em todos os componentes da compreensão da leitura de forma mais adequada. Além disso, a capacidade de refletir sobre o próprio processo de compreensão de um texto, por meio da utilização de estratégias, se faz presente, pois envolve o monitoramento e a avaliação da própria compreensão permitindo ao estudante o que utilize as estratégias conforme a necessidade para que consiga elucidar as dúvidas na compreensão do que leu.

Apesar de vários estudos relacionados ao ensino da compreensão da leitura (Solé, 1998; Vianna *et al*., 2010; Kock e Elias, 2015; Oakhill, 2015) que discutem os fatores / estratégias que auxiliam no ensino da compreensão ainda há problemas.

Como visto anteriormente, ao final do trabalho de mestrado foram respondidas algumas questões, mas surgiram novas: Com maior tempo de intervenção o desempenho dos estudantes é melhor? A relação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo auxilia a compreensão textual? Por que o desempenho dos estudantes foi significativamente maior em compreensão literal comparada com a compreensão inferencial? Conhecer a estrutura textual nos diferentes gêneros textuais auxilia na compreensão? Conhecer as marcas linguísticas presentes nos gêneros textuais auxilia na compreensão dos textos? Conhecer a formação e a estrutura das palavras auxilia na compreensão dos textos? A fluência interfere na compreensão? A utilização de estratégias metacognitivas melhora/influencia na compreensão da leitura?

Dessa maneira, torna-se relevante e necessária uma investigação aprofundada e criteriosa acerca de algumas questões relativas ao ensino da

compreensão da leitura visto que nas avaliações de larga escala muitos dos estudantes ainda demonstram a déficit na leitura.

1.1.1 – O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS DIZEM SOBRE A COMPREENSÃO DA LEITURA DOS ESTUDANTES

Os problemas de leitura e escrita são comuns no processo ensino e aprendizagem, ou seja, na escola percebe-se a dificuldade dos estudantes. Para os estudantes brasileiros, além da avaliação internacional – PISA (Programme for Internacional Student Assessment), há o IBED (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em que são propostas metas para o país, estados, municípios e escolas, essas metas foram construídas a partir dos parâmetros observados em 2005 e têm como objetivo melhorar a qualidade da educação.

Uma das avaliações em larga escala é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A avaliação apresenta matrizes de referência, desde 1990 quando foi criado o SAEB, em Língua Portuguesa, a compreensão da leitura era foco e ainda se mantém. A avaliação, na época era amostral. Ao longo dos anos, houve mudanças e em 1997, passou a ter como público-alvo os estudantes de 4.ª série (hoje 5.º ano), 8.ª série (hoje 9.º ano) e 3.ª série (hoje 3.º ano) do Ensino médio, público avaliado até os dias atuais. Em 2001 os testes passam a ser somente em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005, a avaliação é reestruturada e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil passa a ser censitária. Em 2007 nasce o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que combina as taxas de aprovação, abandono e reprovação com as médias do desempenho dos estudantes na avaliação do SAEB. Em 2019, uma nova reformulação foi feita e o SAEB é adequado à BNCC. O último resultado divulgado é de 2021, como se vê na figura 1.

FIGURA 1 – IDEB: Resultados 2021- Brasil.

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino - Brasil - 2021.

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	**Total**	**97,6**	**98,9**	**98,3**	**96,8**	**97,2**	**97,1**	**0,98**	**216,85**	**208,01**	**5,89**	**5,8**
Brasil	Estadual	97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9
Brasil	Municipal	97,2	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,5
Brasil	Pública	97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5
Brasil	Privada	99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,06	240,15	7,11	7,0

Fonte:https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados (acesso em 23/09/2022).

FIGURA 2 – IDEB: Resultados 2021 - Curitiba.

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.

Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
PR	4106902	Curitiba	Estadual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PR	4106902	Curitiba	Municipal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	219,29	210,45	5,98	6,0
PR	**4106902**	**Curitiba**	**Pública**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**1,00**	**219,29**	**210,45**	**5,98**	**6,0**

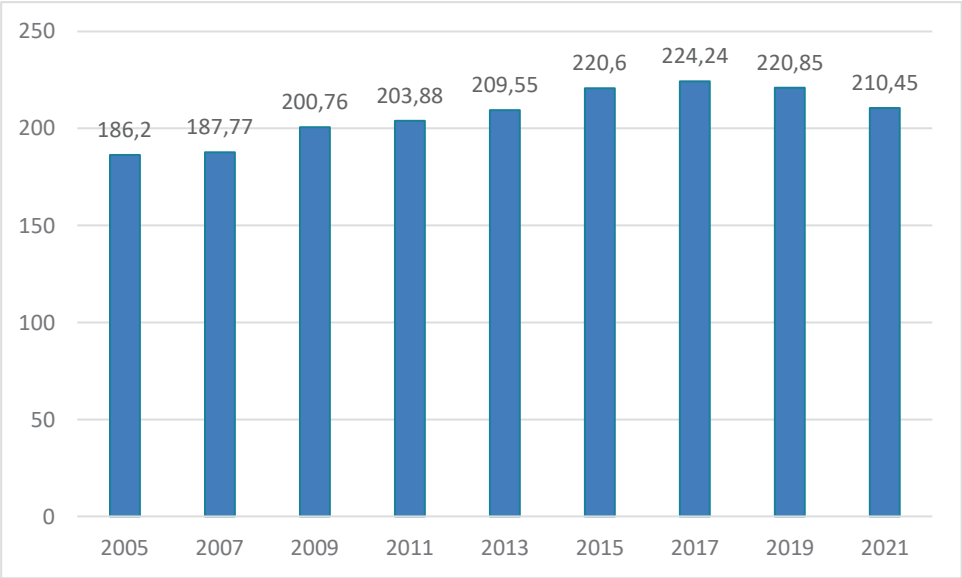
Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados (acesso em 23/09/2022).

Como se vê os resultados a proficiência em Língua Portuguesa para o Brasil foi de 208,01 e Curitiba ficou ligeiramente acima com 210,45. Comparando-se com os resultados de 2019, no Brasil a proficiência era de 214,64 e Curitiba era 220,85.

A pandemia de COVID-19, que se espalhou pelo mundo desde março de 2020 provocou o fechamento de diversos setores da sociedade, incluindo as escolas, o que provocou uma mudança muito rápida. Passou-se a ofertar aulas on-line e a utilização os recursos digitais com enorme intensidade, mas sem a interação direta entre os professores-estudantes, estudantes-estudantes, etc.

A avaliação realizada em 2021, logo após o retorno presencial dos estudantes mostra o decréscimo no desempenho, conforme gráfico 1.

GRÁFICO 1 – IDEB: Resultados 2005 - 2021 – Município de Curitiba.



Fonte:https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados (acesso em 23/09/2022).

Comparando-se o histórico da proficiência dos estudantes, na prova de Língua Portuguesa, observa-se que o desempenho dos estudantes em 2021 está muito próximo do desempenho registrado em 2013. O que demonstra um retrocesso de aproximadamente oito anos.

Quanto ao IDEB (combinação estre as taxas de aprovação, abandono e reprovação com as médias do desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática) observa-se que em 2019, o IDEB para o Brasil era de 5,9 e Curitiba tinha 6,5. Em 2021, o Brasil ficou com 5,8 e Curitiba com 6.0.

Em Curitiba, a queda no índice foi de 5 pontos, mas tendo em vista que 100% dos estudantes foram aprovados, o índice pode ser questionável. Em Curitiba, durante a pandemia foram ofertadas videoaulas para todos os estudantes, os professores realizavam atividades para ser entregue às famílias, mas não foi suficiente como demonstrado. Para medir a aprendizagem, o MEC utiliza uma escala de proficiência contendo 9 níveis (quadro 1). Curitiba, nos anos iniciais, manteve-se no nível 4, mas com queda na proficiência dos estudantes, como visto no quadro 1.

UADRO 1 – ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

continua

Nível 0	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	• Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. • Identificar o tema de um texto. • Localizar elementos como o personagem principal. • Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Localizar informações explícitas em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagens em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriores são capazes de: • Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

FONTE:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf (Acesso em 14/10/2023)

Além do SAEB, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) realiza a avaliação chamada PISA (Programme for International Student

Assessment) internacional, realizada a cada 3 anos) que avalia estudantes com 15 anos de idade e que estejam matriculados a partir do 7° ano, é uma avaliação amostral, mas os resultados demonstram que o Brasil está abaixo da média em leitura. O Brasil não faz parte da OCDE, mas participou do PISA 2018. A média de leitura do Brasil no PISA 2018 foi de aproximadamente 413 pontos. Comparando com a média dos países da OCDE, que é de aproximadamente 487,5, o Brasil ficou abaixo dessa média. Essa média obtida pelo Brasil está estável desde o ano 2000 (aumentou de 407 pontos para 413), o que demonstra quase nenhum avanço da compreensão da

leitura. Godoy, Guimarães e Viana (2022), falando sobre a avaliação PISA, apontam que:

> estes resultados mostram que a escola tem tido dificuldade para ensinar a ler, tanto em relação ao processo inicial de aprendizagem – o período de alfabetização do qual dependem as futuras atividades escolares do estudante –, como em relação à compreensão leitora, que possibilita aos estudantes o uso proficiente da leitura na vida em sociedade.

Um dos motivos para desempenho baixo pode ser a complexidade da atividade de compreensão da leitura. Vários autores afirmam que a leitura é uma atividade complexa e interativa que necessita de leitores ativos (Kock & Elias, 2015; Marcuschi, 2008; Solé, 1998; Godoy *et al*. 2022). Além disso, esses autores apontam que o ensino sistemático da compreensão da leitura utilizando-se de estratégias explícitas são um diferencial na aprendizagem dos estudantes.

Pode-se afirmar com clareza que as avaliações em larga escala não proporcionam uma avaliação abrangente do estudante, especialmente no contexto da Língua Portuguesa, onde a avaliação se limita à compreensão de textos escritos, focando exclusivamente na habilidade de leitura. Contudo, é importante destacar que esses indicadores têm um valor significativo no que diz respeito à compreensão, uma vez que fornecem resultados sobre os níveis de competência leitora dos estudantes.

Tendo em vista as questões iniciais, e ao mesmo tempo centrais, apontadas anteriormente e os resultados das avaliações de larga escala visa-se construir um percurso de análise do desempenho dos estudantes em compreensão da leitura tendo em vista os componentes da compreensão leitora, a habilidade metatextual, o texto como objeto de análise, no qual os estudantes observam as marcas linguísticas, retomam partes do texto, refletem sobre a estrutura e a organização dos mesmos, como também as inferências, que ampliam o conhecimento prévio e ao mesmo tempo são ampliadas, auxiliando na percepção da coerência e da coesão, etc.

1.2– ABORDAGEM DO PROBLEMA

A leitura é um meio de inserção do indivíduo na sociedade, saber ler, escrever e compreender transforma a vida das pessoas, promove a cidadania permite que sejam independentes, que possam resolver problemas do dia a dia.

A abordagem adotada neste trabalho direciona-se ao ensino de estratégias específicas e explícitas para a compreensão da leitura. Busca-se compreender e

aprimorar os processos envolvidos na compreensão de textos. Tendo em vista o desenvolvimento, nos estudantes, da habilidade de compreender e analisar textos utilizando-se de diversas estratégias ensinadas, contribuindo assim para o sucesso acadêmico.

Nesta perspectiva, esse trabalho se dispõe a apresentar uma análise acerca do ensino explícito da compreensão da leitura de estudantes do 5.º ano, do Ensino Fundamental, a partir de textos escritos, cujo objetivo é desenvolver as habilidades necessárias para que o estudante leia e compreenda o que leu.

Das muitas questões que surgiram ao final do trabalho de mestrado (apontados anteriormente no item 1.1) e tendo como foco o efeito produzido por diferentes estratégias de ensino da compreensão da leitura, foi organizado um plano de intervenção que será implementado, para responder as seguintes questões:

- O ensino explícito de diferentes estratégias de compreensão leitora produz diferenças de desempenho dos participantes na compreensão de textos, em compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização?
- O aumento de desempenho dos participantes em compreensão leitora é acompanhado por um aumento de desempenho em fluência de leitura textual, mesmo não sendo o foco principal do trabalho?

1.3 – OBJETIVOS

1.3.1 – OBJETIVO GERAL

- Analisar os impactos de um Programa de intervenção visando o ensino explícito de processos e estratégias para a compreensão da leitura em seus diferentes componentes (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica) com estudantes do 5º ano do Ensino fundamental.

1.3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar o desempenho dos participantes (grupo experimental e grupo controle) na compreensão de textos e na fluência de Leitura antes e depois da implementação do programa de intervenção;
- Realizar comparação intragrupo do desempenho dos estudantes que participaram do programa de intervenção na compreensão de textos e na fluência de leitura;
- Realizar comparação intergrupos do desempenho dos estudantes do grupo experimental e do grupo controle na compreensão de textos e na fluência de leitura;
- Verificar se diferentes tipos de texto exercem influência na compreensão da leitura;
- Verificar se a metacompreensão exerce influência no desempenho dos participantes da pesquisa.
- Verificar possíveis correlações entre o desempenho dos participantes nos componentes da compreensão leitora (literal, inferencial, reorganizativa e crítica) com seu desempenho nos diferentes componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia).
- Investigar quais componentes Compreensão leitora melhor predizem a Fluência (velocidade, precisão e prosódia)

1.4 – HIPÓTESES

a) Estudantes submetidos ao ensino da compreensão apresentarão maior desempenho nos diferentes componentes da compreensão de textos (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica) tanto quando se compara seu próprio desempenho antes e depois da intervenção (intragrupo) como quando seu desempenho é comparado com o dos estudantes do grupo controle (intergrupo);

b) A introdução de estratégias metacognitivas de ensino, na segunda metade do programa de intervenção, possibilitará que a diferença entre o desempenho dos estudantes do grupo experimental seja significativamente maior

do que a diferença de desempenho na avaliação intermediária, aplicada no final da primeira parte do programa de intervenção, como também a diferença seja significativamente maior quando comparado ao grupo controle;

c) Antes de participarem do Programa de intervenção os estudantes do grupo experimental apresentavam desempenho na compreensão de textos narrativos do na compreensão de textos expositivos sem diferenças quando comparados ao grupo controle. Entretanto, depois de participarem da intervenção esta diferença de desempenho na compreensão de textos passará a existir;

d) O grupo de estudantes participante do programa de intervenção terá ao final da intervenção diferença de desempenho significativa nos componentes da fluência de leitura, tanto quando se compara seus próprios desempenhos antes e depois da intervenção (intragrupo) como quando se compara com o desempenho do grupo controle (intergrupo);

e) Existirá correlação estatisticamente significativa entre o desempenho dos participantes nos componentes da compreensão na leitura (literal, inferencial, de reorganização e crítica) e os diferentes componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia).

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se dedica a explicar, conceitos importantes para a temática da pesquisa, a partir de uma revisão de literatura. Foram abordadas questões relativas à compreensão da leitura nas avaliações em larga escala; modelos, processos e as estratégias (metodologia) utilizadas durante o ensino da compreensão da leitura; fatores que interferem na compreensão; alguns dos elementos que compõem os textos e os tipos de intervenções que realizadas para o ensino explícito da compreensão da leitura.

Para o início do trabalho, foram pensados em alguns descritores, nas seguintes bases de dados: CAPES, ERIC, SciELO e PsycInfo, português, inglês e espanhol. Como critérios iniciais buscou-se artigos publicados nos últimos 10 anos, revisados por pares. Na sequência foi realizada a leitura do título do artigo e verificado se havia texto completo disponível. Foram excluídos textos que tratavam do ENEN, Ensino médio, Ensino Superior.

Na sequência foi realizada a leitura dos resumos para uma seleção mais criteriosa dos textos visando trabalhos que mais se aproximavam ao tema e ajudariam a responder à questão proposta e foram excluídos textos que tratavam especificamente de dificuldades de aprendizagem como autismo, dislexia, síndromes, entre outros.

Além dos artigos encontrados serão utilizados livros, capítulos de livros e materiais indicados pela professora orientadora e outros que surgirem a partir das leituras.

Dessa maneira, entre os trabalhos encontrados, foram selecionados os que mais têm relação com o tema e objeto de pesquisa. Certamente algumas pesquisas/estudos ficarão fora da presente exposição, mas uma escolha se fez necessária. No quadro 2, está o exemplo de pesquisa inicial acerca dos temas abordados no trabalho.

QUADRO 2 – Pesquisa compreensão da leitura e alguns processos envolvidos

Processos envolvidos	Booleanos	Artigos encontrados e artigos selecionados							
		CAPES		ERIC		SciELO		PsycInfo	
		Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
Inferencia	inferência AND compreensão da leitura AND ensino fundamental	144	7	93	11	7	3	8	3
	inferência AND compreensão da leitura AND ensino fundamental NOT Ensino médio NOT Ensino Superior	26		62		--		--	
Coerência	coerência AND compreensão da leitura AND ensino fundamental NOT ensino médio NOT ensino superior	80	3	9	1	1	0	9	2
Coesão	coesão AND compreensão da leitura AND ensino fundamental NOT ensino médio NOT ensino superior	46	0	9	1	0	0	2	1
Coerência e coesão	Coerencia AND coesão AND ensino fundamental NOT ensino médio NOT ensino superior	72	2	63	0	0	0	0	0
	Coerencia AND coesão AND compreensão da leitura NOT ensino médio NOT ensino superior	5		3		0	0	0	0
Argumentação	argumentação AND compreensão da leitura AND ensino fundamental NOT ensino médio NOT ensino superior NOT jovens NOT adultos	18	1	6	2	1	0	1	0
Gêneros textuais	Gêneros textuais AND Marcadores linguísticos AND compreensão da leitura	19	1	1	0	0	0	0	0
Ensino	Ensino explícito da compreensão da leitura	306	1	2015	26	0	0	22	4
	Ensino explícito da compreensão da leitura AND ensino fundamental NOT ensino médio NOT ensino superior	68		398		0		12	

Fonte: A autora (2024)

2.1 LEITURA

“Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim *et al.*, 2007, p.5). Nessa mesma perspectiva, Barrera (2016) aponta que a aprendizagem da leitura é uma das grandes realizações da infância sendo um dos fundamentos tanto para aprendizagem quanto para o sucesso acadêmico dos estudantes. Maluf (2017) traz que “quando as crianças aprendem a ler e a escrever adquirem um meio completamente novo e extremamente eficaz de captar e compreender o mundo à sua volta, para nele agir com sucesso” (Maluf, 2017, p.105). Godoy *et al.* (2022), apontam que a leitura é uma ferramenta

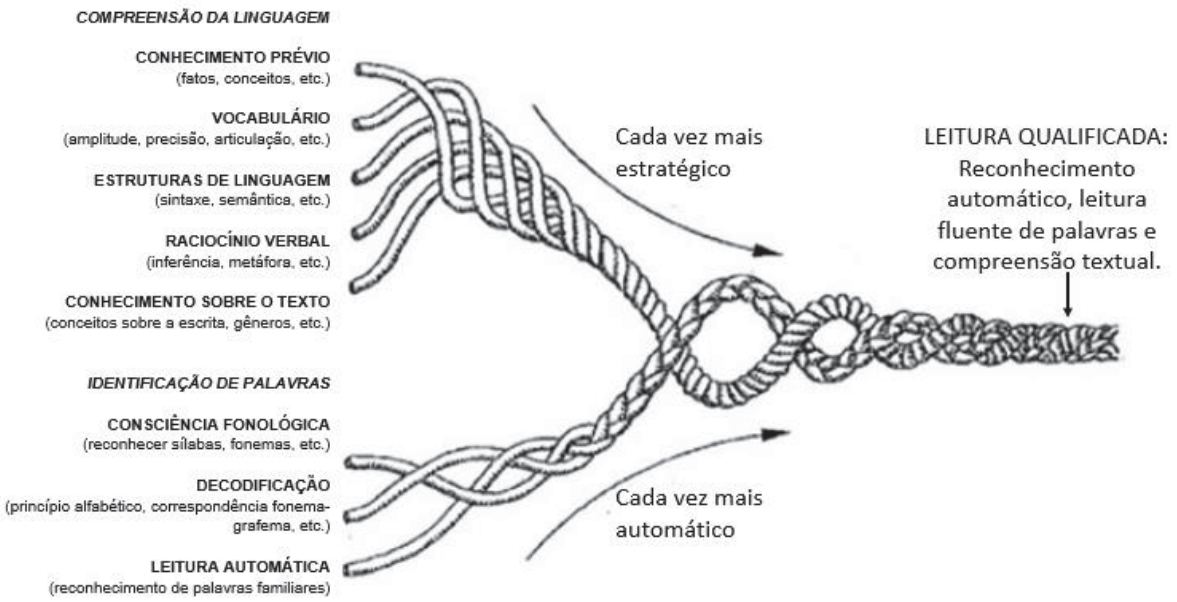
essencial para adquirir conhecimento e realizar atividades do dia a dia nas sociedades tecnológicas contemporâneas, permitindo alcançar sucesso tanto na escola quanto na vida. Como dizem as autoras, a leitura é fundamental para o sucesso na vida, não somente na vida acadêmica, mas em todas as ações e situações vivenciadas.

Diariamente utilizamos a leitura seja na escola, no trabalho ou na vida pessoal, pois estamos inseridos nos mais diferentes grupos sociais. Lemos textos impressos ou em meios tecnológicos, lemos mensagens, propagandas no celular... enfim estamos envoltos em diferentes ações nas quais a leitura é fundamental.

Mas o que é leitura? Há muitos trabalhos a respeito da leitura que trazem diversos significados a respeito. Uma das definições constantes no minidicionário Houaiss aponta que a leitura é “maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato”; Maluf (2005) aponta que antes de mais nada a leitura está relacionada ao reconhecimento de palavras; Em Brasil (2007) “Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. [...] implica [...], a capacidade de identificar uma palavra (Brasil, 2007, p.25). Sim-Sim (2007) afirma que “ler é extrair informação contida num texto escrito” (Sim-Sim, 2007 p.5); Marcuschi (2008) que a leitura é “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (Marcuschi, 2008 p.228), pois não é simplesmente a identificação de significados e extração de conteúdo; Viana et. al. (2010) apontam que “ler é extrair sentido do que é lido, não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana *et. al*., 2010, p. 3); Pinheiro e Guimarães (2013) trazem que “ler pode ser entendido como um processo de (re)construção de significado de um texto a partir de ações interativas, conscientes e inconscientes, exigindo o uso de diferentes estratégias e recursos cognitivos” (Pinheiro e Guimarães, 2013, p. 151); Morais *et al*., (2013) afirmam que “ler é transformar as representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado” (Morais *et al*., 2013, p.17), ou seja, ler é compreender o sentido do que se lê; Santos e Barrera (2017) afirmam que “a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que envolve a transformação de informações gráficas em informações linguísticas com o objetivo de compreender o significado de um texto escrito” (Santos e Barrera, 2017, p.80) entre tantas outras definições. Em concordância com os autores, nesse trabalho optou-se por tratar a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, visando desenvolver as habilidades necessárias para uma leitura com compreensão.

Quando se fala em leitura não se pode deixar de falar em competências e processos envolvidos.

FIGURA 3 – Componentes e processos envolvidos na leitura



Fonte: Scarborough (2001, p. 98), adaptado pela autora.

Como se vê na figura 3, Scarborough (2001) traz um panorama do que é necessário para se ter uma leitura com compreensão. Todos os processos envolvidos estão entrelaçados para que haja a compreensão. A falta de quaisquer elementos acarretará numa leitura deficitária.

Para a leitura com compreensão, ou seja, a leitura com compreensão, são necessários o reconhecimento automático das palavras como também o conhecimento do vocabulário, da estrutura da linguagem, entre outros.

Spinillo (2013a) apoia essa posição e aponta que “ler vai além da decodificação e do reconhecimento de palavras, envolvendo, necessariamente, a compreensão de textos de forma mais ampla” Spinillo (2013a, p.139). Todas as competências e processos são desenvolvidos desde o início da alfabetização e vão sendo acrescentados/aprofundados no decorrer dos anos escolares. Didaticamente observamos os fios separadamente, mas são indissociáveis quando se trata da leitura qualificada. Vários autores (Oakhill *et al.*, 2017; Soares, 2016) retomaram e adaptaram as competências envolvidas na compreensão da leitura.

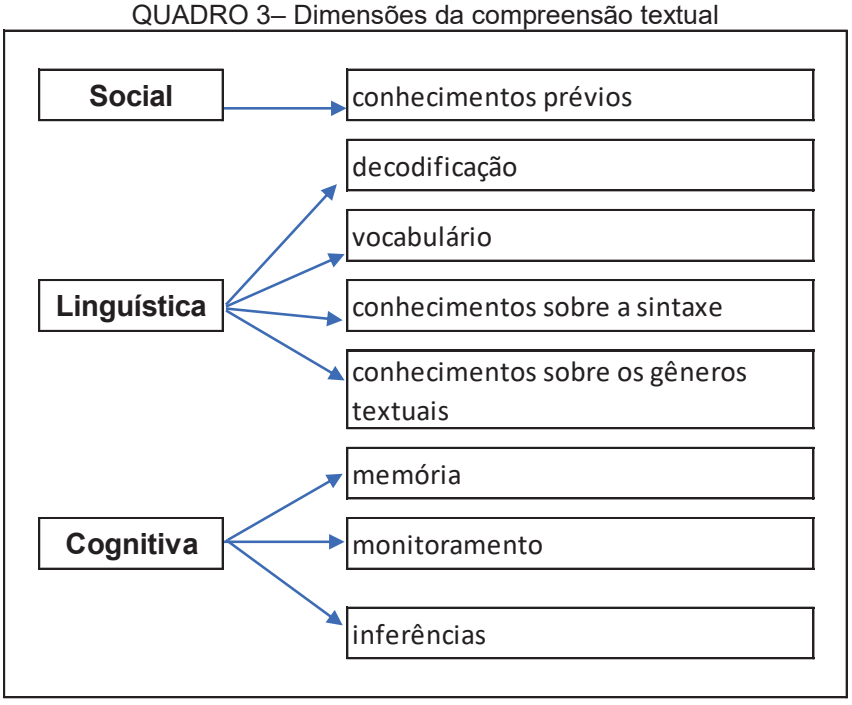
Mousinho, Correa e Oliveira (2019) apontam que “ao se falar em leitura, deve-se falar em letramento”, pois o letramento conforme o Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG, é o “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente” (UFMG, 2014). O letramento está relacionado ao desenvolvimento do “repertório” do leitor para que este possa utilizar-se da leitura e da escrita nas mais diversas situações comunicacionais de forma adequada.

Enfim e concordando com Antunes (2003):

> é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (É bom lembrar que “bons textos” não são apenas os textos corretos gramaticalmente) (Antunes, 2003, p. 75-76).

Como ler envolve a compreensão, Spinilo (2013b) afirma que se deve levar em consideração o leitor, o texto e a interação entre eles e que nessa interação estão envolvidas três dimensões da leitura, que são indissociáveis: social, linguística e cognitiva. No quadro 3, estão as habilidades presentes em cada dimensão.

QUADRO 3– Dimensões da compreensão textual



Fonte: Spinillo (2013B)

2.1.1 APRENDER A LER

Para ser um bom leitor há necessidade da aprendizagem da leitura como também da reconstrução de sentidos do que é lido, pois a leitura proporciona construções e desconstruções de pensamentos sendo um processo dinâmico (Pinheiro e Guimarães, 2013). Retomando a figura 3, no que diz respeito à identificação de palavras, há a consciência fonológica (reconhecer as sílabas, fonemas, etc.) a decodificação (reconhecer o princípio alfabético, saber as correspondências grafema-fonema) e a leitura automática. Normalmente trabalhadas no início da escolaridade, no período da alfabetização. Para uma leitura eficiente esses processos devem ser, gradativamente, cada vez mais automáticos.

Deve-se garantir oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, da leitura e da escrita. A progressão do conhecimento deve ocorrer pela consolidação das aprendizagens e a ampliação das mesmas. Espera-se que a criança esteja alfabetizada até o segundo ano do Ensino Fundamental. Conforme BRASIL (2018) a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer no início do Ensino Fundamental, em especial, nos dois primeiros anos.

Para a concretização da alfabetização é necessário que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética (SEA) como dito anteriormente. Morais (2012) traz propriedades que devem ser aprendidas pelos estudantes:

> 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm o repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
> 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P,p, $\mathcal{P}$, $\mathcal{p}$);
> 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
> 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
> 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
> 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
> 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
> 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
> 9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
> 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos uma vogal (Morais, 2012, p.51).

Vários estudiosos contribuem e contribuíram com suas pesquisas a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, em especial, para o processo de alfabetização. Maluf (2013) aponta que os estudos científicos da leitura avançaram a partir dos anos 80, trazendo enormes contribuições para a compreensão da aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita, por meio da Psicologia Cognitiva. Além disso, trazem reflexões e apontamentos a respeito do ensino da leitura e da escrita. Maluf (2017) aponta que alfabetizar é ensinar o estudante a ler e a escrever, começando pela compreensão do princípio alfabético e avançando para a as habilidades de leitura e escrita com precisão, fluência e compreensão. Soares diz "no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance [...]" (Soares, 2020, p.53).

Ensinar a criança/o estudante e fazê-los avançar na aprendizagem é papel principal do professor/da escola. Na década de 1920, Vygotsky criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD. Conceito muito difundido entre os profissionais da educação. Dessa maneira percebe-se que as discussões e propostas acerca do ensino e da aprendizagem vêm de longa data, no entanto percebe-se ainda, por meio dos resultados das avaliações em larga escala, que há muito a ser feito.

Quanto ao conceito ZPD, conhecer o nível do estudante e partido desse fazer com que haja avanços, por meio da interação, vem ao encontro da proposta desse trabalho. O Glossário CEALE, da UFMG, define a ZDP da seguinte maneira:

> É uma região de funções emergentes, ainda não consolidadas no desenvolvimento atual e observável dos aprendizes, mas que podem se manifestar em função de certas condições: ampliação de conhecimentos e experiências prévias das crianças; acesso a bens culturais diversos; processos interativos que possibilitem o benefício das aprendizagens colaborativas (CEALE, on-line).

Ao fornecer materiais de leitura que estão dentro da ZDP e envolver os leitores em atividades que promovam a compreensão metacognitiva, é possível potencializar o processo de aprendizado na área da leitura.

2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA

O que é compreensão? Diversos autores falam sobre o tema e indicam que a compreensão da leitura é atribuir significado ao que se lê (BRASIL, 2007; Sim-Sim, 2007; Marcuschi, 2008; Solé, 1998; Viana, 2010; Morais *et al*., 2013; Oakhill *et al.*, 2015; Kock e Elias, 2015; Santos e Barrera, 2017).

Paula, Veríssimo e Navas (2019) apontam que a compreensão da leitura é a

> capacidade de o leitor identificar e interpretar o(s) significado(s) subjacentes ao que está escrito. Requer o desenvolvimento e a ativação da fluência de leitura, de habilidades linguísticas e processos cognitivos, como atenção, capacidade de fazer inferências, aprendizagens e experiências sociais causais e planejadas de leitura e incentivo à elaboração de entendimento de textos (Navas,2019, p.102).

Em concordância com as autoras, conclui-se que para que haja a compreensão da leitura são ativadas uma série de ações cognitivas como planejar, monitorar, avaliar e manipular as informações ajustando a própria compreensão e abordagem promover a compreensão.

Existe um consenso (Roazzi *et al*., 2019) entre os pesquisadores acerca do fato de a compreensão de textos ser uma atividade complexa, pois é influenciada por diversos aspectos. Nesse sentido a psicologia cognitiva contribuiu de forma significativa, nas últimas décadas, pois diversos estudos foram e estão sendo realizados a respeito dos modelos, processos e estratégias de ensino e aprendizagem de leitura.

2.2.1 – MODELOS, PROCESSOS E ESTRATÉGIAS ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO

Há modelos teóricos que tentam explicar como o leitor constrói uma representação mental coerente para melhor entendimento do texto. Esses diversos modelos ajudam no entendimento de como se dá a construção da representação mental dando suporte para as teorias e estudos.

Nos modelos *botton-up*, ou de-baixo-para-cima, há um enfoque nos elementos de forma sequencial. Inicia a partir das letras, segue para as sílabas até chegar às palavras, ou seja, das unidades menores para o texto. Conforme Roazzi *et*

al. (2019), nesse modelo a maior parte das informações é tratada de forma passiva e linear.

Nos modelos *top-down*, ou de-cima-para-baixo, há a valorização do leitor, especialmente do conhecimento prévio do mesmo, para a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. Como se vê os modelos *bottom-up* e *top-down* são unidirecionais.

Já nos modelos *interativos* há a combinação dos modelos *bottom-up* e *top-down,* considerando tanto a decodificação como os conhecimentos prévios do leitor, evidenciando que os processos são simultâneos, ou seja, do texto para o leitor e ao mesmo tempo do leitor para o texto. Em concordância com Pinheiro e Guimarães (2013, p. 157) considero as propostas com base no modelo interativo abarcam "uma gama maior de situações e colaborando de forma mais expressiva com o ensino da linguagem escrita" e o ensino da leitura.

Soares e Emmerick (2013) apontam modelos de compreensão de texto: O modelo Construcionista (de Graesser, Singer e Trabasso, 1994), que está ligado à construção de explicações e representações com vistas aos objetivos do leitor. O modelo de Hipóteses Indicativas e Personificação (de Glenberb e Robertson, 1999) relacionado à integração entre a compreensão da linguagem e do discurso por meio da manipulação de personagens e objetos presentes no texto. O Modelo de Construção-Integração (van Dijk e Kintsch, 1978) relacionado à integração entre as informações explícitas no texto e o conhecimento prévio do leitor.

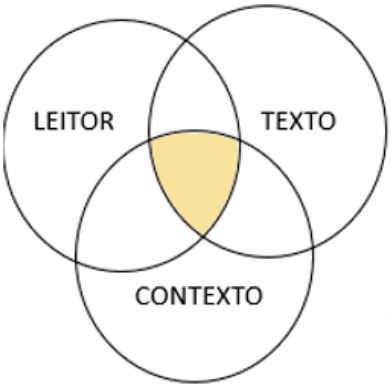
Dos modelos citados pelos autores, o Construção-Integração é um dos que tem mais destaque. Nesse modelo proposto por van Dijk e Kintsch, em 1978 são tratados dos diferentes níveis de processamento da informação e até hoje é um dos mais influentes por apresentar a explicação mais abrangente até o momento. Esse modelo trata dos diferentes níveis de processamento da informação. No nível inicial está o processamento das palavras e frases (microestruturas), que sozinho não garante a compreensão. É necessário também a macroestrutura, o texto, a partir do qual acontecem as inter-relações para que seja possível gerar a compreensão. A compreensão ocorre em diferentes níveis de análise, desde a ativação dos significados das palavras e frases até a produção de inferências que permitem ao leitor gerar a compreensão. Dessa maneira, a partir da integração e análise que o leitor faz entre as microestruturas e as macroestruturas há a promoção da compreensão. Nesse modelo tanto o trabalho com as microestruturas, quanto com as

macroestruturas acontecem simultaneamente. Mas existem outros modelos que não foram citados por Soares e Emmerick e que também são destaque:

O modelo, que traz de uma forma mais simples a explicação de como sé dá a compreensão da leitura, é o *Simple View of Reading* ou Modelo Simples da Leitura, criado por Gough and Tunmer em 1986. Os autores apontam que a leitura compreensiva requer dois processos: o reconhecimento das palavras e a compreensão da linguagem. Esse modelo aponta que a Compreensão de Leitura (CL) é o produto do Reconhecimento de Palavras /decodificação (D) pela Compreensão oral da linguagem (CO), ou seja, CL= D x CO. A decodificação refere-se à habilidade de ler as palavras. A compreensão oral refere-se à capacidade de interpretar o que é dito oralmente. De acordo com esse modelo, não é possível ocorrer a compreensão na ausência de uma das habilidades, ou seja, se D ou CO for zero, o produto será zero, ou seja, se o estudante apresenta muitas dificuldades na decodificação consequentemente terá dificuldades na compreensão da leitura. Mousinho, Correa e Oliveira (2019, p.13), também reforçam essa relação entre a decodificação e a compreensão da leitura, trazendo que “ao multiplicarmos por zero, sempre teremos zero como resultado. Portanto, decodificação sem compreensão não é leitura; bem como compreensão sem decodificação também não o é”.

O Modelo *Contemporâneo da Compreensão da Leitura*, de Jocelyne Giasson (1993) mostra que o texto é lacunar e que o leitor é ativo, pois cria sentido a partir do texto, mostrando que a leitura é um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto, ou seja, o leitor é ativo no processo, pois cria sentido a partir do texto que lê e dos conhecimentos prévios que possui.

FIGURA 4- Modelo contemporâneo da compreensão na leitura



Fonte: Giasson (1993, *p. 21)*

A autora aponta que uma das correntes marcantes nas pesquisas sobre leitura é que esta é um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto. Nesse modelo Giasson (1993), aponta que da parte do leitor leva-se em consideração os conhecimentos que se tem e as habilidades que se utiliza durante a leitura. O texto é uma variável que deve ser levada em consideração, pois a intenção e a estrutura que o autor utiliza bem como as ideias e conceitos influenciam no processo de compreensão além disso, o contexto, que são os elementos que não fazem parte do texto, auxiliam e influenciam a compreensão. Enfim, a compreensão na leitura depende dessas três variáveis.

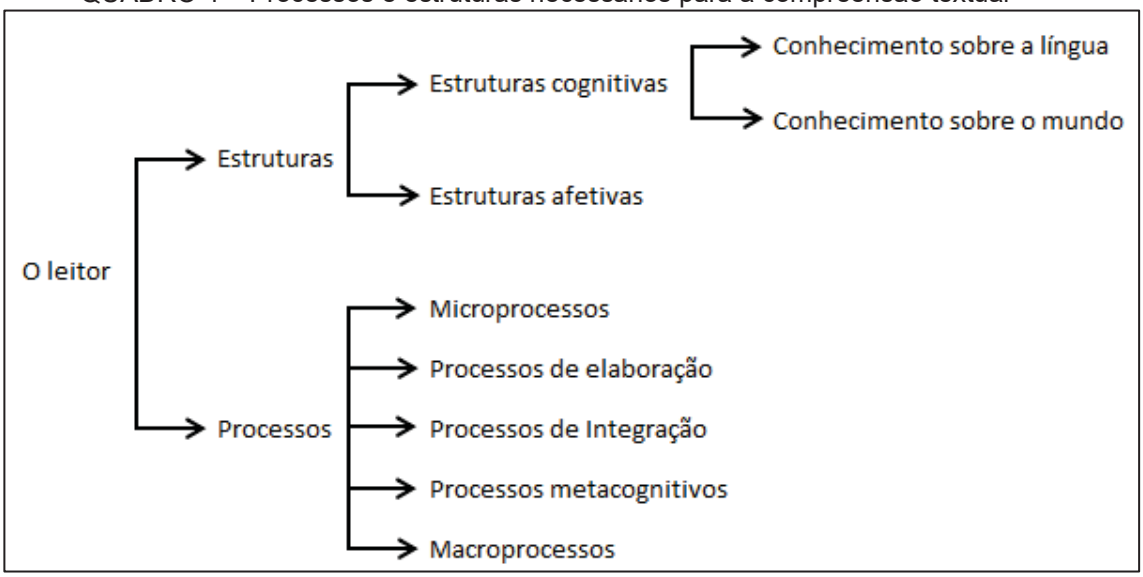
Comparando-se os modelos, Dijk e Kintsch (1978) e de Giasson (1993). Dijk e Kintsch (1978) apontam microestruturas e macroestruturas quando tratam dos níveis de processamento para a compreensão. Giasson (1993), além dessas, inclui os processos de elaboração, integração e metacognitivos. Aponta ainda que os microprocessos servem para a compreensão das informações contidas em frases, estão relacionados ao reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras e microsseleção; os processos de integração servem para realizar a integração entre as proposições e frases, estão relacionados à utilização dos referentes, dos conectores além de inferências com bases em esquemas que o leitor articula a partir da leitura do texto; os macroprocessos servem para a compreensão global do texto tornando-o coerente como um todo, estão relacionados à identificação das ideias principais contidas no texto, resumos e utilização da estrutura do texto; os processos de elaboração servem para que o leitor vá além do texto, efetue inferências, estão ligados à previsões, às imagens mentais que o leitor constrói, a resposta afetiva, a ligação com os conhecimentos e ao raciocínio; processos metacognitivos geram a compreensão permitindo que o leitor adapte-se ao texto e à situação, estão relacionados à identificação da perda da compreensão e à recuperação da mesma, ou seja, os processos metacognitivos estão diretamente relacionados à compreensão do texto.

Giasson (1993) aponta que o leitor quando lê:

> [...] acrescenta outras informações que provêm da sua capacidade de efetuar relações (processos de integração), da sua capacidade de estabelecer generalizações (macroprocessos), da de ir para além do texto (processos de elaboração) e de refletir sobre a sua maneira de compreender o texto (processos metacognitivos). Por isso é fácil perceber que a compreensão não é uma simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz (Giasson, 1993, p.35).

Além dos processos, Giasson (1993), traz as estruturas cognitivas e afetivas que também abrangem e influenciam a compreensão de textos.

QUADRO 4 – Processos e estruturas necessários para a compreensão textual



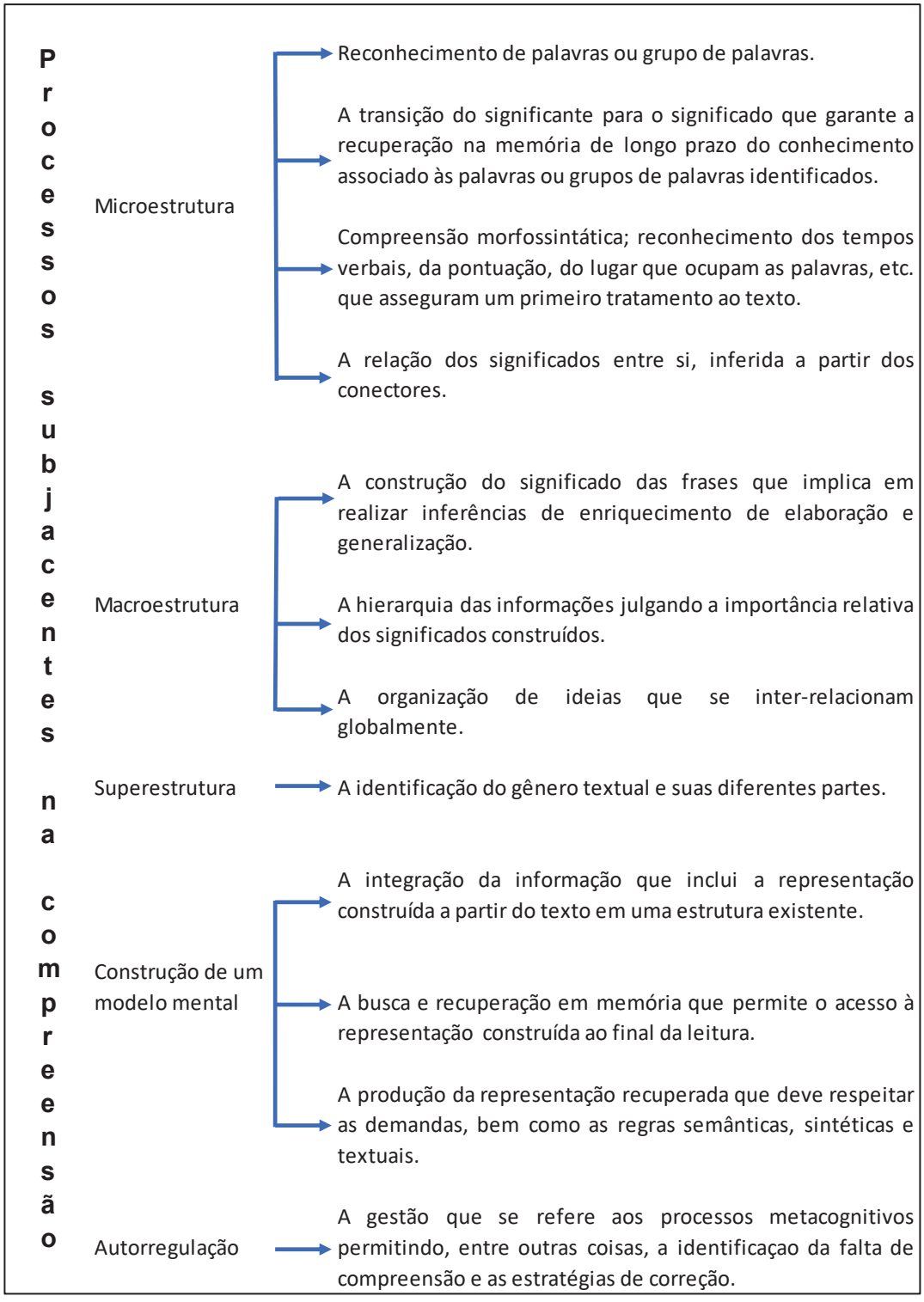
Fonte: Construído pela autora a partir da leitura de Giasson (2015 p. 20).

Já Soares e Emmerick (2013) trazem os processos de baixo nível e os processos de alto nível que envolvem a atenção, a memória de trabalho e a consciência metalinguística e apontam que os processos de baixo nível estão relacionados ao reconhecimento das letras, dos padrões silábicos, das palavras, incluindo os significados e pronúncia. No que diz respeito aos processos de alto nível estão as inferências e as estratégias metacognitivas que envolvem a leitura como um todo para promoção da compreensão. Os autores apontam que é necessária a integração entre os processos de baixo nível e os processos de alto nível para que haja a compreensão.

Català *et al*. (2001; 2013), também trazem contribuições no que diz respeito ao ensino da compreensão da leitura. Apontam uma série de processos necessários, desde o reconhecimento das palavras até os processos que permitem ao leitor identificar o que não compreendeu e buscar estratégias para superar essa dificuldade. Apontam ainda que quando o leitor não apresenta dificuldades nos processos de (microestruturas), consegue utilizar os processos de alto nível (macroestruturas) e consequentemente compreender os textos.

No quadro 5 estão os processos apontados por Català *et al*. (2001; 2013) que auxiliam na construção da compreensão do texto.

QUADRO 5 - Processos subjacentes na compreensão da leitura



Fonte: Construído pela autora a partir da leitura de Català (2013, p. 28-29 – tradução nossa).

A partir dos apontamentos e em concordância com Roazzi *et al*. (2019) pode-se afirmar que ler é uma atividade complexa na qual estão envolvidos vários processos que para o leitor fluente são automáticos e inconscientes e para o leitor

aprendiz, devem ser ensinados (Giasson, 1993; Català *et al*., 2001; 2013; Soares e Emmerick, 2013; Pinheiro e Guimarães, 2013; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019).

Spinillo (2013b) aponta que na compreensão há uma constante interação desses níveis que permitem que o processamento do texto ocorra simultaneamente de cima para baixo (descendente) como de baixo para cima (ascendente) e dessa forma a compreensão é construída a partir dos conhecimentos que o leitor possui, suas expectativas e objetivos além do texto. “Letras se combinam para formar palavras, que formam frases, proposições, representações mentais e que formam o texto” (Spinillo, 2013b, p. 177). Essas vias se combinam e se articulam englobando todos os níveis de compreensão.

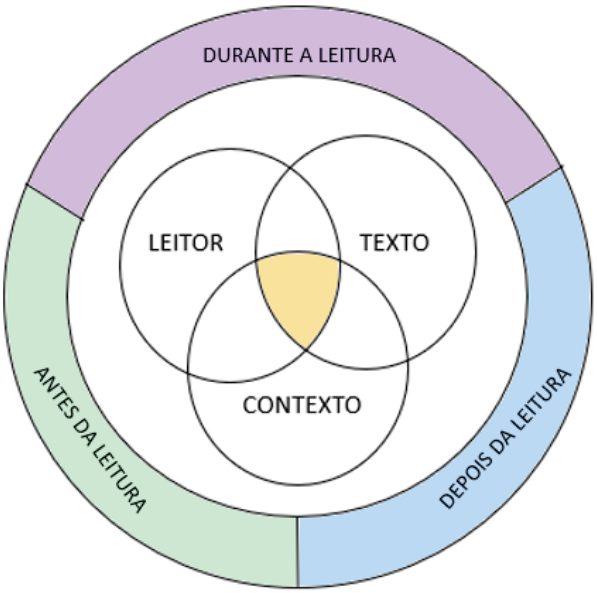
Então como ensinar? Há vários processos envolvidos na compreensão da leitura (decodificação, vocabulário, fluência, inferência, predição, monitoramento, memória) e há várias estratégias (ações planejadas com vista ao desenvolvimento da compreensão da leitura) que podem ser utilizadas para ensinar a compreensão da leitura do texto escrito.

A eficácia da compreensão da leitura muitas vezes depende da combinação e aplicação dos processos e das estratégias. Ensinar de forma explícita melhora a capacidade dos estudantes em compreender os textos (Giasson, 1993; Solé, 1998; Català *et al*., 2001; Alliende e Condemarín (2005); Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Kock e Elias, 2015).

Alliende e Condemarín (2005) da mesma forma apontam que compreender textos escritos é uma questão bastante complexa, pois existem diversos fatores que influenciam e determinam essa situação, os quais são complexos, interligados e sujeitos a mudanças constantes. Por esse motivo é importante trabalhar com estratégias com vistas a alcançar uma maior compreensão do que se lê.

Giasson (1993) no modelo Contemporâneo da Compreensão da Leitura, prevê atividades/estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura e estas devem envolver o texto, o leitor e o contexto. Em 2011 e 2015, a autora passa a chamar de “modelo interativo de compreensão na leitura”. Solé (1998) na obra “Estratégias de Leitura”, Sim-Sim (2007) na obra “O Ensino da leitura: A compreensão de textos” e Viana *et al*. (2010) na obra “O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica” também trazem estratégias para serem utilizadas durante o ensino antes, durante e depois da leitura dos textos escritos.

FIGURA 5 - Modelo interativo de compreensão na leitura



Fonte: Giasson (1993*; 2011; 2015)*.

Para ensinar a compreender é necessário ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto (Giasson, 1993; Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Kock e Elias, 2015). Para o melhor aproveitamento e melhor resultado na compreensão deve-se selecionar as melhores estratégias para cada texto. De modo geral os autores (Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*; 2010; Kock e Elias, 2015) apontam diversas estratégias a serem utilizadas para o ensino da compreensão da leitura. Essas estratégias não são únicas, mas auxiliam a organizar o ensino da compreensão.

Para cada etapa do ensino explícito é importante definir a estratégia a ser utilizada; interagir e orientar os estudantes para o domínio da estratégia; favorecer a autonomia na utilização das estratégias, etc.

Giasson (1993; 2011; 2015) aponta caminhos prevendo etapas: definição da estratégia e sua utilidade; tornar o processo transparente, explicando o que se passa na mente do leitor; interagir e orientar os estudantes para o domínio da estratégia a ser utilizada; favorecer a autonomia na utilização da estratégia e assegurar a aplicação das mesmas. Aponta ainda que o texto é lacunar que o leitor é ativo criando sentido a partir do que leu. Viana *et al*. (2010) propuseram o programa “O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica.” No qual propõem diversas estratégias para o desenvolvimento da compreensão em estudantes já alfabetizados.

Essas questões vêm sendo estudadas e são apontadas como um diferencial na aprendizagem.

Dentre algumas das estratégias (antes, durante e após a leitura) propostas pelos diversos autores (Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*; 2010; Kock e Elias, 2015, Soares, 2020) estão:

Para serem desenvolvidas antes da leitura:

- fornecer informações sobre o texto;
- explicar o objetivo da leitura;
- formular perguntas sobre o texto para que os estudantes efetuem previsões;
- explorar o título do texto;
- explorar as ilustrações, quando houver;
- explorar o vocabulário;
- falar sobre o tema;
- perguntar o que os estudantes sabem sobre o tema.

Para serem desenvolvidas durante a leitura do texto:

- fazer a leitura seletiva;
- Criar imagem mental do que foi lido;
- fornecer cópia de textos para que possam ser realizadas as anotações;
- orientar para que destaquem as palavras desconhecidas durante a leitura do texto;
- orientar que os estudantes destaquem trechos que não compreenderam durante a leitura;
- solicitar que os estudantes elaborem perguntas sobre o texto;
- interromper a leitura em momentos estratégicos e solicitar a opinião dos estudantes, retomando o que foi lido;
- interromper a leitura e solicitar que digam o que vai acontecer (predição/produção de inferências);
- interromper a leitura e solicitar que descubram o significado de uma palavra utilizando outros materiais como dicionários;
- interromper a leitura e solicitar que descubram o significado de uma palavra, por meio de pistas contextuais.

Para serem desenvolvidas após a leitura:

- falar sobre as coincidências entre as predições e o que realmente acontece no texto;
- explorar o significado das palavras e expressões que aparecem no texto;
- propor que construam frases (orais ou escritas) utilizando as palavras novas encontradas;
- retomar a(s) palavra(s) destacadas;
- retomar o(s) trecho(s) destacados;
- propor aos estudantes a definição de conceitos, sinônimos e antônimos das palavras ou expressões destacadas;
- formular perguntas que exigem a releitura do texto;
- retomar as ações/sequência dos fatos, no texto;
- propor perguntas que tratam da ideia central do texto;
- propor perguntas sobre as personagens;
- propor perguntas sobre fatos e opiniões sobre os fatos;
- propor perguntas sobre causas e consequências;
- fazer resumo (oral ou escrito) com as questões principais do texto;
- fazer esquemas a partir dos textos lidos;
- solicitar atribuição de novo título ao texto;
- continuar ou finalizar um texto;
- fazer releitura;
- discutir com os colegas o texto lido.

Como exemplo de utilização das estratégias pode-se: antes da leitura estimular os conhecimentos prévios dos estudantes solicitando que realizem previsões deixando expostas no quadro; durante a leitura solicitar estudantes verifiquem as previsões, solicitando a formulação de novas caso seja necessário e depois da leitura pode solicitar que façam perguntas a respeito do texto.

2.2.2 – FATORES QUE INTERFEREM NA COMPREENSÃO

Para o ensino deve-se levar em consideração diversos fatores como o leitor, o texto e o contexto (Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Lopes e Tapia, 2016; Santos e Barrera, 2017) que podem influenciar na compreensão da leitura. Esses fatores

podem variar de pessoa para pessoa e podem ser influenciados por aspectos individuais, contextuais e textuais.

QUADRO 6 – Fatores que interferem na compreensão da leitura

Individuais	Contextuais	Textuais
Capacidade de decodificação; Conhecimento vocabular; Conhecimento prévio; Habilidades metacognitivas; Memória; Atenção; Interesse; Capacidade de realizar inferências;	Ambiente de leitura; Recursos disponíveis; Objetivo da leitura Motivação;	Complexidade do texto; Intenção do autor; Organização do texto; Conteúdo; Gênero textual;

Fonte: A autora (2024).

Com relação ao leitor, um dos fatores que influenciam é o conhecimento prévio, quanto maior o conhecimento prévio, maior a probabilidade de compreender o que se lê. Entre os conhecimentos prévios estão: os conhecimentos sobre o tema, o vocabulário, a capacidade de realizar inferências...

No que diz respeito aos conhecimentos prévios (conhecimentos sobre o tema), estes auxiliam na produção/realização de inferências. Quanto mais conhecimento, maior a capacidade de realização de inferências. Em relação à produção de inferências um fator que interfere é o objetivo da leitura, pois dependendo do objetivo são feitas mais ou menos inferências, com mais ou menos aprofundamento. O objetivo da leitura também está ligado ao contexto em que o estudante está inserido. Outro fator é o vocabulário, que interfere na construção de sentido, pois pode auxiliar muito ou ser um obstáculo quando do não há o conhecimento do mesmo, ou seja, não conhecer o vocabulário (palavras ou expressões) causará falhas na compreensão do que se lê. Spinillo (2013b) reafirma que leitores com vocabulário restrito podem encontrar dificuldades para atribuir um significado adequado ao texto.

Além das questões relacionadas com os conhecimentos prévios, o contexto também tem influência na compreensão, pois envolve as condições nas quais o leitor se encontra. Há a motivação, o objetivo da leitura (quanto mais motivado, maior atenção e envolvimento com o texto o leitor terá), as condições físicas, psicológicas (Viana *et al*., 2010; Santos e Barrera, 2017) e ambientais, ou seja, o modo como se

lê, o objetivo, o tempo disponível, a temperatura, o horário e o local de realização da atividade podem interferir diretamente na compreensão.

Ainda sobre o objetivo da leitura, ler para realizar uma prova ou ler por diversão também são determinantes para uma boa compreensão. Conforme Spinillo, (2013b) o objetivo ao ler um texto pode influenciar a compreensão, ou seja, ler um texto para realizar uma prova, é diferente de ler para se distrair. Numa prova cujo objetivo é compreender e mostrar para alguém que compreendeu, o leitor despende maior a atenção (por vezes são realizadas diversas releituras na busca pela compreensão), mas na leitura por diversão/distração não há essa preocupação podendo-se deixar de lado palavras e trechos sem entendimento. Mousinho, Correa e Oliveira (2019) reforçam essa questão apontado que a intencionalidade ao ler um texto ajudará na manutenção da atenção enquanto se lê, direcionando-a para as partes mais importantes e dessa maneira compreendendo melhor.

A capacidade de manter a atenção durante a leitura pode ser influenciada tanto pelo leitor quanto pelo contexto. Enquanto algumas pessoas conseguem manter sua concentração independentemente do ambiente ao redor, outras podem ser facilmente distraídas por ruídos, o que compromete a compreensão do que estão lendo. Essa variação destaca as diferentes preferências e habilidades das pessoas em relação à concentração durante a leitura. De acordo com Sternberg (apud Soares e Emmerick, 2013) a atenção é o fenômeno em que o ser humano ativa e seletivamente processa uma quantidade limitada de informações a partir do grande volume disponível pelos sentidos, memórias e outros processos cognitivos.

