

MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS

CAMINHOS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO EM LEITURA

Florianópolis, SC

2021

MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS

CAMINHOS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO EM LEITURA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
Ensino e Formação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves
Godoy

Florianópolis, SC

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Passos, Márcia Martins dos
Caminhos para o ensino da compreensão em leitura /
Márcia Martins dos Passos. -- 2021.
150 p.

Orientadora: Dalva Maria Alves Godoy
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Leitura. 2. compreensão. 3. Ensino. I. Godoy, Dalva Maria
Alves . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS

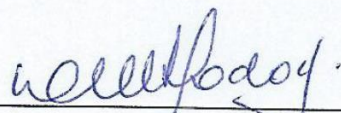
Caminhos para o Ensino da compreensão em leitura

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 23 de agosto de 2018.

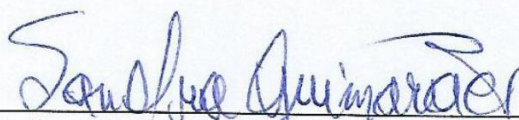
Banca Examinadora:

Presidente/a:



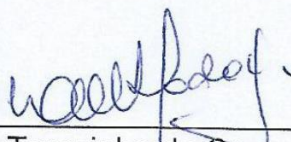
Profª Drª Dalva Maria Alves Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



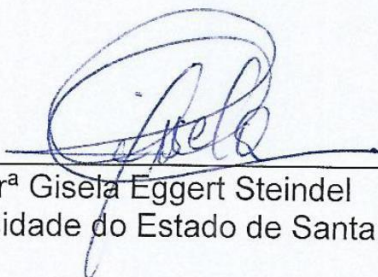
Profº Dr Sandra Regina Kirchner Guimarães
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro:



Profª Drª Terezinha da Conceição da Costa Hübner p/Skype
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Membro:



Profª Drª Gisela Eggert Steindel
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

A você dedico este trabalho, Aline Martins de Moraes, minha filha. Porque nos momentos de indecisão, dúvida e incerteza quanto ao futuro, você me incentivou e me fez crer que não me faltaria suporte neste caminho que decidi trilhar. Do seu jeito, muitas vezes incompreendido, você sempre esteve presente.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me iluminou e protegeu, deu força e sabedoria nessa caminhada.

Agradeço a meu pai e meu irmão, que antes de partirem, deixaram-me ensinamentos para vida inteira.

Agradeço a minha mãe, pelo apoio e o carinho que deu a minha filha nos momentos que estava ausente.

Agradeço a minha filha, pela compreensão em todos os dias que não estava presente para educá-la, ampará-la e dar atenção.

Agradeço aos meus irmãos, pelo amparo, confiança e apoio em todas as decisões.

Agradeço a meus professores pelo conhecimento que dividiram comigo.

A equipe de funcionários e professoras das escolas envolvidas. Principalmente, às crianças ao imenso carinho depositado em mim, à dedicação às tarefas, muitas vezes difíceis e cansativas, ao empenho em realizá-las, ao jeitinho de cada uma de vocês. Vocês são a alma de tudo o que foi desenvolvido aqui.

À melhor orientadora, Dalva Maria Alves Godoy, por tudo. Por ser um exemplo a ser seguido, pela dedicação, pelas oportunidades dadas, pelo carinho e também pelas broncas. Por possibilitar meu crescimento não apenas profissional como também pessoal. Não encontro palavras suficientes para agradecer a oportunidade e a confiança em mim depositada.

Agradeço em especial às professoras por aceitar o convite para compor a banca, e pelas contribuições dadas a esse trabalho.

Agradeço a todos os colegas de curso, pelos momentos e conhecimentos compartilhados.

O caminhar que me trouxe aqui hoje só foi possível devido ao apoio de pessoas maravilhosas, que estiveram sempre junto a mim. A vocês todos, meu sincero agradecimento.

Enfim agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

A todos vocês, Obrigada!

O ato de ler pode modificar as concepções que o indivíduo faz do mundo.
(Elvira Lima Souza)

RESUMO

Os resultados das avaliações nacionais realizadas pelo Ministério da Educação no Brasil têm demonstrado baixo desempenho dos estudantes na área da leitura. Tal rendimento pode estar relacionado tanto ao processo de decodificação quanto à capacidade de compreensão dos textos lidos. Uma possível razão para o baixo desempenho na compreensão poderia estar ligada à forma de ensino adotada pelo professor, pois talvez ele não tenha conhecimentos específicos para guiar de maneira eficiente o processo de compreensão de leitura. Nesse sentido desenvolver novas metodologias de ensino pode ser uma necessidade para ajudar o professor a superar as dificuldades dos alunos na compreensão leitora. Foi desenvolvida com um grupo de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, através de instrução explícita e sistemática de estratégias de metacognitivas de compreensão. Teve como objetivo investigar se o ensino de estratégias de leitura causa alguma modificação na competência dos estudantes em compreensão. Participaram da pesquisa 75 escolares, de duas escolas, alocados entre grupo experimental e grupo controle. Dois processos de leitura foram avaliados: a decodificação e a compreensão. O processo decodificação da leitura foi avaliado apenas na etapa 1 (pré-teste), a partir da utilização de dois testes: Prova de leitura de palavras do PROLEC Prova de leitura de pseudopalavras do PROLEC. A compreensão da leitura, foi avaliada nas Etapas 1 e 2 (pré-teste e pós-teste), a partir da utilização dos seguintes instrumentos, Teste de Leitura - Compreensão de sentenças (TELCS), Prova de Compreensão de Texto e Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor: EACOL. O tratamento ao grupo experimental consistiu na aplicação de uma sequência didática de atividades voltadas a favorecer a compreensão de diferentes tipos textos por meio do ensino de estratégias metacognitivas. Para verificar a efetividade do ensino foi realizada uma avaliação antes e outra ao final da intervenção. A análise dos dados do pós-teste mostrou, em comparação com o resultado do pré-teste, que o desempenho em compreensão do grupo experimental apresentou evolução, houve um efeito significativo na melhora de desempenho na compreensão de leitura com uma pontuação significativamente superior e notável diferença quando comparado com o grupo controle. Conclui-se que é de grande importância o ensino da compreensão leitora nas escolas.

Palavras chave: Leitura, compreensão de leitura, ensino da compreensão de leitura.

ABSTRACT

The results of the national evaluations carried out by the Ministry of Education in Brazil have shown low student performance in the area of reading. Such yield may be related to both the decoding process and the ability to understand the texts read. A possible reason for poor performance in comprehension could be linked to the form of teaching adopted by the teacher, since he may not have specific knowledge to guide the process of reading comprehension efficiently. In this sense developing new teaching methodologies may be a necessity to help the teacher overcome the difficulties of the students in reading comprehension. It was developed with a group of students of the 4th year of elementary school, through explicit and systematic instruction of comprehension metacognitive strategies. It aimed to investigate whether the teaching of reading strategies causes some modification in students' comprehension skills. Participants were 75 students from two schools, allocated between experimental group and control group. Two reading processes were evaluated: decoding and comprehension. The reading decoding process was evaluated only in step 1 (pre-test), from the use of two tests: PROLEC word reading test PROLEC pseudo word reading test. The reading comprehension was evaluated in Steps 1 and 2 (pre-test and post-test), using the following instruments, Reading Test - Sentence Comprehension (TELCS), Text Comprehension Test and Assessment Scale of Teacher Reading Skills: EACOL. The treatment to the experimental group consisted in the application of a didactic sequence of activities aimed at favoring the understanding of different types of texts through the teaching of metacognitive strategies. To verify the effectiveness of the teaching, an evaluation was performed before and after the intervention. The analysis of the post-test data showed that, in comparison with the pre-test result, the performance in understanding of the experimental group showed evolution, there was a significant effect on the improvement of reading comprehension performance with a significantly higher and notable score difference compared to the control group. It is concluded that teaching reading comprehension in schools is of great importance.

Keywords: Reading, reading comprehension, teaching reading comprehension.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 LEITURA E COMPREENSÃO	21
2.2 PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA	28
2.3 O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA	33
2.4 PROGRAMA DE ENSINO DE PORTUGAL	39
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1 LOCAL E PARTICIPANTES	43
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	44
3.3 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO	46
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	53
4. ESTUDO I.....	55
4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ ESTUDO I.....	58
5. ESTUDO II.....	61
5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ ESTUDO II.....	64
6. SÍNTESE DE RESULTADOS E CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICES.....	75
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO EXPERIMENTAL	75
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO CONTROLE.....	77
APÊNDICE C – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VIDEOS E GRAVAÇÕES	79
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO	80
ANEXOS.....	81
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	81
ANEXO B - SUBTESTE DE LEITURA DE PALAVRAS DO PROLEC.....	89
ANEXO C - SUBTESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS DO PROLEC	90
ANEXO D - TESTE DE LEITURA-COMPREENSÃO DE SENTENÇAS–TELCS	91
ANEXO E – PROVA DE COMPREENSÃO DE TEXTO	93
ANEXO F - TEXTOS APLICADOS	101

ANEXO G - ESCALA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA PELO PROFESSOR (EACOL).....	149
ANEXO H - SUBTESTE DE VOCABULÁRIO DO WISC III.....	150
ANEXO I - SUBTESTE DE DÍGITOS DO WISC III	152

1. INTRODUÇÃO

Em minha experiência profissional na educação de escola pública, coordenando e assessorando a prática pedagógica junto aos professores dos anos iniciais e a aprendizagem das crianças, vivencio as angústias e os desafios, assim como, os sucessos do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem. Também percebo o quanto é necessário, não somente o professor, mas todos os profissionais envolvidos com o trabalho escolar, compreenderem de fato o processo de alfabetização, para avançarmos em busca de sua plenitude, por meio diferenciados de trabalho como preconizam as diretrizes da educação. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p.24) destaca que “Os processos de alfabetização e letramento, [...], embora interdependentes, indissociáveis e simultâneos, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, exigem formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferenciados”.

Os professores dos anos iniciais, em especial os que lecionam para as turmas de alfabetização, por mais que diversifiquem suas práticas, usem novas estratégias, realizem atividades diferentes, ainda se deparam, ao final deste bloco de escolarização, com alunos não alfabetizados. Esta situação gera desconforto, tanto por parte dos professores como dos alunos e seus familiares. Assim, entendo que se faz necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula.

De acordo com os documentos oficiais que norteiam a educação como Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Proposta Curricular de Santa Catarina, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) todos os profissionais da educação, professores e técnicos, precisam garantir a todas as crianças a condição de se apropriarem da alfabetização e do letramento efetivamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, muitas vezes, tem-se a impressão que não foi possível alcançar os objetivos em relação à aprendizagem de forma efetiva, pois muitas crianças saem da escola no final do ensino fundamental com precárias condições de conhecimento, como a grande dificuldade de fazer uso da leitura e da escrita, perpetuando, assim, o processo de exclusão social. De acordo com a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p.25):

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade, possibilitando ao aluno a apropriação do sistema lingüístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente.

Nessa direção e no sentido de contribuir com e para a educação escolar, políticas e programas estão sendo determinados pelo Ministério da Educação (MEC). Uma das propostas foi a ampliação do ensino fundamental para nove anos, acrescentando um ano a mais na fase de alfabetização, com ingresso das crianças aos seis anos de idade, definida pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Também foi desenvolvido o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – que consistiu num programa de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação, ao possibilitar, por meio de novas posturas e práticas pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e a escrita de forma mais exitosa. Outra medida foi a proposta de continuidade dos estudos para o 1º e 2º ano do bloco alfabetizador do ensino fundamental de nove anos, evitando a reprovação, afirmado no Parecer nº 4 /2008 e definido no artigo 30 da Resolução nº 7 de 14/12/2010 do MEC/CNE/CEB em âmbito nacional. Na tentativa de obter êxito a essa medida, o MEC instituiu O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, que contribuíram para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Em 2016, o MEC iniciou a elaboração de um documento norteador de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, com o objetivo de superar a fragmentação das políticas educacionais, lançando, no ano de 2017, a versão final intitulada “Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017)”. Nesta última versão orienta que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental terá como foco das atividades pedagógicas a alfabetização, com o objetivo de garantir que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de maneira articulada em práticas diversificadas de letramento.

Considerando que os alunos ao final do terceiro ano, atualmente com a proposta da BNCC, ao final do segundo ano devem estar plenamente alfabetizados, lendo e escrevendo com fluência, rapidez e autonomia, verifica-se na prática que, mesmo aqueles com melhor nível de desempenho na avaliação, estão aquém dessa meta.

A partir da minha segunda formação acadêmica em Psicologia, através de novos conhecimentos, novas perspectivas e outras percepções voltadas para a questão da aprendizagem, me deparei com novos questionamentos e inquietações sobre o processo de aprendizagem, tais como: de que forma as dificuldades apresentadas pelas crianças estão

sendo trabalhadas pelos professores nessa primeira etapa da alfabetização? Como o professor está preparado na sua formação para identificar e lidar com essas dificuldades, das mais variadas, que aparecem no contexto escolar?

Ao vivenciar diariamente no ambiente escolar essas situações elencadas anteriormente, busquei resposta e estratégias com o intuito de auxiliar futuramente os professores e principalmente os alunos, a partir da minha inserção no Curso de Mestrado da UDESC e da realização desta pesquisa, associada às aulas que abrem espaço para apropriação e socialização do conhecimento e sua articulação com a realidade, uma vez que a universidade possibilita pesquisar e refletir sobre estas práticas. Dessa forma, espero poder contribuir com a escola para que a mesma cumpra uma de suas funções primordiais que é a de assegurar aos alunos a apropriação dos conhecimentos de forma organizada e sistematizada.

As razões para a escolha da linha e do grupo de pesquisa PROLINGUAGEM (Processamento e aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita), se deram a partir da realidade por mim vivenciada e da busca de conhecimento em relação ao ato de ensinar nesta realidade, com demandas diferenciadas e que se alteram em um dinamismo quase invencível de uma sociedade em constante mudança, tornando-se a alfabetização uma tarefa difícil.

Entendo a educação como um dos requisitos mais importantes para a construção de uma sociedade democrática, justa e socialmente desenvolvida, devendo estar voltada a favorecer a formação humana, à apropriação do conhecimento elaborado, ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito, por meio de uma aprendizagem que o conduza a pensar e agir frente ao mundo.

Em relação à linguagem escrita, este processo de apropriação é diferente do que em relação à linguagem oral. As crianças, embora vivendo numa sociedade em que predomine a escrita, e cercadas do código escrito por toda parte: rótulos, placas, embalagens de brinquedos e jogos, os livros de histórias infantis, um imenso universo onde símbolos escritos são encontrados em diferentes suportes, precisam de um processo de ensino sistematizado para aprender a ler e escrever.

Atualmente, as escolas públicas, mesmo seguindo a proposta de continuidade nos anos do bloco alfabetizador, não estão assegurando que a não reprovação resulte em efetiva aprendizagem, pois algumas crianças não estão sendo alfabetizadas e a maioria não tem ultrapassado o nível rudimentar de alfabetização. Muitas vezes apenas conseguindo ler e compreender textos e frases curtas, ou extrair informações explícitas do texto, apresentando dificuldades para elaborar uma conclusão a respeito do mesmo ou realizar tarefas mais

complexas. O que vem a comprometer a continuidade dos seus estudos, pelo fato de não conseguirem desenvolver as competências necessárias em relação às demais aprendizagens.

Ainda que algumas medidas estejam sendo tomadas no sentido de diminuir o índice de dificuldades em relação a aprendizagem, essa problemática continua presente. Os estudos e as pesquisas sobre as práticas de alfabetização tradicionais, a concepção construtivista, a proposta sócio-histórica, que ganhou força na década de 1990, e mais recentemente, a discussão sobre letramento que coloca em evidência a necessidade de inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita, ainda não estão sendo suficientes para superar as lacunas no processo de aprendizagem e garantir o acesso à leitura e à escrita efetivamente.

Pode-se destacar que uma das dificuldades apresentadas pelas crianças na etapa da alfabetização e nos demais anos refere-se à dificuldade da compreensão leitora, pois apenas a decodificação das palavras não garante a compreensão do que foi lido. Diversas avaliações externas são realizadas nas escolas por instituições vinculadas ao Governo Federal com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Entre umas dessas avaliações está a Prova Brasil, cujos resultados comprovam que a maior dificuldade dos alunos é a compreensão de texto. Também os índices apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm revelado que os alunos ao finalizarem o Ensino Fundamental apresentam dificuldades na compreensão da leitura: 51% desses jovens se encontram abaixo do nível 2 de leitura – de uma escala com 7 níveis de proficiência. Esse percentual de estudantes está assim distribuído: 26,52% no nível 1a, 17,41% no nível 1b e 7,06% abaixo do nível 1b. De acordo o Relatório Nacional do PISA 2015, o Brasil se manteve estável nas avaliações de leitura desde o ano 2000, com uma elevação na pontuação de 396 (2000) para 407 (2015), que não é considerada estatisticamente significativa. Também foi analisado o desempenho dos estudantes brasileiros quanto aos itens da prova e foi verificado que as maiores dificuldades em leitura estão relacionadas quanto à habilidade de associar ideias e fragmentos de informação para realizar comparações ou relações de causa e efeito, em processar informações implícitas e em fazer hipóteses com base em fatos expostos nos textos. Portanto, esses resultados que apontam o fraco desempenho dos alunos permite a suposição de que o ensino da compreensão precisa ser trabalhado nas escolas brasileiras.

O baixo rendimento pode estar relacionado tanto ao processo de decodificação quanto à capacidade de compreensão dos textos lidos. Uma das possíveis razões para o baixo desempenho na compreensão poderia estar ligada à forma de ensino adotada pelo professor, pois talvez ele não tenha conhecimentos específicos para guiar, de maneira eficiente, o

processo de compreensão da leitura. Nesse sentido, desenvolver novas metodologias pode ser um caminho para ajudar o professor a superar as dificuldades dos alunos na compreensão leitora. Alguns estudos têm se dedicado a entender o funcionamento do processo de compreensão, propondo metodologias de trabalho diferenciadas.

O Programa “O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica” (VIANA et al., 2010), é um desses estudos, originalmente desenvolvido e aplicado nas escolas de ensino básico de Portugal pelo grupo de pesquisadores da Universidade do Minho. O meu contato pessoal com uma das pesquisadoras, professora Fernanda Leopoldina Viana, quando a mesma, em 2016, realizou uma visita ao Grupo PROLINGUAGEM - Processamento e aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita, explicou sobre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados em Portugal com esse Programa de Ensino, me fez ver a possibilidade de adaptá-lo e desenvolvê-lo em nosso país.

Assim, o estudo ora em tela parte de um material originariamente produzido por pesquisadores portugueses. Amparada nesse material, a proposta desta pesquisa é a de adaptar parte do Programa de Ensino da compreensão leitora para atender estudantes do 4º ano. Em se tratando do contexto educacional brasileiro de modo geral, e em particular, do contexto das duas escolas que serão pesquisadas neste estudo, foram necessárias adequações e adaptações à especificidade da organização curricular, da proposta pedagógica e, ainda, com relação às especificidades concernentes às formas das crianças inseridas nestas unidades educativas interagirem com o mundo letrado.

O Programa de Ensino tem o objetivo de desenvolver a compreensão leitora e a ampliação de competências que permitam a progressiva autonomia dos alunos e a utilização de estratégias mais adequadas ao ler um texto. Para cumprir com esses objetivos, são propostas atividades voltadas ao ensino da compreensão leitora, que contam com a utilização de seis personagens - que compõem a Família Compreensão. Cada um dos personagens visa trabalhar diferentes estratégias metacognitivas implicadas no processo de compreensão de leitura e fazer com que os estudantes, a partir dos personagens, desenvolvam estratégias de abordagem e compreensão dos textos. O Programa foi desenvolvido para aplicação coletiva em sala de aula, com a apresentação de diferentes textos: literários, informativos e instrucionais, além disso, possui uma sequência estruturada de atividades, a partir da leitura dos textos apresentados e na realização de tarefas de compreensão.

Amparada nos materiais do Programa, é objetivo desta pesquisa: verificar a eficácia de um *Programa de ensino da compreensão leitora*, direcionado a crianças do 4º ano do ensino fundamental, de modo que o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas

possa ser avaliado. Esta pesquisa tem também como objetivos específicos desenvolver estratégias de ensino explícito de compreensão de leitura; avaliar o desempenho dos estudantes em compreensão de leitura após aplicação das estratégias; verificar se houve melhora no desempenho dos estudantes quanto a compreensão de leitura.

Com aplicação do Programa, espera-se que ao final da pesquisa os problemas encontrados em relação às dificuldades de compreensão apresentadas pelas crianças sejam minimizados, que as mesmas se apropriem da aprendizagem de utilização de estratégias de compreensão e possam, assim, transferir para outras leituras de diferentes áreas.

Neste sentido, os resultados da pesquisa devem contribuir para que a escola como um todo, possa criar condições para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura e medidas preventivas no sentido de minimizar os problemas encontrados em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças no processo de aprender a língua escrita, bem como contribuir para a melhoria na qualidade da aprendizagem e do ensino e também com os índices que avaliam esse processo.

Considera-se ainda que, além de investigar o meio escolar e as questões relativas ao letramento, esta pesquisa também deverá fornecer pistas para que os professores se apropriem de novas metodologias ou estratégias de ensino com relação ao ensino da leitura, o que poderá priorizar melhor qualidade na educação e contribuir significativamente para garantir a todos o acesso à leitura e à escrita e diminuir o fracasso dos alunos no processo de compreensão da leitura. Nessa perspectiva, pergunta-se: tendo em vista o alto índice de crianças com insucesso na compreensão da linguagem escrita, de que forma o *Programa de ensino da compreensão leitora* pode favorecer o desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura? Se configurando assim esta a pergunta de pesquisa.

O primeiro capítulo deste estudo apresenta a Fundamentação Teórica, subdividido em “Leitura e Compreensão”, “Processos da Compreensão Leitora”, “Ensino da Compreensão Leitora”, “O Programa de Ensino da Compreensão de Portugal”. Nesse capítulo, busca-se conceituar a leitura de acordo com alguns teóricos, como também traz explicação sobre o processo e o ensino da compreensão de leitura e a apresentação do Programa de Ensino. Assim são discutidas as definições de leitura e a compreensão, tomando como base o modelo simples de leitura e discutindo os processos envolvidos na leitura. O quarto capítulo intitula-se: “Metodologia da Pesquisa, procura-se explicar o método utilizado neste estudo, os passos seguidos para realização desta pesquisa, bem como serão descritas as tarefas utilizadas. No quinto e sexto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, subdividido em Estudo 1 e

Estudo 2, bem como a discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais deste estudo estarão no sétimo capítulo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E COMPREENSÃO

Ler envolve desde a habilidade de juntar letras e formar palavras, a pronúncia em voz alta do que está escrito ou ainda percorrer com a vista ou o tato as palavras, aprendendo-lhes o significado, até mesmo a interpretação de sentidos no texto (Michaelis, 2009). Nota-se que a definição de leitura envolve a decodificação de palavras, como também a interpretação e compreensão de significados.

Um dos desafios que se coloca hoje é a inserção das pessoas na sociedade letrada. Falar sobre educação, especialmente sobre a alfabetização e letramento, tem sido motivo de estudos e propostas para vencer os obstáculos que dificultam, efetivamente, uma parcela da população de se apropriar de forma efetiva do processo de leitura. Na atual sociedade, saber ler e escrever torna-se o alicerce necessário para inserir e manter os indivíduos no meio social e no mercado de trabalho.

As crianças, desde cedo, convivem em outros espaços sociais e usam a linguagem oral em diversas situações. Por meio da fala, elas participam de diferentes situações de interação social, aprendem conviver em sociedade e, quando ingressam no ensino escolar, conseguem interagir oralmente com autonomia.

A leitura não é uma atividade restrita ao ambiente escolar, embora seja neste ambiente em que é aprendida. Ao serem alfabetizadas, as crianças aprendem não somente a decodificar palavras, mas a utilizar essa nova habilidade para ampliar seus horizontes, aprendendo novos conteúdos (Koch e Elias, 2011).

Dessa forma, no que refere às relações sociais, a leitura de textos escritos promove a participação do indivíduo nos seus contextos sociais e comunicativos. Por isso, a aprendizagem da linguagem escrita pelo sujeito constitui uma condição necessária para o pleno exercício da cidadania. Esta apropriação e a prática da cidadania são integradas e levam o indivíduo a expor seus pensamentos, tornando-o assim um cidadão crítico. Na escola, a leitura está relacionada às atividades de todas as disciplinas, sendo um aspecto importante na aprendizagem do conteúdo estudado. Consequentemente, o aluno que não conseguir desenvolver essa habilidade nos primeiros anos da escolarização estará, possivelmente, apresentando uma defasagem nos anos seguintes.

Frente a essa realidade, se faz necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem em relação à leitura e à escrita, como condição fundamental para formação de bons leitores.

Podemos entender que ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa simples, enquanto que a linguagem oral é adquirida espontaneamente, através do convívio social, diferentemente da aprendizagem da leitura e da escrita, em que a criança precisa ser ensinada. Por meio de um profissional que irá contribuir de forma específica para que a aprendizagem se desenvolva de forma gradativa. Todavia, isso não significa dizer que o fato de aprender a ler (decodificando) já garante essa habilidade, pois mesmo que o aluno esteja alfabetizado, pode ainda não conseguir compreender os textos que lê, apresentar dificuldade para desenvolver as atividades porque lhe falta desenvolver competências para ler, quando entendemos que o propósito da leitura é a compreensão.

Soares (2010) explica que a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, como também das habilidades de leitura e escrita. Assim, a alfabetização é a aprendizagem da codificação e decodificação dos sinais gráficos. Por outro lado, compreende-se por letramento “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2010, p. 18).

