

**JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO**

**PROCESSOS E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO: O ENSINO DE  
COMPREENSÃO DE LEITURA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dalva Maria Alves Godoy

**FLORIANOPOLIS/SC**

**2019**

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

SILVANO, JULIANE DUTRA DA ROSA  
PROCESSOS E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO: O  
ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA NO 4º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL / JULIANE DUTRA DA ROSA  
SILVANO. -- 2019.  
147 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,  
2019.

1. Leitura. 2. Compreensão de leitura. 3. Ensino de  
compreensão de leitura. 4. Estratégias de compreensão  
leitora. I. Maria Alves Godoy, Dalva. II. Universidade do  
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

**Juliane Dutra Da Rosa Silvano**

**Processos e Estratégias de Compreensão: o ensino de  
compreensão de leitura no 4º ano do ensino  
fundamental.**

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.

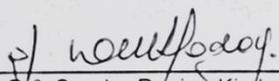
Florianópolis, 16 de julho de 2019.

**Banca Examinadora:**

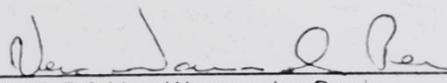
Presidente/a:

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

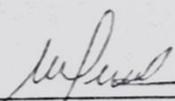
Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Sandra Regina Kirchner Guimarães  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Vera Wannmacher Pereira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

*“Saber ler e ler bem são condições indispensáveis para ler sem esforço e,  
assim, ter prazer em ler mais”*

(José Morais)

## AGRADECIMENTOS

A Deus que abençoou e iluminou o meu caminho para que pudesse chegar até aqui.

À minha família, por todo o apoio e compreensão. Em especial aos meus pais, que nunca mediram esforços para me oferecer as melhores oportunidades de educação, abdicando de muitas coisas para que meus sonhos fossem realizados e mantendo-se sempre ao meu lado em todas as conquistas e dificuldades. Devo a eles, que são meu exemplo, fonte de amor e inspiração na vida, todas as minhas vitórias.

Ao meu esposo, pelo apoio, amor, compreensão e paciência a mim dedicados. Obrigada pelos incentivos e por ter permanecido ao meu lado. Você foi essencial para o alcance desta conquista.

À minha orientadora, Professora Dalva Maria Alves Godoy, a quem tanto admiro. Obrigada por toda a compreensão, dedicação, oportunidades e ensinamentos no decorrer deste período.

Às professoras e demais funcionários das escolas participantes da pesquisa, pelo acolhimento, confiança e envolvimento com esta proposta.

À Base Aérea de Florianópolis, na pessoa dos meus chefes e comandantes, por todo o apoio que dedicaram a mim para que a concretização deste sonho fosse possível.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação pelo companheirismo e pelo compartilhar de ideias, conhecimentos e sentimentos.

Às professoras membros da banca examinadora, pelo “sim” ao convite e pelo tempo dedicado às contribuições a este trabalho e à minha formação.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Mesmo diante da importância do processo de alfabetização no contexto escolar e sua visibilidade no âmbito das políticas públicas em nosso país, as avaliações nacionais têm apontado para resultados insatisfatórios no que se refere ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura. Essas dificuldades na formação de leitores podem ter relação tanto com os processos de decodificação, como também com os de compreensão de leitura que, por vezes, não são trabalhados sistematicamente em sala de aula. Este trabalho assume que a leitura acontece quando compreendemos o que lemos e que esse processo de compreensão leitora exige um trabalho de ensino explícito para ser eficiente. Partindo desse princípio, a investigação acerca de novas metodologias que possam contribuir para o ensino e aprendizagem da compreensão de leitura, se justifica. Como possibilidade metodológica este trabalho destaca um programa de ensino desenvolvido por pesquisadores da Universidade do Minho – Portugal, que vem sendo adaptado ao português brasileiro e que se dedica ao ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura e ativação de processos cognitivos e metacognitivos da compreensão. Esta pesquisa objetivou analisar as contribuições da adaptação deste programa para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes participantes da pesquisa que compuseram o grupo experimental. Realizou-se uma pesquisa de intervenção com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, distribuídos entre 4 turmas, duas experimentais e duas controle, pertencentes a duas escolas diferentes, envolvendo, ao todo, 48 crianças, 28 do grupo experimental e 20 do grupo controle. Apenas aos participantes do grupo experimental foi aplicado o programa de ensino explícito de compreensão de leitura. Para verificar a eficácia da intervenção foram realizadas avaliações antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da aplicação do programa com ambos os grupos, para verificar suas habilidades de decodificação e compreensão leitora. A decodificação foi avaliada através dos subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), apenas no pré-teste. A compreensão, no pré e pós-teste, foi avaliada através do Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS), questionário da Avaliação da compreensão de leitura textual (COMTEXT), avaliações iniciais do programa de ensino e, apenas no pós-teste, da adaptação do simulado da Prova Brasil. Os resultados apontam para evolução significativamente maior do grupo experimental em compreensão de leitura após receber a intervenção, quando comparado aos resultados do próprio grupo antes da intervenção e com os resultados do grupo controle, tendo, desse modo, os participantes do grupo experimental se beneficiado do programa de ensino explícito de compreensão de leitura.

**Palavras chave:** Leitura. Compreensão de leitura. Ensino de compreensão de leitura. Estratégias de compreensão leitora.

## ABSTRACT

Even considering the importance of the literacy process in the school context and its visibility in the scope of public policies in our country, national evaluations have pointed to unsatisfactory results regarding the performance of Brazilian students in reading. These difficulties in shaping readers can be related to both decoding and reading comprehension processes that are sometimes not systematically worked in the classroom. This paper assumes that reading happens when we understand what we read and that this reading comprehension process requires explicit teaching work to be effective. Based on this principle, research on new methodologies that can contribute to the teaching and learning of reading comprehension is justified. As a methodological possibility this work highlights a teaching program developed by researchers from the University of Minho - Portugal, which has been adapted to Brazilian Portuguese and is dedicated to the explicit teaching of reading comprehension strategies and activation of cognitive and metacognitive processes of comprehension. This research aimed to analyze the contributions of the adaptation of this program to the development of reading comprehension of the students participating in the research that composed the experimental group. An intervention research was conducted with students of the 4th grade of elementary school of the public school system of the State of Santa Catarina, distributed among 4 classes, two experimental and two control, belonging to two different schools, involving, in total, 48 children. , 28 from the experimental group and 20 from the control group. Only participants of the experimental group were given the explicit reading comprehension program. To verify the effectiveness of the intervention, evaluations were performed before (pretest) and after (posttest) the application of the program with both groups, to verify their decoding skills and reading comprehension. The decoding was evaluated through the word reading and pseudoword subtests of the Reading Process Assessment Tests (PROLEC), only in the pretest. Pre- and post-test comprehension was assessed through the Sentence Reading Comprehension Test (TELCS), the Textual Reading Comprehension Assessment Questionnaire (COMTEXT), initial program evaluation, and post-test only. , from the adaptation of the Simulation of Prova Brasil. The results point to a significantly higher evolution of the reading comprehension experimental group after receiving the intervention, when compared to the results of the pre-intervention group itself and with the results of the control group, thus, the participants of the experimental group benefited from the explicit reading comprehension teaching program.

**Keywords:** Reading. Reading comprehension. Reading comprehension teaching. Reading comprehension strategies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descritores utilizados para o levantamento de dados de teses e dissertações no portal da CAPES e número de trabalhos encontrados para cada um dos descritores .....	20
Quadro 2 – Teses e dissertações por autor, ano de elaboração e instituições de origem .....	21
Quadro 3 – Descritores utilizados para o levantamento de dados de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES e número de trabalhos encontrados para cada um dos descritores .....	22
Quadro 4 – Artigos científicos por autor e ano de elaboração .....	23
Figura 1 – Ilustração dos componentes envolvidos na leitura habilidosa .....	35
Figura 2 – Modelo de Compreensão de Leitura de Giasson .....	41
Figura 3 – Componentes da variável leitor no modelo de Giasson .....	41
Figura 4 – Diagrama dos horizontes da compreensão .....	46
Figura 5 – Atuação dos personagens da Família Compreensão .....	57
Figura 6 – Tipos e estratégias de compreensão leitora de Català et al. (2001) .....	59
Figura 7 – Sequência de atividades de exploração dos textos .....	60
Quadro 5 – Instrumentos da pesquisa, organizados por objetivo e procedimento .....	74
Gráfico 1 – Evolução do desempenho dos grupos experimental e controle em cada um dos testes .....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa por gênero em cada uma das turmas do grupo experimental e controle .....	65
Tabela 2 – Idade média, mínima, máxima e desvio padrão dos participantes da pesquisa.....	66
Tabela 3- Número de participantes (N) em cada grupo, Média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo para cada um dos testes aplicados no pré-teste .....	79
Tabela 4 – Significância das diferenças entre grupo controle e experimental no pré-teste .....	80
Tabela 5 - Número de participantes (N) em cada grupo, média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo para cada um dos testes aplicados no pós-teste .....	83
Tabela 6 – Significância das diferenças entre grupo controle e experimental no pós-teste.....	84
Tabela 7 – Número de participantes (N), média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo em cada um dos testes no pré e pós-teste do grupo controle .....	90
Tabela 8 - Significância do grupo controle entre pré e pós-teste .....	90
Tabela 9 – Número de participantes (N), média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo em cada um dos testes no pré e pós-teste do grupo experimental.....	91
Tabela 10 - Significância do grupo experimental entre pré e pós-teste.....	92
Tabela 11 – Número de Participantes (N), Porcentagem Média (M), desvio padrão (DP), desempenho mínimo e máximo, por avaliação, do grupo experimental.....	96
Tabela 12 – Significância entre as avaliações de progresso.....	97
Tabela 13 – Número de Participantes (N), Porcentagem Média (M), desvio padrão (DP), desempenho mínimo e máximo dos grupos experimental e controle na avaliação de progresso 3.....	98

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
2.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	18
<b>2.1.1 Metodologia da seleção dos trabalhos acadêmicos</b> .....	19
<b>2.1.2 Seleção de teses e dissertações</b> .....	20
<b>2.1.3 Seleção de artigos científicos</b> .....	22
<b>2.1.4 Teses e dissertações</b> .....	23
<b>2.1.5 Artigos científicos</b> .....	28
2.2 LEITURA.....	31
2.3 COMPREENSÃO DE LEITURA E PROCESSOS COGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA COMPREENSÃO.....	37
<b>2.3.1 Modelos de compreensão de leitura</b> .....	39
<b>2.3.2 Processos cognitivos e metacognitivos</b> .....	42
2.4 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO.....	47
2.5 ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO DE LEITURA.....	50
2.6 PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA.....	54
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	62
3.1 A PESQUISA.....	62
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	63
3.3 INSTRUMENTOS.....	66
<b>3.3.1 Programa de ensino de compreensão de leitura</b> .....	68
<b>3.3.2 Instrumentos de avaliação da decodificação e da compreensão de leitura</b> .....	69
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	74
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	77
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	78
<b>4.1.1 Pré-teste</b> .....	78
<b>4.1.2 Discussão dos resultados do pré-teste</b> .....	80
<b>4.1.3 Pós-teste</b> .....	82
<b>4.1.4 Discussão dos resultados do pós-teste</b> .....	85
<b>4.1.5 Comparação pré e pós-teste por grupo</b> .....	89
<b>4.1.6 Discussão dos resultados da comparação pré e pós-teste por grupo</b> ..	92
<b>4.1.7 Avaliações de progresso do grupo experimental</b> .....	95
<b>4.1.8 Discussão dos resultados das avaliações de progresso</b> .....	97

4.2 ANÁLISE QUALITATIVA .....	99
<b>4.2.1 Análise dos textos e suas respectivas questões</b> .....	100
<b>4.2.2 Discussão dos resultados da análise qualitativa</b> .....	127
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>APÊNDICES</b> .....	141
<b>Apêndice 1 - Panorama dos tipos de erros no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS)</b> .....	141
<b>ANEXOS</b> .....	143
<b>Anexo 1 – Adaptação do Simulado Prova Brasil 2011</b> .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano estamos constantemente em contato com o universo da leitura e da escrita, através do acesso a livros, revistas, jornais, internet, entre outros meios. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde nos é possibilitada essa relação intensa com o código escrito em nosso dia a dia, ainda antes do ingresso escolar. A leitura e a escrita acabam, neste sentido, constituindo-se como importantes instrumentos na vida em sociedade e sua aprendizagem passa a ter função social para os sujeitos.