Em relação ao texto, diversos aspectos podem influenciar na compreensão (o gênero, a organização do texto – o título, os subtítulos, a fonte utilizada, etc. – além da complexidade), ou seja, o próprio texto pode ser determinante de maior ou menor compreensão. Além disso, o vocabulário utilizado e o conteúdo também interferem. O vocabulário e o conteúdo devem ser adequados à faixa etária do estudante, enfim, as características do texto, a forma como foi escrito e o conhecimento do leitor são alguns dos fatores que interferem na compreensão da leitura. Além desses fatores Brandão e Spinillo (1998) apontam que a tanto a idade, as habilidades linguísticas e cognitivas, o tipo de texto quanto às condições experimentais em que a tarefa é interferem na compreensão da leitura.

Também alguns autores apontam a memória como um fator que interfere na compreensão, pois limita a produção das inferências que o leitor pode realizar. Quanto

maior a memória, mais fácil lembrar de detalhes que auxiliam na produção de inferências promovendo a compreensão (Soares e Emmerick, 2013; Spinillo, 2013a; Oakhill *et al*., 2015). Mais adiante serão abordados alguns aspectos relacionados à memória.

2.2.3 – COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA

Além dos conhecimentos das relações grafofônicas, da decodificação com precisão, da automaticidade; da ativação do significado das palavras; da compreensão de frases; das inferências; da monitoração da compreensão, da compreensão da estrutura do texto trazidos por Scarborough em 2001 e Oakhill *et al*. 2015; 2017, Català *et al*. (2001;2013) e Viana *et al*. (2010) trazem também a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica. Esses componentes são utilizados simultaneamente durante o processo leitor e muitas vezes são indissociáveis. Organizaram em quatro grupos para auxiliar no planejamento das propostas, conforme quadro 7.

QUADRO 7 - Componentes da compreensão leitora e o que ensinar para desenvolvê-los

Continua

Compreensão literal Recuperação da informação explicitamente apresentada.	Reconhecer a ideia principal; Reconhecer detalhes (nomes de personagens, tempo, local...) Distinguir informações relevantes e secundárias; Identificar relações de causa e efeito; Seguir as instruções; Reconhecer sequência de ações; Identificar comparações e analogias; Encontrar o sentido de palavras com múltiplos significados; Reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual; Identificar sinônimos, antônimos e homófonos; Dominar o vocabulário básico correspondente à idade. Etc.
Reorganização Dar uma nova organização às ideias e informações ou outros elementos do texto.	Classificar, esquematizar, resumir, sintetizar as ideias e informações contidas em um texto; Interpretar um esquema dado; Colocar títulos que englobem o sentido de um texto; Dividir o texto em partes significativas e dar subtítulos a essas partes. Etc.

Compreensão inferencial Utilizar as ideias e informações do texto e os conhecimentos prévios como base para elaborações de hipóteses.	Predizer resultados; Inferir significado de palavras desconhecidas; Inferir efeitos e causa; Inferir sequências lógicas; Inferir o significado de frases feitas, segundo o contexto; Interpretar linguagem figurada; Reconstruir um texto variando partes, personagens ou situações; Prever um final diferente; Etc.
Compreensão crítica Emissão de julgamento de valor comparando as ideias do texto com os critérios do leitor.	Julgar o conteúdo de um texto sob ponto de vista pessoal; Distinguir entre fato e opinião; Emitir juízo de valor frente a um comportamento; Manifestar reações provocadas pelo texto; Analisar a intenção do autor Etc.

Fonte: Construído pela autora (2024) a partir da leitura de Català *et al*. (2001; 2013, p.16-18); Alliende, F. e Condemarín, M. (2005, p. 132-134) e Viana *et al*. (2010, p. 27-30);

Viana *et al*. (2010) discutem esses componentes de forma lúdica trazendo, a Família Compreensão para discutir e acompanhar os estudantes durante o ensino da compreensão da leitura. São eles: o Vicente Inteligente, o Juvenal Literal, o Gustavo Significado, o Durval Inferencial, a Conceição Reorganização e a Francisca Crítica. A família compreensão é utilizada como estratégia de metacognição, associada ao ensino explícito da compreensão da leitura para os estudantes, cada um trazendo uma perspectiva para abordar as informações e situações lidas.

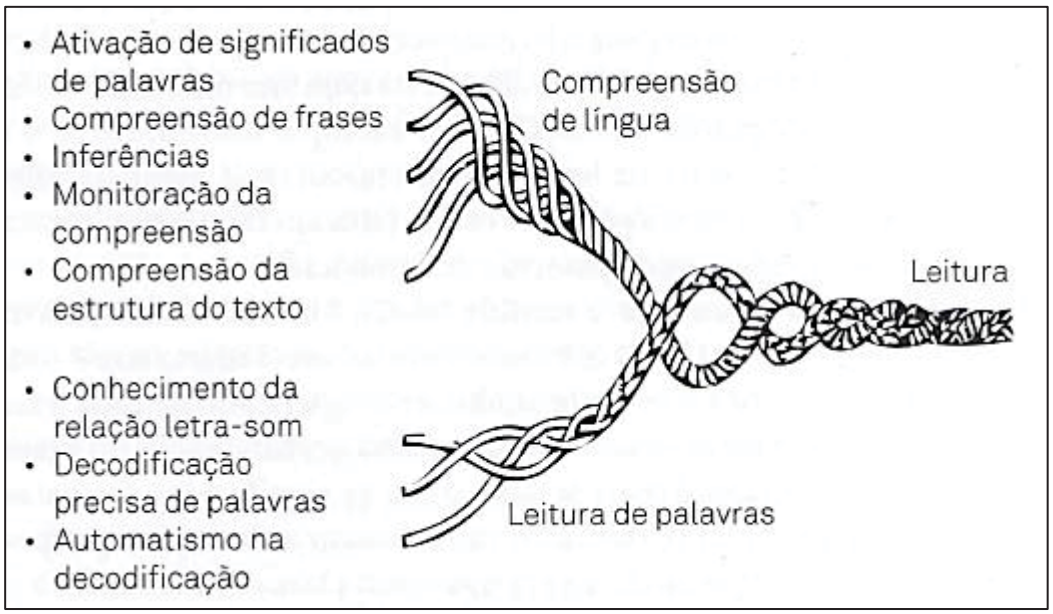
Dentre os componentes da compreensão da leitura, Català *et al*. (2001; 2013) apontam a compreensão inferencial como sendo a verdadeira essência da compreensão, pois somente a leitura e a compreensão de palavras não são suficientes para que haja a compreensão do texto como um todo.

Alliende e Condemarín (2005) trazem uma adaptação de Barret de 1968 e tratam a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e leitura crítica como dimensões cognitivas e afetivas da compreensão da leitura. Embora a nomenclatura seja diferente (componentes/dimensões) as atividades que podem ser trabalhadas para o desenvolvimento da compreensão estão em acordo com Viana *et al.* (2010) e Català *et al.* (2001; 2013).

Voltando ao panorama de alguns dos componentes da compreensão da leitura, Oakhill *et al*. (2017) p. 152, afirma que “ler com um objetivo implica a combinação flexível de competências componentes da compreensão da leitura”. As

autoras fazem uma releitura da figura de Scarborough (2001), mantendo a mesma essência e apontando para a necessidade do desenvolvimento de todos os processos, desde a leitura de palavras, a compreensão da língua e a leitura para que a haja proficiência. Ambos os autores trazem apontamentos necessários para a a leitura (figura 6).

FIGURA 6 – Processos e componentes da compreensão da leitura



Fonte: Oakhill *et al*., 2017, p. 23

A seguir componentes se seus processos serão explicitados separadamente para efeito didático, mas estes ocorrem simultaneamente. Para Morais *et al.* (2013) a leitura requer algumas habilidades e a dificuldade de compreensão do que se lê "só pode(m) estar em um déficit da habilidade de identificação da pronúncia e do significado das palavras escritas e/ou das capacidades linguísticas e cognitivas necessárias para compreender a linguagem oral" Morais et al. (2013 p.18).

Quanto ao conhecimento da relação letra-som, a decodificação precisa das palavras e o automatismo na decodificação não serão abordados nesse momento, uma vez que foco do trabalho é o ensino da compreensão da leitura com estudantes já alfabetizados e esses processos normalmente são trabalhados de forma mais enfática durante os primeiros anos de escolaridade, durante a alfabetização.

2.2.3.1 VOCABULÁRIO

Quando se fala em ativação dos significados de palavras, fala-se em vocabulário e consequentemente na ativação dos significados sejam de palavras ou de expressões. Conforme Viana *et al.* (2010) o vocabulário de um texto pode ser um dos obstáculos no que diz respeito à compreensão. Conforme Mousinho, Correa e Oliveira (2019) a amplitude do vocabulário bem como a profundidade influenciam na compreensão. Quando se fala em amplitude, se fala na quantidade de palavras (e seus significados) que estão armazenadas na memória do leitor, mas também as relações entre elas.

As palavras ou expressões que podem ter múltiplos significados (polissemia), o contexto ajudará na escolha/emprego correto do significado. Como na figura 7, o emprego da palavra chutar não foi compreendido corretamente, essa "incompreensão" de uma das personagens traz humor ao texto.

FIGURA 7 – Texto com polissemia da palavra

Fonte: https://doutorpepper.com.br/?s=chuta&submit=Search Acesso em 20/01/2024

Essa palavra pode ter o significado de pontapé – impulso para colocar a bola em movimento ou a ação para tentar acertar uma resposta. O humor presente no texto se deu devido ao não entendimento do significado da palavra, pelo personagem de azul, naquele contexto. Mousinho, Correa e Oliveira (2019, p. 23) apontam que "a profundidade de nosso vocabulário permite que possamos alcançar maior precisão, quer no que dizemos, quer no que compreendemos da fala ou do texto que lemos".

Ao proceder a leitura de um texto e não reconhecer o significado de diversas palavras será muito difícil compreendê-lo. No entanto não há necessidade de saber o significado de cada palavra, pois muitas vezes estas podem estar explicadas no próprio texto ou podem ser inferidas pelo contexto.

Diversos autores falam sobre a importância de ensinar o vocabulário (Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Oakhill *et al*., 2017, Guimarães, et. Al, 2019) sob diversos aspectos. Sim-Sim (2007) aponta que quanto maior a riqueza lexical do leitor, maior a velocidade de análise das palavras e consequentemente maior compreensão. Oakhill *et al*. (2017), afirma que "quanto mais se sabe sobre o significado das palavras, mais provavelmente esses significados vão provocar associações que podem ser importantes para ligar as ideias de um texto" (Oakhill et al, 2017 p. 24).

Mousinho, Correa e Oliveira (2019, p. 23) trazem que "a amplitude do vocabulário é realmente importante para a leitura, mas insuficiente para todas as demandas linguísticas que podemos ter, especialmente com o aumento da escolaridade e complexidade dos textos". O que traz o conceito de profundidade, pois quanto mais se sabe acerca da palavra maior a probabilidade de empregá-la com precisão. Além disso, é necessário a automaticidade de forma que ao ver determinada palavra escrita seja ativado imediatamente seu significado e pronúncia.

No que diz respeito sobre a compreensão da leitura e o vocabulário, Colombo e Cárnio (2018) realizaram um estudo cujo objetivo era elaborar um instrumento para avalição de compreensão de leitura e verificar a influência do vocabulário receptivo em estudantes típicos de 3.º, 4.º e 5.º anos do ensino fundamental cujos dados indicaram que há influência do vocabulário sobre a compreensão da leitura textual, quando foram utilizadas perguntas e respostas e também trouxe que com o avanço da escolaridade, os indivíduos apresentaram melhor desempenho.

Nalom e Schochat (2020) pesquisaram o desempenho de estudantes do 5.º ano do ensino fundamental (comparando-se escola pública e privada) acerca do vocabulário receptivo e a compreensão da leitura. Nesse estudo foi verificado que quanto maior o nível de escolaridade da família, melhores foram os resultados. As pesquisadoras apontaram que os estudantes participantes de diversas atividades extracurriculares (ofertadas pela escola provada) tinham maior conhecimento prévio, maior vocabulário e consequentemente apresentaram melhor desempenho nas avaliações. Na escola pública o desempenho dos estudantes foi maior na avaliação de capacidade de compreender texto lido.

Embora ambos os estudos tenham utilizado técnicas/provas diferentes, apontam que quanto maior o conhecimento do vocabulário, bem como de conhecimentos prévios melhor o desempenho dos estudantes.

Mas não é suficiente ter um vocabulário rico amplo e profundo, é necessário também buscar as palavras de forma ágil, de forma automática com a ativação dos seus significados (Mousinho, Correa e Oliveira, 2019).

A partir disso, Guimarães *et al*. (2019) apontam a necessidade de orientar e ensinar estratégias para a aprendizagem do vocabulário tendo em vista ampliação progressiva do acesso aos significados dos textos, mas o ensino do vocabulário não deve ser realizado de forma isolada. Deve-se selecionar palavras que sejam imprescindíveis para a compreensão do texto que está sendo trabalhado.

2.2.3.2 COMPREENSÃO DE FRASES

O leitor, além de conhecer o significado das palavras, precisa identificar a estrutura das frases para poder interpretar como as palavras se relacionam entre si e como ligar uma frase à outra (Oakhill *et al*., 2017). Uma frase é uma unidade de significado que expressa uma ideia completa. Ela é composta por um ou mais elementos gramaticais, como sujeito, verbo e complemento, e pode variar em complexidade e extensão.

Muitas vezes o significado geral da frase (construção do modelo mental) é o mesmo, mas a ordem da escrita é diferente. Como por exemplo:

Maria fez o bolo.

O bolo foi feito pela Maria.

As duas construções apresentam sujeito e objeto em ordens diferentes, quando lemos construímos a imagem (modelo mental) de uma pessoa “Maria” que fez um “bolo” nas duas construções.

A compreensão da linguagem oral normalmente é melhor do que a compreensão da linguagem escrita, especialmente no início da escolarização, (pois as crianças não estão acostumadas com construções mais elaboradas, que normalmente estão presentes nos textos, em especial quando apresentam frases intercaladas (Oakhill *et al*., 2017).

A construção de algumas frases pode apresentar dificuldade para que a criança compreenda:

A senhora que estava perto da criança usava uma calça preta.

A senhora estava perto da criança que usava uma calça preta.

Quem usava a calça preta?

Leitores iniciantes podem apresentar dificuldade em compreender quem usava a calça preta na primeira frase, pois a frase intercalada pode confundi-los.

Compreender as frases e suas inter-relações é fundamental para uma leitura eficaz do texto. As relações entre as frases podem ser estabelecidas por meio de conectores que utilizamos para obter a coesão no texto. Ao ler a frase “era de morango” e perguntar o que era de morango pode-se ter diversas respostas: suco, bala, cobertura, sorvete, bolo, cheiro... Ao acrescentar um pronome restringimos as possibilidades, dessa forma, “ele era de morango”, pode-se tirar da lista as palavras bala e cobertura, pois o pronome ele refere-se às palavras masculinas.

Já a frase inserida no contexto, permite que sejam realizadas as relações para chegar a uma conclusão. Dessa forma:

Maria fez o bolo. Ele era de morango.

Nesse contexto pode-se afirmar que o que era de morango era o bolo. Nesse caso o pronome “ele” refere-se ao bolo na frase anterior. A interpretação dos pronomes ou até da elipse depende do seu antecedente. Oakhill *et al*. (2017) aponta que quando o pronome é usado em um texto com mais de um protagonista será necessário um processamento inferencial adicional para identificar o antecedente.

Conforme Mousinho, Correa e Oliveira (2019, p. 31), há estruturas frasais mais complexas, e é o conhecimento sobre as frases que nos ajuda a entende-las”. As frases podem ter construções diferenciadas conforme o gênero textual, as construções num poema são diferentes das construções em um texto narrativo, no qual normalmente há um sujeito e um predicado, numa ordem direta.

Oakhill *et al*., (2017) trazem exemplos de frases nas quais os conectores auxiliam na compreensão mostrando as relações existentes entre as frases. Os autores apontam que os conectores podem modificar totalmente a relações entre as frases. A seguir exemplos de frases (inspiradas nos exemplos trazidos pelos autores - p.26) cujas relações são modificadas devido aos conectores, possibilitando que sejam realizadas diversas inferências.

a) Eduardo estava bem atrasado. Ele pegou a bicicleta.

b) Eduardo estava bem atrasado porque pegou a bicicleta.

c) Eduardo estava bem atrasado embora tivesse pegado a bicicleta.

d) Eduardo estava bem atrasado e por isso pegou a bicicleta.

Pensando nessas frases, elas remetem a diversos cenários. Na frase a, não é bem clara a relação entre as frases, pode-se pensar em mais de uma possibilidade. Nas demais frases as possibilidades são reduzidas. O “porque” sugere que poderia haver outro meio de transporte mais rápido ou que ele teve problemas com a bicicleta. O “embora” sugere que Eduardo não pegaria a bicicleta e que já estava tão atrasado que pegar a bicicleta não ajudou muito. O “por isso” sugere que Eduardo normalmente não pega a bicicleta, mas como queria ir mais rápido, mas não traz a mesma possibilidade pois o “embora” ainda sugere que o atraso não poderia ser resolvido mesmo ele utilizando a bicicleta. Como se vê, mesmo quando o texto compreende uma frase, há diversas possibilidades de inferências e interpretação (Oakhill *et al*., 2017).

Além das inferências utilizadas para a compreensão das frases, há a coerência e a coesão, sendo que a coesão envolve as conexões formais entre as frases, e a coerência diz respeito à clareza e à continuidade das ideias ao longo do texto. Ambos são essenciais para a construção de textos bem estruturados e compreensíveis. No item 2.2.4.1 serão abordadas questões relacionadas à coerência e coesão mais especificamente.

2.2.3.3 PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Inferências são conclusões ou deduções que se fazem a partir de informações disponíveis ou evidências. Elas envolvem a interpretação de dados, a leitura entre as linhas e a aplicação do conhecimento prévio para chegar a um entendimento que não está explicitamente declarado. Existem diferentes tipos de inferências, e elas são usadas em diversas áreas, como na leitura, na ciência, na matemática e na vida cotidiana. A leitura é fundamental para o sucesso do estudante, mas é necessário que esse compreenda o que está escrito, ou seja, que consiga ler. Soares e Emmerick (2013) apontam que as inferências também são chamadas de conhecimentos implícitos e que para a proficiência da compreensão é necessário a integração entre as informações explícitas e as informações implícitas presentes no texto.

Diretamente relacionado às inferências, está o conhecimento prévio ou conhecimento sobre o mundo. Solé (1998) afirma que o leitor utiliza simultaneamente o conhecimento prévio e o conhecimento do texto para construir uma interpretação,

ou seja, como o texto é lacunar, o leitor vai preenchendo as lacunas com seu conhecimento para compreender melhor. Dessa forma, o conhecimento sobre o mundo que o leitor desenvolve constitui um elemento fundamental na compreensão dos textos (Giasson, 1993), ou seja, quanto maior o conhecimento de mundo do leitor, maior a possibilidade de compreensão. Corso *et al*. (2013) apontam que os textos apresentam lacunas que são preenchidas pelo leitor, e essas lacunas atualmente são chamadas de inferências, o que significa que o processo de compreensão do que se lê é complexo, pois exige mais que a decodificação.

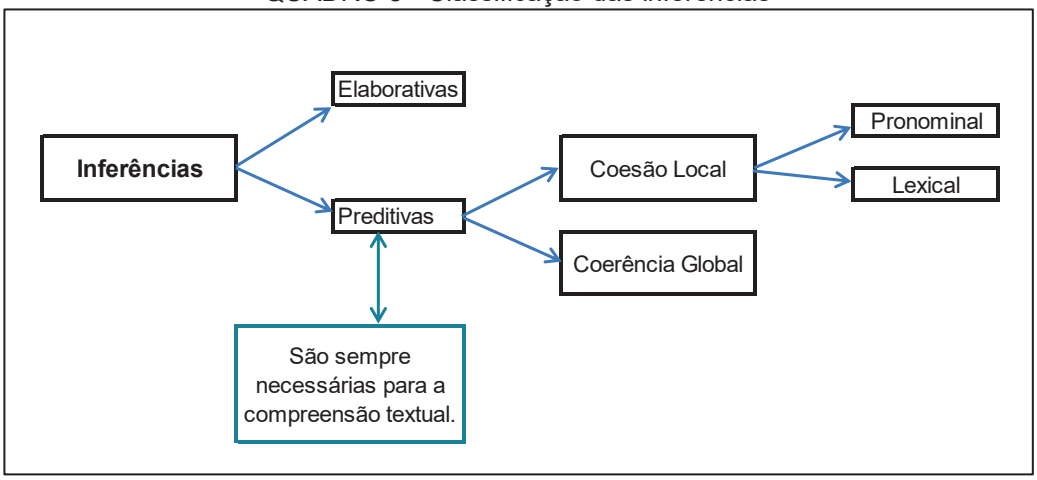
Quanto à compreensão da linguagem os fatores linguísticos e cognitivos estão envolvidos diretamente. Os fatores linguísticos referem-se ao domínio dos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e a habilidade de decodificação do leitor e os fatores cognitivos, por sua vez, se referem à memória de trabalho, ao monitoramento e ao estabelecimento de inferências. Embora a importância desses aspectos varie entre os modelos de compreensão existentes, os autores são unânimes em considerar as inferências cruciais no processo de compreensão (Spinillo e Mahon, 2007; Marcuschi, 2008; Català *et al.*, 2013; Oakhill *et al*., 2015,2017).

A cada leitura há a ampliação do repertório de informações do leitor (vocabulário, conhecimentos gerais...) que auxiliarão na elaboração de inferências ajudando-o na compreensão do que foi lido, ou seja, o repertório vai sendo ampliado a partir de novas informações contidas nos textos juntando-as com os conhecimentos que o leitor já possui.

Oakhill *et al.* (2015) assinalam que para haver a compreensão dos textos há necessidade de diversos conhecimentos como o reconhecimento de palavras, de sentenças, do texto em si e sua estrutura, além do conhecimento que cada pessoa tem para realizar as inferências, além da memória e do conhecimento do vocabulário, que são os fatores que interferem na compreensão textual. A integração entre esses conhecimentos provoca o aumento na produção de inferências e consequentemente maior compreensão. Mousinho, Correa e Oliveira (2019, p.28) apontam que essa integração de informações acontece em dois movimentos. No movimento 1, “o sentido que vamos atribuindo ao que lemos é influenciado pelo significado atribuído ao que lemos anteriormente” e no movimento 2 as autoras apontam que “o sentido que atribuímos ao que lemos no momento, modifica o significado que atribuímos ao que lemos anteriormente”, ou seja, os conhecimentos que temos alteram a leitura que fazemos e ao mesmo tempo são alterados a partir da nova leitura.

Marcuschi (2008) aponta que a compreensão não é apenas um ato de identificação de informações, mas de construção de sentidos baseadas em inferências. Há vários tipos de operações inferenciais a serem realizadas pelo leitor: a dedução (unir informações para chegar a novas informações); a indução (utilizar várias informações do texto para chegar à uma conclusão); a generalização (partir de uma informação específica para chegar a uma afirmação); o parafraseamento, (dizer a mesma informação alterando somente as palavras); eliminação (excluir informações que impeçam a compreensão); acréscimo (acrescentar elementos que podem levar à contradições e falseamentos). Muitas vezes a falta de realização das inferências (produzir sentido com base nas informações presentes no texto) leva o leitor a copiar ou repetir o que está posto no texto ou mesmo realizar paráfrases.

QUADRO 8 - Classificação das inferências



Fonte: Oakhill *et al.* (2015) *in* Braz (2018).

Conforme apontam Oakhill *et al.* (2015, 2017), as inferências elaborativas são inferência que não contribuem para a coerência de um texto. Considerando as seguintes frases, adaptada de Oakhill *et al.* (2015, 2017): Eduardo adorava seu novo animal. O filhote de cachorro era fofinho.

Dependendo do repertório do leitor há várias possibilidades de realização de inferências: a) que o novo animal de Eduardo era um cachorro; b) que ele tinha outros animais e esse era o mais novo; c) que o filhote era caramelo e tinha olhos escuros que o tornava fofo. Dentre todas essas possibilidades a “c” amplia a compreensão do texto, mas não contribui para a coerência do mesmo. Esse tipo de inferência que é chamada de elaborativa por Oakhill *et al*. (2015, 2017). A esse tipo de inferência

Marcuschi (2008) considera do horizonte problemático, pois não apresenta “base textual ou contextual”.

Além das inferências elaborativas, Oakhill *et al*. (2015, 2017) trazem as inferências de coesão local e coerência global. As inferências de coesão local ligam as palavras e as frases e são necessárias para tornar o texto coerente. Da mesma forma Gottheil *et al*. (2017) apontam que essas inferências são as que permitem ao leitor relacionar dentro de um texto as palavras as ideias e as frases entre si, que são as inferências anafóricas, ou seja, que retomam termos anteriores, mas que devem ser trabalhadas conforme a idade dos estudantes, gradativamente. Outra questão apontada pelas autoras é que nas inferências de coesão local também estão as inferências de ligação que geralmente têm ligações causais que são importantes serem abordadas desde os primeiros anos de escolaridade.

Já as inferências de coerência global dependem de vários fatores/conhecimentos tornando o texto coerente como um todo, ou seja, o conhecimento que o leitor possui é importante para deduzir significados de palavras que não conhece, aumentando assim o repertório Oakhill *et al*. (2015, 2017). Gottheil *et al.* (2017) afirmam que as inferências de coerência global permitem que se alcance a coerência do texto como um todo, e que esse tipo de inferência constitui um aspecto central da compreensão de um texto. Inclui-se a inferência léxica, que estão relacionadas ao reconhecimento do significado de palavras, frases levando-se em consideração as demais palavras presentes no texto.

Oakhill *et al*. (2017, p.60) afirmam que “a inferência se apoia no texto, mas ultrapassa as informações explícitas”. Dessa forma pode-se afirmar que tanto os elementos do texto, quanto os do contexto são base para a realização de inferências (Godoy *et al*., 2019). Por exemplo, nesse trecho do texto: *Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde*.

> Ao encaminhar lata, papel, vidro e plástico para reaproveitamento na produção de bens de consumo, evita-se que a indústria faça a extração de mais matéria-prima e que utilize ainda mais água nos processos de produção. Também é mais barato manufaturar um produto a partir de matéria-prima reciclada, já que são necessários menos processos para a sua transformação (https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/por-que-reciclar-e-importante-veja-as-vantagens-para-o-planeta-e-para-a-saude/63521, 2022).

A compreensão do trecho acima pode ser muito simples para quem conhece o vocabulário e tem conhecimentos acerca da reciclagem. Esses conhecimentos são importantes para que se possa deduzir o significado de determinadas palavras. Por exemplo, não sabendo o significado da palavra manufaturar, mas conhecendo e entendendo o que é reciclagem e tendo a informação de reaproveitamento e de que a indústria deve evitar a extração de matéria-prima, pode inferir que manufaturar é transformar algo já existente em um produto novo. Essas conclusões e informações que estão sendo acrescentadas são as inferências.

Como considera Marcuschi (2008, p.249), “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”, considera ainda que são produzidas com a ajuda de elementos semânticos, cognitivos, históricos, linguísticos que operam de forma integral e não pode ser considerada espontânea e natural devido sua complexidade. Ainda de acordo com o autor a quantidade e a qualidade das inferências provocam diferentes leituras. Quando o leitor recebe o texto este pode ser lido de diferentes maneiras conforme Marcuschi (2008, p. 258-259):

- Falta de horizonte se dá quando o leitor repete ou copia o que está posto no texto, não conseguindo realizar/produzir inferências;
- Horizonte mínimo se dá quando o leitor se utiliza de paráfrases colocando alguns elementos novos, mas permanecendo na identificação das informações presentes no texto;
- Horizonte máximo se dá quando o leitor consegue realizar as inferências reunindo as informações presentes no texto com os conhecimentos que possui;
- Horizonte problemático se dá quando o leitor vai muito além das informações presentes no texto, está no limite da interpretabilidade, é a opinião pessoal, muitas vezes muito distante do que está posto no texto.
- Horizonte indevido se dá quando há a leitura “errada”. Acontece quando o leitor afirma determinadas posições que não são permitidas pelo texto.

O leitor, por vezes, busca um contexto relevante para compreensão, mas é necessário ensinar que o próprio texto já constitui o limite para a interpretação do que é dito (Antunes, 2009), evitando que fique no horizonte indevido. Do mesmo modo Spinillo (2013b) traz que o leitor pode atribuir diversas interpretações, mas essas interpretações devem ser direcionadas pelo texto evitando interpretações equivocadas. “Embora haja uma pluralidade de sentidos, é necessário considerar a

materialidade linguística do texto, que é um dos elementos sobre o qual e a partir do qual se fundamenta a compreensão" (Spinillo, 2013b p. 174).

Sabe-se que na escola as atividades ficam normalmente no horizonte mínimo o que não proporciona maior compreensão do texto. Para que os estudantes possam progredir na compreensão da leitura são necessárias diversas atividades que utilizem as informações contidas no texto, os conhecimentos do leitor e a análise dessas para produzir a compreensão.

Para auxiliar no desenvolvimento das inferências é importante incluir questões não somente sobre o produto, mas também sobre o processo. Conforme Giasson (1993, p. 299-300) nas questões sobre o produto normalmente é solicitado que o estudante dê uma resposta e nada mais além disso, são classificadas como perguntas de avaliação, para verificar o que o estudante apreendeu. Já nas perguntas sobre o processo, ou seja, perguntas para o ensino, além das informações, são solicitadas análises. Normalmente justificativas para a resposta, como também explicações de como se chegou em determinada resposta, etc. Essas questões foram retomadas por Viana *et al*. (2010) e ainda se fazem necessárias no processo de ensino.

Há muitas maneiras para trabalhar com as inferências em sala de aula, uma delas é realizando perguntas após a leitura de um texto. Conforme Spinillo (2013b), leitores iniciantes ou com dificuldades de compreensão raramente elaboram inferências sozinhos e de forma espontânea, conseguem estabelecer quando são questionados sobre o texto. Acerca disso é importante sempre proporcionar perguntas para que o estudante responda. Nos trabalhos escolares as perguntas literais (sobre o que está explícito no texto) são as mais comuns. Para o aprimoramento da compreensão é fundamental incorporar perguntas que exijam o conhecimento prévio e proporcionem ao estudante a realização de inferências assim construindo novas proposições a partir dos conhecimentos que possui e das novas leituras. No quadro 9 exemplos de perguntas para o processo e perguntas para o produto:

QUADRO 9 - Perguntas sobre o processo e perguntas sobre o produto

Perguntas para o processo (reflexão)	Perguntas para o produto (avaliação)
• O que te faz dizer que...? • O que é necessário saber para compreender a frase? • Neste parágrafo, o que significa...? • O que permitiu prever o que iria acontecer? • Que passagem do texto pode ajudar a compreender o significado/sentido da palavra...? • Para você, há palavras novas no texto? • O que contribuiu para que você gostasse do texto? • Que trechos do texto permitem dizer que a personagem é imaginária? • Como você pode saber quem é que a palavra “ele” representa? (a quem se refere a palavra “ele”? • Qual parte do texto ficou gravada na sua memória? • Podemos mudar de determinada palavra (por outra) sem mudar o sentido do texto? • O título do texto foi bem escolhido? Por quê?	• Qual é o nome de...? • Em que lugar ocorre a história? • Como a personagem principal resolveu o problema? • Qual é o título do texto? • O que podemos concluir sobre a personagem...? • Como se sentia o...? • Resuma o parágrafo...

Fonte: Giasson (1993; p.300); Viana *et al*. (2010, p. 7)

Ao planejar as atividades para os estudantes é importante ter em mente o objetivo que que se quer alcançar ou avaliar pode-se utilizar mais questões sobre o produto, mas se o objetivo for ensinar a compreensão da leitura, as perguntas de processo se fazem necessárias (Godoy *et al*., 2019).

Giasson (2011), apresenta 10 tipos de inferências pragmáticas que ajudam a formar uma base para a compreensão textual, pois são geradas a partir do conhecimento de mundo que o leitor possui. Ela também traz exemplos de perguntas a serem realizadas/incorporadas no ensino da compreensão, conforme quadro 10.

QUADRO 10 – Inferências pragmáticas continua

Tipos de inferências	**Tipos de perguntas que podem ser feitas**	**Exemplo de situação e pergunta**
Lugar	Onde...?	Depois de Eduardo e Luana se registrarem, o mensageiro os ajudou a levar a bagagem para o quarto. • Onde estavam Eduardo e Luana?
Agente	Quem é ...?	Com um pente na mão e a tesoura na outra, Lucas aproximou-se da cadeira. • Quem é Lucas?
Tempo	Em que momento ...?	Logo que a lâmpada queimou, a escuridão foi total. • Em que momento se passa a cena?
Ação	O que fez ...?	Thiago curvou-se e mergulhou, cortando a água de modo impecável. • O que fez Thiago?

Instrumento	Que instrumento utilizou...?	Com a mão firme, a Drª Luana colocou o ruidoso instrumento na minha boca. • Que instrumento a doutora utilizou?
Objeto	Que objeto é este?	Aquele monstro com suas 12 rodas, impunha-se aos veículos menores na rodovia. • Que monstro é esse?
Causa-efeito	O que provocou...?	Pela manhã percebemos que algumas árvores forma arrancadas pela raiz e muitas estavam sem os galhos. • O que provocou essa situação?
Problema-solução	Como poderia solucionar...?	Thiago estava com o rosto todo inchado e disse que estava com muita dor de dente, • Como ele poderia solucionar o problema?
Sentimento-atitude	O que sentia...?	Enquanto Lucas subia no palco para receber o diploma, o pai dele aplaudia, com lágrimas nos olhos. • O que sentia o pai de Lucas?

Fonte: Adaptado de Giasson (2011, p. 239)

Dessa forma, para auxiliar o estudante a realizar inferências é importante fazer perguntas de todos os tipos (literais, inferenciais, críticas e de reorganização) com o objetivo de que ele integre as informações presentes no texto com os conhecimentos que possui assim desenvolvendo estratégias próprias para a compreensão.

Também é importante incorporar mais questões como: Quais são as características do texto (prosa, verso/como está organizado)? Existem outros símbolos além das letras? Para que servem? Que sinais de pontuação estão presentes? Entre muitas outras.

2.2.3.4 COMPREENSÃO DA ESTRUTURA DO TEXTO

Antes de tratar da estrutura do texto, é importante destacar questões relacionadas aos tipos e gêneros textuais. Marcuschi (2008, p.149 - 155) em seu estudo traz que os gêneros textuais dizem respeito “ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. É importante saber que gêneros textuais são os textos que encontramos diariamente e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, esses são inúmeros. Os tipos textuais são uma espécie de construção definida pelas sequências linguísticas. Os tipos textuais são narração, argumentação, descrição, exposição e injunção, ou seja, um gênero textual que circula diariamente é construído por uma ou mais sequências

de tipos textuais. A distinção entre os gêneros textuais são funcionais e a distinção entre os tipos textuais são linguísticas e estruturais (Marcuschi, 2008, p.159).

Ainda mostra que os gêneros textuais são escritos/construídos com sequências tipológicas e são levados em consideração o domínio discursivo e o suporte nos qual o texto é veiculado, pois a estrutura do texto e a organização das informações é adequada à situação comunicativa, levando em conta o gênero e o suporte. No contexto psicológico entram fatores como a motivação para a leitura e a intenção ao ler. No que diz respeito ao contexto social, estão todas as formas de interação com o texto, como a interação com professor, com colegas, a leitura em voz alta perante um grupo, etc. e o contexto físico que engloba todas as condições em que se desenvolve a leitura (Marcuschi, 2008)

Koch e Elias (2015), em sua obra “Ler e Compreender os sentidos do texto” também trazem discussões acerca do gênero textual, dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais presentes nos textos mostrando estratégias que o leitor tem à disposição para que a partir das pistas, construa sentidos essa discussão está ligada aos gêneros textuais sua estrutura, linguagem, etc. apontando que esse conhecimento favorece a compreensão textual. Afirmam que para ler um texto é necessário mais que um simples conhecimento linguístico, é necessário mobilizar uma série de estratégias para que haja a construção de sentido.

Com relação aos tipos textuais Marcuschi (2008) aponta que são construções teóricas definidas pela natureza linguística. Os tipos textuais (narração, argumentação, descrição, exposição e injunção) são utilizados para construir os gêneros textuais, ou seja, os tipos textuais são utilizados para a escrita dos textos que circulam na sociedade e por sua vez os gêneros textuais que apresentam padrões e características definidas, objetivos, etc. Também deve ser considerado o suporte, pois dependendo de onde o texto está sendo veiculado/materializado há diferenças e fatores que podem ou não dificultar a compreensão.

Normalmente os tipos textuais apresentam determinadas objetivos. Ao ler um texto expositivo/informativo (artigos, notícias...) normalmente busca-se obter informações sobre o tema. Já nos textos narrativos (contos, textos de teatro, fábulas, romances...) normalmente busca-se o prazer. Nos textos instrucionais (receitas, instruções de jogos...) busca-se descobrir como realizar aquele procedimento, verificar a sequência a ser realizada para que o objetivo seja alcançado. Nos textos

epistolares (cartas ao leitor, e-mails, recados, avisos...) normalmente busca-se o contato com a(s) pessoa(s) a quem se destina, para avisar solicitar, etc.

Para além disso, intencionalidade e o sentido do texto também auxiliam ou dificultam a compreensão. Kock e Elias (2015) apontam que o sentido de um texto é construído na interação entre o texto e os sujeitos e que essa atividade se realiza com base nos elementos presentes no texto (tanto os elementos linguísticos, quanto a organização do próprio texto) e que a pluralidade de sentidos pode ser maior ou menor a depender do texto.

Quanto à intencionalidade e o sentido, uma questão a ser apontada é o domínio discursivo, que podem ser de cunho religioso (prece, oração, sermão, parábola, homilias, cânticos...); jornalístico (notícia, reportagem, editorial, artigos de opinião, crônica esportiva, entrevistas...); acadêmico (dissertação, tese, artigo...); literário (poema, conto, fábula...); escolar (aula, prova, ditado, resumo...); cotidiano (bilhete, diário, anedota, anotação, recado...) publicitário (anúncio, cartaz, jingle, panfleto...); eletrônico digital (chat/bate-papo virtual, blog, e-mail...); instrucional (artigos científicos, relatórios, bibliografias, tabelas, mapas, parecer técnico...); saúde (receita médica, bulas, parecer médico...); comercial (rótulo, fatura, nota de compra, classificados...); Industrial (instruções de montagem, descrição de obras, controle de estoque...); jurídico (contratos, leis, regimentos, certidões, editais...). Também é importante salientar o suporte (livros, revistas, jornais, painéis, telas de TV e de computadores, orelhas de livros...) nos quais os textos são veiculados, pois o suporte como a intencionalidade trarão características específicas de cada gênero (Marcuschi, 2008; Costa, 2009)

No dia a dia observa-se uma mistura de gêneros textuais para cumprir determinada função. A publicidade utiliza-se muito desse recurso, a intergenericidade para atingir seu objetivo. Na figura 8, exemplo de poema utilizando-se da estrutura de receita.

FIGURA 8 – Exemplo de intergênero

Fonte: https://www.franadesivos.com.br/adesivo-para-geladeira-receita-da-felicidade-p51

É importante salientar que os gêneros textuais são caracterizados pela função sociocomunicativa, isso não significa que a forma deve ser desprezada, pois vários autores apontam que conhecer a superestrutura (características do gênero) é um fator que auxilia na compreensão da leitura (Català, 2013; Koch e Elias, 2015; Lopez e Tapia, 2016). Spinillo (2013b) aponta que quando o leitor é informado sobre o gênero que lerá, este, cria uma expectativa acerca do conteúdo, se é real ou fictício e se o conteúdo é de natureza pública ou privada. Estas expectativas facilitam e guiam a compreensão. Conforme Antunes (2009):

> O leitor, diante de um texto que tem a cara de uma historinha, por exemplo, que começa dizendo: "tudo começou no tempo em que os bichos falavam", tem seu trabalho interpretativo já iniciado, pois dispõe de elementos que o ajudam a restringir as imensas possibilidades de sentido para esse texto. Já pode saber que se trata de uma narração fictícia e que tudo deve ser entendido dentro desses limites (Antunes, 2009, p. 84).

Mas para além de saber o que são gêneros textuais, intergêneros e tipos textuais é importante saber que o texto e o objetivo da leitura requerem o uso de estratégias que influenciam na compreensão da leitura. Pode-se afirmar que o texto é uma variável que tem grande influência na compreensão da leitura (Giasson, 1993).

Conforme Costa (2009), todo gênero textual apresenta três dimensões: o conteúdo (o que se quer transmitir/tema a ser discutido), a estrutura (a forma

específica) e o estilo (configurações das unidades de linguagem, ou seja, a forma como o autor utiliza a língua para transmitir a mensagem). Nesse sentido, para construir deve-se observar o uso dos tempos verbais, a progressão, o papel das personagens, a organização narrativa, expositiva ou argumentativa, a pontuação, a disposição do texto, etc. e sempre haverá uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa que é definida pelos parâmetros sociais (o lugar social da interação, os interlocutores e a finalidade (intenção comunicativa).

As capacidades de linguagem apresentadas pelos gêneros textuais são: argumentar, expor, relatar, narrar e descrever ou instruir (Marcuschi, 2008; Costa, 2009). Para esse trabalho foram selecionados textos da capacidade de argumentar, da capacidade de expor e da capacidade do narrar.

2.2.3.4.1 TEXTOS NARRATIVOS

São textos dedicados a contar histórias de personagens. Há muitos gêneros da capacidade do narrar: conto, fábula, lendas, narrativa de aventura, novela, etc. (Marcuschi, 2008).

Conforme Costa (2009) os textos narrativos apresentam eventos e conflitos que configuram o desenrolar de uma ação. Normalmente as formas verbais utilizadas são do pretérito perfeito e o texto é apresentado em prosa. Podem englobar tanto a ficção quanto relatos de experiências vividas. É um gênero no qual não se pode defender um rigor estrutural, mas na grande maioria apresenta a estrutura composicional: apresentação (das personagens, do lugar e momento em que acontece – do cenário no qual a história acontecerá.); a complicação (início da ação); clímax (ponto alto da história) e o desfecho (solução dos conflitos vividos pelas personagens). Reafirmando essa estrutura, Solé (1998, p.85) afirma que o texto narrativo “pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. [...] seguem uma organização: estado inicial/complicação/ação/resolução/estado final.”

Elementos da narrativa:

Narrador: É aquele que conta a história. Quando o texto é narrado em 1.ª pessoa, o narrador é uma personagem, ele participa das ações; quando o texto é

narrado em 3.ª pessoa, o narrador conta a história, mas não participa da ação é o narrador observador.

Personagens: são as "pessoas" que participam da história. Existem as principais (protagonista e antagonista) e secundários (demais participantes). As falas das personagens podem aparecer de forma direta, indireta ou indireta livre, chamados de discursos. Na forma direta há a marcação por meio da pontuação (travessão, dois pontos, aspas). Na indireta não aparece a fala da personagem é contada pelo narrador. No indireto livre há uma mistura entre falas das personagens e o narrador.

Enredo: Como acontece a história (começo, meio e fim), ou seja, contar os acontecimentos ao leitor, sejam reais ou fictícios.

Tempo: quando a história acontece, seja no passado, no presente ou no futuro. Observa-se o tempo na história por meio de expressões como: Era uma vez..., naquele tempo, atualmente, hoje em dia... e dos verbos presente na narrativa. A grande maioria se dá normalmente no pretérito.

Espaço: onde acontece a história.

O grande objetivo da narrativa é a recreação de que lê, pois provoca surpresa, medo, curiosidade, etc. São inúmeros os textos narrativos: romance, novela, conto, crônica, fábula...

Conforme Sim-Sim (2007):

> Explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas, e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças. Fomentando o raciocínio dedutivo, a análise das ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (Sim-Sim, 2007, p. 35).

2.2.3.4.2 TEXTOS EXPOSITIVOS INFORMATIVOS

São textos dedicados a transmissão e construção dos saberes. Há muitos gêneros da capacidade do expor: entrevistas, notícias, editorial, reportagens, relatórios de experiências, artigos ou verbetes de enciclopédia, etc. (Marcuschi, 2008).

Conforme Costa (2009) os textos expositivos apresentam o assunto (conteúdo), transmitindo, descrevendo ou explicando o conteúdo de maneira organizada/estruturada. Solé (1998, p. 85) traz que os textos expositivos estão

“relacionados à análise e síntese de representações conceituais, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes”.

Estes textos tem como função principal a apresentação ou explicação de determinado assunto, no intuito de informar o leitor. O texto expositivo pode ser argumentativo ou informativo e não são ficcionais.

Para esse trabalho foram utilizados textos expositivos informativos. Esses textos têm como objetivo informar o leitor, com dados sobre o tema, dessa forma, apresentam um caráter explicativo, e muitas vezes, descritivo.

Quanto à estrutura, os textos têm linguagem acessível, muitas vezes impessoal, tentando garantir a neutralidade. Normalmente as formas verbais utilizadas são do tempo presente.

Existem inúmeras variações quanto à composição formal, pois existem várias estruturas dependendo do gênero e das intenções comunicativas conforme Oakhill *et al*. (2017). As autoras apontam que uma das estruturas muito utilizadas é a de comparação contraste, nas quais são discutidas vantagens e desvantagens das coisas. “Os textos de comparação-contraste muitas vezes supõem que os leitores façam certos tipos de inferência, como a evocação da ideia de algo oposto” (Oakhill *et al.*, 2017, p.30). Solé (1998, p. 86) também aponta que os textos expositivos apresentam diversas características que variam entre o tipo de informações e os objetivos a serem alcançados. Na estrutura descritiva são oferecidas informações sobre o tema. Na estrutura agrupadora são apresentadas uma quantidade variável de ideias enumerando-as e relacionando-as entre si, normalmente aparece os termos: em primeiro lugar, em segundo lugar, por último. Na estrutura causal as informações são organizadas em sequências que evidenciam causa-efeito, normalmente aparece os termos; por causa de, o motivo pelo qual, devido a, pelo fato de que. Na estrutura esclarecedora apresenta-se uma pergunta/problema e apresenta uma solução, normalmente aparece termos como: a pergunta que se formula, o problema apresentado consiste em. Na estrutura comparativa são apresentadas semelhanças e diferenças entre os fatos, conceitos ou ideias com o objetivo de aprofundar as informações, normalmente aparece os seguintes termos: tal como sucedia com, diferentemente de (Solé, 1998).

Para esse trabalho foram selecionados textos expositivos informativos cujo objetivo é esclarecer sobre determinados assuntos. Esses textos, no ambiente escolar

são chamados de “textos informativos”. Normalmente são textos que tratam sobre determinado assunto trazendo muitas informações de maneira eficaz e objetiva.

Normalmente são apresentados de maneira sequencial e com estrutura para facilitar a compreensão do leitor. É comum nesses textos o uso de recursos como gráficos, tabelas, imagens e diagramas, para auxiliar na compreensão e na visualização dos conceitos apresentados. Esses textos são frequentemente encontrados em contextos educacionais e informativos, como manuais, livros didáticos, artigos acadêmicos, enciclopédias, entre outros.

2.2.3.4.3 TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Conforme Costa (2009) é um texto usado com o objetivo de convencer alguém para alterar a opinião ou o comportamento.

Tem como característica defender uma ideia convencendo o leitor sobre o tema que está discorrendo e apresenta uma estrutura definida: Introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução é apresentada a tese, ou seja, a opinião sobre o tema justificando de maneira genérica assunto a ser tratado. No desenvolvimento são apresentados os argumentos para defender a ideia/tese. Os argumentos podem ser de autoridade (frase, citação que ajude a embasar o tema, normalmente são citações de especialistas), de comprovação (dados estatísticos, notícias, fatos reais, leis, porcentuais retirados de pesquisas científicas ou de fontes confiáveis), de raciocínio lógico (lógica que deixa claro o motivo da defesa do ponto e vista. São apresentadas conexões de sentido como razão/consequência; causa/efeito, contra-argumentações, deduções...). Na conclusão, é reafirmada, com outras palavras e de forma resumida, a tese do texto.

Conforme EAD PUC Goiás (2021), além de ter um bom vocabulário, o uso de conectivos para justificar as ideias auxiliam durante a argumentação deixando mais evidente e rica a escrita. Também é necessário conectar os parágrafos e a utilização de conectivos auxilia nesse processo:

> ***Conectivos que indicam tempo, frequência, duração, ordem ou sucessão:*** Então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, às vezes, não raro, frequentemente.

> ***Conectivos que indicam semelhança, comparação:*** Igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como, de acordo com, segundo, conforme.
> ***Conectivos que indicam continuação:*** Além disso, demais, por outro lado, também, bem como.
> ***Conectivos que indicam dúvida:*** Talvez, possivelmente, provavelmente, se é que, quem sabe, não certo, quiçá.
> ***Conectivos que indicam certeza*** *e buscam enfatizar o pensamento:* Por certo, certamente, com certeza, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente.
> ***Conectivos que indicam propósito, intenção e finalidade:*** Com o fim de, a fim de, como propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, ao propósito.
> ***Conectivos que indicam lugar, proximidade ou distância:*** Perto de, próximo a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.
> ***Conectivos que indicam conclusão:*** Em síntese, em suma enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, nesse sentido, assim sendo.
> ***Conectivos que indicam causa, consequência e explicação:*** Por consequência, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, tão, tanto, tamanho, que, porque, pois, já que, uma vez que, visto que, portanto.
> ***Conectivos que indicam contraste, oposição, restrição, ressalva:*** Pelo contrário, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, ao passo que, em contrapartida (EAD PUC Goiás, 2021).

Dentre os textos argumentativos estão a carta do leitor, a carta de solicitação ou reclamação, o debate regrado, o editorial, o discurso de defesa, a tese, etc.

Especificamente, para esse trabalho foram selecionados os artigos de opinião, contos e textos expositivos informativos para um trabalho com os elementos principais de cada tipo textual. Como afirma Solé (1998, p. 84) “tipos de texto ou superestruturas funcionam como esquemas de interpretação para o leitor”, pois ao ler um relatório de pesquisa espera-se que comunique o foi pesquisado, e causaria estranhamento se esse texto apresentasse personagens, enredo, etc.

2.2.4 OUTROS ASPECTOS QUE PARTICIPAM DA COMPREENSÃO DA LEITURA:

2.2.4.1 COERÊNCIA E COESÃO

A coerência e a coesão são aspectos fundamentais para a compreensão da leitura. Elas são essenciais para que o leitor possa compreender o texto de maneira eficaz. A relação entre as frases é fundamental para garantir a coerência e a coesão do texto. A coesão: refere-se aos mecanismos linguísticos que conectam as frases de

maneira lógica e fluida, garantindo que as ideias não fiquem soltas. Os principais elementos de coesão são os conectivos (como conjunções, pronomes, advérbios e preposições) e os mecanismos de referência (como anáforas e catáforas), que ajudam a ligar as ideias e a evitar repetições desnecessárias. A coerência refere-se à lógica interna e à consistência das ideias no texto. Um texto coerente apresenta uma progressão clara de ideias, sem contradições. Mesmo que as frases estejam corretamente conectadas por mecanismos de coesão, se o conteúdo não fizer sentido em conjunto, a coerência será prejudicada.

Qual a relação estabelecida nas frases a seguir?

Eduardo saiu da festa cedo, antes da Luana chegar.

Eduardo saiu da festa cedo, pouco depois da Luana chegar.

Na primeira frase pode-se inferir que Eduardo saiu cedo porque não queria encontrar Luana, mas também pode ser somente um modo do escritor marcar o tempo e os dois nem se conhecerem. Supondo que os dois se conhecem, a segunda frase pode indicar que Eduardo saiu da festa cedo por causa da Luana.

Como se vê, os diversos conectores são recursos que auxiliam na transmissão das relações lógicas entre as frases, os parágrafos e o texto. Conforme a relação que se quer estabelecer, existem conectores específicos que ajudam a estabelecer a relação semântica, pois permitem a construção e a articulação das ideias, como visto anteriormente. No quadro 11 estão os principais conectores e as relações que estabelecem dentro de um texto.

QUADRO 11 – Conectores e suas relações continua

RELAÇÕES		CONECTORES
Temporalidade	Expressa o tempo a partir do qual são localizadas as ações ou eventos em foco. Essa relação pode envolver o tempo anterior, posterior, simultâneo, habitual ou proporcional	Quando, enquanto, apenas, mal, antes que, anteriormente; depois que, logo que, assim que, sempre que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, um pouco depois, posteriormente, mais tarde; durante, enquanto, ao mesmo tempo;
Causalidade	É estabelecida sempre que um segmento se expressa a causa da consequência indicada em um outro.	porque, uma vez que, visto que, já que, como, portanto, em consequência
Condicionalidade	É estabelecida quando um segmento expressa a condição para o conteúdo de outro. Implica sempre a admissão de uma possível causa para uma consequência indicada.	Se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo que, exceto se
Oposição ou contraste	É estabelecida quando um conteúdo se opõe a algo em um enunciado anterior	Mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de, por outro lado, por outro lado

finalidade	É estabelecida quando um segmento explicita o propósito ou o objetivo pretendido e expresso pelo outro	Para que, a fim de que
adição	Se estabelece quando mais de um item é introduzido num conjunto	E, ainda, também, não só, ... mas também, além de, além do mais
conclusão	Se estabelece quando em um segmento se expressa uma conclusão	Logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim
comparação	Se estabelece quando em segmentos distintos, coloca-se me confronto dois ou mais elementos com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre eles	Como, mais (...) do que, menos (...) do que, tanto (...) quanto,
conformidade	Se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que pontuado em um outro	Conforme, consoante, segundo, como (informal que nem)
alternância	Pode ocorrer de duas maneiras: - exclusivo: os elementos em alternância se excluem; - inclusivo: os elementos se somam.	Ou
explicação	É estabelecida quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer outro segmento	Isto é, quer dizer, ou seja, pois
complementação	É estabelecida quando um segmento funciona como um termo complementar de outro	Que, se, como

Fonte: Antunes, 2005 p. 145-163; Oakhill *et al.*, 2017.

Além desses conectores, há conectores que indicam a introdução ou a relevância de um assunto (primeiramente; antes de mais nada; antes de tudo; para começar; sobretudo; principalmente; primordialmente...); que indicam continuidade (depois; após; logo depois; logo após; na sequência; imediatamente; em seguida; depois de; logo que; assim que; logo; então); que indicam certeza (com certeza; certamente; sim; de certo; por certo; sem dúvida; seguramente; evidentemente; realmente; verdadeiramente; de verdade...); que indicam negação (não; nunca; jamais; de modo algum; de jeito nenhum; em hipótese alguma; tampouco); que indicam dúvida (talvez; quem sabe; provavelmente; possivelmente...); que indicam explicação (isto é; ou seja; quer dizer; a saber; aliás; como se pode ver; por exemplo; a exemplo de...); que indicam reformulação (ou melhor; quer dizer; em outros termos; mais precisamente...); que indicam surpresa (de repente; inesperadamente; subitamente; de supetão; surpreendentemente); que indicam opinião (na minha opinião; a meu ver; no meu entender; parece-me que; acho que; creio que; penso que...) e que indicam chamada de atenção (destaca-se; salienta-se; nota-se que; constata-se que; verifica-se que) entre outros conectores (Neves, SD).

A partir desses conectores pode-se afirmar que são recursos úteis à compreensão, pois mostram que as partes do texto se relacionam e como se relacionam (Oakhill *et al.*, 2017).

Além das relações de tempo, causa, condição, oposição, finalidade adição, conclusão... a coesão também pode ser estabelecida com o uso de pronomes, sinônimos, hiperônimos, elipses, preposições, advérbios, etc., conforme quadro 12.

QUADRO 12 – Coesão do texto

Relações textuais	Procedimentos	Recursos	
1. Reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 Paralelismo	
		1.1.3 Repetição	- de unidade do léxico
			- de unidade da gramática
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	retomada por: - pronomes ou - advérbios
		1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais
		1.2.3 Elipse	Retomada por elipse
2. Associação	2.1 Seleção lexical	seleção de palavras semanticamente próximas.	por antônimos; por diferentes modos de relações parte/todo
3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supragráficos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções

Fonte: Antunes (2005, p. 51)

Ao reconhecer essas relações, quando lê um texto, o leitor conseguirá estabelecer as inferências compreenderá o que está lendo, mas como afirma Antunes (2005) não há sentido em ensinar/aprender sobre pronomes, por exemplo, se não se sabe como usá-los e quais funções desempenham para a coesão e a coerência do que se pretende dizer, ou seja, os conectivos são palavras e frases que transmitem as relações lógicas no texto devem ser ensinados dentro do contexto e não uma mera lista para ser decorada.

As relações de reiteração se dão a partir das retomadas de segmentos do texto bem como das antecipações dos segmentos seguintes. Por exemplo, quando uma palavra ou expressão é substituída por um pronome ou um sinônimo, ou até

quando utilizamos repetições estamos reiterando, ou seja, estamos promovendo a continuidade do texto, sua sequência e coesão. As relações de associação se dão a partir da utilização de palavras do mesmo campo semântico. E as relações de conexão se dão pela ligação entre os termos presentes no texto (frases, períodos, parágrafos...) e para essa ligação são utilizadas as conjunções, preposições e respectivas locuções.