Soares (2016) em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, explica sobre a alfabetização e letramento, sendo necessário considerar os dois processos como um todo, inseparável. Para a autora separá-los é apenas um recurso metodológico para discutir duas facetas que, na prática, se desenvolvem de forma indissociável e interdependente, mas com fundamentos cognitivos e linguísticos específicos, conduzindo, portanto, a procedimentos diferentes de ensino e processos diferentes de aprendizagem. Soares coloca que o ingresso da criança no mundo da escrita vai muito além de aprender a ler e a escrever, e por isso defende as chamadas facetas da aprendizagem da escrita, formadas por dois grupos: a alfabetização – que se refere à aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas – e o letramento – as habilidades de usar esse sistema para ler textos e produzir textos, e para inserir-se plenamente na sociedade.

Para Soares (2016), a leitura se associa ao termo letramento, entendendo não apenas como aprendizagem da escrita, do sistema alfabético, mas sim de uma maneira mais ampla, introduzindo a criança às práticas sociais da língua escrita, não sendo uma ação isolada. Nesse sentido, a leitura vai além de ler e identificar os significados. Para a autora, ler exige a interação com o texto e a compreensão do que foi lido.

Nesse sentido, é importante destacar que ler não é o mesmo que compreender, pois muitas vezes podemos realizar uma leitura sem que haja compreensão do texto lido. Para conseguir compreender um texto escrito, o leitor primeiramente deverá saber ler, ou seja,

saber realizar o processo de decodificação. As crianças que leem melhor, conseqüentemente, melhor compreendem o que leem.

Uma concepção bem comum sobre leitura é que esta equivale a decifrar um código escrito, a partir da associação das letras e sons. A leitura também é entendida como a expressão de uma ideia estabelecida no texto. Assim, ler também significa compreender a informação presente no texto. A leitura é uma atividade que contribui para o modo de pensar e agir, é uma forma de se obter conhecimentos e também uma maneira de interação social com o mundo. (Koch & Elias, 2011). Ler, muitas vezes, pode se tornar uma atividade difícil, quando há defasagem em habilidades necessárias para seu pleno desempenho, pois o leitor precisa ter conhecimentos como reconhecimento de grafemas, realizar a decodificação, além de compreender o que estava escrito.

O ato de ler não se resume em apenas o leitor decodificar o texto. Na perspectiva cognitivista da leitura com foco no leitor abordada por Solé (2008), a autora fala sobre dois modelos de leitura: ascendente (bottom up) e descendente (top down). Solé afirma que, no modelo ascendente, o leitor decodifica as letras, as palavras, as frases e compreende o texto. No modelo descendente, o leitor utiliza seu conhecimento prévio e os recursos cognitivos para compreender o texto, assim, ao possuir maior número de informações sobre o texto, menos o leitor necessitará dar atenção a ele de modo a elaborar uma interpretação.

Para Kleiman (2013), ler é uma tarefa complicada, que exige compreensão a partir de diferentes caminhos; é uma atividade que exige esforço e envolvimento por parte do leitor; é um processo interativo entre o leitor e o texto. Para a autora, a leitura precisa fazer com que o leitor compreenda o sentido do texto, não podendo apenas decifrar os signos, mas também entendida como uma prática social, na qual valores, crenças e vivências pessoais do leitor contribuem para a construção do sentido do texto.

Portanto, a leitura, necessita, por parte do leitor, de uma participação ativa, no sentido de buscar e atribuir significado, numa relação entre texto e leitor, a partir de seus conhecimentos prévios e experiências.

A leitura é entendida com um ato complexo, por envolver uma série de processos. Quando realizamos uma leitura, inicialmente o olhar é fixado no que está impresso/escrito, em seguida a palavra escrita é reconhecida e então o estímulo visual é transformado em significados mentais. Para que o leitor compreenda um texto, o mesmo deve apresentar o conhecimento sobre o assunto abordado, para que palavras lidas façam sentido e possam ser relacionadas entre si, possibilitando a compreensão do que foi lido. Quando o leitor realiza a leitura de um texto em que o assunto é desconhecido, mesmo que conheça grande parte das

palavras presentes, será preciso uma pesquisa acerca do assunto, ou a explicação para que o sentido seja estabelecido (Koch & Elias, 2011).

De acordo com Solé (1998), a leitura é considerada como um processo de interação entre o leitor e o texto, a partir dessa definição é possível entender que a leitura apresenta algumas atividades que relacionam o texto e o leitor: a leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa o texto; existe um objetivo quanto à leitura; como o leitor realiza a interpretação do texto que lê e constrói significados; e a compreensão que realiza do texto escrito.

Segundo Solé (2008), a leitura é conduzida por diferentes objetivos e são determinantes para posicionar o leitor diante do texto, como ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório.

A leitura, sendo um processo de interação entre o leitor e o texto, supõe que o leitor deva analisar os detalhes do texto, identificar as ideias principais, qual a mensagem que o autor quer transmitir. Nesse processo, o significado do que está escrito é uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor em relação ao assunto que aborda o texto e seus objetivos em relação à leitura que está sendo realizada. (SOLÉ, 1998).

De acordo com a perspectiva aqui adotada o principal objetivo da leitura é compreender o que está sendo lido, que envolve, primeiramente, uma habilidade específica, a de identificar as palavras escritas. Sendo necessário o conhecimento do princípio alfabético, ou seja, o conhecimento da relação entre as letras e os sons, para realizar a decodificação. Além dessa habilidade, a leitura também requer outras capacidades como atenção, memória de trabalho, o vocabulário, o conhecimento lexical e semântico, capacidade de análise e síntese. Para Moraes (1996) essas capacidades são consideradas como gerais, por estarem ligadas a outras funções, principalmente com o processamento da linguagem oral.

Além da questão social, existe a presença do fator biológico na leitura, sendo este um processo cognitivo, que ocorre no cérebro do indivíduo. Porém não acontece de forma natural. A leitura é uma atividade decorrente de aprendizado, necessita de ensino, por isso, passa por fases de aprendizagem. Segundo Moraes, “Em uma definição mais aprofundada, ler é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado” (MORAIS, et al 2013, p.17). Ainda de acordo com o autor, vários aspectos intervêm no processo da leitura, como atenção, memória de trabalho, conhecimento semântico, raciocínio.

Para Morais (1996), o processo de aprendizagem da leitura acontece em três momentos: o primeiro está relacionado ao entendimento do princípio alfabético, ou seja, quando o aluno entende que as letras correspondem aos fonemas. O segundo momento é relacionar os fonemas correspondentes e reunir na ordem correta num único som, sendo este momento fundamental no processo de decodificação, utilizado na leitura. O terceiro momento é a consolidação, a leitura passa a ser realizada de maneira automática, é a capacidade de decodificar corretamente e com rapidez as palavras.

Para Morais (1996), o objetivo da leitura é compreender o que se lê. Porém o autor destaca que a compreensão não é o que caracteriza especificamente a leitura, não se pode definir a leitura pela compreensão. Para o autor o leitor hábil ou competente é aquele que adquiriu a habilidade de identificar palavras escritas, ao ler as representações gráficas são transformadas em representações mentais.

A leitura, por esse motivo, é uma ação considerada complexa, pois diferentes processos cognitivos estão envolvidos, como o reconhecimento de palavras e compreensão, o significado do que foi lido, permitindo o entendimento de todo o texto. Neste sentido dois processos estão envolvidos na leitura: a decodificação e a compreensão. A decodificação pode ser entendida como a primeira etapa da leitura, a habilidade de decifrar o código escrito, e a compreensão vem a ser a etapa posterior, caracterizada como a capacidade de construir o sentido e o significado sobre o que foi lido.

A leitura, segundo o modelo simples de leitura de Gough (1980 apud SUCENA, CASTRO, 2010) é vista como resultado da integração entre a decodificação e a compreensão. O autor apresenta uma teoria em forma de equação simples para explicar os dois processos cognitivos de leitura. A equação expressa por $L = D \times C$, em que “D” é o processo de decodificação e “C” o processo de compreensão foi um dos primeiros modelos proposto e defende que se pode reduzir a atividade de leitura a dois elementos básicos: o conhecimento da língua falada (C) e o conhecimento da ortografia (D). O autor ressalta o fato de que não há leitura sem a decodificação, como também sem compreensão, não há leitura. É fato também que não se pode compreender, sem decodificar.

Embora a leitura seja simplificada em dois elementos básicos, tanto a decodificação quanto a compreensão são atividades complexas. A decodificação é fundamental na leitura, precisa de uma boa base fonológica, ou seja, quando a criança vai dominando as habilidades como o reconhecimento de sílabas e fonemas numa palavra e consegue realizar a leitura com eficiência. A compreensão envolve diversos fatores como conhecimento de mundo, vocabulário, memória. A decodificação interfere no desenvolvimento da leitura proficiente e

posteriormente na compreensão do texto. Para a realização da leitura proficiente, é necessário o domínio da decodificação ligado à compreensão do que foi lido.

No processo de decodificação que acontece de forma linear e sequencial, primeiro as crianças devem aprender a ler as palavras, o que está impresso, e depois ser introduzida a compreensão, passando a ser o foco principal da leitura. Neste sentido, a decodificação e a compreensão são atividades complementares, não acontecem separadas. Para ser considerado um bom leitor terá que apresentar bons níveis de compreensão e decodificação. Ser um bom decodificador e apresentar baixos níveis de compreensão, não será considerado um leitor habilidoso. Faz-se necessário ter ambas as habilidades desenvolvidas, conforme o modelo simples de leitura, em que a representação da equação mostra a relação entre a decodificação e a compreensão.

O processo da leitura se assemelha ao de uma corda que se constitui do entrelaçamento de vários fios de diferentes aspectos. A compreensão da leitura se dá a partir da relação de vários processos cognitivos, entre os quais podemos citar: conhecimento de mundo, vocabulário, estrutura da linguagem, as capacidades linguísticas e a escrita, realização de inferências, conhecimento de mundo, habilidade de memória, que juntos contribuem para a construção do sentido do texto.

Durante a realização da leitura, esses fatores interferem na compreensão do que foi lido, o que pode determinar o sucesso ou o fracasso, tendo em vista que esses processos são imprescindíveis na formação do leitor proficiente.

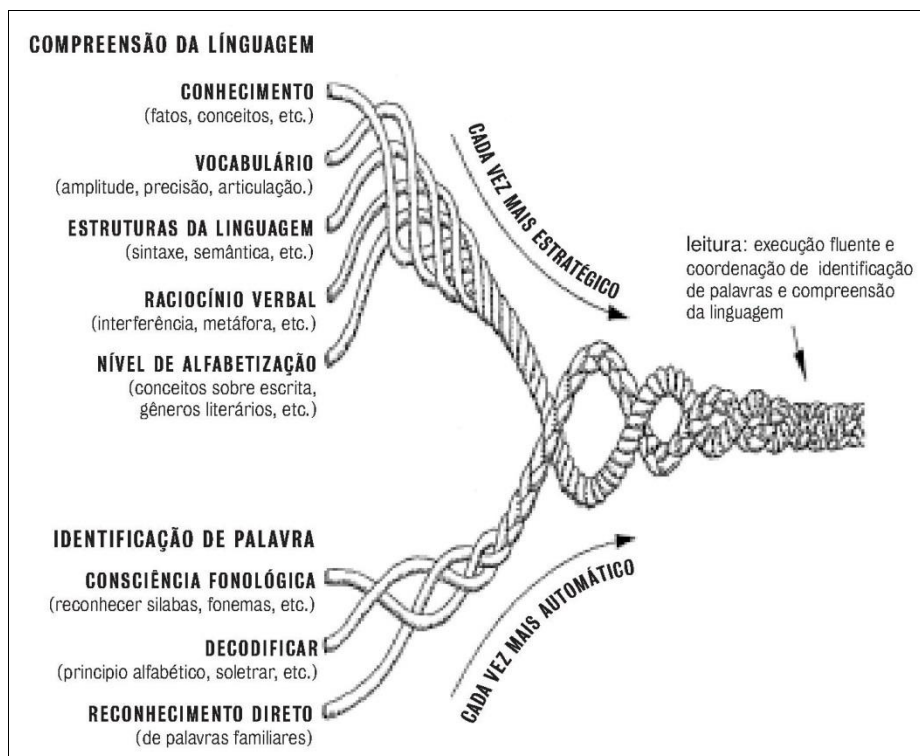
Em relação à memória, tem uma função importante, pois o leitor precisa processar e armazenar as informações, também o vocabulário auxilia a fazer a relação entre as palavras e os seus significados. A utilização de conhecimento prévio durante a leitura faz com que o leitor relacione o que já sabe, ou seja, o conhecimento já adquirido ao que está sendo lido.

A relação das novas informações a partir do que está escrito no texto, relacionando-as aos conhecimentos já adquiridos pode ser chamada de inferência, que está relacionada à representação armazenada na memória do leitor a informação contida no texto. Essa complexidade do processamento de leitura foi ilustrado por Scarborough (2001) na Figura 1.

Cada um desses fatores exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da leitura eficiente, formando um conjunto de competências que interagem entre si. A decodificação é um fator importante no processo inicial da leitura, a associação entre palavra impressa e o som é fundamental para que a criança aprenda a ler. Porém, a leitura não é apenas a decodificação; vai além, pois é preciso, também, a compreensão do que foi lido, considerando assim um leitor eficiente. A leitura de palavras realizada de forma isolada

durante a leitura de um texto não é suficiente para garantir a compreensão. A leitura fluente, ou seja, realizada de forma automatizada é uma das condições fundamentais para que o leitor possa construir significados a partir do que leu.

Figura 1- Representação das competências de leitura de Scarborough (2001)



Fonte: Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final, 2007.

Dessa forma, dois processos são considerados importantes no processo da leitura: a decodificação e a compreensão. A decodificação pode ser entendida como a habilidade de decifrar o código escrito, ou seja, o processo de transformar sequências de letras em sons.

Para este processo de decodificação uma habilidade é fundamental: a consciência fonêmica, segundo (SUCENA, CASTRO 2010) é a decomposição de palavras em fonemas, sendo uma condição necessária para que criança compreenda que a decomposição das palavras, algumas vezes não tem relação direta com as letras. Ou seja, a consciência fonêmica, é a capacidade de a criança entender que cada palavra falada pode ser formada como uma série de fonemas (unidades abstratas da fala). A consciência fonêmica é fundamental para a compreensão, pois favorece a fluência da leitura, isto é, competência em realizar a leitura com velocidade e perfeição.

Conforme mencionado anteriormente, a decodificação é processo de reconhecer as letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, de modo que, assim, reconheça

a palavra escrita. De acordo com Moraes (1996) entender o princípio alfabético, ou seja, as correspondências entre os fonemas e os grafemas são quando as crianças conseguem decodificar as palavras escritas. É considerada condição indispensável para realizar compreensão do texto escrito, porém não o todo do processo; junto aos demais aspectos torna a leitura cada vez mais automática. Entretanto, Moraes argumenta que com o desenvolvimento na habilidade em leitura as crianças passam cada vez mais a utilizar a decodificação e ler com autonomia, assim a criança ao consolidar esta habilidade passa a compreender.

2.2 PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA

Conforme o modelo proposto por Kintsch (1998 apud CORSO, SPERB e SALLES, 2013) na compreensão de textos alguns processos básicos estão envolvidos em diferentes níveis, o primeiro nível é o linguístico, ligado ao processamento das palavras e frases presentes no texto, ou seja, a decodificação dos símbolos gráficos, que envolve também a análise gramatical da palavra de forma a reconhecer sua função na frase.

O segundo nível está relacionado à análise semântica, o que dá sentido ao texto. Os sentidos das palavras no texto formam as unidades de ideias ou proposições que se relacionam, chamada de microestrutura do texto, o que não garante o acesso ao significado do texto. As relações que o leitor realiza reconhecendo os tópicos globais do texto e suas inter-relações se organizam em uma estrutura mais global do texto, que é chamada de macroestrutura. O terceiro nível proposto por Kintsch é chamado de base textual formado pela junção da microestrutura e da macroestrutura (CORSO, SPERB e SALLES, 2013)

Como mencionado por Corso et al. 2013, a base textual representa o significado do texto, porém o leitor pode compreender somente o que está explícito, então a compreensão será superficial. Para que a compreensão aconteça de forma efetiva, o conteúdo do texto deve ser utilizado para construir o modelo situacional, a partir da relação das informações presentes no texto com o conhecimento prévio que o leitor já tem sobre o assunto, sendo formadas proposições e as inferências são produzidas.

Diferentes autores buscam explicar de que forma as informações presentes no texto se integram com as informações resultantes do conhecimento prévio do leitor para estabelecer conexões. Kintsch (1998 apud CORSO, SPERB e SALLES, 2013) propõe um modelo de construção-integração, onde a etapa de construção é formada a partir dos significados das palavras que são ativadas, das proposições do texto. Na etapa de integração o leitor relaciona

as informações contidas no texto com as novas informações a partir dos seus conhecimentos de mundo, construindo dessa forma a compreensão da leitura. Ao realizar a leitura vai sendo construída pelo leitor mentalmente a mensagem lida, ocorrendo à integração das informações do texto com o conhecimento prévio que seja mais importante, ou seja, o leitor imagina mentalmente o significado do texto lido.

Nesse modelo as inferências fazem parte do processo de compreensão da leitura, sendo importante para dar sentido ao texto. Spinillo (2013) explica que como no modelo situacional onde há a representação mental, através das elaborações do autor, de acordo com o seu conhecimento prévio, este é o espaço em que as inferências são elaboradas. A autora destaca que estudos sobre inferências verificaram que a habilidade de realizar inferência tem relação com a compreensão da leitura.

A leitura considerada eficiente, é aquela em que o leitor além de decodificar a escrita, consegue ler as informações implícitas no texto, o que exige do leitor, a partir dos seus objetivos em relação à leitura, o conhecimento do assunto presente no texto, do sistema da escrita e dos seus conhecimentos prévios. Assim, a utilização das informações que o leitor possui, relacionada ao texto para compreender é chamada de inferência. Como afirma Koch e Elias (2011), inferência é estabelecer uma relação não explícita no texto, entre elementos desse texto, as inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor. Muitas vezes a informação em um texto não estará de maneira explícita, existindo algumas lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. Assim pode-se dizer que essas lacunas são inferências realizadas pelo leitor em relação ao texto.

Em se tratando de compreensão de textos, é importante destacar que a produção dos sentidos de um texto se dá a partir de conhecimentos prévios que são ativados durante a leitura, através de estratégias cognitivas. As inferências são uma dessas estratégias que tem um papel fundamental na compreensão de textos, pois trata de “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249). O que vem ao encontro com Giasson (1998), a compreensão da leitura acontece, quando o leitor pode relacionar a nova informação entre o texto e os seus conhecimentos anteriores. Dessa forma, o leitor utiliza seus conhecimentos anteriores para compreender o que lê. Neste sentido as inferências são informações que o leitor constrói a partir do texto.

Conforme Marcushi (2008), as inferências são formadas pela relação entre informações intra e extratextuais, do texto e do conhecimento prévio do leitor (conhecimentos linguísticos e de mundo), assim algumas das dificuldades de compreensão apresentadas

podem estar relacionadas ao processo de realizar inferências. Sobre as inferências, o autor explica que se dá pelo fato de que nem todas as informações são colocadas de forma explícita no texto. Desta forma, a partir do texto, o leitor poderá realizar várias interpretações, no entanto, nem tudo pode ser inferido, ocorrendo assim inferências desautorizadas, devem ser construídas a partir de dados presentes no texto.

Neste sentido, entende-se que a compreensão de leitura não é uma atividade que acontece de forma natural, há a necessidade do ensino explícito, para que o leitor consiga realizar a atividade de compreender as entrelinhas. Como mostra um estudo por Yacalos (2012) em que realizou uma pesquisa com objetivo de verificar a utilização de um treino para realizar inferências sobre a evolução na compreensão de textos, participaram 38 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, divididos em grupo experimental e controle. Foi realizada a intervenção com o grupo experimental, em que as crianças foram estimuladas e instruídas a procurar pistas nos textos e assim realizar a inferência. Foi um estudo em que houve o ensino explícito de inferências, a partir da relação da informação presente no texto com o conhecimento de mundo dos alunos. Os resultados do estudo demonstraram que as crianças do grupo experimental avançaram em relação à capacidade de realizar inferências e desenvolver a compreensão de textos.

Marcuschi (2008) chama atenção sobre a leitura e compreensão de texto afirmando que não é uma atividade de vale tudo. O autor explica que um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Existem compreensões possíveis de um determinado texto, mas que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, impossíveis e não autorizadas pelo texto. Objetivando explicar melhor essa questão, o autor faz uma comparação imaginando o texto como uma cebola. Assim as camadas internas (que seriam as cascas centrais) estão relacionadas com as informações objetivas do texto: seria o núcleo informacional sem alteração do conteúdo (como exemplo, datas, nomes, lugares etc.). A próxima camada (seriam as cascas intermediárias) existindo a possibilidade ter interpretações variadas, mas válidas; nesta camada são construídas as inferências (como exemplo as intenções do texto, conteúdos subentendidos e as suposições). A camada posterior (seriam as cascas mais afastadas do núcleo) é mais complicada e podem acontecer enganos, por fazer parte das crenças e valores pessoais. A última camada (seriam as últimas cascas) estando mais vulnerável e no domínio das extrapolações.

Partindo dessa analogia ao realizar a leitura de um texto, pode-se ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes formas são horizontes ou perspectivas diversas, que Marcuschi (2008) explica sobre cinco horizontes de compreensão a partir da relação do leitor

com o texto: a falta de horizonte se dá pelas repetições literais do texto; no horizonte mínimo são realizadas paráfrases do texto, utiliza outras palavras para dizer o que está posto no texto; o horizonte máximo é caracterizado pela construção de sentidos, a partir da realização de inferências; o horizonte problemático tem como característica a presença de elementos de conhecimento pessoal e a opinião do leitor o que leva a uma compreensão inadequada; e o horizonte indevido se caracteriza pela presença de interpretação de maneira errada, que não é autorizada pelo texto. Assim, os horizontes problemático e indevido mostram as dificuldades apresentadas do leitor.

Segundo Giasson (1993), a compreensão da leitura se dá a partir da relação do leitor, com os seus conhecimentos anteriores e com a informação fornecida pelo texto. O que vem ao encontro do que é destacado por Freire (1986, p.11): "(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que a posterior leitura desta não pode prescindir a leitura daquela". E a partir dessa relação de diferentes conhecimentos, o textual e o de mundo, que o leitor vai formando o sentido do texto.

Percebe-se a necessidade de fazer com que os estudantes consigam alcançar o horizonte máximo, pois muitas vezes as atividades desenvolvidas nas escolas ficam apenas no horizonte mínimo, não levando a compreensão mais completa do texto.

Porém alguns fatores podem ajudar diretamente na elaboração de inferências, podendo ser trabalhadas e ensinadas aos estudantes. Muitas vezes o leitor não conhece ou tem pouca familiaridade com o vocabulário, o que acaba interferindo na leitura do texto, pois este está diretamente ligada à construção do sentido. Quando o leitor leva um tempo para identificar as palavras, relacionar ao seu significado, isso acaba interferindo na compreensão. Dessa forma existe a necessidade de ensinar sobre o vocabulário aos estudantes, para que estes se apropriem e consequentemente apresentem melhor desempenho da compreensão. Como também pouco conhecimento sobre o tema abordado no texto, o conhecimento prévio que o leitor apresenta é fundamental, caso contrário, irá apresentar dificuldades para realizar inferências e a compreensão do texto. Mediante a este fato, tem-se a possibilidade de explorar com os estudantes sobre o tema a ser discutido, levando-os a interação e formação de conhecimentos necessários para realizar a compreensão.

Outro aspecto que também está relacionado ao processo de compreensão é a memória, pois o leitor, além de realizar a decodificação, também precisa processar e armazenar as informações. Durante a realização da leitura, o leitor busca em sua memória as informações que são importantes para a construção do sentido do texto a partir da relação dos seus conhecimentos com o texto.

Para Viana et al., 2010 alguns fatores interferem na compreensão da leitura: derivados do texto; derivados do contexto e derivados do leitor. Quanto aos aspectos derivados do texto as autoras afirmam que para a compreensão plena do texto, é indispensável que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor. Dessa forma como já mencionado anteriormente, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir a compreensão da leitura realizada, a partir das informações textuais e a partir da ativação do seu conhecimento já adquiridos.

O processo de compreensão se constitui pela construção de significados presentes no texto, se faz necessário estar atento para algumas questões como: antes da leitura se proceda a uma ativação dos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido, a organização do texto e a sua estrutura, o vocabulário usado nos textos, à seleção dos textos deve ainda atender a variáveis como legibilidade o tipo e corpo de letra, entrelinhamento, parágrafos, interrupções de linha.

Para as autoras Viana et al., 2010, os fatores derivados do contexto também são de extrema importância para que a compreensão possa ser alcançada pelos estudantes, assim podem-se destacar alguns pontos elencados como a forma que o professor atua no processo de ensino da leitura desde a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, e as atividades desenvolvidas. Quais as estratégias que são utilizadas para ensinar a compreender. As autoras chamam atenção quanto à utilização de “perguntas” como a estratégia mais usada pelos professores, porém por si só, não ensinam a compreender, é necessário que as perguntas sejam formuladas para levar os alunos a entrar nos textos. Assim sugerem que diferentes tipos de tarefas, como: perguntas com resposta de escolha múltipla, para justificar ou não; transcrição de palavras, frases ou expressões; elaboração de respostas curtas; seleção de opções entre várias fornecidas; perguntas de verdadeiro/falso; completar frases, ordenação de frases e associação de frases; esquemas; tabelas, resumos e a elaboração de perguntas pelos próprios alunos.