Nesse contexto, a alfabetização torna-se alvo de constantes reflexões, dada a complexidade das práticas pedagógicas que a permeiam e a sua centralidade no âmbito escolar, social e cultural. No que se refere ao contexto da escolarização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem presença marcante e, considerando sua importância, influencia também no desenvolvimento em outros campos de conhecimento abordados pela escola. Mesmo considerando esse fato, muitas crianças não alcançam a leitura e a escrita fluente com sucesso, acarretando dificuldades ao longo do processo de escolarização. Diante de tal realidade, políticas públicas são desenvolvidas em nível nacional, buscando definir parâmetros e bases para a atuação nesse contexto, com o objetivo de que as aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes da Educação Básica sejam alcançadas e que sejam assegurados os direitos básicos de aprendizagem aos mesmos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) destacam a função social do “domínio” da linguagem oral e escrita, por meio da qual o sujeito tem a possibilidade de participar da sociedade, comunicar-se, ter acesso às informações, defender suas ideias e construir conhecimento. Segundo esse documento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, devem ser desenvolvidas atividades voltadas para a leitura, para estratégias de decifração, seleção, inferência, antecipação e verificação das informações. Além disso, também é preciso desenvolver atividades de compreensão de textos, de utilização eficaz da linguagem oral, de participação em situações de comunicação oral, de produção de textos, de escrita alfabética e ortográfica e de identificação de diferentes gêneros textuais previstos para tal fase da escolaridade. Segundo os PCN, o ensino dos

“saberes linguísticos”, possibilita o exercício da cidadania. Tais parâmetros vinculam os índices nacionais de repetência nas “séries iniciais”<sup>1</sup> à dificuldade de nossas escolas em ensinar a ler e a escrever, destacando os fracassos escolares que resultam desta constatação.

Por sua vez, em um contexto mais atual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento que determina as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica, afirma que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem estar voltados para práticas pedagógicas focadas em alfabetização, garantindo aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabética, contextualizada com as práticas de letramento nas quais estejam envolvidos. Neste documento, a leitura é abordada como um dos eixos no âmbito do ensino da Língua Portuguesa. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental prevê-se o aprofundamento na linguagem oral e escrita, sendo o eixo da Leitura responsável pela utilização de estratégias de leitura em textos de complexidades crescentes. A alfabetização é mencionada como foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual os alunos devem conhecer o alfabeto e o funcionamento do sistema de escrita, de modo a tornarem-se alfabetizados, ou seja, capazes de codificar e decodificar, realizar correspondências entre fonemas e grafemas e desenvolver a consciência fonológica.

Mesmo diante desse enfoque dado ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito das políticas públicas nacionais, depara-se com resultados insatisfatórios no que se refere ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015) revelam que os alunos brasileiros, na conclusão do Ensino Fundamental, com 15 anos de idade, ainda apresentam dificuldades na proficiência em leitura. O desempenho médio destes estudantes, segundo o PISA, é inferior à média de desempenho de estudantes de outros países que participaram desta avaliação. Eles apresentam dificuldades em “integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito, processar

---

<sup>1</sup> Com a efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, esta nomenclatura não é mais utilizada, denominam-se agora “anos iniciais”.

informações implícitas e fazer suposições” (PISA, 2015, p. 269). Destaca-se que o objetivo do PISA não é avaliar a leitura apenas como a simples decodificação, mas sim em um aspecto mais abrangente, denominado de “letramento em leitura”, que abrange competências como: decodificação; conhecimento de palavras e de gramática; conhecimento de estruturas e de características da língua e do texto; e conhecimento de mundo. Esse “letramento em leitura” está vinculado a uma utilização da leitura de maneira funcional em situações diversas.

O desempenho do Brasil em leitura no PISA 2015, em uma perspectiva internacional, aponta que a nota média dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade foi de 407, resultado significativamente menor do que o de estudantes de países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que obtiveram nota média de 493. Além disso, 51% dos estudantes brasileiros encontram-se abaixo do nível 2 em leitura, estabelecido pela OCDE como “necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania” (PISA, 2015, p.130).

Tais resultados destacam dificuldades significativas na formação de leitores no Brasil, alertando para a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas e legislações vigentes no país no que se refere à formação de leitores competentes, que sejam capazes de ler e compreender o que lêem com autonomia. Essas dificuldades podem estar vinculadas com os processos de decodificação, mas também com os de compreensão leitora que, por vezes, não são trabalhados sistematicamente em sala de aula, talvez pela ausência de conhecimentos específicos dos professores para seu ensino explícito. Não raramente, as práticas pedagógicas direcionadas para o ensino da leitura ficam completamente voltadas para a aprendizagem da decodificação do código escrito, acreditando, assim, que esta é a única habilidade que precisa ser ensinada para que o sujeito torne-se um leitor competente, como se a compreensão leitora fosse uma consequência natural do processo de aprendizagem da decodificação. Porém, é preciso reconhecer que a decodificação não é a única competência necessária para alcançar o referido objetivo, afinal um leitor competente não é apenas aquele que decifra um código, mas o que compreende o que lê.

Diante disso, busca-se refletir sobre possibilidades de práticas escolares eficazes no que diz respeito a um ensino de leitura abrangente, que não esteja voltado apenas para os processos de decodificação, mas que também se preocupe com a formação de um leitor fluente, que compreenda o que lê. A aprendizagem da leitura é um processo longo e difícil, portanto, o ensino, a aprendizagem e a prática de leitura devem caminhar juntos. Esse processo de aprendizagem pode ser mais rápido e menos difícil se os processos cognitivos dos alunos forem levados em consideração, se soubermos quais aquisições levam à aprendizagem da leitura e se conseguirmos identificar a origem das dificuldades apresentadas por eles (MORAIS, 2013).

Assim, percebendo as dificuldades na formação de leitores fluentes e que compreendem a leitura, surge o interesse por estudar novas metodologias que possam colaborar com um processo de ensino e aprendizagem que busque a superação das limitações dos alunos no desenvolvimento da compreensão leitora, de modo que, ao final dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, os alunos possam ser capazes de ler e compreender aquilo que lêem, com autonomia e fluência. Nesse contexto, surgem algumas questões: Como ensinar a compreender? Quais possibilidades pedagógicas podem levar ao desenvolvimento adequado da compreensão de leitura?

Existem pesquisas que se dedicam justamente a estudar o processo de compreensão e propostas pedagógicas inovadoras que possibilitam seu desenvolvimento. Entre elas, pode-se destacar o Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (VIANA et al., 2010), desenvolvido inicialmente em Portugal por pesquisadores da Universidade do Minho e aplicado em escolas de ensino básico daquele país. Esse programa dedica-se ao ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura e ativação de processos cognitivos e metacognitivos do leitor.

O primeiro contato com tal programa de ensino se deu com a inserção no laboratório de pesquisas PROLINGUAGEM (Processamento, aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estado de Santa Catarina (PPGE/ UDESC), que desenvolve, através do projeto intitulado “Programa para o ensino da compreensão leitora - uma parceria Brasil-Portugal”, um trabalho de adaptação do Programa mencionado, com a escolha dos textos de acordo com

a faixa etária dos alunos e realidade sociocultural e da elaboração das questões para cada um dos textos, em conjunto com a Universidade Federal do Paraná. Assim, considerando os resultados positivos obtidos pelo mesmo em Portugal no que se refere ao ensino de compreensão de leitura e a importância da continuidade do trabalho já iniciado no laboratório de pesquisas no qual esta pesquisadora está inserida, surgiu o interesse por também voltar a presente pesquisa para tal proposta.

Dessa forma, objetivou-se dar continuidade à adaptação do Programa de ensino da compreensão leitora para a realidade e para a língua portuguesa brasileira, além da aplicação de parte do programa a turmas de 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, de modo a analisar a contribuição do mesmo para o desenvolvimento da compreensão de leitura, por meio do ensino de estratégias de compreensão leitora.

Assim, esta pesquisa primeiramente pretende contribuir com o campo da Educação por meio de possibilidades pedagógicas de ensino de compreensão leitora. Além disso, busca colaborar com a área da ciência da leitura e da psicologia cognitiva, por meio do estudo dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão de leitura e das estratégias metacognitivas relacionadas a tais processos. Por fim, a pesquisa está vinculada a um projeto do laboratório de pesquisa PROLINGUAGEM, com o objetivo de acrescentar a este projeto discussões, análises e dados sobre o ensino de compreensão de leitura e a eficácia do mesmo.

Ao buscar refletir sobre possibilidades de superação das dificuldades na formação de leitores competentes, conforme resultados das avaliações de larga escala em nível nacional, e baseando-se na proposta do programa de ensino que é alvo de estudos neste trabalho, chega-se ao problema desta pesquisa: Um programa de ensino explícito de compreensão de leitura promove desempenho significativamente maior em compreensão leitora entre os estudantes participantes do programa quando comparado ao desempenho de estudantes não participantes?

Para tal, visando responder o problema acima exposto, tem-se por objetivo geral analisar as contribuições de um programa de ensino explícito de compreensão de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes participantes do programa. E por objetivos específicos: 1- dar

continuidade à adaptação, ao Português brasileiro e realidade brasileira, dos textos e atividades do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010); 2- analisar se o programa de ensino adaptado promove, através do ensino explícito das estratégias vinculadas aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, o desenvolvimento da compreensão de leitura; e 3- analisar as questões propostas pelo programa adaptado no que se refere às estratégias e processos que levam ao desenvolvimento da compreensão de leitura.