Enfim, Antunes (2005) afirma que a função da coesão textual é criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam as várias partes do texto articuladas, ligadas e Oakhill *et al.* (2017), afirmam que os conectores podem ser recursos úteis para a compreensão, pois transmitem como as informações se relacionam e ajudam a tornar o texto coesivo indicando ao leitor como as diferentes informações se relacionam.

Para o trabalho a ser desenvolvido nessa pesquisa serão utilizados os conectores que aparecem nos textos, serão realizadas as análises das relações estabelecidas no texto estudado.

2.2.4.2 COERÊNCIA, COESÃO E A COMPREENSÃO

Koch (2016) traz que a coesão presente no texto diz respeito aos modos como os elementos linguísticos estão interligados na superfície textual formando sequências propagadoras de sentido, ou seja, os elementos coesivos presentes na construção textual auxiliam no estabelecimento das relações de sentido. Como essas relações são constituídas também na mente do leitor, se dá a coerência. “A coerência não está no texto [...] deve ser construída a partir dele” (Koch, 2016, p. 53) levando-se em consideração os elementos coesivos presentes na superfície do texto, que são pistas para que o leitor construa sentido naquilo que está lendo.

A coerência e a coesão de um texto são fundamentais, mas também insuficientes para determinar a relevância sociocomunicativa. O texto é composto por palavras, mas estas não preenchem a totalidade das condições para a realização do mesmo. É necessário a interação, pois o texto é uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos (Antunes, 2009).

Garantizado, Da Silva e Cavalcante (2014) afirmam que a coerência e a coesão são indissociáveis e não estão relacionadas apenas ao texto, mas também a

fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional capazes de proporcionar sentido de um texto. Afirmam que:

> o sentido do texto se dá a partir de uma série de fatores que devem ser levados em conta para que tenhamos a coerência/coesão textual, dentre eles as características estruturais de um gênero, os discursos que se entrecruzam no texto, o entorno social da época e os propósitos comunicativos (Garantizado, Da Silva e Cavalcante, 2014, p. 156).

Os sentidos presentes num texto não estão prontos, são reconstruídos pelo leitor tendo como base os conhecimentos prévios que possui, a coerência e a coesão que auxiliam nessa reconstrução para que sejam estabelecidas as relações de sentido.

Enfim, a coerência e a coesão estão intimamente ligadas à compreensão da leitura, pois os elementos coesivos são pistas para que o leitor preencha as lacunas deixadas nos textos, utilize-as juntamente com seus conhecimentos prévios e construa uma imagem mental coerente, consequentemente promovendo a compreensão daquilo que está lendo.

2.2.4.3 MEMÓRIA DE TRABALHO

A memória é uma das faculdades mentais mais essenciais para o aprendizado e compreensão, especialmente quando se trata da leitura. Nos anos iniciais, a construção de uma sólida base de memória é fundamental para o sucesso acadêmico e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além de armazenar informações, a memória permite que sejam executadas tarefas de raciocínio, aprendizagem e compreensão. Não só a memória auxilia na compreensão textual, mas é uma parte importante de todo o processo de aprendizagem.

Ao ler um texto, todos os conhecimentos adquiridos irão auxiliar na compreensão, dessa forma quanto maior o repertório, maior a probabilidade de sucesso na leitura, pois os estudantes precisam lembrar do que foi lido para construir uma imagem mental do texto, incluindo-se as ideias principais e detalhes do texto. Esse repertório fica armazenado na memória.

Mousinho, Correa e Oliveira (2019) apontam para a importância da memória de trabalho e para a memória de longo prazo. Afirmam que memória de trabalho é uma parte da mente na qual são mantidas as informações enquanto estão acontecendo, e que essas informações têm um tempo limitado sendo requerida o tempo todo, em todos os momentos. Durante uma leitura, por exemplo, o leitor vai

guardando as palavras para dar sentido a frase e vai guardando as frases para dar sentido ao texto sendo, o tempo todo, uma dinâmica interativa. Conforme Soares e Emmerich (2013):

> A memória de trabalho tem um papel fundamental na compreensão de textos, pois por meio dela evoca-se todo o conhecimento já adquirido e armazenado na memória de longo prazo, sendo possível integrar os conhecimentos oriundos do texto lido com os conhecimentos prévios do leitor, de modo a alcançar uma leitura integrada, proficiente (Soares e Emmerich, 2013, p.19).

Dessa forma a memória de trabalho se concentra na manipulação temporária das informações necessárias o que é fundamental para a compreensão dos textos.

Oakhill *et al.* (2015) apontam que crianças com pouca habilidade de compreensão têm problemas relacionados à memória. Na compreensão da leitura estão envolvidas tanto a memória de trabalho/curto prazo quanto a memória de longo prazo. A memória de trabalho/curto prazo é responsável por reter informações, temporariamente. Já a memória de longo prazo é importante para relacionar novas informações a conhecimentos prévios e experiências anteriores, ou seja, a memória de trabalho refere-se à habilidade de temporariamente armazenar informações enquanto estas estão sendo processadas, seja a própria informação ou outra relacionada (Baddeley; Hitch, 1974). Conforme Baddeley (1992) memória de trabalho refere-se a um sistema cerebral que fornece armazenamento temporário e manipulação de informações necessárias para tarefas cognitivas complexas como a compreensão, aprendizagem e raciocínio da linguagem sendo uma ferramenta útil na compreensão. Spinillo (2013b) diz que memória de trabalho ou de curto prazo apresenta capacidade limitada de armazenamento e atua diretamente na fixação e na integração das informações durante a leitura.

Quanto a memória de longo prazo, esta tem uma capacidade significativa de armazenamento, pois arquiva as informações por muito tempo. Nela são guardadas as informações que vemos, vivemos e aprendemos, elas vão se acumulando e propiciam que sejam realizadas o maior número de inferências, promovendo assim a compreensão (Spinillo, 2013b). A autora afirma ainda que estão localizados na memória de longo prazo os conhecimentos prévios (informações relacionadas às experiências do leitor, incluindo as experiências sociais) como também os

conhecimentos específicos e todos esses conhecimentos são acionados durante a leitura.

A memória de longo prazo leva para o momento da leitura os conhecimentos adquiridos pelo leitor e isso é que possibilita o grande número de sentidos que podem ser conferidos a um mesmo texto, ou seja, os diferentes sentidos que o leitor confere ao texto estão relacionados aos conhecimentos que possui. Quanto maior a bagagem de conhecimentos, maiores serão as possibilidades de atribuição de sentido.

Spinillo (2013a) aponta que a memória, o monitoramento e as inferências são instâncias que atuam diretamente na retenção e a integração das informações durante a leitura, pois a partir delas as informações novas são integradas às antigas promovendo a compreensão. Da mesma maneira Godoy, Braz e Passos afirmam que "a memória limita as inferências, pois, para fazê-las é necessário lembrar de detalhes" (Godoy, Braz e Passos, 2019, p. 158). Na pesquisa realizada por Kruszielski e Guimarães (2020) foram encontrados indícios que apontam que a memória auxilia na compreensão de textos. Os autores realizaram uma pesquisa para investigar algumas habilidades preditoras da compreensão da leitura, dentre elas a memória de trabalho. Participaram da pesquisa 78 estudantes de 4.º e 5.º ano do ensino fundamental com história em quadrinhos (HQs) e texto narrativo. Os resultados apontaram que nas HQs, a memória de trabalhos mostrou-se como um importante preditor da compreensão da leitura. Apontam ainda a memória de trabalho como uma habilidade essencial na integração de informações para a compreensão da leitura.

Enfim, a memória é uma parte do processo de compreensão textual. Leitores habilidosos usam diferentes aspectos da memória para processar, armazenar e recuperar informações, contribuindo para a compreensão dos textos.

2.2.4.4 FLUÊNCIA – LEITURA COMPETENTE

A fluência está relacionada à qualidade da leitura, cujos três componentes são: precisão, automaticidade e prosódia adequada (Paula, Veríssimo e Navas, 2019). No início da aprendizagem da leitura, o estudante lê de forma silabada, ou seja, lê de forma lenta, traduzindo os grafemas em fonemas. Conforme vai se apropriando desse processo, a leitura passa a ser mais automática. Paula, Veríssimo e Navas (2019), apontam que:

> Os leitores iniciantes tendem a ler de forma lenta e pausada, ignorando a pontuação e a prosódia para decodificar o texto. À medida que os leitores vão superando as dificuldades nesse plano, vão incorporando à leitura aspectos prosódicos que facilitarão a compreensão de textos (Paula, Veríssimo e Navas, 2019, p. 95).

Pacheco e Santos apontam que a fluência é “a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto” (Pacheco e Santos, 2017, p. 232) e ainda que leitores em processo de escolarização gastam muito tempo tentando decodificar as palavras apresentam dificuldades na velocidade e na precisão.

Mousinho, Correa e Oliveira (2019) indicam que a constante exposição à leitura é fundamental no desenvolvimento da fluência, ou seja, quanto mais a criança ler, mais automática será a leitura e consequentemente contribuirá mais para a compreensão. As autoras apontam ainda (p.21) que “à velocidade e à precisão deve-se acrescentar a expressividade e o ritmo da leitura para facilitar a compreensão do texto”, ou seja, quanto mais precisa, veloz e com ritmo for a leitura, mais entendimento será produzido. Em 2000, a publicação do National Reading Panel - NRP possibilitou que fossem realizadas muitas pesquisas relacionadas à fluência. Conforme NPR (2000) a fluência é a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia. Puliezi (2017) traz que os componentes da fluência são a precisão, automaticidade e a prosódia. Para Hickmann, Braz e Guimarães (2021) na leitura fluente estão as habilidades: precisão (no que diz respeito à decodificação das palavras), velocidade e prosódia. Esses componentes da fluência são elementos que proporcionam maior desempenho na compreensão da leitura. Os dados do NRP (2000), destacam que a fluência está diretamente ligada à compreensão. Como se vê a velocidade a precisão e a prosódia são apontadas por diversos autores como fundamentais para a compreensão.

Martins e Navas (2016) realizaram um estudo longitudinal no qual avaliaram se a fluência contribuía para o desenvolvimento inicial da compreensão da leitura cujos resultados sugerem que variações na fluência de leitura contribuem para o desenvolvimento inicial da compreensão da leitura desde o início da aprendizagem.

Conforme Glossário CEALE, da UFMG, entende-se a fluência como “um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto”. Sendo que a composição do texto e a competência do leitor influenciam no processo, dessa maneira para que haja fluência é necessário precisão na decodificação das palavras, velocidade/automaticidade e prosódia adequada.

Para que um leitor seja considerado fluente, é essencial que ele desenvolva de maneira eficaz as três dimensões fundamentais da fluência de leitura: a capacidade de decodificar palavras com precisão, realizar o processamento automático para atingir velocidade adequada e demonstrar habilidade na prosódia durante a leitura (Martins e Capellini, 2018).

Quanto à precisão, estão incluídos reconhecimento e a decodificação das palavras de forma correta. Puliezi (2017) aponta que a baixa precisão no reconhecimento das palavras pode levar o leitor a uma interpretação equivocada daquilo que esteja lendo.

Já a velocidade da leitura refere-se à rapidez com que uma pessoa lê um texto. Pode variar de pessoa para pessoa e é influenciada por vários fatores, incluindo a familiaridade com o material e a habilidade de processamento cognitivo. Quanto à velocidade de leitura, Mousinho, Correa e Oliveira (2019) apontam que o estudante deve ler com mais velocidade sem perder o significado, ou seja, ler rápido e corretamente. Ainda sobre a velocidade, esta aumenta com a prática, na qual os ganhos são maiores no início e vão diminuindo com a prática contínua, pois não é ilimitada, ou seja, a automaticidade se refere à facilidade com que a pessoa realiza determinada tarefa. Ligado à velocidade está a automaticidade.

A automaticidade refere-se à capacidade de ler sem esforço consciente. Quando uma pessoa atinge um nível de automaticidade na leitura, ela consegue processar as palavras de forma rápida e eficiente, sem a necessidade de se concentrar conscientemente em cada palavra. De acordo com Logan (apud Puliezi, 2017, p. 47) “há quatro propriedades essenciais para definir um processamento automático: velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente”. Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012) apontam que a automaticidade no reconhecimento de palavras é frequentemente vista como o componente essencial da fluência.

Dessa forma, nota-se que a relação entre velocidade e automaticidade na leitura é complexa. Um equilíbrio adequado, onde a leitura é rápida, mas também compreendida, é fundamental. O treinamento e a prática consciente podem contribuir para melhorar tanto a velocidade quanto a automaticidade na leitura. Conforme Martins e Capellini (2019) a automatização no reconhecimento das palavras gera uma leitura mais rápida. Além disso, no que diz respeito à avaliação da velocidade esta é também utilizada como medida de automaticidade. As autoras ainda firmam que o

reconhecimento automático das palavras proporciona ao leitor um nível de fluência que permite a gestão do texto com precisão, direcionando o foco da leitura para a compreensão do texto (Martins e Capellini, 2019).

Em relação à prosódia, esta está relacionada à leitura com expressão, ritmo e entonação. Paula, Veríssimo e Navas trazem que “a prosódia é considerada um elemento da fluência, mas também pode ser considerada uma dimensão da linguagem” (Paula, Veríssimo e Navas, 2019, p. 90). Para que o estudante aprenda a ler com prosódia é necessário que eles escutem a leitura, pois aprenderão a partir de um bom modelo leitor.

Na prosódia estão incluídos os elementos da fala, como a entonação (ascendente ou descendente, que indicam se a frase é uma afirmação ou pergunta), a altura da voz, o ritmo (pausa e duração), etc. “Essas características são muito importantes para o desenvolvimento da leitura expressiva de um texto” (Puliezi, 2017, p.50). Outra questão relacionada à prosódia é a acentuação, pois auxilia na pronúncia correta das palavras (distingue pronúncias e significados de palavras. Ex. secretaria e secretária), como também a pontuação. Quanto ao português, 70% das palavras são paroxítonas (Puliezi, 2017), e quando as palavras não são paroxítonas são utilizados marcadores para auxiliar na pronúncia correta: o acento agudo e o circunflexo. O acento grave é apenas utilizado para indicar os casos de crase, não alterando a pronúncia. Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012) afirmam que a capacidade do leitor de construir uma interpretação de um texto pode ser prejudicada pelo reconhecimento lento e trabalhoso de palavras. Dessa forma uma prosódia pobre pode levar à confusão através agrupamentos de palavras inadequados ou sem sentido. Os autores realizaram um estudo com 108 estudantes de 9º ano e encontraram evidências que sugerem que a prosódia é um importante indicador da leitura fluente e proficiente.

Paula, Veríssimo e Navas (2019) relacionando a prosódia com a aprendizagem da leitura e a compreensão de textos apontam que estão envolvidas as capacidades de manter a atenção, mobilização conhecimento de mundo (conhecimento prévio), habilidades linguísticas e realização de inferências e que à medida que os leitores leem de forma mais rápida, observando a pontuação e a prosódia terão maior facilidade na compreensão de textos. O mesmo é apontado por Cardoso-Martins e Navas (2016), avaliaram o papel da fluência no desenvolvimento inicial da compreensão da leitura encontraram que a habilidade da leitura de palavras

com acurácia e rapidez desempenham um papel importante para a compreensão da leitura.

Silvano e Godoy (2022) realizaram um estudo de produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca da relação entre a fluência e a compreensão da leitura. Encontraram mais de 255 produções, mas apenas 9 que apresentavam relação direta com o tema (a maioria dos trabalhos são recentes). Na busca por artigos, encontraram mais de 850 trabalhos, mas apenas 10 artigos relacionados ao tema. Apontam que a maioria dos trabalhos revelam que há correlações entre a fluência e a compreensão da leitura. A maioria dos trabalhos analisados apontam que a fluência influencia na compreensão e outros que a compreensão influencia a fluência. Dessa forma pode-se dizer que a fluência está ligada à compreensão.

No que se refere à avaliação da fluência de leitura oral, uma das abordagens mais comuns para avaliar a fluência na leitura em voz alta é contar o número de palavras lidas em um minuto, utilizando um texto apropriado para o nível de escolaridade do estudante. Conforme Martins e Capellini esse tipo de avaliação é "rápida e válida, testada em muitos estudos como um método eficaz [...] indicando o desempenho geral do escolar em leitura" (Martins e Capellini, 2019, p.2).

A velocidade da leitura indica o quanto ela é automatizada. Existem tabelas que indicam quantas palavras por minuto é esperado que o estudante leia conforme alguns anos escolares. Castro (2015) encontrou resultados muito próximos dos resultados encontrados pelo Instituto Alfa e Beto como se vê na tabela 1:

TABELA 1 – Estimativas de palavras lidas por minuto e ano de escolaridade

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Castro	55	90	110	125	140
Instituto Alfa e Beto	60-80	80-90	90-110	110-130	130 -140

Fonte: Castro (2015, p. 68)

Além dos resultados encontrados por Castro (2015), Alves *et al*. (2021) realizaram um estudo com 535 estudantes de 2.º ao 9.º ano do ensino fundamental na busca de medidas de velocidade de leitura no ensino fundamental, pois segundo as autoras, a partir de padrões de referência pode-se realizar adequados monitoramentos. Na tabela 2 está a sugestão de palavras conforme Alves *et al*. (2021).

TABELA 2- Delimitação de valores sugestivos de déficit para cada ano escolar continua

	2º	3º	4º	5º
Sugestivo de défict importante	abaixo de 20	abaixo de 47	abaixo de 55	abaixo de 78
Sugestivo de déficit moderado a severo	de 20 a 29	de 47 a 57	de 55 a 65	de 78 a 86
Sugestivo de déficit	de 30 a 31	de 57 a 59	de 65 a 67	de 86 a 88
Sugestivo de alerta para déficit	de 32 a 43	de 59 a 71	de 67 a 79	de 88 a 98
Não sugestivo de déficit	acima de 43	acima de 71	acima de 79	acima de 98

Fonte: Alves *et al*. (2021, p.4/7) – fragmento

Para a avaliação da precisão uma das abordagens mais comuns é contar o número de palavras lidas corretamente em um minuto.

No que diz respeito à avaliação da prosódia, a qualidade da leitura, são referências: a expressividade e o volume, o fraseamento, a suavidade e o ritmo. Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012) apresentaram uma escala com pontuação de 1 a 4. Ao realizar a análise da leitura, os estudantes podem pontuar de 4 a 16 pontos. Sendo que os estudantes que apresentam pontuação de 9 a 16 pontos, já se encontram no nível independente e os estudantes que apresentam de 4 a 8 pontos indicam que o estudante está passando por dificuldades na fluência da leitura.

QUADRO 13 – As dimensões da prosódia na escala multidimensional de fluência Continua

Pontuação	Expressão e volume	Fraseado	Suavidade	Ritmo
1	Lê palavras decodificando. Pequena capacidade de tentar fazer o texto soar como linguagem natural. Tendência a uma leitura em voz baixa.	Lê em tom monótono com pouco sentido dos limites das frases. Frequentemente lê palavra por palavra.	Faz pausas com frequência, apresenta hesitações, falsas partidas, múltiplas tentativas na pronuncia das palavras.	Lê devagar e com muito esforço.
2	Começa a usar a voz para fazer o texto soar como linguagem natural em alguns trechos do texto, mas não em outros. O Foco da leitura permanece, na pronúncia das palavras. Pode ler em voz baixa.	Lê frequentemente grupos de palavras (duas ou três) dando a impressão de leitura sem continuidade. Não marca o final das frases e orações.	Apresenta dificuldades em diversas passagens do texto, onde pausas prolongadas ou hesitações são mais frequentes.	Lê moderadamente devagar.
3	Faz o texto parecer linguagem natural durante a maior parte das passagens.	Lê as frases e orações de forma corrida, sem as pausas necessárias. Faz	Ocasionalmente quebra o ritmo suave por dificuldades com	Lê com irregularidade misturando, ora passagem com leitura rápida,

	Ocasionalmente faz uma leitura sem expressão. Geralmente o volume de voz é apropriado ao longo da leitura do texto.	pausas inadequadas, no meio das frases/orações para poder respirar.	palavras específicas ou com a estrutura de alguma frase ou oração.	ora apresentando lentidão em algumas passagens.
4	Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto. Varia a expressão e o volume para corresponder à sua interpretação da passagem que está sendo lida.	Geralmente, lê com bom fraseado com entonação e pausas apropriadas, sem fazer interrupções indevidas.	Geralmente lê de forma suave, com algumas pausas, que são imediatamente resolvidas por meio de autocorreção.	Lê com ritmo e velocidade adequados.

Fonte: Escala Multidimennsional de Fluência de Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012).

Paula, Veríssimo e Navas (2019) apontam que a leitura com fluência é "agradável aos ouvidos, sendo a prosódia o componente que acrescenta essas nuances que fazem parecer mais "natural", como uma conversa" (Paula, Veríssimo e Navas, 2019, p. 92). As autoras apontam que o acento, o espaço em branco entre as palavras e a pontuação são as marcações prosódicas na escrita. Essas marcações auxiliam na forma como se lê.

2.2.5 METACOMPREENSÃO

A partir da década de 70 pesquisas sobre metacognição e monitoramento cognitivo começam a ser exploradas e detalhadas também por outros autores, além do psicólogo americano John Hurley Flavell (Silva, 2012).

Ruiz Bolivar (2002) afirma que a metacognição aplicada ao processo da leitura recebe o nome de metacompreensão e pode ser definida como a consciência do nível de compreensão durante a leitura e a habilidade de controlar as ações cognitivas utilizando-se de estratégias que facilitem a compreensão. Da mesma maneira Gotheil *et al*. (2017) "afirmam que o monitoramento da compreensão ou a autorregulação é a capacidade do leitor de refletir e avaliar seu próprio processo de compreensão" (Gotheil et al., 2017, p. 37-tradução livre).

Conforme Spinillo (2013b) o monitoramento refere-se à tomada de consciência, por parte do leitor, sobre a sua própria compreensão, sendo capaz de identificar o que não entendeu no texto, detectando as incoerências presentes e a partir disso adotando estratégias para superá-las. "O bom leitor é capaz de detectar inconsistências e monitorar sua compreensão, sendo, inclusive, capaz de lançar mão

de estratégias que o levem a compreender como a autocorreção, ler devagar, ler novamente, obter informações em outras fontes, etc.” (Spinillo, 2013b, p. 179).

Ruiz Bolivar (2002) diz a consciência do nível de compreensão durante a leitura é a metacompreensão e Spinillo (2013b) diz que o monitoramento se refere à tomada de consciência, sobre a sua própria compreensão Gottheil *et al*. (2017) que afirmam o monitoramento da compreensão ou autorregulação é a capacidade do leitor de refletir e avaliar seu próprio processo de compreensão. Tendo em vista os apontamentos dos autores que quando se fala em metacompreensão, monitoramento ou autorregulação fala-se sobre o mesmo componente da compreensão da leitura.

Pinheiro e Guimarães (2013) apontam que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula devem se aproximar do “uso de estratégias metacognitivas na sala de aula como um recurso imprescindível para o desenvolvimento da leitura proficiente” (Pinheiro e Guimarães, 2013, p.163). Ruiz Bolivar (2002) que propõe estratégias metacognitivas que favorecem a compreensão da leitura:

> (a) clarificar los propósitos de la lectura; (b) identificar los aspectos importantes de un mensaje; (c) centrar la atención en el contenido principal y no en los detalles; (d) chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo; (e) involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo; y (f) tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión (Ruiz Bolivar, 2002, p.73).

Geralmente, as estratégias podem ser definidas como um conjunto de ações, técnicas e recursos utilizados antes, durante ou após a leitura, com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes. As estratégias metacognitivas auxiliam o professor para lever o estudante ao monitoramentoda propria leitura Ruiz Bolivar (2002).

Além das estratégias apontadas por Ruiz Bolivar (2002), Gottheil *et al*. (2017) apontam que o monitoramento da compreensão só é evidente quando leitor se dá conta de não compreendeu o texto ou uma parte dele. Caso contrário está relacionado à:

- estar ciente se a informação é totalmente nova ou distante do conhecimento anterior.
- perceber que há erros nas informações ou contradições dentro do próprio texto.
- reconhecer que as informações que você está lendo são inconsistentes com o que você sabe sobre o tema.

> - detectar falhas de coesão e/ou coerência do texto.
> - reparar que perdeu o fio da progressão temática.
> - percebendo que não conhece o significado de uma frase e/ou palavra e não pode inferi-lo a partir do contexto.
> - detectar que o significado que é ativado para uma palavra não corresponde ao contexto em que ela está inserida.
> - Reconhecer que o tipo de informação fornecida pelo texto não é consistente com o objetivo da leitura (Gottheil *et al.* 2017, p.38 – tradução nossa).

A partir do momento que são ativados os conhecimentos prévios o leitor estabelece relações do que já conhece com o texto que está lendo, produz as inferências e consegue compreender o que está posto no texto. O leitor competente quando lê mal (no sentido de rapidamente e sem atenção) ou não compreende determinada palavra ou trecho, logo percebe essa lacuna e busca formas para preenchê-la. Muitas vezes essa lacuna pode ser preenchida pelo contexto ou pela busca de determinada palavra em outros suportes, como dicionários a fim de compreender o termo e consequentemente o texto. Os leitores proficientes são conscientes de seus próprios processos de aprendizagem e realizam os ajustes necessários para compreender o texto que está sendo lido (Gottheil *et al*., 2017).

Enfim como se vê “o monitoramento da compreensão da leitura é um componente eminentemente metacognitivos que promove o estabelecimento e de um diálogo interno entre o texto e/ou o discurso e os próprios processos de pensamento do leitor” (Gottheil *et al.* 2017, p. 40 - tradução nossa), ou seja, o leitor deve monitorar a as informações percebendo as incoerências e buscando formas de saná-las. Ao realizar essas ações compreende melhor o que está lendo.

2.3 – ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Conforme a BRASIL (2018) “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p.14). Nessa perspectiva, muitos estudos estão sendo realizados nas últimas décadas na busca de um ensino mais equitativo para todos os estudantes. É possível localizar desde o final dos anos de 1990, autores indicando que o ensino sistemático e explícito da compreensão leitora, com a utilização de apropriadas estratégias de ensino, traz resultados positivos na compreensão da leitura dos estudantes que participam dos mesmos. (Giasson, 1993,

2015; Nobile, 2017; Sim-Sim, 2007; Solé, 1998; Viana *et al.*, 2010; Abusamra *et al.*, 2014; Botsas, 2017; Gottheil, *et al.* 2017; Viana *et al*., 2017; Viana *et al*., 2019; Kula, & Budak, 2020; Yaghmour e Obaidat, 2022)

Sabendo-se que todos os componentes da compreensão da leitura são fundamentais para que o leitor compreenda o que lê conforme a literatura, fica uma questão. O que as pesquisas nos dizem a respeito dessa questão?

Nos últimos anos, pesquisadores da Linguística, Educação, Psicologia e fonoaudiologia têm realizado estudos relativos à aprendizagem/compreensão da leitura, visto que os resultados das avaliações em larga escala apontam que há muito por fazer, pois o desempenho dos estudantes ainda aponta para um percentual muito grande de estudantes que não apresentam a proficiência da leitura.

Spinillo e Lautert (2008) falam sobre a pesquisa intervenção que "compreende tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento como também a ação do pesquisador enquanto aquele que intervém sobre os indivíduos" (Spinillo e Lautert, 2008, p.294). Conforme apontado pelas autoras, a intervenção é uma abordagem metodológica na qual o pesquisador não apenas observa ou coleta dados, mas também intervém ativamente no contexto estudado. Tendo isso como pressuposto foram realizadas buscas sobre estudos que tenham utilizado da intervenção em suas pesquisas.

Para encontrar os estudos brasileiros, inicialmente foi realizada uma busca no *Catálogo de Teses & Dissertações* (CAPES) nos últimos cinco anos (2017-2022). Com o termo "*Compreensão (da Leitura OR leitora)"*, retornaram com 371 908 trabalhos. Refinado a pesquisa e utilizando os termos "*Compreensão (da Leitura OR leitora) AND (intervenção OR ensino)" retornaram* 12 trabalhos, dos quais 1(um) de doutorado; 4 (quatro) de mestrado e 7(sete) de Mestrado profissional, conforme quadro 14.

QUADRO 14 – Teses e dissertações Continua

TESE OU DISSERTAÇÃO	RESUMO
ANNIZE, Luci Neire Aparecida. **Avaliação da Compreensão Leitora para Adolescentes do Ciclo II do Ensino Fundamental'** Mestrado em Fonoaudiologia Instituição de Ensino: USP (faculdade de Odontologia de Bauru	Dissertação/2017 Público-alvo: estudantes de 9.º ano (30) Ensino Fundamental Verificar a compreensão para elaboração de programa para estimulação da leitura. Verificou-se que a consciência fonológica influenciou mais no desempenho da leitura e escrita e que a velocidade está diretamente relacionada à fluência de leitura. Quanto à memória de trabalho verificou-se que está associada com as habilidades de compreensão.

DANTAS, Marcos Antonio De Farias. **A competência leitora a partir do gênero textual charge: uma proposta de intervenção no ensino fundamental** Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Norte.	Dissertação/2021 Público-alvo: estudantes de 9.º ano (31) do Ensino Fundamental. Investigar o processo de leitura de textos multimodais a partir do gênero charge 915 aulas). Verificou-se que a maioria dos estudantes identificaram as características do gênero trabalhado, o humor e a ironia presente nos textos e que o trabalho contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.
RODRIGUES, Cristiane Seimetz. **Competência leitora no contexto da surdez: relações entre consciência fonológica, reconhecimento de palavras e compreensão em leitura** Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina.	Tese/2017 Público-alvo: estudantes com 8 ou mais anos de escolarização Investigar a competência leitora de estudantes surdos explorando a consciência fonológica, reconhecimento de palavras escritas e compreensão leitora. Grupo experimental (surdos) e controle (ouvintes). Verificou-se que os estudantes do grupo experimental apresentaram fracas habilidades de consciência fonológica, pouco reconhecimento de palavras e desempenho insuficiente na compreensão do texto escrito.
BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig. **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná.	Dissertação/2018 Público-alvo: estudantes de 3.º e 4.º anos (128) do Ensino Fundamental - 2 estudos 1) Observação de ensino explícito da compreensão da leitura. Verificou-se que a maioria das estratégias de ensino da compreensão são realizadas após a leitura. 2) Intervenção com ensino explícito da compreensão da leitura. Verificou-se que houve melhor desempenho em compreensão da leitura nos grupos experimentais significativamente maior em compreensão literal e crítica, sugerindo que os estudantes não adquiriram competência suficiente para analisar e integrar as informações presentes no texto por meio da metacompreensão.
VILELA, Patricia Ares Azevedo Dourado. **A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de lapão/ba** Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia.	Dissertação/2018 Público-alvo: 14 professores que atendem estudantes de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental – comparação entre duas escolas; Analisar o nível de competência leitora de estudantes de 5.º ano e instituir uma política de formação de leitores para profissionais que atendem estudantes de 4.º e 5.º anos (grupo focal e observações sistemáticas) Verificou-se que a diferença no nível de competência leitura está relacionada à falta de monitoramento; tempo pedagógico; acervo restrito; falta de espaço específico para a leitura; participação restrita da família; processo delimitado (em torno das atividades do PNAIC) além da ausência de estudos para os professores. Ao final do estudo foi apresentada uma proposta de intervenção com orientações para os professores participantes. Este trabalho foi realizado em parceria com a autora Kaline Castro Campos Neves Morais.
MORAIS, Kaline Castro Campos Neves. **A leitura no 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de lapão/ba** Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Instituição de	Dissertação/2018 Público-alvo: 14 professores que atendem estudantes de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental – comparação entre duas escolas; Analisar o nível de competência leitora de estudantes de 5.º ano e instituir uma política de formação de leitores para profissionais que atendem estudantes de 4.º e 5.º anos (grupo focal e observações sistemáticas) Verificou-se que a diferença no nível de competência leitura está relacionada à falta de monitoramento; tempo pedagógico;

Ensino: Universidade Federal da Bahia.	acervo restrito; falta de espaço específico para a leitura; participação restrita da família; processo delimitado (em torno das atividades do PNAIC) além da ausência de estudos para os professores. Ao final do estudo foi apresentada uma proposta de intervenção com orientações para os professores participantes.
SOUZA, Telma Eliane Medeiros de. **Entre a reflexão e a ação: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira** Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros.	Dissertação/2019 Público-Alvo: 9 º ano do Ensino Fundamental (36) Verificar se um trabalho com a leitura crítica possibilita a competência leitora para tornar aos estudantes cidadãos críticos (textos jornalísticos e publicitários). Uma vez que as avaliações sistêmicas e testes com os sujeitos apontaram baixos índices de leitura crítica. Foi estruturado em 4 módulos os quais apresentavam a mobilização de conhecimentos prévios; O conhecimento sobre os gêneros textuais; o trabalho com a multimodalidade e a. Leitura crítica. Verificou-se que os estudantes que não apresentavam leitura crítica inicialmente, desenvolveram-na de forma expressiva.
RODRIGUES, Marismar Castro. **Avaliação da compreensão leitora por meio do trabalho com descritores: uma proposta de intervenção com foco no spaece** Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte.	Dissertação/2021 Público-Alvo: estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental (18) Verificar no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, quais descritores os estudantes apresentam maior dificuldade e sugerir um trabalho interventivo. Foram selecionados dois descritores que serviram de parâmetro para a elaboração da proposta interventiva. Um deles acerca da comparação entre textos verificar se são do mesmo gênero e se tratam do mesmo assunto. E o outro descritor sobre variedade linguística. Não conseguiram verificar todas as questões envolvidas devido à Pandemia, que não permitiu que as oficinas fossem realizadas. Foi proposto um caderno didático com atividades para o desenvolvimento de competências acerca dos descritores selecionados.
BARBOSA, Erika Romana Lacerda. **A fábula como um elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro.	Dissertação/2020 Público-Alvo: estudantes de 7.º ano do Ensino Fundamental (26) Aumentar a qualidade de leitura e escrita por meio a concepção sociointeracionista. Aplicar uma sequência didática com o gênero textual fábula. A análise se deu a partir das produções escritas dos estudantes participantes realizadas ao final da sequência didática. Verificou-se que os estudantes leram e escreveram mais, refletiram sobre as relações sociais.
BARBOSA, Andreia Cristina Batista. **A constituição da atitude leitora: uma intervenção pedagógica com crianças de 1ºano do ensino fundamental** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Uberaba.	Dissertação/2018 Público-Alvo: 1º ano do Ensino Fundamental (14) Verificar como as crianças podem desenvolver a atitude leitora em atividades de leitura de textos literários – 10 atividades. Verificou-se que as crianças podem se constituir leitoras por meio das atividades com textos literários e da mediação de adultos ou pessoas mais experientes.
PINTO, Marta Miguel Goncalves. **Estratégia de intervenção pedagógica: um olhar sobre a matriz de competências do enem/redação**	Dissertação/2017 Produção de guia para coordenadores que atuam com área de linguagens como supervisor de ensino. Foram realizados diversos procedimentos para a elaboração do documento.

Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo.	O guia/documentos apresenta conceituação relacionadas a matriz do ENEM e oferece sugestões a serem utilizadas pelos professores para a escrita dos estudantes, com critérios para correção e para o registro de avaliação da produção.
SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Processos e estratégias de compreensão: p ensino de compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental**. Mestrado em Educação: Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação 2019 Público-alvo: 4º ano do ensino Fundamental Pesquisa intervenção, com GE e GC sobre o ensino explícito da compreensão da leitura. Verificou-se que houve uma evolução significativamente maior do grupo experimental em compreensão de leitura após receber a intervenção, quando comparado aos resultados do próprio grupo antes da intervenção e com os resultados do grupo controle, no qual os participantes do grupo experimental se beneficiado do programa de ensino explícito de compreensão de leitura.

Fonte: CAPES - Catálogo de Teses & Dissertações

A partir da pesquisa pode-se afirmar que são muitos os trabalhos relacionados à compreensão da leitura (mais de 370 mil), mas relacionados diretamente à intervenção/ensino da compreensão da leitura são poucos, as buscas apontaram 12 trabalhos, sendo 1 tese e 11 dissertações, nos últimos 5 anos.

Além das buscas por teses e dissertações foi realizada uma busca por artigos. Para essa busca foram utilizadas as bases de dados ERIC, SciELO e PsycInfo, em português e inglês, com os descritores conforme quadro 15.

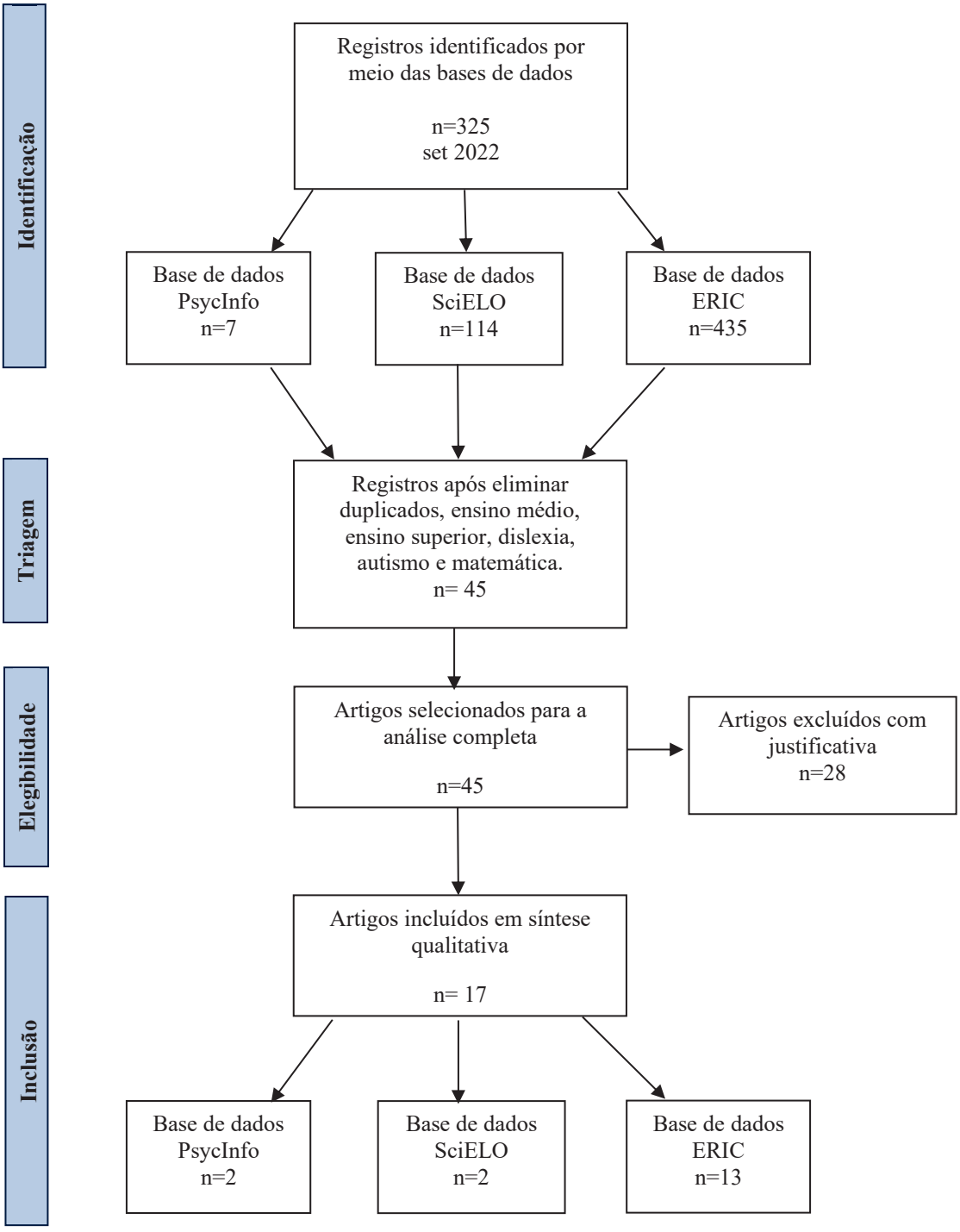
QUADRO 15 – Descritores para busca de artigos

Bases	Descritores
PsycInfo SciELO ERIC	(intervenção OR ensino) AND (compreensão (da leitura OR leitora) AND (Ensino Fundamental) (intervention OR teaching) AND (reading comprehensiom) AND (elementary school)
	(intervenção OR ensino) AND (compreensão (da leitura OR leitora) AND (ensino fundamental) AND (métodos de ensino) (intervention OR teaching) AND (reading comprehension) AND (elementary school) AND (teaching methods)
	(intervenção OR ensino) AND (compreensão (da leitura OR leitora))) AND (ensino fundamental) NOT ensino médio NOT ensino superior NOT dislexia NOT autismo NOT matemática (intervention OR teaching) AND (reading comprehension) AND (elementary school) AND (teaching methods) NOT (middle school) NOT (secondary education) NOT (postsecondary education) NOT (dyslexia) NOT (autism) NOT (mathematics)

Fonte: A autora (2024)

Como critérios iniciais de seleção foram incluídos artigos dos últimos 5 anos, revisados por pares com texto completo disponível. Como critérios de exclusão artigos sobre ensino médio; ensino superior; dislexia, autismo e matemática. O processo de seleção se deu conforme figura 9.

FIGURA 9 – Seleção dos artigos sobre ensino da compreensão da leitura



Fonte: A autora (2024)

Nas três plataformas (ERIC, SciElo e PsycInfo) retornatam um total de 45 artigos, todos foram baixados para proceder a seleção. Provavelmente alguns estudos ficaram de fora da pesquisa por não apresentarem o termo intervenção ou ensino, conforme descritores utilizados na busca, mas uma escolha se faz necessária.

Para a seleção dos artigos foi realizada a leitura dos resumos e métodos. Nessa primeira leitura foram excluídos artigos que tratavam de: ensino profissionalizante (1); ensino de segunda língua (8); ensino de leitura científica (2); TEA - transtorno específico de aprendizagem e necessidades especiais (2); leitura de ilustrações (1); ensino da Língua de Sinais (1); estratégias para o desenvolvimento profissional/treinamento (3); aprendizagem ativa/técnicas para professores (1); gerenciamento de sala de aula (1); análise de protocolos de avaliação (1); análises de processos/habilidades de leitura sem intervenção (3); estratégias para o ensino da escrita (1); pesquisa com professores (3). Foram selecionados 17 artigos tratavam de processos interventivos para o ensino da compreensão da leitura.

Yaghmour, e Obaidat (2022), realizaram um estudo sobre o ensino explícito das habilidades do pensamento. Diferenciam habilidades e estratégias, apontam que as habilidades são comportamentos automáticos e as estratégias são planos conscientes para resolver problemas ou construir significados, que são intencionais. Apontam ainda que a compreensão leitora está entre as habilidades mentais mais intimamente ligadas ao processo de aprendizagem e a mais influente na excelência acadêmica nas várias tarefas educacionais. Realizaram uma intervenção, com texto expositivo, tendo como procedimentos: reforço, feedback, observação direta, medição frequente e análise de tarefas. Participaram do estudo 100 estudantes de 3.º ano, divididos igualmente em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC). O método foi estatisticamente significativo em favor do grupo experimental e com as meninas. Utilizaram pré e pós teste. Concluíram que o método de instrução direta tem efeitos imensamente positivos nas habilidades de compreensão da leitura dos estudantes da terceira série.

Kula e Budak (2020), realizaram um estudo, sobre ensino recíproco/trabalho em grupos. Apontam que o currículo da escola turca visa educar indivíduos que pensam, entendem, pesquisam, examinam, criticam, questionam, interpretam e gostam de ler e aprender e apontam ainda que o ensino recíproco pode ser considerado como uma técnica que contribui para o aprendizado dessas estratégias cognitivas, em textos narrativos e informativos. Participaram do estudo estudantes de 4º série de uma escola primária, sendo 25 estudantes em cada grupo: GE (11 meninas e 14 meninos) GC (12 meninas e 13 meninos). O GE recebeu uma combinação de estratégias utilizadas antes, durante e após a leitura e o GC continuou com as atividades do currículo normal. Foi implementado 3 horas dia, 2 vezes por semana no

qual o processo de ensino foi baseado em estratégias de estimar, questionar, explicar e resumir as estratégias. Para cada habilidade (13) havia 4 questões, nas quais: previsão do significado de novas palavras com base nas pistas dadas; Busca respostas para perguntas o que, onde, quando, por que, quem e como; comparações entre textos; estabelecimento de relações de causa e efeito; Determinar o assunto; determinar a ideia principal; investiga a relação entre título e conteúdo; identificar expressões contraditórias; fazer inferências; identificar problemas e encontrar soluções: resumir; perceber informações incompletas e/ou não relacionadas em um texto. Os resultados encontrados apontaram que houve uma grande diferença entre os estudantes do GE, na qual o ensino recíproco foi implementado e os alunos do GC em favor do grupo experimental. Apontaram também que os estudantes do GE estavam mais satisfeitos e que essa técnica facilitou a compreensão de textos.

Kula (2021), realizou um outro estudo, sobre ensino recíproco, no qual a interação é fundamental. Foi realizado um treinamento para o professor da turma, preparação de material didático juntamente com o professor. A intervenção apresentava atividades para prever, questionar, esclarecer e resumir. Foram aplicadas durante 5 semanas, 6 aulas por semana, totalizando 36h. O mais difícil foi o resumir e a atividade mais fácil foi a previsão. Participaram 34 estudantes de 2.º ano, divididos igualmente em grupo experimental e controle. Em ambos os grupos havia 7 meninas e 10 meninos. De maneira geral, o fluxo das aulas foi: a professora mostrar como estratégias foram usadas por meio de modelagem e pensamento em voz alta; leitura individual, em duplas ou grupos; aplicação das estratégias; enquanto os estudantes estavam implementando as estratégias, fornecimento de instruções e feedbacks simultaneamente e no final a avaliação das estratégias e dos aprendizados do dia. Foi utilizado texto informativo e narrativo. O resultado indica que não houve diferença estatística, mas o escore dos estudantes go GE foi maior. A autora aponta que estudos com maior tempo de intervenção podem apresentar melhores resultados comparando-se pré e pós-teste.

Puspita, Hoerudin e Yudiantara (2020), realizaram uma intervenção, na indonésia, sobre a compreensão da leitura de textos informativos. Participaram da pesquisa 368 estudantes do 5º ano e 8 professores de 9 escolas. No GE estavam 259 estudantes divididos em 9 turmas e no GC 109 estudantes em 3 turmas. Utilizaram os testes em forma de redação. Os professores aplicaram a intervenção. Os resultados, comparando-se pré, pós-teste e pós-teste postergado mostraram que os estudantes

do GE apresentaram aumento significativo, mas que este pode ter sido influenciado pelo desempenho dos professores, acesso à livros e a capacidade dos pais de fornecer apoio em casa. Além disso, os dois pontos com maior dificuldade apresentada pelos estudantes foi como reconhecer as palavras-chave dentro do parágrafo e explicar com as próprias palavras as informações de um texto.

Gözüküçük e Günbas (2020) realizaram uma pesquisa sobre a compreensão da leitura utilizando de suportes diferentes, na Turquia. Este estudo foi realizado com 4 textos, um por semana, sendo 2 narrativos, um informativo e um poema. Realizaram atividades antes, durante e após a leitura. Participam 60 estudantes de 4º ano 31 (tratamento no computador) e 29 com tratamento tradicional. No tratamento com o computador os quatro textos apresentavam imagens visuais estáticas e animadas relacionados ao texto, os sons de fundo foram criados com uma linguagem de programação visual pelos pesquisadores para os estudantes. Em ambos os grupos foram realizadas todas as atividades propostas. Os resultados indicaram que o grupo do tratamento em computador, apresentou pontuações significativamente melhor do que o grupo tradicional. E também apresentaram melhores resultados comparando-se pré-teste com o pós-teste. No entanto, não houve diferença significativa entre os resultados de compreensão de leitura dos alunos do pré-teste ao pós-teste no grupo tradicional. Concluíram que o suporte com multimídia teve um efeito positivo na compreensão da leitura dos estudantes.

Connor, Phillips, Kim, Lonigan, Kaschak, Crowe, Dombek e Otaiba (2018), realizaram um estudo com 645 estudantes de 3.ª e 4ª séries, sendo 338 da 3ª série e 307 da 4ª série. Trabalharam com vocabulário, compreensão auditiva, compreensão da linguagem escrita, conhecimento acadêmico e monitoramento da compreensão em textos expositivos. Trabalharam com as estruturas do texto, mostrando o sequenciamento as causas e efeito, realizaram comparações e como resolver os problemas/busca por soluções; monitoramento da compreensão e conscientização sobre a estrutura do gênero. A intervenção ocorreu 4 dias na semana por 30 min. E cada intervenção durou aproximadamente 10 a 12 semanas. Realizaram 2 intervenções, ou seja, de 20 a 24 semanas. Os resultados globais do estudo revelaram mais impactos nulos do que positivos das intervenções, mas foram eficazes na melhoria de algumas das habilidades, para algumas crianças. As aulas foram implementadas em pequenos grupos de quatro a cinco alunos por um intervencionista treinado que fazia parte do time de pesquisa.

Scheepers, Geertsema, Le Roux e Graham (2021) realizaram uma intervenção com 35 estudantes africanos de 5 escolas particulares diferentes, sobre as habilidades de consciência fonológica e memória de trabalho e como a ortografia (opaca) da língua pode influenciar na aprendizagem da criança. Utilizaram diversos testes. A decodificação fonética foi a principal estratégia de decodificação usada pelos participantes, que apresentaram rápido crescimento e as habilidades de leitura oral aumentaram conforme a decodificação aumentava. As habilidades de fluência de leitura não foram significativas. Apontaram ainda que as correlações entre habilidades de leitura dos participantes foram estatisticamente significativas, mas diferem das encontrados para ortografias transparentes.

Van Keulen e Boendermaker (2020), tinha como objetivo o desenvolvimento de uma abordagem que permita que os professores melhorem os resultados da compreensão da leitura por meio de um ensino baseado em investigação e design, com textos científicos. Foram realizadas várias aulas nas quais os estudantes deveriam explorar fenômenos materiais e resolver problemas técnicos. Participaram do estudo, estudantes do 3º ao 6º ano, na qual as aulas de compreensão de leitura foram substituídas por projetos de investigação e design com forte foco na linguagem oral. Antes e depois, mediu-se seu desempenho em testes de compreensão de leitura. Não foram encontradas diferenças significativas de desempenho no GC, que recebeu as aulas regulares de compreensão de leitura, no GE os professores usaram o questionário e design da pesquisa de habilidades e relataram que as habilidades dos alunos para pesquisa e design melhoraram consideravelmente, após o pós-teste. Concluíram que integrar Ciência e Tecnologia e ensino de línguas é uma abordagem complicada, mas gratificante, pois foi necessário um suporte substancial para atingir os objetivos.

Young, Polk, Durha e, Kerbs (2020) realizaram uma pesquisa com estudantes de 2ª série, com textos de teatro. A professora lia o texto com grande expressão. Após a leitura do texto, os estudantes discutiam quaisquer palavras desconhecidas e usaram seus recursos para determinar uma definição correta, escreviam as definições na parte inferior do script. Os grupos dos meninos estavam mais engajados ao longo da atividade e, posteriormente, superaram as meninas em três medidas dos testes de leitura. A pesquisa mostrou que a participação na leitura de textos de teatro melhorou o desempenho geral da leitura e vários aspectos do processo de leitura, incluindo a automatização do reconhecimento de palavras e a prosódia e fluência.

Käsper, Uib e Mikk (2018) realizaram uma pesquisa utilizando vários instrumentos como questionário para medir o interesse em leitura; teste de compreensão, conhecimento do vocabulário e questionário de estratégias de ensino para professores. Participaram da pesquisa 220 estudantes de 3ª série, da Estônia, e seus professores (12). Trabalharam o conhecimento de vocabulário, a compreensão de texto e o interesse dos alunos pela leitura. Foi considerado o que os professores ensinavam aos estudantes. Os resultados revelaram que o interesse pela leitura, o conhecimento do vocabulário e a compreensão do texto foram positivamente correlacionados. Durante a pesquisa, a estratégia para desenvolver o interesse pela leitura teve o impacto mais forte tanto nos resultados de leitura quanto no interesse de leitura dos estudantes. Além disso, a estratégia de desenvolvimento de vocabulário teve um efeito positivo no conhecimento dos alunos. Surpreendentemente, as estratégias de ensino da compreensão de texto e o ensino de regras gramaticais tiveram efeitos negativos nos resultados. As descobertas enfatizam a importância para o uso adequado de estratégias de ensino.

Halim, Arif e Supramaniam (2020) realizaram um estudo, na Malásia, investigou como estratégias de leitura metacognitivas e tutoria por pares melhoraram a compreensão de leitura dos alunos do 7º ano em um centro de educação domiciliar. Participaram 20 estudantes sendo: 10 participaram do GC e 10 participaram do GE. Participaram de 12 semanas de treinamento em estratégias metacognitivas de leitura e sessão de tutoria. Além disso, compreensão de leitura dos diários de aprendizagem e uma entrevista foram empregadas para coletar dados do grupo experimental. Após cada sessão, os alunos escreveram em seus diários de aprendizagem seus pensamentos e opiniões sobre as atividades que participavam. Os resultados obtidos neste estudo indicaram que estratégias de leitura têm ajudado os alunos a usar técnicas adequadas para compreender o ler o texto e responder às questões de compreensão de leitura, mas levanta uma questão sobre o modelo utilizado, pois apenas 2 estudantes apresentaram nota significativamente melhor no pós-teste. Os achados deste estudo são significativos, pois sugerem a dificuldade dos alunos em se adaptarem a novas estratégias em pouco tempo.

Toste, Capin, Williams, Cho e Vaughn (2019) pesquisaram a eficácia de uma intervenção destinada a melhorar a leitura de palavras multissilábicas entre os leitores com dificuldades de 4ª e 5ª séries, sendo 109 estudantes. Todos os estudantes foram avaliados pré e pós-intervenção com medidas de leitura de palavras, compreensão,

ortografia e motivação. Utilizaram testes cronometrados para a leitura de palavras isoladas e a fluência. A compreensão foi avaliada por duas medidas, o subteste de compreensão da passagem que mede a capacidade dos estudantes de identificar uma palavra que falta e um teste e um teste de leitura além da ortografia que examina capacidade de soletrar palavras por meio de ditado. As intervenções ocorreram 4 vezes por semana, num total de 40 aulas. E consistiam em aquecimento, banco de afixos, jogo de palavras, vencer o relógio, escrever palavras, leitura rápida e leitura de texto. Os estudantes do GE superaram significativamente os estudantes go GC em medidas de leitura, de decodificação, ortografia e compreensão de texto.

Daud, Kazi, Kalsoom (2019) realizaram um estudo para verificar o impacto da leitura em voz alta no desenvolvimento do vocabulário dos estudantes do ensino fundamental. Participaram 30 estudantes sendo: 15 estudantes do GE e 15 estudantes do GC. Utilizaram pré e pós-teste. Os estudantes foram incentivados a se envolverem nas sessões de leitura em voz alta e participarem das sessões de discussão em grupo. A pontuação média associada ao grupo experimental teve um aumento significativo após pós-teste. Assim, pode-se inferir que a técnica de leitura em voz alta impacta significativamente no aprimoramento do vocabulário dos estudantes. A pesquisa também identificou que o uso de vocabulário difícil e diversificado cria dificuldades para os estudantes compreenderem o texto.

Kim, Burkhauser, Relyea, Gilbert, Scherer, Fitzgerald, Mosher e McIntyre (2022) desenvolveram uma intervenção de alfabetização de conteúdo que enfatizou a construção de domínio e tópico conhecimento de estudantes de 1º ao 2º ano e avaliou na compreensão da leitura em textos informativos. Participaram 30 escolas de ensino fundamental, sendo 2.952 estudantes e 144 professores. No GE participaram 1260 estudantes e no GC 1015 estudantes. Foram 12 meses de intervenção no qual os estudantes do GE receberam aulas temáticas. Os estudantes foram divididos aleatóriamente para 4 condições de aprendizado com orientações mínima e explícitas. Os resultados indicaram níveis significativamente mais altos de conhecimento em todos os grupos e em todas as condições com ganhos na aprendizagem. Mas ao examinar o aprendizado dos estudantes do pré ao pós-teste, os maiores resultados foram para os estudantes que receberam modelagem, orientação e atividade direta, seguido por estudantes que receberam modelagem, modelagem e atividade, ou seja, os estudantes que receberam mais formas diretas/explícitas de instrução. O menor resultado foi para o grupo que recebeu orientação mínima e atividade. Dessa forma

pose-se inferir que as formas diretas/explícitas de orientação promovem aprendizado superior.

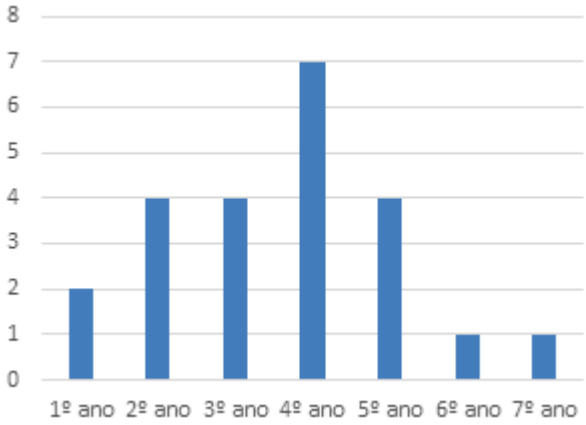
Kim, Burkhauser, Mesite, Asher, Relyea, Fitzgerald e Elmore (2021) realizaram uma pesquisa com 674 estudantes de 10 escolas primárias, divididos em 38 salas de aula de 1.ª série, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura e o domínio do conhecimento em ciências. Neste estudo foi investigado a eficácia do o modelo de engajamento de leitura com textos científicos, no qual há ênfase no domínio da leitura e no envolvimento da leitura com compreensão. Foram incluídas unidades temáticas auxiliando os estudantes a conectarem os novos conhecimentos às aprendizagens que já possuíam. Foram distribuídos aleatoriamente para: a) mais na escola; b) mais em casa; c) instrução típica. Como houve diferença mínima nos grupos "mais escola" e "mais casa", a análise desses dois grupos foi combinada. Os resultados indicaram que a instrução de alfabetização com conteúdo pode melhorar o conhecimento do domínio de ciências dos estudantes bem como os resultados de compreensão da leitura. A intervenção apresentou um efeito positivo e significativo no conhecimento do domínio da ciência, conforme medido por profundidade de conhecimento de vocabulário; na compreensão auditiva e na escrita argumentativa. Os efeitos da intervenção no envolvimento com a leitura, por interesse situacional, motivação para leitura e orientações para a tarefa não foram estatisticamente significativos.