De acordo com Viana et al., 2010, nos fatores derivados do leitor estão presentes as variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa. A aprendizagem adquirida como leitor, nem sempre é a mais adequada, como falta de conhecimentos prévios para relacionar a informação nova na informação pré-existente, ainda o fator que merece especial atenção são as competências linguísticas dos leitores, como a posse de um amplo vocabulário e o conhecimento de estruturas sintáticas.

O processo de compreensão na leitura pode ser considerado como interativo, em que o sentido da leitura muitas vezes não está exposto no texto, mas vai sendo construído pelo leitor progressivamente (GIASSON, 1993). O leitor tem uma grande tarefa, a partir de seus aspectos cognitivos: ser capaz de interpretar e atribuir significado a um texto. A autora também menciona sobre a importância e a necessidade do ensino no desenvolvimento de estratégias de compreensão, ou seja, o ensino explícito de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e da autonomia do aluno. Desta forma, o ensino de estratégias, irá possibilitar aos leitores adquirir conhecimentos e instrumentos necessários que promovam a melhor compreensão de textos diversos e até mesmo mais complexos.

De acordo com Kleiman (1999, p.13), a compreensão da leitura de um texto é um processo em que o leitor utiliza o conhecimento prévio, o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. A relação do conhecimento já adquirido com as representações mentais armazenadas na memória do leitor com as proposições contidas no texto promove coerência ao que é lido, possibilitando a extração de novas informações a partir do que está escrito no texto.

Durante a realização da leitura, o leitor lê para aprender, tendo assim uma aprendizagem significativa, que para Ausubel (apud SOLÉ, 2008, p.45), “implica em atribuir significado ao conteúdo em questão”. Estão envolvidos diversos fatores como: habilidades de compreensão, leitura, decodificação, procedimentos, estratégias que levam ao entendimento do conteúdo do texto. Solé (2008) faz algumas considerações sobre a compreensão da leitura, afirmando que leitor que consegue compreender o que lê, está aprendendo, pois a leitura permite o acesso a diversas culturas, coloca ainda que diversas vezes a leitura realizada tem o objetivo de aprender, assim são utilizadas de estratégias de leitura.

2.3 O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

O desenvolvimento das habilidades de leitura são objetivos estabelecidos para o ensino, às perspectivas apresentadas aos educadores na atualidade através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2017) reúne recomendações curriculares sobre o ensino de compreensão leitora. Porém percebe-se que muitos alunos não desenvolveram uma leitura proficiente. Partindo-se dessa

informação, entende-se ser possível intervir no processo de ensino aprendizagem de leitura, por meio do ensino sistemático de estratégias de leitura.

Assim, diversos autores, a partir de estudos realizados, propõem algumas abordagens diferenciadas para trabalhar com essa temática de ensino da compreensão de leitura. Solé (1998) utilizou-se do termo “estratégia”, que poderá ser considerada um procedimento, visto na literatura e na tradição psicopedagógica como “estratégias de leitura”. Neste sentido, o termo “estratégia” é compreendido como um procedimento que envolve a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas a fim de atingi-las, com o objetivo de facilitar o processo de compreensão leitora.

Segundo Solé (1998), existem estratégias que promovem a compreensão da leitura, podendo ser realizadas em três etapas: antes da leitura, são os procedimentos ou estratégias que situam o leitor, levando-o a assumir papel ativo no processo; durante a leitura, para levar o leitor a construir uma interpretação que auxilie na resolução de questões; e depois da leitura, para unificar as etapas anteriores de forma concreta. Essas estratégias apresentadas pressupõem o desenvolvimento de um leitor ativo e o que pode ser feito para estimular a compreensão durante o processo de leitura, não podendo essas etapas serem vistas como um caminho a seguir de forma rígida.

Koch e Elias (2011) afirmam que durante a leitura estratégias sociocognitivas são utilizadas para realizar o processamento textual, buscando conhecimentos armazenados na memória, dessa forma os leitores diante de um texto fazem ao mesmo tempo vários passos interpretativos, eficientes, flexíveis e muito rápidos.

Kleiman (2000) classifica as estratégias de leitura como: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas de leitura são as atividades inconscientes que o leitor realiza. Tais estratégias não chegam ainda ao nível consciente, são atividades realizadas para alcançar algum objetivo de leitura, como por exemplo, a decodificação. As estratégias metacognitivas, são atividades realizadas pelo leitor já tendo um objetivo em mente e sobre as quais ele tem controle, como por exemplo, focar a atenção em um trecho importante do texto.

Kleiman (2000) chama a atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em relação ao ensino da leitura. De acordo com a autora, de maneira geral, a leitura é trabalhada de duas formas, a primeira a partir da decodificação, atividade automática que não altera a visão de mundo do aluno. Muitas vezes é realizada somente a partir da utilização de livros didáticos como atividades de "interpretação", estabelece apenas que o aluno responda a perguntas em que a informações está contida no texto. A segunda forma de abordar a leitura

seria como avaliação, cabendo ao professor apenas verificar se o aluno está entendendo ou não o texto.

Marcuschi (2008) fala sobre as atividades de compreensão textual e afirma que muitas vezes a compreensão é considerada como uma simples atividade de decodificação de um conteúdo que está colocado no texto ou uma atividade de cópia; dificilmente os exercícios propostos nos livros didáticos sobre compreensão promovem reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido.

O desempenho dos alunos em relação à competência leitora tem sido umas das preocupações, pois se apresenta muito fragilizada de acordo com os resultados das avaliações realizadas. De acordo Viana (et al 2010), no que se refere à intervenção na compreensão da leitura, podem ser realizadas a partir de dois tipos de abordagem: de ensino explícito da compreensão da leitura; na análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e planejar intervenções específicas.

O ensino da compreensão da leitura precisa de atenção especial, pois ao dominar o processo de decodificação na leitura, o leitor conseguirá realizar uma leitura mais eficiente, entretanto desenvolver diferentes competências irá facilitar ao leitor construir sentidos durante a leitura (Viana et al., 2010). Conforme ainda explicado pelas autoras, os maus leitores e os leitores principiantes são muitas vezes leitores pouco estratégicos, assim se faz necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura tenha como objetivo o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas se referem à reflexão e raciocínio, quando o leitor conhece a estratégia que vai usar, como vai utilizar e por que usar tal estratégia. Já as estratégias cognitivas levam o leitor a desenvolver tarefas relacionadas à leitura como realizar resumos, fazer inferências, ativar os conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas do seu contexto.

A partir do desenvolvimento das estratégias de leitura, o leitor conseguirá realizar a compreensão do assunto de um texto e construir significado, a partir da interpretação, elaborando novo conhecimento. As estratégias vão sendo elaboradas pelos leitores, por meio de atividades que promovem o desenvolvimento das habilidades. O professor será o mediador de situações de ensino que, de acordo com Solé (1998), entende como processos de elaboração conjunta, estabelecido a partir de uma “participação guiada” (ROGOFF, 1984, apud SOLÉ, 1998, p.76). O professor deverá proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para que eles possam aos poucos internalizar as estratégias e sejam capazes de utilizá-las de maneira autônoma e eficiente.

Giasson (1993) também propõe que o desenvolvimento de competências em relação à leitura acontece a partir do ensino explícito de estratégias em três etapas: antes, durante e após a atividade de leitura. A autora ressalta que para a formação de um leitor eficiente é fundamental não manter o foco apenas aos aspectos do texto, mas principalmente no leitor no que diz respeito suas habilidades e processos cognitivos que utiliza na leitura, como seus conhecimentos prévios e atitudes diante de um texto.

A partir do ensino de estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura favorecerá o desenvolvimento dos processos usados para facilitar uma melhor compreensão, para elaborar e reconstruir os sentidos dos textos. Desenvolve também os processos cognitivos utilizados na atividade de leitura, a metacognição, com objetivo levar o aluno a desenvolver sua autonomia na realização das atividades sobre a compreensão (GIASSON, 1993).

Conforme apresentada na Tabela 1, a primeira etapa de exploração dos textos envolve atividades que têm como objetivo despertar nos alunos a motivação, a finalidade e a necessidade da leitura, ativar seus conhecimentos prévios e antecipar as pistas existentes no texto facilitando uma melhor compreensão da leitura. Na segunda etapa, quanto às atividades a serem realizadas durante a leitura, as mesmas visam promover a relação entre o leitor e o texto. Tendo as atividades após a leitura, a terceira etapa, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto de modo geral. Segundo Giasson (2000), para que aconteça a aprendizagem é essencial que o professor facilite e promova nos alunos, um conjunto de estratégias levando ao desenvolvimento da autonomia.

Essas estratégias têm como objetivo o ensino da compreensão, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, pois somente as perguntas não ensinam a compreender, como também acertar a resposta de uma pergunta não significa que foi possível alcançar a compreensão do que foi lido. Neste sentido entende-se a possibilidade do ensino de estratégias para desenvolver a compreensão leitora dos alunos. De acordo com outros autores já mencionados anteriormente tais estratégias estão amparadas por várias discussões teóricas.

A seguir é apresentada uma tabela em relação às estratégias a serem desenvolvidas no ensino da compreensão em momentos diferentes da leitura. Cabe destacar que essas estratégias serviram de base para sistematização e elaboração das atividades do Programa “O Ensino da Compreensão. Da Teoria a Prática Pedagógica”, a partir da revisão de diversos documentos pelas autoras como: Giasson, 2000; Irwin, 1986; Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007.

Tabela 1- Classificação de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos da leitura.

Antes da leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Dar informações sobre o texto. • Formular perguntas sobre o texto. • Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo. • Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto. • Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos. • Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto. • Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto. • Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem. • Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto. • Incentivar os alunos a folhear os livros antes de iniciar a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram. • Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo. • Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor. • Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura. • Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura. • Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).
Durante a leitura do texto	<p>Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender.</p> <p>Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem</p> <p>Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido.</p> <p>Instruir os alunos para elaborarem perguntas as quais poderá ser dada resposta num momento posterior.</p> <p>Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto.</p> <p>Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato.</p> <p>Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores.</p> <p>Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram.</p> <p>Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas.</p> <p>Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.</p>

Após a leitura do texto	<p>Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido.</p> <p>Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente.</p> <p>Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto.</p> <p>Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas.</p> <p>Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão.</p> <p>Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto.</p> <p>Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto.</p> <p>Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto.</p> <p>Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto. - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto. - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos. - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Construir quadros - sínteses da informação fornecida. - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. - Completar esquemas. - Resumir o texto. - Atribuir um título ao texto. - Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto. - Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto. - Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo. - Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor. - Continuar ou finalizar uma história/texto. - Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.
-------------------------	---

Conforme apresentada na Tabela 1, a primeira etapa de exploração dos textos envolve atividades que têm como objetivo despertar nos alunos a motivação, a finalidade e a necessidade da leitura, ativar seus conhecimentos prévios e antecipar as pistas existentes no texto facilitando uma melhor compreensão da leitura. Na segunda etapa, quanto às atividades a serem realizadas durante a leitura, as mesmas visam promover a relação entre o leitor e o texto. Tendo as atividades após a leitura, a terceira etapa, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto de modo geral. Segundo Giasson (2000), para que aconteça a aprendizagem é essencial que o professor facilite e promova nos alunos, um conjunto de estratégias levando ao desenvolvimento da autonomia.

Essas estratégias têm como objetivo o ensino da compreensão, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, pois somente as perguntas não ensinam a compreender, como também acertar a resposta de uma pergunta não significa que foi possível alcançar a compreensão do que foi lido. Neste sentido entende-se a possibilidade do ensino de estratégias para desenvolver a compreensão leitora dos alunos. De acordo com outros autores já mencionados anteriormente tais estratégias estão amparadas por várias discussões teóricas.

2.4 PROGRAMA DE ENSINO DE PORTUGAL

O programa que originou o presente projeto de pesquisa denominado “O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica.”, foi desenvolvido e aplicado por um grupo de pesquisadores da Universidade do Minho- Portugal, tendo como objetivos principais o ensino explícito da compreensão leitora, o desenvolvimento das competências leitoras e o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão.

O programa tem como principal função o processo de ensino, para conseguir fazer com que o aluno possa evoluir e desenvolver suas competências de compreensão da leitura e não avaliar o desempenho do aluno em relação à leitura. De acordo com as autoras, o programa foi desenvolvido tendo o referencial teórico indicado por Giasson (2000). As atividades estão voltadas numa perspectiva de ensino, com o objetivo de levar o aluno a construir o conhecimento sobre as estratégias de compreensão e descobrir a forma como o conseguiu. Assim, é necessário, em vários momentos, o aluno justificar as suas respostas, denominadas perguntas de processo ou de ensino, que promovem o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão.

As atividades referentes aos textos incluem perguntas com respostas de escolhas múltiplas, algumas precisam ser justificadas e outras não; algumas questões os alunos precisam transcrever palavras, frase ou expressões; elaborar respostas curtas; selecionar opções corretas entre várias fornecidas, perguntas de verdadeiro ou falso; organização de frases; elaboração de tabelas e resumos. Em algumas atividades propostas existe a necessidade do domínio da escrita pelo aluno.

O programa foi desenvolvido para aplicação coletiva, porém é possível a aplicação individual, sendo destinado aos alunos do 3º e 4º ano, é constituído por diferentes tipos de textos, incluindo textos literários, informativos e instrucionais. As atividades de compreensão envolvem os seguintes processos: compreensão literal, extração de significado, compreensão inferencial, reorganização, compreensão crítica e metacompreensão. As atividades podem ser realizadas individualmente ou em grupo. A exploração dos textos tem como objetivo o ensino explícito da compreensão da leitura e deve contemplar três momentos: antes da leitura, durante a e após a leitura.

Para facilitar a aprendizagem das diferentes competências da compreensão leitora o programa conta com seis personagens ligados aos diferentes processos de compreensão formando a “A família compreensão”, são eles:

- Vicente Inteligente (os processos de metacompreensão): este personagem tem como função ajudar o estudante a pensar, a lembrar do que deve ser feito, de realizar perguntas para ver se realmente é o caminho certo. Às vezes o Vicente fala o que é preciso fazer para responder as atividades, outras vezes indica outro personagem que pode ajudar a resolver a questão.
- Juvenal Literal (compreensão literal): o personagem está voltado para as informações que estão visíveis no texto, como também auxilia na leitura atenta para localização de personagens, incidentes, fatos, datas, locais, características das pessoas.
- Durval Inferencial (compreensão inferencial): este personagem tem como característica ser detetive, a partir de pistas que existem no texto procura elaborar a resposta, quando não consegue pede ajuda aos personagens Gustavo Significado e a Conceição Reorganização, assim organiza as pistas e ajuda, estabelece relações com os conhecimentos anteriores para encontrar a informação.








- **Conceição Reorganização** (reorganização da informação): a personagem tem como principal característica a organização, auxilia a fazer esquemas, classificar, reordenar, resumir e sintetizar as informações.
- **Francisca Crítica** (compreensão crítica): a principal atividade da personagem é questionar “certo ou errado”, não se contenta com resposta “sim ou não”, sempre quer saber o porquê exige que justifique. Muitas vezes pede ajuda os demais personagens para fazer bem o seu trabalho.
- **Gustavo Significado** (os processos lexicais): este personagem tem a curiosidade como sua característica, está sempre perguntando “por quê, para quê”, querendo saber o significado de tudo e para que servem as coisas. Não fica com dúvidas, não tem vergonha de questionar quando não sabe, quando não conhece alguma palavra não desiste até entender.

Na Figura 2 ilustram-se como os personagens da família compreensão são utilizados durante a realização das atividades pelos alunos e as estratégias que vão usar para responder as questões.

Figura 2- Exemplo da participação da família compreensão

2 – Lê o texto atentamente e pensa num título alternativo a «Borboleta Chinesa» que se adeque ao conteúdo do texto.

Já adivinhas o que te vou dizer! Antes de responderes lê sempre os diálogos que se seguem a cada pergunta.

 Peço ajuda a quem?	 Identifico o assunto principal do texto e penso num título que o resuma.
 O que é pedido?	 Então qual é a resposta?
 Que pense num título alternativo para o texto a “Borboleta Chinesa”.	 Podia ser: “Como dar vida a uma borboleta de papel”.
 O que tens de fazer?	

Já percebeste como tens de usar a *Família Compreensão*? Nesta família ninguém é mais importante do que outro. Todos precisamos de estar presentes para que consigas compreender bem um texto. Vais contar com a nossa ajuda em todos os textos deste programa, mas queremos acompanhar-te sempre que tens de ler um texto, qualquer que ele seja.

Daqui para a frente precisas sempre de ter contigo as imagens da *Família Compreensão* que encontrarás no final do livro. Antes de começarmos a ler os textos com a companhia da *Família Compreensão*, vou analisar contigo vários tipos de perguntas ou tarefas e ajudar-te a encontrar as estratégias a usar. Para quê, perguntarás tu? Para seres um leitor estratégico e para teres a certeza de que as tuas respostas estão correctas e completas.

O objetivo da família compreensão é trabalhar de forma lúdica os processos cognitivos envolvidos na compreensão da leitura, desenvolvendo, a partir dos personagens, estratégias para abordar os textos, ensinar quais caminhos o leitor deverá utilizar na execução das atividades. Dessa forma, o programa tem por objetivo ampliar a compreensão leitora e o desenvolvimento de competências que permitam a progressiva autonomia dos alunos e a utilização de estratégias mais adequadas ao ler um texto.

Uma das primeiras atividades a ser realizada é uma Prova, com objetivo de avaliar as competências de compreensão, sendo a mesma também aplicada ao final da execução do programa com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos e também fornecer dados sobre os resultados individuais e do grupo. Inicialmente é realizada a apresentação da Família Compreensão às crianças; em seguida, nos primeiros textos trabalhados tem como foco ensinar as crianças a identificar quais os personagens deve recorrer para responder as atividades, nos demais textos os alunos deverão conseguir identificar qual o personagem irá ser utilizado em cada atividade. Posteriormente, segue-se o trabalho de ensino levando os alunos a identificar com clareza o que é solicitado e desenvolvendo as estratégias de compreensão por meio das atividades realizadas. O procedimento seguido é indicado pelas orientações que são: - Primeiro: leia o texto; - Segundo: responder às questões colocadas pelos membros da família compreensão; - Terceiro: fazer as respostas de acordo com as perguntas, escrevendo-os no lugar correspondente. Em cada sessão, o professor explica aos alunos o que fazer e como se organizar para executar a tarefa. Os alunos são orientados a ler o texto individualmente, às vezes silenciosamente e às vezes em voz alta, ou professor realiza a leitura. Os alunos podem trabalhar individualmente, em pares, ou em pequenos grupos. Os últimos minutos devem ser utilizados para avaliar o trabalho realizado e fazer a correção das atividades. Durante a aplicação do Programa também são realizadas 4 avaliações de progresso, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento das estratégias e fornecer informações sobre as áreas que precisam melhor serem trabalhadas.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa recebeu autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UDESC através do número 2.037.837 (ANEXO A). Após a aprovação, a direção das escolas autorizou e cedeu espaço para a realização da pesquisa, como também as professoras concordaram em ceder um horário de suas aulas para aplicação das atividades relacionadas ao ensino da compreensão de leitura.

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente através de convite em sala de aula, como também os pais e responsáveis em reunião realizada na escola, onde no momento do convite foram esclarecidos aos estudantes e aos pais os objetivos da pesquisa, as atividades a serem realizadas; bem como os benefícios esperados: melhorar a compreensão em leitura dos estudantes. Os pais que concordaram com a participação dos filhos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES A, B e C). Os estudantes foram convidados a assinar o Termo de Assentimento, já que são menores de idade (APÊNDICE D). Os estudantes que os pais ou responsáveis não assinaram o termo de consentimento também participaram das atividades desenvolvidas pelo programa de ensino, porém não foram considerados participantes da pesquisa.

3.1 LOCAL E PARTICIPANTES

Por ser um contingente amplo de escolas pertencentes ao município de Imbituba, foi necessário estabelecer uma amostra para estudo. Para isso, utilizar critérios bem definidos é muito importante, uma vez que caracterizará as especificidades da população. O critério estabelecido para a escolha das escolas foi: instituições em que o resultado apresentado pelo IDEB indicou que não foram alcançadas as metas pré-estabelecidas pelo PNE (Plano Nacional de Educação). Das escolas que atendiam a esse critério uma era o local de trabalho desta pesquisadora, que, assim, foi escolhida por ter o compromisso ético e político com a escola, como também a identificação dos problemas apresentados, tendo ainda um campo de possibilidades de constituir a formação pedagógica da equipe e, futuramente, esta formação poder ser estendida ao município.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública estadual no Município de Imbituba, Santa Catarina, que atendem crianças do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino

Médio, sendo uma população de nível sócio econômico médio. Doravante uma escola será nomeada como “Escola 1” e outra como “Escola 2”.

Eleveu-se como foco desta pesquisa turmas do 4º ano do Ensino Fundamental por se tratar, a priori, de crianças que já deveriam ter ultrapassado o nível de alfabetização e deveriam, portanto, ter maior fluência de leitura.

Participaram desta pesquisa 75 crianças, distribuídas em 4 turmas, sendo 2 turmas o Grupo Controle (GC) e duas o Grupo Experimental (GE), com idade entre 8 e 10 anos, do sexo feminino e masculino. A seguir apresenta-se a Tabela XX com a distribuição dos participantes por grupo.

Tabela 2. Número de participantes por Grupo

Grupos	Estudantes
(GE) matutino	19
(GE) vespertino	19
(GC) matutino	10
(GC) vespertino	27

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Cabe ressaltar que os estudantes em que os pais ou responsáveis não assinaram o termo de consentimento mesmo assim participaram das atividades realizadas do programa de ensino, porém não foram considerados participantes da pesquisa. Também os estudantes que entregaram o termo de consentimento e possuíam algum diagnóstico de aprendizagem não entraram na amostra da população pesquisada

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa pesquisa se caracterizou como um estudo quase experimental em que buscou investigar a eficácia de um programa de intervenção de ensino da compreensão leitora com alunos do 4º anos. Para isso, o delineamento da pesquisa consistiu na escolha de um Grupo Controle (GC) com duas turmas de estudantes da “Escola 2” e um Grupo Experimental (GE) também composto por duas turmas, pertencente a “Escola 1”

Houve a necessidade neste estudo do Grupo Controle (GC) em que os indivíduos participantes não receberam qualquer tratamento, para fins de comparação de desempenho das habilidades desenvolvidas com o Grupo Experimental (GE) tendo os estudantes sido

submetidos a tratamento preestabelecido para análise dos efeitos posteriores. Uma das escolas foi escolhida aleatoriamente em que se elegeu duas turmas para receber a intervenção (GE) e a outra escola em que duas turmas foram designadas como controle (GC). Para os dois grupos foram aplicados um pré-teste e um pós-teste.

Com o grupo controle foram realizados os mecanismos de geração de dados do pré-teste e pós-teste. E com o grupo experimental, além da realização dos mesmos mecanismos de geração de dados foi realizada a intervenção, que consistiu na aplicação de atividades do Programa de Ensino sobre a compreensão de leitura.

Dessa forma a pesquisa se estruturou em três etapas, descritas a seguir.

Quadro 1: Descrição da pesquisa

	Etapa 1 Pré-teste	Etapa 2 Intervenção	Etapa 3 Pós-teste
AÇÕES	Avaliação de leitura: decodificação e compreensão	Aplicação do Programa de Ensino de Compreensão de leitura	Avaliação de leitura- Compreensão
	Avaliação das habilidades básicas de leitura: vocabulário e memória		
PARTICIPANTES	Grupo Controle e Experimental	Grupo Experimental	Grupo Controle e Experimental

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Etapa 1- denominada pré-teste, teve como objetivo conhecer o nível de leitura e o desempenho em compreensão de leitura por parte dos grupos de estudantes participantes da pesquisa. Essa primeira etapa do estudo foi realizada com o grupo controle e experimental em julho de 2017. Conforme o quadro 1, nesta etapa os estudantes foram avaliados em relação à leitura- (decodificação e compreensão) e às habilidades básicas de leitura- (memória e vocabulário). A análise desses resultados resultou em um estudo correlacional entre o desempenho dos grupos e dessa forma caracterizou os grupos de alunos participantes da pesquisa, que compôs o Estudo 1.

Etapa 2- denominada intervenção, consistiu no tratamento ao grupo experimental através da aplicação de uma sequência didática de atividades com o objetivo de favorecer a compreensão em leitura de textos a partir do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura. A intervenção foi feita pela própria pesquisadora. A aplicação das atividades ocorreu durante quatro meses, tendo sido iniciada em agosto e finalizada em novembro de 2017. As atividades de intervenção ocorreram sempre no período de aula, uma vez por semana, durante 10 semanas seguidas, sempre com a presença da professora regente da sala, sempre no mesmo dia. Cada atividade ocupou, em média, um período equivalente a 90 minutos, ou seja, duas aulas. Essa programação foi previamente combinada e acordada com a professora regente da sala.

Etapa 3- denominada pós-teste, teve como objetivo avaliar o progresso que os estudantes do GE fizeram na compreensão leitora após o período de intervenção (Etapa 2) em relação ao GC. Foi realizada em dezembro de 2017, após quatro meses de intervenção e três semanas após a intervenção finalizar. Como mostra o Quadro 1 a avaliação de leitura dos estudantes nessa Etapa 3 foi realizada apenas em relação à compreensão e não mais em relação à decodificação. Com a finalidade de comparar os resultados dos dois grupos (GE x GC), também o grupo controle foi avaliado nessa ocasião. Foram aplicadas os mesmos teste aos dois grupos, experimental e controle, e a comparação entre os desempenhos resultou no Estudo 2.