Tem-se por hipótese que o programa de ensino adaptado pelo laboratório colaborará, por meio do ensino de estratégias de compreensão e ativação dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão para o desenvolvimento da compreensão leitora, o qual será avaliado por meio do aumento do desempenho dos participantes do programa de ensino em compreensão de textos. Além disso, a presente pesquisa poderá também oferecer subsídios para a prática pedagógica no que se refere ao ensino de compreensão de leitura.

Esta dissertação está estruturada em cincocapítulos, organizados da seguinte forma: o primeiro trata da Introdução, onde se busca justificar a necessidade da pesquisa e o interesse da pesquisadora pelo tema a ser estudado, além de expor o contexto no qual a pesquisa está inserida e a proposta a ser realizada. Por fim, este capítulo traz o delineamento da pesquisa, expondo os objetivos (geral e específicos), o problema e as hipóteses de pesquisa. O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, expondo o levantamento de produções acadêmicas e temas como leitura, compreensão de leitura, processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, estratégias de compreensão, ensino explícito de compreensão de leitura e o programa de ensino da compreensão leitora. O terceiro capítulo traz a metodologia de pesquisa, que definirá os participantes, os instrumentos e os procedimentos de análise de dados. O quarto capítulo aborda a apresentação e análise de dados obtidos através da pesquisa. E o quinto capítulo trata da conclusão. Por fim, são disponibilizados os apêndices, referências e anexos da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da aprendizagem da leitura, grande enfoque é dado ao desenvolvimento das habilidades de decodificação, que são a base para a compreensão de leitura posterior. De fato, a decodificação tem fundamental importância neste processo de aprendizagem da linguagem escrita que, por finalidade, busca alcançar o significado do que é lido. Porém, ler vai além do decodificar, envolve o desenvolvimento da compreensão leitora. A leitura é composta, assim, por dois componentes que se complementam: decodificação e compreensão (SPINILLO, 2013).

Entende-se aqui que “ler é compreender” (VIANA et al., 2010, p.3), ou seja, ler envolve necessariamente “produção e apropriação de sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). A compreensão não se trata de um tipo de decodificação de informações, ela é um processo cognitivo. Ao ler/compreender nossos aspectos cognitivos entram em ação (MARCUSCHI, 2008; VIANA et al., 2010).

Para ser considerado um leitor hábil, é necessário que o sujeito seja capaz de ler sem precisar controlar os aspectos que devem estar automatizados, ou seja, os processos de decodificação, para que, assim, possa voltar sua atenção consciente e seus recursos cognitivos para o processo de compreensão leitora. Dessa forma, quanto mais automatizado é o processo de identificação de palavras, mais memória de trabalho sobrar para os processos de compreensão (MORAIS, 2013).

Com o aumento da escolaridade, o processo de decodificação deixa de exigir tanta atenção consciente, abrindo espaço cognitivo para a compreensão, aspecto de grande importância para o sucesso na leitura. Diante disso, torna-se importante ensinar a compreensão de leitura com maior especificidade no âmbito escolar, deixando de tratá-la apenas como uma consequência natural do processo de aquisição do código escrito. A compreensão, por ter aspectos próprios de desenvolvimento, necessita de práticas didáticas específicas e de um ensino explícito que objetive o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do sujeito, ou seja, a capacidade de controlar seu próprio processo de leitura e, para tal, é necessário lhe ensinar estratégias de compreensão (MORAIS, 2013; SPINILLO, 2013).

Considerando este processo de leitura, é necessário compreender como o seu desenvolvimento acontece e quais aspectos estão envolvidos, desde os aspectos perceptivos e o reconhecimento de palavras, até alcançar os processos de nível superior, ou seja, de compreensão, com suas estratégias e processos cognitivos e metacognitivos. Para tal, as fundamentações teóricas aqui apresentadas buscam oferecer um panorama sobre tal processo, a partir da perspectiva da educação, da ciência da leitura e, mais especificamente, da psicologia cognitiva.

Primeiramente é apresentado um balanço de produções acadêmicas, de maneira a localizar a presente pesquisa no campo científico. Posteriormente abordar-se-á o que se entende por leitura, que aspectos ela envolve e como se dá seu desenvolvimento com base no referencial teórico aqui adotado. Ao abordar os processos envolvidos na leitura, volta-se o olhar para os processos de compreensão, com foco em seus processos cognitivos e metacognitivos e com base no referencial teórico que fundamenta o que se entende por compreensão de leitura e aspectos nela envolvidos. Por fim, especifica-se ainda mais o tema aqui abordado, voltando a discussão teórica para as estratégias de compreensão, para o ensino explícito de compreensão de leitura e, finalmente, para o programa de ensino de compreensão leitora, um dos instrumentos de pesquisa desta dissertação.

## 2.1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Visando a aproximação com o tema de pesquisa desta dissertação de mestrado, que está voltado para o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão através do ensino explícito de compreensão de leitura e da utilização de estratégias de leitura e compreensão, realizou-se um balanço das produções acadêmicas existentes na área, de modo a analisar o que já foi produzido sobre ensino de compreensão de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente com foco na perspectiva da psicologia cognitiva.

### **2.1.1 Metodologia da seleção dos trabalhos acadêmicos**

Neste balanço o levantamento de trabalhos acadêmicos foi realizado através dos seguintes bancos de dados: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e portal de periódicos da CAPES.

Para a realização desse levantamento foram utilizados os seguintes descritores no campo de busca: “compreensão de leitura”; “compreensão leitora”; “ensino de compreensão de leitura”; “ensino de compreensão leitora”, sem determinação temporal. Diante das produções encontradas através da pesquisa por esses descritores, foram selecionados os trabalhos que estavam voltados para o ensino de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas triagens foram realizadas primeiramente a partir da escolha dos bancos de dados a serem pesquisados, momento no qual foram selecionados o banco de teses e dissertações e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando a abrangência dos mesmos. Posteriormente levou-se em consideração o tema e os descritores que seriam abordados na pesquisa: “compreensão de leitura”; “compreensão leitora”; “ensino de compreensão de leitura”; “ensino de compreensão leitora”. Depois foram considerados os títulos das produções que surgiram como resultado da pesquisa pelos descritores, momento no qual já é possível, em alguns casos, analisar quais trabalhos fogem da temática que interessa à pesquisa (ensino de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Posteriormente, iniciou-se a análise dos resumos e palavras chave, dando continuidade à seleção de trabalhos que estivessem voltados para o ensino de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, por fim, com o mesmo foco, a análise do texto em si.

Depois de realizar essa seleção de dados, os mesmos foram quantificados por tipo: teses e dissertações ou artigos científicos, conforme descrição que segue.

### 2.1.2 Seleção de teses e dissertações

O levantamento de teses e dissertações foi realizado pelo portal da CAPES, considerando os descritores definidos. O quadro 1 reúne a quantidade de teses e dissertações encontradas a partir de cada descritor utilizado.

**Quadro 1 – Descritores utilizados para o levantamento de dados de teses e dissertações no portal da CAPES e número de trabalhos encontrados para cada um dos descritores**

DESCRIPTOR	RESULTADOS ENCONTRADOS	TOTAL
<i>“Compreensão de leitura”</i>	186	593
<i>“Compreensão leitora”</i>	404	
<i>“Ensino de compreensão de leitura”</i>	1	
<i>“Ensino de compreensão leitora”</i>	2	

Fonte: elaborado pela autora.

Dos 593 trabalhos encontrados foram selecionados aqueles que estavam dirigidos apenas para o ensino de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da realização deste processo, tornaram-se alvo de análise 1 tese e 5 dissertações (Quadro 2).

**Quadro 2 – Teses e dissertações por autor, ano de elaboração e instituições de origem**

<b>TESES</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura Infantil	Joice Ribeiro Machado da Silva	2014	Universidade Estadual Paulista (Câmpus Presidente Prudente)
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Estratégias de Leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º Ano diante do texto escrito	Ivete Nunes Garcia	2016	Universidade de Passo Fundo
Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental	Rafaela Janice Boeff	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I	Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto	2011	Universidade Federal de Pernambuco
Práticas de Leitura no 1º ano do ensino fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula.	Eline de Melo Santos	2013	Universidade Federal de Pernambuco
Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização	Juliana Canton	2017	Universidade de Santa Cruz do Sul

Fonte: elaborado pela autora.

### 2.1.3 Seleção de artigos científicos

Os artigos científicos foram selecionados no portal de periódicos da CAPES. Os descritores utilizados nesta busca foram os mesmos aplicados na consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES. Dessa forma, no quadro 3 apresenta-se o resultado do levantamento realizado.

**Quadro 3 - Descritores utilizados para o levantamento de dados de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES e número de trabalhos encontrados para cada um dos descritores**

DESCRITOR	RESULTADOS ENCONTRADOS	TOTAL
<i>“Compreensão de leitura”</i>	159	430
<i>“Compreensão leitora”</i>	271	
<i>“Ensino de compreensão de leitura”</i>	0	
<i>“Ensino de compreensão leitora”</i>	0	

Fonte: elaborado pela autora.

Após encontrar 430 resultados a partir dos descritores utilizados, foi realizada a triagem e selecionados os trabalhos especificamente voltados para o ensino de compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da realização deste processo, foram selecionados 5 artigos científicos, conforme apresentado no quadro 4.

**Quadro 4 – Artigos científicos por autor e ano de elaboração**

<b>ARTIGOS</b>		
<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito	Aline Elisabete Pereira; Onici Claro Flôres	2009
Programas de intervenção informativos para a compreensão de leitura: elaboração e aplicação	Vera Lúcia Orlandi Cunha; Simone Aparecida Capellini	2017
Ensino da Compreensão Leitora: Faces e Interfaces Psicolinguísticas	Onici Claro Flôres; Vera Wannmacher Pereira	2012
Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica	Rosinda Martins Oliveira	2014
Lectura Comprensiva: Um Estudio de Intervención	Graciela Inchausti de Jou; Tânia Mara Sperb	2009

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa por esses descritores focou-se em trabalhos que abordam a perspectiva do ensino no que se refere à compreensão de leitura. Diante dos resultados, pode-se perceber que são poucos os estudos sobre tal tema e que os que foram selecionados estão concentrados nos últimos dez anos, o que reflete o quão recente é a presença do estudo do ensino de compreensão no contexto nacional e o quanto o mesmo ainda precisa ser explorado.

A seguir serão apresentadas as teses, dissertações e artigos selecionados.