Mendoza Machado (2021) realizou um estudo para verificar as limitações apresentadas no processo de aprendizagem da leitura compreensiva por alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 49 estudantes e 6 professores. Os professores responderam questionário a respeito de estratégias de ensino da compreensão da leitura e os estudantes. Realizaram observação, avaliação diagnostica e entrevista com os professores. Os estudantes responderam questionário também. Os resultados indicaram que mais de 70% dos estudantes apresentam falta de motivação para a leitura (76%); que não gostam de ler (72%) e que não tem livros em casa (73%) além disso os estudantes disseram que não utilizam o conhecimento prévio para entender o sentido do texto. Quanto aos professores somente 67% realizam estratégias para ativar os conhecimentos prévios; 50% trabalham com palavras-chave; estimulam os estudantes a buscar dicionário e estimulam estudantes a realizar inferências. A partir dos resultados propuseram uma intervenção para a aprendizagem da leitura compreensiva, mas não aplicaram.

Rebello, Santos, Ávila e Kida (2019) realizaram uma pesquisa para verificar se a simplificação de textos auxilia na compreensão da leitura. O texto original foi submetido às seguintes modificações sintáticas: divisão de sentenças complexas, simplificação de marcadores discursivos, supressão de voz ativa e anáforas, inversão na ordem de cláusulas, com deslocamento da sentença principal para o início e utilização exclusiva da ordenação sujeito-verbo-objeto. Para atestar a simplificação, utilizou-se a ferramenta computadorizada CohMetrix-Port. Os pesquisadores indicaram que não foi simplificado o conteúdo do texto. A análise da compreensão foi realizada por meio dos recontos dos textos lidos, computou-se o total de ideias centrais, e de detalhes além de enlaces recontados. Participam da pesquisa 112 estudantes do 2.º ao 4.º ano, com textos expositivos. Os estudantes foram divididos em dois grupos sendo um grupo exposto ao texto original e outro grupo exposto ao texto simplificado. A análise comparativa indicou que o grupo exposto ao texto simplificado apresentou melhores resultados quanto às ideias centrais; detalhes; e total de ideias recontadas. Concluíram que a simplificação dos textos produziu efeitos de facilitação sobre o processamento microestrutural do texto de escolares do 3.º e 4.º anos do ensino fundamental, promovendo maior retenção das ideias.

Tendo como base os 17 trabalhos de intervenção em compreensão da leitura, realizados nos últimos anos, a maioria das pesquisas de intervenção em ensino de compreensão da leitura, nesses últimos cinco anos, foi realizada com estudantes do 4º ano, seguido de 2.º, 3.º e 5.º anos (gráfico 2). É interessante observar que não foram realizadas intervenções com os últimos anos do ensino fundamental. Na realidade brasileira, sabe-se que os estudantes apresentam muitas dificuldades de compreensão, haja vista os resultados das avaliações em larga escala, em especial do PISA, que é realizada com adolescentes de 15 anos, essa questão faz pensar: Como está o ensino da compreensão com os estudantes dos anos finais?

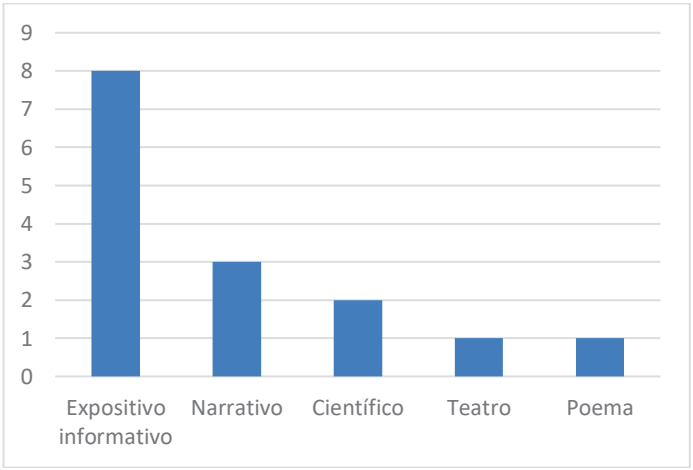
GRÁFICO 2 – Anos de escolaridade em que foram realizadas as pesquisas



Fonte: A autora (2024)

Quanto ao textual o mais utilizado foi o informativo, seguido de textos narrativos e expositivos, conforme gráfico 3. Vale ressaltar que algumas pesquisas utilizaram mais de um gênero durante a intervenção.

GRÁFICO 3 – Gêneros textuais utilizados nos trabalhos selecionados.



Fonte: A autora (2024)

Nota: Foram utilizadas as nomenclaturas apresentadas nos trabalhos pesquisados.

Quanto ao tipo de avaliações realizadas nas pesquisas, percebe-se que pré e pós-teste de compreensão da leitura estavam presentes em quase todas. Dentre as pesquisas com pré e pós-teste, várias apontaram que realizaram a mesma avaliação em ambos os momentos, apenas um realizou o pós-teste e um pós-teste postergado tentando evitar o efeito de aprendizagem.

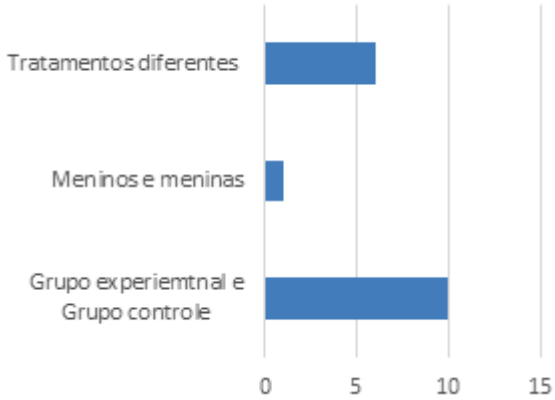
GRÁFICO 4 – Tipos de avaliações realizadas nos estudos

Fonte: A autora (2024)
Nota: Foram utilizadas as nomenclaturas apresentadas nos trabalhos pesquisados.

Interessante observar que em um dos estudos além do teste de compreensão foi solicitado que os estudantes escrevessem um diário sobre as aprendizagens do dia, e esse diário serviu de análise para verificação da aprendizagem das estratégias.

Quanto ao tratamento, em seis dos trabalhos foram realizados tratamentos diferentes, como por exemplo, grupos pequenos de crianças; três grupos todos com tratamentos diferentes, sem grupo controle, tutoria por pares, etc. Dez dos trabalhos apresentaram a pesquisa com grupo experimental e controle, conforme gráfico 5, ou seja, a forma mais utilizada nesses últimos anos.

GRÁFICO 5 – Tipos de tratamento realizados nas pesquisas



Fonte: A autora (2024)
Nota: Foram utilizadas as nomenclaturas apresentadas nos trabalhos pesquisados.

Dentre os trabalhos selecionados, um deles chamou a atenção (CONNOR *et al.*, 2018), por apresentar resultados nulos sendo que realizavam 4 sessões semanais

de 30 minutos cada, fora da sala de aula. Algumas dúvidas ficaram: Quantas sessões cada participante realizou? Quantos aplicadores se cada sessão tinha em torno de 5 participantes? Retirar de sala de aula por 30 minutos é ideal, tendo em vista a interação? Etc.

Além dos trabalhos selecionados a partir da busca com descritores, outros trabalhos foram incluídos. Essa inclusão se deu por meio de indicação da orientadora como também a partir das referências dos textos selecionados e passaram a compor referencial dessa pesquisa. A respeito das intervenções relacionadas à compreensão da leitura, nos últimos anos, verificou-se vários estudos realizados em Portugal, na Argentina e no Brasil com estudantes do ensino fundamental.

Fonseca *et al*. (2014) aplicaram um programa de intervenção em crianças de diferentes níveis socioeconômicos na Argentina. Houve uma avaliação inicial para construir grupos experimental e controle com níveis de compreensão semelhantes. Após a intervenção, os participantes apresentaram uma melhora especialmente no vocabulário, estabelecimento de inferências e monitoramento da compreensão, independentemente do nível socioeconômico.

Cunha e Capelini (2016) investigaram o desempenho na compreensão da leitura em estudantes de 3.º, 4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental. Utilizaram textos expositivos e narrativos no ensino. Os resultados indicaram que os estudantes melhoram com o aumento da escolaridade, indicando que as experiências de leitura ao longo da escolaridade contribuem para o desempenho em compreensão. Além disso, identificaram que o desempenho dos participantes ao responderem perguntas literais e inferenciais variou conforme o tipo de texto, sugerindo que cada tipo de texto apresenta uma dificuldade específica para os estudantes.

Santos e Barrera (2017) realizaram um estudo com o objetivo de verificar as relações entre compreensão literal e inferencial em um grupo de 36 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Foram apresentadas 10 questões abertas a serem respondidas após a leitura silenciosa de um texto. Dentre as questões propostas, cinco referiam-se à compreensão literal, ou seja, exigiam a recuperação de informações explícitas no texto e cinco questões exigiam a realização de inferências, por abordarem informações não explicitadas no texto, mas passíveis de serem deduzidas a partir da integração das informações explícitas no texto aos conhecimentos prévios do leitor. Os resultados obtidos apontam que as questões envolvendo a compreensão inferencial mostraram-se mais difíceis para os estudantes

do que as questões envolvendo a compreensão literal, diferença essa estatisticamente significativa. De acordo com as autoras, os resultados sugerem que a maior parte das crianças fizeram uma leitura superficial do texto, muitas delas limitaram-se à compreensão das palavras e frases. Esses dados confirmam que a capacidade de fazer inferências exige a integração das informações intratextuais a conhecimentos prévios do leitor, sendo, portanto, um nível mais complexo de compreensão.

Em 2017, Viana, Cadime, Santos, Brandão e Ribeiro implementaram o programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber, destinado a alunos do 3º e 4º anos de escolaridade” com objetivo de desenvolver as competências de compreensão da leitura, de estratégias de leitura e metacompreensão. Publicaram, em 2017, os resultados do estudo. Participaram 1142 estudantes do 4º ano de escolaridade, todos participaram da intervenção, ou seja, não houve grupo de controle. Os dados obtidos nos pré-teste e pós-teste possibilitaram a realização de análises estatísticas que mostram diferenças significativas entre os desempenhos dos participantes comparando-se os testes.

Gottheil, *et al*. (2017) apresentaram o programa “Para Leerte Mejor”, um guia com diversas discussões a respeito do ensino da compreensão da leitura. Falam dos componentes se processos necessários para o ensino da compreensão da leitura: vocabulário; produção de inferências; inferências de coesão local e conectivos; inferências de coerência global; inferências léxicas; monitoramento da compreensão e compreensão da estrutura do texto. Além disso trazem outros aspectos que são importantes para auxiliar na compreensão: visualização (imagem mental); interpretação de imagens e construção de significados por meio de imagens. Trazem o programa passo a passo para auxiliar o professor no ensino da compreensão da leitura.

Ferreira e Gonçalves (2018) apontam a necessidade de ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora para que os estudantes se desenvolvam como leitores autônomos, que consigam compreender os diferentes textos de forma eficaz. Realizaram um estudo com crianças de 3.º ano do ensino fundamental, realizaram uma intervenção utilizando-se de estratégias de ensino explícito da compreensão leitora e concluíram que o ensino explícito contribui expressivamente para a melhoria do desempenho dos estudantes na compreensão da leitura.

Em 2020, Souza, Donadeli, Domeniconis, Benitez e Bondioli investigaram 20 estudantes de 3º e 4º ano do ensino fundamental que apresentavam baixo desempenho em leitura. Utilizaram na pesquisa a leitura de livros informatizados intercalando com questões de compreensão da leitura. Os estudantes foram instruídos a consultar palavras, realizar a releitura quando erravam mais de uma questão. Os resultados do estudo apontaram diferenças significativas no desempenho dos estudantes comparando-se pré-teste e pós-teste.

Hickmann (2020) realizou um estudo sobre a fluência da leitura com estudantes de 3.º e 5.º ano, sendo 63 estudantes de escola pública e 51 de escola particular para verificar as relações entre fluência de leitura e compreensão de leitura (compreensão textual, inferencial e literal). Os resultados indicam que a fluência na leitura apresenta uma relação significativa com a compreensão leitora, haja vista que a capacidade de ler rapidamente, eficazmente e com expressividade correlaciona-se positivamente com a compreensão do texto. Verificou também correlações positivas e significativas entre a compreensão inferencial e os três componentes da fluência-precisão, velocidade e prosódia. Os resultados sugerem que tanto a leitura com precisão como com prosódia, especialmente esta última, são habilidades importantes para a compreensão da leitura.

Como se vê, todos estudos indicam que o trabalho efetivo e com estratégias explícitas e planejadas, aumenta o desempenho dos participantes em compreensão da leitura. Indicam ainda que, para compreender, deve-se fazer perguntas para ajudar a construir conhecimentos que atuem no pensamento e na memória dos estudantes. Nessa mesma perspectiva apontam que a linguagem oferece uma grande variedade de operações lógicas a serem utilizadas como nas questões: explicar; avaliar; comparar; contrastar; apreciar; informar; classificar; definir; designar; enunciar; substituir; inferir; descobrir e deduzir. Apontam ainda que é necessário oferecer aos estudantes questões de múltiplas respostas na qual é necessário que o estudante consiga distinguir o fato principal do secundário, encontrar diversas soluções, etc.

O ensino explícito da compreensão textual perpassa pelos elementos presentes no texto e pelo conhecimento do leitor. Vários estudos apontam que o ensino explícito das estratégias de leitura é fundamental para a aprendizagem da compreensão (Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.,* 2010). Sim-Sim (2007) traz que é necessário ensinar para os estudantes como extrair as informações presentes no texto, ou seja, ensinar estratégias para que abordem os textos com eficiência.

Dessa maneira o ensino explícito traz variadas tarefas, com diversas estratégias que ajudam o leitor a construir o conhecimento refletindo sobre como chegaram à determinada resposta. Essa reflexão é importante na sala de aula, pois expor (oralmente) como chegou à determinada resposta (metacognição) faz com que todos estudantes reflitam e construam mecanismos para compreender o que estão lendo. As atividades propostas devem, estar além do que os estudantes conseguem realizar sozinhos, mas próximas, pois devem conseguir alcançá-las com um pequeno apoio (Viana *et al*., 2010). É importante ressaltar que as tarefas não devem ser obstáculos, mas desafios para que o estudante avance em seu aprendizado. Nessa perspectiva, o ensino explícito da compreensão permite que o estudante aprenda a identificar o processo para responder determinadas questões valendo-se da interação, do texto e do seu conhecimento prévio.

2.3.1 PRÁTICAS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA

Observa-se, nos diferentes estudos, que há muitas práticas para o ensino da compreensão da leitura sendo estudadas (Solé, 1998; Scarborough, 2001; Sim-Sim, 2007; Marcuschi, 2008; Viana *et al*., 2010; Morais *et al*., 2013; Kock e Elias, 2015; Oakhill, 2015, 2017; Santos e Barrera, 2017; Paula, Veríssimo e Navas, 2019; Godoy *et al*., 2022). Esses estudos apontam que a compreensão da leitura é a preditora de sucesso para a pessoa na vida pessoal, acadêmica ou no trabalho (Giasson, 1993; Català *et al.*, 2001, 2013; Maluf, 2005, 2017; Soares e Emmerick, 2013; Pinheiro e Guimarães, 2013; Spinillo,2013b; Giasson, 2015; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019; Roazzi *et al.*, 2019.

Muitos dos estudos apontam o vocabulário como fundamental para a compreensão (Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010; Oakhill *et al.*, 2017; Colombo e Cárnio, 2018; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019; Nalom e Schochat, 2020).

Além do vocabulário, há estudos acerca de outros fatores linguísticos e cognitivos envolvidos diretamente, em especial as inferências (Giasson, 1993; Spinillo e Mahon, 2007; Marcuschi, 2008; Català *et al*., 2013; Soares e Emmerick ,2013; Spinillo, 2013b; Oakhill *et al.*, 2015,2017; Gottheil *et al*., 2017); nesta mesma linha Johnson e Johson (apud Giasson, 1993) trazem tipos de perguntas para que o estudante/leitor processe realize as inferências. Mousinho, Correa e Oliveira, 2019, ainda ligados às inferências, trazem estudos sobre a à coesão local e sua importância, além desse estudo, outros mostram a importância dos conectivos para a compreensão

de frases e que a conexão influencia na compreensão global do texto (Garantizado, Da Silva e Cavalcante, 2014; Oakhill *et al*., 2017; Gottheil *et al*., 2017; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019). Há estudos com destaques para tipos de perguntas a serem realizadas junto aos aprendizes: perguntas para o ensino (processo) e perguntas para a avaliação (produto). Esses estudos mostram que se deve ter cuidado para não fazer apenas perguntas sobre o produto, que não levem os estudantes a compreender, mas captam o que já sabe (Giasson, 1993; Viana *et al*., 2010). Nessa mesma linha Johnson e Johson (apud Giasson, 1993) trazem tipos de perguntas para que o estudante/leitor processe e realize diferentes inferências.

Outros estudos apontam para o ensino da estrutura e do gênero textual apontando que são preditores e auxiliam na compreensão do texto. Pois quando o leitor é informado acerca do gênero, cria expectativas que guiam a compreensão (Marcuschi, 2008; Costa, 2009; Antunes, 2009; Spinillo, 2013b; Català, 2013; Koch e Elias, 2015 Lopez e Tapia, 2016).

E também não se pode esquecer da metacompreensão, o pensar sobre a própria compreensão, que nos ensinos explícitos são apontados como fator fundamental em virtude do monitoramento que o próprio leitor realiza antes, durante e após a leitura (Ruiz Bolivar, 2002; silva, 2012; Joly E Dias, 2012; Spinillo, 2013b; Pinheiro e Guimarães, 2013; Gottheil *et al*., 2017). Além disso, também há diversos estudos acerca de outros aspectos envolvidos na compreensão da leitura que são considerados importantes, como a memória (Soares e Emmerich, 2013; Spinillo, 2013b; Oakhill *et al*., 2015; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019; Kruszielski e Guimarães, 2020). Além da memória, a fluência aparece trazendo uma correlação direta com a compreensão da leitura (National Reading Panel, 2000; Cardoso-Martins e Navas, 2016; Puliezi, 2017; Paula, Veríssimo e Navas, 2019; Mousinho, Correa e Oliveira, 2019; Hickmann, Braz e Guimarães, 2021, Da Rosa Silvano e Godoy, 2022.

Enfim, dentre os diversos processos e as diversas práticas, vários autores afirmam que o ensino explícito da compreensão da leitura traz muitos resultados positivos (Giasson, 1993,2015; Solé, 1998; Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010, 2017; Abusamra *et al*., 2014; Nobile, 2017; Botsas, 2017; Gottheil, *et al.* 2017; Kula e Budak, 2020; Yaghmour e Obaidat, 2022).

Como dito anteriormente, o modelo proposto por Giasson (1993), as proposições de Català *et al*. (2001), o programa proposto por Viana *et al*., (2010) – uma das bases principais para essa pesquisa – e os programa propostos por

Abusamra, *et al*. (2014) e Gottheil, *et al*. (2017) trazem diversos subsídios à pesquisa, pois os autores apontam um modelo de ensino explícito da compreensão utilizando-se de estratégias fundamentais para a compreensão da leitura como: a confirmação e refutação de hipóteses; as relações entre as proposições e as frases e a análise da coesão para que o leitor possa inferir preenchendo os espaços com informações implícitas e inferências, ou seja, a interação entre o leitor e o texto está presente em todo o processo de ensino da compreensão e servirão de parâmetros para a construção das sequências didáticas a serem trabalhadas com os estudantes participantes da pesquisa.

Viana *et al*. (2019) apontam que há duas formas para realizar uma intervenção na compreensão da leitura. “1) incluir no processo de ensino estratégias generalizadas de ensino explícito de compreensão da leitura; 2) identificar que crianças apresentam dificuldades e desenhar intervenções específicas” (Viana et al., 2019, p. 181).

Em virtude desses apontamentos, foi realizada uma intervenção tendo em vista a inclusão de algumas das estratégias de ensino relativas à compreensão da leitura, à estrutura textual e alguns dos marcadores linguísticos para o reconhecimento do gênero tendo com prática principal o ensino explícito da compreensão da leitura, conforme apontam Viana *et al*. (2019) na primeira forma de realização de uma intervenção com os estudantes incorporando estratégias que focalizem o conhecimento prévio, conhecimentos sobre o vocabulário, conhecimentos linguísticos e metalinguísticos e a fluência de leitura por meio da interação entre o leitor e o texto tendo em vista a compreensão da leitura.

CAPÍTULO III - MÉTODO

3.1 - CONTEXTO

Esta pesquisa foi realizada com estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME, em conformidade com as normas e princípios estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos. Foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos, sendo aprovada mediante parecer CAEE 58299822.4.0000.0102.

A pesquisa é composta por estudo que discute os impactos produzidos por um programa de ensino explícito da compreensão da leitura com base nos pressupostos da psicologia cognitiva.

Participaram da pesquisa 4 turmas de duas escolas públicas, do 5º ano do ensino fundamental, a população atendida pelas escolas é semelhante, embora pertençam a bairros diferentes. Quanto a metodologia de ensino, ambas as escolas seguem as orientações as Secretaria Municipal da Educação.

A RME de Curitiba é caracterizada por ofertar desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente conta com 185 escolas de ensino fundamental, destas 3 são de Educação especial.

A pesquisa é um quase experimento, tendo em vista que o trabalho foi realizado com a participação dos estudantes em suas turmas de origem, ou seja, com as turmas intactas. Participarão do estudo todos os estudantes da turma, cujos pais assinarem o TCLE, mas para efeitos de análise, desse estudo, serão público-alvo estudantes que estejam plenamente alfabetizados e não apresentem comprometimento intelectual.

3.1.1 – SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a participação na pesquisa, alguns critérios foram selecionados, referentes à escola e turmas:

- Para a participação da escola, esta deve aceitar participar da pesquisa;
- Apresentar IDEB em torno de 6,5;
- Para a participação da turma, o professor regente deve aceitar que seja realizada pesquisa (tendo em vista a participarão das turmas intactas);

- Não apresentar diferença estatisticamente significativa na avaliação inicial, comparando-se as turmas participantes do estudo.

No que diz respeito aos estudantes, foram estabelecidos critérios para a inclusão dos participantes nos grupos, conforme o quadro 16.

Quadro 16– Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
• Estar regularmente matriculado em turma de 5.º ano do ensino fundamental; • Realizar todas as avaliações durante o período da pesquisa; •TCLE assinados pelos pais e TALE assinado pelos estudantes.	• Não ter o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis; • Não ter o TALE assinado, ou seja, não querer participar da pesquisa; • Não estar alfabetizado;

Fonte: A autora (2024) (2022)

3.1.2 PROCEDIMENTOS:

Foi realizada reunião inicial com a direção de ambas as escolas para verificar o interesse na participação da pesquisa. Após aceitação foi realizada reunião com as professoras explicando como seria realizada a pesquisa, que tipos de atividades seriam desenvolvidas nas aulas, duração da pesquisa, etc. As professoras aceitaram participar da pesquisa e todas mostraram interesse em que a turma fosse participante experimental. Foi explicado o desenho da pesquisa e também que a participação da turma poderia ser no grupo controle ou no grupo experimental, sendo um grupo experimental em cada escola, e que essa organização dependeria dos resultados da avaliação inicial para que a composição dos grupos tivesse os resultados iniciais o mais próximo possível, ou seja, que os grupos apresentassem o nível de desempenho em compreensão da leitura próximos.

Foi solicitado autorização da direção das escolas e das professoras para conversar com as turmas, explicar as atividades que seriam realizadas durante o ano e entregue o TALE para que os estudantes como também o TCLE. As professoras recolheram o termo que foi entregue na semana seguinte para a pesquisadora.

Após foi combinado com as professoras a aplicação da avaliação inicial e na semana posterior foi realizada nova reunião com as professoras para que vissem os resultados e que tipo de participação de cada turma. Também foi explicado que se

todas as turmas apresentassem índices para participação como grupo experimental seria realizado sorteio.

3.1.2.1 SELEÇÃO DAS TURMAS E GRUPOS

Para a seleção das turmas foi realizada avaliação inicial, com todos os estudantes de 5.º nas escolas pretendidas para a realização da pesquisa, cujo escola e professores regentes aceitaram participar. Ambas as escolas apresentam IDEB de 6,5 na edição de 2021.

A avaliação inicial foi aplicada em 3 turmas da Escola 1 (E1) e 2 turmas da escola 2 (E2) que atendiam aos critérios. Todas as turmas apresentaram os critérios necessários para participação na pesquisa. No dia da reunião com as professoras da E2, para mostrar os resultados e decidir qual turma seria experimental. Um dia antes da reunião, um dos professores da escola E2 desistiu de participar da pesquisa, e automaticamente a turma foi excluída do processo, sendo a outra turma convidada para participar do grupo experimental.

Para a decisão de qual turma da escola E1 participaria do grupo experimental foram realizadas as análises iniciais para verificar se as mesmas apresentavam diferenças estatisticamente significativas mostrando que seria necessário buscar outras turmas, em outras escolas. Como se vê na tabela 3 a média de acertos dos estudantes, de todas as turmas em que foram aplicadas a avaliação inicial e os professores aceitaram participar da pesquisa ficou muito próxima, tendo a avaliação inicial 32 questões referentes à compreensão da leitura.

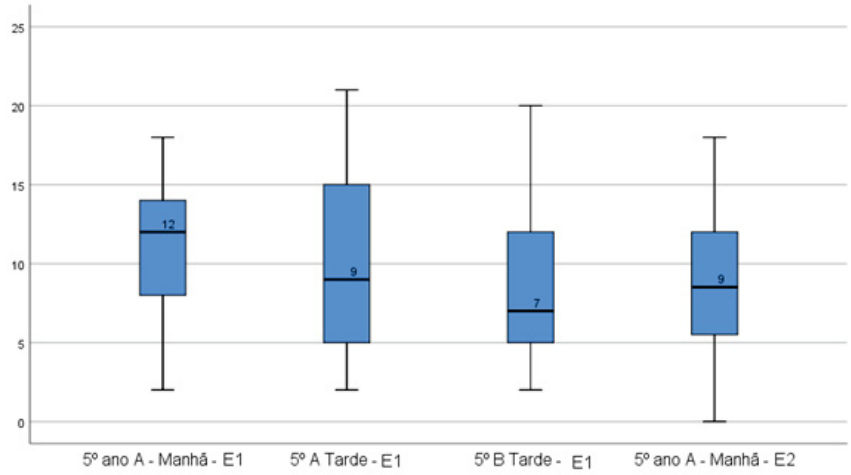
TABELA 3- Média de acertos na avaliação inicial

Turma	Estudantes	Média de acertos	% acertos
5º ano A Manhã – E1	29	10,59	33,09
5º ano A Tarde – E1	28	9,75	30,46
5º ano B Tarde – E1	31	8,61	26,9
5º ano A Manhã – E2	32	8,88	27,75

Fonte: A autora (2024)

Os estudantes apresentaram um percentual de acertos muito próximo. No que se refere a mediana e a distribuição dos acertos, as turmas também ficaram muito parecidas. O que demonstrou que não havia necessidade de buscar outras turmas para compor os grupos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 6 – Distribuição dos dados da avaliação por turma



Fonte: A autora (2024)

A partir desses resultados foram realizadas combinações entre as turmas para qual combinação apresentaria a menor diferença estatística. Lembrando que a turma única da escola E2 seria participante do GE.

As turmas foram organizadas em dois grupos, experimental (GE) e controle (GC), em diversas combinações. Para essas comparações foi utilizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney, também sendo o nível de significância adotado de 5% ($p<0,05$), que será adotado para todas as análises de dados dessa pesquisa.

TABELA 4 - Simulações para organização dos grupos de pesquisa (GE x GC)

Opção	Experimental (GE)	Controle (GC)	Diferença entre a média de acertos	U	p
1	5º ano A - M - E2 5º ano A - M - E1	5º ano A - T - E1 5º ano B - T - E1	1,43	1630,5	0,374
2	5º ano A - M - E2 5º ano A - T - E1	5º ano A - M - E1 5º ano B - T - E1	0,29	1712	0,642
3	5º ano A - M - E2 5º ano B - T - E1	5º ano A - M - E1 5º ano A - T - E1	0,54	1520,5	0,148

Fonte: A autora (2024). *Simulações a partir da média de acertos considerando-se as turmas agrupadas tanto no GE quanto no GC.

Conforme resultados apresentados na tabela 4, observa-se que não havia diferenças significativas em nenhuma opção de composição de grupos, mas a menor diferença se deu na opção 2, tanto no nível de significância, quanto na diferença entre as médias de acerto das questões da avaliação inicial. Dessa forma a composição dos grupos participantes da pesquisa ficaram assim: grupo experimental “5º ano A - M - E2 e 5º ano A - T - E1” e grupo controle “5º ano A - M - E1 e 5º ano B - T - E1”

Foi realizada reunião com as professoras para mostrar os resultados e a definição do tipo de participação de cada turma. Nessa mesma reunião foi combinado/definido dias e horários para a realização da pesquisa.

As turmas participantes tem uma característica específica, são estudantes que frequentaram o 1.º ano presencialmente, ficaram afastados os dois anos subsequentes devido à pandemia de COVID 19, e quando retornaram presencialmente, frequentaram o 4.º ano do ensino fundamental. Vários apresentavam acentuadas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Os profissionais de ambas as escolas fizeram um trabalho exaustivo, para que esses estudantes aprendessem.

Após verificação dos critérios estabelecidos e cumprimento dos critérios, a amostra foi constituída por 4 turmas, do 5º ano do ensino fundamental. Constituíram a amostra 108 estudantes, sendo 54 participantes do grupo experimental e 54 do grupo controle. Todos os estudantes estavam regularmente matriculados em escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, distribuídos em

Como se vê na tabela 5, a média de idade dos estudantes de ambos os grupos está dentro da normalidade idade/ano de escolaridade.

TABELA 5 – Média de idade dos estudantes por grupo

Grupos	Média	Mediana	Moda	Erro de desvio	Mínimo	Máximo
GC	10 anos 4 meses	10 anos	10 anos	0,574	10	12
GE	10 anos 2 meses	10 anos	10 anos	0,491	10	12

Fonte: A autora (2024)

Participaram da pesquisa os estudantes que cumpriam com todos os critérios estabelecidos (estar alfabetizado, assinatura TALE e TCLE e realização do todas as avaliações), nesse grupo estão incluídos 4 participantes com transtorno o espectro autista que cumpriam os critérios, 2 em cada grupo (GE e GC). Não houve nenhum caso omisso em nenhuma das avaliações nessa pesquisa.

Os dados dos estudantes, com autorização dos pais, mas que necessitavam de professor acompanhante, que não estavam alfabetizados e que não realizaram todas as avaliações não compuseram a amostra, embora tenham participado das sessões.

O ano escolar escolhido se deu devido à pandemia de COVID 19, uma vez que esses estudantes frequentaram presencialmente a escola no 1.º ano. No 2.º e 3.º anos os estudantes realizavam as atividades que eram enviadas para casa e/ou assistiam às aulas online ou na TV. Retornaram em 2022, já no 4.º ano, com aulas presenciais e muitos estudantes com várias dificuldades. Nesse ano as escolas e professores fizeram um esforço enorme para recuperar os estudos junto aos estudantes. Dessa maneira, em 2023, a maioria dos estudantes do 5.º anos já estavam alfabetizados e aptos para participar da pesquisa.

Os estudantes participantes do estudo pertencem às famílias de classe média (dado fornecido pelas equipes pedagógico-administrativas das escolas), além de constar no Projeto Político Pedagógico das mesmas. Na tabela 6 está a distribuição dos participantes de acordo com o gênero

TABELA 6 - Distribuição dos estudantes de acordo com o gênero e grupo

Grupo	Masculino	Feminino
GC	19	35
GE	31	23
Total	50	58

Fonte: A autora (2024)

A maioria dos participantes do estudo são do sexo feminino, mas no GE a maioria dos participantes são do sexo masculino.

A pesquisa foi realizada com as turmas intactas, ou seja, os estudantes não foram reorganizados para compor os grupos. A distribuição dos estudantes foi em 4 turmas e dois grupos GE e GC. O GE foi composto por estudantes de escolas diferentes e o GC foi composto por estudantes da mesma escola.

Quanto ao formato das sessões, de modo geral, foram organizadas da seguinte maneira:

Momento 1: Questões para fomentar inferências (conteúdo e o tipo textual);

Momento 2: Leitura do texto em voz alta (professor e estudantes);

Momento 3: Realização de atividades das SDs (coletivas ou individuais);

Momento 4: Discussão oral acerca das respostas dos estudantes;

3.1.2.2 ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS TRABALHADAS DURANTE INTERVENÇÃO

Além das questões de ensino explícito apontadas por Viana *et al.* (2010), base dessa intervenção, serão acrescentadas questões apontadas na BNCC e que devem ser ensinadas no segundo ciclo (4º ano e especialmente no 5.º ano do ensino fundamental). Em virtude do tempo de pesquisa foram selecionadas algumas atividades de cada componente a serem aplicadas na intervenção.

QUADRO 17 – Atividades trabalhadas, por componente, da compreensão Continua

COMPONENTES	ATIVIDADES TRABALHADOS
Compreensão literal	• Reconhecer informação principal; • Relações de causa e efeito; • Características de personagens; • Comparação de informações; • Traços de caráter de personagem;
Compreensão Inferencial	• Predizer resultados; prever final de história; • Hipóteses de continuidade de narrativa. • Leitura e compreensão de verbetes de dicionário, identificando as informações semânticas para a compreensão; • Identificação do caráter polissêmico das palavras; • Efeito de sentido decorrente da pontuação; • Inferência: coesão local e coerência global; • Conectivos (pronomes referentes); • Conectivos (relações estabelecidas – tempo, modo e lugar); • Extração do significado das palavras por meio de pistas contextuais;

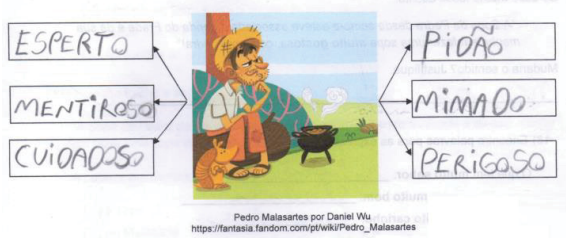
	• Extração de significados de palavras a partir de adição de prefixo (PRÉ, PRE, RE) e de sufixo (OSO/OSA, EZA, ADA, INHO);
Compreensão crítica	• Comparação de informações; • Julgar o conteúdo do texto e expressar a opinião pessoal; • Distinguir fato de opinião; • Emitir juízo de valor acerca dos conteúdos dos textos;
Reorganização	• Identificação da ideia central de um texto; • Identificação da situação comunicativa: tema/assunto/finalidade do texto; • Análise da estrutura dos textos (narrativos, expositivos e argumentativos); • Reconstrução de textos a partir de esquemas e resumos. • Organização de informações;
Metacompreensão	• A partir do bloco 2 foram incluídas atividades de metacompreensão; • Análise de alguns marcadores linguísticos (Compreensão metatextual); • Análise das próprias respostas; • Análise de respostas dadas; • Reflexão sobre as estratégias utilizadas; • Discussões em grupos (compartilhamento das interpretações e estratégias); • Reflexões guiadas (Ex.: Que partes do texto foram mais difíceis de entender e por quê?) • Monitoramento durante a leitura, etc.

Fonte: as autoras

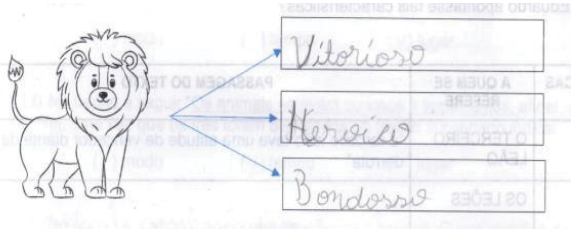
Dentre as atividades de compreensão literal, em todas as sequências didáticas foram trabalhadas questões abertas e fechadas.

A Compreensão literal refere-se às informações explicitamente apresentadas no texto. Na figura 10 estão alguns exemplos de atividades realizadas durante a intervenção tendo em vista a compreensão literal.

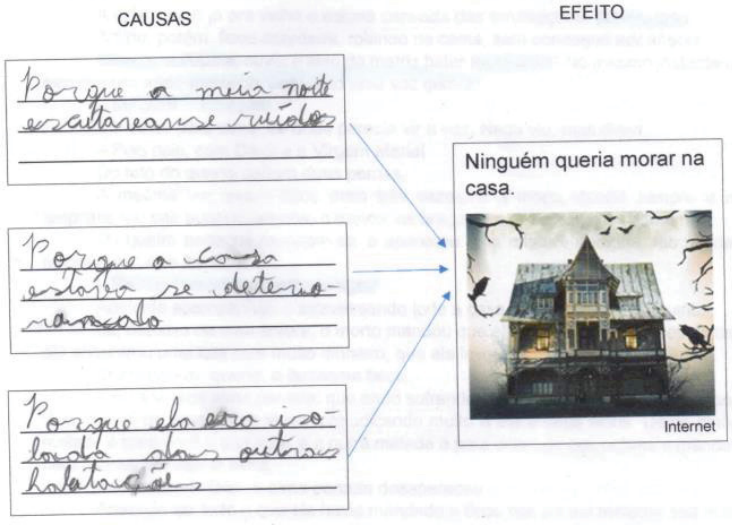
Figura 10 - Exemplos de atividades de compreensão literal



Traços de caráter de personagem. Estudante E.B.R. 5º A T – Escola 1



Característica de personagem. Estudante A.M.L. 5º A – Escola 2

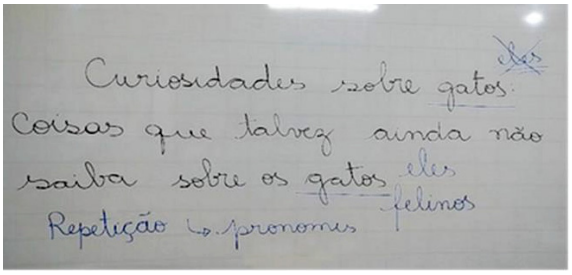


Reconhecer as relações de causa e efeito presentes no texto; Estudante J.G.H. - 5º A T – Escola 1

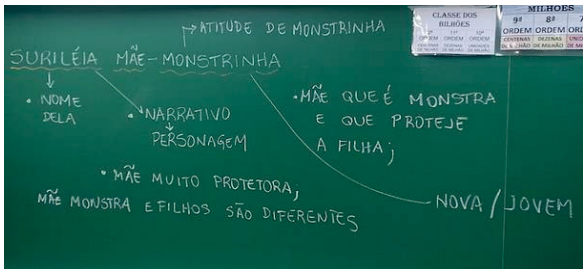
Fonte: A autora

A Compreensão inferencial tem como premissa a utilização das ideias e das informações presentes no texto juntamente com os conhecimentos prévios como base para elaborações de hipóteses. Na figura 11 estão alguns exemplos de atividades trabalhadas durante a intervenção.

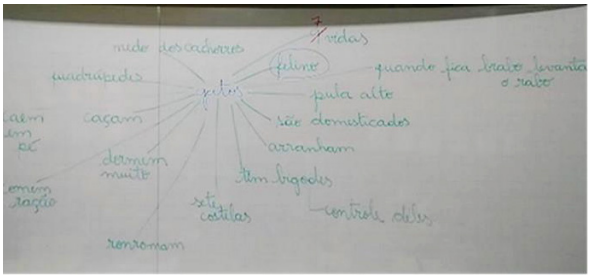
FIGURA 11 - Exemplos de atividades de compreensão inferencial



F1 -Título do texto/hipóteses. Escola 2

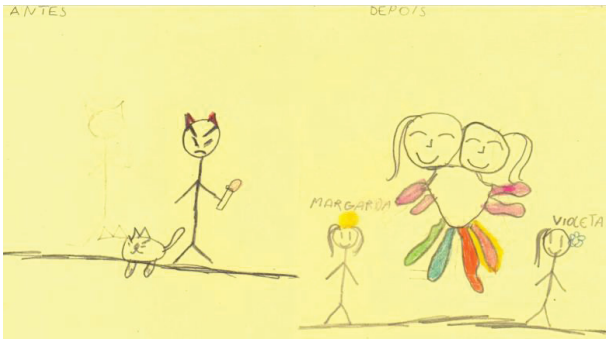


F2 - Título do texto/hipóteses. Escola 1

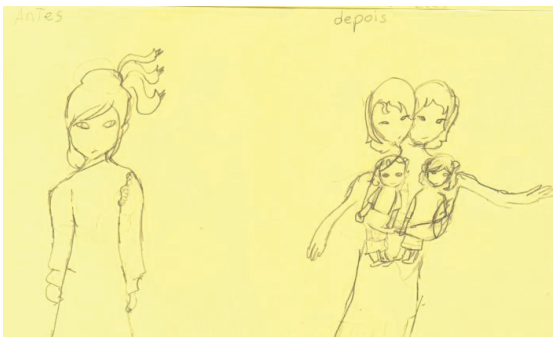


F3 - Hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título. Escola 2

F4 - Hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do tema. Escola 1



F5 - Desenho: Como era a mãe-monstrinha? I.S.A. - Escola 1 - antes e depois da leitura

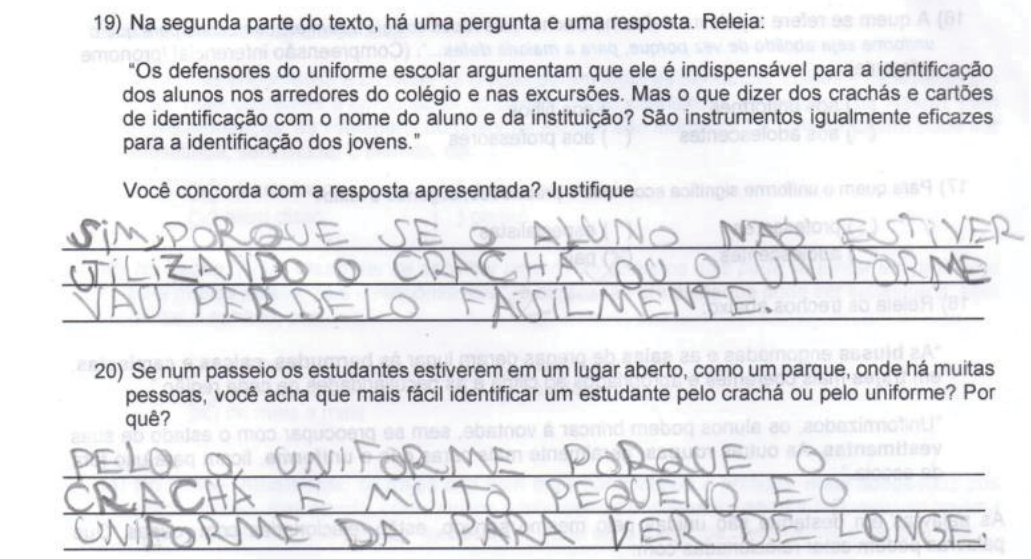


F6 - Desenho: Como era a mãe-monstrinha? M. A. - Escola 2 - antes e depois da leitura

Fonte: A autora

A compreensão crítica está ligada à emissão de julgamento de valor comparando as ideias do texto com os critérios do próprio leitor. Na figura 12 estão alguns exemplos de questões com foco no desenvolvimento da compreensão crítica.

FIGURA 12 - Exemplos de atividades de compreensão crítica



19) Na segunda parte do texto, há uma pergunta e uma resposta. Releia:

"Os defensores do uniforme escolar argumentam que ele é indispensável para a identificação dos alunos nos arredores do colégio e nas excursões. Mas o que dizer dos crachás e cartões de identificação com o nome do aluno e da instituição? São instrumentos igualmente eficazes para a identificação dos jovens."

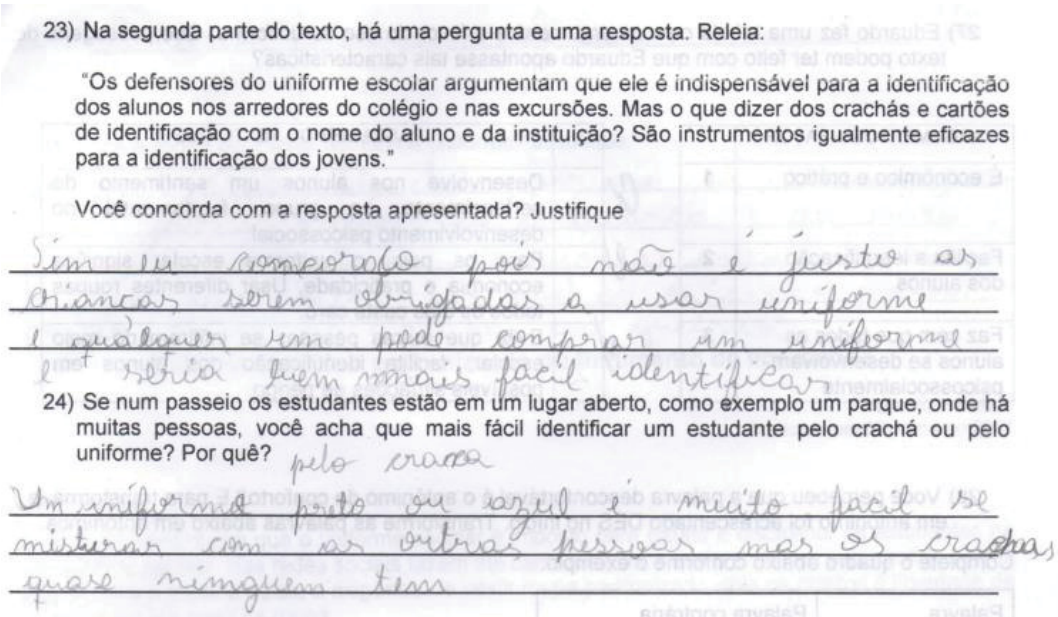
Você concorda com a resposta apresentada? Justifique

SIM, PORQUE SE O ALUNO NÃO ESTIVER UTILIZANDO O CRACHÁ OU O UNIFORME VAI PERDE-LO FACILMENTE.

20) Se num passeio os estudantes estiverem em um lugar aberto, como um parque, onde há muitas pessoas, você acha que mais fácil identificar um estudante pelo crachá ou pelo uniforme? Por quê?

PELO O UNIFORME PORQUE O CRACHÁ É MUITO PEQUENO E O UNIFORME DA PARA VER DE LONGE.

Julgar o conteúdo do texto e expressar a opinião pessoal. Estudante J.T.C.- 5º A T – Escola 1



23) Na segunda parte do texto, há uma pergunta e uma resposta. Releia:

"Os defensores do uniforme escolar argumentam que ele é indispensável para a identificação dos alunos nos arredores do colégio e nas excursões. Mas o que dizer dos crachás e cartões de identificação com o nome do aluno e da instituição? São instrumentos igualmente eficazes para a identificação dos jovens."

Você concorda com a resposta apresentada? Justifique

Sim eu concordo pois não é justo as crianças serem obrigadas a usar uniforme e qualquer um pode comprar um uniforme e seria bem mais fácil identificar

24) Se num passeio os estudantes estão em um lugar aberto, como exemplo um parque, onde há muitas pessoas, você acha que mais fácil identificar um estudante pelo crachá ou pelo uniforme? Por quê? pelo crachá

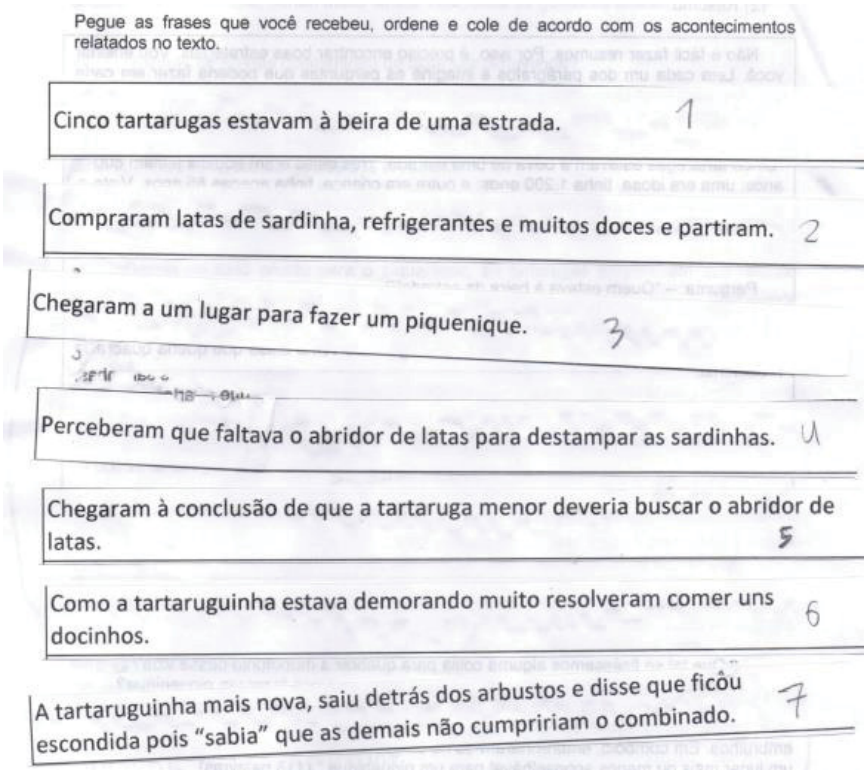
Um uniforme preto ou azul é muito fácil se misturar com as outras pessoas mas os crachas quase ninguem tem

Julgar o conteúdo do texto e expressar a opinião pessoal. Estudante A.H.O.F. - 5º A M – Escola 2

Fonte: A autora (2024)

A reorganização trata de atividades para dar uma nova organização às ideias, informações ou outros elementos presentes no texto. Na figura 13 estão algumas das atividades desenvolvidas durante a intervenção tendo em vista o desenvolvimento desse componente.

FIGURA 13 - Exemplos de atividades de reorganização



Pegue as frases que você recebeu, ordene e cole de acordo com os acontecimentos relatados no texto.

Cinco tartarugas estavam à beira de uma estrada. 1

Compraram latas de sardinha, refrigerantes e muitos doces e partiram. 2

Chegaram a um lugar para fazer um piquenique. 3

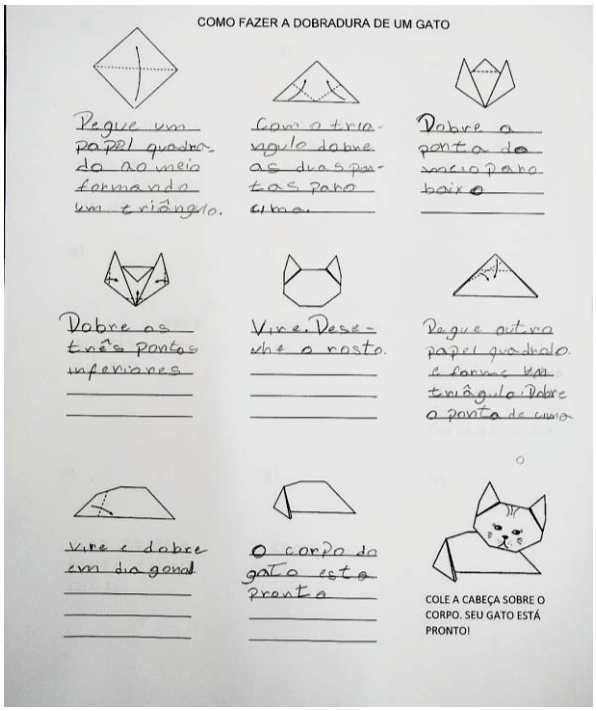
Perceberam que faltava o abridor de latas para destampar as sardinhas. 4

Chegaram à conclusão de que a tartaruga menor deveria buscar o abridor de latas. 5

Como a tartaruguinha estava demorando muito resolveram comer uns docinhos. 6

A tartaruguinha mais nova, saiu detrás dos arbustos e disse que ficou escondida pois "sabia" que as demais não cumpririam o combinado. 7

Reconstrução de textos a partir de esquemas e resumos. Estudante E.M. - 5º A T – Escola 1



COMO FAZER A DOBRADURA DE UM GATO

Pegue um papel quadrado ao meio formando um triângulo.

Com a ponta virada dobre as duas pontas para cima.

Dobre a ponta do meio para baixo

Dobre as três pontas inferiores

Vire. Desenhe o rosto.

Pegue outro papel quadrado e forme um triângulo. Dobre a ponta de cima

Vire e dobre em diagonal

O corpo do gato está pronto

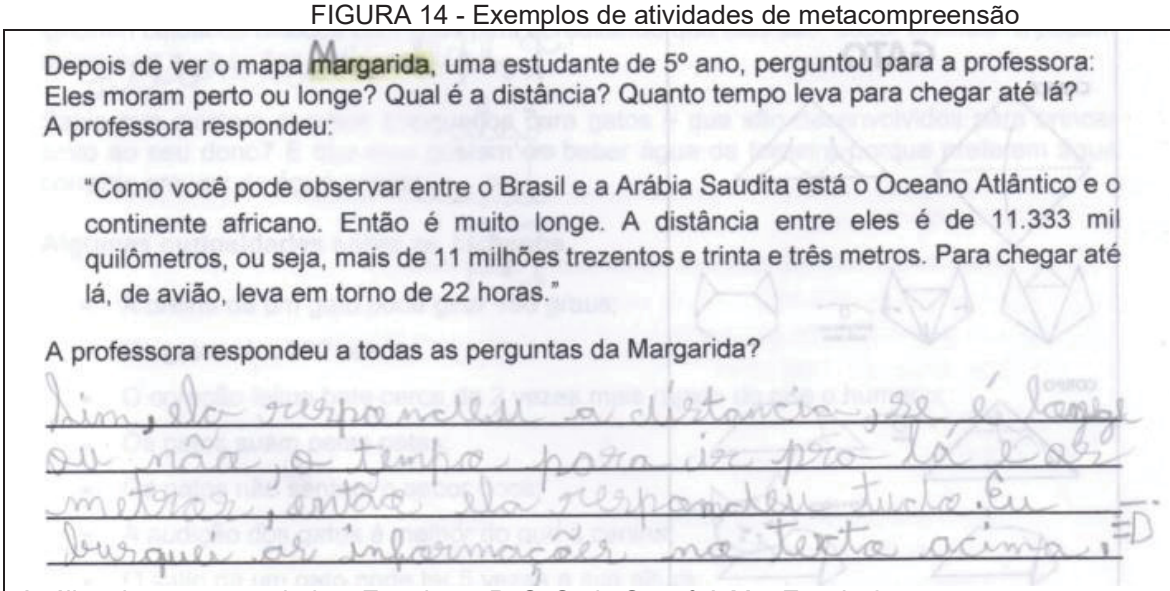
COLE A CABEÇA SOBRE O CORPO. SEU GATO ESTÁ PRONTO!

Reconstrução de textos a partir de esquemas e resumos. Estudante F.C.S. - 5º A M – Escola 2

Fonte: A autora (2024)

Além dos componentes também foram realizadas atividades com vistas ao desenvolvimento da metacompreensão, a partir do segundo bloco de atividades. Na figura 14 estão exemplos de atividades desenvolvidas.

FIGURA 14 - Exemplos de atividades de metacompreensão



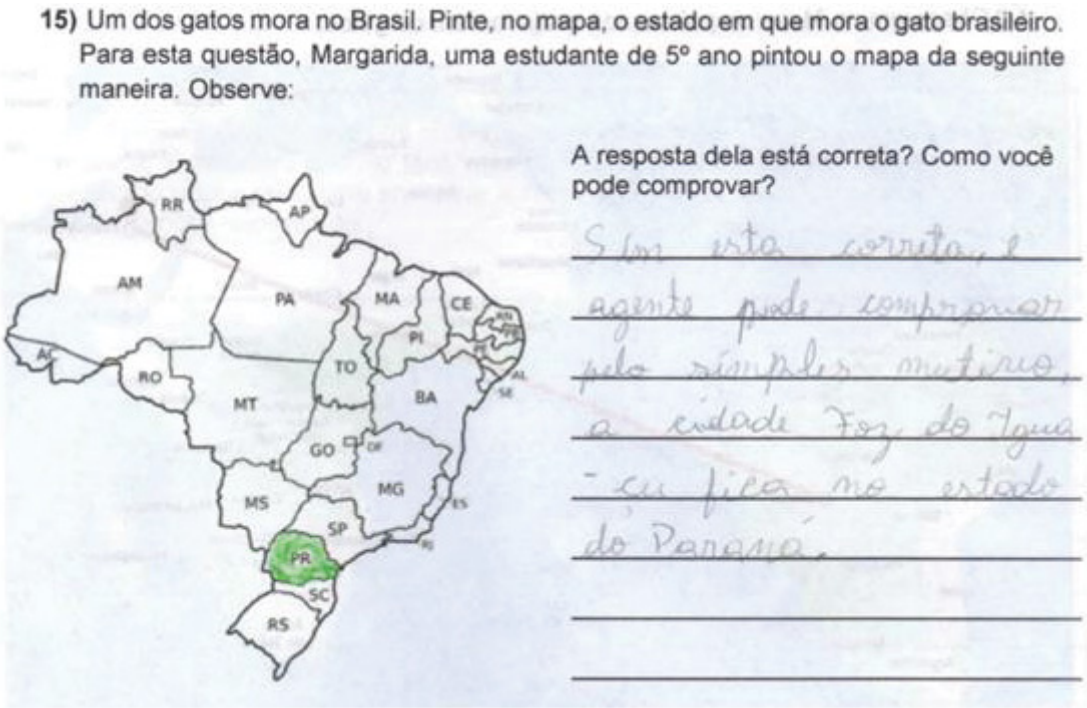
Depois de ver o mapa margarida, uma estudante de 5º ano, perguntou para a professora: Eles moram perto ou longe? Qual é a distância? Quanto tempo leva para chegar até lá? A professora respondeu:

"Como você pode observar entre o Brasil e a Arábia Saudita está o Oceano Atlântico e o continente africano. Então é muito longe. A distância entre eles é de 11.333 mil quilômetros, ou seja, mais de 11 milhões trezentos e trinta e três metros. Para chegar até lá, de avião, leva em torno de 22 horas."