3.3 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

O Quadro 2 a seguir, apresenta os instrumentos que foram utilizados ao longo da pesquisa, o procedimento de aplicação e a etapa em que cada instrumento foi utilizado. Para melhor compreensão do leitor decidimos organizar os instrumentos de pesquisa por categorias relacionadas aos processos da leitura, a saber: decodificação, compreensão, habilidades básicas de compreensão e ensino.

Quadro 2 – Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa

CATEGORIAS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	ETAPA DE APLICAÇÃO	PROCEDIMENTO
Decodificação	Prova de leitura de palavras do PROLEC	1ª Etapa	Aplicação individual.
	Prova de leitura de pseudopalavras do PROLEC	1ª Etapa	Aplicação individual.
Compreensão Habilidades básicas de compreensão (Vocabulário e Memória)	Teste de Leitura - Compreensão de sentenças – TELCS	1ª e 2ª Etapa	Aplicação coletiva
	Prova de Compreensão de Texto	1ª e 2ª Etapa	Aplicação coletiva
	Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor: EACOL	1ª Etapa	Aplicação individual
	Subteste de Vocabulário do WISC III	1ª Etapa	Aplicação Individual
	Subteste de Dígitos do WISC III	1ª Etapa	Aplicação Individual
Ensino	Programa de Ensino	2ª Etapa	Aplicação Coletiva

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Dois processos de leitura foram avaliados: a decodificação e a compreensão. Conforme exposto no quadro 2 o processo decodificação da leitura foi avaliado apenas na etapa 1 (pré-teste), a partir da utilização de dois testes: **Prova de leitura de palavras do PROLEC Prova de leitura de pseudopalavras do PROLEC**. Segue a descrição dos mesmos:

Prova de leitura de palavras do PROLEC (CAPELLINI S A, OLIVEIRA A M, CUETOS F. 2012) tem como objetivo medir a capacidade do estudante em ler palavras reais. Nesta prova a tarefa das crianças foi a de ler em voz alta uma lista de 30 palavras curtas formadas por sílabas de diferentes complexidades, cinco de cada uma dessas estruturas: CCV, VC, CVC, CVV, CCVC e CVVC (ANEXO B).

Prova de leitura de pseudopalavras do PROLEC (CAPELLINI S A, OLIVEIRA A M, CUETOS F. 2012) esta prova tem por objetivo medir a capacidade de ler palavras não reais, com a finalidade de avaliar a capacidade do estudante em relação à decodificação. A tarefa consistiu na leitura de uma lista com 30 pseudopalavras formadas por sílabas de diferentes complexidades silábicas, tendo como base para elaboração a lista de palavras do PROLEC (ANEXO C).

Os testes de leitura foram realizados individualmente, a pesquisadora apresentou a folha com as palavras e logo após a outra folha contendo as pseudopalavras, a serem lidas em forma de lista e orienta a criança para que leia em voz alta. A tarefa da criança consistia em ler cada uma das listas de palavras e de pseudopalavras apresentadas. Para a correção da prova, foi considerada resposta correta a leitura de uma vez das palavras e pseudopalavras apresentadas, ou seja, quando a criança leu sem interrupção ou omissão de letras. É atribuído um ponto para cada acerto, totalizando no máximo, 30 pontos, para cada um dos testes.

A compreensão da leitura, foi avaliada nas Etapas 1 e 2 (pré-teste e pós-teste) como descrito no quadro 2, a partir da utilização dos seguintes instrumentos, 1-Teste de Leitura - Compreensão de sentenças (TELCS), 2-Prova de Compreensão de Texto e 3-Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor: EACOL (aplicada apenas na etapa 1),

1- Teste de Leitura - Compreensão de sentenças -TELCS (VILHENA, SUCENA, CASTRO, PINHEIRO, 2016), esta é uma versão adaptada ao português do Brasil do Reading Test- Sentence Comprechenson. É um teste de leitura que envolve a avaliação de dois processos cognitivos: decodificação e compreensão. Avalia a compreensão a partir da fluência de leitura silenciosa de sentenças (ANEXO D). Contém 40 itens, formados por frases incompletas, cada uma das frases é seguida por 5 palavras, entre elas uma que melhor completa a frase. São apresentados 4 itens de exemplo, e as 36 frases seguintes devem ser respondidas no máximo em 5 minutos. A tarefa consistia em a criança realizar a leitura silenciosa das frases isoladas e selecionar a palavra correta entre cinco opções, marcando com X a palavra correta que completasse a frase. As crianças são orientadas de no caso não

entenderem a frase, passar para a próxima. O TELCS foi aplicado em sessão coletiva. Inicialmente os estudantes responderam questões de treino. Em seguida tiveram 5 minutos para completar as sentenças. A cada sentença respondida corretamente foi atribuído um ponto, totalizando no máximo, 36 pontos, as respostas em branco foram computadas como erro.

2-Prova de Compreensão de Texto: Esta prova faz parte do Programa “O ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à Prática Pedagógica” (VIANA et al., 2010), e foi adaptada pela equipe brasileira. Tem o objetivo de avaliar a compreensão da leitura. É composta por três textos, seguidos de um conjunto de perguntas que avaliam o processo de compreensão da leitura (ANEXOS E e F). Os textos devem ser lidos individual e silenciosamente pelo aluno, segue à leitura a realização das atividades que contêm perguntas de múltipla escolha, para cada atividade são propostas 4 alternativas das quais apenas uma está correta. Há também atividades em que os alunos precisam escrever as respostas de acordo com as orientações propostas. As atividades avaliam a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização de informação e a compreensão crítica. A aplicação da prova de compreensão de textos se deu em um encontro coletivo, em sala de aula, sem tempo limite. Cada participante realizou a prova individualmente, na sala de aula, com a presença da pesquisadora e da professora regente. As explicações para a realização do teste foram detalhadas oralmente pela pesquisadora no início, em que as crianças foram orientadas a realizar a leitura dos textos e após responder as atividades referentes aos textos. Cada questão tinha um valor diferente, quando respondida corretamente foi atribuído o valor correspondente, somando 20 pontos o total em toda a prova.

3-Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor: EACOL- (PINHEIRO & COSTA 2005) consiste em uma Escala de Avaliação de Competência em Leitura que é respondida pelo professor regente da turma referente a cada estudante. É um instrumento de avaliação indireta do desempenho em leitura de crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental (ANEXO G). A (EACOL) é um instrumento criado com o objetivo de fornecer uma forma rápida e eficiente para avaliar a habilidade de leitura de crianças, no que diz respeito às situações de leitura em voz alta (LVA) e leitura silenciosa (LS) (Pinheiro e Costa, 2005). A escala apresenta duas versões, sendo uma para crianças do 2º ano de escolarização e a outra para crianças do 3º ao 5º anos. A escala apresenta 14 itens na versão para crianças do 2º ano e 21 itens para crianças mais velhas. Para cada item, o professor assinala "verdade", “falso”, “às vezes” ou “não sei” a respeito de um aluno

específico. Para ambas as versões, os itens da escala foram construídos de modo a descrever o desempenho dos alunos em três níveis distintos: se lê bem, se lê razoavelmente ou se lê mal. Foi entregue ao professor, explicado sobre o preenchimento e ele foi solicitado a responder, durante um período de uma semana, foram recolhidas posteriormente. Os escores de leitura em voz alta (LVA) e leitura silenciosa (LS) são somados para compor o escore total em leitura. Para cada item, o professor deve assinalar se a frase proposta que descreve a leitura de um determinado aluno. Por exemplo, no primeiro item da situação de LS do 4º ano, o professor deve marcar se concorda ou não com a afirmativa "É capaz de identificar personagens, lugares e ideias principais após a primeira leitura.", a respeito de um aluno específico. No exemplo dado, a pergunta caracteriza o desempenho de um bom leitor. Desse modo, se a professora responder "verdade" ao item, o escore da criança será de +2 e se responder "falso" o escore será de -2. Para a leitura em Voz Alta o escore é 24, para a Leitura Silenciosa 18 e o escore total 42.

As Habilidades básicas de Compreensão foram avaliadas apenas na Etapa 1 (pré-teste) como descrito no quadro 2 sendo o vocabulário e a memória, por meio da 2 subteste da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) que tem por finalidade avaliar a capacidade intelectual de crianças, estabelecendo um perfil das habilidades cognitivas. O desenvolvimento cognitivo do examinando é avaliado por meio dos escores obtidos nas diferentes tarefas do teste, os quais são comparados com os esperados para sua idade. O WISC-III é composto por 13 subtestes, destes foram utilizados apenas dois: o de Vocabulário que visa medir conhecimentos gerais e o de Dígitos que exige memória imediata.

Vocabulário: o subteste de Vocabulário do WISC III (WECHSLER, 2002), tem como objetivo medir o nível intelectual geral, reflete o nível educacional e o meio ambiente da criança. Avalia também a habilidade de aprendizagem, a riqueza de ideias e de informações, a qualidade de linguagem, o grau de pensamento abstrato e o caráter dos processos de pensamento. Vale ressaltar que esses objetivos são alcançados quando o teste todo é aplicado, no nessa pesquisa, não será feita essa análise. O objetivo de avaliação foi verificar o conhecimento das crianças em relação às palavras apresentadas e se este desenvolvimento está relacionado à habilidade de compreensão de leitura. A tarefa consistia em que a criança definisse oralmente o significado de cada uma das palavras apresentadas pelo examinador (ANEXO H). Foi aplicado individualmente, a pesquisadora apresentou cada uma das palavras e a criança deveria dar o significado. Seguindo as orientações do manual do teste a

pesquisadora dava a seguinte informação à criança: “Eu vou dizer algumas palavras. Escute com atenção e responda o que significa cada palavra”. A aplicação é interrompida após seis erros consecutivos. Foram consideradas corretas as respostas de acordo com o manual do teste, as respostas podem pontuar dois, um ou zero. Respostas de 2 pontos são as que indicam um bom entendimento da palavra, resposta de 1 ponto não é incorreta, mas mostra pobreza de conteúdo e a resposta de 0 ponto é uma resposta evidentemente errada. Para pontuar as respostas foram utilizados os princípios gerais de correção do manual do teste. A pontuação máxima é 60 pontos.

Memória: avaliada com o subteste de Dígitos do WISC III (WECHSLER, 2002), é um teste que exige memória auditiva imediata, atenção e alerta mental, o teste possui duas formas: ordem direta e ordem inversa, sendo aplicados separadamente. O teste é composto por oito séries de dígitos para ordem direta e sete para ordem inversa, havendo um aumento gradual da quantidade de dígitos em cada série. Cada série apresenta duas tentativas e cada tentativa possui o mesmo número de dígitos, mas os números são diferentes. Na ordem direta a tarefa consiste em apresentar oralmente séries de dígitos para a criança repetir na mesma ordem em que são lidos pelo examinador. Na ordem inversa a tarefa consiste em que a criança repita a série de dígitos na ordem contrária do que foi dito pelo examinador (ANEXO I). Os dois subtestes foram aplicado individualmente, sendo aplicado primeiro o subteste de Dígitos na Ordem Direta e em seguida o da Ordem Inversa. Seguindo as orientações do manual do teste a pesquisadora passou a seguinte instrução para a criança na realização da Ordem Direta: “Vou dizer alguns números. Escute cuidadosamente e quando eu acabar, você deve repeti-los da mesma forma” e para a Ordem Inversa: “Vou dizer mais alguns números e quero que você repita de trás para frente, por exemplo, se eu disser 8-2, o que você diria?”. Tanto na ordem direta quanto na inversa, a aplicação foi suspensa após o fracasso por duas vezes consecutivas no mesmo item. O subteste Dígitos não apresenta tempo limite para aplicação. De acordo com as orientações do manual a pontuação para cada item da Ordem Direta e Ordem Inversa é determinada da seguinte forma: 2 pontos se a criança acertar ambas as tentativas, 1 ponto se criança acertar uma das alternativas e 0 ponto se a criança errar ambas as alternativas. Os pontos da Ordem Direta e Ordem Inversa são somados separadamente. O escore total do subteste Dígitos é a soma dos pontos da Ordem Direta e da Ordem Inversa. A pontuação máxima para ordem Direta é 16 pontos, para a Ordem Inversa é 14 pontos e a pontuação total do subteste é 30 pontos.

Estes foram os instrumentos utilizados para avaliar o Grupo Controle e Experimental, sendo que esta pesquisa também conta com a intervenção por meio da aplicação de um Programa de ensino.

A intervenção foi realizada com o grupo experimental, as atividades foram adaptadas do Programa “O ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à Prática Pedagógica” (VIANA et al., 2010).

O programa de ensino possui uma sequência estruturada de atividades com diferentes textos: literários, informativos e instrucionais. As atividades consistiram na leitura do texto e na realização de tarefas de compreensão a partir da leitura realizada. O principal objetivo do programa é o ensino, apesar de haver perguntas a cada texto, o objetivo não é que os estudantes respondam corretamente as atividades, mas sim, ensiná-los e conscientizá-los do uso de estratégias metacognitivas. As atividades referentes aos textos incluem perguntas com respostas de escolhas múltiplas, outras precisam ser justificadas ou não; têm questões em que os alunos precisam transcrever palavras, frase ou expressões; elaborar respostas curtas; selecionar opções corretas entre várias fornecidas, perguntas de verdadeiro ou falso; organização de frases; elaboração de tabelas e resumos. Em algumas atividades propostas existe a necessidade do domínio da escrita pelo aluno. Faz parte do Programa os personagens da família compreensão, que tem como objetivo auxiliar os alunos a desenvolver estratégias de compreensão. Dez textos foram selecionados, ou seja, os textos iniciais que foram adaptados do Programa Original, seguindo a sequência de aplicação. Dos dez textos, dois foram fábulas, dois narrativos, 4 informativos e dois instrucionais (ANEXO F). As atividades foram aplicadas coletivamente pela pesquisadora, uma vez que o objetivo do programa é de ensino de compreensão. A realização das atividades seguiu as orientações pré-estabelecidas pelo Programa como a leitura silenciosa dos textos pelos alunos, leitura em voz alta pela pesquisadora, leitura em voz alta pela pesquisadora e rotativamente pelos alunos. As tarefas foram realizadas algumas em grande grupo, outras em pares e ainda algumas individualmente, de acordo com as “propostas de encaminhamento” que encabeçam cada uma das atividades. Após a realização das atividades pelos estudantes, as correções das mesmas foram feitas em grupo pela pesquisadora com as crianças. A professora regente permaneceu na sala e acompanhou a execução de todas as atividades. A realização das atividades pelos alunos foi desenvolvida na sala de aula, de maneira coletiva mediada pela própria pesquisadora responsável. A escolha da pesquisadora para aplicar as atividades deu-se pelo fato de com esse procedimento possibilitar que esta realize a pesquisa de forma controlada e, ao mesmo

tempo, poder oferecer formação ao professor de sala sobre como proceder em futuras ocasiões de ensino da compreensão.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Cada estudante teve suas tarefas corrigidas e pontuadas de acordo com o número de acertos. Foram analisados os desempenhos dos dois grupos em: leitura de palavras e de pseudopalavras, vocabulário, memória, Escala de Avaliação de Competência em Leitura pelo Professor (EACOL), Prova de Compreensão de textos e Teste de Leitura - Compreensão de sentenças (TELCS) que será descrito no Estudo I.

Posteriormente também foram realizadas análises comparativas sobre o desempenho dos estudantes na evolução da compreensão de leitura por meio do Teste de Leitura - Compreensão de sentenças (TELCS) e a compreensão de textos através da Prova de Compreensão de Textos, comparando os resultados do pré-teste e pós-teste dos estudantes do grupo controle e experimental, conforme será apresentado no Estudo II.

Foram considerados para as análises a média de respostas corretas em cada um dos testes. A análise estatística dos dados foi realizada através do programa estatístico GraphPad Prism versão 7.03, sendo utilizados testes não paramétricos pelo fato da distribuição dos dados ser heterogênea. Para a comparação entre pré-teste e pós-teste de cada um dos grupos foi feito teste de Wilcoxon, comparando a diferença do desempenho individual dos estudantes em cada uma das etapas. Para a caracterização inicial dos grupos e para verificar a homogeneidade dos mesmos foi realizada a comparação da mediana de cada um dos grupos utilizando o teste de ANOVA não paramétrico (Kruskal-Wallis e com pós teste Dunn). Também a análise de Regressão Linear foi realizada para estabelecer a associação entre os resultados iniciais com o resultado final, após a intervenção, o que será descrito na análise dos dados.

Os resultados das análises desenvolvidas nesta pesquisa foram organizados em dois Estudos: 1 e 2 que passarão a ser descritos.

4. ESTUDO I

Com o objetivo de caracterizar os dois grupos de estudantes participantes da pesquisa serão analisados os desempenhos em leitura de palavras e de pseudopalavras, vocabulário, memória, compreensão de textos e de frases. Na Tabela 3 são apresentados os resultados dos grupos GE e GC na Etapa 1 (pré-teste), com a média do desempenho nas tarefas realizadas.

Tabela 3- Número de participantes em cada grupo, médias das respostas corretas, desvio padrão cada um dos Grupos participantes em cada um dos testes aplicados com desempenho máximo e mínimo em cada uma das tarefas.

Tarefas	Grupos	N	Média	D. P.	Máx. T	Max. O	Min. O
Leitura de Palavras	E matutino	19	28,95	2,013	30	30	21
	E vespertino	19	28,19	2,562	30	30	21
	C matutino	10	29,11	0,782	30	30	28
	C vespertino	27	28,15	1,936	30	30	27
Leitura de Pseudopalavras	E matutino	19	27,11	2,105	30	30	25
	E vespertino	19	24,31	3,478	30	28	17
	C matutino	10	25,11	2,759	30	30	21
	C vespertino	27	24,37	4,516	30	30	15
TELCS	E matutino	19	12,18	4,825	36	23	5
	E vespertino	19	15,16	5,881	36	33	8
	C matutino	10	16,30	4,523	36	25	10
	C vespertino	27	15,78	7,881	36	30	4
Vocabulário	E matutino	19	21,84	4,086	60	29	16
	E vespertino	19	27,06	4,582	60	30	22
	C matutino	10	26,08	3,584	60	33	20
	C vespertino	27	25,93	6,516	60	35	17
Dígitos Ordem Direta	E matutino	19	6,74	1,368	16	11	5
	E vespertino	19	6,81	1,905	16	11	5
	C matutino	10	7,50	1,65	16	10	5
	C vespertino	27	6,26	1,347	16	10	5
Dígitos Ordem Inversa	E matutino	19	3,47	1,073	14	5	2
	E vespertino	19	3,25	1,39	14	7	2
	C matutino	10	4,90	1,287	14	6	3
	C vespertino	27	3,26	1,196	14	6	2

Prova de Compreensão	E matutino	19	6,35	2,149	20	12	4
	E vespertino	19	7,00	2,963	20	10	3
	C matutino	10	6,30	2,263	20	10	5
	C vespertino	27	5,85	2,612	20	11	2

Nota: N= número de Participantes; Média= respostas corretas; DP= Desvio Padrão; Máx. T.= escore máximo possível na tarefa; Máx. O.= Escore máximo obtido na tarefa; Min. O. =Escore mínimo obtido na tarefa.

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Com o objetivo de especificar se existia diferença entre os desempenhos do grupo controle e experimental, foi utilizado o teste ANOVA comparando todos os grupos entre si com relação a todos os testes aplicados para estimar as diferenças significativas entre os grupos.

Com relação a leitura de palavras a ANOVA mostrou que não há uma diferença significativa entre cada um dos grupos ($p>0,05$), ou seja, os desempenhos são semelhantes. Quanto à habilidade de leitura de palavras verificou-se que as médias de acertos dos grupos foi muito próxima da totalidade das palavras testadas, tendo um bom desempenho, o que permite afirmar que os estudantes não apresentaram dificuldades na decodificação.

Vale destacar que durante a leitura de palavras, realizada individualmente, os estudantes realizaram em tempo curto, parece indicar que está consolidada a habilidade de decodificar, cometendo poucos erros.

Com relação à leitura de pseudopalavras, a ANOVA mostrou que os estudantes tiveram desempenho semelhante, indicando ainda por meio das médias que os dois grupos obtiveram bom desempenho quanto a essa habilidade de leitura. Esses resultados demonstram que não houve diferenças significativas na leitura de pseudopalavras nos dois grupos ($p>0,05$).

Os resultados indicam também que na leitura de pseudopalavras, nesse processo de decodificação os estudantes apresentaram uma média inferior em relação à leitura de palavras. O que pode ser explicado pelo fato de utilizar para a leitura de pseudopalavras apenas a via fonológica, enquanto que na leitura de palavras os estudantes podem utilizar também a via lexical. Ao se deparar com pseudopalavras o processo de leitura se torna mais lento, com possíveis erros de leitura também.

O resultado da avaliação do subteste de Vocabulário do WISC III os grupos tiveram desempenho semelhantes entre eles, com exceção do grupo experimental matutino que teve

desempenho inferior aos outros grupos ($p < 0,05$), diferença significativa comparado aos outros grupos ($p < 0,05$) por ANOVA.

A análise dos dados revelou que a maioria dos estudantes apresentou desempenho dentro da média, de acordo com a idade das crianças a média alcançada está dentro do padrão desejável proposto pelo teste. Que pode ser um indicativo de que um bom desempenho no vocabulário aliado a outros processos cognitivos terá eficácia na compreensão de leitura.

Comparando as médias de desempenho na Tabela 3 dos estudantes de todos os grupos de no subteste de Dígitos do WISC III, verifica-se que o desempenho dos grupos controle e experimental na Ordem Direta não mostrou diferença. Porém subteste de Dígitos do WISC III na Ordem Inversa o grupo controle matutino teve um desempenho melhor, apresentando uma diferença estatisticamente significativa em relação aos outros grupos, ($p < 0,05$) por ANOVA.

O subteste Dígitos na Ordem Direta avalia, principalmente, memória verbal e atenção, e na ordem inversa, avalia a memória de trabalho. Comparando as médias nestes subtestes, verifica-se que o desempenho dos estudantes no subteste de Ordem Direta foi melhor do que o da Ordem Inversa. Na repetição de dígitos na ordem inversa as crianças apresentaram um desempenho menor pelo fato de ser uma tarefa bastante complexa, deve-se manter a sequência original e depois reproduzi-la de forma inversa, envolvendo o armazenamento e processamento de informações.

No que se refere ao desempenho dos estudantes na Prova de Compreensão de Texto, realizada no pré-teste, de acordo com a Tabela 3, pode-se observar que ambos os grupos tiveram desempenho similar. No entanto a média de desempenho dos grupos demonstrou que os estudantes apresentaram dificuldade na realização da Prova de Compreensão de Texto como mostra os dados GE matutino 6,35, GE vespertino 7,0, GC matutino 6,30 3 GC vespertino 5,85. Ao analisar as médias de respostas corretas, verifica-se que os estudantes apresentaram baixo desempenho, quando relacionado ao máximo do desempenho que poderia ser alcançado (20 pontos), o número de acertos alcançado pelos estudantes a média ficou entre 6 e 7.

Em relação à Tarefa de Compreensão de Leitura de Sentenças (TELCS), a análise estatística indicou que os grupos de estudantes tiveram desempenho semelhante, não apresentando diferenças significativas, conforme foi apresentado na Tabela 3.

É possível verificar através dos dados apresentados que os estudantes obtiveram um desempenho dentro da média, na realização da tarefa tendo uma frequência maior de acertos respondendo corretamente as sentenças.

Quanto à de avaliação da leitura realizada pelo professor através da Avaliação do desempenho em leitura- EACOL demonstrou a partir da análise estatística realizada que o desempenho dos estudantes na tarefa de leitura em voz alta e silenciosa variou conforme a atribuição de desempenho feita pelos professores, sendo que 80% dos estudantes foram considerados bons leitores, e que 20% foram considerados entre razoáveis ou maus leitores, pelo professor.

Entretanto, as avaliações realizadas pelos professores de ambos os grupos não apresentaram diferenças significativas entre si. Desse modo, os estudantes foram considerados na sua maioria como bons leitores.

Em suma, a partir dos resultados apresentados na Etapa 1 todos os grupos (GE e GC) tiveram desempenho semelhantes.

4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ ESTUDO I

Pela análise dos resultados de desempenho dos estudantes na Etapa 1(pré-teste) verificou-se que os grupos, experimental e controle, apresentaram uma média de desempenho inicial muito próxima, pela qual se constatou que não havia diferença significativa entre os grupos. Assim, verificou-se que ambos os grupos têm nível similar de compreensão em leitura.

Tanto os alunos do grupo experimental como os alunos no grupo controle apresentaram bom desempenho na leitura de palavras, o que pode ser explicado pelo fato dos estudantes já estarem no 4º ano, tendo uma melhor precisão na decodificação de palavras e utilizando a via lexical para realização da leitura. Mostra também que os estudantes também estão no estágio mais avançado da aquisição da leitura o que garante a rapidez e a precisão desta tarefa.

A partir do 4º ano, a rota lexical é mais utilizada, devido ao maior domínio de ortografia, pois com a escolarização o estudante aprende e estabiliza as relações ortográficas, o que leva a realizar a leitura automática e adequada da palavra e o uso menos frequente da rota fonológica. Também a frequência da ocorrência das palavras é outro fator que auxilia no melhor desempenho da leitura, quanto maior for esta frequência, mais constituída será sua representação lexical e mais fácil o acesso a partir do léxico.

Para Morais (2013) ler requer a habilidade de identificação das palavras escritas. A compreensão do texto pelo leitor acontecerá se as palavras forem identificadas corretamente. Conforme Morais para realizar a leitura o leitor recorre aos mecanismos que asseguram a

identificação das palavras escritas como a percepção visual, atenção, memória. Por isso a decodificação é uma habilidade extremamente necessária para a compreensão da leitura.