#### **2.1.4 Teses e dissertações**

A dissertação de Garcia (2016), “Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º ano diante do texto escrito”, ao considerar que os alunos não estão conseguindo desenvolver adequadamente

a compreensão de leitura, parte do campo da psicologia cognitiva para entender como se desenvolvem as estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor. Apoiada em referenciais como Solé (1998), aborda a leitura como objeto de ensino, tendo como foco o ensino explícito de compreensão de leitura. Traz como objetivo de pesquisar e reconhecer as estratégias de leitura que são utilizadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental diante do texto escrito. Para tal realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola do Rio Grande do Sul, com 12 alunos de um 5º ano, através de observações e entrevistas que conduziram os alunos à leitura de textos não familiares para, a partir deles, verificar as estratégias de compreensão utilizadas pelos participantes. Os resultados da sua pesquisa apontam que grande parte dos participantes utilizou as seguintes estratégias de leitura: identificação de objetivo da leitura; estabelecimento de previsões; acionamento de conhecimentos prévios; inferências de informações textuais; comprovação ou refutação de previsões; e sintetização de informações textuais. Sendo que as maiores dificuldades foram a produção de inferências e a utilização de conhecimentos prévios. Diante de tais resultados, a autora recomenda trabalhos pedagógicos que foquem no desenvolvimento de estratégias de leitura para os anos iniciais da escolarização, trazendo dados que reafirmam a necessidade de desenvolvimento de tais estratégias nos anos iniciais da escolarização.

Boeff (2011) em sua dissertação, “Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental”, traz como objetivo a análise de como se desenvolve a compreensão e o processamento de leitura, sugerindo que o ensino de estratégias de leitura pode colaborar com o leitor no processo de compreensão de textos narrativos. Parte do campo da psicologia cognitiva para realizar uma pesquisa com 16 alunos da “5ª série” do Ensino Fundamental, através da qual buscou analisar os dados relacionados à compreensão de leitura, estratégias metacognitivas e consciência de tais estratégias no decorrer de uma determinada tarefa de leitura. A pesquisa foi realizada por meio de um teste de compreensão de leitura que possibilitou fazer um levantamento e análise das estratégias utilizadas pelo sujeito, além da verificação da consciência dos leitores sobre suas próprias estratégias de leitura, chegando aos seguintes resultados: existe uma disparidade nos níveis de compreensão de leitura de leitores pertencentes à mesma faixa etária e com

o mesmo nível de escolaridade; não houve padronização nas estratégias utilizadas pelos participantes; os leitores mais eficientes têm mais conhecimento de suas estratégias de leitura; o uso de estratégias mostrou correlação positiva com desempenho em compreensão de leitura; e o ensino de estratégias de leitura pode colaborar com o processo de compreensão dos leitores para os textos narrativos, o que também concorda com o já apontado por Garcia (2016).

A tese de Silva (2014), “O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil”, objetivou verificar como um trabalho sistematizado sobre o ensino de estratégias de leitura utilizando livros de literatura infantil pode colaborar com o desenvolvimento da compreensão de textos literários. A pesquisa foi realizada com alunos de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do estado de São Paulo, oferecendo uma proposta de ensino de estratégias de leitura, através de uma pesquisa teórica e pesquisa-ação que contou com a aplicação de uma metodologia para o ensino de estratégias de leitura. Os resultados apontam que as estratégias possibilitam que o leitor localize os recursos ideais para a leitura do texto e sua compreensão. Além disso, também apontam que as estratégias de compreensão contribuem com a formação dos leitores, tornando-os capazes de superar suas dificuldades de compreensão textual. Desse modo, assim como nos trabalhos de Garcia (2016) e Boeff (2011), o ensino de estratégias de leitura é abordado como essencial para o desenvolvimento dos processos de compreensão.

Porto (2011) em sua dissertação, “Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I”, teve por objetivo a análise de práticas de ensino de compreensão de leitura e a relação dessas práticas com o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, além disso, mais especificamente objetivou verificar atividades de compreensão de leitura propostas por duas professoras da rede municipal de Recife e, diante disso, analisar o desenvolvimento dos alunos dessas professoras em dois momentos. Nesse sentido, parte do campo de psicologia cognitiva para pesquisar duas turmas do último ano do Ensino Fundamental I, através de um estudo de caso coletivo que contou com observações e aplicação de atividades de avaliação

de compreensão de leitura no início e final do ano escolar (pré e pós-teste), tais atividades fazem parte da Prova Brasil. Como resultado da pesquisa, observou-se que as práticas das professoras eram diferentes, a professora da turma 1 abordava a compreensão de leitura como um objeto de ensino e aprendizagem e a professora da turma 2 não trabalhava com essa sistematização do ensino de compreensão de leitura. Diante disso, no início do ano a turma 1 apresentava habilidades de compreensão de leitura superiores aos resultados da turma 2. Porém, ambas as turmas não apresentaram progressos no pós-teste, ou seja, as diferenças entre as turmas permaneceram no final do ano, porém seus desempenhos não foram superiores em relação ao início do ano. A autora sugere que esse resultado pode estar relacionado com as aprendizagens anteriores das crianças ou com a variação no nível de complexidade dos itens do instrumento de avaliação, a Prova Brasil, ou seja, os itens do pós-teste talvez foram mais difíceis do que os do pré-teste, o que aponta para a possível falta de objetivos claros no que se refere ao desenvolvimento da compreensão de leitura nas redes públicas.

A dissertação de Santos (2013), “Práticas de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula”, objetivou analisar as práticas de leitura trabalhadas por uma professora em sala de aula, de modo a entender como se desenvolve o processo de compreensão de leitura compartilhada entre os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 14 alunos de uma escola privada de Recife, com faixa etária de 6 anos de idade, e com a professora e auxiliar da sala, através de um estudo qualitativo que contou com oito observações em sala de aula que permitiram analisar e descrever as práticas de leitura das professoras e a produção de sentido sobre os textos pelos alunos e com uma entrevista com a professora, para coleta de dados pessoais, profissionais, sobre sua trajetória de leitura e sobre sua concepção de ensino e aprendizagem da leitura. Os resultados da pesquisa apontam para forte relação entre o discurso e a prática da professora, que adota um ensino de leitura que reflete suas experiências enquanto aluna. A mediação da professora em sala de aula esteve voltada, em geral, para a compreensão literal do texto. Assim, destaca a importância do trabalho com as inferências

nas atividades de leitura em sala de aula e o papel mediador do professor no desenvolvimento dos processos de compreensão de leitura.

Canton (2017) em sua dissertação, “Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização”, teve como objetivo a investigação de atividades cognitivas envolvidas na leitura e no desenvolvimento de inferências. Assim, realizou um estudo bibliográfico e um estudo experimental sobre as inferências e sua relação com a compreensão de leitura, com 37 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Encantado/ RS, com turmas que participaram do pré e pós-teste. O grupo experimental participou de 4 sessões de intervenção que abordaram leitura de textos e resolução de questões inferenciais escritas e orais. Os resultados apontaram para uma melhora na capacidade de produção de inferências em ambos os grupos, mas especialmente no grupo experimental. O que demonstra o quanto o ensino explícito é importante para o alcance dos processos de compreensão de leitura, nesse caso em especial, para o desenvolvimento das capacidades inferenciais.

É possível notar, portanto, a importância dada nesses trabalhos ao ensino explícito de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e às práticas de ensino de compreensão leitora através do papel mediador do professor, o que concorda com o enfoque dado também pela presente pesquisa, que visa analisar a eficácia de um programa de ensino de compreensão de leitura que, justamente, trabalha com o desenvolvimento de estratégias e processos de compreensão leitora, através da mediação do professor.

Porém, entre as teses e dissertações selecionadas, apenas duas delas (CANTON, 2017 e SILVA, 2014) voltaram-se para a realização de intervenções em compreensão leitora, que objetivaram o ensino explícito de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão. Silva (2014) apresenta uma proposta de ensino de estratégias de leitura baseada em um estudo de pesquisadores dos EUA e Canton (2017) realiza intervenções que abordam a leitura de textos e a resolução de questões inferenciais escritas e orais. Os outros trabalhos estão vinculados a uma análise de aspectos envolvidos no processo de compreensão ou a práticas pedagógicas dos professores, por vezes também destacando a importância do ensino de estratégias ou do papel

mediador do professor para o desenvolvimento dos processos de compreensão de leitura.

Os resultados desses trabalhos são indicativos para o desenvolvimento do que também se propõe para a presente pesquisa, ou seja, a verificação da eficácia das intervenções de ensino explícito de estratégias para o desenvolvimento dos processos de compreensão. Porém, este trabalho traz uma inovação em relação a essas pesquisas, pois se baseia em um trabalho de Portugal que é inovador, no sentido de propor um programa de intervenção sistemático que visa o avanço dos processos de compreensão leitora, através do ensino explícito de estratégias de compreensão, com exploração de textos de diferentes gêneros e próprios para a faixa etária das crianças.

### **2.1.5 Artigos científicos**

Pereira e Flôres (2009) em seu artigo, “O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito”, objetivaram a discussão de alguns aspectos cognitivos importantes para a prática de leitura, focando na memória e nos conhecimentos prévios. Para tal, através de um estudo teórico, abordaram questões sobre o processamento cognitivo dos textos, para entender a sua importância para o ensino e para a aprendizagem das habilidades de compreensão de leitura. A leitura é vista pelas autoras como ativa, estimulando o resgate, pelo leitor, de seus conhecimentos prévios que podem colaborar para a compreensão do texto que está sendo lido. Como resultado, apontam que na leitura não basta decifrar, é preciso inferir e relacionar o que está lendo com as suas vivências, mobilizando conhecimentos prévios. Ainda segundo as autoras, o professor deve colaborar, em sua prática, para que o aluno seja capaz de realizar tal mobilização.

No artigo “Programas de intervenção informativos para a compreensão de leitura: elaboração e aplicação”, de Cunha e Capellini (2017), as autoras objetivaram a elaboração de 2 programas de intervenção focados na compreensão de leitura, buscando verificar a aplicabilidade dos mesmos aos alunos. Um dos programas voltado para textos narrativos e o outro para textos expositivos. A aplicação foi realizada em sala de aula pelos próprios professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, com 143 alunos dessas

3 turmas. Antes e após a aplicação dos programas, foram realizados pré e pós-teste com os participantes. Os resultados apontaram para diferenças significativas nas respostas às perguntas inferenciais de macroestrutura de textos narrativos nas 3 turmas. No grupo de 5º ano o desempenho foi superior aos outros grupos nos textos expositivos. Demonstrando resultados positivos provenientes da aplicação de programas de intervenção em compreensão de leitura.

No artigo de Flôres e Pereira (2012), “Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas”, o foco ficou voltado para a compreensão de leitura a partir da perspectiva psicolinguística, analisando as diferentes formas de leitura e a sua relação com o contexto. Destacaram a importância da atenção e da memória de trabalho no processo de compreensão de leitura e propuseram “caminhos pedagógicos” para tal processo. As autoras apresentam dois protótipos de maneiras de ler: leitura de jornal e leitura de livro, os quais exigem do leitor operações cognitivas específicas, no que se refere à atenção e à memória de trabalho e as implicações delas para a compreensão de leitura. Além desse foco na atenção e na memória de trabalho, também se levou em consideração o gênero textual, o objetivo da leitura e os conhecimentos prévios, considerando sua importância para o ensino de compreensão leitora. Destacaram, por fim, que o professor deve colaborar para que o aluno seja capaz de utilizar estratégias e monitorar suas decisões e seus resultados obtidos através da leitura. Aqui novamente surge a importância do estímulo às estratégias e monitoramento da leitura e o papel do professor como mediador do processo de ensino de compreensão de leitura, perspectiva já abordada em outros trabalhos aqui analisados.