A professora respondeu a todas as perguntas da Margarida?

Sim, ela respondeu a distância, se é longe ou não, o tempo para ir pro lá e as metros, então ela respondeu tudo. Eu busquei as informações no texto acima. =D

Análise de respostas dadas. Estudante P. S. S. da S. - 5º A M – Escola 2



Análise de respostas dadas. Estudante A.M.L. - 5º A M – Escola 2

Fonte: A autora (2024)

Quanto às estratégias antes da leitura (quadro 18), também foram selecionadas algumas para serem implementadas durante a intervenção.

QUADRO 18 – Estratégias utilizadas durante a intervenção

ESTRATÉGIAS	GRUPO EXPERIMENTAL
Antes da leitura	- formular perguntas sobre o título e sobre texto para que os estudantes efetuem previsões; - formular perguntas sobre o tema e o tipo textual buscando os conhecimentos prévios; - explorar o vocabulário; - orientar para que destaquem as palavras desconhecidas durante a leitura do texto;
Durante a leitura	- interromper a leitura e solicitar que descubram o significado de uma palavra utilizando outros materiais como dicionários; analisando a raiz da palavra ou seus afixos ou por meio de pistas contextuais; - interromper a leitura em momentos estratégicos e solicitar a opinião dos estudantes, retomando o que foi lido;
Após a leitura	- falar sobre as coincidências entre as predições e o que realmente acontece no texto; - retomar as ações/sequência dos fatos, no texto; - retomar a(s) palavra(s) ou expressões destacadas; - propor perguntas que tratam da ideia central do texto e questões gerais acerca da compreensão; - Propor a construção de resumos ou esquemas a partir do texto; - explorar o significado das palavras destacadas; - fazer releitura.

Fonte: as autoras

As sequências didáticas (SDs) foram divididas em dois blocos: bloco I e bloco II e cada sequência didática foi organizada contendo um ou mais textos, além disso foram utilizadas uma ou duas sessões para a realização de todas as atividades. O quadro 19 apresenta a ordem de aplicação das sequências didáticas, bem como quantos, quais e os tipos de textos que foram utilizados. A ordem de aplicação levou em consideração o "Índice *flesch*[2]" do texto principal, que está em destaque no quadro.

[2] Índice flesch é uma métrica usada para medir a legibilidade de um texto (índice de leiturabilidade). Foi utilizado o programa NILC-Metrix, uma adaptação da ferramenta Coh-Metrix para o Português Brasileiro, que avalia 200 métricas verificando a complexidade textual. O Índice leva em consideração fatores como o

Sempre intercalando o tipo textual. Toda a aplicação da intervenção, em ambas as turmas, foi realizada pela pesquisadora. Embora tenha sido realizada a análise de todos os textos utilizados na pesquisa, para a organização da ordem de aplicação, foi levado em consideração o índice *flesch* do texto principal (em negrito no quadro), das sequências didáticas que apresentavam mais de um texto. Também foi levado em consideração a alternância entre os tipos textuais. Os textos "Como plantar alho" e "Ovos" apresentaram índices muito próximos, mas na classificação ficaram em posições trocadas para a aplicação. Essa inversão se deu em virtude do número de palavras do texto.

QUADRO 19 – Sequência de aplicação da intervenção/SDs continua

	SESSÃO	TEXTOS	TIPO TEXTUAL	QUANTIDADE DE PALAVRAS	*Índice Flesch*	ORDEM
BLOCO I	1 e 2	**Sopa de Pedras*** Sopa de Pedra	**Narrativo** Expositivo Informativo	157 108	86.245 48.307	1º
	3	**Como plantar alho*** Alho	**Expositivo informativo** Expositivo informativo	96 149	71.534 44.670	2º
	4 e 5	**Pré-adolescente é criança** Você sabia?	**Argumentativo** Expositivo Informativo	327 93	75.470 35.424	3º
	6 e 7	**A menina e o pássaro encantado***	**Narrativo**	337	78.567	4º
	8	**Ovos***	**Expositivo informativo**	469	71.720	5º
	9 e 10	I - Uniforme escolar: padronização ou tolhimento de liberdade? T1 **- Uniformes peças indispensáveis** T2 - A imposição dos uniformes	Argumentativo **Argumentativo** Argumentativo	219 219 204	34.228 44.766 47.948	6º
	11	**Os três leões**	**Narrativo**	445	66.753	7º
BLOCO II	1 e 2	**Curiosidades sobre os gatos** Meu gato tem um olho azul e outro marrom*	**Expositivo informativo** Expositivo informativo	386 75	69.367 82.546	8º
	3	**A casa mal assombrada**	**Narrativo**	399	65.420	9º
	4	**Animais ainda são imprescindíveis em pesquisas** Pesquisas com animais são dispensáveis	**Argumentativo** Argumentativo	195 243	44.386 31.275	10º
	5	**O abridor de latas***	**Narrativo**	321	59.268	11º
	6	Tartarugas marinhas Tartarugas marinhas	**Expositivo informativo** Expositivo informativo	157 101	52.233 28.972	12º
	7	**Por que reciclar é importante**	**Argumentativo**	325	41.565	13º

comprimento das palavras e das sentenças, sendo uma ferramenta para avaliar a clareza e a compreensibilidade de textos. O resultado do cálculo é um número que geralmente varia de 0 a 100. Quanto mais alto o índice, mais fácil é o texto de ser compreendido.

	8	**Suriléia Mãe-Monstrinha***	**Narrativo**	505	64.477	14º
	9 e 10	**Passeio Público Municipal de Curitiba***	**Expositivo informativo**	471	45.923	15º
	11	**A importância da vacinação**	**Argumentativo**	387	37.412	16º

Fonte: A autora (2024)
Nota: Texto principal da sequência didática em destaque no quadro.

Algumas das SDs foram organizadas com mais de um texto para proporcionar que atividades de comparação entre os textos pudessem ser realizadas. Em todas as SDs haviam atividades relativas ao reconhecimento do tipo textual, questões literais, inferenciais, críticas e questões de reorganização. A partir do bloco II foram acrescentadas questões de metacompreensão para que se possa tentar responder as questões dessa pesquisa.

Nos Textos apontados com asterisco (*): “Sopa de Pedras”, “Como plantar alho”,” A menina e o pássaro encantado”, “Ovos”, “Meu gato tem um olho azul e outro marrom” “O abridor de latas”, “Suriléia Mãe-Monstrinha” e um trecho da sequência didática (SD) “Passeio Público Municipal de Curitiba” as sequências diádicas foram desenvolvidas em estudo realizado em parceria com a professora Fernanda L. Viana da Universidade do Minho (Braga - Portugal), professora Dalva Godoy e equipe da UDESC (Florianópolis – Santa Catarina) e professora Sandra R. K. Guimarães e equipe da UFPR (Curitiba – Paraná).

3.1.2.3 ORGANIZAÇÃO E DESENHO DA PESQUISA:

Foram utilizados textos narrativos, expositivos informativos e argumentativos. Para investigar a eficácia das diferentes estratégias de ensino da compreensão, os participantes foram divididos em dois grupos: GE que recebeu a intervenção e o grupo controle (GC).

Foram realizadas 22 sessões de intervenção no GE, além das sessões de avaliação. Para cada sessão uma sequência didática. Ocorreram em média de 3 sessões mensais, levando-se em consideração feriados, e atividades específicas da escola.

Ambos os grupos realizaram os pré-testes, avaliações intermediárias e pós-testes. As avaliações intermediárias ocorreram entre o bloco I e o bloco II.

No bloco I foram organizadas 11 sessões, com 110 min cada, com atividades de compreensão literal, compreensão Inferencial, compreensão crítica e

reorganização. Cotando com 3 textos de tipo narrativo, 5 textos do tipo informativo e 4 textos argumentativos.

No bloco II, também foram organizadas 11 sessões, com 110 min cada, contemplando todas as atividades do bloco I e acrescentando atividades de metacompreensão, nas quais os estudantes fizeram análise de respostas dadas e análise das próprias respostas. Nesse bloco foram contando com 3 textos narrativos, 5 textos informativos e 4 textos argumentativos. No quadro 20 está o desenho da pesquisa.

QUADRO 20: Desenho da pesquisa

GE	A_1	A_2	A_3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A_4	A_5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A_1	A_6	A_3
GC	A_1	A_2	A_3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A_4	A_5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A_1	A_6	A_3

Fonte: as autoras

GE – Grupo Experimental; GC – Grupo controle; X – Intervenção (X – Bloco I; e X – Bloco II); A – Avaliação (A1, A2, A3, A4, A5, A6). Sendo A_1 – CL1; A_2 – CL11; A_3 – Fluência; A_4 – C2; A_5 – CL22 e A_6 – CL33.

Ao final da intervenção foi reaplicada a Avaliação de Compreensão da leitura 1 – CL1 e uma nova avaliação de compreensão da leitura (Avaliação de Compreensão da leitura 6 – CL33), tendo em vista que as respostas apresentadas ao teste de compreensão já aplicado no Pré-teste (CL1) poderiam sofrer “contaminação” de uma possível aprendizagem ocorrida na primeira aplicação.

3.1.3 INSTRUMENTOS

Para essa pesquisa serão utilizados diferentes instrumentos de avaliação.

3.1.3.1 PRÉ-TESTES

a) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA – CL1[3] (pré-teste 1):

Pré-teste 1 será utilizado para selecionar as turmas que participaram da pesquisa e também a avaliação inicial para os participantes da pesquisa. Foi

[3] As avaliações CL1, CL2 e CL3 foram desenvolvidas em estudo realizado em parceria com a professora Fernanda L. Viana da Universidade do Minho (Braga - Portugal), professora Dalva Godoy e equipe da UDESC (Florianópolis -Santa Catarina) e professora Sandra R. K. Guimarães e equipe da UFPR (Curitiba – Paraná) baseada no programa “O ensino da Compreensão leitora – da teoria à prática pedagógica” (Viana *et al*., 2010).

reaplicado no pós-teste (apêndice 1). Essa avaliação conta com 3 textos e 32 questões abertas e fechadas (literais, inferenciais, críticas, de reorganização e de metacompreensão).

A confiabilidade da avaliação, foi verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach. Como parâmetro: alfa > 0,90 excelente; 0,89 > alfa > 0,80 bom; 0,79 > alfa > 0,70 aceitável; 0,69 > alfa > 0,60 questionável; 0,59 > alfa > 0,50 ruim e alfa < 0,50 inaceitável (HAUCK FILHO e ZANON, 2015).

TABELA 5 – Estatística de confiabilidade da avaliação CL1

Alfa de Cronbach	N de itens
0,909	32

Fonte: A autora (2024)

Como se vê na tabela 5. O alfa de Cronbach dessa avaliação (CL1) é de 0,909 sendo considerada um excelente instrumento de avaliação.

b) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA **– CL11**[4] (Pré-teste 2):

O pré-teste 2, foi composto por diversos textos e 22 questões do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – de Língua Portuguesa de 2011; inicia com o texto “A boneca Guilhermina” (anexo 1);

Esse teste é no mesmo formato e com a mesma quantidade de questões aplicadas no SAEB.

Essa avaliação consistiu na leitura de diversos textos para responde a 22 questões. A avaliação CL11, foi a avaliação aplicada em 2011 para todos os estudantes do país e está disponível no Portal do MEC.

c) AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA TEXTUAL **- Lepic Militaum** (aplicativo para avaliação e acompanhamento da fluência leitora dos estudantes, realiza a análise semiautomática: automática de velocidade e semiautomática de precisão) – Foi utilizado o texto narrativo “O mistério da sacola voadora”, com 225 palavras.

[4] As avaliações CL11, CL22 e CL33 foram organizadas com base nas avaliações aplicadas pelo INEP para obtenção da de proficiência leitura dos estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental, nas provas do SAEB. A Avaliação CL11 foi aplicada em 2011. As avaliações CL22 e CL33 foram organizadas a partir de questões disponibilizadas pelo INEP/MEC.

A gravação da leitura foi por meio do aplicativo Lepic Militaum, o aplicativo permite a gravação da leitura dos estudantes e ao final da gravação aponta a velocidade por meio das palavras lidas por minuto (PPM) como também o tempo total de leitura do texto. Quanto à precisão o avaliador marca as palavras não lidas corretamente e o aplicativo fornece o cálculo das palavras lidas corretamente por minuto (PCPM).

Os estudantes tinham a disposição o texto impresso, em letra script, Arial 12, para proceder a leitura (anexo 2). Cada estudante leu o texto completo e o aplicativo automaticamente forneceu os primeiros resultados. Enquanto o estudante lê o avaliador marca os erros e hesitações. Essa gravação fica disponível para que o avaliador escute novamente a leitura e confira as marcações de erros e hesitações o quanto for necessário. Para as marcações dos erros e hesitações dos estudantes, cada leitura foi ouvida 3 vezes.

Os registros foram realizados dentro do aplicativo, individualmente e foram considerados erros: a) **omissão**: de letras, sílabas ou palavras inteiras; b) **adição**: adição de letras, sílabas ou palavras inteiras. c) **inversão**: inversão da ordem das letras, sílabas ou palavras; d) **substituição**: de letras, sílabas ou palavras inteiras;

A primeira gravação da leitura foi realizada no início do ano letivo de 2023 e a segunda ao final desse mesmo ano, como se vê na figura 15.

Figura 15 – Imagem de tela do aplicativo Lepic Militaum

Fonte: LEPIC

Para a análise da prosódia foi utilizada a Escala Multidimennsional de Fluência de Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012). A análise da prosódia foi realizada por 3 juízes. Os juízes 1 e 2 eram os principais, em havendo discordância em algum item, o desempate foi realizado pelo terceiro juiz.

Para a análise, todos os juízes ouviram o primeiro minuto da leitura do estudante e realizaram a anotação da pontuação (de 1 a 4, conforme parâmetros da escala multidimensional de fluência) de forma individual. Caso houvesse dúvida, era ouvido mais um minuto da leitura do estudante. Após esse processo, os resultados de todos os avaliadores foram transferidos para uma tabela e realizada a análise para obtenção dos resultados. O quadro 21 é um fragmento da tabela com a pontuação de cada avaliador.

QUADRO 21 – Fragmento de tabela de análise da prosódia

	AVALIADOR 1								AVALIADOR 2								AVALIADOR 3							
Leitor	**Primeiro momento**				**Segundo momento**				**Primeiro momento**				**Segundo momento**				**Primeiro momento**				**Segundo momento**			
	E	F	S	R	E	F	S	R	E	F	S	R	E	F	S	R	E	F	S	R	E	F	S	R
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	-	-	2	-	-	-	-	-
3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: A autora (2024) (2024)

No primeiro momento da leitura (primeira leitura do estudante – pré-teste), dos 108 participantes, foram necessários 9 desempates no quesito expressão e volume,

7 desempares no fraseamento, 12 desempates em suavidade e 10 desempates em ritmo. No segundo momento (segunda leitura do estudante – pós-teste) foram necessários 3 desempates em expressão e volume, 7 desempates em fraseamento e suavidade e 4 desempates em ritmo. Dessa forma, para o primeiro momento (1.ª leitura) a concordância entre os avaliadores foi de 91,22% e para o segundo momento (2.ª leitura) a concordância entre os avaliadores foi de 95,14%.

3.1.3.2 TESTES INTERMEDIÁRIOS

a) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA **– CL2** (avaliação intermediária – final do bloco 1). Essa avaliação contou com 3 textos e 32 questões abertas e fechadas (literais, inferenciais, críticas, de reorganização e de metacompreensão).

TABELA 6 – Estatística de confiabilidade da avaliação cl2

Alfa de Cronbach	N de itens
0,894	32

Fonte: A autora (2024)

Como se vê na tabela 6. O alfa de Cronbach dessa avaliação é de 0,894 sendo considerada um bom instrumento de avaliação.

b) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA - **CL22** (avaliação intermediária – final do bloco 1). O teste é composto por diversos textos e 22 questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa, disponíveis na plataforma Devolutivas do MEC. As questões foram organizadas de maneira realizar a comparação com os demais testes.

3.1.3.3 PÓS-TESTES

a) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA – **CL1-F**. Foi reaplicada a avaliação, inicial.

b) AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DA LEITURA **– CL33** - (Pós-teste 2). O teste foi uma adaptação do simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa.

Composto por diversos textos e 22 questões da Prova Brasil de Língua Portuguesa, disponíveis na plataforma Devolutivas do MEC.

c) AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA TEXTUAL 2 - LEPIC (aplicativo para avaliação e acompanhamento da fluência leitora) - Texto “O mistério da sacola voadora”. Gravação da leitura ao final da intervenção.

Em suma, as avaliações CL1, CL2 são avaliações mais longas contando com 32 questões abertas (respostas do estudante) e fechadas (alternativas) tendo como foco a avaliação do trabalho com os componentes e estratégias da compreensão da leitura. As avaliações CL11, CL22 e CL33 contam com diversos textos e 22 questões fechadas cada, seguindo o modelo da Prova SAEB para verificar a compreensão textual dos participantes contando com 5 questões literais e 17 questões inferenciais cada.

Foram considerados o desempenho dos estudantes nos pré-testes, testes intermediários e pós-testes e também foram realizadas a análise intragrupos e intergrupos, utilizando-se do Excel e do softwere SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 25.

3.1.4 MATERIAIS PARA A INTERVENÇÃO

Foram construídas 16 sequências didáticas as quais foram aplicadas em 22 sessões com os estudantes participantes da pesquisa, conforme quadro 19.

Para analisar a complexidade dos textos, foi utilizada uma ferramenta chamada NILC-METRIX que é uma ferramenta computacional que calcula métricas de coesão, coerência e dificuldades de textos escritos e falados em português do Brasil.

Essa ferramenta foi adaptada para o português do Brasil e possui 200 métricas como: número de palavras; número de frases; palavras por frases; frases por parágrafos; número de verbos; de substantivos, adjetivos, advérbios; número de pronomes; contagem dos operadores lógicos (e, ou, se, negações), conectivos e seus tipos, entre outros. Além das contagens essa ferramenta leva em consideração as características da língua, analisa questões léxicas, morfológicas e sintáticas, possibilitando que a organização dos textos seja realizada gradativamente conforme a dificuldade. De modo geral o índice que avalia a complexidade do texto é o *Índice*

Flesch. Quanto mais próximo de 100 o índice *Flesch* estiver, mais fácil é o texto e quanto menor for o índice, mais difícil é o texto.

A ordem de apresentação dos textos levou em consideração a complexidade dos textos, o número de palavras bem como o gênero textual. O gênero textual foi aplicado alternadamente nos blocos. Nesse contexto os textos foram comparados e classificados de forma crescente considerando-se o tipo textual do mais fácil para o mais difícil). Cada bloco conta com textos informativos, narrativos e argumentativos.

Para investigar os efeitos produzidos por diferentes processos e estratégias de ensino da compreensão da leitura serão utilizados 18 textos, de níveis diferentes sendo: 6 textos narrativos, 6 textos argumentativos e 6 textos informativos.

Os textos e atividades para cada sessão serão impressos. Nas sessões as tarefas consistem em leitura do texto, conjunta com o examinador e os participantes. Serão utilizadas leitura em voz alta pelo examinador, pelos estudantes, em coro, etc. Essas estratégias serão as mesmas em ambos os grupos. Os apêndices 2, 3 e 4 trazem exemplos de sequências didáticas a serem trabalhadas com os estudantes, sendo:

- Apêndice 2: Sequência didática com texto narrativo.
- Apêndice 3: Sequência didática com texto informativo.
- Apêndice 4: Sequência didática com texto argumentativo.

3.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto passou por aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná juntamente com o Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba (coparticipante), sendo aprovado sob CAEE 58299822.4.0000.0102 e parecer número 5.512.641.

Os participantes realizarão as atividades na própria escola, em suas salas de aula. Será firmado acordo de horários e dias para a realização da intervenção de forma a não prejudicar a rotina escolar. Como as professoras das turmas também serão participantes da pesquisa, sendo que sua participação funcionará como formação em serviço, elas deverão concordar e se comprometer a estar em sala de aula e colaborar com a pesquisadora em todos os momentos da pesquisa. Será garantido o sigilo dos dados dos participantes, os quais serão identificados por números.

A participação está condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que visa esclarecer aos professores, pais ou responsáveis o objetivo da pesquisa e seus procedimentos, bem como o direito de se retirar do estudo a qualquer momento.

Acredita-se que o estudo venha a contribuir com os conhecimentos acerca do ensino das estratégias de compreensão da leitura e que possam ser replicados pelos professores.

4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 – RESULTADOS COMPREENSÃO DA LEITURA

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa e buscando confirmar ou não as hipóteses, os dados foram tabulados e analisados com o uso do Excel e do software estatístico SPSS 25. Os dados utilizados nas análises são provenientes das avaliações realizadas durante a pesquisa.

Após a correção de todas as avaliações e tabulação dos dados, foi testada a hipótese de normalidade da amostra. Por meio do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Shapiro-Wilk (W).

Devido à distribuição normal (K-S = 0,122; p <0,000) dos dados ter sido rejeitada para os testes de **compreensão da leitura (CL1 e CL11),** desde os dados obtibdos no pré-teste, foi optado pela utilização da estatística não paramétrica nessas análises, sendo: U de Mann-Whitney (U) para as comparações intergrupos; Wilcoxon (Z) para a comparação do mesmo grupo em momentos distintos e Friedman para comparar o mesmo grupo em mais de dois momentos distintos.

Quanto às análises da **fluência**, a distribuição normal foi rejeitada para: fluência total (K-S=0,130; p=0,000) como também para a prosódia (K-S=0,174; p=0,000) tanto no pré-teste como no pós-teste. Devido a isso para esses componentes serão também utilizadas as estatísticas não paramétricas como descrito anteriormente.

No que diz respeito aos demais componentes da fluência (velocidade e precisão), foi verificada a distribuição normal. Na velocidade (K-S=0,048; p=0,200) no pré-teste e no pós-teste como também na precisão (K-S=0,028; p=0,200) no pré-teste e no pós-teste. Devido a isso, para as análises da velocidade e da precisão será utilizado o teste T de Studant, sendo: o teste T não pareado para as comparações intergrupos e o teste T pareado para as comparações intragrupos.

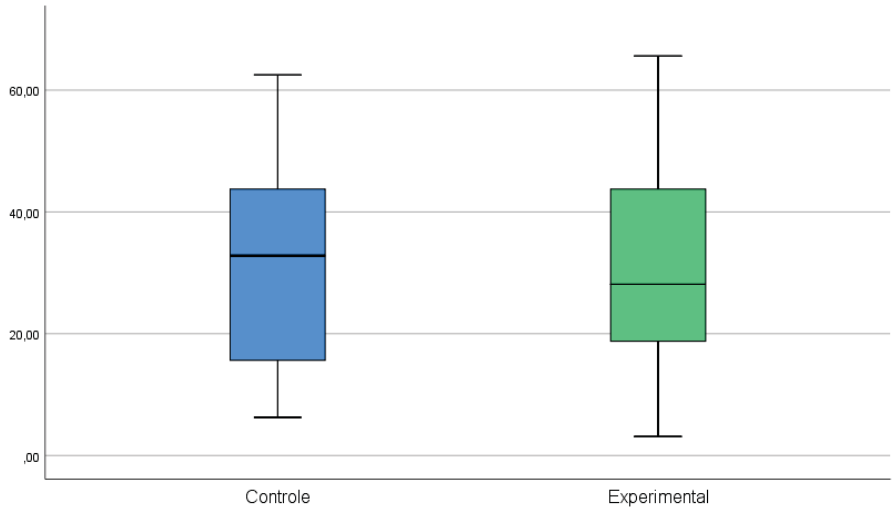
Para a estatística descritiva foram utilizados a porcentagem, a mediana, a média, moda, mínimo, máximo e o desvio-padrão. O nível de significância adotado foi de 5% (p<0,05) em todos os testes.

4.1.1 – COMPREENSÃO DA LEITURA: PRÉ-TESTE

O pré-teste foi realizado tendo em vista a indentificação do desempenho em compreensão da leitura dos estudantes participantes da pesquisa. Foi realizada a análise comparativa do desempenho em compreensão da leitura no pré-teste.

Na comparação do desempenho dos participantes do grupo experimental com o grupo controle pode-se afirmar que não há diferença estatisticamente significativa (U= 1426; p = 0,844), ou seja, ambos os grupos apresentam no pré-teste desempenho semelhante. O gráfico 7 ilustra esse apontamento.

GRÁFICO 7 – Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE no pré-teste



Fonte: A autora (2024)

O mesmo pode ser observado na tabela 9 na qual a média de acertos no pré-teste de ambos os grupos é muito próxima, o que era esperado, pois os participantes estão matriculados no mesmo ano de escolaridade. Embora a mediada do GC mostre superioridade, não foi observada diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

TABELA 9 – Estatística descritiva dos grupos GE e GC na avaliação inicial

Grupo	Média	Mediana	Moda	DP	Mínimo	Máximo
GC	23,07	26,50	30	9,646	7	39
GE	23,56	22	22	8,901	3	40

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Fonte: A autora (2024)

4.1.2 – COMPREENSÃO DA LEITURA: PRÉ-TESTE E TESTE INTERMEDIÁRIO

As turmas participantes do estudo tiveram duas avaliações intermediárias entre os blocos I e II. Essas avaliações foram utilizadas para verificar o possível progresso dos estudantes após 11 sessões de ensino comparando com os resultados entre os grupos tendo em vista que a partir do bloco II foram acrescentadas atividades de metacompreensão em todas as sessões de intervenção.

Comparando-se e desempenho dos estudantes nesses dois momentos observa-se que houve um avanço significativo, como se vê na tabela 10.

Tabela 10 – Comparação de desempenho dos estudantes – teste intermediário

Avaliação	Grupos	Média	Mediana	Moda	DP	Mínimo	Máximo
Pré-teste	GC	23,07	26,50	30	9,646	7	39
	GE	23,56	22	22	8,901	3	40
Teste intermediário	GC	33,20	37,5	39[a]	11,555	9	48
	GE	33,76	35	25	9,210	13	51

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Fonte: A autora (2024)

Em todos os índices: média, mediana, moda, mínimo e máximo observa-se um aumento de desempenho dos estudantes tanto no grupo experimental, quanto no grupo controle comparando-se o pré-teste com a avaliação intermediária.

Comparando-se o desempenho dos estudantes nos grupos GE x GC, evidencia-se que não há diferença estatisticamente significativa (U= 1442; p = 0,922) entre os grupos no momento da avaliação intermediária em compreensão da leitura.

O mesmo pode ser observado nos componentes da compreensão da leitura: Compreensão literal: (U= 1435; p = 0,887); compreensão inferencial: (U= 1352; p = 0,514); Compreensão reorganizativa: (U= 1453,5; p = 0,977) e compreensão crítica: (U= 1366; p = 0,545) não demonstrando diferenças entre os grupos.

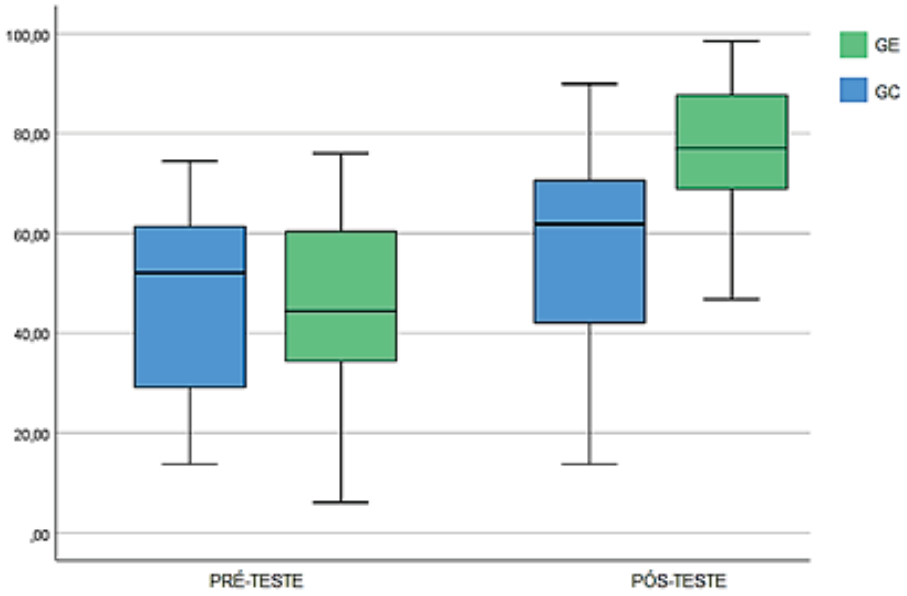
Uma questão foi observada, no dia da aplicação da avaliação intermediária CL22, alguns estudantes, de ambas as turmas pertencentes ao GC relataram que duas das questões já haviam feito em sala de aula. Essa situação pode ter influenciado nos resultados dessa avaliação uma vez que nas turmas participantes do GE, em virtude da pesquisa, não tiverem essas questões trabalhadas, eram

trabalhadas questões parecidas, dentro das sessões de intervenção para que não tivessem atividades específicas que comprometessem as avaliações.

4.1.3 COMPREENSÃO DA LEITURA: PÓS-TESTE E COMPARAÇÕES

Para verificar o desempenho dos estudantes, foram realizadas comparações entre os grupos experimental e controle. Esses resultados foram podem ser observados no gráfico 8.

GRÁFICO 8- Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE no pré-teste e pós-teste em compreensão da leitura



Fonte: A autora (2024)

No pós-teste, não havia diferença (U= 1426; p = 0,844) entre o GE e o GC. Já no pós-teste, foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U= 534,5; p = 0,000) em prol dos estudantes do GE.

Como é possível observar na tabela 11, houve um aumento do desempenho dos participantes do GE, quando observadas as médias de acertos em compreensão da leitura.

TABELA 11 – Estatística descritiva do desempenho em compreensão da leitura

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	23,07	0,49	26,5	30	9,646	7	39	1426	0,844
	GE	23,56		22	22	8,901	3	40		
Teste intermediário	GC	33,20	0,56	37,5	39[a]	11,555	9	48	1442	0,922
	GE	33,76		35	25	9,21	13	51		
Pós-teste	GC	28,63	11,67	32	33	10,528	7	48	534,5	0,000
	GE	40,30		40,5	40	7,197	24	53		

a.Ha várias modas. O menor valor é mostrado.
Fonte: A autora (2024)

Como pode ser observado, as médias de acerto dos participantes da pesquisa até os resultados da avaliação intermediária, permaneceram muito próximas. A diferença se deu no pós-teste, no qual as médias dos participantes da intervenção foi maior e significativa.

Comparando-se o pós-teste ao pré-teste, os estudantes do GE apresentaram um aumento de 71,05% saindo da média de 23,56 questões acertadas para 40,30 questões certas. Nessa mesma comparação, o GC também apresentou avanço de 21,51%, saindo de uma média de 23,07 acertos para 28,63 acertos, o que era esperado, uma vez que os estudantes continuavam frequentando as aulas com os professores regentes.

Esses resultados confirmam os apontamentos de diversos autores (Sim-Sim *et al*., 2007; Viana *et al*., 2010; Silva, 2012; Nobile, 2017; Viana *et al*., 2017; Braz 2018, Silvano, 2019) de que participantes de intervenção com ensino sistemático da compreensão da leitura apresentam resultados melhores após a intervenção.

4.1.4 COMPREENSÃO LITERAL

Para verificar o desempenho dos estudantes nos componentes da compreensão da leitura, foram realizadas comparações entre os grupos GC e GE e a comparação do próprio GE, participante da intervenção.

Na tabela 12, está a comparação dos grupos GE e GC, em porcentagem, em virtude da diferença no número de questões literais nas avaliações (o pré-teste e o pós-teste tinham 10 questões e o intermediário tinha 16 questões).

TABELA 12– Estatística descritiva do desempenho em compreensão literal, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	48,70	0,18	55,00	70,00	21,809	0	80,00	1452	0,973
	GE	48,88		50,00	50,00	19,683	10,00	100,00		
Teste intermediário	GC	63,77	1,16	68,75	87,50	24,354	12,50	93,75	1435	0,887
	GE	64,93		68,75	75,00	19,920	25,00	93,75		
Pós-teste	GC	64,62	15,75	70,00	80,00	21,606	10,00	100,00	777	0,000
	GE	80,37		80,00	80,00	12,280	50,00	100,00		

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intergrupos, no pré-teste, não havia diferença estatisticamente significativa (U= 1452; p = 0,973) em compreensão literal entre os grupos. O mesmo aconteceu na avaliação intermediária, após 11 sessões de intervenção, não mostrando uma diferença estatisticamente significativa (U= 1435; p = 0,887) entre os grupos. Já no pós-teste, houve uma diferença estatisticamente significativa (U= 777; p = 0,000) em prol dos estudantes do GE. O mesmo pode ser observado comparando-se o percentual médio de acertos, no qual foi possível observar que a maior diferença entre as médias ocorreu no pós-teste, sendo o GE.

Na comparação do percentual médio de acertos do pré-teste com o pós-teste foi possível observar um avanço de 32,68% no GC e um avanço de 64,42% no grupo experimental.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em compreensão literal, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes, tanto no GE (Q=66,056; p=0,000) quanto no GC (Q= 48,763; p=0,000). Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças em cada grupo. Essas diferenças podem ser observadas na tabela 13.

TABELA 13 – Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão literal, em porcentagem

Grupos	Testes	Média*	Diferença da média	Z	*p*
GC	Pré-teste	48,70	15,07	-5,367	0,000
	Teste intermediário	63,77			
GE	Pré-teste	48,88	16,05	-4,702	0,000
	Teste intermediário	64,93			
GC	Teste intermediário	63,77	0,85	-0,195	0,845
	Pós-teste	64,62			
GE	Teste intermediário	64,93	15,44	-5,155	0,000
	Pós-teste	80,37			
GC	Pré-teste	48,70	15,92	-5,587	0,000
	Pós-teste	64,62			
GE	Pré-teste	48,88	31,49	-6,111	0,000
	Pós-teste	80,37			

* Percentual de acertos. Fonte: A autora (2024)

Como se vê, do pré-teste para o teste intermediário o GE apresentou uma diferença significativa (Z=-5,367; p=0,000) o mesmo aconteceu com o GC (Z=-4,702; p=0,000). A diferença entre o percentual de acertos no GE foi de 16,05% e no GC foi de 15,07%, ou seja, ambos os grupos apresentaram uma diferença significativa, avançaram significativamente em compreensão literal.

Já na comparação teste intermediário e pós-teste foi possível observar que o GE apresentou uma diferença significativa (Z=-5,155; p=0,000 entre os testes, enquanto que o GC não apresentou diferença (Z=-0,195; p=0,845).

Na comparação entre o pré-teste e o pós-teste o GC apresentou uma diferença significativa (Z=-5,587; p=0,000) como também o GE (Z=-6,111; p=0,000).

Foi possível observar que a diferença entre o percentual da média de acertos do GC do pré-teste para o teste intermediário como do pré-teste para o pós-teste permaneceu quase inalterada. Enquanto que a diferença entre o percentual da média de acertos do GE quase dobrou, saindo de 16,05% para 31,49%.

Esses resultados mostram que até a metade da intervenção os grupos avançavam de forma muito parecida, mas a partir do segundo bloco, os participantes do GE apresentaram um avanço significativamente maior.

4.1.5 COMPREENSÃO INFERENCIAL

Para verificar o desempenho dos estudantes em compreensão inferencial foi realizada a comparação entre os grupos GC e GE no pré-teste, no teste intermediário e no pós-teste. Em todas as avaliações havia 21 questões acerca desse componente. Para a comparação foi utilizado o percentual de acertos, como se vê na tabela 14.

TABELA 14 – Estatística descritiva do desempenho em compreensão inferencial, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	53,88	2,55	61,90	19,05[a]	22,840	14,29	85,710	1402	0,730
	GE	56,43		57,14	52,38	21,721	9,52	90,480		
Teste intermediário	GC	69,92	1,32	73,81	85,71	20,900	19,05	100,00	1368	0,579
	GE	68,60		66,67	85,71	18,581	28,57	100,00		
Pós-teste	GC	61,46	20,72	66,67	66,67[a]	21,090	14,29	95,240	593,5	0,000
	GE	82,18		85,71	85,71[a]	13,942	38,1	100,00		

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intergrupos, no pré-teste, não havia diferença estatisticamente significativa (U= 1402; p = 0,730) em compreensão inferencial entre os grupos. O mesmo aconteceu na avaliação intermediária, não havendo uma diferença estatisticamente significativa (U= 1368; p = 0,579) entre os grupos. Já no pós-teste, houve uma diferença estatisticamente significativa (U= 593,5; p = 0,000) em prol dos estudantes do GE. Na comparação entre o percentual médio de acertos do pré-teste com o pós-teste foi possível observar um avanço de 14,06% no GC e um avanço de 45,63% no GE.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em compreensão inferencial, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes, tanto no GE GE (Q=66,056; p=0,000) quanto no GC (Q=59,473; p=0,000). Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças em cada grupo. As diferenças podem ser observadas na tabela 15.

TABELA 15 – Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão inferencial, em porcentagem

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	53,88	16,04	-6,019	0,000
	Teste intermediário	69,92			
GE	Pré-teste	56,43	12,17	-4,331	0,000
	Teste intermediário	68,60			
GC	Teste intermediário	69,92	- 8,46	-4,367	0,000
	Pós-teste	61,46			
GE	Teste intermediário	68,60	13,58	-4,887	0,000
	Pós-teste	82,18			
GC	Pré-teste	53,88	7,58	-3,459	0,000
	Pós-teste	61,46			
GE	Pré-teste	56,43	25,75	-6,068	0,000
	Pós-teste	82,18			

Fonte: A autora (2024)

Comparando-se o desempenho de cada grupo, do pré-teste para o teste intermediário o GE apresentou uma diferença significativa (Z= -4,331; p = 0,000) no desempenho entre as avaliações, o mesmo aconteceu com o GC (Z= -6,019; p = 0,000).

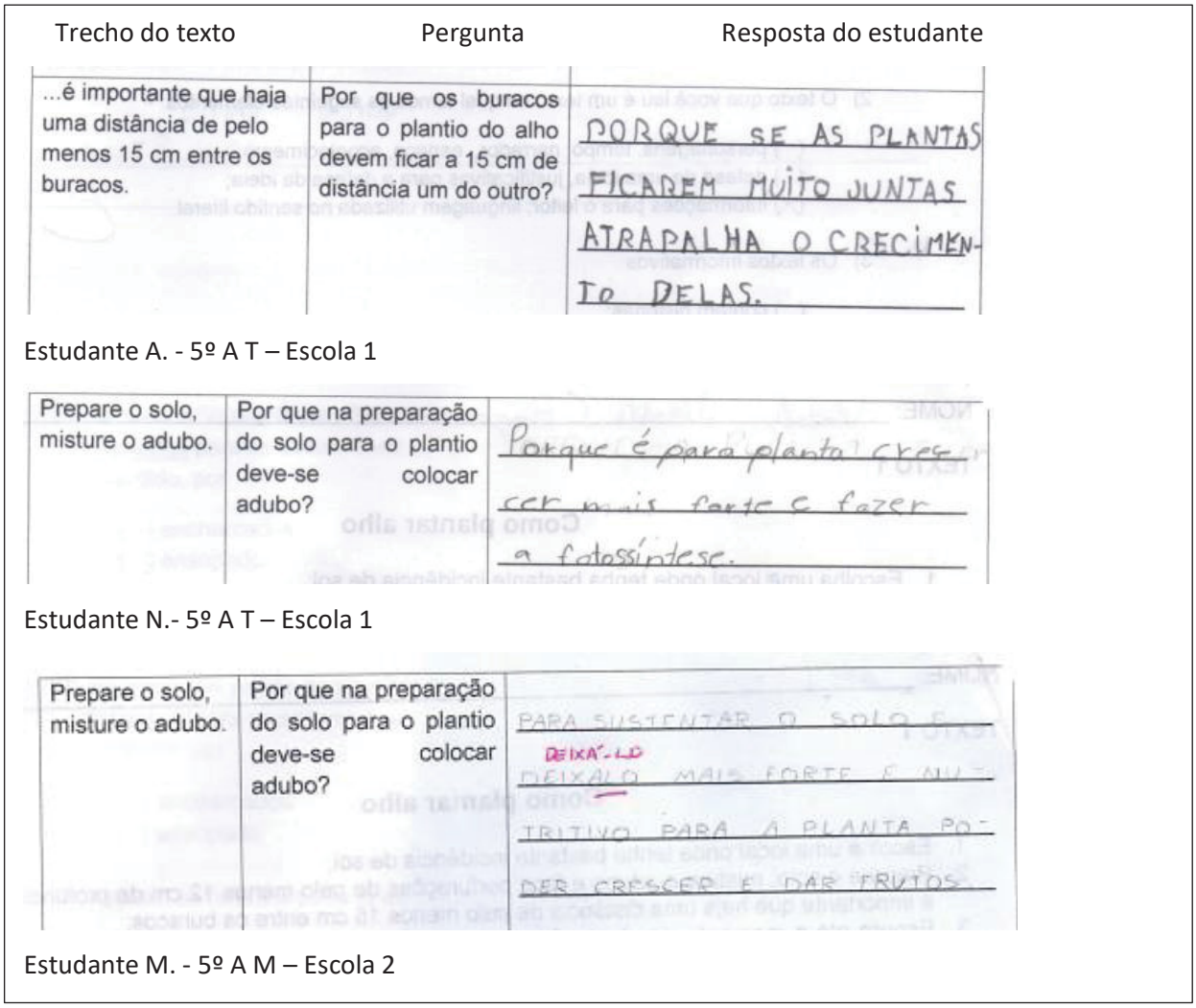
Já na comparação do teste intermediário com o pós-teste foi possível observar que o GE apresentou uma diferença significativa (Z= -4,887; p = 0,000) e o GC (Z= -4,367; p = 0,000).

Na comparação entre o pré-teste e o pós-teste o GE apresentou uma diferença significativa (Z= -6,068; p = 0,000) o mesmo ocorreu no GC (Z= -3,459; p = 0,000), mas o GC apresentou um decréscimo de 8,46% no percentual médio de acertos.

A diferença no percentual de acertos entre os grupos mostra que o GC avançou mais (16,04%) em compreensão inferencial quando comparado ao GE até esse momento da pesquisa, mas do teste intermediário para o pós-teste no GE foi de 13,58% e no GC foi de -8,46%.

Na figura 16 estão alguns exemplos de atividades realizadas pelos participantes do GE, quando foi realizado trabalho com o texto intitulado “Como plantar alho”.

FIGURA 16 – Exemplos de atividades inferenciais



Fonte: A autora (2024)

Como é possível observar, na primeira coluna constava a informação presente no texto, na segunda coluna a pergunta e na terceira coluna a resposta dos estudantes, nas quais tinham que relacionar as informações do texto, com os conhecimentos prévios para responder à pergunta.

4.1.5.1 – VOCABULÁRIO

Dentro da compreensão inferencial, uma questão observada especificamente foi a ampliação vocabular dos estudantes. Para verificar a ampliação vocabular, no pré-teste e no pós-teste havia 8 questões, incluindo extração de significado por meio de pistas contextuais e por meio de prefixos e sufixos e no teste intermediário havia 6 questões. Devido a essa questão foi optado por realizar a estatística descritiva pelo percentual de acertos dos participantes, conforme tabela 16.

TABELA 16 – Estatística descritiva do desempenho dos participantes do GE e do GC em vocabulário, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	25,92	2,31	25	25	16,26	0	62,5	1283,5	0,271
	GE	23,61		25	12,5	20,27	0	100		
Teste Intermediário	GC	57,09	10,05	66,66	66,67	26,02	0	100	1087	0,019
	GE	67,59		83,33	83,33	26,19	0	100		
Pós-teste	GC	39,35	24,77	37,5	37,5	23,34	0	87,5	678,5	0,000
	GE	64,12		62,5	62,5	24,77	0	100		

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intergrupos foi possível observar que no Pré-teste, não houve diferença estatisticamente significativa (U= 1283,5; p = 0,271) entre os grupos. No teste intermediário já foram encontradas diferenças significativas (U= 1087; p = 0,019) em prol dos participantes de GE e o mesmo foi verificado no pós-teste diferenças estatisticamente significativas (U= 678,5; p = 0,000) entre os grupos, em prol dos participantes do GE.

No que se refere à ampliação vocabular, a partir dos resultados foi possível observar que os participantes do GE já apresentaram desempenho maior desde o teste intermediário, quando comparado ao GC.

Os estudantes participantes do GE, inicialmente, tiverem em média 23,61% acertos, já o GC apresentava em média 25,92% acertos, no pós-teste o GC teve uma média de 39,35% e o GE teve uma média de acertos de 64,12%.

Na comparação pré-teste com o pós-teste, observou-se um avanço de 51,81% no GC, o que demonstra um avanço no vocabulário dos participantes, mas o avanço apresentado pelo GE foi de 171,57%, o que indica que os estudantes participantes da intervenção apresentaram desempenho superior aos estudantes do GC.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em apliação vocabular, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes, tanto no GE GE (Q=58,467; p=0,000) quanto no GC (Q=63,394; p=0,000). Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças em cada grupo. As diferenças podem ser observadas na tabela 17.

TABELA 17 – Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em ampliação vocabular dos participantes do GE e do GC, em porcentagem

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	25,92	31,17	-6,076	0,000
	Teste intermediário	57,09			
GE	Pré-teste	23,61	43,98	-5,775	0,000
	Teste intermediário	67,59			
GC	Teste intermediário	57,09	-17,74	-5,852	0,000
	Pós-teste	39,35			
GE	Teste intermediário	67,59	-3,47	-2,892	0,000
	Pós-teste	64,12			
GC	Pré-teste	25,92	13,43	-3,576	0,000
	Pós-teste	39,35			
GE	Pré-teste	23,61	40,51	-5,486	0,000
	Pós-teste	64,12			

Fonte: A autora (2024)

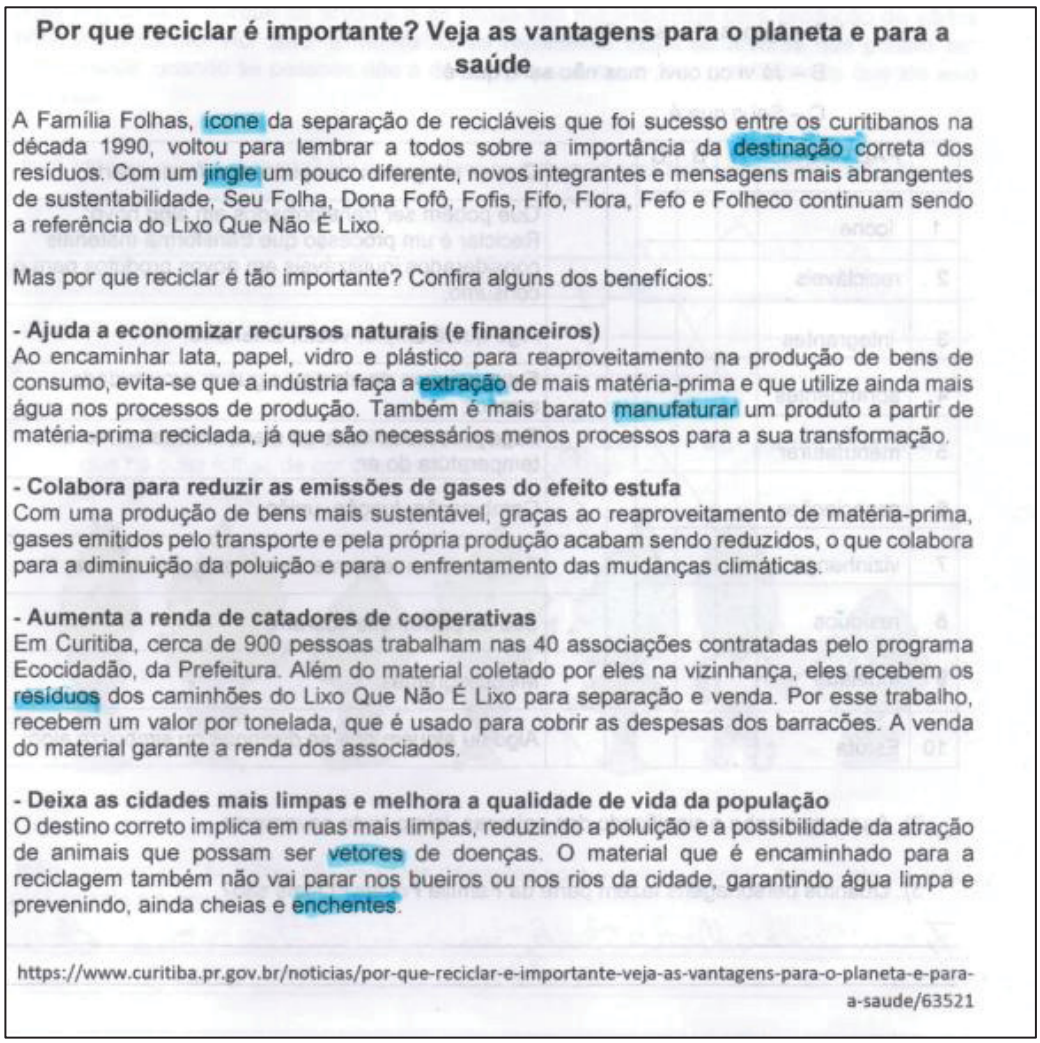
Como se vê, do pré-teste para o teste intermediário o GE apresentou uma diferença significativa (Z=-5,775; p=0,000) o mesmo aconteceu com o GC (Z=-6,076; p=0,000). O que mostra um avanço em ambos os grupos.

Já na comparação teste intermediário e pós-teste foi possível observar que o GE apresentou uma diferença significativa (Z=-2,892; p=0,000) entre os testes, enquanto que o GC apresentou uma diferença significativa (Z=-5,852; p=0,000). Foi interessante observar que houve um decréscimo em ambos os grupos.

Na comparação entre o pré-teste e o pós-teste o GC apresentou uma diferença significativa (Z=-3,576; p=0,000) como também o GE (Z=-5,486; p=0,000). Nessa mesma comparação foi possível observar que o avanço do GC foi de 51,81% enquanto que o avanço dos participantes do GE o avanço foi de 171,57%.

Na figura 17 estão exemplos de atividades que foram desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento do vocabulário durante a intervenção durante a leitura.

FIGURA 17- Anotações das palavras desconhecidas durante a leitura do texto



Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde

A Família Folhas, ícone da separação de recicláveis que foi sucesso entre os curitibanos na década 1990, voltou para lembrar a todos sobre a importância da destinação correta dos resíduos. Com um jingle um pouco diferente, novos integrantes e mensagens mais abrangentes de sustentabilidade, Seu Folha, Dona Fofô, Fofis, Fifo, Flora, Fefo e Folheco continuam sendo a referência do Lixo Que Não É Lixo.

Mas por que reciclar é tão importante? Confira alguns dos benefícios:

- Ajuda a economizar recursos naturais (e financeiros)
Ao encaminhar lata, papel, vidro e plástico para reaproveitamento na produção de bens de consumo, evita-se que a indústria faça a extração de mais matéria-prima e que utilize ainda mais água nos processos de produção. Também é mais barato manufaturar um produto a partir de matéria-prima reciclada, já que são necessários menos processos para a sua transformação.

- Colabora para reduzir as emissões de gases do efeito estufa
Com uma produção de bens mais sustentável, graças ao reaproveitamento de matéria-prima, gases emitidos pelo transporte e pela própria produção acabam sendo reduzidos, o que colabora para a diminuição da poluição e para o enfrentamento das mudanças climáticas.

- Aumenta a renda de catadores de cooperativas
Em Curitiba, cerca de 900 pessoas trabalham nas 40 associações contratadas pelo programa Ecocidadão, da Prefeitura. Além do material coletado por eles na vizinhança, eles recebem os resíduos dos caminhões do Lixo Que Não É Lixo para separação e venda. Por esse trabalho, recebem um valor por tonelada, que é usado para cobrir as despesas dos barracões. A venda do material garante a renda dos associados.

- Deixa as cidades mais limpas e melhora a qualidade de vida da população
O destino correto implica em ruas mais limpas, reduzindo a poluição e a possibilidade da atração de animais que possam ser vetores de doenças. O material que é encaminhado para a reciclagem também não vai parar nos bueiros ou nos rios da cidade, garantindo água limpa e prevenindo, ainda cheias e enchentes.

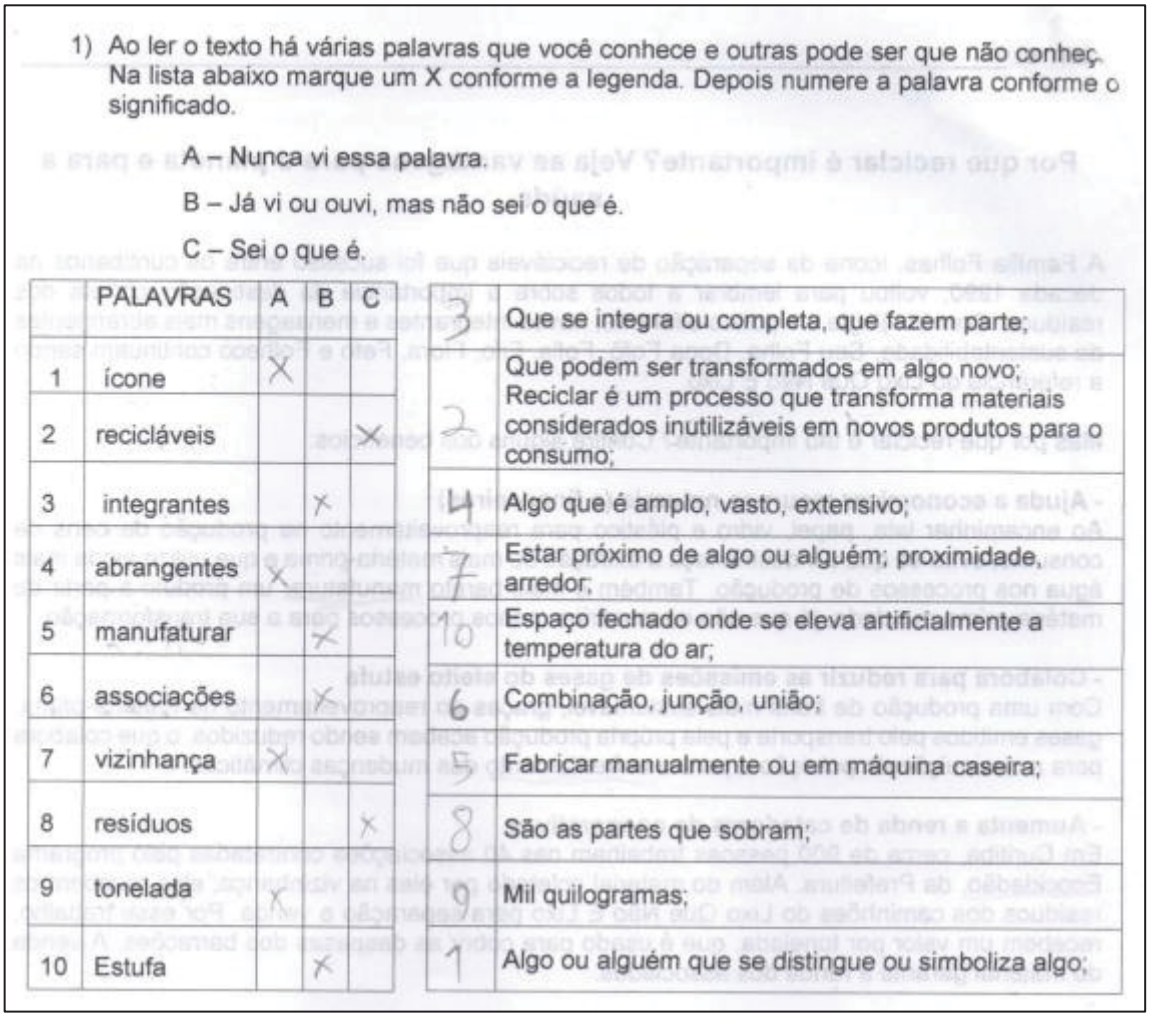
https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/por-que-reciclar-e-importante-veja-as-vantagens-para-o-planeta-e-para-a-saude/63521

Fonte: A autora
Nota: Atividade realizada pela estudante K.I.P.S. da escola 2.