No subteste de leitura de pseudopalavras, a média de acertos dos estudantes dos grupos controle e experimental demonstrou um bom desempenho, o que pode ser justificado pelo fato de que a leitura de pseudopalavras vai melhorando conforme o aumento da escolaridade quando a decodificação está desenvolvida. Porém, quando comparado ao desempenho na leitura de palavras, verificou-se que os estudantes obtiveram menor desempenho. Este resultado demonstra que os estudantes sabem decodificar as palavras, usam a via lexical para a realização da leitura, conseguem realizar a leitura de forma eficiente. Porém, saber ler não significa que já sabem compreender, é fundamental o ensino da compreensão de leitura.

Quanto à avaliação do vocabulário os dois grupos apresentaram desempenho dentro da média, sendo que o vocabulário pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de decodificação, como também para a compreensão de leitura. Os estudantes que possuem um inventário de palavras pequeno poderão apresentar dificuldades na leitura e na compreensão, pelo fato de não possuírem um léxico amplo a ser acessado.

De acordo com os resultados apresentados pelos estudantes dos dois grupos (GE e GC) na leitura de palavras e no vocabulário, entende-se que existe uma relação entre a precisão da leitura de palavras e o vocabulário. O vocabulário liga as palavras escritas a sua representação facilitando a leitura. Da mesma forma, a memória de trabalho também pode explicar o bom desempenho na leitura de palavras, o desempenho dos estudantes na tarefa de repetição de dígitos que avaliou a capacidade de memorização e evocação imediata, contribui para explicar o bom desempenho em leitura de palavras, a memória realiza o armazenamento temporário do processamento fonológico para a decodificação de palavras durante o processo da leitura.

Os resultados do desempenho do Teste de Leitura - Compreensão de Sentenças (TELCS) e na leitura de palavras mostra que os estudantes obtiveram bom desempenho, na sua maioria são bons leitores. O que vem ao encontro da equação segundo o modelo simples de leitura de Gough, em que a decodificação possui um papel fundamental na leitura.

A avaliação feita pelos professores através da EACOL e o desempenho dos estudantes nos demais testes aplicados, indicam que houve uma correspondência. O que confirma a avaliação dos professores e a pertinência da escala EACOL, mostrando que para os professores os estudantes são considerados bons leitores, ou seja, o nível de leitura deles é adequado.

Quanto à compreensão da leitura, a avaliação realizada pelos professores EACOL comparado com o resultado do desempenho dos estudantes na prova de compreensão de texto não houve equivalência. Pois os estudantes na Prova de Compreensão de Texto de acordo com os dados apresentados na Tabela 3 e análise feita anteriormente obtiveram um resultado baixo quando comparado ao máximo de desempenho a ser alcançado, enquanto a avaliação realizada pelos professores considerava como bons leitores. Dessa forma pode-se entender que os estudantes podem ser considerados bons leitores no sentido de realizar bem a decodificação, no entanto podem apresentar dificuldade para compreender o que leram.

A partir dos dados obtidos observa-se que os grupos não diferiam em alguns aspectos específicos da decodificação e da compreensão, o que parece demonstrar que eles tinham o mesmo nível de escolarização, de conhecimento de mundo, de experiências com a leitura e que a etapa de alfabetização estava concluída.

5. ESTUDO II

Neste estudo apresentam-se as diferenças entre pré e pós-teste do desempenho dos estudantes do Grupo Controle e Experimental na Prova de Compreensão de Texto e do Teste de Leitura - Compreensão de Sentenças (TELCS), após a intervenção feita através da aplicação do programa aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar o efeito da intervenção sobre estratégias de compreensão de leitura.

A análise é apresentada entre os momentos pré-teste e pós-teste em que os estudantes foram avaliados, contrastando o grupo experimental e grupo controle, de tal maneira que, mostre o efeito da intervenção sobre a compreensão de leitura.

A Tabela 4 mostra os resultados do desempenho, por meio das médias de respostas corretas dos estudantes, dos grupos controle e experimental na Prova de Compreensão de Texto nas etapas 1 e 2

Tabela 4. Média das respostas corretas e desvio padrão dos estudantes na Prova de compreensão de Texto na 1ª e 2ª etapa.

Grupos	Média	Desvio padrão
E matutino		
1º etapa	6,35	2,149
2º etapa	13,71	3,981
E vespertino		
1º etapa	7,00	2,963
2º etapa	13,79	3,952
C matutino		
1º etapa	6,30	2,263
2º etapa	7,20	2,741
C vespertino		
1º etapa	5,85	2,612
2º etapa	7,444	2,679

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Para a comparação do desempenho entre cada um dos grupos foi feito teste de Wilcoxon. Por meio resultado da diferença entre as médias de desempenho entre pré e pós-

teste. A análise do efeito da intervenção do programa sobre a compreensão da leitura de texto mostrou uma melhora significativa no desempenho dos grupos experimentais ($p < 0,0001$).

Houve uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental em relação ao grupo controle na 2ª etapa na comparação entre os grupos ($p < 0,01$) com relação à Prova de Compreensão de Texto. A maioria dos estudantes apresentou uma melhora no desempenho. No grupo experimental matutino apenas um estudante não melhorou e no grupo experimental vespertino apenas um estudante manteve o mesmo resultado. Observa-se também que entre os dois grupos experimentais a média do número de acertos foi a mesma, apresentando um acréscimo, entre a etapa 1 e 2, de aproximadamente sete pontos em cada um dos grupos. Já o grupo controle teve uma melhora significativa em apenas uns dos grupos como mostra a Tabela 4, com acréscimo de dois pontos no desempenho e de 1 ponto no outro grupo. O grupo controle vespertino teve uma pequena melhora em relação a avaliação inicial, pode ser explicado devido a quantidade de indivíduos ser menor o que pode variar na análise estatística.

Em relação ao Teste de Compreensão da Leitura de Sentenças (TELCS) conforme a Tabela 5, mostra os resultados do desempenho por meio das médias de respostas corretas dos estudantes, dos grupos controle e experimental no TELCS nas duas etapas avaliadas. Para a comparação do desempenho entre cada um dos grupos foi feito teste de Wilcoxon resultado da diferença entre as médias de desempenho entre pré e pós-teste. Indicou que os estudantes tanto do grupo experimental como do grupo controle obtiveram desempenho semelhante, ou seja, não foi estatisticamente significativo ($p < 0,05$). Porém todos os estudantes do GE e GC obtiveram uma maior frequência de acertos na segunda etapa.

Tabela 5- Média das respostas corretas e desvio padrão dos estudantes no TELCS na 1ª e 2ª etapa.

Grupos	Média	Desvio padrão
E matutino		
1º etapa	12,18	4,825
2º etapa	20,53	6,653
E vespertino		
1º etapa	15,16	5,881
2º etapa	21,11	6,983
C matutino		
1º etapa	16,30	4,523
2º etapa	23,30	6,273
C vespertino		
1º etapa	15,78	7,881
2º etapa	24,59	14,17

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Com a finalidade de determinar quais das habilidades medidas na 1ª Etapa melhor explicam a melhora o desempenho da compreensão de textos medido pela prova de compreensão de textos, uma análise de regressão linear foi realizada. Foram analisadas o desempenho das habilidades avaliadas no pré-teste: leitura de palavras e de pseudopalavras, habilidades básicas de compreensão memória e vocabulário por um lado analisando com número de acertos da prova de compreensão de textos no pós-teste. Essa análise mostrou que a leitura de palavras teve uma relação significativa ($p < 0,0004$) com o melhor desempenho na prova de compreensão de textos no pós-teste, ou seja, mostrou que o reconhecimento de palavras é uma habilidade fundamental para a compreensão da leitura. A atividade de leitura de palavras foi à caracterização inicial que mais tem a ver com resultado final, sendo mais relevante.

Este resultado está relacionado com a definição de leitura, segundo o modelo simples de leitura de Gough, em que é vista como resultado da integração entre a decodificação e a compreensão, ou seja, ambas habilidades são complementares.

De acordo com alguns autores citados, estes apontam que diversos fatores são responsáveis pelas dificuldades na compreensão de textos como decodificação ineficiente,

limitações de vocabulário, falta de conhecimento específico sobre algum assunto, memória de trabalho limitada, dificuldade no processo de realizar inferências.

5.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ ESTUDO II

O objetivo deste estudo foi analisar se o ensino de estratégias de leitura causou alguma modificação na competência em compreensão dos estudantes do 4º ano em duas escolas da Rede Pública Estadual constatou-se que a aplicação do Programa produziu uma melhora significativa da compreensão de leitura no grupo experimental após receber o tratamento. Na comparação entre os grupos, houve diferença significativa entre o grupo experimental e o de controle, relacionada ao pós-teste, mostrando um desempenho superior do grupo experimental, que não existia no pré-teste.

A análise comparativa dos resultados do desempenho dos estudantes na prova de compreensão de textos neste estudo mostrou que a aplicação do programa melhorou o desempenho dos estudantes do grupo experimental matutino e vespertino na mesma proporção, ambos os grupos aumentaram suas pontuações igualmente. Os estudantes se beneficiaram significativamente do ensino recebido sobre a compreensão de leitura, obtendo pontuação média expressivamente maior do que o grupo controle.

Esta melhora no desempenho do grupo do experimental resultou de ter seguido e participado do programa de ensino, se beneficiando do ensino recebido, enquanto que o grupo controle não recebeu nenhuma forma de tratamento, é possível verificar que a média pós-intervenção não mostrou diferenças em relação a média inicial. O que pode ser explicado pelo fato das crianças não estarem acostumadas com o tipo de perguntas realizadas que exigia um pouco mais, o que tornou o teste difícil.

A análise dos resultados da prova de Compreensão de leitura de Setenças (TELCS) não evidenciou diferenças significativas entre os grupos. Na primeira e segunda etapa o desempenho dos grupos foi semelhante, sendo que na segunda etapa houve uma melhora no desempenho dos estudantes dos grupos GE e GC. Porém essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa. Para este achado não se tem uma explicação com os dados levantados nesta pesquisa, pois se esperava que os estudantes do grupo experimental tivessem um desempenho estatisticamente superior em comparação ao desempenho do grupo controle. Uma hipótese inicial é de que os resultados obtidos no desempenho de leitura de palavras podem estar associados com a compreensão de frases, ou seja, o bom desempenho no reconhecimento de palavras contribui positivamente, para a compreensão de leitura de frases.

Como também se pode considerar o TELCS um pouco mais simples quando comparado ao teste de compreensão de textos, em que o vocabulário, o acesso léxico por parte dos estudantes favoreceu o bom desempenho. Apesar do pouco tempo de intervenção, parece que o programa não influenciou neste teste, mesmo estando ligado a compreensão, porém com diferente tipo de aprendizagem.

Verificou-se que o programa aplicado com os estudantes produziu um efeito significativo na melhora de desempenho na compreensão de leitura no grupo experimental com uma pontuação significativamente maior e notável diferença quando comparado com o grupo controle.

O estudo revelou que o programa auxiliou no desenvolvimento da compreensão de leitura, a partir da utilização de estratégias de compreensão para realizar diferentes tarefas. Cabe destacar que os resultados não revelaram diferença significativa entre os grupos na medida do pré-teste. No entanto, no pós-teste verificaram-se diferença altamente significativas entre os dois grupos. Sendo que apenas os integrantes do grupo experimental foram submetidos ao programa de intervenção. Com isso é possível verificar que a compreensão pode ser trabalhada a partir do ensino explícito.

6. SÍNTESE DE RESULTADOS E CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito realizar uma pesquisa com o objetivo investigar se o ensino de estratégias de leitura causa alguma modificação na competência em compreensão; com um grupo de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, através de instrução explícita e sistemática de estratégias de leitura.

Para este estudo inicialmente foi verificado o nível de leitura de palavras e de pseudopalavras, vocabulário, memória, compreensão de textos e de frases por parte dos estudantes dos dois grupos (GE e GC). Após essa primeira etapa foi realizada a intervenção com o Grupo Experimental, e logo após foi avaliado o desempenho dos estudantes do Grupo Controle e Experimental na Prova de Compreensão de Texto e do Teste de Leitura - Compreensão de Sentenças (TELCS), com o objetivo de analisar se houve efeito da intervenção sobre a compreensão de leitura.

Pode-se perguntar: foram observadas diferenças no desempenho de compreensão da leitura entre o Grupo Controle e Grupo Experimental após intervenção? É possível ensinar estratégias de compreensão da leitura?

Comparando o desempenho dos estudantes no Estudo I, a análise dos dados não evidenciou diferenças significativas entre os dois grupos. Porém quando comparados no Estudo II, os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes do Grupo Experimental apresentaram médias significativamente maiores do que o Grupo Controle.

Este resultado corrobora com o estudo realizado por Viana et al., 2010, que procurou avaliar as mudanças no desempenho em compreensão da leitura em alunos do 4º ano de escolaridade que realizaram o programa original desenvolvido e aplicado em Portugal, em que a comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste mostrou a ocorrência de mudanças estatisticamente significativas com resultados médios superiores no final do programa.

A partir dos resultados analisados e discutidos anteriormente, verifica-se que a aplicação do Programa de Ensino neste estudo modificou positivamente os resultados do desempenho no teste de compreensão leitora dos estudantes do Grupo Experimental. Considera-se esse dado positivo, pois demonstra que mesmo em poucos encontros, foram apenas 10, já é possível causar uma modificação na competência de compreensão leitora. Esse período pode ser considerado curto para sanar todas as carências em leitura, embora tenha provocado algumas mudanças consideradas significativas.

Também é importante destacar a partir da análise dos dados descritos anteriormente que o ensino sistemático de estratégias de compreensão de leitura contribuiu para modificar o desempenho em compreensão leitora dos estudantes do Grupo Experimental. Como dito anteriormente, após a intervenção, os estudantes do Grupo Experimental tiveram um desempenho melhor no resultado em relação ao Grupo Controle e ao pré-teste, aumentando os percentuais de acertos.

O que vem ao encontro do que abordado por Solé (1998), em que a autora afirma que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explícita e dirigida, como também o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem da leitura e de estratégias. Conforme foi realizado nesta pesquisa, seguindo a instruções do Programa de Ensino as atividades de ensino foram realizadas de modo a intervir no processo de ensino da compreensão de leitura com práticas instrucionais de estratégias.

Desta forma já que os resultados das avaliações em leitura estão longe de serem satisfatórios, portanto, o processo de ensino de leitura deve ser repensado e estendido ao longo de toda a escolaridade.

O estudo desenvolvido no âmbito desta dissertação foi organizado em torno dos seguintes objetivos: Verificar a eficácia de um *Programa de ensino da compreensão leitora*, direcionado a crianças do 4º ano do ensino fundamental, de modo que o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas possam ser avaliados; desenvolver estratégias de ensino explícito de compreensão de leitura; avaliar o desempenho dos estudantes em compreensão de leitura após aplicação das estratégias; verificar se houve melhora no desempenho dos estudantes quanto à compreensão de leitura.

Em alguns estudos realizados sobre a compreensão da leitura no Brasil, foi possível verificar que esses estudos tiveram como metodologia estratégias de intervenção, através de pré-teste e pós-teste, com grupo controle experimental, tendo como objetivo avaliar procedimentos para melhorar a compreensão de textos. Esses estudos através do ensino explícito de estratégias têm mostrado resultados positivos no desenvolvimento de compreensão de leitura nos alunos. No caso dessa pesquisa, a intervenção foi estruturada a partir de um Programa que visa promover o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, com o objetivo de desenvolver os níveis de compreensão de leitura dos alunos.

Um dos objetivos desse estudo foi alcançado, após a aplicação de parte do Programa de Ensino, foi possível verificar que o mesmo é eficaz na melhoria compreensão

de leitura dos estudantes. Os resultados positivos são observados após a intervenção em estudantes do grupo experimental em relação aos estudantes do grupo controle.

Os demais objetivos traçados nessa pesquisa também foram alcançados, onde se constatou que o uso de múltiplas estratégias aliadas no ensino explícito da compreensão de leitura permitiu obter uma melhora nos níveis de compreensão da leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

A partir destes resultados obtidos aumenta o conhecimento existente sobre a eficácia do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, e comprovam sua maior utilidade no desenvolvimento de Compreensão de leitura, comparado ao ensino frequentemente utilizado nas escolas.

No entanto, algumas limitações deste estudo devem ser levadas em conta e assim, indicar pesquisas futuras. A principal limitação refere-se que apenas parte do Programa foi aplicada, dessa forma estudos futuros devem aplicar o Programa de forma integral. Outro ponto a ser destacado está relacionado ao número de participantes, por ser um número reduzido, assim, torna-se necessário ampliar o número de participantes em estudos futuros, a fim de possibilitar a realização de outras análises.

Ainda outros estudos poderiam ampliar a investigação de outras variáveis como o professor responsável pela intervenção, o conteúdo dos textos utilizados, o interesse e motivação dos alunos, como também a verificação do efeito do Programa a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARECIDO, A. M. B. (2007). **Leitura e compreensão de textos: ensino realizado com alunos da 4ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Brasil.

ARDITO, M. M. (2011). **A compreensão da leitura em um grupo de alunos da 4ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Brasil.

BRASIL. Congresso Nacional. **Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil : os novos caminhos : relatório final**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat_Final.pdf Acesso em: maio 2017.

BRASIL. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos Anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Brasília, 2016.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; CUETOS, F. PROLEC- **Provas de avaliação do processos de leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. **Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5761/4181>. Acesso em: abril de 2018.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. **Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas**. In. ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, R. R. R. (Org.). Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas. São Paulo: Vetor, 2013. cap. 5.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIASSON, Jocelyne. **A Compreensão na Leitura**. Lisboa: Asa, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HULME, Charles; SNOWLING, Margaret J. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marconi de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis: 2014.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica, a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCHARDOSIM, C. R. (2015) **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Brasil.

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

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998;

SPINILLO, A. G. **O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula**. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

SUCENA, A.; CASTRO, S. L. **Aprender a ler e a avaliar a leitura. O til: teste de idade de leitura**. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, Fernanda Leopoldina et al. **O ensino da compreensão leitora : da teoria à prática pedagógica : um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina; SUCENA, Ana; RIBEIRO, Iolanda; CADIME, Irene **Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita**. In: RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Aadiana (Org.). VIANA, Fernanda Leopoldina (Org.). RIBEIRO, Iolanda (Org.) *Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. p.15-31. 2014.

VILHENA, D. A.; SUCENA, A.; CASTRO, S. L.; PINHEIRO, Â. M. V. **Reading Test Sentence Comprehension:** An Adapted Version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. *Dyslexia*, v. 22, n. 1, p. 47-63, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.1521> . Acesso em: ago. 2017.

VILHENA, D. A.; PINHEIRO, A. M. V. **Scale of Evaluation of Reading Competence by the Teacher:** final validation and standardization. *Universitas Psychologica*, v. 15, p. 1, 2016. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12561>. Acesso em: ago. 2017.

WECHSLER, D. **WISC-III:** Escala de inteligência Weschsler para crianças. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

YACALOS, I. C. P. (2012) **É sendo ensinado que se aprende:** Resultados de um treino em inferências na compreensão de textos de crianças do 4º ano. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Brasil.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO EXPERIMENTAL



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) pai/mãe/responsável,

O seu filho (sua filha) ou dependente está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Essa pesquisa estuda a eficácia de um programa de ensino da compreensão leitora, com o objetivo desenvolver estratégias de compreensão de textos.

Para isso, em um primeiro momento serão feitas avaliações individuais para verificar o que as crianças já sabem sobre leitura e compreensão e posteriormente, em sala de aula, serão desenvolvidas atividades de ensino das habilidades de compreensão leitora.

As avaliações individuais serão feitas no ambiente da escola e nenhuma criança será obrigada a fazer aquilo que não queira, e poderá sair da pesquisa quando quiser, a qualquer momento.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos pois as atividades serão realizadas na própria escola e na sala de aula e as tarefas propostas são muito parecidas com aquelas que os professores realizam.

Em nenhum momento será divulgada a identidade ou informação pessoal do seu filho (sua filha).

Os benefícios e vantagens de seu filho participar dessa pesquisa serão de ele poder desenvolver melhor as habilidades de leitura e de compreensão de textos.

Depois da pesquisa, vocês serão convidados a vir a escola para conhecerem os seus resultados.

O seu filho (filha) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa.

Os seguintes pesquisadores acompanharão a pesquisa: os estudantes de mestrado Marco Cesar Krüger da Silva e Márcia Martins dos Passos e a professora Dalva Maria Alves Godoy.

Pedimos sua permissão para divulgar os resultados da pesquisa em artigos científicos. Esses resultados não farão qualquer menção a informações pessoais de seu filho.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará com o pesquisador e outra com o responsável pela criança, que poderá ter acesso o termo quando quiser.

TÍTULO DA PESQUISA: Ensino da Compreensão leitora.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Márcia Martins dos Passos

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 9973-0059

ENDEREÇO: Rua Paraíso, S/N / Imbituba / SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSh/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (órgão responsável por regulamentar as pesquisas envolvendo seres humanos).

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____
_____/_____/_____

Local: _____

Data: _____

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO CONTROLE



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) pai/mãe/responsável,

O seu filho (sua filha) ou dependente está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Essa pesquisa estuda a eficácia de um programa de ensino da compreensão leitora, com o objetivo desenvolver estratégias de compreensão de textos.

Para isso, será realizada avaliação individual para verificar o que as crianças já sabem sobre leitura e uma atividade coletiva relacionada a compreensão de textos, com o objetivo de verificar como o seu processo de aprendizado da leitura e da compreensão evolui ao longo do ano escolar.

As atividades serão feitas no ambiente da escola e nenhuma criança será obrigada a fazer aquilo que não queira, e poderá sair da pesquisa quando quiser, a qualquer momento.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos pois as atividades serão realizadas na própria escola e na sala de aula e as tarefas propostas são muito parecidas com aquelas que os professores realizam.

Em nenhum momento será divulgada a identidade ou informação pessoal do seu filho (sua filha).

Os benefícios e vantagens de seu filho participar dessa pesquisa serão de ele poder desenvolver melhor as habilidades de leitura e de compreensão de textos.

Depois da pesquisa, vocês serão convidados a vir a escola para conhecerem os seus resultados.

O seu filho (filha) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa.

Os seguintes pesquisadores acompanharão a pesquisa: os estudantes de mestrado Marco Cesar Krüger da Silva e Márcia Martins dos Passos e a professora Dalva Maria Alves Godoy.

Pedimos sua permissão para divulgar os resultados da pesquisa em artigos científicos. Esses resultados não farão qualquer menção a informações pessoais de seu filho.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará com o pesquisador e outra com o responsável pela criança, que poderá ter acesso o termo quando quiser.

TÍTULO DA PESQUISA: Ensino da compreensão leitora

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Márcia Martins dos Passos

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99973-0059

ENDEREÇO: Rua Paraíso, S/N – Imbituba / SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSh/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (órgão responsável por regulamentar as pesquisas envolvendo seres humanos).

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____
____/____/____.

Local: _____ Data: _____

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, **o meu filho/dependente não devem ser identificado por nome ou rosto** em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /

cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

FONE: (61) 3315-5878/ 5879 – E-MAIL: conep@saude.gov.br

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO



GABINETE DO REITOR

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa sobre o ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA.

Declaro que A pesquisadora Márcia Martins dos Passos me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer, informando que serão feitas avaliações que irão verificar o que eu já sei sobre leitura e compreensão, que serão desenvolvidas atividades de ensino para que eu possa aprender ainda mais a leitura e a compreensão de textos.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa. Eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

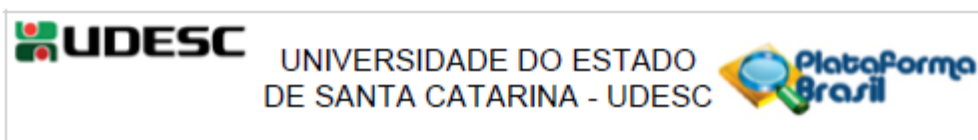
Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Pesquisador: MÁRCIA MARTINS DOS PASSOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66039717.7.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.037.837

Apresentação do Projeto:

O projeto está em sua 2ª versão para cumprimento de diligências.

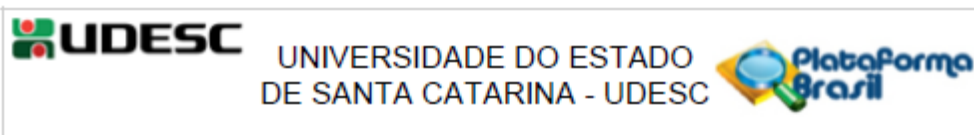
A pesquisa busca verificar em que medida o ensino explícito de estratégias de compreensão, contribui para o desenvolvimento de habilidades na compreensão leitora. A pesquisa se caracteriza por dois momentos:

um de análise das práticas de ensino de leitura feitas pelo professor e outro pelo desenvolvimento de um programa de ensino de estratégias de compreensão a estudantes. Dessa forma, os participantes da pesquisa serão:

- (1) alunos do 4º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com idade provável entre 8 e 10 anos, do sexo feminino e masculino, envolvendo aproximadamente 150 crianças;
- (2) professores das Séries Iniciais das escolas participantes, estima-se a participação de 20 professores.

Nesta pesquisa, o desenho quase experimental indica a necessidade de um grupo controle, em que os indivíduos participantes não receberão qualquer tratamento, e de um grupo experimental, em que os estudantes serão submetidos a um tratamento preestabelecido para análise dos efeitos

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.037.837

posteriores.