Em “Abordagem cognitiva da compreensão leitora: implicações para a educação e prática clínica”, artigo de Oliveira (2014), traz-se como objetivo a apresentação de uma abordagem cognitiva da compreensão de leitura, que considera o envolvimento de funções cognitivas de alto e baixo nível no processo de compreensão e, além disso, destaca o envolvimento das funções executivas (memória de trabalho, planejamento, atenção, controle inibitório) neste processo. Tal modelo é exposto no contexto de suas implicações para a educação e para a prática clínica. Os processos inferenciais e as funções executivas são vistos como não específicos da compreensão de leitura, desse

modo, a autora defende que o estímulo a eles podem vir antes da alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento apropriado da mesma. Por fim, segundo a autora, a abordagem cognitiva da compreensão de leitura pode contribuir para a educação, para a prática clínica e também para a pesquisa.

Jou e Sperb (2009), no artigo “Lectura comprensiva: um estúdio de intervención”, objetivaram avaliar um programa de intervenção, além de analisar a compreensão de leitura, focando na relação entre estratégias cognitivas e metacognitivas e estruturas textuais da leitura. A pesquisa foi realizada com 89 alunos do 5º ano de escolas públicas de Porto Alegre, divididas em grupo experimental e controle. No programa de intervenção realizado com o grupo experimental, os alunos foram estimulados a desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura, assim como conhecimentos sobre superestrutura e macroestrutura do texto, através de tarefas de identificação de estruturas do texto e elaboração de estratégias cognitivas, explorando memorização, concentração e representação mental, e metacognitivas, monitorando seu processo de leitura. Isso se realizou através da leitura de textos e orientação da professora sobre como ler buscando compreender. O grupo controle leu os mesmos textos, porém sem receber a orientação da professora. Os resultados da pesquisa apontam que o grupo experimental obteve benefícios com o programa de intervenção na maioria das variáveis investigadas. A maioria dos participantes melhorou sua capacidade de compreensão leitora, pois foram estimulados a ler para compreender, organizando suas estratégias cognitivas e metacognitivas. Tais resultados, em concordância com outros trabalhos aqui apresentados, efetivam a importância de estudos focados no desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora.

Em resumo, os artigos aqui analisados apontam para aspectos importantes para a pesquisa que aqui se propõe, tais como: importância do desenvolvimento dos aspectos cognitivos para a leitura; necessidade de realização de inferências e relacionamentodas informações lidas com seus conhecimentos prévios no decorrer da leitura; e, além disso, pesquisas que envolveram intervenções de ensino de compreensão de leitura. Assim, trazem resultados que reafirmam aspectos importantes também propostos neste trabalho.

Diante do exposto, ao analisar as teses, dissertações e artigos selecionados e seus resultados, percebe-se a necessidade de pesquisas que explorem de maneira explícita o processo de ensino de compreensão de leitura, através da utilização de estratégias e desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, além de instrumentalizar o professor com propostas pedagógicas que lhe possibilitem exercer com qualidade seu papel mediador no processo de ensino e aprendizagem. Os trabalhos aqui selecionados, por fim, apontam para importantes embasamentos teóricos e para as lacunas ainda presentes no que se refere ao ensino de compreensão de leitura e é nesse contexto que a presente pesquisa pretende inserir-se.

## 2.2 LEITURA

O domínio da linguagem escrita tem forte ligação com aspectos sócio-culturais, afinal apenas em sociedades letradas é que o sujeito é capaz de aprender a ler e a escrever. Diferentemente da aquisição da fala, que tem maior vínculo com o desenvolvimento natural do ser humano, a linguagem escrita está relacionada com fatores culturais e históricos da sociedade em que o sujeito está inserido. Porém, não basta expor o sujeito ao material escrito para que ele se torne um leitor competente. É preciso que ele compreenda primeiramente o princípio alfabético e, para tal, é necessário que tome consciência dos fonemas, já que a escrita alfabética os representa, e conheça as regras de correspondência grafofonológicas, para que seja capaz de ler qualquer palavra, mesmo quando encontrada pela primeira vez. É preciso, portanto, que inicialmente aprenda a decodificar (CASTRO, 1999; MORAIS, 2013).

A habilidade de decodificação caracteriza-se como a parte “técnica” da leitura, é o ato de aplicar o princípio alfabético, e para que tal capacidade seja desenvolvida é necessário o ensino explícito das relações grafema-fonema. O conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas é uma etapa importante para a aprendizagem da leitura, assim, é necessário que o leitor transforme as representações gráficas em representações fonológicas e torne automático esse processo de conversão grafofonológica, de modo a sentir-se a

vontade para manipular os fonemas da sua língua de maneira consciente, ou seja, com consciência fonêmica. Sem esse domínio o leitor não será capaz de ler palavras novas. Porém, a decodificação é apenas um ponto de partida e uma das partes do processo total de leitura, por isso a importância de sua automatização, pois quanto mais automáticos estiverem seus processos mais o sujeito leitor poderá concentrar sua atenção na compreensão daquilo que lê (VALE, 2014; DEHAENE, 2015; GODOY, 2008; DEHAENE, 2012; MORAIS, 1996; MORAIS, 2013, CRUZ, 2007).

Considerando essa relação complementar entre os processos de decodificação e de compreensão, Gough e Tunmer (1986) defendem a “Visão Simples da Leitura” (VSL), na qual a Leitura (L) é considerada o produto da Decodificação (D) e da Compreensão Oral (C), onde  $L=D \times C$ , sendo que se a decodificação ou a compreensão oral forem nulas ( $D=0$  ou  $C=0$ ), então a leitura também será igual a zero ( $L=0$ ). Através desta equação, os autores defendem que a decodificação e a compreensão oral são igualmente importantes no processo de uma leitura compreensiva, sendo que ambas contribuem de maneiras diferentes e complementares com este processo. A decodificação e a compreensão oral, isoladamente, não são suficientes para que a leitura aconteça, ambas são fundamentais na constituição do processo de leitura, pois se o leitor não sabe decodificar ele também não será capaz de compreender e sem a compreensão o leitor apenas decodifica, sem ser capaz de entender o que leu. Desse modo, a leitura compreensiva depende tanto da decodificação quanto da compreensão oral, se D ou C forem nulos, L também o será (GOUGH; TUMNER, 1986).

Assim, ler é uma atividade cognitiva bastante complexa. Na leitura estão envolvidos diversos processos, em sua maioria, automáticos e não conscientes em um leitor fluente. Na perspectiva da psicologia cognitiva, a leitura é iniciada por um estímulo visual e concluída com a compreensão do texto. Para esta mesma perspectiva, através da aprendizagem da leitura dois sistemas cerebrais são conectados: o sistema visual de reconhecimento das formas das letras e as áreas cerebrais da linguagem. Nossos circuitos cerebrais sofrem influência e são modificados em decorrência da aprendizagem da leitura. Esta aprendizagem não ocorre de maneira suave, todas as pessoas apresentam certo grau de dificuldade para aprender a ler, justamente pelas mudanças

cerebrais provocadas por esse processo. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita não é um processo natural para o ser humano, ela exige inicialmente a aquisição e automatização de um mecanismo de processamento de informação e, para tal, é preciso esforço e reflexão para o alcance da tomada de consciência dos aspectos envolvidos na leitura. Essa aprendizagem envolve, de início, processos conscientes e intencionais que, aos poucos, vão tornando-se inconscientes e automatizados (CRUZ, 2007; MORAIS, 2013; DEHAENE, 2012).

A leitura mobiliza habilidades específicas, de identificação das palavras escritas e capacidades gerais, como: memória de trabalho, conhecimento lexical, atenção, conhecimento gramatical, conhecimentos semânticos, raciocínio, conhecimentos enciclopédicos, capacidades de síntese e de análise. Envolve também um sistema mental de tratamento de informações escritas, que é adquirido a partir da prática de leitura, do ensino e das capacidades cognitivas do sujeito. A habilidade específica da leitura é o reconhecimento de palavras escritas, ou seja, a decodificação, e para ler é necessário o desenvolvimento dessa habilidade, pois sem ela não é possível alcançar a compreensão textual (MORAIS, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

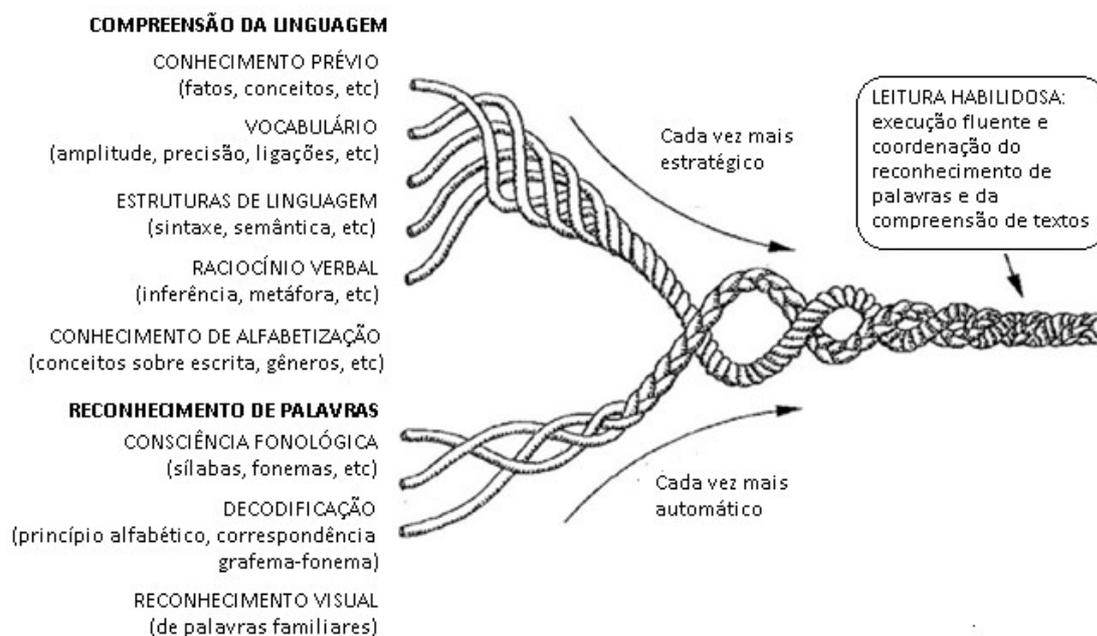
Existem modelos que buscam explicar os processos mentais que levam o leitor a esse reconhecimento de palavras escritas. Entre tais modelos, pode-se destacar o modelo de dupla via, para o qual o reconhecimento de palavras é realizado através de duas vias/ rotas de tratamento da leitura: a via fonológica ou indireta e a via lexical ou direta. A via fonológica permite realizar a conversão de letras em sons da língua, ou seja, em fonemas, assim a leitura por esta rota não envolve o acesso ao léxico, mas faz uso de regras de correspondência grafema-fonema, ou seja, utiliza a decodificação para a leitura. Já a via lexical permite acessar as palavras e seus significados no léxico mental, sendo utilizada para a leitura de palavras frequentes, recuperando a palavra e seu significado. Nos leitores hábeis, ambas as vias funcionam paralelamente, ou seja, para ler palavras novas/ desconhecidas de ortografia regular e pseudopalavras utilizamos a via fonológica, pois aplica as regras de correspondência entre grafema e fonema. Para ler palavras frequentes ou irregulares, utilizamos a via direta ou lexical, pois ela permite acessar o significado através da memória de palavras, ou seja, permite o

acesso ao conjunto de representações armazenadas no léxico mental, onde estão as palavras já conhecidas pelo leitor (COLTHEART, 2013; DEHAENE, 2012; SUCENA; CASTRO, 2010; CRUZ, 2007).