Após a leitura todas as palavras apontadas pelos estudantes eram discutidas para que o significado fosse descoberto por meio de pistas textuais como também buscando-se em dicionários e ainda realizando a análise a partir da formação da palavra (prefixos e sufixos).

Na figura 18 um exemplo de atividade que foi desenvolvida com vistas ao desenvolvimento do vocabulário durante a intervenção após a leitura do texto “Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde.

FIGURA 18 – Exemplo de atividade com vocabulário



1) Ao ler o texto há várias palavras que você conhece e outras pode ser que não conheç. Na lista abaixo marque um X conforme a legenda. Depois numere a palavra conforme o significado.

A – Nunca vi essa palavra.

B – Já vi ou ouvi, mas não sei o que é.

C – Sei o que é.

	PALAVRAS	A	B	C
1	ícone	X		
2	recicláveis			X
3	integrantes		X	
4	abrangentes	X		
5	manufaturar		X	
6	associações		X	
7	vizinhança	X		
8	resíduos			X
9	tonelada	X		
10	Estufa		X	

3	Que se integra ou completa, que fazem parte;
2	Que podem ser transformados em algo novo; Reciclar é um processo que transforma materiais considerados inutilizáveis em novos produtos para o consumo;
4	Algo que é amplo, vasto, extensivo;
7	Estar próximo de algo ou alguém; proximidade, arredor;
10	Espaço fechado onde se eleva artificialmente a temperatura do ar;
6	Combinação, junção, união;
5	Fabricar manualmente ou em máquina caseira;
8	São as partes que sobram;
9	Mil quilogramas;
1	Algo ou alguém que se distingue ou simboliza algo;

Fonte: A autora
Nota: Atividade realizada pela estudante K.I.P.S. da escola 2.

4.1.6 COMPREENSÃO CRÍTICA

Para verificar o desempenho dos estudantes em compreensão crítica, foram realizadas comparações entre os grupos GC e GE e a comparação dos próprios grupos.

Na tabela 18 estão os resultados, em percentual, do desempenho dos participantes da pesquisa.

TABELA 18 – Estatística descritiva do desempenho em compreensão crítica, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	43,52	0,92	50	50	33,711	0	100	1435	0,878
	GE	44,44		50	50	33,176	0	100		
Teste intermediário	GC	40,74	3,70	50	0	40,134	0	100	1366	0,545
	GE	44,44		50	50	35,900	0	100		
Pós-teste	GC	55,56	21,29	50	50	35,907	0	100	981,5	0,001
	GE	76,85		100	100	33,241	0	100		

Fonte: A autora (2024)

No pré-teste, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (U= 1435,5; p = 0,878) entre os grupos, da mesma forma que no teste intermediário também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (U= 1366; p = 0,545) entre os grupos. Já no pós-teste houve uma diferença estatisticamente significativa (U= 981,5; p = 0,001) em prol dos estudantes participantes do GE. O mesmo pode ser observado comparando-se o percentual médio de acertos no qual os participantes do GE apresentaram o maior percentual médio de acertos.

Comparando-se o pré-teste com o pós-teste a partir do percentual médio de acertos, observou-se um avanço de 27,66% no GC, o que demonstra um avanço no vocabulário dos participantes, mas o avanço apresentado pelo GE foi de 71,01%, o que indica que os estudantes participantes da intervenção apresentaram desempenho superior em compreensão crítica após a intervenção.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em compreensão crítica, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes realizados no GE (Q= 31,149; p= 0,000). No GC (Q=5,657; p=0,059), o teste indica que houve diferença, mas não são significativas. Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças em cada grupo. As diferenças podem ser observadas na tabela 19.

TABELA 19 – Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário e teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste, em compreensão crítica, percentual de acertos

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	43,52	-2,78	-0,404	0,686
	Teste intermediário	40,74			
GE	Pré-teste	44,44	0	-0,370	0,970
	Teste intermediário	44,44			
GC	Teste intermediário	40,74	14,82	-2,340	0,019
	Pós-teste	55,56			
GE	Teste intermediário	44,44	32,41	-4,734	0,000
	Pós-teste	76,85			
GC	Pré-teste	43,52	12,04	-2,266	0,023
	Pós-teste	55,56			
GE	Pré-teste	44,44	32,41	-4,367	0,000
	Pós-teste	76,85			

Fonte: A autora (2024)

Como pode ser observado na tabela 19, entre o pré-teste e o teste intermediário, foi possível verificar que tanto os participantes do GC (Z=-4,404; p=0,686) quanto os participantes do GE (Z=0,370; p= 0,970) não apresentaram diferenças significativas.

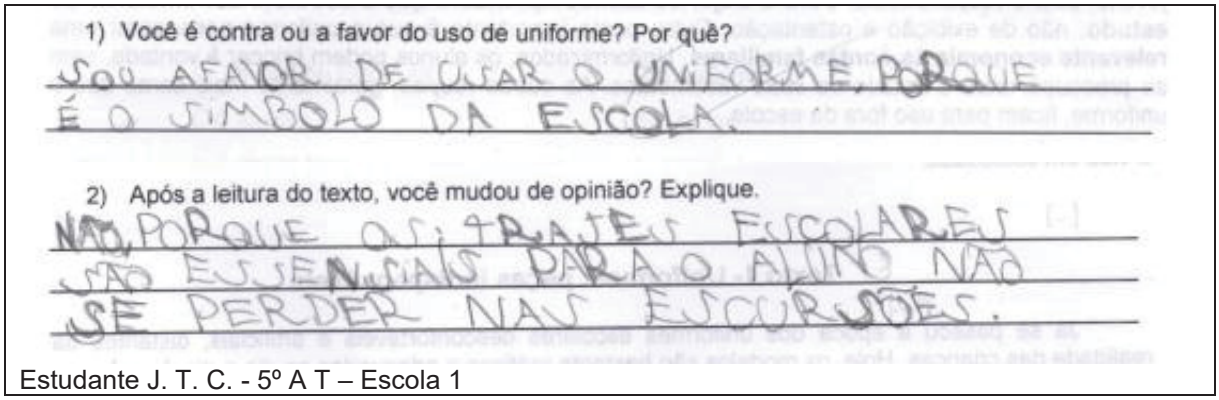
Na comparação entre o pré-teste e o teste intermediário o GC apresentou uma diferença significativa (Z=-2,340; p=0,019) como também o GE (Z=-4,734; p=0,000). Na comparação entre o pré-teste e o pós-teste foi possível observar que GE apresentou uma diferença significativa (Z=-4,367; p=0,000) o GC também apresentou uma diferença significativa (Z=2,266; p=0,023).

Ambos os grupos apresentaram avanço significativo em compreensão crítica, mas é possível observar que o avanço do GC foi de 27,66% tendo como base o percentual médio de acertos e o GE apresentou um avanço de 72,92%. Também foi possível observar que o avanço do grupo GE aconteceu efetivamente entre o teste intermediário e o pós-teste, quando foram incluídas as questões de metacompreensão. A partir desses resultados pode-se afirmar que o GE apresentou um avanço maior que o GC a partir da segunda metade da intervenção.

Na figura 19 estão exemplos de atividades aplicadas durante a intervenção que proporcionavam o desenvolvimento da compreensão crítica. Nessa figura estão as respostas de um estudante, antes da leitura do texto (questão 1) e após a leitura

do texto (questão 2) do texto “Uniforme escolar: padronização ou tolhimento de liberdade?”

FIGURA 19 – Exemplos de atividades compreensão crítica I


1) Você é contra ou a favor do uso de uniforme? Por quê?

SOU A FAVOR DE USAR O UNIFORME, PORQUE É O SIMBOLO DA ESCOLA.

2) Após a leitura do texto, você mudou de opinião? Explique.

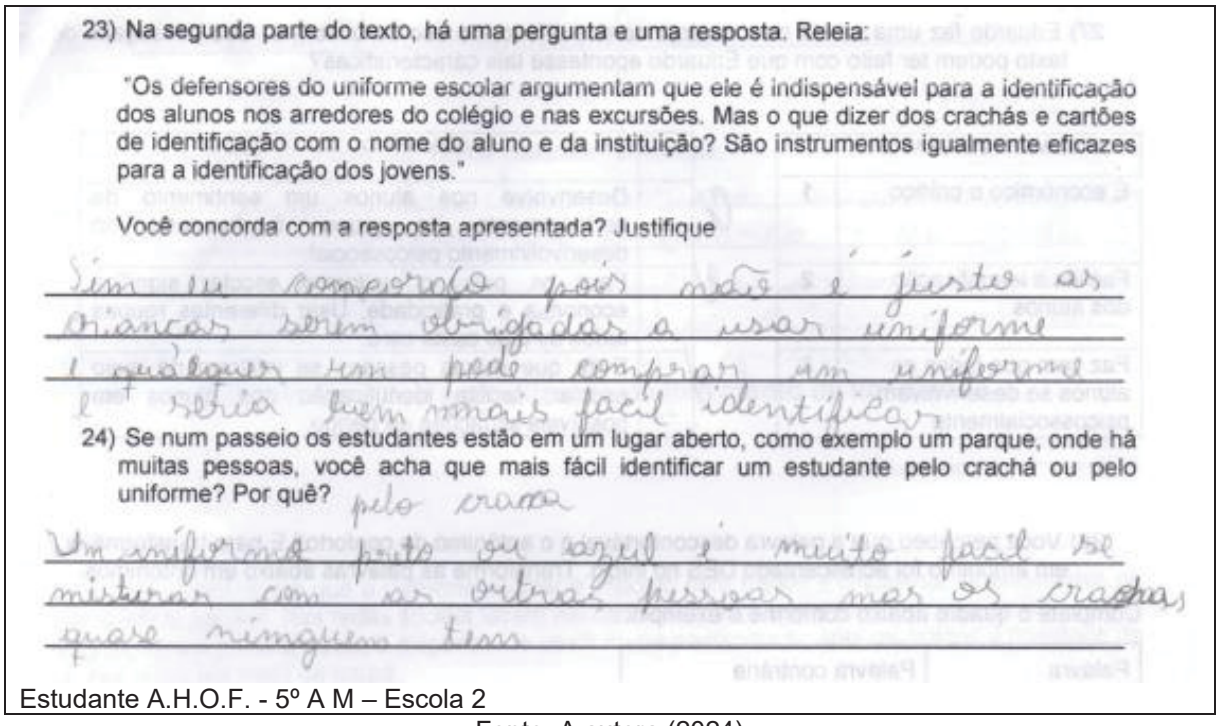
NÃO, PORQUE OS TRAJES ESCOLARES SÃO ESSENCIAIS PARA O ALUNO NÃO SE PERDER NAS ESCURSÕES.

Estudante J. T. C. - 5º A T – Escola 1

Fonte: A autora (2024)

Na figura 20 estão outros exemplos de atividades desenvolvidas com o objetivo de desenvolvimento do pensamento crítico a patir do texto “Uniforme escolar: padronização ou tolhimento de liberdade?”

FIGURA 20– Exemplos de atividades compreensão crítica II


23) Na segunda parte do texto, há uma pergunta e uma resposta. Releia:

"Os defensores do uniforme escolar argumentam que ele é indispensável para a identificação dos alunos nos arredores do colégio e nas excursões. Mas o que dizer dos crachás e cartões de identificação com o nome do aluno e da instituição? São instrumentos igualmente eficazes para a identificação dos jovens."

Você concorda com a resposta apresentada? Justifique

Sim eu concordo pois não é justo as crianças serem obrigadas a usar uniforme e qualquer um pode comprar um uniforme e seria bem mais facil identificar

24) Se num passeio os estudantes estão em um lugar aberto, como exemplo um parque, onde há muitas pessoas, você acha que mais fácil identificar um estudante pelo crachá ou pelo uniforme? Por quê? pelo crachá

Um uniforme preto ou azul é muito facil se misturar com as outras pessoas mas os crachas quase ninguem tem

Estudante A.H.O.F. - 5º A M – Escola 2

Fonte: A autora (2024)

4.1.7 REORGANIZAÇÃO

Para verificar o desempenho dos estudantes em compreensão reorganizativa, foram realizadas comparações entre os grupos GC e GE e a comparação intragrupos. Devido ao número de questões as análises foram realizadas a partir do percentual de acertos, conforme tabela 20

TABELA 20 – Estatística descritiva da compreensão reorganizativa, em porcentagem, do GC e do GE

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	25,31	0	33,33	0	28,177	0	100	1441	0,910
	GE	25,31		33,33	0[a]	26,647	0	100		
Teste Intermediário	GC	47,53	0	50,00	66,67	35,82	0	100	1453,5	0,977
	GE	47,53		33,33	33,33	25,576	0	100		
Pós-teste	GC	29,01	22,84	33,33	0	28,992	0	100	866	0,000
	GE	51,85		66,67	33[a]	29,437	0	100		

a. Ha várias modas. O menor valor é mostrado.

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intergrupos foi possível observar que não havia diferença estatisticamente significativa (U= 1441; p = 0,910) entre os grupos o mesmo pode ser observado na avaliação intermediária (U= 1453; p = 0,977), mas no pós-teste foi observado desempenho estatisticamente significativos (U= 866; p = 0,000) em favor do GE.

Uma questão interessante foi observada no pré-teste e no teste intermediário, nos quais a média percentual de acertos foi a mesma em ambos os grupos. Já no pós-teste, houve uma diferença de 22,84% no percentual médio de acertos em favor do GE.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em compreensão reorganizativa, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes realizados no GE (Q= 30,082; p= 0,000) como no GC (Q=26,687; p=0,000. Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças em cada grupo. As diferenças podem ser observadas na tabela 21.

TABELA 21 – Desempenho intragrupo: pré-teste com teste intermediário, teste intermediário com pós-teste, pré-teste com pós-teste em compreensão reorganizativa dos participantes do GE e do GC, em porcentagem

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	25,31	22,22	-4,419	0,000
	Teste intermediário	47,53			
GE	Pré-teste	25,31	22,22	-4,234	0,000
	Teste intermediário	47,53			
GC	Teste intermediário	47,53	-18,52	-3,318	0,001
	Pós-teste	29,01			
GE	Teste intermediário	47,53	4,32	-0,886	0,376
	Pós-teste	51,85			
GC	Pré-teste	25,31	3,70	-1,147	0,252
	Pós-teste	29,01			
GE	Pré-teste	25,31	26,54	-4,999	0,000
	Pós-teste	51,85			

Fonte: A autora (2024)

Quanto ao GC, foi possível observar que houve uma diferença significativa (Z=-4,419; p=0,000) do pré-teste para o teste intermediário, mas do teste intermediário para o pós-teste também apresentou uma diferença significativa (Z=-3,318; p=0,001), mas essa diferença se deu em decorrência de um decréscimo no percentual médio de acertos.

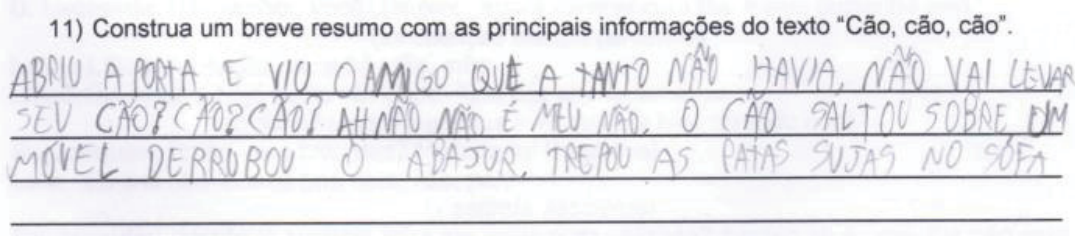
No que diz respeito aos participantes do GE, foi possível observar um avanço significativo (Z=-4,234; p=0,000) do pré-teste para o teste intermediário. Embora o avanço do teste intermediário para o pós-teste não tenha sido significativo (Z=-0,886; p=0,376) percebe-se uma diferença de 4,32% no percentual médio de acertos, indicando um discreto avanço. Na comparação do pré-teste para o pós-teste o grupo apresentou um avanço significativo (Z=-4,999; p=0,000). Embora o GE não tenha apresentado um avanço significativo do teste intermediário para o pós-teste, os resultados indicam que participantes avançaram em compreensão reorganizativa.

Os resultados das comparações tanto intergrupos como intragrupos, parecem indicar que no teste intermediário as questões de compreensão reorganizativa não se mostraram totalmente adequadas para avaliar este componente da compreensão leitora.

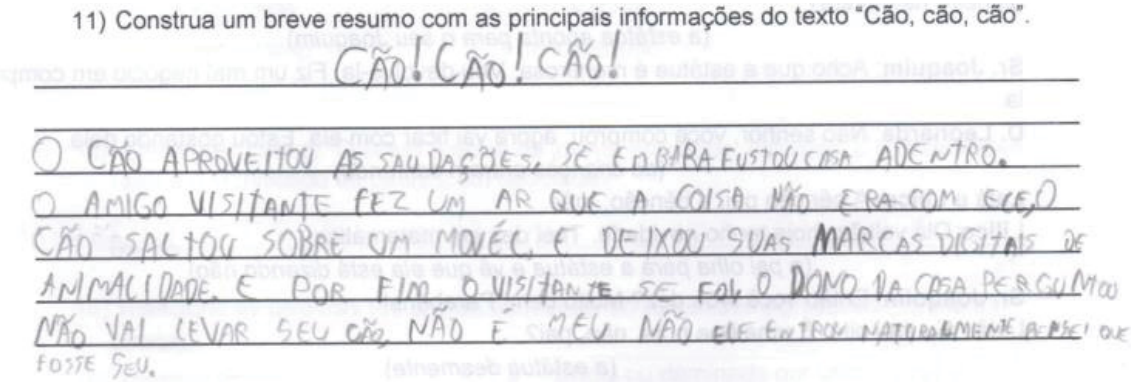
Na figura 21, está um exemplo de resposta de um estudante no pré-teste e no pós-teste referente à reorganização.

FIGURA 21 – Exemplo de atividade de reorganização

Pré-teste:



Pós-teste:



Estudante L. E. P. Escola 2

Fonte: A autora

4.1.8 – METACOMPREENSÃO

Durante a intervenção foram realizadas atividades específicas de metacompreensão, além das atividades orais durantes as sessões do bloco II. Para verificar o desempenho dos participantes acerca da metacompreensão foram realizadas as comparações intergrupos, conforme tabela 22.

TABELA 22 – Estatística descritiva da metacompreensão, em porcentagem, na comparação entre o GE e GC

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	16,20	1,39	0	0	21,256	0	75	1395,5	0,671
	GE	17,59		0	0	20,961	0	75		
Teste intermediário	GC	24,07	0,93	0	0	28,716	0	100	1456	0,989
	GE	25,00		0	0	31,846	0	100		
Pós-teste	GC	20,37	27,78	25	25	20,067	0	75	595,5	0,000
	GE	48,15		50	50	25,165	0	100		

Fonte: A autora (2024)

Quanto aos resultados, no pré-teste, não houve diferença estatisticamente significativa (U= 1395,5; p = 0,671) entre os grupos. No teste intermediário também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (U= 1456; p = 0,989) entre os grupos. Já na pós-teste houve uma diferença estatisticamente significativa (U= 595; p = 0,000) em prol dos estudantes participantes do GE. A partir dos resultados foi possível verificar que o avanço no GE aconteceu após as sessões do Bloco II, no qual foram inseridas as atividades de metacompreensão.

Comparando-se pré-teste, teste intermediário e pós-testes em metacompreensão, o teste de Friedman mostrou que há diferenças entre os testes realizados no GE (Q= 40,819; p= 0,000). No GC (Q=3,085; p=0,214), o teste indica que houve diferença, mas não significativa. Devido a isso serão realizadas comparações intragrupos para verificar as diferenças. As diferenças podem ser observadas na tabela 23.

TABELA 23– Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e teste intermediário, teste intermediário e pós-teste, pré-teste e pós-teste em metacompreensão dos participantes do GE e do GC, em porcentagem

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	16,20	7,87	-1,923	0,055
	Teste intermediário	24,07			
GE	Pré-teste	17,59	4,41	-2,064	0,039
	Teste intermediário	25,00			
GC	Teste intermediário	24,07	-3,7	-0,957	0,339
	Pós-teste	20,37			
GE	Teste intermediário	25,00	23,15	-4,043	0,000
	Pós-teste	48,15			
GC	Pré-teste	16,20	4,17	-1,377	0,168
	Pós-teste	20,37			
GE	Pré-teste	17,59	30,56	-5,566	0,000
	Pós-teste	48,15			

Fonte: A autora (2024)

Quanto ao GC, foi possível observar a ausência de diferença significativa (Z=-1,923; p=0,055) na comparação do pré-teste com o teste intermediário. O mesmo ocorreu na comparação do teste intermediário com o pós-teste em que não foi verificada diferença (Z=-0,957; p=0,339), o que pode ser observado foi um decréscimo no percentual médio de acertos de 3,7%.

No que diz respeito aos participantes do GE, foi possível observar um avanço significativo (Z=-2,064; p=0,039) do pré-teste para o teste intermediário. Como também foi verificada uma diferença significativa (Z=-4,043; p=0,000) do teste intermediário para o pós-teste. Na comparação do pré-teste com o pós-teste foi possível verificar um avanço significativo (Z= -5,566; p=0,000) desses participantes em metacompreensão.

Comparando-se o percentual médio de acertos, foi possível observar que os participantes do GC apresentaram um avanço de 25,74%, já os participantes do GE apresentaram um avanço de 173,73%.

4.1.9 DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

Durante a intervenção foram trabalhados vários textos narrativos e para verificar o desempenho dos estudantes participantes da pesquisa quanto á compreensão desse tipo de texto. Foram realizadas as comparações intergrupos e intragrupos. Para essa análise foram separados, nas avaliações do pré-teste (CL1 +CL11), todas as questões relativas à compreensão de textos narrativos, como também as questões do pós-teste (CL1-F + CL33). No pré-teste havia 32 questões e no pós-teste 33 questões, devido a isso as análises foram realizadas com base no percentual de acertos, conforme tabela 24.

TABELA 24 – Estatística descritiva em compreensão de textos narrativos, na comparação entre o GE e GC, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	37,44	1,85	37,5	15,63[a]	18,145	9,38	68,75	1371,5	0,594
	GE	39,29		37,5	28,13	17,283	6,25	75		
Pós-teste	GC	48,59	22,22	54,54	69,7	21,321	9,09	87,88	598	0,000
	GE	70,81		72,72	84,85	15,611	33,3	96,97		

a.Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Fonte: A autora (2024)

No pré-teste foi possível observar que não havida diferenças (U=1371,5; p=0,594) entre os participantes do GE e do GC. Já no Pós-teste foi possível observar uma diferença significativa (U=598; p=0,000) entre os grupos, em prol dos participantes da intervenção.

Na comparação do percentual médio de acertos foi possível verificar que o crescimento no desempenho dos participantes do GC foi de 29,78% e o crescimento no desempenho dos participantes GE foi de 80,22%. Esses resultados indicam que o ensino explícito em compreensão da leitura aumenta o desempenho em compreensão da leitura de textos narrativos.

Na comparação intragrupo, foram verificados os desempenhos do GE e do GC, conforme tabela 25

TABELA 25– Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em compreensão de texto narrativo dos participantes do GE e do GC

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	37,44	11,15	-4,994	0,000
	Pós-teste	48,59			
GE	Pré-teste	39,29	31,52	-6,376	0,000
	Pós-teste	70,81			

Fonte: A autora (2024)

Observando-se cada grupo foi possível verificar que ambos os grupos apresentaram um avanço significativo do pré-teste para o pós-teste. O GC apresentou uma diferença de (Z=-4,994; p=0,000), e o GE que apresentou uma diferença de (Z=-6,376; p=0,000). Também foi possível verificar que o crescimento do GC foi de 29,78% e o crescimento do GE foi de 80,22%.

4.1.10 DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Para a análise do desempenho dos participantes em compreensão de textos expositivos, foram separados, nas avaliações do pré-teste (CL1 +CL11), todas as questões relativas à compreensão de textos narrativos, como também as questões do pós-teste (CL1-F + CL33). No pré-teste havia 13 questões e no pós-teste 15 questões. Devido a isso as análises serão realizadas com base no percentual de acertos, conforme tabela 26.

TABELA 26 – Estatística descritiva em compreensão de textos expositivos, na comparação entre o GE e GC, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	39,03	0,43	38,46	15,38[a]	18,474	7,69	76,92	1427	0,848
	GE	38,60		38,46	23,08	19,396	0	84,62		
Pós-teste	GC	52,59	23,33	53,33	53,33[a]	18,299	13,3	93,33	470	0,000
	GE	75,92		80,00	73,33[a]	14,732	40	100		

a. Há várias modas. O menor valor é mostrado

Fonte: A autora (2024)

No pré-teste foi possível observar que não havida diferenças (U=1,427; p=0,848) entre os participantes do GE e do GC. Já no Pós-teste foi possível observar uma diferença significativa (U=470; p=0,000) entre os grupos, em prol dos participantes da intervenção.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 27.

TABELA 27 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em compreensão de textos expositivos dos participantes do GE e do GC

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	39,03	13,56	-5,003	0
	Pós-teste	52,59			
GE	Pré-teste	38,60	37,32	-6,286	0
	Pós-teste	75,92			

Fonte: A autora (2024)

A partir dos resultados é possível inferir que ambos os grupos apresentaram avanços na compreensão de textos expositivos. O crescimento no desempenho dos participantes do GC foi de 34,74% e o crescimento no desempenho dos participantes GE foi de 96,68%. Esses resultados indicam que o ensino explícito em compreensão da leitura aumenta o desempenho em compreensão da leitura de textos expositivos.

4.1.11 – DESEMPENHO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA INTERVENÇÃO

Tendo em vista os resultados obtidos, outra questão surge, quais foram os estudantes que apresentaram melhor desempenho? Quem foi mais beneficiado pela intervenção?

Assim, para verificar os diferentes níveis de desempenho dos estudantes participantes do GE, estes foram subdivididos em três grupos com base nas médias obtidas na avaliação no pré-teste CL1. Os grupos foram compostos da seguinte maneira: grupo com maiores médias (D1), com médias intermediárias (D2) e com as menores médias D3), tendo cada grupo 18 estudantes. Devido à distribuição normal (K-S = 0,114; p =0,078) e (W=0,963; p=0,90) , da amostra, para verificar o

desempenho dos estudantes após a intervenção, foi optado pela utilização da estatística paramétrica nessas análises, conforme tabela 28.

TABELA 28 – Estatística descritiva - desempenho dos estudantes por teste

Avaliação		Grupos	Média	Mediana	Moda	DP	Mínimo	Máximo
Pré-teste (CL1)	D1	GC	15,28	15	13[a]	2,164	13	20
		GE	15,78	16	12[a]	2,557	12	21
	D2	GC	9,56	10,5	12	2,617	4	13
		GE	8,83	9	9	2,176	2	12
	D3	GC	3,89	3,5	3	1,41	2	6
		GE	4,44	5	5[a]	1,723	1	6
Teste intermediário (CL2)	D1	GC	23,39	24	24[a]	3,256	16	28
		GE	23,61	24,5	26	4,767	12	30
	D2	GC	19,44	22	22	7,358	4	28
		GE	19,06	20	18[a]	3,918	11	24
	D3	GC	11,67	9,5	3	7,971	3	28
		GE	14,33	15	6[a]	5,626	6	22
Pós-teste (CL1-F)	D1	GC	18,33	18,5	16[a]	3,413	13	24
		GE	24,94	26	27	4,235	15	31
	D2	GC	14,39	14	13[a]	6,307	3	27
		GE	22,06	22	20	5,023	12	30
	D3	GC	7,17	6	3[a]	3,792	3	16
		GE	16,67	16,5	13	5,156	7	25

Fonte: A autora (2024)

a. Ha várias modas. O menor valor é mostrado

Para as comparações foi optado pelas avaliações pré-teste CL1, teste intermediário CL2 e pós-teste CL1-F tendo em vista que essas avaliações contemplam todos os componentes da compreensão da leitura. Em destaque, na tabela, os testes CL1 e CL1-F, que são iguais, pois isso ajuda a garantir que quaisquer diferenças observadas nos resultados sejam devidas à intervenção ou ao tempo decorrido, e não a variações nos instrumentos de avaliação, além disso, há pesquisas (Viana *et al*., 2010; 2017) que utilizam dessa mesma técnica. Além do mais, a primeira aplicação aconteceu na primeira quinzena de março e a segunda aplicação, na segunda quinzena de novembro para minimizar o efeito de aprendizagem, ainda, ambos os grupos foram expostos ao instrumento no mesmo período e pelo mesmo tempo.

Como se vê a variação das médias do GC, com os estudantes com as maiores médias (D1), no pré-teste CL1 foi de 15,28 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 18,33 acertos. Esse grupo obteve um avanço de 19,96%. A média do GE no pré-teste CL1

foi de 15,78 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 24,94 acertos, esse grupo obteve um avanço de 58,04%. Foi possível observar que o GE obteve um avanço significativo (t(17)=-7,914; p=0,000) comparando-se o pré-teste com o pós-teste.

No grupo com os estudantes com médias intermediárias (D2), no pré-teste CL1 foi de 9,56 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 14,39 acertos, no GC. Esse grupo obteve um avanço de 50,52%. A média do GE no pré-teste CL1 foi de 8,83 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 22,06 acertos, esse grupo obteve um avanço de 149,83%. Foi possível observar que o GE obteve um avanço significativo (t(17)=-10,374; p=0,000) comparando-se o pré-teste com o pós-teste.

No grupo com os estudantes com as menores médias (D3), o GC, no pré-teste CL1 foi de 3,89 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 7,17 acertos. Esse grupo obteve um avanço de 84,31%. A média do GE no pré-teste CL1 foi de 4,44 acertos e no pós-teste CL1-F foi de 16,67 acertos, esse grupo obteve um avanço, na média, de 275,45%. Foi possível observar que o GE obteve um avanço significativo (t(17)=-10,157; p=0,000) comparando-se o pré-teste com o pós-teste.

Foi possível observar que houve um avanço significativo no desempenho (D1/(t(17)=-7,914; p=0,000); D2/(t(17)=-10,374; p=0,000); D3/(t(17)=-10,374; p=0,000)) dos participantes da intervenção.

Enfim, na comparação entre o pré-teste e o pós-teste foi possível observar que todos os participantes apresentaram um avanço significativo, mas o crescimento do grupo com menor desempenho inicial foi o maior. A partir desses resultados pode-se inferir que o ensino explícito melhora o desempenho de todos os participantes, em especial dos participantes que apresentavam algumas dificuldades, corroborando os resultados de Zuanetti *et al*. (2021, p.6) cujo resultado apontou que a intervenção trouxe “benefícios para as crianças que apresentavam dificuldade de compreensão da leitura”, a partir dos resultados e do apontamento realizado pelas autoras pode-se inferir que as intervenções em compreensão da leitura beneficiam aos estudantes, e especial os que apresentam maiores dificuldades.

4.1.12 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Scarborough (2001); Oakhill *et al*. (2015; 2017); Català *et al*. (2001;2013) e Viana *et al*. (2010) trazem que os componentes da compreensão da leitura são indissociáveis e utilizados simultaneamente durante o processo leitor, mas como o

primeiro objetivo dessa pesquisa era verificar o desempenho dos estudantes em compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica, e reorganização. Para verificar qual o efeito produzido pela intervenção, no desempenho dos estudantes, foi comparado os resultados do GE e do GC. Foram realizadas 22 sessões com 110 minutos cada, durante o ano de 2023. As primeiras 11 sessões (bloco I) tratavam do ensino explícito da compreensão da leitura com exceção de atividades de monitoramento da compreensão (metacompreensão) que foram inseridas a partir da 12.ª sessão (bloco II).

Inicialmente os grupos apresentavam desempenho semelhante, o que era esperado, uma vez que estavam matriculados no mesmo ano de escolaridade e a idade dos estudantes era próxima. Após a intervenção, os dois grupos progrediram, mas o GE passou a ter um desempenho significativamente melhor que o GC.

Os resultados encontrados nesse estudo, confirmam os resultados encontrados por Giasson (1993,2015); Nobile (2017); Sim-Sim (2007); Solé (1998); Viana *et al*. (2010, 2017); Abusamra *et al*. (2014); Botsas (2017); Gottheil, *et al*. (2017); Braz (2018); Kula, & Budak (2020); Van Keulen e Boendermaker (2020); Yaghmour e Obaidat (2022) que apontam resultados positivos para os estudantes que participam de ensino explícito e sistemático com atividades de compreensão da leitura.

No que diz respeito à compreensão literal, foi observado uma diferença significativa no pós-teste, quando comparados GE com GC, no pré-teste e no teste intermediário, as diferenças não foram significativas. Mas na comparação intragrupo foi possível observar um avanço significativo em ambos os grupos participantes da intervenção na comparação entre o pré-teste e o teste intermediário, ou seja, após 11 sessões de intervenção.

Mas ao comparar a avaliação intermediária com o pós-teste, observa-se um avanço significativo apenas no GE, o que pode indicar que o tempo de intervenção fez com que os estudantes continuassem avançando no desempenho em compreensão literal, os resultados encontrados nessa pesquisa corroboram os resultados encontrados por Viana *et al*., 2010 , 2017; Braz, 2018 indicando que os participantes da intervenção com ensino explícito em compreensão da leitura apresentam desempenho significativamente maior do que os estudantes do grupo controle.

Quanto à compreensão inferencial, Santos e Barrera (2017) apontam em sua pesquisa que as questões envolvendo a compreensão inferencial mostram-se mais

difíceis para os estudantes do que as questões envolvendo a compreensão literal. Braz (2018) não encontrou diferenças significativas na pesquisa realizada, apontando que uma das possibilidades para não encontrar resultados significativos poderia estar relacionada ao tempo, pois o estudo contou com 11 sessões. O encontrado nessa pesquisa, mostra um avanço significativo em compreensão inferencial no GE quando comparado ao GC no pós-teste, como também um avanço significativo se comparando o mesmo grupo no pré-teste e pós-teste. Os resultados significativos encontrados nessa pesquisa podem estar ligados ao tempo de trabalho desenvolvido com os estudantes, uma vez que contou com 22 sessões (110 min cada), o dobro de sessões realizadas por Braz (2018), pois Català *et al*. (2001) indicam que o desenvolvimento da compreensão inferencial requer uma ampla variedade de aprendizados, especialmente a habilidade de ativar e relacionar os conhecimentos prévios às novas informações apresentadas nos textos, a fim de construir as interpretações, o que pode levar um tempo maior. Além disso, Oakhill *et al*. (2015) apontam que a integração entre os conhecimentos promove o aumento da produção de inferências. Esse pode ser um dos motivos pelos quais os estudantes participantes da intervenção tiverem um desempenho significativamente maior comparado ao GC, pois em todas as sessões, desde o título era realizada a reflexão acerca do conhecimento que os estudantes traziam, o que era lido e o que aprenderam com essas informações relacionando-as, em algumas sessões oralmente e outras por escrito. Cabe destacar que o percentual de acertos em compreensão literal e compreensão inferencial foram muito próximos no pós-teste, no GE, (respectivamente 80,37% e 82,18%) esses resultados indicam que os participantes desenvolveram a capacidade de gerar inferências e dessa forma entende-se que avançaram na compreensão da leitura. Esses resultados corroboram a literatura (Català *et al*. (2001); Marcuschi, 2008; Català *et al*., 2013; Spinillo, 2013b; Oakhill *et al*., 2015,2017; Gottheil *et al*., 2017) no que diz respeito ao papel das inferências para a compreensão dos textos.

Outra questão observada na compreensão inferencial foi o aumento do desempenho nas questões que envolviam vocabulário complexo que contribuiu muito para o desempenho dos participantes do GE. Foi observado no pré-teste que não havia diferença entre GE e GC. A partir do teste intermediário e nos pós-teste houve uma diferença significativa em prol dos participantes da intervenção. Os resultados encontrados corroboram os resultados encontrados por Käsper, Uib e Mikk (2018),

que realizaram uma pesquisa que mostrou que o desenvolvimento do vocabulário teve um efeito positivos no conhecimento dos alunos. Daud, Kazi, Kalsoom (2019) realizaram uma pesquisa para verificar o aumento do vocabulário utilizando com estratégia a leitura em voz alta e encontraram que os participantes do grupo experimental tiveram um aumento significativo após o pós-teste, os resultados encontrados pelos pesquisadores vêm ao encontro dos resultados encontrados nessa pesquisa, pois em todas as sessões eram realizadas leitura em voz alta, seja pela professora ou pelos estudantes, destacando e analisando palavras desconhecidas encontradas no texto, realizando análises, etc., como indica Guimarães *et al*. (2019) que o conhecimento do vocabulário e de suas regras constituídas é fundamental para a melhoria da competência leitora, dessa forma tem-se que o desenvolvimento das diversas atividades acerca do vocabulário como a análise das palavras (formação por prefixos e sufixos) a análise contextual a partir da polissemia da palavra, etc. Essas atividades permitem a ampliação do repertório vocabular do leitor.

Outra questão interessante é que leitores conseguem guardar na memória as palavras novas (Ehri, 2013) e palavras novas são indispensáveis para a leitura (Oakhill *et al*. (2017), pois o aumento de palavras novas no repertório do leitor permite que sejam realizadas conexões entre as palavras e as frases e entre as frases e o texto ajudando no estabelecimento de inferências e na compreensão textual, dessa forma os resultados encontrados indicam que o trabalho com o vocabulário auxiliou na compreensão da leitura de textos dos participantes.

Na comparação do percentual de acertos, foi possível observar que ambos os grupos apresentam avanços relacionados ao vocabulário, mas observando-se as médias de acertos ao longo das avaliações verificou-se que ambos os grupos apresentaram índices maiores na avaliação intermediária que no pós-teste o qual cai discretamente no GE, mas cai substancialmente no GC. Esses resultados podem indicar que as questões que avaliaram o vocabulário no teste intermediário podem ter sido mais acessíveis do que as questões do pré-teste e do pós-teste. O que chamou a atenção também foi o percentual médio de acertos do GE que passou de 23,61% de acertos para 64,12% de acertos nas questões relacionadas ao vocabulário. Ainda sobre a ampliação vocabular, diversos autores (Sim-Sim, 2007; Viana *et al*., 2010; Oakhill *et al*., 2017) apontam que é importante o ensino do vocabulário, pois quanto maior o vocabulário, mais possibilidades de realizar associações para ligar as ideias do texto ao conhecimento prévio. Spinillo (2013b) aponta que leitores que possuem

vocabulário limitado podem enfrentar desafios ao atribuir um significado adequado ao texto. Isso pode ser percebido, pois os resultados do desempenho dos participantes da intervenção apresentaram uma melhora significativa nas atividades relacionadas ao vocabulário e o mesmo aconteceu em compreensão da leitura.

Quanto à compreensão crítica, foi verificado um aumento significativo no desempenho dos estudantes participantes da intervenção quando comparado ao GC no pós-teste.

Esse resultado confirma o resultado encontrado no estudo de Braz (2018), no qual os estudantes participantes dos grupos experimentais também apresentaram melhor desempenho em compreensão crítica. Na intervenção implementada neste estudo o que deve ter propiciado o aumento do desempenho dos estudantes nessa questão, foi o trabalho realizado com textos argumentativos que provocou nos estudantes o desenvolvimento da compreensão crítica. Esse resultado também corrobora o encontrado por Souza (2019) que trabalhou com leitura crítica e apontou que os estudantes se desenvolveram nesse quesito de forma expressiva.

No que diz respeito à reorganização estão incluídas diversas atividades como classificar, esquematizar, resumir... Solé (1998), Català *et al*. (2001) e Spinillo (2013) sugerem que as habilidades metatextuais, acerca do conhecimento da estrutura dos diversos gêneros de textos é um elemento que pode facilitar a compreensão leitora, devido a isso, durante a intervenção foram desenvolvidas diversas atividades tendo em vista o apontado pelas autoras. A partir dos resultados pode-se dizer que atividades de reorganização auxiliaram no desenvolvimento da compreensão da leitura, pois o desempenho dos estudantes participantes da intervenção foi significativamente maior comparando-se ao grupo controle e o mesmo foi observado comparando-se o pré-teste com teste intermediário e com o pós-teste nessas atividades. Entretanto, como já foi apontado, os resultados nas comparações tanto intergrupos como intragrupos sugerem que o teste intermediário não se mostrou um instrumento adequado para avaliar compreensão reorganizativa, tendo em vista a facilidade que os participantes tiveram na avaliação deste tipo de compreensão.

Quanto às atividades de metacompreensão, estas permitem que o leitor monitore e avalie os processos durante a leitura tornando a leitura mais eficaz (Joly e Dias, 2012; Spinillo, 2013b; Ruiz Bolivar, 2002; Gottheil *et al*., 2017. Os resultados encontrados nesse estudo, indicam que a metacompreensão é um fator fundamental no desenvolvimento da compreensão da leitura. Esse fato pode ser percebido no

desempenho dos estudantes, pois não foram encontradas diferenças em compreensão da leitura entre GE e GC até o teste intermediário (bloco I -11 primeiras sessões). O que fez (re)pensar se a intervenção estava realmente promovendo a aprendizagem dos estudantes uma vez que esse resultado não corrobora o resultado encontrado em estudos anteriores como o de Viana *et al*. (2017) e Braz (2018), cujos resultados já indicavam melhoria de desempenho na compreensão dos participantes da intervenção. Tendo em vista que os estudos citados incluíram atividades de metacompreensão desde a primeira sessão de intervenção, o segundo bloco da intervenção relatada neste estudo incluiu atividades que possibilitaram aos estudantes monitorar sua compreensão – ou falta dela – ajustando as estratégias utilizadas na leitura dos textos. Ao final da intervenção procedeu-se a comparação dos grupos e foram encontradas diferenças significativas em prol do GE na comparação com o GC e também na comparação entre pré-teste e pós-teste.

Neste sentido, a intervenção realizada e os resultados obtidos, vão ao encontro do apontado por diversos autores (Ruiz Bolivar, 2002; Silva, 2012; Joly e Dias, 2012; Spinillo, 2013b; Pinheiro e Guimarães, 2013; Abusamra *et al*., 2014; Gottheil *et al*., 2017) de que a metacompreensão é um fator fundamental da compreensão da leitura. Esse apontamento dos autores vem ao encontro dos resultados encontrados nessa pesquisa, pois a partir do trabalho com o bloco II, no qual foram inseridas atividades de metacompreensão, os resultados dos participantes do GE foram maiores do que os resultados dos participantes do GC.

Quanto aos textos foram trabalhados narrativos, expositivos informativos e argumentativos. O trabalho com os textos argumentativos tinha como objetivo o desenvolvimento do raciocínio crítico e estímulo ao pensamento reflexivo sendo uma maneira eficaz no desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois em todas as sequências didáticas tinham atividades de compreensão crítica. Para verificar o desempenho na compreensão acerca dos tipos de texto foram utilizados o narrativo e expositivo. Foi possível observar que o desempenho dos participantes da intervenção foi maior tanto em compreensão de textos narrativos quanto em compreensão de textos expositivos informativos. Esses resultados corroboram os resultados encontrados por Kula e Budak (2020) que realizaram um estudo utilizando textos narrativos e estratégias antes durante a após a leitura os resultados indicaram que os participantes do Grupo Experimental apresentaram uma grande diferença em seu favor. Os resultados também corroboram de certa forma os resultados encontrados

por Kula (2021), que trabalhou com textos narrativos e informativos e encontrou resultados a favor dos participantes do grupo experimental, embora os resultados não tenham sido estatisticamente significativos. Assim é importante destacar que os resultados deste estudo são diferentes dos encontrados por Connor *et al*. (2018) que trabalharam com textos expositivos e não conseguiram encontrar resultados que revelaram mais impactos nulos que positivos.

Outra questão observada nessa pesquisa está relacionada ao desempenho dos estudantes de maneira geral, para verificar quais estudantes foram mais beneficiados com o ensino explícito da compreensão da leitura. Os participantes foram subdivididos em três grupos com base nas médias obtidas no pré-teste (maiores médias, médias intermediárias e menores médias) com base nos resultados foi possível verificar que os participantes que estavam inicialmente com as menores médias foi o que apresentou maior avanço.

Enfim, os resultados encontrados nessa pesquisa, mostram claramente que os estudantes participantes da intervenção de ensino explícito da compreensão da leitura passaram a ter um desempenho significativamente maior em compreensão da leitura quando comparados aos estudantes do grupo controle. Isso também foi verificado em todos os componentes: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e compreensão reorganizativa. Além disso, a partir dos resultados, verificou-se que a inclusão das atividades de metacompreensão parece ter sido o fator fundamental no desenvolvimento da compreensão da leitura dos estudantes.

4.2 – RESULTADOS - FLUÊNCIA DA LEITURA.

Para a obtenção do desempenho dos participantes da pesquisa em precisão e velocidade de leitura foram utilizadas as medidas: PPM, a quantidade de palavras lidas por minuto e a velocidade, em segundos, da leitura completa do texto. Também foi feita a análise da distribuição dos estudantes conforme o número de palavras lidas por minuto tendo como base as tabelas do IAB (instituto Alfa e Beto), Castro (2015) e Alves *et al*. (2021).

Relembrando que a distribuição normal foi rejeitada para: fluência total (K-S=0,130; p=0,000) e prosódia (K-S=0,174; p=0,000) tanto no pré-teste como no pós-teste, o mesmo ocorreu com o percentual de acertos na leitura do texto completo (K-

S=0,207; p=0,000). Devido a isso, serão utilizados os teste não paramétricos U de Mann-Whitney (U) para as comparações intergrupos; Wilcoxon (Z) para a comparação do mesmo grupo em momentos distinto.

Para a velocidade e a precisão, foi verificada a distribuição normal da, na velocidade (K-S=0,048; p=0,200) no pré-teste e no pós-teste como também na precisão (K-S=0,028; p=0,200) no pré-teste e no pós-teste. Devido a isso, para as análises destas medidas são utilizados os testes paramétricos t de Studant, sendo: o teste t não pareado para as comparações intergrupos e o teste t pareado para as comparações intragrupos.

Foi utilizado o mesmo texto no pré-teste e no pós-teste, o texto continha 225 palavras. As leituras foram gravadas por meio do aplicativo LEPIC, que já traz os dados da velocidade (PPM) e velocidade em segundos, precisão (PCPM) e precisão percentual de acertos na leitura, a exceção é a prosódia.

No que diz respeito à prosódia foi considerada a escala de Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012), na qual o estudante pode obter de 4 a 16 pontos em: expressão e volume; fraseado; suavidade e ritmo. Essa análise foi realizada por 3 juízes: sendo 2 juízes principais e no caso de discordância em algum item, o terceiro juiz procedia o desempate.

Para obtenção de um índice geral para a fluência, tendo em vista que os parâmetros da análise da prosódia são diferentes, foi realizada uma equiparação nos índices da seguinte maneira:

$$\left(\frac{\%\ \text{velocidade} + \%\ \text{precisão} + \%\ \text{prosódia}}{3} = \right) \text{fluência}$$

4.2.1 VELOCIDADE (PPM)

Para a análise do desempenho dos participantes em velocidade, foi utilizado o número de palavras lidas por minuto (PPM). No texto completo, havia 225 palavras, o mesmo texto foi lido no pré-teste e no pós-teste. Na tabela 29 estão os resultados referentes à velocidade – PPM.

TABELA 29 – Estatistica descritiva velocidade: palavras por minuto (PPM)

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	t	*p*
Pré-teste	GC	100,63	7,52	105	130	36,930	11	157	1,190	0,237
	GE	93,11		90	86	28,158	21	154		
Pós-teste	GC	116,15	0,67	121,5	122	37,149	25	177	0,113	0,910
	GE	115,48		115	126	22,427	64	178		

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intergrupos, foi possível observar, no pré-teste, que não havia uma diferença significativa entre os grupos (t(99,064)=1,190; p=0,237). O mesmo foi observado no pós-teste (t(87,107)=0,113; p=0,910).

Embora em nenhum dos momentos da avaliação houve uma diferença significativa entre os grupos, mas foi possível observar no pré-teste que os participantes do GC apresentavam uma média maior que os participantes do GE e no pós-teste foi possível observar que o GE quase igualou as médias. O GC apresentou um avanço de 15,42% enquanto que o GE apresentou um avanço de 24,02%.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 30.

TABELA 30 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – PPM

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	t	*p*
GC	Pré-teste Pós-teste	100,63 116,15	15,52	-9,382	0,000
GE	Pré-teste Pós-teste	93,11 115,48	22,37	-10,862	0,000

Na comparação intragrupo, foi possível observar um avanço significativo em ambos os grupos participantes da pesquisa [GE: (t(53)=-10,862; p=0,000); GC: (t(53)=-9,382; p=0,000), ou seja, ao longo do ano, houve um avanço significativo no número de palavras lidas por minuto. Foi possível observar que o GE apresentou maior diferença entre as médias, o que indica que apresentou um avanço maior.

Na comparação entre as médias, o GC apresentou um avanço de 15,42% já o GE apresentou um avanço de 24,02%.

Numa pesquisa realizada por Alves *et al*. (2021) há a indicação de parâmetros acerca da quantidade de palavras lidas por minuto para os anos de escolaridade

(sessão 2.2.5.2), tendo como base o 5º ano de escolaridade indicam: sugestivo de défict importante abaixo de 78 PPM; sugestivo de déficit moderado a severo de 78 a 86 PPM; sugestivo de déficit de 86 a 88 PPM; sugestivo de alerta para déficit de 88 a 98 PPM e não sugestivo de déficit acima de 98 PPM, com base nesses índices foi possível observar a distribuição dos participantes da pesquisa no pré-teste e no pós-teste na tabela 31.

TABELA 31 – Distribuição dos estudantes conforme déficit de leitura

	Grupo	Sugestivo de déficit importante	Sugestivo de déficit moderado a severo	Sugestivo de déficit	Sugestivo de alerta para déficit	Não sugestivo de déficit
Pré-teste	GE	16	3	6	8	21
	GC	15	2		8	29
Pós-teste	GE	3	2		7	42
	GC	9	4		4	37

Fonte: A autora (2024) com base em Alves *et al*. (2021)

Como pode ser observado tendo conforme parâmetros de Alves *et al*. (2021) que no pré-teste, no GE, não sugestivo de déficit havia 21 participantes e no GC, não sugestivo de déficit havia 29 participantes. No pós-teste, no GE, não sugestivo de déficit passou a ter 42 participantes e no GC, não sugestivo de déficit passou a ter 37 participantes. Tendo como base o indicador não sugestivo de déficit, foi possível observar que o GC apresentou um avanço de 27,58% e o GE apresentou um avanço de 100%. Esses resultados indicam que o GE apresentou maior avanço que o GC no número de palavras lidas por minuto.

4.2.1.1 - VELOCIDADE EM SEGUNDOS

O estudante tinha a disposição o texto (225 palavras) impresso em Arial 12 e procedia a leitura completa do mesmo. Na tabela 32 estão desempenho dos grupos na velocidade da leitura completa do texto.

TABELA 32 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – leitura completa do texto

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	t	*p*
Pré-teste	GC	175,09	7,42	128,5	104	166,51	86	1246	0,290	0,773
	GE	167,67		151,5	115a	87,961	90	670		
Pós-teste	GC	134,83	11,68	111	96	77,063	76	529	1,053	0,296
	GE	123,15		118	110	26,698	78	218		

a. Ha várias modas. O menor valor é mostrado.
Fonte: A autora (2024)

No que diz respeito à velocidade da leitura do texto completo, ao comparar as médias, no pré-teste, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (t(80,444)=0,290; p=0,773) na velocidade entre os grupos. No pós-teste também não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (t(65,542)=1,053; p=0,296) entre os grupos na leitura completa do texto.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 33.

TABELA 33 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em velocidade – tempo em segundos

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	t	*p*
GC	Pré-teste	175,09	40,26	4,785	0,000
	Pós-teste	134,83			
GE	Pré-teste	167,67	44,52	2,944	0,005
	Pós-teste	123,15			

Fonte: A autora (2024)

A partir desses resultados foi realizada a comparação intragrupo, na qual foi observado um avanço significativo (t(53)=4,785; p=0,000) entre a velocidade observada na primeira avaliação e na segunda no GE. O mesmo foi observado no GC, um avanço significativo (t(53)=2,944; p=0,005). A partir dos resultados pode-se afirmar que os participantes do GE e do GC da pesquisa melhoraram o tempo de leitura na comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

Foi possível observar que inicialmente no GC a velocidade média de leitura dos estudantes estava em 175,09 segundos, na segunda leitura, a média de velocidade caiu para 134,83 segundos, o que representa 29,85% de avanço. No GE,

a velocidade média inicial era de 167,67 segundos, na segunda leitura, a média de velocidade caiu para 123,15 segundos, o que representa em avanço de 35,60%.

Embora não haja uma diferença significativa entre os grupos após na leitura final, percebe-se um maior avanço no tempo de leitura no GE, quando comparado ao GC.

4.2.2- PRECISÃO: LEITURA DE PALAVRAS CORRETAS POR MINUTO - PCPM

Para a análise do desempenho dos participantes em precisão, foi utilizado o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM). Também foi realizada a análise da precisão na leitura completa do texto.

Na tabela 34 estão os resultados referentes à precisão - PCPM.

TABELA 34 – Desempenho intergrupos: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – palavras corretas por minuto

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	t	*p*
Pré-teste	GC	94,31	8,07	96	104	37,384	5	152	1,261	0,210
	GE	86,24		87,5	63[a]	28,548	13	140		
Pós-teste	GC	108,39	3,5	11,5	50[a]	37,965	17	167	-0,582	0,562
	GE	111,89		112	123	22,598	58	167		

a. Ha várias modas. O menor valor é mostrado.

Quanto à precisão, o teste t independente mostrou que, em média, os participantes do GC, apresentaram no pré-teste, médias superiores do que os participantes do GE, mas essa diferença não foi significativa (t(99,127)=1,261; p=0,210). No pós-teste houve uma inversão, os participantes do GE apresentaram média maior que os participantes do GC, mas a diferença não foi significativa (t(86,367)=-0,582; p=0,562).

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 35

TABELA 35 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – PCPM

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	t	*p*
GC	Pré-teste	94,31	14,08	-8,486	0,000
	Pós-teste	108,39			
GE	Pré-teste	86,24	25,65	-12,836	0,000
	Pós-teste	111,89			

Fonte: A autora (2024)

Quanto comparação entre o pré-teste e o pós-teste, o GC apresentou uma diferença significativa (t(53)=-8,486; p=0,000), o GE também apresentou uma diferença significativa (t(53)=-12,836; p=0,000) na comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

Foi possível observar que ambos os grupos avançaram na precisão. Na comparação entre as médias, o GC apresentou um avanço de 14,92% já o GE apresentou um avanço de 29,74%. Esses resultados indicam que os participantes do GE apresentaram maior avanço quando comparado ao avanço do GC.

4.2.2.1 PRECISÃO: PERCENTUAL DE ACERTOS

Para a análise do desempenho dos participantes na precisão da leitura -% de acertos foi utilizado o índice que é gerado automaticamente pelo aplicativo LEPIC (esse percentual é gerado a partir de PPM e PCPM). Nesse item a amostra não apresentou uma distribuição normal no pré-teste (K-S=0,207; p=0,000) e no pós-teste (K-S= 0,142; p=0,000), devido a isso será utilizado a estatística não paramétrica.

Na tabela 36 estão os resultados referentes à precisão na leitura completa do texto.

TABELA 36 – Desempenho intergrupos: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – percentual de acertos

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	91,4	0,1	93,8	95,6[a]	8,629	47,1	99,6	1328	0,424
	GE	91,5		92,4	91,3[a]	6,421	65,4	99,1		
Pós-teste	GC	90,93	5,42	92,2	93,8	5,635	69,8	98,7	390	0,000
	GE	96,35		97	96,9	2,679	87	99,6		

a. Ha várias modas. O menor valor é mostrado.
Fonte: A autora (2024)

Ao comparar o percentual de acertos, o pré-teste indicou que não havida diferenças (U=1328; p=0,424) entre o GE e o GC. Já na comparação do percentual de acertos na leitura total do texto entre o GE e o GC, no pós-teste, foi possível identificar uma diferença estatisticamente significativa (U=390; p=0,000) em prol dos participantes da intervenção.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 37

TABELA 37 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em precisão – leitura completa do texto

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	91,40	-0,47	-2,526	0,012
	Pós-teste	90,93			
GE	Pré-teste	91,50	4,85	-6,216	0,000
	Pós-teste	96,35			

Fonte: A autora (2024)

Na comparação entre o pré-teste e o pós-teste foi possível observar que aos participantes do GC apresentaram uma diferença significativa (U=-2,526; p=0,012. O GE também apresentou um avanço significativo (U=-6,216; p=0,000) na comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

O que que chamou a atenção foi que o GC apresentou uma queda na média de acertos na leitura total do texto de 0,98% comparados pré-teste com o pré-teste, enquanto que os participantes do GE apresentaram um avanço de 5,30% nessa mesma comparação.

4.2.3 – PROSÓDIA

Para a análise do desempenho dos participantes na prosódia foi utilizada a escala multidimensional de fluência, na qual há a pontuação para expressão e volume, fraseado, suavidade e ritmo, sendo para cada dimensão o valor de 1 a 4. Para a análise da prosódia total foi utilizada a soma dos 4 índices.

Para uma análise um pouco mais detalhada no que se refere à prosódia, conforme Escala Multidimensional de Fluência de Paige, Rasinski e Magpuri-lavell (2012) o escore mínimo, por grupo, nessa pesquisa é de 216 pontos e o escore máximo de 864 pontos. Na tabela 38 estão os escores totais por grupo.

TABELA 38 – Soma total dos escores dos participantes por grupo

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	% avanço
GC	658	750	13,98
GE	631	799	26,68

Fonte: A autora (2024)

É possível observar que os participantes do GE apresentaram o maior percentual de avanço na prosódia. Na tabela 39 estão os resultados referentes à prosódia - escore total comparando-se pré-teste e pós-teste, em porcentagem.