Cronograma de Execução

5. Avaliação inicial 22/05/2017 - 31/05/2017
4. Assentimento Livre e Esclarecido com os participantes da pesquisa (aprox. 1 hora em cada turma) 15/05/2017 - 18/05/2017
3. Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelo participante da pesquisa e aguardar o retorno 27/04/2017 - 12/05/2017
7. Avaliações Final 02/10/2017 - 20/10/2017
1. Apresentar projeto para a ESCOLA 17/04/2017 - 18/04/2017
2. Apresentar projeto para os professores e assinatura dos termos de participação na pesquisa 24/04/2017 - 26/04/2017
6. Aplicação do programa de ensino 05/06/2017 - 20/09/2017

Objetivo da Pesquisa:

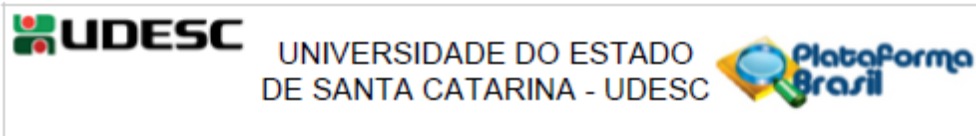
Objetivo Primário:

O objetivo Primário, que conforme o PB consiste na "verificação da eficácia de um programa de ensino da compreensão leitora que utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas em crianças do 4º ano do ensino fundamental".

Os objetivos secundários são os seguintes:

- Analisar as práticas de ensino de leitura que ocorrem no dia a dia da ação pedagógica; • Desenvolver estratégias de ensino explícito de compreensão de leitura;
- Desenvolver estratégias de meta compreensão nos estudantes; • Desenvolver competências para a compreensão de textos nos estudantes do 4º do Ensino Fundamental;
- Aumentar o contato e o gosto pela leitura de diferentes gêneros textuais.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.037.837

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos de todos os procedimentos da pesquisa são considerados mínimos, podendo ser decorrentes de: "Alguns desconfortos podem ocorrer durante o desenvolvimento deste estudo, quer seja em relação à entrevista com os professores, à avaliação com os estudantes ou a aplicação do ensino em sala de aula. Durante a entrevista com o professor, a conduta do pesquisador é a de sempre criar um ambiente favorável para fortalecer a motivação do sujeito de modo que este possa se sentir menos apreensivo. Mas, os participantes serão orientados, caso se sinta desconfortável durante a entrevista, para que diga isso à pesquisadora para que possa auxiliá-lo(a). O professor poderá se sentir inseguro em relação as perguntas realizadas; neste caso, a postura da pesquisadora será de acolher o entrevistado sem realizar nenhum juízo de valor e sim com o objetivo de compreender. Quanta as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, o professor poderá se sentir incomodado com a presença e atuação do pesquisador por assumir a regência na sala de aula. Neste caso, a pesquisadora irá procurar ter uma relação amigável, estar mais próximo do professor e sempre compartilhar as atividades desenvolvidas como o mesmo. Em relação à avaliação individual com as crianças, esta poderá se sentir destacada como diferente da classe ao ser chamada a participar da avaliação.; no entanto, não serão selecionados indivíduos e sim grupos de indivíduos, o que deve minimizar esse risco. A criança pode ainda se sentir desconfortável em fazer algumas tarefas propostas. Neste caso a conduta do pesquisador será a de sempre criar um ambiente descontraído e lúdico para fortalecer a motivação e fazer com que a criança fique menos ansiosa. Entretanto, caso ela não queira realizar a atividade, será respeitada sua decisão. No desenvolvimento das atividades de forma coletiva (as sequências didáticas), o risco é mínimo, por ser esta uma atividade de ensino não avaliativa que será mediada pelo pesquisador e, ocasionalmente, também pelo professor regente. Os textos utilizados para as atividades foram selecionados de forma cuidadosa com o objetivo de aprimorar o conhecimento das crianças e serem empregados de maneira lúdica. São textos muito próximos do mundo da criança, da literatura infantil reconhecida. Possuem linguagem atraente, muitas vezes divertida, com a finalidade de atrair o interesse e curiosidade do leitor".

Quanto aos benefícios, a pesquisadora argumenta que a pesquisa poderá levar o professor a se interessar pelas atividades desenvolvidas como também repensar sua prática pedagógica. "Quanto aos benefícios para o professor durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, será interessante no sentido de ampliar seus conhecimentos em relação as estratégias e formas de

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 2.037.837

abordar o texto, como ensinar a compreensão, também na elaboração de atividades e renovar a perspectiva metodológica na sala de aula. No desenvolvimento das atividades de forma coletiva (as sequências didáticas), o risco é mínimo, por ser esta uma atividade de ensino não avaliativa que será mediada pelo pesquisador e, ocasionalmente, também pelo professor regente. Como benefícios, a criança estará em contato com palavras atrativas de acordo com sua faixa etária a partir de uma escolha criteriosa feita pela pesquisadora, sendo que poderá ainda ampliar seu repertório linguístico. A criança também poderá se sentir valorizada pela atenção da pesquisadora durante a realização da atividade e ainda quebrar a rotina das atividades de sala de aula, motivando a criança e despertando o interesse em participar da atividade proposta. As crianças poderão se sentir motivadas a aprender formas de abordar a leitura dos textos, resolver as dúvidas e desenvolver estratégias em relação a como alcançar a compreensão da leitura. Terão também contato com as leituras de qualidade de diferentes textos e poderão futuramente aplicar as estratégias em outras leituras de diferentes áreas. Beneficiando-se da aprendizagem de utilização de estratégias de compreensão de textos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo de "desenho quase experimental" (qualitativo e quantitativo), do tipo descritivo e exploratório, que tem como objetivo primário "verificar em que medida o ensino explícito de estratégias de compreensão, contribui para o desenvolvimento de habilidades na compreensão leitora".

A pesquisa se caracteriza por dois momentos: um de análise das práticas de ensino de leitura feitas pelo professor e outro pelo desenvolvimento de um programa de ensino de estratégias de compreensão a estudantes. Dessa forma, os participantes da pesquisa serão:

Os critérios de inclusão e exclusão são os seguinte:

Critério de Inclusão:

A inclusão do participante da pesquisa se dará a partir da sua anuência através do Termo de

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

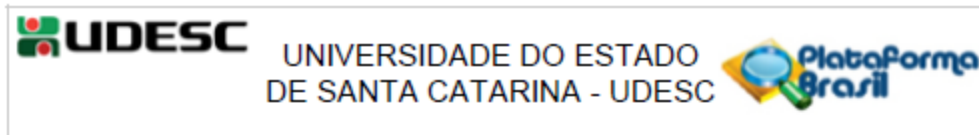
UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.udesco@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.037.837

Assentimento e pela autorização dos responsáveis pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A qualquer momento, qualquer participante da pesquisa, estudante ou professor, poderá decidir por não participar mais da pesquisa, sem discriminação e insistência por parte do pesquisador.

Critério de Exclusão:

Aquele participante da pesquisa que não estiver realizando as atividades propostas conforme sugerido pelo pesquisador, mesmo tendo assentido e consentido participar, terá seus dados excluídos da pesquisa, podendo, porém, participar das atividades, caso deseje, sem que sofra qualquer tipo de discriminação. Os participantes da pesquisa são, respectivamente:

(1) alunos do 4º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com idade provável entre 8 e 10 anos, do sexo feminino e masculino, envolvendo aproximadamente 150 crianças;

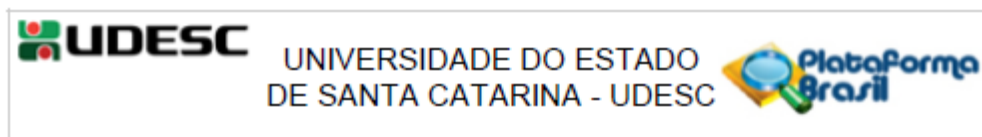
(2) professores das Séries Iniciais das escolas participantes, estima-se a participação de 20 professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta:

- Folha de Rosa: assinada pelos responsáveis; informa a participação de 170 indivíduos;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, destinados aos professores participantes da pesquisa: está escrito de maneira clara e objetiva;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, destinados aos pai/mãe/responsável pelas crianças (grupo controle) participantes da pesquisa: está escrito de maneira clara e objetiva;
- Termo de Assentimento destinado aos professores;
- Termo de Assentimento destinado às crianças e adolescentes, com solicitação de assinatura dos participantes e seus respectivos pais/mães/responsáveis;
- Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações para as crianças participantes da pesquisa;
- Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações para os participantes da pesquisa;
- Projeto Básico;
- Projeto detalhado;
- Declaração de ciência e concordância da instituições envolvidas: devidamente preenchido e assinado;

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.037.837

- Roteiro de entrevista a ser realizado com os professores

Recomendações:

S/R

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu orientações referentes ao parecer número: 2.018.273, no que diz respeito a:

- Inserção dos riscos são mínimos para todos os sujeitos participantes da pesquisa (Crianças e Professores).

- Indicação de "riscos mínimos", também para os professores", seja indicada:

- a) no Projeto Básico;
- b) no Projeto Detalhado;
- c) TCLE

- Apresentação, na Plataforma Brasil, do "Roteiro da Entrevista Semiestruturada" a ser realizada com os professores participantes da pesquisa;

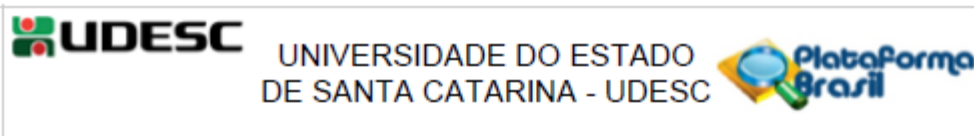
- "Carta/declaração" que ateste o atendimento das solicitações constantes no parecer (Obs: listar na carta todos os itens atendidos).

Diante do exposto, o Projeto de Pesquisa está aprovado para seu devido desenvolvimento.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP SH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP SH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP SH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP SH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



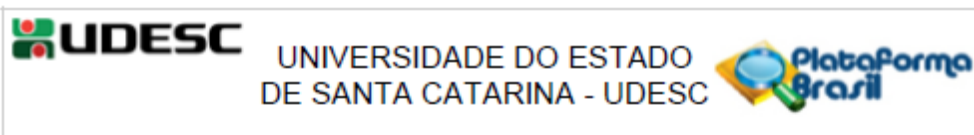
Continuação do Parecer: 2.037.837

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	ANEXO_7_roteiro_entrevista_professores.doc	19/04/2017 10:50:08	Tanabi Bazzi	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_885950.pdf	18/04/2017 17:55:34		Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXO_8_declaracao.doc	18/04/2017 17:52:58	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_revi.docx	18/04/2017 17:47:38	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	21/03/2017 17:43:30	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_instituicao.pdf	21/03/2017 17:42:50	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	21/03/2017 15:22:27	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_6_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_prof.doc	21/03/2017 14:46:09	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_3_Termo_de_assentimento_informado_prof.doc	21/03/2017 14:45:36	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_5_Consentimento_para_fotografias_videos_e_gravacoes_PROF.doc	21/03/2017 14:45:02	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_4_Consentimento_para_fotografias_videos_e_gravacoes.doc	21/03/2017 14:44:09	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de	ANEXO_3_Termo_de_assentimento_i	21/03/2017	MARCIA MARTINS	Aceito

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.037.837

Assentimento / Justificativa de Ausência	nformado.doc	14:42:12	DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_2_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_grupo_controle.doc	21/03/2017 14:41:39	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO_1_Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_grupo_experimental.doc	21/03/2017 14:41:08	MARCIA MARTINS DOS PASSOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Abril de 2017

Assinado por:
Carla Ivane Ganz Vogel
 (Coordenador)

Endereço: Av.Madre Benvenutta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com

ANEXO B - SUBTESTE DE LEITURA DE PALAVRAS DO PROLEC

PROLEC - PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

4. Leitura de Palavras

Instruções

Nesta prova as instruções consistem unicamente em informar à criança que é preciso ler em voz alta as palavras; deve-se dizer: "Leia estas palavras em voz alta". O examinador deve anotar acertos e erros no caderno de respostas.

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. <i>globo</i> (CCV) | 2. <i>escola</i> (VC) | 3. <i>carteira</i> (CVC) |
| 4. <i>noite</i> (CVV) | 5. <i>cristal</i> (CCVC) | 6. <i>quintal</i> (CVVC) |
| 7. <i>roupa</i> (CVV) | 8. <i>quando</i> (CVVC) | 9. <i>frase</i> (CCV) |
| 10. <i>bolsa</i> (CVC) | 11. <i>arte</i> (VC) | 12. <i>brinco</i> (CCVC) |
| 13. <i>moeda</i> (CVV) | 14. <i>doente</i> (CVVC) | 15. <i>trânsito</i> (CCVC) |
| 16. <i>praça</i> (CCV) | 17. <i>escreva</i> (VC) | 18. <i>poste</i> (CVC) |
| 19. <i>planta</i> (CCVC) | 20. <i>corda</i> (CVC) | 21. <i>muitas</i> (CVV) |
| 22. <i>guarda</i> (CVVC) | 23. <i>estudo</i> (VC) | 24. <i>urso</i> (VC) |
| 25. <i>flores</i> (CCV) | 26. <i>cão</i> (CVV) | 27. <i>pista</i> (CVC) |
| 28. <i>crescer</i> (CCVC) | 29. <i>quarto</i> (CVVC) | 30. <i>bloco</i> (CCV) |

ANEXO C - SUBTESTE DE LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS DO PROLEC

PROLEC - PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

5. Leitura de Pseudopalavras

Instruções

Nesta prova as instruções consistem em informar a criança que é preciso ler em voz alta as pseudopalavras; dizer: "Estas são palavras inventadas. Leia em voz alta". O examinador deve anotar acertos e erros no caderno de respostas.

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. <i>gloto (CCV)</i> | 2. <i>estipa (VC)</i> | 3. <i>carjela (CVC)</i> |
| 4. <i>noila (CVV)</i> | 5. <i>criscal (CCVC)</i> | 6. <i>quinlo (CVVC)</i> |
| 7. <i>rousa (CVV)</i> | 8. <i>quanlo (CVVC)</i> | 9. <i>crape (CCV)</i> |
| 10. <i>bolta (CVC)</i> | 11. <i>erta (VC)</i> | 1. <i>brinjo (CCVC)</i> |
| 13. <i>moide (CVV)</i> | 14. <i>doenje (CVVC)</i> | 15. <i>trântito (CCVC)</i> |
| 16. <i>prama (CCV)</i> | 17. <i>estrega (VC)</i> | 18. <i>cosde (CVC)</i> |
| 19. <i>planca (CCVC)</i> | 20. <i>corpa (CVC)</i> | 21. <i>muiga (CVV)</i> |
| 22. <i>guarpa (CVVC)</i> | 23. <i>escuvo (VC)</i> | 24. <i>urto (VC)</i> |
| 25. <i>flojes (CCV)</i> | 26. <i>jão (CVV)</i> | 27. <i>misca (CVC)</i> |
| 28. <i>cresper (CCVC)</i> | 29. <i>quarpo (CVVC)</i> | 30. <i>bloto (CCV)</i> |

ANEXO D - TESTE DE LEITURA-COMPREENSÃO DE SENTENÇAS–TELCS

Nome: _____

Sexo: Masculino / Feminino

Ano Escolar: 2º / 3º / 4º / 5º

Nascimento: ____ / ____ / ____.

Idade: _____

Data de hoje: ____ / ____ / _____

Jogo de Treino

1. *A menina vestiu uma (rosa, pipa, roda, rua, roupa).*
2. *A estação fica no meio da (unidade, metade, cidade, grande, onde).*
3. *Todos os cachorros têm quatro (olhos, balas, pipas, patas, dedos).*
4. *Ele inclinou-se sobre o poço e caiu no (fundo, segundo, funil, futuro, furado).*

1. Você poderia limpar a sala com uma (tesoura, manga, pente, cenoura, vassoura).
2. Eu adoraria ir à praia para tomar um banho de (maior, melhor, mar, par, formar).
3. Um cômodo onde se guarda livros chama-se (pesca, biblioteca, banheiro, salão, pasto).
4. Pegue a sacola e vá comprar (notas, crianças, palavras, laranjas, parcelas).
5. Ele espremeu a mão na porta e começou a chorar aos (gritos, ruídos, escritos, vidros, frios).
6. Na brincadeira, meu amigo e eu sujamos nossa (letra, mão, pão, não, ponte).
7. É primavera e os jardins estão floridos com (novas, roupas, casas, rosas, folhas).
8. Ele ligou o rádio para ouvir as (delícias, corretas, notícias, coloridas, tabelas).
9. Ele quebrou o prato e por isso se (abanou, imaginou, cutucou, desmaiou, machucou).
10. O meu tio, depois de muito estudo, tornou-se um (jacaré, ninho, médico, senhor, comércio).
11. O meu irmão fez uma viagem à África e trouxe uma bela (vila, estátua, miragem, esquina, tempestade).
12. Minha mãe disse para não comer o bolo porque ainda está (valente, gostoso, bondoso, dente, quente).
13. As pessoas se assustaram: a locomotiva saiu dos (ouvidos, trilhos, astros, traços, troncos).
14. Quando for dormir, espero que tenha bons (sonhos, preços, cozidos, sorrisos, tecidos).
15. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou com sono e prefiro ir para a (mata, pata, gata, cama, cesta).
16. Por que você não usa a faca para comer a (chave, chega, cheia, carne, cante)?
17. Da cratera do vulcão saem, de pouco em pouco, ondas de (selva, lava, cava, clava, mala).

18. Eles trabalham o dia inteiro, e à noite eles (conservam, expressam, processam, atravessam, descansam).
19. Quando a xingam e a castigam, ela fica (chateada, atrasada, deitada, empregada, cruel).
20. Um homem que dirige um veículo é chamado de (mecânico, companheiro, cientista, motorista, maquinista).
21. Ela saiu correndo de casa, por isso esqueceu sua (prosa, boba, bolsa, bolha, cebola).
22. Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar na porta da casa de (corda, girafa, nação, farda, guarda).
23. Nas noites de inverno as gotas de chuva são (tias, vazias, frias, salas, velas).
24. Se colocarmos o rádio muito alto, podemos incomodar os (viadutos, joelhos, partidos, vizinhos, passeios).
25. Nós fomos de carro até o parque, onde nos sentamos na grama para comer o nosso (lanche, plante, cheiro, rugido, ache).
26. Dentre todos os jogos, você prefere ping-pong, sinuca, dominó ou (portas, cartas, tortas, rins, fartas)?
27. O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gênio, gentil, genro, generoso, general).
28. Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: ele pescou uma (lula, truta, carpa, sardinha, bota).
29. Nós fomos passear na praia e pegamos na areia algumas (tochas, conchas, colinas, manchas, colchas).
30. Todos saíram de casa para ver os estragos provocados pela (explosão, expansão, extinção, excursão, exceção).
31. As geladeiras evitam que a comida fique (enferrujada, estragada, desligada, resfriada, morta).
32. Já que está muito quente aqui, por que você não liga o (cobertor, colchão, ventilador, carregador, corredor)?
33. Quando andar na rua, é preciso ter muita atenção aos carros para não ser (enrolado, planejado, acabado, controlado, atropelado).
34. Eles combinaram de ir assistir à corrida no próximo domingo porquê gostam de ver os carros correrem na (pista, pasta, cesta, rota, blusa).
35. O mágico, ao pôr uma faca na palma da mão, nos deixou (contratados, sentados, entrevistados, assustados, devastados).
36. As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (curiosidade, dignidade, honestidade, vaidade, justiça).

ANEXO E – PROVA DE COMPREENSÃO DE TEXTO

AVALIAÇÃO INICIAL/ FINAL

CÃO! CÃO! CÃO!

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

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

“Quanto tempo!”

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

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

“Não, foi depois, na ...”

“E você, casou também?”

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

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

“Lembro, ora, era o que mais... não?”

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

“Não vai levar o seu cão?”

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

Millôr Fernandes

Fábulas fabulosas, Rio de Janeiro: Nórdica, 1985

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

1-Assinale com X a opção correta. Lendo o texto, você diria que:

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

Assinala apenas: C (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: inferencial

2- Enquanto os dois amigos conversavam, o cão fez uma enorme bagunça pela casa. O que estaria um amigo pensando a respeito do comportamento do outro? Assinale as alternativas corretas que respondem a essa pergunta:

- a-() que o amigo não se preocupava com o cão.
- b-() que o dono do cão era o amigo.
- c-() que o amigo achava normal a bagunça do cão.
- d-() que o amigo gostava de cachorro.

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

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: inferencial

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

AFIRMAÇÕES	V	F
O cão entrou naturalmente com o visitante porque já conhecia o dono da casa.		X
O dono da casa ficou surpreso ao descobrir que o amigo não era dono do cão.	X	
Os amigos foram ficando tensos à medida que o tempo ia passando.	X	
Os amigos ao perceberem que tinha alguma coisa estranha acontecendo resolveram conversar sobre o cão.		X
O amigo visitante demonstrou preocupação com a atitude do cão.		X

Assinalou corretamente as 5 afirmações (3 pontos)

Assinalou corretamente 3 ou 4 afirmações (2 ponto)

Assinalou corretamente 2 afirmações (1 ponto)

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

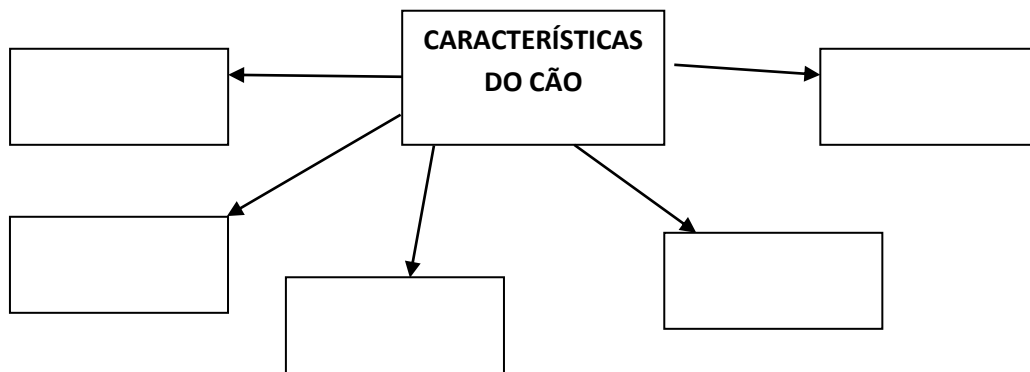
4- Releia o trecho: “O cão aproveitou as saudações, se **embarafustou casa adentro...**” qual o significado da expressão destacada na frase?

Apresenta uma explicação coerente com o sentido do texto: como por exemplo, invadiu casa adentro. (1 ponto)

Dá uma resposta incoerente: (0 ponto)

Processo: Extração de significado

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



Preencheu corretamente os 5 quadros (3 pontos)

Preencheu corretamente 3 ou 4 afirmações (2 ponto)

Preencheu corretamente 2 afirmações (1 ponto)

Preencheu outra resposta: (0 ponto)

Processo: Compreensão literal

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

6- Assinale com X as alternativas corretas, de acordo com o sentido do texto.

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

a-() nervoso

b-() atento

c-() agitado

d-() curioso

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

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Extração de significado

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

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

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

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

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

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

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

Preenche duas opções corretas: (1 ponto)

Preenche corretamente 1 opção ou nenhuma: (0 ponto)

Processo: Reorganização

8- Numa situação semelhante à descrita no texto, o que você faria se fosse o dono da casa?

Apresenta uma explicação coerente: como por exemplo, conversaria com o amigo para saber se o cão era dele, iria procurar saber de quem era o cão, verificaria o que o cão estava fazendo. (2 pontos)

Dá uma resposta incoerente, irrelevante ou ambígua: (0 ponto)

Processo: Crítica

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

O autor do texto usou a expressão “... e se foi. Se foi. Se foi.” repetidas vezes para:

a-() mostrar que o visitante foi embora sem levar o cão.

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

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

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

Assinala a alternativa: A (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Inferencial

A NEVE É CHUVA GELADA?

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

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

Lisboa: Bertrand Editora, 1987.

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

INFORMAÇÕES SOBRE A NEVE	
a- O que é:	_____

b- Onde se forma:	_____

c- Como se forma:	_____

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

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

Dá outra resposta: (0 ponto)

Processo: Literal



ROTEIROS DE PASSEIO PARA OBSERVAÇÃO DAS BALEIAS

Roteiro de Observação por Terra - De 15/07 a 30/10

Duração: De 6h

Valor: R\$ 80,00 por pessoa

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

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

12 h - Almoço opcional não incluído.

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

15 h - Retorno.



Roteiro de Observação por Mar - De 15/08 a 30/10

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

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

Valor: R\$ 200,00 por pessoa

08 h - Recepção e palestra sobre baleias.

09 h - Observação Embarcada.

12 h - Retorno.

Safari Costa Franca

A jornada começa às 8h, com acompanhamento de guia especializado que interpreta os comportamentos dos animais avistados, além de baleias e golfinhos existe a possibilidade de avistamentos de pinguins, tartarugas, lobos e leões marinhos. O trecho de praias é cheio de paisagens incríveis, se destacam: o morro de Itapirubá; o morro

do Gí com a enigmática Pedra do Frade; o rochedo do Iró, o farol e o canal da Barra, onde acontece a singular interação de golfinhos com pescadores artesanais e na região da ilha, o farol de Santa Marta, o maior das Américas. O Safári oferece aventura e experiência únicas, em trilhas com mirantes naturais, promontórios de dunas e parada em vilas de pescadores, para o almoço a base da culinária açoriana.

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

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

COMO AGENDAR O PASSEIO

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

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

Reservas e consultas:

Email: receptivobaleias@hotmail.com

Contato: (48) 99948-2224 /

99977-6352 (WhatsApp)

Facebook Pessoal: Julio Cesar Vicente

Página Facebook: Baleia Franca

Imbituba

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

*Para garantir sua observação sugerimos estadia de 3 dias.

Recomenda-se:

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

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

11-O que as pessoas devem fazer para observar as baleias pelo mar?