Os leitores iniciantes dependem significativamente dessas habilidades de decodificação, dessa forma, no início da escolarização, como já mencionado através da Visão Simples de Leitura (Gough e Tumner, 1986), eles precisam tornar-se capazes de realizar a leitura fluente e automática das palavras, sem ela a compreensão não pode ser alcançada. Porém, apenas a decodificação, isoladamente, também não é suficiente para o alcance de uma leitura eficiente, pois sem a compreensão do que se lê a leitura perde sua função social. Para uma leitura eficiente e habilidosa os processos envolvidos no reconhecimento de palavras precisam estar desenvolvidos/ automatizados a ponto de serem realizados sem esforço, para que se possam liberar recursos cognitivos para os processos de compreensão. Assim, quando os leitores já são competentes nas habilidades de decodificação, suas habilidades de compreensão é que determinarão sua capacidade leitora. Com o avanço da escolaridade, a habilidade de compreensão acaba por obter maior destaque do que o reconhecimento de palavras, ou seja, a atenção voltada para a decodificação diminui conforme avança o nível de escolaridade, liberando a atenção do leitor para a compreensão. Os leitores habilidosos têm a capacidade de extrair do texto o seu significado de maneira precisa e eficiente, para tal precisam ter a capacidade de coordenar várias habilidades que são desenvolvidas ao longo do tempo e das experiências adquiridas. Dificuldades no processo de decodificação limitarão o alcance dos processos de compreensão, considerando que os recursos cognitivos do leitor estarão muito voltados para os processos de reconhecimento de palavras. Mesmo que a maior parte dessas dificuldades em leitura esteja associada a dificuldades no nível da decodificação, deficiências em compreensão também existem e podem afetar o progresso em leitura. Portanto, ambos os processos, decodificação e compreensão, precisam ser desenvolvidos de maneira eficiente no decorrer da aprendizagem da leitura, para que o sujeito possa ser considerado um leitor habilidoso (SPINILLO, 2013; CRUZ, 2007; OAKHILL, CAIN e ELBRO, 2015; SCARBOROUGH, 2001; GOUGH e TUMNER, 1986).

A Figura 1, de Scarborough (2001), apresenta esse processo de aprendizagem da leitura. Através da imagem da corda, são apresentados os “fios” envolvidos no reconhecimento das palavras e os vinculados à compreensão da linguagem, ambos desenvolvendo-se interativamente e não de maneira independente. Como resultado desta interação, com um reconhecimento de palavras cada vez mais automático e uma compreensão cada vez mais estratégica, alcança-se a leitura habilidosa. Esta figura retoma também os aspectos já discutidos pela Visão Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986), onde a Leitura, uma leitura compreensiva ou “habilidosa”, é produto da interação entre a decodificação/ reconhecimento de palavras e da compreensão oral, interação esta representada através da imagem da corda e dos fios que a compõem (SCARBOROUGH, 2001).

**Figura 1 - Ilustração dos componentes envolvidos na leitura habilidosa**



Fonte: Tradução livre de Scarborough (2001, p. 98), pela autora.

Ao analisar a figura, destaca-se primeiramente que do lado esquerdo estão representadas duas “pontas” da corda, uma delas representa a compreensão de linguagem e outra a decodificação (ou reconhecimento de palavras), componentes do processo de leitura. Cada um desses componentes é formado por vários “fios” ou habilidades. Os “fios” que compõem a corda da

compreensão de linguagem são os conhecimentos prévios, o vocabulário, a estrutura da linguagem, raciocínio verbal e conhecimento sobre a linguagem escrita. Esses não são conhecimentos específicos da linguagem escrita, mas participam do processo de aprendizagem da mesma. Já os “fios” da corda do reconhecimento de palavras abordam esses conhecimentos específicos da escrita, entre eles a consciência fonológica, a decodificação e o reconhecimento visual.

A imagem da corda ilustra o processo de aprendizagem da leitura, que caminha até alcançar uma leitura habilidosa, na qual todos os “fios” estejam entrelaçados. Nesse processo de aprendizagem da linguagem escrita essas duas pontas vão se entrelaçando e, à medida que se unem, por um lado aumenta-se a automaticidade do reconhecimento das palavras e por outro lado aumenta também a compreensão oral para, ao fim, resultar na leitura habilidosa.

A “leitura habilidosa” é definida pelo autor como a execução fluente e a coordenação do reconhecimento de palavras e da compreensão do texto. A partir daí, percebe-se que, à esquerda os fios da corda que representam a compreensão e a decodificação estão mais distantes e pouco entrelaçados, conforme direcionamos o olhar para o lado direito da corda percebemos que seus fios estão mais próximos, unindo decodificação e compreensão. Os fios bem entrelaçados representam a leitura habilidosa, ou seja, uma leitura com fluência na qual se coordenam reconhecimento de palavras e compreensão de textos.

A aprendizagem da leitura envolve, assim, a mobilização de diferentes habilidades, de modo que a informação acessada através do texto seja processada e transformada em significado. A leitura é uma atividade na qual estão envolvidos diferentes processos cognitivos, começando por estímulos visuais até a compreensão do texto lido, processos esses que podem ser organizados em dois grupos: os de nível inferior e os de nível superior. Os processos de nível inferior, ou baixo nível, estão relacionados à decodificação, que é a capacidade de reconhecer palavras, de identificar e discriminar as letras, através das relações de correspondência entre grafemas e fonemas, do acesso visual às palavras já conhecidas/ armazenadas na memória, por analogia ou através do contexto. Nos processos de nível inferior

estão envolvidas: a atenção, memória de trabalho, consciência metalinguística (consciência fonológica, morfológica, sintática). Esses processos de baixo nível precisam vir antes dos processos de nível superior, que, por sua vez, dizem respeito aos processos que influenciam na compreensão, são mais complexos e são alcançados através da interação entre as informações do texto/ extração do significado do texto e os conhecimentos armazenados na memória do leitor. Em tais processos de alto nível estão envolvidas as inferências e as estratégias cognitivas (inconscientes) e metacognitivas (conscientes), estas últimas utilizadas de maneira integrada pelo leitor fluente no decorrer da leitura. Depois que o leitor faz essa extração do significado do texto, ele incorpora essa representação aos seus conhecimentos armazenados na sua memória, construindo, assim, uma nova estrutura (CRUZ, 2007; SOARES e EMMERICK, 2015).

O desenvolvimento das habilidades da leitura, em uma relação de complementaridade, provoca mudanças significativas em nossos processos cerebrais. Essa relação complementar necessita de um processo de aprendizagem da leitura que não se baseie apenas no desenvolvimento da decodificação, mas que também volte sua atenção para o ensino da compreensão leitora. Para tal, é importante haver um momento para o ensino de decodificação e um momento para o ensino de compreensão, pois essas atividades envolvem capacidades distintas e precisam ser trabalhadas separadamente para que os recursos cognitivos estejam disponíveis para a aprendizagem de cada uma delas (MORAIS, 2013).

Diante do exposto no presente capítulo, a leitura é entendida aqui como uma forma de apropriar-se e produzir sentido constantemente. Não é apenas uma atividade de extração de conteúdos do texto. Ou seja, como já mencionado nos tópicos introdutórios desta fundamentação teórica, tem-se por entendimento que “ler é compreender” (VIANA et al., 2010, p.3), ou seja, “ler equivale a ler compreensivamente” (MARCUSCHI, 2008, p.239) (VIANA et al., 2010; MARCUSCHI, 2008).

### 2.3 COMPREENSÃO DE LEITURA E PROCESSOS COGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA COMPREENSÃO

O processo de compreensão leitora não é algo natural, nem mesmo individual e também não é resultado automático do acesso aos significados literais das palavras, dessa forma, exige o desenvolvimento de habilidades, a interação social e esforço, o que aponta para a necessidade de ensino no que se refere a esse processo. Compreender, portanto, é uma maneira de inserir-se socialmente, pois a compreensão textual não tem vínculo apenas com questões cognitivas ou linguísticas, ela está conectada com as mais diversas atividades que realizamos em nosso cotidiano, é “um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p.231), o que revela a complexidade de tal atividade (MARCUSCHI, 2008).

Ao entender que ler equivale a compreender, a leitura acontece quando compreendemos o que lemos e, portanto, ler não se resume a decodificar um determinado texto, assim como a compreensão não serve apenas para encontrar informações ou simplesmente extrair significados das palavras do texto, ela colabora com a construção de sentidos. Desse modo, é preciso ir além dos sentidos literais, ou seja, além daquilo que está explícito no texto (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva de Marcuschi (2008) a compreensão é vista como um processo flexível, estratégico, reflexivo e que envolve interações e inferências. “É uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução” (MARCUSCHI, 2008, p. 256), portanto, não se resume à extração de informações do texto. O texto, por sua vez, não é um produto acabado, ele está em constante elaboração e possibilita variadas alternativas de compreensão. Assim, nem todos os leitores terão a mesma compreensão diante de um mesmo material textual, inclusive porque seus conhecimentos prévios influenciarão na sua leitura. O leitor, sujeito ativo no processo de compreensão, na sua constante interação com o texto no decorrer da leitura, produz sentidos e esses sentidos não estão nem no leitor, nem no autor e também não se encontram no texto, eles são o resultado das relações entre texto, leitor e autor. Portanto, na compreensão, considerada por Marcuschi uma atividade inferencial, o leitor parte das informações do texto, considera o contexto no qual está inserido e constrói uma nova representação do que foi lido (MARCUSCHI, 2008).

Essa atividade de construção de sentidos envolve diferentes níveis e habilidades de processamento textual no decorrer da leitura. Para melhor

compreender como a mesma se dá, existem modelos que explicam a forma como se processa a compreensão de leitura.