TABELA 39 – Estatística descritiva da prosódia – escore total em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	76,15	3,12	78,12	100	24,193	25	100	1305,5	0,343
	GE	73,03		75	100	22,51	25	100		
Pós-teste	GC	86,8	5,67	100	100	20,484	25	100	1323	0,350
	GE	92,47		100	100	11,349	62,5	100		

Fonte: A autora (2024)

Quanto à prosódia total, ao comparar o GC e o GE, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U=1305,5; p=0,343), no pré-teste. No pós-teste, também não foi verificada diferença estatisticamente significativa (U=1323; p=0,350), mas foi possível observar um avanço nas médias do GE.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 40.

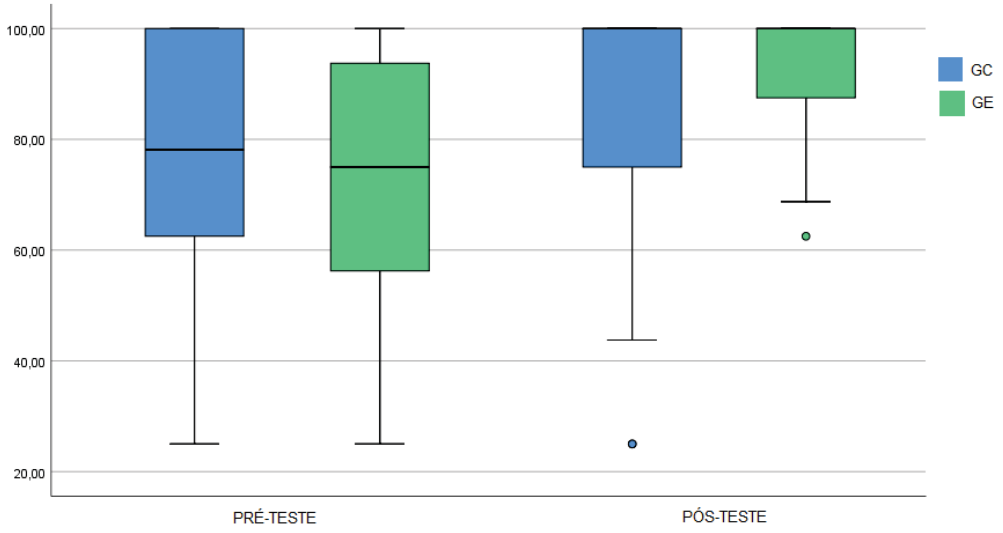
TABELA 40– Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em prosódia

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste Pós-teste	76,15 86,80	10,65	-4,751	0,000
GE	Pré-teste Pós-teste	73,03 92,47	19,44	-5,456	0,000

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intragrupo, foi possível verificar que o GC teve um avanço significativo (U=-4,751; p=0,000). O GE também teve um avanço significativo (U=-5,425; p=0,000) na prosódia, comparando-se pré-teste com pós-teste. Foi possível observar que o avanço do GC, na comparação das médias, foi de 13,98% e o avanço do GE foi de 26,61%. Esse avanço pode ser observado no gráfico 9.

GRAFICO 9- Diagrama de extremos e quartis com os participantes do GC e GE em prosódia



Fonte: A autora (2024)

Percebe-se pelo gráfico que participantes do GE ficaram mais concentrados, a dispersão diminuiu comparando-se ao GC e ao pré-teste, ou seja, embora não haja uma diferença significativa é possível observar que os participantes do GE apresentaram um avanço maior que os participantes do GC.

4.2.3.1 PROSÓDIA: EXPRESSÃO E VOLUME

Para a análise do desempenho dos participantes em expressão e volume a tabela 41 traz a soma total dos escores por grupo e o percentual de avanço. Para esse grupo de participantes, o escore mínimo é de 54 pontos e o máximo de 216 pontos.

TABELA 41– Soma total dos escores em expressão e volume

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	% avanço
GC	163	188	15,33
GE	160	203	26,87

Fonte: A autora (2024)

Para a análise intergrupos, em virtude da pontuação em casa dimensão ser baixo, foi optado por mostrar os resultados em percentual.

TABELA 42 – Estatística descritiva da expressão e volume, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	75,46	1,39	75	100	24,033	25	100	1410	0,756
	GE	74,07		75	100	24,264	25	100		
Pós-teste	GC	87,03	6,95	100	100	20,455	25	100	1250,5	0,111
	GE	93,98		100	100	10,788	75	100		

Quanto à expressão e volume, ao comparar o GC e o GE, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U=1410; p=0,756), no pré-teste. No pós-teste, também não foi verificada diferença estatisticamente significativa (U=1250,5; p=0,111), mas foi possível observar que a diferença entre as médias foi maior no pós-teste.

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 43

TABELA 43 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em expressão e suavidade

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	75,46	11,57	-4,630	0,000
	Pós-teste	87,03			
GE	Pré-teste	74,07	19,91	-5,094	0,000
	Pós-teste	93,98			

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intragrupo, foi possível verificar que o GC teve um avanço significativo (U=-4,630; p=0,000). O GE também teve um avanço significativo (U=-5,094; p=0,000) em expressão e volume, comparando-se pré-teste com pós-teste.

Foi possível observar que o avanço do GC, na comparação das médias, foi de 15,33% e o avanço do GE foi de 26,87%

4.2.3.2 PROSÓDIA: FRASEADO

Para a análise do desempenho dos participantes em fraseado a tabela 44 traz a soma total dos escores por grupo e o percentual de avanço. O escore mínimo é de 54 pontos e o máximo de 216 pontos.

TABELA 44 – Soma total dos escores em fraseado

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	% avanço
GC	162	186	15,53
GE	152	196	28,94

Fonte: A autora (2024)

Para a análise intergrupos, em virtude da pontuação em casa dimensão ser baixo, foi optado por mostrar os resultados em percentual.

TABELA 45– Estatística descritiva do fraseado, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	74,53	4,16	75	100	27,681	0	100	1298	0,301
	GE	70,37		75	50	24,798	50	100		
Pós-teste	GC	86,11	4,63	100	100	21,536	25	100	1353	0,438
	GE	90,74		100	100	14,807	50	100		

Fonte: A autora (2024)

Quanto ao fraseado, ao comparar o GC e o GE, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U=1298; p=0,301), no pré-teste. No pós-teste, também não foi verificada diferença estatisticamente significativa (U=1,353; p=0,438).

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 46

TABELA 46 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em fraseado

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste Pós-teste	74,53 86,11	11,58	-4,134	0,000
GE	Pré-teste Pós-teste	70,37 90,74	20,37	-5,121	0,000

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intragrupo, foi possível verificar que o GC teve um avanço significativo (U=-4,134; p=0,000). O GE também teve um avanço significativo (U=-5,121; p=0,000) em fraseado, comparando-se pré-teste com pós-teste.

Foi possível observar que o avanço do GC, na comparação das médias, foi de 15,53% e o avanço do GE foi de 28,94%.

4.2.3.3 PROSÓDIA: SUAVIDADE

Para a análise do desempenho dos participantes em fraseado a tabela 47 traz a soma total dos escores por grupo e o percentual de avanço. O escore mínimo é de 54 pontos e o máximo de 216 pontos.

TABELA 47 – Soma total dos escores em suavidade

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	% avanço
GC	163	186	14,11
GE	156	196	25,64

Fonte: A autora (2024)

Para a análise intergrupos, em virtude da pontuação em casa dimensão ser baixo, foi optado por mostrar os resultados em percentual.

TABELA 48 – Estatística descritiva da suavidade, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	75,46	3,24	75	100	24,995	25	100	1311,5	0,343
	GE	72,22		75	75	22,605	25	100		
Pós-teste	GC	86,11	4,63	100	100	22,605	25	100	1407	0,708
	GE	90,74		100	100	13,11	50	100		

Fonte: A autora (2024)

Quanto à suavidade, ao comparar o GC e o GE, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U=1311,5; p=0,343), no pré-teste. No pós-teste, também não foi verificada diferença estatisticamente significativa (U=1407; p=0,708).

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 49.

TABELA 49 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em suavidade

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	75,46	10,65	-4,261	0,000
	Pós-teste	86,11			
GE	Pré-teste	72,22	19,52	-5216	0,000
	Pós-teste	90,74			

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intragrupo, foi possível verificar que o GC teve um avanço significativo (U=-4,261; p=0,000). O GE também teve um avanço significativo (U=-5,216; p=0,000) em suavidade, comparando-se pré-teste com pós-teste.

Foi possível observar que o avanço do GC, na comparação das médias, foi de 14,11% e o avanço do GE foi de 25,64%.

4.2.3.4 PROSÓDIA - RITMO

Para a análise do desempenho dos participantes em fraseado a tabela 50 traz a soma total dos escores por grupo e o percentual de avanço. O escore mínimo é de 54 pontos e o máximo de 216 pontos.

TABELA 50 – Soma total dos escores em ritmo

Grupos	1ª leitura	2ª leitura	% avanço
GC	171	190	11,07
GE	163	204	25,15

Fonte: A autora (2024)

Para a análise intergrupos, em virtude da pontuação em casa dimensão ser baixo, foi optado por mostrar os resultados em percentual.

TABELA 51 – Estatística descritiva do ritmo, em porcentagem

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	79,16	3,7	75	100	24,16	25	100	1311	0,337
	GE	75,46		75	100	23,537	25	100		
Pós-teste	GC	87,93	6,51	100	100	20,455	25	100	1281	0,160
	GE	94,44		100	100	10,491	75	100		

Fonte: A autora (2024)

Quanto ao ritmo, ao comparar o GC e o GE, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa (U=1311; p=0,337), no pré-teste. No pós-teste, também não foi verificada diferença estatisticamente significativa (U=1281; p=0,160).

Para verificar o desempenho de cada grupo foram comparados o pré-teste com o pós-teste, conforme tabela 52

TABELA 52 – Desempenho intragrupo: comparações entre pré-teste e pós-teste em ritmo

Grupos	Testes	Média	Diferença entre as médias	Z	*p*
GC	Pré-teste	79,16	8,77	-3,788	0,000
	Pós-teste	87,93			
GE	Pré-teste	75,46	18,98	-4,977	0,000
	Pós-teste	94,44			

Fonte: A autora (2024)

Na comparação intragrupo, foi possível verificar que o GC teve um avanço significativo (U=-3,788; p=0,000). O GE também teve um avanço significativo (U=-4,977; p=0,000) em suavidade, comparando-se pré-teste com pós-teste.

Foi possível observar que o avanço do GC, na comparação das médias, foi de 11,07% e o avanço do GE foi de 25,15%.

TABELA 53 – Estatística descritiva fluência

Avaliação	Grupos	Média	Diferença entre as médias	Mediana	Moda	DP	Mín	Máx	U	*p*
Pré-teste	GC	54,26	3,35	87,6	10,7a	18,441	10,7	79,11	1,249	0,200
	GE	50,91		51,52	50,93	15,21	13,37	76,44		
Pós-teste	GC	62,19	2,32	66	71,56a	17,23	14,56	84,3	1,432	0,873
	GE	64,51		66,36	70,22a	9,84	38,91	84,44		

No que diz respeito à fluência, a partir do índice gerado, comparando-se GE e GC, no pré-teste, não foi possível encontrar uma diferença estatisticamente significativa (U= 1,249; p=0,200) na comparação entre os grupos, o que era esperado tendo em vista que os estudantes são do mesmo ano de escolaridade e idade média próxima. No pós-teste, ao comparar a fluência de leitura entre GE e GC, também não foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa (U=1432; p=0,873).

De maneira geral, não foi percebida diferença entre o pré-teste e o pós-teste comparando-se GE e GC, na análise do índice gerado a partir da combinação dos componentes da fluência. Mas foi possível observar que o GC avançou 14,61% e o GE avançou 26,71% na comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

4.2.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mousinho, Correa e Oliveira (2019) apontam que a exposição constante à leitura é fundamental para o desenvolvimento da fluência. A partir desse apontamento foi pensado acerca da influência do ensino explícito da compreensão da leitura sobre fluência da leitura, mesmo a fluência não sendo foco do trabalho, pois durante a intervenção os estudantes foram expostos constantemente à leitura oral dos textos.

De maneira geral, os dados de fluência obtidos (a partir do índice criado nessa pesquisa) indicam que não houve diferença estatisticamente significativa entre os participantes do GE e do GC no pós-teste. Para uma análise mais precisa, foram verificados os resultados em cada componente da fluência em cada grupo.

Na velocidade, tendo como parâmetro a quantidade de palavras lidas por minuto (PPM), não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa no pós-teste, mas foi possível observar que o GE apresentou um avanço maior que o GC, ou seja, inicialmente os participantes do GE liam menos palavras por minuto que

o GC e ao final da intervenção passaram a ler basicamente a mesma quantidade de palavras por minuto. Observando-se as médias de palavras lidas por minuto foi possível verificar que o GC avançou 15,42% e o GE avançou 24,02%. Esses resultados podem indicar que embora não haja uma diferença significativa entre os grupos, o GE apresentou avanço maior sugerindo que a intervenção possa ter influenciado nos resultados.

Conforme visto na sessão 2.2.5.2, foram realizadas pesquisas que apresentam estimativas da quantidade de palavras lidas pelos estudantes ao final de determinado ano de escolaridade, essa quantidade de palavras pode variar (informação verbal)[5]. Essa variação pode se dar dependendo do método, do currículo, etc. No entanto podem ser úteis para acompanhar o progresso dos estudantes. Conforme parâmetros de Alves *et al*. (2021), no pré-teste participantes que não apresentavam sugestão de déficit no GE 21 participantes e no GC 29 participantes.

Tendo em vista que os estudantes participantes da pesquisa enfrentaram diversas dificuldades devido à Pandemia de COVID 19, pois ficaram afastados da escola e retornaram presencialmente em 2022, no 4.º ano, com diversas lacunas no aprendizado. Tanto em 2022, quanto em 2023, a escola fazia um trabalho enorme para tentar sanar as lacunas ainda existentes, por isso hipotetiza-se que quantidade estudantes lendo menos que 110 palavras por minuto, no 5.º ano, possa ser devido a efeitos causados pela pandemia, na qual os estudantes ficaram fora da escola por dois anos consecutivos.

Mas ao final do estudo, no pós-teste, foi possível observar um avanço significativo na quantidade de participantes que avançaram na leitura e que não apresentavam sugestão de déficit. No GE 42 participantes e no GC 37 participantes. Esses resultados indicam um avanço de 27,58% no GC e um avanço de 100% no GE, quando comparado ao número de participantes do pré-teste. Esse resultado pode indicar que o ensino explícito da compreensão da leitura melhora o desenvolvimento da fluência da leitura dos participantes

Outra questão observada em favor do GE no que diz respeito à velocidade (PPM), foi a distribuição dos estudantes conforme o déficit de leitura, distribuição esta realizada de acordo com Alves *et al*. (2021). No pré-teste havia apenas 21 estudantes

[5] Fala da professora Sandra Puliezi na palestra: Fluência e compreensão de leitura oral na alfabetização: da teoria à prática. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0IlSseIvHsg&list=PL84Of_RBIwpuBy45OrKyRSC11Mg_NiieR

que estavam classificados como não sugestivo de déficit enquanto que no GC estavam 29 estudantes. Após a intervenção, o GE passou a ter 42 participantes classificados como não sugestivo de déficit enquanto que o GC 37 participantes. Nesse item também foi possível observar um avanço maior no GE. Tendo como base o indicador não sugestivo de déficit, foi possível observar que o GC apresentou um avanço de 27,58% e o GE apresentou um avanço de 100%. Esses resultados podem indicar que que a intervenção possa ter influenciado nos resultados do GE.

Quanto à velocidade de leitura, tendo como parâmetro o percentual de acertos, inicialmente não havia diferenças na velocidade de leitura entre os grupos. O mesmo foi observado no pós-teste, mas foi possível observar um avanço de 29,85% no GC e um avanço de 35,60% no GE. Mousinho, Correa e Oliveira (2019) indicam que a velocidade aumenta com a prática, os resultados encontrados nessa pesquisa vêm ao encontro do apontado pelas autoras.

Em relação à precisão (PPM), no pré-teste, tendo como parâmetro a quantidade de palavras lidas corretamente por minuto, não foi possível observar uma diferença estatisticamente significativa no pré-teste como também no pós-teste, mas foi possível observar que o GE apresentou um avanço maior (29,74%) que o GC (14,92%), ou seja, inicialmente os participantes do GE liam menos palavras corretas por minuto que o GC e ao final da intervenção passaram a ler mais palavras corretas por minuto.

Quanto à precisão percentual de acertos, no pré-teste, não havia diferenças significativas entre GE e GC. E no pós-teste foi percebido que houve um avanço significativo em prol dos participantes do GE. Pelos resultados pode-se inferir que os participantes da intervenção apresentaram um avanço significativo em relação à precisão conforme o percentual de acertos.

No que diz respeito à prosódia não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste nem no pós-teste, mas foi possível verificar que houve um avanço maior no GE quando comparadas as médias dos participantes tanto na prosódia total quanto nas dimensões.

Em expressão e volume o GE avançou 26,87% enquanto que o GC avanço 15%. No Fraseado o GE avançou 28,95% enquanto que o GC avanço 14,81%. Em suavidade o GE avançou 25,64% enquanto que o GC avanço 14,11% e em ritmo, o GE avançou 25,15% enquanto que o GC avanço 11,11%. Dessa forma, os resultados

do GE foram maiores em todas as dimensões da fluência, o que sugere uma influência positiva da intervenção.

Enfim, embora os resultados encontrados não tenham sido estatisticamente significativos na comparação entre os grupos, foi possível verificar que os participantes da intervenção apresentaram um avanço maior que o GC em todas as dimensões. Paula, Veríssimo e Navas (2019), indicam que a fluência está ligada à qualidade da leitura, pode-se inferir que o ensino explícito da compreensão da leitura teve um impacto positivo no desenvolvimento da fluência entre os participantes da intervenção, mesmo que a melhoria da fluência não tenha sido o objeto principal do estudo.

4.3 – CORRELAÇÕES ENTRE A COMPREENSÃO DA LEITURA E A FLUÊNCIA

Foi realizada a análise para verificar as correlações entre a compreensão da leitura, seus componentes (Compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica) e a metacompreensão com os componentes da fluência de leitura (Velocidade, precisão e prosódia). A análise foi realizada com os resultados dos pós-testes de todos os participantes da pesquisa (108).

Para a interpretação, dos dados, foram utilizados como parâmetro valores entre -0,3 e +0,3 como correlações fracas; valores entre -0,3 e -0,7 e entre +0,3 e +0,7 como correlações moderadas e valores abaixo de -0,7 ou acima de +0,7 como correlações fortes. Na tabela 54, nesse estudo foram encontradas correlações estatisticamente significativas em todas as correlações

TABELA 54 - Matriz de correlação entre a compreensão leitora e os componentes da fluência no pós-teste

	C. Leitura		Fluência		CL		CI		CC		R		M		Velocidade		Precisão	
	rho	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*P*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*
Fluência	,659**	0,000																
CL	,875**	0,000	,687**	0,000														
CI	,924**	0,000	,566**	0,000	,795**	0,000												
CC	,708**	0,000	,520**	0,000	,582**	0,000	,617**	0,000										
R	,702**	0,000	,537**	0,000	,583**	0,000	,546**	0,000	,519**	0,000								
M	,686**	0,000	,434**	0,000	,599**	0,000	,543**	0,000	,524**	0,000	,641**	0,000						
Velocidade	,610**	0,000	,968**	0,000	,650**	0,000	,529**	0,000	,519**	0,000	,482**	0,000	,385**	0,000				
Precisão	,654**	0,000	,972**	0,000	,682**	0,000	,566**	0,000	,534**	0,000	,515**	0,000	,424**	0,000	,993**	0,000		
Prosódia	,599**	0,000	,906**	0,000	,609**	0,000	,511**	0,000	,465**	0,000	,540**	0,000	,474**	0,000	,788**	0,000	,801**	0,000

Fonte: A autora (2024)

Legenda: **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral). *Rho*: Coeficiente de correlação de Spearman; C Leitura: compreensão da leitura; CL: compreensão literal; CI compreensão inferencial: R: reorganização; CC: compreensão crítica; M: metacompreensão.

A tabela 54 mostra a correlação mostra que as correlações entre a compreensão da leitura, fluência, e seus componentes apresentam correlações significativas.

A correlação entre a fluência e a compreensão da leitura ((rho=0,659; p=0,000) é moderadamente forte. o que sugere que há uma associação entre essas variáveis indicando que à medida que compreensão aumenta a fluência tende a aumentar e vice-versa.

Comparando-se a correlação entre a compreensão da leitura e seus componentes, foi observada uma correlação forte e positiva entre a compreensão literal (*rho*=0,875; p=0,000); a reorganização (*rho*= 0,702; p=0,000); a compreensão crítica (*rho*= 0,708; p=0,000), mas a correlação mais forte e positiva foi entre a compreensão da leitura e a compreensão inferencial (*rho*= 0,924; p=0,000). Essas correlações fortes indicam que os componentes da compreensão da leitura têm um impacto positivo na compreensão da leitura dos estudantes. Além dos componentes foi observada a correlação entre a metacompreensão e a compreensão da leitura essa também é uma correlação moderadamente forte e positiva (*rho*= 0,686; p=0,000).

Na correlação da fluência com seus componentes, foi possível observar uma correlação significativa, forte e positiva: com a velocidade (*rho*=0,968; p=0,000); com a precisão (*rho*=0,972; p=0,000) e com a prosódia (*rho*=0,906; p=0,000). Esses resultados sugerem uma associação significativa, forte e consistente entre fluência e seus componentes o que indica que estão fortemente ligados, ou seja, quando uma variável aumenta a outra tende a aumentar e vice-versa, ou seja, quanto mais um componente aumentar mais aumenta a fluência.

Das correlações entre a compreensão da leitura e os componentes da fluência, a mais expressiva se dá entre a compreensão da leitura e a precisão (*rho*=0,654; p=0,000), indicando uma correlação moderadamente forte e positiva entre a capacidade de compreender o texto e a precisão na leitura. Esse resultado sugere que os participantes com maior precisão tendem a ter uma compreensão melhor.

Quanto à velocidade e a compreensão da leitura, foi possível observar uma correlação moderadamente forte e positiva (*rho*=0,610; p=0,000). E em seguida os resultados entre a compreensão de leitura e a prosódia (*rho*=0,599; p=0,000), mesmo sendo a menor correlação entre os a compreensão de leitura e os componentes da fluência, essa correlação é moderadamente forte e positiva. Essa correlação sugere que aspectos como entonação, ritmo e fluência na leitura também desempenham um

papel na compreensão textual, embora em um grau um pouco menor do que a precisão e a velocidade na leitura das palavras.

Foram observadas as correlações entre os componentes da compreensão da leitura e os componentes da fluência:

A compreensão literal apresenta correlações significativas com os componentes da fluência: velocidade (*rho*= 0,650; p=0,000), precisão (*rho*= 0,682; p=0,000) e prosódia (*rho*= 0,609; p=0,000). Essas correlações fornecem pistas sobre como a compreensão literal se relaciona com os componentes da fluência, os resultados sugerem que à medida que a medida a velocidade, a precisão e a prosódia aumentam a compreensão literal tende a aumentar, dessa forma uma maior precisão e velocidade na leitura das palavras e uma melhor prosódia estão associadas a uma compreensão literal mais eficaz.

A compreensão inferencial apresenta correlações significativas com os componentes da fluência: velocidade (*rho*= 0,529; p=0,000), precisão (*rho*= 0,566; p=0,000) e prosódia (*rho*= 0,511; p=0,000). Essas correlações indicam uma relação moderadamente forte entre a compreensão inferencial e os componentes da fluência. Essas correlações sugerem que uma maior precisão, velocidade na leitura das palavras e uma prosódia mais adequada estão associadas a uma melhoria na compreensão inferencial.

A compreensão crítica apresenta correlações significativas com os componentes da fluência: precisão (*rho*= 0,534; p=0,000), velocidade (*rho*= 0,519 e prosódia (*rho*= 0,465; p=0,000). Essas relações indicam que uma maior precisão, velocidade e uma prosódia mais adequada estão associadas a uma melhoria na compreensão crítica.

A compreensão reorganizativa apresenta correlações significativas com os componentes da fluência: precisão (*rho*= 0,515; p=0,000), prosódia (*rho*= 0,465; p=0,000) e velocidade (*rho*= 0,482; p=0,000). Esses resultados sugerem que os leitores que demonstram maior habilidade em compreensão reorganizativa também tendem a apresentar desempenho mais forte em precisão, prosódia e velocidade durante a leitura.

Embora não seja um componente da compreensão da leitura, vários autores apontam a metacompreensão como fundamental para o ensino da compreensão da leitura (Ruiz Bolivar, 2002; Joly e Dias, 2012; Spinillo ,2013b; Pinheiro e Guimarães, 2013; Gotheil *et al*., 2017), pois por meio dela o leitor detecta inconsistências na leitura

podendo lançar mão de estratégias que auxiliem na compreensão. Devido a isso também foram observadas as correlações entre a metacompreensão e os componentes da fluência. As correlações encontradas são moderadas e positivas. Com a precisão (*rho*= 0,424; p=0,000), com a prosódia (*rho*= 0,474; p=0,000) e com a velocidade (*rho*=-0,385; p=0,000). Entre a metacompreensão e os componentes da fluência, a melhor correlação foi com a prosódia, diferente dos demais componentes cuja melhor correlação foi com a precisão.

É importante destacar que, dentre todas as correlações observadas, a relação entre velocidade e precisão (*rho*=0,993; p=0,000) foi particularmente notável, indicando uma associação extremamente forte e positiva entre esses dois fatores. Esta alta correlação merece uma atenção especial, pois sugere que, à medida que a velocidade da leitura aumenta, a precisão tende a aumentar também, e vice-versa.

A menor correlação encontrada está entre a metacompreensão e a velocidade (*rho*=0,385; p=0,000) sendo uma correlação moderadamente fraca.

4.3.1 – CORRELAÇÕES ENTRE TIPOS TEXTUAIS E OS COMPONETES DA FLUÊNCIA

Foi realizada a análise para verificar as correlações entre o tipo textual e com os componentes da fluência de leitura (Velocidade, precisão e prosódia). A análise foi realizada com os resultados dos pós-testes de todos os participantes da pesquisa (108).

TABELA 55 - Matriz de correlação entre a tipos textuais a fluência e seus componentes no pós-teste

	C leitura		Fluência		Texto Narrativo		Texto Expositivo		Velocidade		Precisão	
	rho	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*	*rho*	*p*
Fluência	,653**	0,000										
Texto Narrativo	,968**	0,000	,651**	0,000								
Texto Expositivo	,902**	0,000	,600**	0,000	,830**	0,000						
Velocidade	,609**	0,000	,968**	0,000	,600**	0,000	,555**	0,000				
Precisão	,650**	0,000	,972**	0,000	,643**	0,000	,599**	0,000	,993**	0,000		
Prosódia	,589**	0,000	,906**	0,000	,595**	0,000	,545**	0,000	,788**	0,000	,801**	0,000

Fonte: A autora (2024)

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). C leitura=compreensão da leitura

Observou-se correlações positivas e significativas entre o texto narrativo e a fluência (*rho*=651; p=0,000), assim como entre o texto expositivo e a fluência (*rho*=600; p=0,000). Ambas as correlações moderadamente fortes. A diferença na força da correlação pode estar relacionada ao texto utilizado na avaliação da fluência, que foi um texto narrativo.

O texto narrativo apresentou correlações significativas, positivas e moderadamente fortes com os componentes da fluência: precisão (*rho*= 0,643; p=0,000), velocidade (*rho*= 0,600 e prosódia (*rho*= 0,595; p=0,000). O texto expositivo apresentou correlações significativas e moderadamente fortes com os componentes da fluência: precisão (*rho*= 0,599; p=0,000), velocidade (*rho*= 0,555; p-=0,000) e prosódia (*rho*= 0,545; p=0,000).

Comparando-se a correlação entre tipos de texto e os componentes da fluência foram observadas correlações positivas e significativas tanto com textos narrativos, quanto com textos expositivos. Essas relações moderadamente fortes, tanto com os textos narrativos quanto com os textos informativos, indicam que uma maior precisão, velocidade e uma prosódia mais adequada estão associadas a uma melhoria na compreensão desses tipos de texto. A partir desses resultados outras pesquisas podem ser realizadas utilizando-se de outros gêneros textuais na avaliação da fluência tendo em vista que os diferentes tipos de texto podem influenciar na fluência.

4.3.2 – REGRESSÃO

Para realizar a Análise de Regressão, verificou-se os pressupostos necessários em todas as diferentes análises: número mínimo de participantes; ausência de multicolinearidade (valores de VIF todos menores que 10); resíduos independentes (Durbin-Watson= entre 1,5 e 2,5); ausência de *outliers* (erro resíduo entre: -3 e 3); relação linear entre variável dependente e variáveis independentes e homocedasticidade. Os dados observaram todos os critérios descritos. Esses dados são relativos nos resultados dos pós-testes, com todos os participantes da pesquisa.

Inicialmente foram estimados os modelos de regressão linear simples entre compreensão da leitura e seus componentes (variável independente) e a fluência e seus componentes (variável dependente), com o objetivo de investigar o efeito da compreensão da leitura e seus componentes sobre a fluência. Também foi estimado

o quanto a fluência (variável independente) explica o desempenho e compreensão da leitura (variável dependente).

A tabela 56 apresenta os resultados encontrados, na qual cada linha da tabela representa a estimativa de um modelo da regressão linear simples estimados.

TABELA 56 – Estimativas dos modelos de regressão linear simples entre compreensão da leitura e seus componentes e fluência e compreensão da leitura

Modelo	Variável independente	Variável dependente	R	R^2	R^2 ajustado	Erro padrão da estimativa	Sig Mudança F
1	Compreensão da leitura	Fluência	0,653	0,426	0,421	10,667	0,000
2	Compreensão da leitura	Precisão	0,650	0,422	0,417	10,570	0,000
3	Compreensão da leitura	Velocidade	0,609	0,371	0,365	10,813	0,000
4	Compreensão da leitura	Precisão % de acertos	0,720	0,518	0,513	3,604	0,000
5	Fluência	Compreensão da leitura	0,653	0,426	0,421	14,720	0,000

Fonte: A autora (2024)

Como pode ser observado, o modelo 1 foi significativo, com um R^2 ajustado de 0,421, o que indica que a fluência é explicada em 42,1% pela compreensão da leitura. O que é um dado muito relevante, indicando uma relação significativa entre a compreensão da leitura e a fluência.

O modelo 2, foi significativo, com um R^2 ajustado de 0,417, indicando que a precisão é explicada em 41,7% pela compreensão da leitura. Como no modelo 1, esse modelo sugere uma relação importante entre a compreensão da leitura e a precisão.

O modelo 3, com um R^2 ajustado de 0,365, indicando que a velocidade é explicada em 36,5% pela compreensão da leitura. Nesse modelo, há também uma relação significativa. Como se vê ambos os modelos (2 e 3) são estatisticamente significativos, o que sugere que ambos são influenciados pela compreensão, mas a precisão tem uma explicação ligeiramente maior em comparação com a velocidade.

O modelo 4, precisão percentual de acertos (percentual de acertos durante a leitura, esse percentual é composto pela velocidade – Palavras lidas por minuto e a precisão – palavras lidas corretamente por minuto) foi significativo, com um R^2 ajustado de 0,513 o que indica que o percentual de acertos durante a leitura é explicado em 51,3% pela compreensão da leitura. Compreensão da leitura e precisão

estão ligadas, pois a capacidade de compreender corretamente o conteúdo de um texto está intimamente ligada à precisão na leitura, já que erros podem levar a uma compreensão inadequada. Os resultados significativos em compreensão da leitura no GE podem estar ligados também à precisão. Na correlação, entre a compreensão da leitura e os componentes da fluência, a precisão foi a correlação mais alta, o que pode indicar que a precisão na leitura pode ser um componente essencial para a compreensão. Oakhill (2017) aponta que um dos componentes necessários para a leitura é a decodificação precisa das palavras, pois são indispensáveis para a leitura, pois cometer erros podem levar a uma compreensão inadequada do texto que está sendo lido prejudicando o leitor de extrair as informações e realizar as inferências corretas.

No modelo 5, foi verificada a estimativa do poder explicativo da fluência sobre a compreensão a leitura, com um R^2 ajustado de 0,421, indicando que a compreensão da leitura é explicada em 41,2% pela fluência. Esse modelo também foi significativo e é interessante observar que tanto na relação fluência compreensão leitora e compreensão leitura fluência o percentual explicativo é o mesmo, o R^2 ajustado é de 0,412 o que pode indicar que ambas interligadas e se influenciam mutuamente.

Na sequência foi realizado um modelo de regressão linear múltipla, utilizando os componentes da compreensão da leitura como variável independente e a fluência como variável dependente.

TABELA 57 – Estimativas dos modelos de regressão linear múltipla entre os componentes da compreensão da leitura e a fluência

	Variável independente	R	R^2	R^2 ajustado	Erro padrão da estimativa	Sig Mudança F	B
1	Compreensão literal Compreensão inferencial	0,761	0,579	0,571	9,175	0,000	19,624
2	Compreensão literal Compreensão inferencial Compreensão Crítica	0,773	0,598	0,586	9,013	0,000	20,590
3	Compreensão literal Compreensão inferencial Compreensão Crítica Reorganização	0,777	0,604	0,589	8,987	0,000	22,057

Fonte: A autora
Legenda: Variável Dependente: Fluência

No modelo 1 foi significativo, com um R^2 ajustado de 0,571 sendo que a fluência é explicada em 57,1% pela compreensão literal e a compreensão inferencial juntas. No modelo 2, foi significativo sendo que o R^2 ajustado foi de 0,586, a inclusão da compreensão crítica melhorou o modelo discretamente. O modelo 3, também foi significativo, com um R^2 ajustado de 0,589, sendo que os componentes da compreensão da leitura explicam 58,9% da fluência.

Como se vê em todos os modelos é possível verificar um discreto aumento no R^2, mas o modelo 3, com todos os componentes da compreensão da leitura, aponta que juntos explicam um percentual significativo da fluência. Esse resultado vem ao encontro do que dizem Scarborough (2001); Oakhill *et al*. (2015; 2017), Català *et al*. (2001;2013) e Viana *et al*. (2010) de que os componentes da compreensão da leitura são utilizados simultaneamente durante o processo leitor e são indissociáveis auxiliando na compreensão da leitura. Além disso, a partir do resultado pode-se inferir que os componentes da compreensão da leitura, juntos, também explicam um percentual significativo da fluência.

4.3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A correlação entre a compreensão da leitura, os componentes da compreensão da leitura e os componentes da fluência se mostraram significativas e de forma geral, moderadamente fortes.

No que diz respeito às correlações entre a compreensão da leitura e seus componentes: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a compreensão crítica apresentaram uma correlação forte. A compreensão reorganizativa apresentou uma correlação moderadamente forte. Esses resultados indicam que um aumento ou uma diminuição no desempenho em um dos componentes está fortemente ligado ao aumento ou diminuição no desempenho da compreensão da leitura. Esses resultados vão ao encontro do apontado por Català *et al*. (2001;2013), Alliende, F. e Condemarín, M. (2005) e Viana *et al*. (2010) que indicam que todo o trabalho com a compreensão da leitura deve ser realizado com todos os componentes da compreensão da leitura.

Foi possível observar que as correlações entre a metacompreensão e os componentes da leitura se mostraram moderadamente fortes, sendo a correlação mais forte com a reorganização (rho= 0,641; p=0,000) esse resultado pode indicar que quem tem uma boa metacompreensão tende a ser melhor em reorganização, ou seja,

conseguem ignorar informações triviais ou redundantes que não auxiliam na compreensão do texto e conforme Català *et al*. (2001), incluir conjuntos de ideias em conceitos inclusivos, reorganizar a informação segundo determinados objetivos, fazer resumos, classificar segundo critérios dados, reestruturar em texto, colocar títulos que englobem o sentido global do texto, conforme indicam, pois a partir da informação que o leitor vai obtendo consegue construir uma síntese compreensiva, ou seja, são capazes de filtrar as informações irrelevantes e redundantes de um texto e integrar o conjunto de ideias em conceitos mais amplos e as atividades de reorganização auxiliam no desenvolvimento da metacompreensão.

Quanto à correlação entre aos componentes da fluência e os componentes da compreensão da leitura, de forma hierárquica, foi possível observar que a precisão apresentou as correlações mais altas com a compreensão literal, compreensão inferencial e a compreensão crítica. Em seguida a velocidade que também se correlacionou com a compreensão literal, compreensão inferencial e a compreensão crítica. Na sequência vêm a correlação entre a prosódia a reorganização.

A precisão também teve a maior correlação com a compreensão da leitura (*rho*=0,650; p=0,000) é uma correlação moderadamente forte o que indica a importância da precisão na leitura das palavras para a compreensão global do texto. Isso sugere que erros na decodificação das palavras podem afetar significativamente a capacidade de compreender o texto como um todo. A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, verifica-se que que a precisão de leitura foi o componente que mais interferiu na compreensão textual. Mas o forte relacionamento positivo entre a precisão na leitura das palavras e a compreensão inferencial destaca a importância da precisão na decodificação das palavras para a compreensão mais profunda do texto. Isso sugere que erros na decodificação das palavras podem prejudicar a capacidade de inferir significados mais complexos e contextualizados do texto.

Os resultados encontrados nesse estudo não corroboram os resultados encontrados por Hickmann (2020) que encontrou a prosódia como o maior preditor da compreensão com os participantes do 5º ano e nessa pesquisa foi encontrada a precisão como maior preditor. Essa diferença nos resultados dos dois estudos pode estar relacionada ao tamanho da amostra, uma vez que a amostra de Hickmann (2020) contou com 57 participantes. Além da diferença no tamanho da amostra nos dois estudos, os instrumentos utilizados podem ter influenciado nos resultados.

Hickmann (2020) utilizou o Protocolo de Avaliação de Compreensão de Leitura de Cunha e Capellini (2014) como texto principal “O guarda-chuva” (índice Flesch 64,650) e nessa pesquisa foi utilizado o texto “O mistério da sacola voadora” (índice Flesch 63,126), texto indicado no aplicativo LEPIC. Ambos os textos apresentam um Índice Flesch próximo, sendo o texto utilizado nessa pesquisa ligeiramente mais difícil.

Devido as diferenças nos resultados destas duas pesquisas, verifica-se a necessidade de novas pesquisas, sempre com um número expressivo de participantes e com instrumentos de avaliação (textos) o mais próximo possível do adequado ao nível de escolaridade dos participantes. Além disso, considerando a importância de investigar as relações entre compreensão e fluência da leitura, essas novas pesquisas podem incluir a investigação de variáveis não incluídas neste estudo, como por exemplo: a memória de trabalho e a motivação dos leitores, bem como seus conhecimentos prévios, estreitamente relacionados à sua bagagem cultural.

No que diz respeito à prosódia, Martins e Capellini (2014) em sua pesquisa com estudantes de 5º ano concluíram que já os participantes possuíam recursos cognitivos e linguísticos mais desenvolvidos e não necessitavam de tantas pistas prosódicas para compreender o texto. Acredita-se que encontrado nessa pesquisa possa estar relacionada a esse fato, uma vez que as os participantes do 5 º ano não necessitam tanto da prosódia para a compreensão. A pesquisa de Silva e Mincoff (2022), sobre as práticas da leitura silenciosa e da leitura oral, apontam que ambas as leituras ajudam o leitor a se tornar proficiente, o que faz pensar se a prosódia realmente influencia a compreensão, uma vez que a leitura silenciosa é mais rápida e os leitores compreendem o significado diretamente do texto que está sendo lido sem o uso da prosódia, mas alguns participantes do estudo apontaram a necessidade da leitura oral para compreender melhor, dessa forma os resultados também podem estar ligados aos participantes, à metodologia, às avaliações, etc.

No que diz respeito às correlações entre os tipos textuais e os componentes da compreensão da leitura todas as correlações encontradas foram significativas e moderadamente fortes, mas as correlações entre a fluência e o texto narrativo é mais forte que a correlação entre a fluência e o texto informativo.

O texto narrativo apresenta correlações positivas e significativas com os componentes da fluência: precisão (*rho*= 0,643; p=0,000), velocidade (*rho*= 0,600; p=0,000) e prosódia (*rho*= 0,595; p=0,000). O texto expositivo apresenta correlações positivas e significativas: com precisão (*rho*= 0,556; p=0,000), com velocidade (*rho*=

0,543 e com prosódia (*rho*= 0,468; p=0,000). Uma hipótese explicativa para as correlações encontradas entre a compreensão do texto narrativo e os componentes da fluência serem mais fortes podem estar relacionadas à estrutura do texto. No texto narrativo estão envolvidos a sequência de fatos, personagens, etc., ou seja, existe um encadeamento de ideias, cujo objetivo é contar uma história. Já nos textos expositivos informativos a estrutura é construída de forma lógica apresentando as informações de maneira clara e objetiva com o objetivo de informar ou explicar sobre determinado assunto, mas o leitor não tem muito como prever o que será apresentado na sequência do texto. Conforme Sim-Sim (2007), o tipo de texto influencia na compreensão, determina os objetivos e requer do leitor o uso de estratégias específicas para a compreensão. A autora aponta que nos textos narrativos a aquisição da estrutura é precoce e as emoções geradas pela narrativa são fatores que afetam o gosto e consequentemente a compreensão, e nos textos informativos o leitor presta atenção às informações presentes no texto, retém na memória as informações e relaciona-as com o conhecimento prévio que possuía. Esses fatores podem ter sido o motivo pelo qual as correlações com o texto narrativo foram mais fortes.

Os resultados obtidos a partir da regressão permitiram verificar que tanto a compreensão da leitura quanto a fluência explicam e são explicadas em 41,2% o que se pode inferir que tanto a compreensão da leitura quanto a fluência desempenham papéis importantes para a leitura. Embora a regressão tenha encontrado uma relação entre as variáveis, ainda há 58,8% não explicada, indicando que existem outros fatores que influenciam na leitura. Devido a isso, os resultados encontrados sugerem a necessidade de explorar mais a relação entre a fluência e a compreensão da leitura bem como outros fatores não investigados neste estudo. Portanto, futuras pesquisas poderiam abordar essas variáveis para uma compreensão mais abrangente dos determinantes da compreensão de leitura em estudantes do 5º ano.

Foram realizadas análises de regressão simples para examinar o quanto a compreensão da leitura ou seus componentes (compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica) era capaz de explicar a fluência ou seus componentes (precisão, velocidade e prosódia). Entretanto, ao alternar as variáveis dependentes para avaliar se uma seria capaz de explicar a outra de forma eficiente, constatou-se uma relação bilateral entre compreensão da leitura e a fluência, ambas explicandas e sendo explicadas pela outra em 42,6%. Quando observados

como os componentes da fluência explicam a compreensão, foi possível observar que a precisão sozinha explica 51,8% da compreensão.

5 - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, o trabalho desenvolvido acerca da compreensão da leitura se deu devido ao fato de que todos os conhecimentos gerados a respeito do tema – aumento da proficiência leitora dos estudantes – ainda não estão incorporados ao dia a dia da escola, haja vista os resultados das avaliações como o SAEB que no último resultado divulgado (2021) mostrou que a proficiência dos estudantes do Brasil, em Língua Portuguesa foi de 208,01. Acredita-se que essa pesquisa possa fornecer subsídios para o trabalho dos professores e consequente aumento de proficiência dos estudantes em compreensão da leitura. Dessa maneira buscou-se evidências empíricas para comprovar que o ensino explícito de diferentes processos e estratégias de compreensão leitora produz expressivo aumento de desempenho na compreensão de textos, aumentado a compreensão literal, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a capacidade de reorganização. Além disso, também se buscou evidencias para comprovar se o aumento de desempenho dos participantes em compreensão leitora é acompanhado por um aumento de desempenho em fluência de leitura textual, mesmo a fluência não sendo o foco da intervenção.

No que diz respeito ao ensino explícito da compreensão da leitura em seus vários componentes - compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização - foi possível verificar que houve um avanço significativo em prol dos participantes do GE. O que confirma a hipótese de que estudantes submetidos ao ensino da compreensão apresentam maior desempenho nos diferentes componentes da compreensão de textos (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica) tanto quando se compara seu próprio desempenho antes e depois da intervenção (intragrupo) como quando seu desempenho é comparado com o dos estudantes do grupo controle (intergrupo).

Comparando-se os dados obtidos no pré-teste e no teste intermediário, foi possível verificar que não houve diferença significativa entre os grupos experimental e controle tanto na compreensão de textos quanto nos componentes que constituem a compreensão. Na segunda metade da intervenção foram incluídas atividades de metacompreensão para verificar se estas atividades incrementariam os procedimentos de ensino, aumentando o desempenho dos participantes da intervenção nas avalições ao final da Intervenção (Pós-teste). Como resultado

verificou-se, no pós-teste, um significativo aumento no desempenho dos participantes da intervenção (CE) tanto na compreensão da leitura/textos como em todos os componentes da compreensão, quando foi comparado os dados do pós-teste deste grupo com seus dados no pré-teste e no teste intermediário. Além disso, a comparação do desempenho em compreensão da leitura/textos (todos os componentes) do GE com o do GC no pós-teste também mostrou uma diferença de desempenho significativa entre os grupos, em favor do GE. Estes resultados confirmam a hipótese de que a introdução de estratégias metacognitivas de ensino, possibilita um avanço significativo no desempenho dos participantes da intervenção. quando se compara o pós-teste aos a testes anteriores como também quando se compara com o grupo controle.

Quanto à compreensão na leitura de diferentes tipos textuais, os resultados encontrados nessa pesquisa, mostram que os participantes da intervenção passaram a ter um desempenho significativamente maior em compreensão da leitura quando comparados aos estudantes do grupo controle tanto nos textos narrativos como nos textos informativos. O que confirma a hipótese de que, independentemente do tipo de textos, a participação no programa de intervenção possibilita significativo aumento de desempenho dos participantes, tanto quando se considera seu próprio desempenho antes e depois da intervenção, como quando se considera o desempenho dos participantes da intervenção com o desempenho dos estudantes do grupo controle.

Ademais foi analisada a diferença de desempenho entre o Pré-teste e o Pós-teste dos três subgrupos de participantes da intervenção, classificados de acordo com os dados do pré-teste (maior desempenho, desempenho intermediário, menor desempenho). Todos os subgrupos apresentaram um aumento de desempenho significativo na comparação do pré-teste com o pós-teste, mas os participantes que inicialmente apresentavam o menor desempenho foram os que apresentaram no pós-teste a maior diferença entre o pré-teste e o pós-teste. O resultado do presente estudo corrobora o resultado encontrado por Zuanetti et al. (2021) os quais argumentam que o aproveitamento dos estudantes que apresentam menor desempenho na habilidade que está sendo objeto do ensino explícito são os que mais se beneficiam. Bressoux (2022) também salienta que o ensino explícito beneficia a todos os estudantes, em especial, os que apresentam maior dificuldade, pois se beneficiam particularmente desse tipo de ensino.

No que diz respeito à fluência, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na comparação do desempenho do grupo experimental no pré-teste com o do pós-teste. Ademais, a comparação do desempenho em fluência não mostrou no pós-teste diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimental e controle. Assim, os resultados deste estudo não confirmam a hipótese de que o grupo participante do programa de intervenção teria ao final da intervenção diferença de desempenho significativa nos componentes da fluência de leitura tanto quando se compara seus próprios desempenhos antes e depois da intervenção (intragrupo) como quando se compara com o desempenho do grupo controle (intergrupo). Entretanto, embora essa hipótese não tenha sido confirmada, foi possível verificar que no pós-teste de fluência o desempenho do GE em precisão (percentual de acertos) foi significativamente maior do que o do GC. Em relação aos demais componentes da fluência também se verificou maior desempenho do GE quando comparado ao do GC, embora não significativo. Acredita-se que o bom desempenho do GE pode ser atribuído à intervenção, ou seja, ao trabalho com o ensino explícito da compreensão da leitura, uma vez que o GE apresentou maior percentual de avanço entre o pré-teste e o pós-teste do que o GC em todos os componentes da fluência.

Quanto as correlações entre a compreensão da leitura e seus componentes com a fluência e seus componentes, foi possível verificar que todas as correlações foram positivas e significativas e de modo geral moderadamente fortes. O que confirma a hipótese de que existe correlação estatisticamente significativa entre o desempenho dos participantes nos componentes da compreensão na leitura (literal, inferencial, de reorganização e crítica) e os diferentes componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia).

Foi possível verificar também que a correlação entre a compreensão da leitura tanto do texto narrativo como do texto expositivo informativo com a fluência foi significativa e moderadamente forte, mas a correlação mais forte se deu entre a compreensão do texto narrativo e a fluência. Acredita-se que esse resultado se deve ao fato de que o texto para avaliar fluência também foi narrativo. Assim, é possível inferir que a fluência na leitura pode estar relacionada às características do texto que está sendo lido, por exemplo sua estrutura. Devido a isso, torna-se importante a realização de estudos adicionais tanto para investigar o quando o desempenho em fluência é dependente do tipo de texto que está sendo lido, como para investigar se a

relação entre compreensão e fluência é mais ou menos forte de acordo com o tipo de texto em questão.

Os resultados encontrados nesse estudo corroboram os resultados encontrados por diversos autores (Couto e Carvalho, 2001, Català *et al*., 2001;2013; Alliende e Condemarín ,2005; Abusamra, 2014 e Viana *et al*., 2010, 2017) no que diz respeito ao ensino explícito da compreensão da leitura incluindo todos os seus componentes, ou seja, este tipo de ensino, melhora significativamente a compreensão de leitura dos estudantes, notadamente quando são incluídas atividades de metacompreensão, pois juntamente com Kato (2002) defende-se que estas "regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas" (Kato, 2002, p.124).

Para finalizar, as implicações educacionais derivadas dos resultados desse estudo sugerem que o ensino explícito da compreensão da leitura possibilita que os estudantes melhorem seu desempenho, o que destaca a importância desse tipo de trabalho pedagógico no contexto do processo formal de ensino-aprendizagem na escola, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma questão extremamente relevante observada a partir dos resultados é que as atividades metacognitivas, neste caso as atividades voltadas para a metacompreensão são fundamentais em todo o processo de ensino da compreensão da leitura, uma vez que possibilitam que os estudantes reflitam a respeito da sua compreensão e realizem o monitoramento e gestão consciente da própria compreensão.

Sugere-se que que novos estudos envolvendo esta temática sejam realizados, de forma que possam investigar melhor o efeito que o ensino explícito em compreensão da leitura possa ter sobre a fluência. Esses estudos podem ser realizados incluindo avaliações em textos argumentativos, uma vez que nesse estudo foram realizadas avaliações apenas em textos narrativos e expositivos. Além disso, embora os resultados aqui apresentados sugiram uma relação recíproca entre compreensão e fluência na leitura, é possível apontar a necessidade de novas pesquisas direcionadas a um maior refinamento destes resultados, tendo em vista o potencial pedagógico que dados empíricos acurados da relação entre a compreensão leitora e os diferentes componentes da fluência forem verificados.

REFERÊNCIAS

ABUSAMRA, V.; CASAJÚS, A.; FERRERES, A. R.; BENI, R. DE; CORNOLDI, C. **Leer para compreender: Desarrollo de la comprensión de textos**. Buenos Aires: Paidós, 2014.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005 (reimpressão 2008).

ALVES, L. M., SANTOS, L. F., MIRANDA, I. C. C., CARVALHO, I. M., RIBEIRO, G. L., FREIRE, L. S. C., MARTINS-REIS, V. de O., CELESTE, L. C. **Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II**. CoDAS, 33(5), e20200168. 2021. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020168

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Anabela Martins. **O impacto da fluência e da prosódia na compreensão de leitura.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2022.

BARRERA, Sylvia Domingos; DOS SANTOS, Maria José. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working Memory. In: BOWER, G. H. **The psychology of learning and motivation**, v. 8. Londres: Academic Press, 1974

BADDELEY, A. D. Working Memory. In: **Science**. V. 255, n. 5044, p. 556 -559, 1992. DOI: 10.1126/science.1736359. Disponível em: https://www-science-org.ez22.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1126/science.1736359

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final** – 2ª ed. – Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 11/08/2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em 23/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESUMO TÉCNICO: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.** Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf> Acesso em 22/09/202021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/pisa> Acesso em 07/08/2019.

BRAZ, E. D. H. **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRESSOUX, P. **Ensino explícito: do que se trata, porque funciona e em que circunstancias?** Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. CSEN, 2022. https://www.iniciativaeducacao.org/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/csen_ensino-explacito_pt_vf.pdf

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E. e MONCLÚS, R. **Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º ao 6.º de primária).** 2001- 8.º reinpresión. Barcelona, 2013.

CASTRO, S. L. Como saber se o aluno foi alfabetizado. In Morais, J. J. e Oliveira, J. B. A. (Orgs.) **Alfabetização: em que consiste, como avaliar**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, Série Seminários Internacionais, 2015.

CARDOSO-MARTINS, C. e NAVAS, A. L. **O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal.** Educar em Revista [online]. v. 00, n. 62 [Acessado em 3 outubro de 2022], pp. 17-32. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307>. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307.

COLOMBO, R. C. e CÁRNIO, M. S. **Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I**. CoDAS [online]. 2018, v. 30, n. 4 [Acessado 3 outubro 2022], e201700145. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017145>. Epub 23 Jul 2018. ISSN 2317-1782. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017145.

CONERADO, S. A. **Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão de texto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CONNOR, M. C.; PHILLIPS B. M.; KIM, Y. G.; LONIGAN, C. J.; KASCHAK, M. P.; CROWE, E.; DOMBEK, J. & OTAIBA, S.A. **Examining the Efficacy of Targeted**

Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties, Scientific Studies of Reading, (2018) 22:6, 462-484, DOI: 10.1080/10888438.2018.1481409 Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602736.pdf

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura**. Revista CEFAC, v. 18, n. 4, p. 941–951, jul. 2016. https://doi.org/10.1590/1982-0216201618421215

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde**. 2022 Disponível em: https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/por-que-reciclar-e-importante-veja-as-vantagens-para-o-planeta-e-para-a-saude/63521 Acesso em 20/01/2024.

CURTO, P. dos S. L. **Classificador de textos para o ensino de português como segunda língua.** Lisboa, 2014 – Dissertação. Disponível em https://www.inesc-id.pt/pt/indicadores/Ficheiros/9266.pdf acesso em 10/03/2021

DAUD, Z.; KAZI, A. S.; KALSOOM, T. **Vocabulary Building through Read-Aloud Strategy of Primary Level Students in Pakistan.** Pakistan Journal of Distance and Online Learning, v5 n2 p247-264, 2019. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266645.pdf

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

DESTA, M. A. **An Investigation into Teachers' Practices of Teaching Early Reading and Practical Problems in Its Implementation.** Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics Vol. 5(1), 2020 www.ijeltal.org e-ISSN: 2527-8746; p-ISSN: 2527-6492 Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281503.pdf

EHRI, L. C. A. O desenvolvimento da leitura de palavras: fases e estudos. Ciência da Leitura. *In*. **A ciência da leitura**. Orgs. Snowling, M. J.; Hulme, C. Porto Alegre, Penso, 2013.

FIELD, Andy. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Orgs.

Zanon, C. & Hauck Filho, Nelson Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. **Fidedignidade.** Psicometria. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GARANTIZADO J., DA SILVA, J. O; CAVALCANTE, M. M. "**Para Além Da Coesão Textual Apenas Como Elos Coesivos**." Dialogia (São Paulo) 19 (2014): 147-62. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4414. Acesso em 08/10/2022

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

GIASSON, J. **La Lecture: De la Théorie à la pratique**, 4.ª edição, de boeck, 2015.

GIASSON, J. **La Lecture: apprentissage et difficultés**, 1.ª edição, de boeck, 2011 (4.ª tiragem 2014).

Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GODOY, D. M. A., GUIMARÃES, S. R. K., & VIANA, F. L. Pressupostos teórico-metodológicos e resultados alcançados com um programa de ensino explícito de compreensão de leitura. ***Educação***, *47*(1), e59/ 1–21, 2022. https://doi.org/10.5902/1984644455281. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/55281. Acesso em 05/10/2022.

GOUGH, P.; TUNMER, W. **Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education.** 7, 6–10, 1986.

GÖZÜKÜÇÜK, M.; GÜNBAS, N. **Computer-Based Reading Texts to Support Fourth-Graders' Reading Comprehension.** GIST Education and Learning Research Journal, n21 p47-68 Jul-Dec 2020 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285653.pdf

GOTTHEIL, B.; PUEYRREDÓN, D.; ALDREY, A.; BUONSANTI, L.; FREIRE, L.; ROSSI, A. I.; MOLINA, S. **Programa para leerte mejor: Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilçidades de pensamento** - guia teórico. Ciudad Autônoma de Buenos Aires: Paidós, 2017

GUIMARÃES, S.R. K; MINATEL, M. Q. P.; OLIVEIRA, T. G. L. O processo de ensino -aprendizagem da compreensão leitora: o papel do vocabulário e das habilidades morfológicas. In **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Orgs Guimarães, S. R. K e Paula, F. V. de. São Paulo: Vetor, 2019.

HALIM, N.; ARIF, M. M.; SUPRAMANIAM, K. **Enhancing Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies and Peer Tutoring among Year 7 Students at a Home School Centre**. Asian Journal of University Education, v16 n1 p22-31 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252253.pdf https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8981

HAUCK FILHO, N.; ZANON, C. Fidedignidade. *In* C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.), **Psicometria**. Porto Alegre, RS: Artmed. p. 55-70, 2015.