Assinale com X a opção correta.

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

Assinala apenas: B (1 ponto);

Assinala outra resposta: (0 ponto)

Processo: Literal

12- Assinale com X, na lista seguinte, cinco atividades diferentes oferecidas nos passeios no avistamento de animais

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

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

(2 pontos).

Assinalou corretamente três ou quatro atividades (1 ponto).

Dá outra resposta. (0 pontos).

Processo: Literal

13- Quais as exigências para que o passeio de observação de Baleias pelo mar aconteça?

Apresenta uma explicação coerente: como exemplo: para as embarcações saírem deve haver um mínimo de 6 pessoas e condições marítimas favoráveis, com decisão do Capitão, conforme tamanho de onda e velocidade de vento. (2 pontos)

Dá uma resposta incoerente, irrelevante ou ambígua: (0 ponto)

Processo: Literal

ANEXO F - TEXTOS APLICADOS

LER COM A FAMÍLIA COMPREENSÃO

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

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

Preparado?



A MENINA DO LEITE

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

“Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos.”

“Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.”

“Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”

“Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.”

“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”

“Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.”

“Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um e ...”

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos pelos ares.

Fábulas de Esopo.

<http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>

acesso em 11/05/2017

1) O que a menina queria fazer com o leite?



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



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que a menina queria fazer com o leite?



A resposta está no texto?



Sim.



Sublinhe a resposta, pois ela está mesmo a vista no texto e depois transcreva-a.



Então, vou sublinhar “iria à cidade vender o leite de sua vaquinha” e a resposta é: A menina queria vender o leite de sua vaquinha.

2) O que aconteceu com o leite?

- () Foi vendido para que a menina comprasse uma dúzia de ovos.
- () Foi derramado devido à distração da menina.
- () Foi levado até a cidade, pela primeira vez.
- () Foi trocado por uma dúzia de Pintinhos.



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que aconteceu com o leite?



A resposta está escrita no texto?



Sim.



Então qual é a resposta?



Foi derramado devido à distração da menina.

3) Se a menina não tivesse tropeçado e seu plano tivesse dado certo, o que aconteceria depois de vender os leitõezinhos?

- A - () Ela iria comprar galos e galinhas.
- B - () Ela iria comprar uma cabrita.
- C - () Ela iria comprar uma vaquinha.
- D - () Ela iria comprar algumas porcas.



Leia o diálogo antes de escolher uma alternativa.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Se a menina não tivesse tropeçado e seu plano tivesse dado certo, o que aconteceria depois de vender os leitõezinhos?



A resposta está escrita no texto?



Não, tenho que pensar.



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



O texto indica que a menina sonhava em aumentar aos poucos sua criação. Ela foi aumentando o tamanho e a quantidade dos animais a cada negociação pensada. Ovos, pintinhos, galinhas e galos, cabritas e porcas... Como ela foi aumentando o tamanho dos bichos, acredito que ela iria comprar mais uma vaquinha.



Então, qual é a alternativa correta?



É a C. Ela iria comprar uma vaquinha.

4) Como era a menina?

- A - () Esperta e egoísta
- B - () Egoísta e sonhadora
- C - () Egoísta e preguiçosa
- D - () Esperta e sonhadora



Leia o diálogo antes de escolher a alternativa.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Como era a menina?



A resposta está no texto?



Não, tenho que dar minha opinião.



Qual informação está disponível no texto que pode ajudar a formar uma opinião?



O texto indica que a menina era esperta, que queria vender o leite para comprar ovos, depois chocar os ovos e assim aumentar sua criação a cada nova negociação pensada. Também indica que ela estava distraída e por isso tropeçou, ela não prestava atenção ao que estava a sua volta e sim em seus pensamentos.



Então, qual é a alternativa correta?



É a D. Esperta e sonhadora.

- 5) A menina do leite pensou: “Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.” O que significa botadeiras?



Leia o diálogo antes de escrever.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que significa botadeiras?



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



Que botam ovos.



Você sabia que as galinhas que botam ovos são chamadas de poedeiras?

Poedeira é um adjetivo que se aplica, em geral, à galinha que põe ovos. Fala-se, em algumas regiões, que a galinha está pondo (ovos) ou botando (ovos).

Em linguagem informal, também fala-se que a galinha já é botadeira.

Na realização de cada atividade é necessário que o estudante:

- Compreenda o que é solicitado;
- Identifique a estratégia que irá usar para produzir as respostas corretas, incluindo a seleção adequada da personagem da Família Compreensão;
- Controle as suas realizações, desenvolvendo estratégias de verificação.

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

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



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



Analisar as perguntas?



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



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



Provavelmente você não usou as estratégias adequadas.



Ups! Estratégias????



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



Memória... não é o meu forte!



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

Conto de Mistério

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

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

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

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

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

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

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

- Julieta! Ó Julieta... Consegui.

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

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

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

Glossário:

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

cuspiu de banda: cuspiu para o lado

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

abertura discreta: abertura moderada

silêncio sepulcral: silencioso igual uma sepultura

tocaia: espreita, estar disfarçado a espera de alguém

rente às paredes: quase encostado às paredes

ar triunfal: ar de confiança no sucesso

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

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



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



?????



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

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

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

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

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

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

2) O que o homem foi comprar?



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

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

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

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

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

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

3) Completar:

Esta história tem o título _____

E foi escrita por _____

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

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



A maior parte das instruções deste tipo exige a localização de informação e a transcrição da mesma. Esta transcrição pode ser literal (sic), mas deve valorizar-se o uso de palavras próprias. As estratégias usadas deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

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

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

Leia as instruções do jogo UNO e realize as atividades:

UNO



UNO® é um jogo de cartas desenvolvido pela Mattel. Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade.

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se uma carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece.

O jogador a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, OU símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um 2 *vermelho* o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando “UNO”. Se não fizer

isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

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

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



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

Qualquer que seja a personagem da *Família Compreensão* ela irá ajudá-lo, não se precipite. Antes de marcar a tua resposta, faça uma classificação provisória, a lápis. Justifique, para você mesmo, mesmo quando não te pedem que faça. Releia o texto, confirme se a sua resposta provisória estava correta ou se é necessário fazer as correções.

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

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

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

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

5) Leia com atenção o seguinte texto:

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

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

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



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

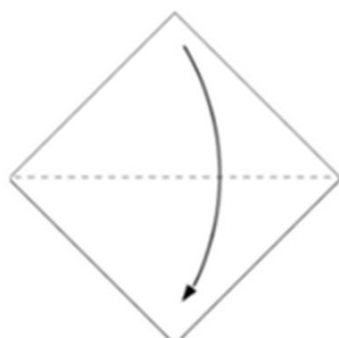
O que está sendo pedido nesta atividade é que descubra o verdadeiro sentido destas expressões, selecionando, na coluna B, a alternativa que corresponde a cada uma delas. Sugiro as seguintes estratégias:

- Leia todas as expressões da coluna A;
- Lê todos os significados da coluna B;
- Identifique qual a possível relação entre as expressões da coluna A e os significados na coluna B.
- Releia as afirmações da coluna B e começa por fazer as associações sobre as quais você não tem dúvidas;
- Justifique sempre para você mesmo as associações e confirme as respostas.

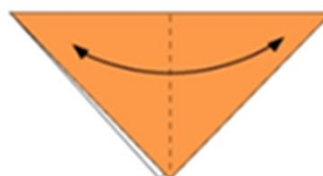
A	
Bater papo	1
Bater as botas	2
Bater na mesma tecla	3
Bater pernas	4

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

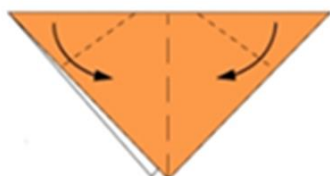
Leia o texto abaixo e realize a atividade que te propomos a seguir.



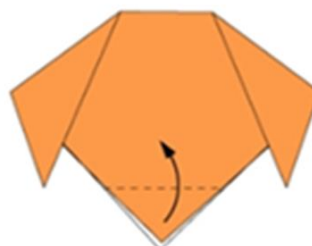
Dobre ao meio sobre a diagonal



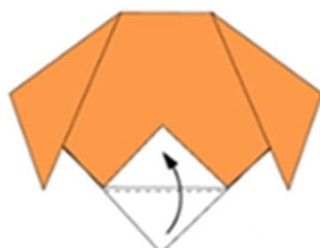
Dobre novamente ao meio para fazer uma marca e desdobre, tendo o cuidado para que o triângulo fique voltado para baixo.



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



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



Dobre a ponta de baixo para cima ou para dentro.



Desenhe a carinha e pronto!!!

- 6) Numere de 1 a 5 as tarefas necessárias à confecção da cabeça de cachorro, de acordo com as instruções do texto e das figuras. O 1 deve corresponder à primeira tarefa, o 2 à segunda e assim sucessivamente.

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

Esta é uma tarefa de ordenação. Para realizar você tem que ser... estratégico! Siga estes passos:

- Localize no texto as frases, expressões ou imagens que remetam para as afirmações apresentadas e sublinhe-as;
- Faça uma ordenação provisória;
- Releia esta ordenação e verifique se tem lógica;
- Releia o texto para confirmar as suas opções e, se for necessário, faça as correções.



Para realizar esta atividade é necessário ordenar as frases de modo que reflitam a sequência da informação fornecida pelo texto. Em alguns casos, a sequência de ações pode estar menos explícita (por exemplo, dobre ao meio sobre a diagonal pode indicar uma ação prévia – a de ter cortado a folha quadrada).

As estratégias usadas para realizar a atividade deverão contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

- Localizar no texto as frases, expressões ou imagens que remetam para as afirmações apresentadas e sublinhá-las;
- Analisar palavras que indiquem sequência (ex: antes de adicionar as claras à massa, batê-las em neve) Fazer os alunos perceberem que o ato de adicionar claras é posterior ao ato de as bater em neve.

A palavra “antes” indica que a sequência correta é: bater as claras em neve e depois adicioná-las à massa;

- Proceder a uma ordenação provisória tendo atenção para as palavras que indicam sequência;
- Rer a ordenação analisando a sua lógica;
- Rer o texto para confirmar as suas opções;
- Confirmar a ordenação.

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

O URSO E AS ABELHAS



Você está com as cartas da Família compreensão? Observe as personagens que estão desenhadas ao lado de cada uma das perguntas. Pense: Por que serão estas personagens? Releia a caracterização de cada uma e tente encontrar uma justificativa.

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Do livro: Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas

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

- a - () Arranhou o tronco da árvore
- b - () Fugiu do enxame a toda velocidade.
- c - () Mergulhou de cabeça no lago
- d - () Destruiu o ninho das abelhas.



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

- a-() Porque ele queria o mel.
- b-() Porque ele queria destruir o ninho.
- c-() Porque ele queria arrastar o tronco.
- d-() Porque ele queria brincar.

R: A



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



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

R: B

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



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

_____, _____ as frases de acordo com a sequência do texto. (Reorganização)



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

R: 4- 3- 5- 1- 2

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



Aceitar como correta a resposta que concorda, justificando que só ao mergulhar de corpo inteiro na água o urso poderia não ser mais picado pelo enxame de abelhas.

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

- 7) Na coluna A estão algumas expressões idiomáticas, ou seja, expressões que não são compreendidas se pensarmos no significado de cada uma das palavras. Descubra o verdadeiro sentido da expressão selecionando na coluna B a alternativa que corresponde a cada uma das expressões. (EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO)

A	
“A abelha deu uma <u>picada daquelas</u> no urso”.	1
“O urso ficou <u>louco de raiva</u> ”.	2

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



Percebeu o que tem que fazer? Nunca se precipite para responder.

Leia a pergunta e pense: “Qual será a personagem?” lembre-se das características delas. Sempre que precisar releia as descrições. Vá perguntando para você mesmo:

- A informação está no texto? (JL) se não está como, posso descobrir? (DI) Tenho que dar algum significado? (GS) Para responder preciso verificar mais de uma parte do texto? (CR) Devo dar uma opinião? (FC)

Olhe com atenção cada tipo de pergunta. Pense nas estratégias que deve usar para ter certeza de que a resposta está completa e correta.



Sopa de pedras

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

- Deixe-me ao menos cozinhar essas pedras - disse ele.
- Cozinhar pedras? Isso é possível? Perguntou a mulher.
- É. E fica uma gostosura!
- Ah! Quero aprender como se faz. A mulher disse isto já pensando na economia que ia poder fazer.
- Primeiro, quero água para lavar as pedras e fazer a sopa.
- Está aqui. Só isso? – Perguntou a dona da casa.
- Se puser gordura, a sopa fica melhor.
- Aqui está a gordura.
- Boa mesmo fica, se puser sal – ajuntou Malasarte.
- Já vou buscar.
- É bom trazer pimenta e um pouco de macarrão...
- Hum! A sopa está cheirando gostoso! Exclamou a mulher.
- Agora só falta uns pedacinhos de carne – disse mais uma vez Pedro.
- Vem já!

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

Depois tomou a sopa.

Só então a mulher percebeu que tinha sido enganada.

Questões:

- 1) Quando a mulher deixou Pedro cozinhar a sopa, qual foi a sua intenção. Assinale as alternativas corretas: (LITERAL)

- a- () aprender a fazer a sopa.
- b- () saborear uma deliciosa sopa.
- c- () ela queria fazer economia.
- d- () ela não sabia cozinhar.

R: A e C



Atenção! Essa questão pede para assinalar as alternativas. Isso significa que há mais de uma alternativa correta.



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

- a- () Queria mostrar à mulher que poderia fazer sopa de pedras.
- b- () Demorar bastante para cozinhar a sopa até que a mulher tivesse dó por ele não ter o que cozinhar.
- c- () Queria apenas disfarçar para depois pedir o que realmente alimenta.
- d- () Fazer uma sopa de pedra com um sabor diferente das sopas que se costuma comer.
- e- () Queria apenas despertar a curiosidade da mulher.

R: C



3)- Qual a sua opinião sobre a atitude de Pedro? (CRÍTICA)

R: Aceitar como correta respostas que consideram como inadequadas a atitude de Pedro de enganar as pessoas para conseguir as coisas que deseja.



4)- Releia o texto e selecione as respostas que melhor caracterizam como era o Pedro Malasarte. (REORGANIZAÇÃO)

- a- () Solidário
- b- () Trapaceiro
- c- () Enganador
- d- () Traidor

“Solidário” – alguém que se preocupa com os outros.



R: B e C

5a) Um garoto do 4º ano, fez o seguinte comentário: “Seria mais adequado dar o título a e essa história de: Sopa com Pedras” (REORGANIZAÇÃO)

Você concorda com esse título?

- () Sim
- () Não



Preste atenção!!! esse garoto trocou apenas uma palavrinha no título, o que isso quer dizer?

5b) Justifique a sua resposta.

R:



Aceitar como correta as respostas que indiquem que a sopa **com** Pedra está correta porque o Malasarte cozinhou a sopa com as pedras dentro, mas a sopa não é **de** Pedra, porque ninguém comeu as pedras.

6- A sopa que Pedro fez, realmente era uma “sopa de pedras”? Justifique sua resposta.

(CRÍTICA)

R: Aceitar como correta as respostas que indicam que não era sopa de pedras, pois o que Pedro comeu não foram pedras e sim os outros ingredientes que alimentam. Outras justificativas como: as pedras não têm gosto e não servem como alimento.



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

O CARACOL E A PITANGA

Há dois dias o caracol galgava lentamente o tronco da pitangueira, subindo e parando, parando e subindo. Quarenta e oito horas de esforço tranquilo, de caminhar filosófico. De repente, enquanto ele fazia mais um movimento para avançar, desceu pelo tronco, apressadamente, no seu passo fustigado e ágil, uma formiga-maluca, dessas que vão e vêm mais rápidas que coelho de desenho animado. Parou um instantinho, olhou zombeteira o caracol e disse:

— Volta, volta, velho! Que é que você vai fazer lá em cima? Não é tempo de pitanga.

— Vou indo, vou indo - respondeu calmamente o caracol. Quando eu chegar lá em cima vai ser tempo de pitanga.

Millôr Fernandes, **Fábulas Fabulosas**.

Glossário:

Galgar: andar, percorrer; subir

Filosófico: sereno, pensativo

Passo Fustigado: passo tresloucado



A partir de agora você vai identificar as personagens que poderão te ajudar. Escreva o nome no local indicado.

Pegue as cartas da Família Compreensão. Leia as perguntas e pense nas características das personagens. Depois decida qual é a adequada. No final da página estão as personagens de cada pergunta. Não tente enganar. Tente identificá-los e só depois confirmar se a sua escolha foi correta. Se não foi, tente explicar o que te levou a fazer uma escolha

1. Releia o texto e responda: por que o caracol continuou sua jornada, mesmo sabendo que não era tempo de pitanga?

Marque a alternativa correta. (Compreensão literal)

- a-(☐) Porque quando conseguisse alcançar o topo da árvore já teria frutos maduros.
- b-(☐) Porque ele é teimoso, não quis escutar a formiga.
- c-(☐) Porque não entendeu o que a formiga falou.
- d-(☐) Porque se voltasse demoraria quarenta e oito horas para subir.

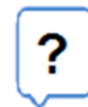
R: A



Escreva aqui o nome da personagem da Família Compreensão.

2. Há quanto tempo o caracol estava tentando subir no tronco? (Compreensão literal)

R: Há dois dias, 48h



3. Na frase “*Parou um instantinho, olhou zombeteira o c* pode ser substituída por quais palavras abaixo sem perder o sentido. Selecione-as. (Extração de SIGNIFICADO)

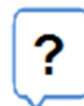
- A – (☐) brincalhona
- B – (☐) festeira
- C – (☐) irônica
- D – (☐) apressada

R: A e C

4. Como era o caracol? Selecione a alternativa correta. (C. LITERAL)

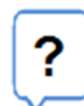
- a-(☐) alegre
- b-(☐) tranquilo
- c-(☐) ligeiro
- d-(☐) preocupado

R: B



5. Como era a formiga? Selecione a alternativa correta. (LITERAL)

- a-(☐) educada
- b-(☐) calma
- c-(☐) apressada



d-() persistente

R: C

6. Selecione a alternativa correta para completar a frase. (INFERENCIAL)

A formiga zombou do caracol por que...



- a-() Ele estava subindo muito devagar.
 b-() Ele subia e parava, parava e subia.
 c-() Ela queria ficar com as pitangas só para ela
 d-() Ele estava subindo antes das pitangas estarem maduras.

R: D

7. Resuma as ideias principais. (REORGANIZAÇÃO)



Fazer resumos não é tarefa fácil. O resumo tem que ser mais curto do que o texto que será resumido, mas tem que ter as informações mais importantes.

Você pode usar as seguintes estratégias:

1. Contorne as palavras/expressões que caracterizam o Caracol e a Formiga;
2. Construa uma tabela como a que está abaixo para registrar

	Caracol	Formiga
Características	<i>Lento, tranquilo, devagar.</i>	<i>Ágil, apressada, maluca.</i>
Onde estavam	<i>Subindo o tronco da pitangueira.</i>	<i>Descendo o tronco da pitangueira.</i>
O que fizeram	<i>Continuou subindo o tronco</i>	<i>Zombou do caracol</i>

Aceitar como corretas as respostas que estão no quadro e outras que sejam coerentes com o texto.

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 Ríade. A diferença é que meu gato é persa, nasceu no Brasil e mora aqui em casa, em Foz do Iguaçu. O nome dele é Bunny. Ele tem um olho azul e outro marrom.

<http://g1.globo.com/VcnoG1/0,,MUL102277-8491,00.html> acesso em 14-11-2016



Lembra-se das regras?

1º Ler a pergunta,

2º Identificar o personagem,

3º Prestar atenção na pergunta,

1. Escolha a alternativa correta.

Porque a autora do texto acha que o seu gato é semelhante ao da reportagem? (LITERAL)



a-() porque os dois gatos são da mesma raça

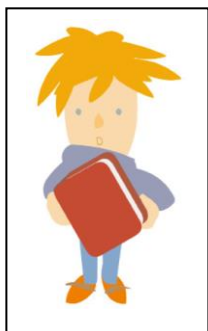
b-() porque os dois gatos são do mesmo país

c-() porque os dois gatos têm olhos com cores diferentes

d-() porque os dois gatos têm os olhos da mesma cor.

R: alternativa C

2. Qual o significado da palavra "portadora" no texto? (SIGNIFICADO)



- a-() Que ganhou algo
- b-() Que possui algo
- c-() Que transporta algo
- d-() Que envia algo

R: B

3. Por que razão o gato portador de olhos de cores diferentes deu origem a uma notícia num jornal? (INFERENCIAL)



Não existe no texto nenhuma informação para responder a esta pergunta. Como fazer? Pense na sua experiência e no que você sabe. São esses conhecimentos que te ajudarão a encontrar a resposta.



- a-() Porque ter olhos de cores diferentes constitui um acontecimento raro.
- b-() Porque o gato era muito bonito.
- c-() Porque o leitor que enviou a notícia gosta muito de gatos.
- d-() Porque o gato era muito famoso.

R: A

4. Quais as características da gata e do gato de que fala o texto? Complete o quadro abaixo. (REORGANIZAÇÃO)



Para realizar essa atividade tem que localizar a informação no texto e depois escrever na tabela.

Esta tarefa é muito fácil, mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes é necessário reler o texto para encontrar a informação, você poderá sublinhar a informação que é necessária no texto.



Gata	Gato

R: Gata: é Saudita, mora em Riade, tem olhos de cores diferentes.

Gato: é persa, nasceu no Brasil, mora em Foz do Iguaçu, nome é Bunny, ele tem um olho azul e outro marrom.

5- Em que cidade mora o dono do gato? (LITERAL).

R: Foz do Iguaçu

Suriléia mãe-monstrinha

Era uma vez uma mãe. Uma mãe como outra qualquer.

Esta mãe tinha duas filhinhas queridas. Uma chamava Margarida e tinha seis anos. A outra chamava Violeta e tinha quatro anos. E, aliás, esta mãe também tinha nome. Chamava Suriléia, mas não me lembro mais quantos anos ela tinha vivido. A mãe Suriléia saía todo dia de manhã para trabalhar e voltava só no final da tarde. Era uma mãe como tantas outras que existem por aí. A única diferença é que, chegando em casa, a Suriléia se transformava.

Não virava supermulher ou mulher-maravilha.

Virava Suriléia-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças.

Ficava um barato de mãe!

A Margarida e a Violeta achavam super legal ter em casa, só para elas, a Suriléia-mãe-monstrinha. Claro né? Era como se cada uma tivesse uma mãe só pra ela!!!

Querem saber como é que a Suriléia virou Suriléia-mãe-monstrinha?

Foi assim:

Todo dia, naquela casa, era a mesma história.

A Suriléia voltava do trabalho e era quase derrubada no chão pelos abraços das filhinhas.

Ser derrubada pelos abraços das meninas até que deixava a Suriléia bem contente, apesar de que se machucava um pouquinho.

O que a Suriléia não gostava muito era que, logo depois dos abraços, começava a confusão.

Cada filha queria mais atenção que a outra, queria a mãe só pra ela e, então, a Suriléia ficava quase louca.

[...]

Quando acabava o jantar, começava a disputa por causa da historinha. Todo dia, a mãe Suriléia contava uma historinha pras filhinhas. Só que Violeta, que era menorzinha, sempre queria a história do Lobo Mau, enquanto que a Margarida ficava cheia de tanta história de Lobo Mau e queria caça ao tesouro, Peter Pan, etc.

E então acabava que a Suriléa tinha de contar duas histórias. E quando ía ver no relógio, a hora das meninas dormirem já tinha passado há muito tempo.

(...)

Uma noite, quando a Suriléa foi dormir (...) ela sonhou que virava a Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças. E achou tão legal aquele sonho que, quando acordou, percebeu que tinha mesmo virado a Suriléa-mãe-monstrinha!!!

Ela achou incrível e foi acordar as filhinhas. Depois do susto, as meninas acharam que a mãe estava superlegal daquele jeito e davam pulos de alegria, cada uma num dos colos da Suriléa-mãe-monstrinha.

ZATS, Lia. Suriléa-Mãe-Monstrinha. São Paulo, Paulinas. Série

Questões:

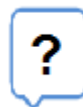


Lembra das regras? 1º- Ler a pergunta, 2º -Identificar o personagem, 3º- Prestar atenção na pergunta, 4º- Responder.

1- Como era a mãe Suriléa? Marque a alternativa que responde à pergunta. (INFERENCIAL)

- a-() Era uma mãe-feiticeira que saía todo dia de manhã para trabalhar.
- b-() Era uma mãe muito ocupada, tinha muitas coisas para fazer.
- c-() Era uma mãe que gostava muito de brincar e trabalhar.
- d-() Era uma mãe que gostava de dar atenção para suas filhinhas.

R: B e D



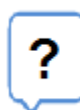
Escreva aqui o nome da personagem da Família Compreensão.

2. Leia o trecho a seguir:

“Cada filha queria mais atenção que a outra, queria a mãe só pra ela e, então, a Suriléa ficava quase louca.”

O que faziam Violeta e Margarida para que a mãe ficasse quase louca? (LITERAL)

R: Aceitar como correta a resposta em que indica: As duas filhinhas disputavam qual historinha a mãe iria contar depois do jantar, as filhinhas queriam atenção da mãe, cada uma queria a mãe só para ela.

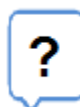


2.1 Você concorda com o comportamento de Violeta e Margarida? (CRÍTICA)

() Sim () Não

Justifique sua resposta. Por que você deu esta resposta?

R:



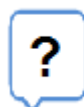
3- A mãe Suriléa deu nome de flores para as filhas. Qual o motivo de Suriléia ter dado nome de flores a elas? Marque as alternativas que respondem a essa pergunta. (CRÍTICA)



Atenção! Essa questão pede para assinalar as alternativas. Isso significa que há mais de uma alternativa correta.