### **2.3.1 Modelos de compreensão de leitura**

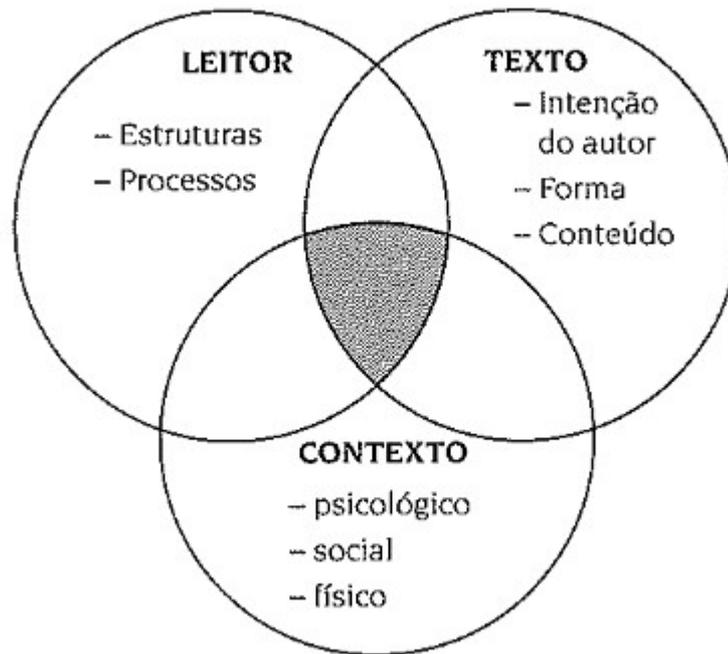
Os modelos de compreensão de texto defendem que a compreensão leitora é resultado da construção de uma representação mental do texto pelo leitor, integrando unidades menores do texto. Essa integração acontece através da ligação estabelecida pelo leitor entre essas unidades menores, considerando conhecimentos relevantes e inferências. Através da compreensão a informação do texto é “sintetizada e integrada” aos conhecimentos prévios pelo próprio leitor. É importante ainda destacar que os tipos de texto também influenciam no processo de compreensão, pois cada tipo de texto exigirá habilidades diferentes do leitor (CORSO, SPERB e SALLES, 2013).

Um dos modelos mais reconhecidos de compreensão de leitura, o modelo de Kintsch e Van Dijk, explica os diferentes níveis de processamento do texto. O nível inicial, ou linguístico, seria o de processamento de palavras e frases, apoiado na estrutura de superfície do texto. O leitor precisa inicialmente decodificar símbolos gráficos (reconhecer palavras), momento do qual estão envolvidos processos perceptivos e análise gramatical das palavras. Posteriormente é preciso que os significados das palavras sejam relacionados formando as “unidades de ideias” em uma rede chamada de “microestrutura do texto”. Essa microestrutura não é garantia de acesso ao significado do texto, é preciso que durante a leitura os significados das palavras e a microestrutura se organizem dentro da macroestrutura do texto, ou seja, uma estrutura mais global. Macroestrutura e microestrutura formam juntas o que se chama de “texto-base”, que traz o significado do texto, o entendimento do conteúdo que está explícito no texto, mas esse entendimento possibilita ainda uma compreensão superficial. Assim, o entendimento do conteúdo deve ser instrumento para a construção de um “modelo situacional”. Para construir esse modelo mental/ situacional é necessário que haja a integração de informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor e com seus objetivos de leitura (CORSO, SPERB e SALLES, 2013; KINTSCH e RAWSON, 2013).

O modelo de Kintsch e Van Dijk traz, assim, uma explicação do processo de compreensão do discurso e do texto escrito. Para esse modelo teórico o leitor, para compreender um texto ou um discurso, opera de maneira estratégica informações de nível linguístico, cognitivo e contextual, de modo a dar significado ao texto e formular hipóteses provisórias sobre ele. No decorrer da leitura, essas hipóteses podem ser descartadas, confirmadas ou retomadas, até obter-se uma “representação semântica mental” que seja efetiva e possível para aquele texto. Essa representação mental é o que os autores chamam de “texto-base”. De maneira paralela a esta construção do texto-base ocorre a ativação, na memória, do “modelo de situação” (modelo situacional). Dessa forma, quanto maior a riqueza dos modelos de situação do leitor, mais rápida será a sua compreensão. Essa compreensão exige que o leitor vá para além do “texto-base”, caminhando em direção ao modelo mental, conectando informações do texto com os conhecimentos já existentes (CORSO, SPERB e SALLES, 2013; FARIAS, 2000).

No modelo de compreensão proposto por Giasson, a leitura também é vista como um processo interativo, que envolve três variáveis: o texto, o contexto e o leitor. Na variável texto estão envolvidos o seu conteúdo, sua forma, gênero literário e a intenção do autor; a variável contexto representa as condições do leitor no decorrer da leitura, nela estão envolvidos o contexto psicológico (motivação, intenção de leitura e interesses do leitor em relação ao texto), o contexto físico (ruídos, temperatura, qualidade dos materiais, etc) e o contexto social (interações no decorrer da leitura: professor-aluno, aluno-aluno, etc); por fim, a variável leitor, a mais complexa do modelo, aborda as estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura do leitor, que possibilitam alcançar a compreensão do texto. Aqui o leitor também não é visto como um sujeito passivo no decorrer da leitura, pelo contrário, ele está em constante relação com o texto, criando sentido para o mesmo, através da integração entre as informações do texto, seus conhecimentos prévios e intenções de leitura, assim como no modelo de Kintsch e Van Dijk. A figura 2 representa e resume o modelo de compreensão de Giasson, acima exposto (GIASSON, 1993).

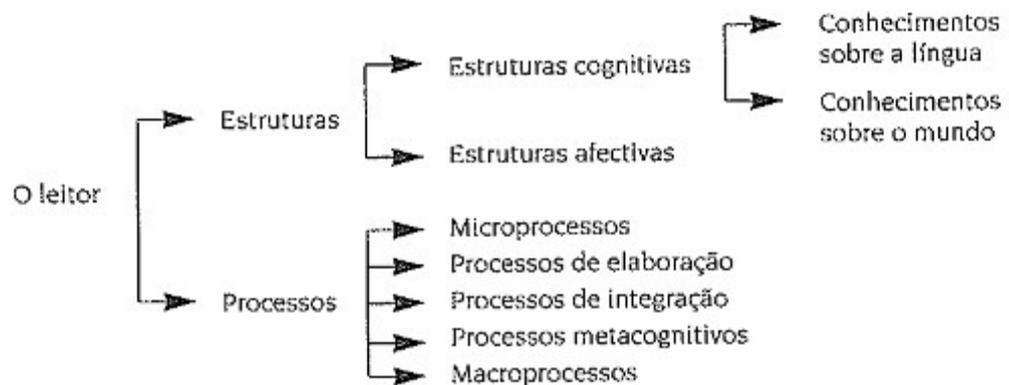
**Figura 2 – Modelo de Compreensão de Leitura de Giasson**



Fonte: Giasson, 1993, p. 21.

Desse modo, dentre as variáveis acima expostas o leitor é a mais complexa do modelo de compreensão de Giasson, pois ele utiliza diferentes estruturas cognitivas e processos para a leitura e compreensão do texto e essas características são independentes da situação da leitura. A figura 3 expõe esses componentes envolvidos na variável leitor (GIASSON, 1993).

**Figura 3 – Componentes da variável leitor no modelo de Giasson**



Fonte: Giasson, 1993, p. 25.

As estruturas dizem respeito às características do leitor e podem ser cognitivas ou afetivas. As cognitivas estão relacionadas aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, são produto de suas experiências anteriores. Os conhecimentos sobre a língua são muitas vezes desenvolvidos de modo natural, ainda antes da aprendizagem da leitura, tais como: conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Esses conhecimentos têm grande importância para a compreensão de leitura. Os conhecimentos sobre o mundo estão relacionados aos conhecimentos anteriores dos leitores, que são essenciais para a compreensão de leitura, pois possibilitam que o leitor estabeleça relação entre as informações novas e os conhecimentos que já possuía. Já as estruturas afetivas do leitor relacionam-se aos seus interesses e atitudes diante da leitura. Dessa forma, compreender um texto não se trata apenas de transpô-lo para a mente do leitor, mas sim de uma construção de sentido que o próprio leitor realiza (GIASSON, 1993).

Os processos estão vinculados às habilidades necessárias para compreender o texto e são operações que agem sobre essas estruturas cognitivas e afetivas do leitor que, ao ler, ativa os seus conhecimentos e interesses que, por sua vez, ativam os processos e estratégias de leitura. Entre tais processos, o modelo de Giasson destaca os de microprocessos, processos de elaboração, de integração, metacognitivos e macroprocessos, que serão melhor abordados na seção seguinte (GIASSON, 1993; CATALÀ et al., 2001; VIANA et al., 2010).

### **2.3.2 Processos cognitivos e metacognitivos**

Para que a compreensão de leitura aconteça precisam ser desenvolvidas diversas habilidades que, conjuntamente, colaboram com a leitura e compreensão textual. Para entender o que acontece quando um leitor compreende um texto é preciso conhecer os processos cognitivos envolvidos nesta atividade, processos estes que se caracterizam como operações que atuam sobre as estruturas cognitivas, de modo a alcançar as representações mentais do texto lido. Além disso, é necessário também atentar para o ensino de mecanismos de controle metacognitivo, de modo que se possam perceber e controlar as dificuldades na compreensão e adotar uma postura reflexiva em

relação ao texto. Desse modo, um leitor competente faz uso tanto de habilidades cognitivas quanto de habilidades metacognitivas, estas últimas tratam da habilidade de refletir e monitorar seus próprios processos cognitivos. As habilidades cognitivas do leitor, no decorrer do processo de aprendizagem da leitura, são influenciadas pelas habilidades metacognitivas e metalinguísticas. Sendo assim a reflexão intencional e autorregulação também têm grande importância nesse processo, pois um leitor fluente une suas habilidades cognitivas às metacognitivas no decorrer da leitura (CATALÀ et al., 2001; HODGES e NOBRE, 2012).

A compreensão de leitura é, assim, perpassada por diversos processos cognitivos, entre eles estão os de microestrutura/ microprocessos; macroestrutura/ integração; superestrutura; construção de modelo mental/ de elaboração; macroprocessos; e de autorregulação/ metacognitivos (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993).

Os processos de microestrutura ou microprocessos são responsáveis pelos processos básicos de leitura e estão relacionados ao reconhecimento de palavras e de grupo de palavras, além do significado das palavras identificadas e da compreensão morfosintática. Os processos de macroestrutura ou de integração estão no nível da frase, ou seja, abordam a construção do significado das frases, a hierarquização e a organização das informações. Têm como elementos os referentes e conectores que estabelecem relações entre as frases, indicam coesão e buscam a compreensão dos dados explícitos e inferências das informações implícitas entre as frases. Já os processos de superestrutura ou macroprocessos encontram-se no nível do texto, estão relacionados à identificação do tipo e estrutura do texto e são os responsáveis pela construção do resumo e da localização da ideia principal do texto, ou seja, estes processos estão voltados para a compreensão do texto como um todo. Os processos de construção de um modelo mental ou de elaboração, estão para além do texto, relacionam-se com a integração das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor. Consistem na realização de previsões, construção de imagem mental, reações movidas pela emoção, falar sobre o texto e integração de novas informações com os seus conhecimentos anteriores. São esses os processos responsáveis pela realização de inferências que não foram realizadas pelo autor. E, por fim, os processos de

autorregulação, ou seja, os processos metacognitivos do leitor, que tratam dos conhecimentos do leitor sobre a leitura, de sua capacidade para perceber a perda de compreensão e da utilização, pelo leitor, de estratégias para solucionar esse problema. No leitor experiente os processos de baixo nível, ou seja, de microestrutura, são automatizados para ele poder voltar-se aos processos de alto nível, ou macroestrutura, ou seja, a decodificação (processo de baixo nível/ microestrutura) automatiza-se para que se possa alcançar a compreensão (processo de alto nível/ macroestrutura), em uma relação de complementaridade (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993).