HICKMANN, G. M. **Desempenho na compreensão de texto: o papel da fluência e das práticas familiares de leitura**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HICKMANN, G. M.; BRAZ, E. D. H.; GUIMARÃES, S. R. K. **Fluência e compreensão textual: uma revisão sistemática**. EDUCA - REVISTA MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, v. 8, p. 1-22, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO SAEB**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em 14/10/2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Histórico SAEB**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico Acesso em 23/08/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em 23/08/2020.

Joly, M. C. R. A.; Dias, A. S. Metacompreensão e inteligência: um estudo correlacional com estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia** (Natal) [online]. 2012, v. 17, n. 1 [Acessado 9 outubro 2022], pp. 43-52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100006>. Epub, 2012.

KÄSPER, M.; UIBU, K.; MIKK, J. **Language Teaching Strategies' Impact on Third-Grade Students' Reading Outcomes and Reading Interest.** International Electronic Journal of Elementary Education, v10 n5 p601-610, 2018. DOI: 10.26822/iejee.2018541309 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184952.pdf

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KIM, J. S.; BURKHAUSER, M. A.; MESITE, L. M.; ASHER, C. A.; RELYEA, J. E.; FITZGERALD, J., & ELMORE, J. **Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention**. Journal of Educational Psychology, 113(1), 3–26. (2021). https://doi-org.ez22.periodicos.capes.gov.br/10.1037/edu0000465

KIM, J. S.; BURKHAUSER, M. A.; RELYEA, J. E.; GILBERT, J. B.; SCHERER, E.; FITZGERALD, J.; MOSHER, D. & MCINTYRE, J**. A Longitudinal Randomized Trial of a Sustained Content Literacy Intervention From First to Second Grade: Transfer Effects on Students' Reading Comprehension**. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. (2022, June 9). http://dx.doi.org/10.1037/edu000075

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. V. **Towarde a modelo of Text Comprehension and Production**. Psychological Review, vol. 85, Nº 5; 1978.

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

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10.ª ed; São Paulo: Contexto, 2016.

KRUSZIELSKI, L. GUIMARÃES, S. R. K. **Habilidades preditoras da Compreensão Leitora de diferentes gêneros textuais**. Psicologia do Argumento 38 (102): 717-734., 2020. DOI:10.7213/psicolargum.38. 102.AO06 Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/344431974_Habilidades_preditoras_da_Compreensao_Leitora_de_diferentes_generos_textuais

KULA, S. S. & BUDAK, Y. **The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception**. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(2), 493-522. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.017 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253408.pdf, 2020.

KULA, S. S.; **The Effects of Reciprocal Teaching on the Perceived Reading Comprehension Self-Efficacy of 2nd-Grade Pupils: Reflections of the Pupils and Their Teacher.** African Educational Research Journal Vol. 9(3), pp. 679-686, 2021. DOI: 10.30918/AERJ.93.21.102 ISSN: 2354-2160 Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307322.pdf

LOPEZ, N. C.; TAPIA, J. A. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**; Tradução Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MACHADO, Márcia di Santo de Melo; MALUF, Maria Regina. Como evolui a compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 49, p. 57-66, 2019.

MALUF, Maria Regina. Ciência da leitura e alfabetização infantil: Um enfoque metalingüístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 55-62, 2005.

MALUF, M. R. Todos podem aprender a ler: crianças em risco por pobreza. In: **Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente**. Orgs Maluf, M. R.; Santos, M. J. dos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Penso Editora, 2013.

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

MARTINS, C. C.; NAVAS, A. M. **O papel da 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, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 31, n. 4, p. 499–506, out. 2014.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI S.A**. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura**. CoDAS [Internet]. 2019;31(1):e20170244. Available from: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244

MENDOZA MACHADO, J, M. **Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva**. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu., La Paz, v. 5, n. 17, p. 77-93, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000100077&lng=es&nrm=isso. Acesso em 12/10/2022. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.160.

MEGGIATO, A. O.; CORSO, H. V.; CORSO, L. V. **Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07797, 2021. https://doi.org/10.1590/198053147797.

MIGOT, J. M. **Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental** (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

MORAIS, J; LEITE, I; KOLINSKI, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In* **Alfabetização do século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Orgs Maluf, M. R.; Cardoso-Martins, C.; Porto Alegre: Penso, 2013.

MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R.; **Fluência e Compreensão de leitura-Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais**, 2019. Disponível em: https://www.baixelivros.com.br/biologicas-e-saude/fonoaudiologia/fluencia-e-compreensao-de-leitura-vol-2. Acesso em 03/10/2022

NATIONAL READING PANEL (2000). **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups** (NIH Publication No.00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponível em: http://www.nationalreadingpanel.org/.

NALOM, A. F. de O. e SCHOCHAT, E. **Desempenho de alunos de escola pública e privada em processamento auditivo, vocabulário receptivo e compreensão leitora**. CoDAS [online]. 2020, v. 32, n. 06 [Acessado 3 outubro 2022], e 20190193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019193>. Epub 20 Nov 2020. ISSN 2317-1782. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019193.

NEVES, F. **Conectivos. Dúvidas de Português**. Disponível em: https://duvidas.dicio.com.br/conectivos/. Acesso em: 08/10/2022

NOBILE, G. N. **Efeitos de intervenção em habilidades metatextuais na produção escrita de textos narrativos.** Tese (Doutorado em Ciências, área psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2017.

OLIVEIRA, M.; MOTA, M. M. P. E. da. **O Modelo Simples de Leitura Explica a Compreensão Leitora no Português?** Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro v. 17 n. 1 p. 306-322, 2017.

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

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão da leitura: Teoria e prática**. Tradução e adaptação Adail Sobral. 1ª ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.
PACHECO, V.; SANTOS A. J. **A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade.** Confluência. 2017;52(1):232-56.

PAULA, F.V. de; VERÍSSIMO, F.; NAVAS, A.L. O modo como se lê: a prosódia na leitura e na compreensão de textos. In **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Orgs Guimarães, S. R. K e Paula, F. V. de. São Paulo: Vetor, 2019.

PEIGE, D. D.; RASINSKI, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy** 56 (1) September 2012 doi:10.1002 /JA AL.00103 © 2012 International Reading Association (p. 67–76). Disponível em: http://www.missionliteracy.com/uploads/3/1/5/8/3158234/rasinski_hs_fluency_jaal103.pdf

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

PULIEZI, S., MALUF, M. R. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico-USF, 19(3), 467–475. 2014. https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009

PULIEZI, S. A fluência na leitura como ponte entre a decodificação e a compreensão de textos. In: **Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente**. Orgs Maluf, M. R.; Santos, M. J. dos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PUSPITA, R. D., HOERUDIN, C. W. & YUDIANTARA, R. A. **Integrating Thematic Instruction Using Webbed Curricula Model to Improve Students' Reading Comprehension on Informational Text**. Anatolian Journal of Education, 5(2), 1-18. (2020). https://doi.org/10.29333/aje.2020.521a

REBELLO, B. M.; SANTOS, G. L. dos; ÀVILA, C. R. B. de; KIDA, A. de S. B. **Efeito da simplificação sintática sobre a compreensão de leitura de crianças do ensino fundamental**. Audiology - Communication Research [online]. 2019, v. 24 [Acessado 12 outubro 2022], e1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-1985>. Epub 31 Jan 2019. ISSN 2317-6431.

ROAZZI, A; HODGES, L; NOBRE, A. Compreensão de textos e seus processos: para uma didática da compreensão. In **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Orgs Guimarães, S. R. K e Paula, F. V. de. São Paulo: Vetor, 2019.

RUIZ BOLIVAR, C. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 17, n. 2, p. 53-82, oct. 2002. Disponible em <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid

=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 09/10/2022.

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

SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. Competências cognitivas e compreensão da leitura. *In*: **Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente**. Orgs Maluf, M. R.; Santos, M. J. dos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

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

SCARTON, C. E., & ALUÍSIO, S. M. **Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português**. *Linguamática*, *2*(1), 45-61. (2010) Disponível em: https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/44

SCHEEPERS, M., GEERTSEMA, S., LE ROUX, M. & GRAHAM, M. **Phonological awareness and learning to read in Afrikaans: The role of working memory**, South African Journal of Childhood Education 11(1), a947, 2021. https://doi.org/10.4102/sajce. v11i1.947

SILVA, M. E.; MINCOFF, L. B. P. Leitura silenciosa, leitura oralizada: aguçando os entidos visual e auditivo para a produção de sentidos em textos. In **Propostas didático-pedagógicas de língua portuguesa e literatura: Múltiplos olhares.** Orgs Di Raimo, L.C.F.D.; Corsi, M da S.; Greco, E.A. https://books.google.com.br/books?id=tmB6EAAAQBAJ. Paco Editorial, 2022.

SILVA, S. F. da. **Metacompreensão da leitura: Um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental**. 2012. Dissertação. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60403. Acesso em 09/10/2022

SILVANO, J. D. R.; GODOY, D. M. A. **Fluência e compreensão de leitura: Pesquisas em foco**. Rev. Psicopedagogia v. 39(119), p. 262-269, 2022.

SILVANO, J. D. R. **Processos e estratégias de compreensão: o ensino de compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis – SC, 2019.

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

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

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

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. Revisão técnica: maria da Graça Souza Horn. 6.ª ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, T. E. M. **Entre a reflexão e a ação: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira.** Dissertação **(**Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual De Montes Claros, MG, 2019.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. L. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica aplicada. *In* **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Orgs. Castro, L. R.; Basset, V. L. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

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

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

Texto dissertativo-argumentativo: estrutura e como fazer. EAD PUC Goiás, 2021. Disponível em: https://ead.pucgoias.edu.br/blog/texto-dissertativo-argumentativo-estrutura. Acesso em 05/10/2022.

TOSTE, J. R.; CAPIN, P.; WILLIAMS, K. J.; CHO, E.; VAUGHN, S. **Replication of an Experimental Study Investigating the Efficacy of a Multisyllabic Word Reading Intervention with and without Motivational Beliefs Training for Struggling Readers.** Journal of Learning Disabilities, v52 n1 p45-58 Jan-Feb 2019
DOI: 10.1177/0022219418775114. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199704.pdf

NEVES, F. **Conectivos. Dúvidas de Português**. Disponível em: https://duvidas.dicio.com.br/conectivos/. Acesso em: 08/10/2022

YAGHMOUR, K. S., & OBAIDAT, L. T. **The effectiveness of using direct instruction in teaching comprehension skill of third-grade students**. International Journal of Instruction, 15(2), 373- 392, 2022. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15221a

YOUNG, C.; POLK, L.; DURHAM, P.; KERBS, M. **The Boys Are Back and They're Looking for Drama.** Texas Journal of Literacy Education, v8 n1 p112-125, 2020
Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261509.pdf

VAN KEULEN, H.; BOENDERMAKER, C. **Contributing to Reading Comprehension through Science and Technology Education**. Design and Technology Education, v25 n2 p117-142 Jun 2020 disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265254.pdf

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 [Internet]. 2017; 22(71): e227172. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172

ZUANETTI, P. A.; NOVAES, C. B.; FUKUDA, M. T. H. **Intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias: efeito nas tarefas de baixo nível e alto nível de leitura e escrita**. CoDAS 2021; 33(3):e20200129 DOI: 10.1590/2317-1782/20202020129.

APÊNDICE 1 – Trecho da avaliação de compreensão da leitura – CL1

TEXTO 1

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

“Não vai levar o seu cão?”

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

http://www.educacional.com.br/escolas/arquivos/2600001/publicacao/448064/1337628302649.pdf. Acesso em: 21-09-2021

1) O texto que você acabou de ler é:
   ( ) argumentativo ( ) expositivo informativo
   ( ) narrativo ( ) instrucional

2) No texto que você leu há os seguintes elementos:

   ( ) informações para o leitor; esclarecimentos de dúvidas; linguagem no sentido literal.
   ( ) personagens, tempo, narrador, espaço, acontecimento/enredo;
   ( ) defesa de uma ideia ou ponto de vista, justificativas para a defesa da ideia ou ponto de vista; resultados/perspectivas;

3) De quem era o cão?

   ( ) do visitante ( ) do dono da casa
   ( ) de um vizinho ( ) de nenhum deles

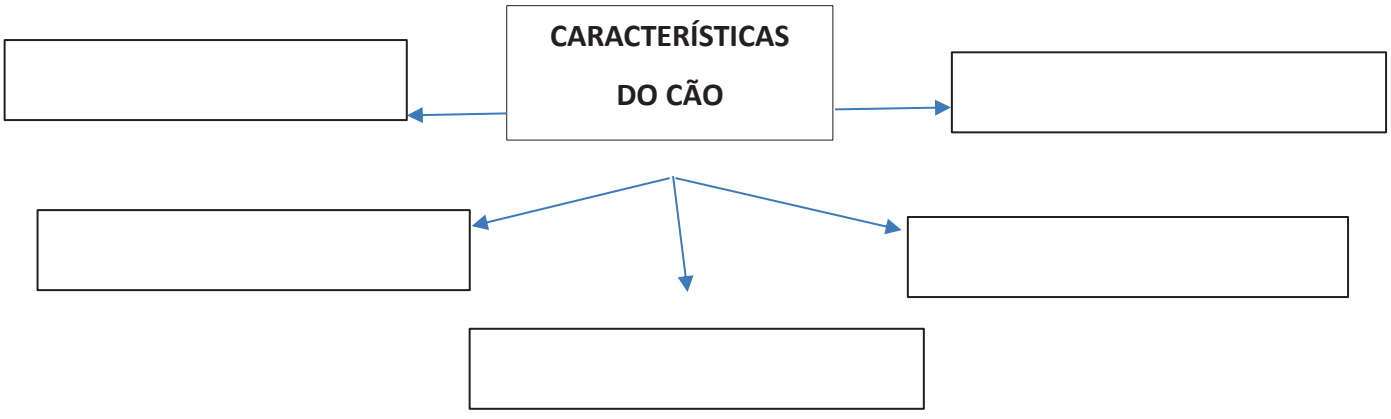
4) Que partes do texto lhe ajudaram a responder à pergunta anterior?

---

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

   ( ) invadiu a casa desordenadamente
   ( ) entrou na casa despreocupadamente
   ( ) adentrou na casa tranquilamente
   ( ) se embaralhou ao entrar na casa

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



APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEXTO NARRATIVO

OS TRÊS LEÕES

Numa determinada floresta havia três leões. Um dia o macaco, representante eleito dos animais súditos, fez uma reunião com toda a bicharada da floresta e disse:

- Nós, os animais, sabemos que o leão é o rei dos animais, mas há uma dúvida no ar: existem três leões fortes. Ora, a qual deles nós devemos prestar homenagem? Quem, dentre eles, deverá ser o nosso rei?

Os três leões souberam da reunião e comentaram entre si:

- É verdade, a preocupação da bicharada faz sentido. Uma floresta não pode ter três reis, precisamos saber qual de nós será o escolhido. Mas como descobrir?

Essa era a grande questão: lutar entre si eles não queriam, pois eram muito amigos. O impasse estava formado. De novo, todos os animais se reuniram para discutir uma solução para o caso. Depois de usarem várias técnicas de reuniões, eles tiveram uma ideia excelente. O macaco se encontrou com os três felinos e contou o que eles decidiram:

- Bem, senhores leões, encontramos uma solução desafiadora para o problema. A solução está na Montanha Difícil.

- Montanha Difícil? Como assim?

- É simples, ponderou o macaco. Decidimos que vocês três deverão escalar a Montanha Difícil. O que atingir o pico primeiro será consagrado o rei dos reis.

A Montanha Difícil era a mais alta entre todas naquela imensa floresta.

O desafio foi aceito. No dia combinado, milhares de animais cercaram a Montanha para assistir a grande escalada.

O primeiro tentou. Não conseguiu. Foi derrotado. O segundo tentou. Não conseguiu. Foi derrotado. O terceiro tentou. Não conseguiu. Foi derrotado.

Os animais estavam curiosos e impacientes, afinal, qual deles seria o rei, uma vez que os três foram derrotados?

Foi nesse momento que uma águia sábia, idosa na idade e grande em sabedoria, pediu a palavra:

- Eu sei quem deve ser o rei!!!

Todos os animais fizeram um silêncio de grande expectativa.

- A senhora sabe, mas como? Todos gritaram para a águia.

- É simples, confessou a sábia águia, eu estava voando entre eles, bem perto e, quando eles voltaram fracassados para o vale, eu escutei o que cada um deles disse para a montanha.

O primeiro leão disse:

- Montanha, você me venceu!

O segundo leão disse:

- Montanha, você me venceu!

O terceiro leão também disse:

- Montanha, você me venceu, por enquanto! Mas você, montanha, já atingiu seu tamanho final, e eu ainda estou crescendo.

- A diferença, completou a águia, é que o terceiro leão teve uma atitude de vencedor diante da derrota e quem pensa assim é maior que seu problema: é rei de si mesmo, está preparado para ser rei dos outros.

Os animais da floresta aplaudiram entusiasticamente ao terceiro leão que foi coroado rei entre os reis.

https://www2.tjpe.jus.br/drh/informativo/gps_2002/gp_67-2002.shtml

Acesso em 18/07/2022 – Adaptado

1) A finalidade do texto acima é:
   ( ) advertir o leitor sobre os perigos que os leões representam.
   ( ) informar ao leitor sobre a vida dos leões.
   ( ) contar uma história sobre os leões.
   ( ) apresentar ao leitor dados sobre os leões.

2) Marque os verbos nos trechos abaixo:

   “Numa determinada floresta havia três leões...”
   “Essa era a grande questão: lutar entre si eles não queriam, pois eram muito amigos”.
   “É simples, ponderou o macaco. Decidimos que vocês três deverão escalar a Montanha Difícil”.
   “O terceiro leão também disse”
   “− Montanha, você me venceu, por enquanto! Mas você, montanha, já atingiu seu tamanho final, e eu ainda estou crescendo”
   “Os animais da floresta aplaudiram entusiasticamente ao terceiro leão que foi coroado rei entre os reis”.

3) Você percebeu que há verbos no presente, no passado e no futuro, mas que a maioria está no passado. O que significa?
   ( ) que a história já aconteceu
   ( ) que a história está acontecendo
   ( ) que a história irá acontecer

4) Qual era o problema detectado pelos animais da floresta?

   ( ) Se o macaco poderia ser o representante dos animais.
   ( ) Não sabiam qual dos leões chamar de rei.
   ( ) Se a montanha difícil seria a solução.
   ( ) que a águia deveria decidir qual leão seria o rei.

5) Por que o macaco fez uma reunião com toda a bicharada da floresta?
   ( ) Para desafiar a montanha.
   ( ) Para saber qual dos leões era o mais sábio
   ( ) Para organizar a fala dos animais
   ( ) Para decidir qual dos três leões deveria ser o rei.

6) Qual foi o animal que informou aos leões a decisão dos súditos? Qual passagem do texto comprova isso?

( ) A águia. “A diferença, completou a águia, é que o terceiro leão teve uma atitude de vencedor diante da derrota...”
( ) O macaco. “O macaco se encontrou com os três felinos e contou o que eles decidiram”.
( ) Os animais. “Nós, os animais, sabemos que o leão é o rei dos animais”

7) Qual foi a solução encontrada pelos súditos para resolver o problema?
( ) Os leões deveriam lutar entre si.
( ) Os leões deveriam escalar uma montanha.
( ) Os leões deveriam entrar na imensa floresta.
( ) Os leões deveriam participar de uma eleição.

8) Como era o nome da montanha que os leões deveriam escalar? Como você pode comprovar?

_____

9) Foi uma águia que anunciou qual dos leões deveria ser o rei? Como era a águia?
( ) sábia ( ) jovem
( ) persistente ( ) idosa

10) No trecho a seguir “<u>Numa determinada floresta</u> havia três leões”, a expressão sublinhada indica:
( ) modo ( ) tempo ( ) lugar

11) No trecho a seguir “<u>Os animais estavam curiosos e impacientes,</u> afinal, qual deles seria o rei, uma vez que os três foram derrotados”, o trecho sublinhado indica:
( ) modo ( ) tempo ( ) lugar

12) Na frase “- É simples, ponderou o macaco.” A palavra **ponderou** pode ser substituída, sem mudar o significado, por:
( ) analisou ( ) chamou
( ) refletiu ( ) considerou

13) Na frase “O que atingir o pico primeiro será consagrado o rei dos reis.” A palavra **pico** pode ser substituída, sem mudar o significado, por:
( ) cume ( ) sopé
( ) base ( ) topo

14) Leia novamente o trecho: “Numa determinada **floresta** havia três leões.” O que significa a palavra em destaque?

_____

15) No início do texto foi dito que seria coroado rei o leão que atingisse o pico. Nenhum deles atingiu o pico, mesmo assim o mais novo foi coroado rei. Você concorda? Por quê?

_____

16) Alguns trechos do texto apontam características dos personagens. Qual característica pode ser extraída de cada trecho e a quem se refere?

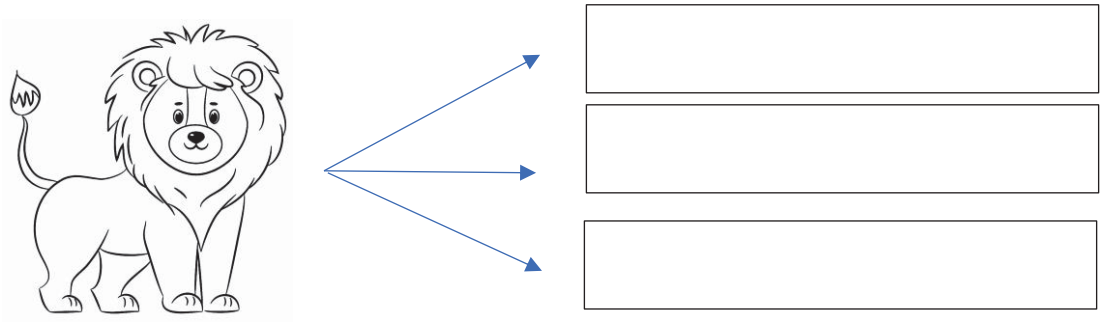
TRECHO	CARACTERÍSTICAS	A QUEM SE REFERE
“Os animais estavam curiosos e impacientes, afinal, qual deles seria o rei, uma vez que os três foram derrotados?”	CURIOSOS E IMPACIENTES	AOS ANIMAIS DA FLORESTA
“lutar entre si eles não queriam, pois eram muito amigos”		
“Foi nesse momento que uma águia sábia, idosa na idade e grande em sabedoria…”		

17) Eduardo escreveu características dos animais. Que passagens do texto podem ter feito com que Eduardo apontasse tais características?

CARACTERÍSTICAS	**A QUEM SE REFERE**	**PASSAGEM DO TEXTO**
VENCEDOR	O TERCEIRO LEÃO	“o terceiro leão teve uma atitude de vencedor diante da derrota”
FORTES	OS LEÕES	
PONDERADO	O MACACO	
CURIOSOS E IMPACIENTES	OS DIVERSOS ANIMAIS	

SÁBIA	A ÁGUIA	
FRACASSADOS	OS LEÕES	
ENTUSIASMADOS	OS ANIMAIS	

18) Quais características podem ser atribuídas ao terceiro leão?



19) A quem se refere a palavra eles no trecho abaixo?

"Quem, dentre **eles**, deverá ser o nosso rei?"

_____

20) A quem se refere a palavra em destaque no trecho abaixo?

"**O** que atingir o pico primeiro será consagrado o rei dos reis.

_____

21) A quem se refere às palavras em destaque no trecho abaixo?

"Mas você, montanha, já atingiu **seu** tamanho final, e **eu** ainda estou crescendo."

_____

22) A seguir há uma lista de palavras significa algum conjunto. Relacione as palavras aos significados.

(1) Classe
(2) Cardume
(3) Quadrilha
(4) Enxame
(5) Bosque
(6) Buquê
(7) Ramalhete
(8) Fauna
(9) Flora

( ) de árvores
( ) de alunos
( ) de peixes
( ) de bandidos
( ) de bananas, de uvas, de cabelos
( ) de abelhas
( ) de animais de uma região
( ) de plantas de uma região
( ) de flores

(10) Cacho ( ) de flores

23) Você sabia que as palavras que significam conjuntos são chamadas de coletivos? Que outras palavras que significam coletivos você conhece?

_____

24) Leia o trecho abaixo: “É verdade, a preocupação da **bicharada** faz sentido.” O que significa a palavra em destaque?

_____

25) Você sabia que se acrescentarmos **ADA** ao final de algumas palavras as transformamos em conjuntos? Complete o quadro abaixo

Palavra	coletivo	significado
bicho	bicharada	
moleque		
boi		
mulher		
ninho		
papel		
criança		

26) As palavras abaixo também terminam com ada, elas também indicam um conjunto? O que elas indicam?

ge**ada**, esc**ada**, f**ada**, madrug**ada**

_____

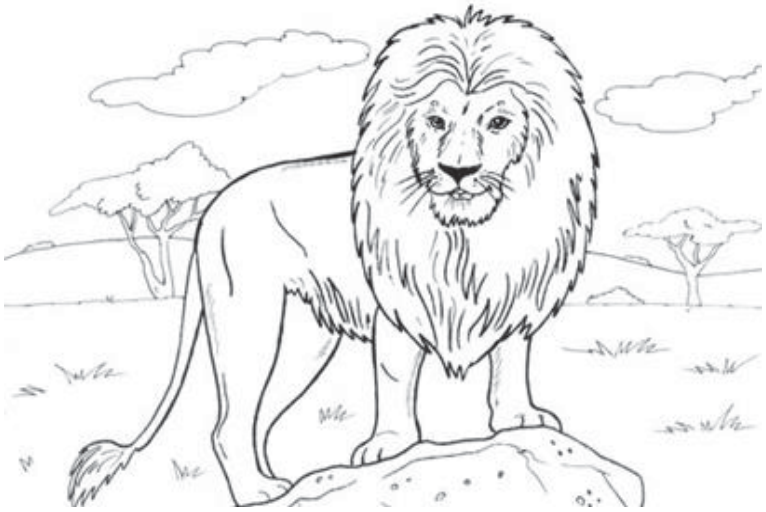
27) Leia o trecho abaixo: “O macaco se encontrou com os três **felinos** e contou o que eles decidiram”. Quando falamos em felinos a que animais nos referimos?

_____

28) Existem outras palavras que terminam com **INOS**. A quem se referem?

(1) Bovinos ( ) porcos
(2) Ovinos ( ) cabras
(3) Suínos ( ) ovelhas
(4) Caninos ( ) bois

(5) Caprinos ( ) cães



Retirado da internet

APÊNDICE 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEXTO EXPOSITIVO INFORMATIVO

Curiosidades sobre gatos: coisas que você talvez ainda não saiba sobre os felinos

O gato é um animal que causa bastante curiosidade. Seja pelo misticismo criado em torno dele ou pela personalidade um tanto enigmática. Por serem animais mais reservados, muitos acreditam que os gatos não são companheiros ou que não gostam de brincar. Esse é um dos maiores erros de quem não tem contato com eles. Os gatos são sim animais independentes, mas também são extremamente sensíveis e companheiros.

Além das curiosidades, existe muita falta de conhecimento sobre esses animais como acreditar na lenda do gato preto ou que eles têm sete vidas. Essas inverdades prejudicam a integridade dos animais, já que muitos agem de maneira violenta com os gatos pretos e ignoram cuidados básicos com seus pets acreditando que eles são “super animais” e podem sobreviver a situações perigosas.

Sabia que existem diversos brinquedos para gatos e que são desenvolvidos para brincar junto ao seu dono? E que eles gostam de beber água da torneira porque preferem água corrente em vez de água parada?

Algumas curiosidades sobre os bichanos

- A orelha de um gato pode girar 180 graus;
- Os gatos têm 230 ossos;
- O coração felino bate cerca de 2 vezes mais rápido do que o humano;
- Os gatos suam pelas patas;
- Os gatos não sentem o sabor doce;
- A audição dos gatos é melhor do que a canina;
- O salto de um gato pode ter 5 vezes a sua altura;
- A raça mais popular é o gato Persa;
- A menor raça é a Singapura, pesando cerca de 1,8 kg; a maior é a Maine Coon, que pesa cerca de 12 kg;
- Os gatos não veem cor igual aos humanos;
- Os gatos têm tendências crepusculares, ou seja, ficam acordados entre o anoitecer e o amanhecer;
- Eles passam entre 12 e 16 horas por dia dormindo;

- Podem correr até 49 km/hora;
- Os gatos não têm clavículas, por isso eles passam em qualquer lugar desde que seja do tamanho de suas cabeças;
- Um gato pode viver até 20 anos;
- No Reino Unido e na Austrália, os gatos pretos significam sorte;
- Os gatos se limpam durante aproximadamente 8 horas por dia;
- 10 anos de um gato equivale a 50 anos de um humano;
- Os gatos gostam de afofar - “amassar pão” - seus donos porque se sentem confortáveis. É uma lembrança de quando eram filhotes e faziam isso enquanto mamavam.

Mariana Almeida

Atualizado · 28 de setembro de 2022 · 13h24 - Texto adaptado.
Disponível em: https://www.patasdacasa.com.br/noticia/curiosidades-sobre-gatos-30-coisas-que-voce-talvez-ainda-nao-saiba-sobre-os-felinos_a195/1 Acesso em 09/02/2023 -

1) O texto afirma que
   ( ) não existe falta de conhecimento sobre os gatos
   ( ) existe falta de conhecimento sobre os gatos
   ( ) os gatos não são companheiros e não gostam de brincar
   ( ) os gatos têm sete vidas

2) O assunto principal do texto 1 é:
   ( ) as crendices sobre os gatos.
   ( ) a importância dos gatos.
   ( ) a beleza dos gatos.
   ( ) as curiosidades sobre os gatos

3) A partir da leitura do texto você consegue identificar os gatos abaixo?

Maior gato do mundo

Gato sem pelos

Gato mais popular do mundo

Menor gato do mundo

Gato Persa

Gato Singapura

Gato Maine Coon

Gato Sphynx

4) **Inverdade e afofar**. Os significados dessas palavras são, respectivamente,
   ( ) verdade e amaciar
   ( ) verdade e endurecer
   ( ) mentira e amaciar
   ( ) mentira e endurecer

5) Como você sabe que respondeu corretamente questão anterior? Explique tua resposta.

6) As palavras que podem substituir a palavra gato, para evitar a repetição no texto são
   ( ) bichano
   ( ) felino
   ( ) canino
   ( ) animal

7) Leia a tirinha abaixo:

Jim Davis. "Garfield". In *Folha de S. Paulo*, 14 nov. 1990.

a) As palavras imitando os sons que o gato fazia ao comer sugerem que ele era

( ) delicado ( ) guloso
( ) paciente ( ) tranquilo

b) A palavra **PRATO** possui significados diferentes. Relacione os significados que cada personagem se referiu no texto:

Jon	Recipiente individual, geralmente circular e de louça, em que se come;
Garfield	Conteúdo desse recipiente, que geralmente constitui uma refeição

TEXTO 2

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

GLOSSÁRIO:

Portadora: pessoa que tem ou traz consigo alguma coisa. Tem origem na palavra "portar", que significa ter, trazer...

8) Por que a autora do texto acha que o seu gato é semelhante ao da reportagem?

( ) porque os dois gatos são da mesma raça
( ) porque os dois gatos são do mesmo país
( ) porque os dois gatos têm olhos com cores diferentes
( ) porque os dois gatos têm os olhos da mesma cor.

9) Qual o significado da palavra "portadora" no texto? (SIGNIFICADO)

( ) Que ganhou algo
( ) Que possui algo
( ) Que transporta algo
( ) Que envia algo

10) Por que razão o gato portador de olhos de cores diferentes deu origem a uma notícia num jornal?

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.

( ) Porque ter olhos de cores diferentes é um acontecimento raro.
( ) Porque o gato era um animal muito bonito.
( ) Porque o leitor que enviou a notícia gosta muito de gatos.
( ) Porque o gato que morava na Arábia Saudita era muito famoso.

11) Quais as características da gata e do gato de que fala o texto? Complete o quadro abaixo.

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, as informações necessárias.

Gata	Gato

12) O que levou você a classificar as afirmações acima?

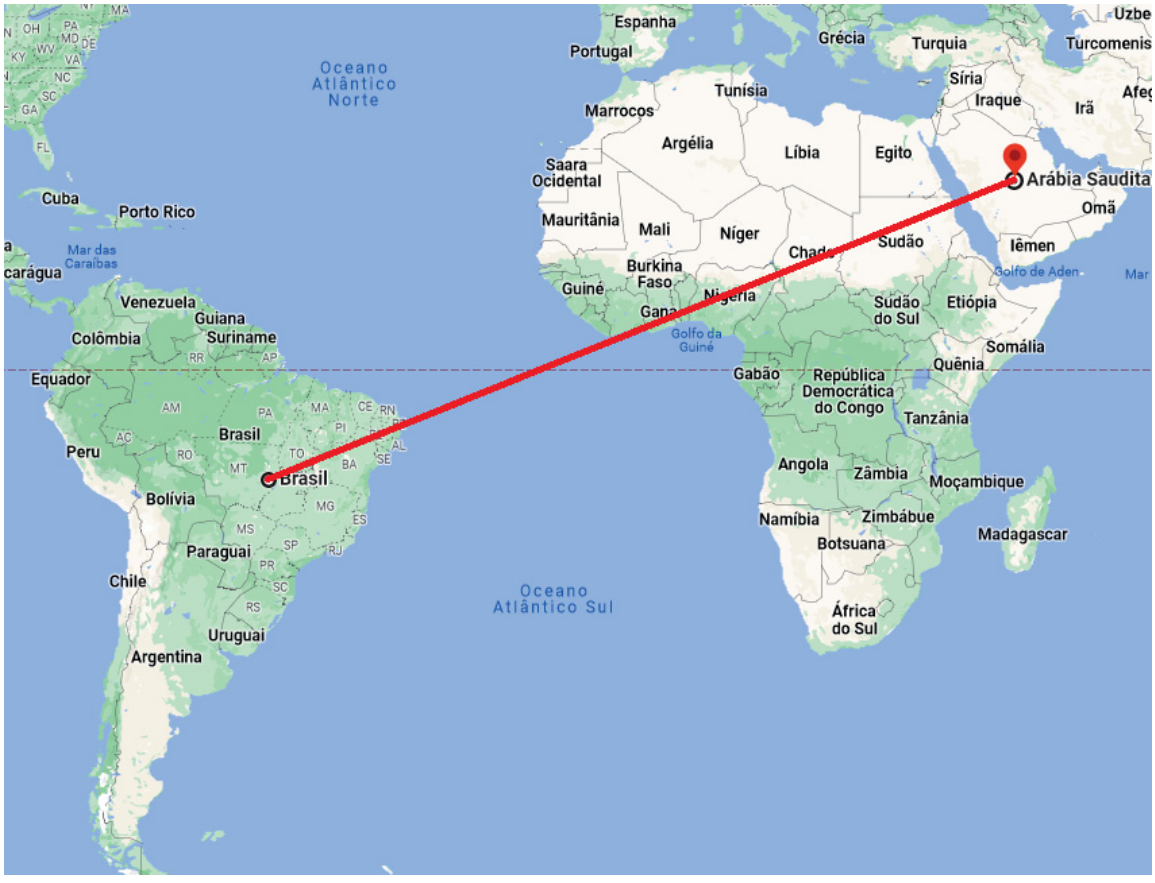
A atividade exige a leitura e a localização das informações no texto. Você buscou as informações no texto? Separou as que se referem ao gato e a gata? Afinal, o que você fez para conseguir realizar a atividade anterior?

_____

13) Em que cidade mora o dono do gato, do texto 2?

_____

14) Observem no Mapa os países nos quais moram os gatos.



Depois de ver o mapa margarida, uma estudante de 5º ano, perguntou para a professora: Eles moram perto ou longe? Qual é a distância? Quanto tempo leva para chegar até lá?
A professora respondeu:

> *"Como você pode observar entre o Brasil e a Arábia Saudita está o Oceano Atlântico e o continente africano. Então é muito longe. A distância entre eles é de 11.333 mil quilômetros, ou seja, mais de 11 milhões trezentos e trinta e três metros. Para chegar até lá, de avião, leva em torno de 22 horas*."

A professora respondeu a todas as perguntas da Margarida?

_____

15) Um dos gatos mora no Brasil. Pinte, no mapa, o estado em que mora o gato brasileiro. Para esta questão, Margarida, uma estudante de 5º ano pintou o mapa da seguinte maneira. Observe:

A resposta dela está correta? Como você pode comprovar?

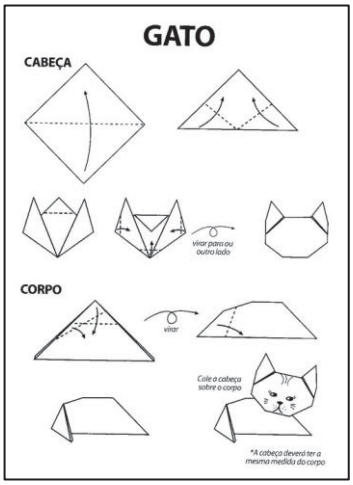
_____

_____

_____

_____

16) Para finalizar vamos fazer um gato? O que é necessário para fazer a dobradura do gato?



APÊNDICE 4 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA TEXTO ARGUMENTATIVO

Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde

A Família Folhas, ícone da separação de recicláveis que foi sucesso entre os curitibanos na década 1990, voltou para lembrar a todos sobre a importância da destinação correta dos resíduos. Com um jingle um pouco diferente, novos integrantes e mensagens mais abrangentes de sustentabilidade, Seu Folha, Dona Fofô, Fofis, Fifo, Flora, Fefo e Folheco continuam sendo a referência do Lixo Que Não É Lixo.

Mas por que reciclar é tão importante? Confira alguns dos benefícios:

- Ajuda a economizar recursos naturais (e financeiros)
Ao encaminhar lata, papel, vidro e plástico para reaproveitamento na produção de bens de consumo, evita-se que a indústria faça a extração de mais matéria-prima e que utilize ainda mais água nos processos de produção. Também é mais barato manufaturar um produto a partir de matéria-prima reciclada, já que são necessários menos processos para a sua transformação.

- Colabora para reduzir as emissões de gases do efeito estufa
Com uma produção de bens mais sustentável, graças ao reaproveitamento de matéria-prima, gases emitidos pelo transporte e pela própria produção acabam sendo reduzidos, o que colabora para a diminuição da poluição e para o enfrentamento das mudanças climáticas.

- Aumenta a renda de catadores de cooperativas
Em Curitiba, cerca de 900 pessoas trabalham nas 40 associações contratadas pelo programa Ecocidadão, da Prefeitura. Além do material coletado por eles na vizinhança, eles recebem os resíduos dos caminhões do Lixo Que Não É Lixo para separação e venda. Por esse trabalho, recebem um valor por tonelada, que é usado para cobrir as despesas dos barracões. A venda do material garante a renda dos associados.

- Deixa as cidades mais limpas e melhora a qualidade de vida da população
O destino correto implica em ruas mais limpas, reduzindo a poluição e a possibilidade da atração de animais que possam ser vetores de doenças. O material que é encaminhado para a reciclagem também não vai parar nos bueiros ou nos rios da cidade, garantindo água limpa e prevenindo, ainda cheias e enchentes.

https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/por-que-reciclar-e-importante-veja-as-vantagens-para-o-planeta-e-para-a-saude/63521

Jingle - música composta para promover uma marca ou um produto em publicidades de rádio ou televisão

1) Ao ler o texto há várias palavras que você conhece e outras pode ser que não conheça. Na lista abaixo marque um X conforme a legenda. Depois vamos verificar o significado e escrever ao lado.

A – Nunca vi essa palavra.

B – Já vi ou ouvi, mas não sei o que é.

C – Sei o que é.

PALAVRAS	A	B	C	SIGNIFICADO
ícone				
recicláveis				
integrantes				
abrangentes				
manufaturar				
associações				
vizinhança				
resíduos				
tonelada				
estufa				

2) Agora que sabe o significado das palavras, leia o texto novamente.

3) Quantos personagens fazem parte da Família Folhas? Quais são?

_____

4) Como você tem certeza que realizou corretamente a atividade anterior?

_____

5) Você já conheceu a Família Folhas? Observe os desenhos e diga porque você acha que há duas folhas de cor diferente? O que significam?

João, um estudante de 4º ano, respondeu: “As folhas são de cores diferentes porque falhou a tinta”. A resposta de João está correta e completa?

_____

Porque você acha que as folhas são de cores diferentes?

_____

6) No trecho: “A venda do material garante a **renda** dos associados.” A palavra em destaque pode significar também:

( ) valor que é recebido
( ) tecido transparente de malha delicada

7) Segundo o texto, o que colabora para a diminuição da poluição e enfrentamento das mudanças climáticas?

( ) reaproveitamento de matéria-prima
( ) diminuição do gases emitidos pelo transporte
( ) diminuição da produção de bens
( ) aumento da renda dos catadores

8) O que garante o aumento de renda dos associados do programa Ecocidadão?

( ) a coleta de materiais recicláveis
( ) os caminhões do Lixo Que Não é Lixo
( ) os resíduos para separação e venda
( ) a qualidade de vida da população

9) Quais são os benefícios que a reciclagem traz para a qualidade de vida da população, segundo o texto?

( ) Garantir água mais limpa
( ) prevenir cheias e enchentes
( ) atrair animais transmissores de doenças
( ) reduzir a emissão de gazes efeito estufa

10)Quando você escuta a expressão “Lixo Que Não é Lixo” o que significa?

( ) É todo o lixo que pode ser reciclado como papéis, plásticos, vidros, metais, entre outros.
( ) É todo o lixo que vai para os aterros sanitários.

11)Supondo que nas associações, que fazem parte do programa Ecocidadão, trabalhassem uma quantidade aproximadamente igual de pessoas quantas pessoas trabalhariam em cada uma?

( ) 22
( ) 35
( ) 450
( ) 900

12) Releia esse trecho “Por esse trabalho, recebem um valor por tonelada, que é usado para cobrir as despesas dos barracões.” A quem se refere esse trecho?

( ) às cidades limpas
( ) aos gazes do efeito estufa
( ) à Família Folhas
( ) às pessoas que trabalham nas associações

13) Leia novamente o trecho: “A Família Folhas, ícone da separação de recicláveis que foi sucesso entre os curitibanos na década 1990, voltou para lembrar **a todos** sobre a importância da destinação correta dos resíduos.” A quem se refere a expressão em destaque?

( ) catadores
( ) associações
( ) curitibanos
( ) Família Folhas

14) Explique porque não estão corretas as alternativas que você não escolheu.

_____

15) A quem se refere a palavra eles no trecho abaixo? “Além do material coletado por **eles** na vizinhança, **eles** recebem os resíduos dos caminhões do Lixo Que Não É Lixo para separação e venda”

( ) às cidades limpas
( ) aos gazes do efeito estufa
( ) à Família Folhas
( ) às pessoas que trabalham nas associações

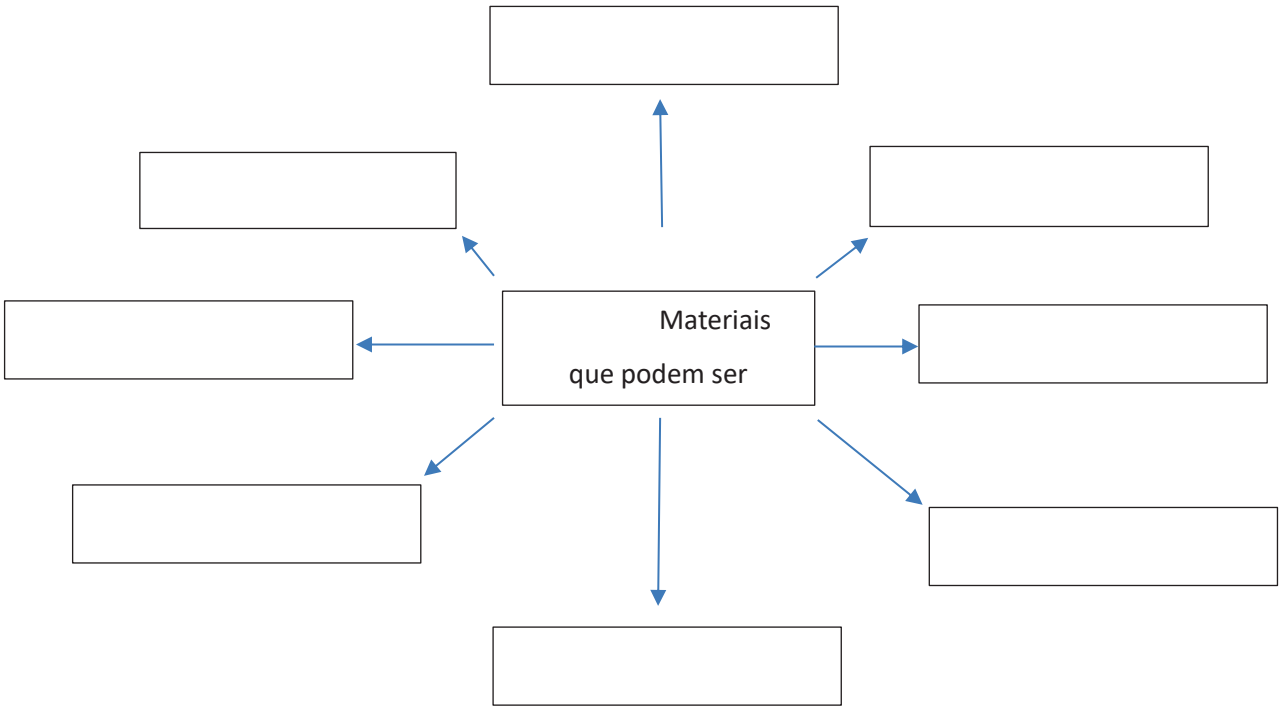
16) Podemos afirmar que o texto lido é um **texto expositivo, uma notícia** porque:

( ) traz informações para o leitor; esclarecimentos de dúvidas;
( ) apresenta personagens, tempo, narrador, espaço, acontecimento;
( ) faz defesa de uma ideia ou ponto de vista, justificativas para defendê-las.
( ) apresenta Rimas, estrofes, versos.

17)) A finalidade do texto acima é: (explorar com os estudantes / inferencial)

( ) advertir o leitor.
( ) informar ao leitor.
( ) contar uma história.
( ) apresentar a defesa de um ponto de vista.

18) Vamos organizar um conjunto de palavras? O que você vai fazer agora constitui um conjunto de materiais que podem ser reciclados. Complete o esquema e, se precisar, acrescente outros retângulos.



19) O título do texto é “Por que reciclar é importante? Veja as vantagens para o planeta e para a saúde”. Se não fosse esse título, qual seria?

_____

20) O que você pensou para escolher esse título?

_____

21) No trecho abaixo, a palavra em destaque indica:

A Família Folhas, ícone da separação de recicláveis que foi sucesso entre os curitibanos **na década 1990...**

( ) modo
( ) tempo
( ) lugar

22) No trecho a seguir, a palavra em destaque indica: “**Em Curitiba**, cerca de 900 pessoas trabalham nas 40 associações contratadas pelo programa Ecocidadão, da Prefeitura...”

( ) modo
( ) tempo
( ) lugar

23) No trecho sobre a economia dos recursos naturais: “[...], evita-se que a indústria faça a extração de mais matéria-prima e que utilize ainda mais água nos processos de produção. **Também** é mais barato manufaturar um produto a partir de matéria-prima reciclada, [...].” A palavra em destaque dá ideia de:

( ) adição
( ) contradição
( ) explicação
( ) conclusão

24) Leia novamente o trecho:

> “Além do material coletado por **eles** na vizinhança, eles recebem os resíduos dos caminhões do Lixo Que Não É Lixo para separação e venda.”

Agora leia esse mesmo trecho com outras palavras:

> “Além do material coletado **pelas pessoas que trabalham nas associações** na vizinhança, **as pessoas que trabalham nas associações** recebem os resíduos dos caminhões do Lixo Que Não É Lixo para separação e venda”

Porque você acha que o autor utilizou a palavra eles?

_____

25) Ainda sobre o mesmo trecho:

“Com uma produção de bens mais sustentável, graças ao **reaproveitamento** de matéria-prima...” O que significa a palavra reaproveitamento? Vamos procurar no dicionário.

_____

26) Na palavra REAPROVEITAMENTO o RE tem o sentido de:

( ) reforço
( ) repetição

27) A palavra REAPROVEITAMENTO foi formada assim:

RE + APROVEITAMENTO.

Sabendo que o prefixo RE tem o sentido de **repetição,** o que significam as palavras abaixo?

recarregar –

reler –

rever –

repensar –

reagir –

recomeçar –

ANEXO 1 – Avaliação de compreensão da leitura – CL11

A BONECA GUILHERMINA

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

1) O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (ℓ. 7) expressa

   (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
   (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
   (C) um desejo da dona de Guilhermina.
   (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

2) No trecho “Mas quando ela chora, eu não aguento”(ℓ.6), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

   (A) paciência.
   (B) pena.
   (C) raiva.
   (D) solidão.

A ESCOLHA DE UMA

ERA UMA VEZ UM QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS 3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS 3 PARA ALMOÇAR, OFEREÇA E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O . A 1ª ENGOLIU O COM A CASCA; A 2ª, PELO CONTRÁRIO, TIROU A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE MAIS CREMOSA DO ; A 3ª TAMBÉM TIROU A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE +, NEM DE −. E QUANDO O FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A 3ª!

E FOI O QUE O FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. **Na trilha do texto: alfabetização: novo**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29.

3) A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

(A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.

(B) era mais rápida que as outras.

(C) provou que os últimos serão os primeiros.

(D) sabia como se comportar à mesa.

4) No texto, a primeira moça era

(A) bondosa.

(B) esperta.

(C) gulosa.

(D) impaciente.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149

5) A bicicleta pode ser paga em

(A) três vezes.
(B) seis vezes.
(C) dezoito vezes.
(D) vinte e seis vezes.

FEIAS, SUJAS E IMBATÍVEIS

(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor.

Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

6) No trecho “Vai encarar?” (ℓ.2), o ponto de interrogação tem o efeito de

(A) apresentar.
(B) avisar.
(C) desafiar.
(D) questionar.

7) A expressão “Vai encarar?” (ℓ.2), é marca de linguagem

(A) científica.
(B) formal.
(C) informal.
(D) regional.

QUALQUER VIDA É MUITA DENTRO DA FLORESTA

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta. In: *O livro das árvores*. 2. ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1998. p. 48.

8) A ideia central do texto é

(A) a chuva na floresta.
(B) a importância do Sol.
(C) a vida na floresta.
(D) o movimento das águas.

O que diz o trecho:

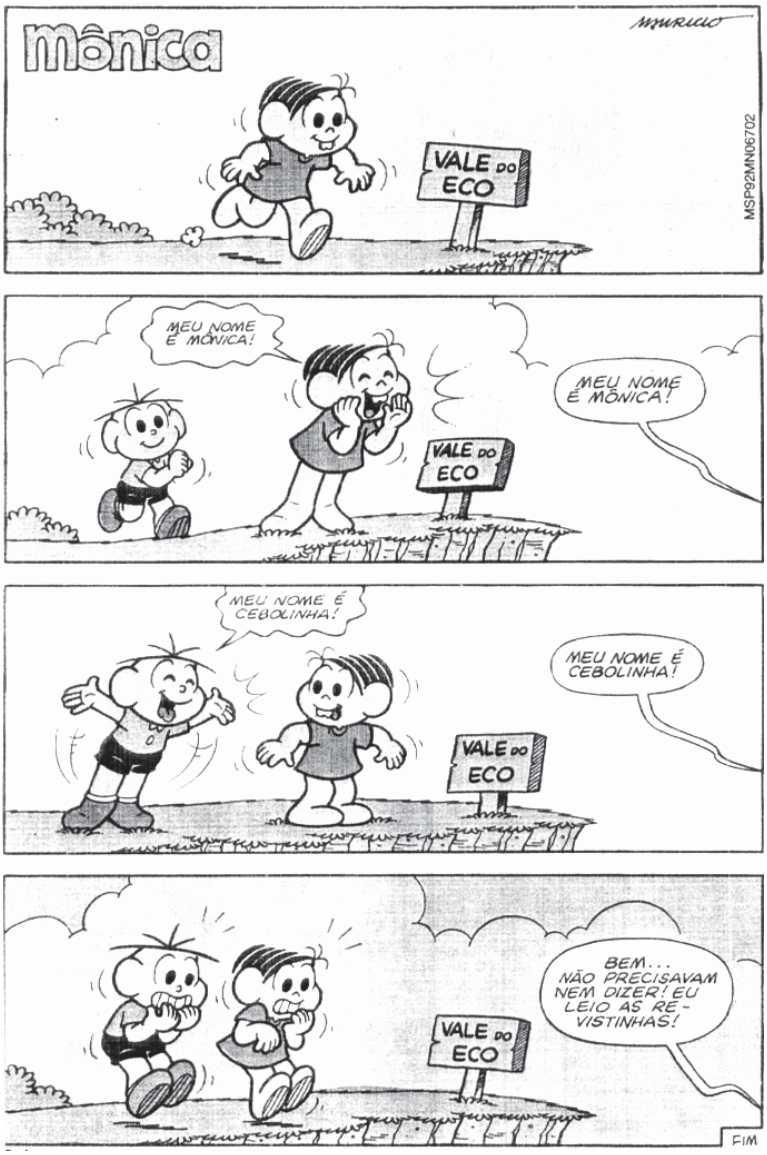
"Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento." (v. 15-17)

9) acontece porque

(A) aparecem estrelas.
(B) brotam flores.
(C) chega o Sol.
(D) vem o vento.

10) No trecho "Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar." (v. 4) a palavra sublinhada refere-se à

(A) floresta.
(B) chuva.
(C) terra.
(D) cor.



11) O objetivo do texto é

(A) alertar.
(B) anunciar.
(C) criticar.
(D) divertir.

BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

12) No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

(A) “Amarre um feixe de ramos secos.”
(B) “A versão moderna da vassoura tem suas limitações.”
(C) “Bata numa superfície dura.”
(D) “Enfie o cabo da vassoura no feixe.”

13) No trecho “Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.”, a palavra sublinhada refere-se à

(A) altura do voo.
(B) bengala da bruxa.
(C) bruxa machucada.
(D) vassoura mágica.

14) O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

(A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.
(B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.
(C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
(D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, Cabra-cega, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" –*Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

http:llcaracal. imaginaria. *cam/autog* rafas/evafurnari/index. Html

15) No trecho “Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti”. A palavra destacada refere-se a

(A) lápis.
(B) livros.
(C) pincéis.
(D) prêmios.

16) O trecho que contém uma ideia de tempo é

(A) “Eva Furnari nasceu em Roma.”
(B) “radicando-se em São Paulo.”
(C) “formando-se no ano de 1976.”
(D) “seu primeiro livro foi lançado pela Ática.”

Texto I

MEU DIÁRIO

7 de julho

Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O

do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema.* São Paulo: Paulinas, 1986.

Texto II

Francesco Tonucci. **Com olhos de criança**. Lisboa, Instituto Piaget – Revista Aprendizagem/Desenvolvimento, 1988. p. 89. (Adaptado ao português do Brasil.)

17) Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

(A) trata dos horários impostos pelos pais.
(B) comenta sobre as broncas dos pais.
(C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
(D) discute sobre o que os pais fazem.

18) No texto “MEU DIÁRIO”, frases como:

‘’Pai é um negócio fogo...’
‘...o Beto é o maior folgado...’
‘...mixou a brincadeira.’

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

(A) idosos.
(B) professores.
(C) crianças.
(D) cientistas.

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

− Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçoou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

− Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

19) O texto tem a finalidade de

(A) dar uma informação.
(B) fazer uma propaganda.
(C) registrar um acontecimento.
(D) transmitir um ensinamento.

20) No final da história, pode-se entender que

(A) as ovelhas fugiram do pastor.
(B) os vizinhos assustaram o rebanho.
(C) o lobo comeu todo o rebanho.
(D) o jovem pastor pediu socorro.

Sobrenome

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Crê*. São Paulo: Ática, 1996.

21) O assunto do texto é como

(A) as pessoas resolvem seus problemas.
(B) as pessoas tiram carteira de identidade.
(C) o condomínio de um prédio é formado.
(D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

22) A menina do texto

(A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
(B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
(C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
(D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

ANEXO 2 – Texto para a Avaliação da Fluência de Leitura oral

O mistério da sacola voadora

Luana e Pedro estavam brincando na rua quando viram um objeto estranho. O que poderia ser? As crianças ficaram intrigadas e chegaram mais perto. Parecia uma sacola voadora. Nada de mais em uma sacola voadora. Mas aquela sacola era diferente. Ela tinha um brilho, dentro dela acendia e apagava sozinha. Os dois resolveram tentar pegar a sacola antes que fosse tarde demais. Afinal a sacola poderia voar para longe.

Eles correram muito e conseguiram alcançar a sacola. De repente um vento forte veio e levou a sacola das mãos da menina. Novamente os irmãos correram para tentar pegar a sacola e descobrir o mistério. Mas a sacola voou alto e ficou presa entre os galhos de uma árvore.

Luana disse animada:

− Eu subo na árvore para pegar a sacola. Pedro você me ajuda a escalar?

Com a ajuda de Pedro, Luana subiu na árvore para pegar a misteriosa sacola voadora. Mas estava alta demais. Ela não ia conseguir. Pedro pegou um galho solto no chão e entregou para Luana. Ele disse:

− Use o galho para alcançar a sacola.

Com ajuda do galho Luana alcançou a sacola. Ela desceu com a sacola nas mãos e mostrou para o irmão. Ao abrir eles não acreditaram, um vagalume. Ele estava preso na sacola. Eles soltaram o vagalume e ficaram muito felizes. Descobriram o mistério e ajudaram o pobre vagalume.

Fonte: Aplicativo LEPIC Militaum