- a-() Talvez para não ficarem com ciúmes uma da outra.
- b-() Talvez Suriléa achasse que eram lindas como as flores.
- c-() Talvez porque a mãe gostava muito de flores.
- d-() Talvez para as meninas ficarem com os nomes parecidos.

R: Qualquer uma das alternativas são possibilidades. As alternativas A e D seriam, talvez, as que mais se assemelham aos argumentos desenvolvidos pelo texto, ou seja, seriam as que estariam autorizadas pelo texto.



4- Para cada afirmação indique as que são verdadeiras (V) e as que são falsas (F).



Esta é uma atividade em que é pedida uma decisão sua sobre se as afirmações são verdadeiras ou falsas. Esta informação pode estar explícita no texto - e é o Juvenal Literal que trabalha - ou podes ter que descobrir. Neste caso terás que pedir ajuda ao Durval Inferencial.

Qualquer que seja a personagem da Família Compreensão a te dar ajuda não se antecipe. Antes de marcar a sua resposta, faz uma classificação provisória, a lápis. Justifica para você mesmo, porque escolheu a resposta, mesmo quando não te pedem para fazer isso. Releia o texto, confirma se a sua resposta provisória estava correta ou faz as correções necessárias.

Afirmações	Resposta	Processo
A mãe de Margarida e Violeta ficava o dia inteiro cuidando das meninas.	F	Literal
Ao chegar do trabalho Suriléa se tornava uma mãe diferente das outras.	V	Literal
Cada filha queria mais atenção que a outra.	V	Literal
Margarida e Violeta gostavam de colo.	V	Inferencial
Suriléa gostava de ser mãe-monstrinha.	F	Inferencial

5- Indique para cada afirmação se é (V) verdadeira ou se é (F) falsa.

As duas filhinhas de Suriléa (LITERAL)

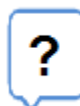
a-() gostavam de ouvir histórias que a mãe Suriléa contava.

b-() brigavam muito porque queriam uma mãe só para elas.

c-() tinham a mesma idade e eram do mesmo tamanho.

d-() gostavam de abraçar todos os dias a mãe Suriléa.

R: V, F, F, V



6- Porque é que a mãe Suriléa não conseguia fazer as meninas dormirem no horário?
(INFERENCIAL)

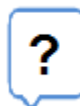
a-() porque se distraía com as duas filhinhas

b-() porque depois do jantar as filhinhas brigavam muito

c-() porque queria atender aos pedidos de suas duas filhinhas

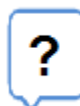
d-() porque jantar e contar historinhas leva muito tempo

R: C



7. Existe a possibilidade de uma mãe se transformar de verdade em monstinho, com dois colos, quatro pernas e duas cabeças ou seria uma fantasia do autor? (CRÍTICA)

R: Aceitar como resposta que se trata de fantasia, pois ninguém pode se transformar em monstro de verdade. Monstros não existem.



8. Releia o trecho a seguir e responda às questões.

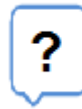
“Uma noite, quando a Suriléa foi dormir (...) ela sonhou que virava a Suriléa-mãe-monstrinha, com dois colos, quatro pernas, quatro braços e duas cabeças. E achou tão legal aquele sonho que, quando acordou, percebeu que tinha mesmo virado a Suriléa-mãe-monstrinha!!!

Ela achou incrível e foi acordar as filhinhas. Depois do susto, as meninas acharam que a mãe estava superlegal daquele jeito e davam pulos de alegria, cada uma num dos colos da Suriléa-mãe-monstrinha.”

Pensando no que o autor quis dizer com a frase: “tinha mesmo virado a Suriléa mãe-monstrinha”, indique as alternativas que expressam o que pode ter acontecido: (INFERENCIAL)

- a. () A mãe acordou do sonho e decidiu pegar as duas filhinhas no colo ao mesmo tempo.
- b. () A mãe vestiu uma fantasia de carnaval com quatro pernas e quatro braços e foi acordar as filhinhas.
- c. () A mãe queria atender a todos os pedidos de suas filhinhas e por isso parecia ser duas mães.
- d. () A mãe estava tão cansada de tanta briga que teve um pesadelo.

R: A, C.



Porque será que a mãe Suriléa “achou incrível” ter se transformado, no sonho, em Suriléa-mãe-monstrinho? (CRITICA)

Assinale as alternativas corretas:

- a. () Porque com a transformação ela podia fazer as filhinhas pararem de brigar
- b. () Porque depois do sonho se sentiu capaz de dar atenção às duas filhinhas
- c. () Porque com a transformação ela podia brincar de monstro com as filhinhas
- d. () Porque no sonho ela conseguia cuidar das filhinhas ao mesmo tempo

Resposta: B, D

10 coisas que você deve fazer antes de começar qualquer receita

- 1- Leia a receita do começo ao fim e já pré-aqueça o forno, caso seja necessário.
- 2- Assegure-se que você possui todos os ingredientes e utensílios que precisa.
- 3- Lave suas mãos e todos os alimentos de uma vez antes de começar a cozinhar.
- 4- Coloque um pano úmido ou dois pedaços de papel toalha molhados em baixo da sua tábua de cortar para fixá-la.
- 5- Prepare o “*mise en place*”, ou seja, pese, pique e separe os ingredientes em potinhos de acordo com o que a receita pede.
- 6- Posicione os potinhos de maneira que eles não te atrapalhem na hora de cozinhar. Para evitar acidentes e desperdícios.
- 7- Prepare dois pegadores (pode ser uma luva e/ou panos de pratos) e deixe-os a mão.
- 8- Pegue uma tigela e faça-a de lixo. Você vai precisar de um lixo na altura das mãos e não no chão.
- 9- Use e lave o que usar o mais rápido possível. Não empilhe louça, ela atrapalha e baixa a moral.
- 10- Tente cozinhar com o máximo de tempo e amor possível, sempre.

Disponível em: <http://www.eucomosim.com/na-cozinha/10-coisas-que-voce-deve-fazer-antes-de-comecar-qualquer-receita/> acesso em 19/07/2017

- 1) Leia cada uma das frases e responda cada uma das perguntas.
- 2)



Para responder às perguntas, será necessário usar os seus conhecimentos. Para entender bem o texto, você precisa pensar e usar o seu conhecimento. Leia com cuidado a primeira pergunta e a resposta que foi dada como exemplo.

	PERGUNTA	PROCESSO	EXEMPLO DE RESPOSTA
Leia a receita do começo ao fim...	Por quê?	CI	<i>Para saber se tenho todos os ingredientes; para saber se consigo fazer sozinho ou se preciso da ajuda de um adulto...</i>
Lave suas mãos e todos os alimentos de uma vez antes de começar a cozinhar.	Por quê?	CI	Para lidar com os alimentos é necessário ter higiene.
Prepare o “ <i>mise en place</i> ”, ou seja, pese, pique e separe os ingredientes em potinhos de acordo com o que a receita pede.	Para quê?	CI	Para facilitar na hora de fazer as receitas.
Prepare dois pegadores (pode ser uma luva e/ou panos de pratos) e deixe-os a mão.	Por que devemos usar luvas ou panos de prato como pegadores?	CI	Para não se queimar quando pegar a forma ou a panela quentes.
Tente cozinhar com o máximo de tempo e amor possível, sempre.	Por que devemos cozinhar com o máximo de tempo e amor?	CC	Porque se cozinhar com tempo e amor a receita fica melhor.

Balas de gelatina

Ingredientes:

1 caixa de gelatina com o sabor preferido
1 envelope de gelatina incolor, sem sabor
150 ml de água em temperatura ambiente

Modo de preparo:

1. Misture bem a gelatina com sabor e a sem sabor.
2. Adicione a água e mexa até dissolver todo o pó.
3. Espere 10 minutos até engrossar a mistura (a gelatina irá hidratar).
4. Coloque por 20 segundos no micro-ondas até dissolver bem. Se precisar coloque mais alguns segundos. Não pode ferver!
5. Despeje o líquido em formas de gelo, de plástico, de silicone ou em uma travessa.
6. Coloque na geladeira e espere endurecer entre 15 a 20 minutos.
7. Desenforme (se usar a travessa é só cortar em quadradinhos ou no formato que desejar).
8. Sirva.

Para ser um bom cozinheiro:

Lave as mãos antes de começar.
Tome cuidado com o fogão, com o micro-ondas e objetos cortantes.
Leia a receita antes de prepará-la.
Sempre faça as receitas com a supervisão de um adulto.

Obs. A bala aguenta ficar fora da geladeira, não derrete não. Para conservar, mantenha dentro da geladeira por até 5 dias. Se quiser pode passar açúcar em volta. Não esqueça que para cada sabor de gelatina (pacote ou caixa), misture sempre 1 envelope de gelatina incolor e sem sabor em 150 ml de água em temperatura ambiente.



A receita é simples, mas se não respeitarmos a quantidade dos ingredientes e o modo de preparo pode ser um fracasso. Vou ensinar uma estratégia para que você possa ter sucesso!

1 – Leia todas as perguntas, mas não responda.
 2 – Numa folha de rascunho, escreva o que está sendo pedido em cada uma. Observe meu exemplo:

Pergunta 1 – numerar a sequência
 Pergunta 2 – lavar as mãos
 Pergunta 3 – ler a receita antes, por quê?
 Pergunta 4 – Por que tomar cuidado com objetos, fogão e micro-ondas?
 Pergunta 5 – caixas de gelatina e envelopes:
 Pergunta 6 – último passo, imediatamente, antes de colocar as formas na geladeira?

3 – Releia o texto e vá escrevendo as respostas.
 4 – Responda as perguntas.

1) Numere de 1 a 5 as tarefas necessárias para fazer a bala de gelatina, de acordo com as instruções do texto. (Reorganização)

- () Despejar o líquido nas forminhas
- () Misture a gelatina com sabor e a incolor.
- () Verificar se tem todos os ingredientes e utensílios necessários.
- () Desenforme e sirva
- () Adicionar 150ml de água na temperatura ambiente.

Resposta: 4 – 2 – 1 – 5 – 3

?

2) Por que é necessário lavar as mãos, antes de começar a cozinhar? Justifique. (Crítica)


Porque para lidar com alimentos deve-se ter higiene; para não contaminar os alimentos...

?

3) Por que devemos ler a receita antes de prepará-la? (Inferencial)


- A - () - para organizar o pensamento.
 B - () - para verificar se temos todos os ingredientes .
 C - () - para verificar se um adulto pode ajudar.
 D - () - para sempre fazer a receita junto com um adulto.

R: B




4) Leia cada uma das frases e responda a cada uma das perguntas que está no quadro.

	Pergunta	Processo	Exemplo de resposta
1 – TOME CUIDADO COM O FOGÃO, O MICRO-ONDAS E OBJETOS CORTANTES.	Por quê?	CI	<i>Para não se queimar ou cortar as mãos ou para não ter acidentes...</i>
2 – SEMPRE FAÇA AS RECEITAS JUNTO COM UM ADULTO.	Por quê?	CI	<i>Para evitar acidentes.</i>



5) Quantas caixas e envelopes de gelatina são necessárias para fazer 3 receitas? (Reorganização)

Aceitar como correta as respostas que indiquem 6.



6) Qual é o último passo a fazer, imediatamente, antes de colocar as formas na geladeira? (Reorganização)


A – () Colocar, a gelatina derretida, em um recipiente com bico para facilitar na hora de colocar nas forminhas.

B – () Despejar o líquido em formas de gelo, de plástico, silicone ou em uma travessa.

C – () Colocar por 20 segundos no micro-ondas ou levar ao fogo, em banho-maria, até dissolver bem.

D – () Desenformar (se usar a travessa é só cortar em quadradinhos ou no formato que desejar).

R: B



PODE-SE SABER A IDADE DE UMA TARTARUGA PELA CARAPAÇA?

Examinando a sua carapaça, podemos saber a idade de uma tartaruga jovem, mas não de uma tartaruga velha. A parte superior da carapaça está dividida em compartimentos ou escudos. Em cada um destes escudos distinguem-se círculos. Numa tartaruga jovem, cada círculo representa um ano de vida. Por exemplo, uma tartaruga com dois anos tem dois círculos em cada escudo. Ao fim de cinco ou dez anos, já não é possível vê-los pois os círculos já estão muito juntos e até apagados.

O Grande Livro das Perguntas e Respostas de Charlie Brown, 1, p. 70.
Lisboa: Bertrand Editora, 1990 (adaptado).

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



Aceitar como corretas as respostas que indiquem: a) é uma forma de aumentar a curiosidade; b) para motivar os estudantes a ler; c) para facilitar a compreensão; d) porque o texto vai responder a pergunta.

- 2) De acordo com o texto é ou não possível saber a idade das tartarugas pela carapaça? (Reorganização)



Preste atenção! Não se deixe enganar. Para uma pergunta como essa existem possibilidades. SIM, NÃO, ÀS VEZES SIM E ÀS VEZES NÃO.

Aceitar como corretas as respostas que indiquem que é possível saber a idade pela carapaça a idade das tartarugas jovens/novas/até os dez anos.



3) Ordene as frases (1 a 3) com a sequência de ações para saber a idade das tartarugas, enquanto ainda são jovens. (Reorganização)

(2) Verificar se é possível contar o número de círculos.

(1) Observar os compartimentos ou escudos da carapaça.

(3) Contar o número de círculos em cada escudo.



Para as tarefas em que é necessário ordenar as frases, as vezes podemos nos atrapalhar. Lembre-se há passos que devemos seguir. Vamos lembrar?

- 1) Localizar no texto as frases ou expressões que são apresentadas na atividade e sublinhá-las;
- 2) Analisar as palavras que indicam sequência;
- 3) Ordenar provisoriamente, observando as palavras que indicam a sequência;
- 4) Rer ler ao que foi ordenado;
- 5) Rer ler o texto para confirmar as opções;
- 6) Confirmar a ordem.

4) Qual é a idade de uma tartaruga que tem cinco linhas? (Reorganização)

A resposta correta é 5 anos.



Botos auxiliam pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina
Pulo do animal avisa os pescadores a hora da passagem do cardume.

Pesquisadores investigam a inusitada parceria entre botos e pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina. Os mamíferos realizam um salto diferente quando há passagem de um cardume de tainhas pelo local e os pescadores reconhecem o pulo como aviso do percurso dos peixes.

O fato acontece porque o boto segue o cardume de peixes para se alimentar, e é neste momento que o animal dá o salto diferenciado para avisar outros semelhantes - e os pescadores.

Pesquisadores acreditam que os golfinhos também são beneficiados nessa relação. "Aparentemente, os pescadores estão roubando tainha dos botos, essa é a primeira impressão. Mas o fato é que a tainha é uma presa muito difícil de ser capturada pelos botos quando está em grupo, e quando a gente tem o lance da tarrafa em cima de um cardume de tainha, esse cardume se desmancha, e acaba sobrando algumas tainhas que são muito mais fáceis de serem capturadas pelos botos" relata o professor de Engenharia de Pesca, Fábio Daura Jorge.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/06/botos-auxiliam-pescaria-no-litoral-sul-de-santa-catarina.html>

1-Selecione entre as afirmações abaixo, aquela que você considera correta para responder a pergunta.

Em sua opinião por que razão a pesca de tainha com o auxílio dos botos é motivo de reportagem? (INFERENCIAL)

- a-() Porque os reportes gostam muito de botos.
- b-() Porque o boto é um animal amigo e bonito.
- c-() Porque os botos são animais difíceis de serem encontrados.
- d-() Porque esse acontecimento é um fato curioso.

R=

D



2- Transcreva do texto uma frase que mostre como os botos auxiliam os pescadores a capturarem as tainhas. (LITERAL)

R= Aceitar como correta: “Os mamíferos realizam um salto diferente quando há passagem de um cardume de tainhas pelo local e os pescadores reconhecem o pulo como aviso do percurso dos peixes.”



3- Ligue as expressões. (LITERAL)

Este fato acontece	1
O boto segue os peixes	2
Os pesquisadores acham que	3
Quando a tarrafa é jogada	4

A	para se alimentar
B	no sul de Santa Catarina, em Laguna.
C	o cardume se desmancha.
D	os botos são favorecidos nessa relação.

R= 1xB, 2xA, 3xD e 4xC.



4- Complete o quadro abaixo, selecionando se a frase é V (verdadeira) ou F (falsa). Com base nas informações fornecidas pelo texto: (Literal)

Afirmações	Resposta
Os botos se alimentam de tainha.	V
A tainha é fácil de ser pega pelo boto quando está em grupo.	F
Os pescadores roubam todo o alimento dos botos.	F
Os botos estão sendo estudados por pesquisadores.	V



5- De acordo com a reportagem que você leu “**Botos auxiliam pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina**”, assinale as alternativas corretas: (INFERENCIAL)

- a-() É um fato muito comum os botos auxiliarem os pescadores.
- b-() É um acontecimento curioso.
- c-() É um fato inédito os botos serem parceiros do homem.
- d-() É um acontecimento natural.

R= B e C

6-Leia a seguinte expressão: “Os botos são animais selvagens, por isso não gostam de pessoas.”

Após ter lido a reportagem, você concorda com essa frase? Justifique sua resposta. (CRÍTICA/INFERENCIAL)??

R= Aceitar como correta: De acordo com a reportagem a frase não é verdadeira, pois os botos são parceiros dos homens e auxiliam na pesca da tainha

R= Aceitar como correta: De acordo com a reportagem a frase não é verdadeira, pois não relata qualquer dificuldade (perigo de contato) dos pescadores com os botos.

O QUE FAZ SOPRAR O VENTO?

O ar que nos rodeia está sempre em movimento, desloca-se porque a sua temperatura não é a mesma em todos os locais. Quando o ar é aquecido pelo Sol, torna-se mais leve, e então, sobe até um lugar onde está mais frio.

O ar mais frio desce até às zonas quentes, movimento que constitui o vento.

Há duas espécies de ventos. Uma sopra em zonas limitadas. Por exemplo, num local com muitas nuvens o ar é mais frio do que num local com muito sol. A diferença da temperatura faz deslocar o ar; o vento sopra.

À segunda espécie de vento chama-se ventos planetários; sopram continuamente em grandes extensões da Terra. Deslocam-se entre as zonas frias das proximidades dos polos e as zonas quentes próximas do equador. Estes ventos planetários impelem as nuvens e as temperaturas tempestades de um ponto para o outro do planeta.

O Grande Livro das Perguntas e Respostas de Charlie Brown, 2, p. 63 (adaptado)

Lisboa: Bertrand Editora, 1987.

- 1- Classifique cada afirmação como Verdadeira ou Falsa. Justifique a sua resposta, transcrevendo do texto a informação que você usou para responder:
(REORGANIZAÇÃO/LITERAL)



Você deve observar que são duas tarefas:
a) classificar como verdadeiro ou falso e
b) transcrever frases/expressões que justificam sua escolha.

AFIRMAÇÕES	V	F
a- O vento é explicado pelo movimento do ar. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “O ar aquecido sobe.... o ar frio desce...”; “movimento que constitui o vento”.	X	
b-O ar frio é mais pesado do que o ar aquecido. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “O ar aquecido pelo sol torna-se mais leve” e “O ar mais frio desce”.	X	
c- Existem dois tipos de ventos: os localizados e os planetários. R= Aceitar como correta a seleção da informação: “Há duas espécies de ventos... um sopra em zonas localizadas... a segunda espécie de vento é que se chama de ventos planetários”.	X	

2-Assinale com Verdadeiro ou Falso as respostas a seguinte pergunta: o que significa a palavra “impelem” na frase “Estes ventos planetários impelem as nuvens e as tempestades de um ponto para o outro do planeta.”? (**EXTRAÇÃO DE SIGNIFICADO**)

AFIRMAÇÕES	V	F
Empurram	X	
Impedem		X
Põem em movimento	X	

3-Complete, selecionando a alternativa correta. O nome “Ventos Planetários” foi escolhido provavelmente porque..... (**INFERENCIAL**)

a-() sopram em zonas muito limitadas do planeta.

b-() é um nome bonito.

c-() sopram em grandes extensões da Terra.

d-() deslocam ar.

R= C



ANEXO G - ESCALA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA PELO PROFESSOR (EACOL)

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA PELO PROFESSOR (EACOL)

Aluno: _____ Nascimento: ____ / ____ / ____

Sexo: M / F Ano Escolar: 3º / 4º / 5º

Professora: _____


Escola: _____ Data de Hoje: ____ / ____ / ____

Nº	AVALIAÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA	Verdade	Falso	Às vezes	Não sei
01	Lê, mas não sabe contar o que leu, nem quando estimulado com questões.				
02	Lê com entonação compatível com a pontuação, expressando emoções e sentimentos de acordo com o texto lido. Por exemplo: dá entonação de questionamento, em toda a sentença, quando há sinal de interrogação no texto; dá entonação de alegria ou de surpresa, em toda a sentença, quando há sinal de exclamação.				
03	Lê muito devagar, sem ritmo, soletrando cada sílaba, não observando a pontuação.				
04	Lê soletrando tanto palavras “novas” quanto as palavras “conhecidas”.				
05	Não observa a entonação compatível com os sinais de pontuação, fazendo uma leitura em um só tom.				
06	Lê corretamente as palavras “novas”.				
07	Lê de forma clara, sem “atropelar” ou “engolir” as sílabas. Quem ouve a leitura entende bem o que está sendo lido.				
08	Frequentemente comete erros ao ler palavras “novas”.				
09	Lê de forma rápida e correta as palavras “conhecidas” e as palavras “pouco conhecidas”.				
10	Demonstra ter entendido o que leu quando indagado sobre o texto lido.				
11	Tem grande dificuldade para ler em voz alta.				
12	Lê com ritmo, nem tão devagar, nem tão rápido.				

Nº	AVALIAÇÃO DA LEITURA SILENCIOSA DE UM TEXTO	Verdade	Falso	Às vezes	Não sei
01	É capaz de identificar personagens, lugares e ideias principais após a primeira leitura.				
02	Lê sem pronunciar as palavras ou sem movimentar os lábios, apenas movimentando os olhos.				
03	Não é capaz de resumir oralmente o que leu.				
04	É capaz de identificar o assunto a partir do título ou vice-versa.				
05	Não consegue ler sem fazer movimentos de lábios ou sem pronunciar as palavras.				
06	É capaz de escolher um título para passagens apresentadas sem título, ou mesmo um título alternativo para passagens com título.				
07	Não identifica personagens, lugares ou ideias principais.				
08	É capaz de resumir oralmente o que leu.				
09	Não identifica o assunto a partir do título ou vice-versa.				

ANEXO H - SUBTESTE DE VOCABULÁRIO DO WISC III

Total de Pontos (Máximo = 69)		
8. Vocabulário		
<small>Interromper após 6 erros consecutivos. Fazer inquérito (Q) quando necessário para esclarecer as respostas. Ampersand (&) indica que, se a criança errar, pontua-se com zero e dá-se auxílio.</small>		
Item	Resposta	Pontos 0, 1 ou 2
<small>Todas as idades</small> & 1. Chapéu		
& 2. Relógio		
3. Ladrão		
4. Guarda-chuva		
5. Burro		
6. Vaca		



8. Vocabulário (continuação)

Item	Resposta	Pontos 0, 1 ou 2
7. Bicicleta		
8. Valente		
9. Imitar		
10. Antigo		
11. Sair		
12. Alfabeto		
13. Exato		
14. Transparente		
15. Isolar		
16. Ilha		
17. Fábula		
18. Absorver		
19. Migrar		
20. Rivalidade		
21. Aflição		
22. Absurdo		
23. Retificação		
24. Unânime		
25. Aberração		
26. Vangloriar		
27. Árduo		
28. Iminente		
29. Compelir		
30. Dilatório		

Total de Pontos
(Máximo = 60)

ANEXO I - SUBTESTE DE DÍGITOS DO WISC III

12. Dígitos

Para Ordem Direta e Inversa aplicar as duas tentativas de cada item.

Interromper após 2 erros consecutivos no mesmo item.

Aplicar a Ordem Inversa, mesmo que na Ordem Direta o escore tenha sido zero.

Dígitos Ordem Direta		Ponto 1ª Tent.	2ª Tentativa/Resposta	Ponto 2ª Tent.	Pontos do Item 0, 1 ou 2
1ª Tentativa/Resposta					
1.	2-9		4-6		
2.	3-8-6		6-1-2		
3.	3-4-1-7		6-1-5-8		
4.	8-4-2-3-9		5-2-1-8-6		
5.	3-8-9-1-7-4		7-9-6-4-8-3		
6.	5-1-7-4-2-3-8		9-8-5-2-1-6-3		
7.	1-6-4-5-9-7-6-3		2-9-7-6-3-1-5-4		
8.	5-3-8-7-1-2-4-6-9		4-2-6-9-1-7-8-3-5		

Dígitos Ordem Direta
(Máximo de Pontos = 16)

Dígitos Ordem Inversa		Ponto 1ª Tent.	2ª Tentativa/Resposta	Ponto 2ª Tent.	Pontos do Item 0, 1 ou 2
1ª Tentativa/Resposta					
Exemplo 8-2			5-6		
1.	2-5		6-3		
2.	5-7-4		2-5-9		
3.	7-2-9-6		8-4-9-3		
4.	4-1-3-5-7		9-7-8-5-2		
5.	1-6-5-2-9-8		3-6-7-1-9-4		
6.	8-5-9-2-3-4-2		4-5-7-9-2-8-1		
7.	6-9-1-6-3-2-5-8		3-1-7-9-5-4-8-2		

Dígitos Ordem Inversa
(Máximo de Pontos = 14)

Total de Pontos (OD + OI)
(Máximo de Pontos = 30)