No decorrer da leitura esses aspectos cognitivos do leitor entram em ação para que a compreensão seja alcançada. Diante disso, o leitor tem uma função decisiva no decorrer do processo de compreensão, já que para compreender é preciso partir das informações do texto e relacioná-las com seus conhecimentos anteriores de modo a produzir o sentido do que se lê. Essa produção de sentido é o que Marcuschi denomina de inferências, que são processos cognitivos da compreensão textual. O autor de um texto nunca conseguirá dar conta de deixar todas as informações explícitas do texto e, assim, muito da compreensão ficará a cargo do leitor. Isso não significa que qualquer compreensão possa ser realizada, existem limites para a compreensão de um texto, algumas “leituras” não são “autorizadas”, isso acontece quando a compreensão do leitor contradiz o que o texto propõe como “verdade” (MARCUSCHI, 2008).

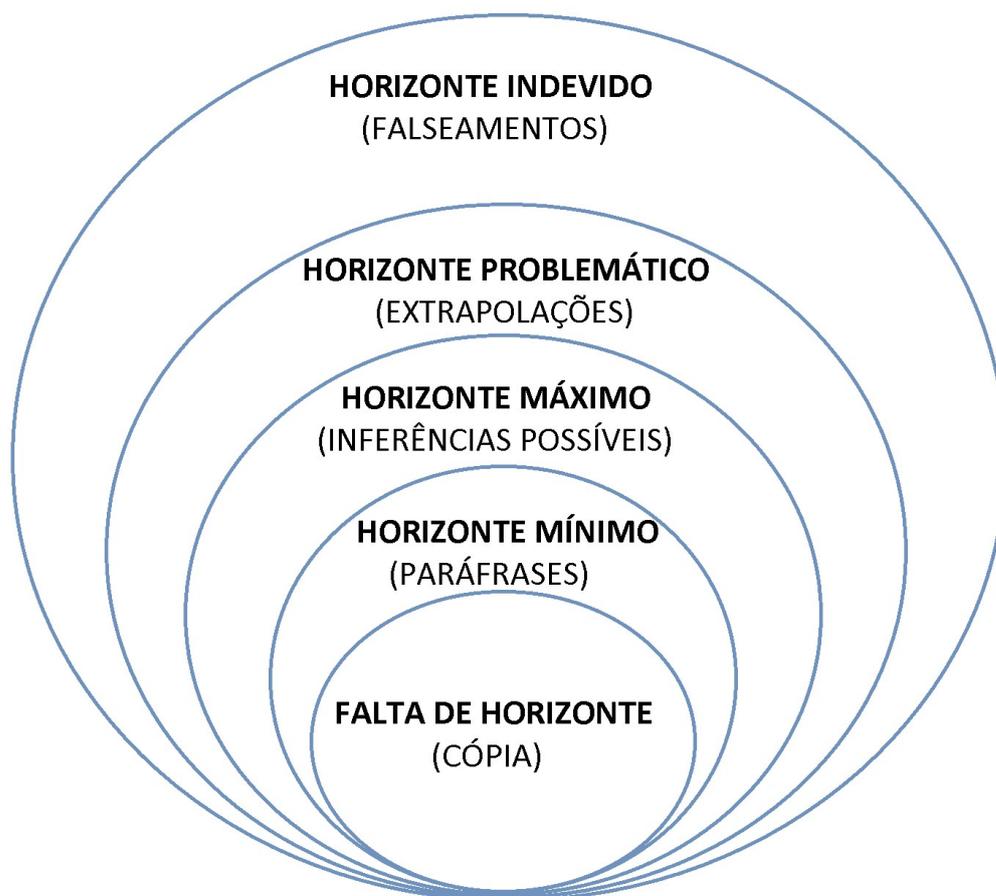
A capacidade de realização de inferências de informações implícitas ao nível do texto, ou seja, os processos de elaboração ou construção de um modelo mental acima citados, são essenciais para que o leitor compreenda o texto, afinal nem tudo é dito ou escrito pelo autor de maneira explícita, algumas informações precisam ser inferidas pelo leitor. Assim, o sentido de um texto não se encontra nem no texto, nem no leitor ou no autor, mas na relação interativa entre eles (MARCUSCHI, 2008; GIASSON, 1993; CATALÀ et al., 2001).

Considerando que, em geral, os textos escritos não são totalmente explícitos, existem informações implícitas que precisam ser percebidas pelo leitor. Essas percepções são chamadas de inferências, que podem ser automáticas (para textos com conteúdo familiar) e serão realizadas de maneira

mais rápida e fácil, ou controladas (textos com conteúdos menos familiares), para as quais serão necessários mais recursos. Essas inferências podem ser baseadas nos textos ou baseadas em conhecimentos prévios do leitor. Elas têm grande importância para a construção da base textual e do modelo situacional, justamente porque nem todas as informações estão explícitas nos textos e, dessa forma, algumas lacunas precisam ser preenchidas pelo leitor (CORSO, SPERB e SALLES, 2013; KINTSCH e RAWSON, 2013).

Nesse sentido, a compreensão leitora não é extraída do texto, mas sim guiada por ele. Ela pode ser considerada eficiente quando o leitor elabora representações mentais coerentes com o texto lido. Essa coerência poderá definir se a compreensão foi “rasa” ou “profunda”. A compreensão rasa está relacionada à identificação das informações explícitas do texto, já a compreensão profunda relaciona-se com a identificação de informações mais implícitas, como, por exemplo, as intenções do autor. Essa compreensão profunda exige o acionamento de conhecimentos prévios do leitor, integrando-os às informações do texto, sendo assim uma compreensão de cunho inferencial (HODGES e NOBRE, 2012; KING, 2007).

Existem cinco horizontes (formas de ler o texto) que podem estar presentes no processo de compreensão. O primeiro é a falta de horizonte, no qual o leitor apenas faz cópia ou repetição do que está escrito no texto. O segundo é o horizonte mínimo, que trata de “dizer com outras palavras”, ou seja, repete-se a informação do texto fazendo apenas pequenas interferências, mas mantendo ainda a leitura como uma atividade de identificação. O terceiro é o horizonte máximo, no qual são realizadas as atividades inferenciais da compreensão, que geram sentidos a partir das informações do texto e alcançam as “entrelinhas”, ou seja, o que está implícito no texto. O quarto é o horizonte problemático, que vai além do texto, envolvendo leituras pessoais. E o quinto, o horizonte indevido, que trata da leitura realizada de maneira incorreta. A figura 4 é baseada em um diagrama de Marcuschi que busca explicar como acontece a compreensão da leitura de um determinado texto, através dos cinco horizontes acima descritos (MARCUSCHI, 2008).

**Figura 4 – Diagrama dos horizontes da compreensão**

Fonte: Adaptação de Marcuschi (2008, p.258), elaborada pela autora.

Tomando por foco o horizonte máximo, para Marcuschi (2008) compreender é inferir. Tal autor define as inferências como processos cognitivos da compreensão de textos e, assim, apresenta uma visão da compreensão como processo cognitivo. Afirma ainda que existem aspectos que operacionalizam esse processo, tais como: processos estratégicos, que tratam da escolha das alternativas que são consideradas mais eficazes; processos flexíveis, ou seja, a possibilidade de a compreensão acontecer tanto em um sentido global (*top-down*), como local (*bottom-up*); processos interativos, que tratam da compreensão como interativa; e processos inferenciais, ou seja, diversos conhecimentos atuam na produção de sentido, sendo que as inferências precisam estar baseadas nas informações do texto. Nos modelos ascendentes (*bottom-up*) o leitor realiza a leitura de um texto começando pelas letras, palavras e frases até alcançar a compreensão. Nos modelos

descendentes (*top-down*) a leitura não se realiza letra por letra, utilizam-se os conhecimentos prévios no decorrer da leitura, buscando estabelecer antecipações sobre o que foi lido. E, por fim, os modelos interativos realizam uma síntese dos dois modelos anteriormente citados, aceitando que o leitor, para compreender, utiliza tanto seu conhecimento de mundo quanto seu conhecimento de texto (CATALÀ et al., 2001; MARCUSCHI, 2008).

Para ser um leitor fluente, portanto, não bastam apenas os processos cognitivos, é preciso adotar também uma postura reflexiva diante do texto, ou seja, realizar atividades de controle, monitoramento e reflexão (GOUGH e TUNMER, 1986; COELHO e CORREA, 2017; HODGES e NOBRE, 2012).

Ao ler um texto queremos compreendê-lo e, para isso, empregamos capacidades e conhecimentos cognitivos e linguísticos às representações da fala que retiramos do texto. Mas para compreender também são exigidas estratégias de compreensão, dessa forma, é preciso saber escolher tais estratégias para cada texto lido e é o sistema cognitivo do leitor que avaliará quais dessas estratégias devem ser utilizadas em cada situação (MORAIS, 2013).

#### 2.4 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

O processo de leitura requisita estratégias para que o leitor possa construir o significado do texto, através da verificação das hipóteses que o próprio leitor vai elaborando no decorrer da leitura. A construção de significado leva à elaboração de um modelo mental que acontece na interação entre as novas informações e os conhecimentos prévios do leitor. Como já mencionado, no decorrer dessa atividade de construção de significado pelo leitor estão envolvidos também, além de seus conhecimentos prévios, processos cognitivos (CATALÀ et al., 2001).

Com base nesses conhecimentos e processos cognitivos do leitor, ele poderá utilizar diferentes estratégias no decorrer da leitura, sendo que sua compreensão será influenciada pelas estratégias escolhidas. Essa escolha de estratégias deve basear-se na sua aplicação e adequação a cada leitura. As estratégias mais eficazes para a compreensão são aquelas que envolvem a reflexão intencional sobre o texto lido e sobre os próprios processos de

tratamento dessas informações. Assim, leitores habilidosos fazem uso mais adequado de tais habilidades metacognitivas, pois a reflexão intencional propicia a realização de inferências e, assim, o alcance de uma compreensão mais “profunda” (HODGES e NOBRE, 2012; KING, 2007).

As estratégias cognitivas estão relacionadas às habilidades de organização, integração e de verificação de informações. Enquanto as estratégias metacognitivas relacionam-se com habilidades de planejamento, controle, monitoramento e avaliação da leitura e até mesmo do pensamento (CARVALHO e JOLY, 2010).

Català et al. (2001), referencial teórico que serve como base para o programa de ensino de compreensão de leitura que é objeto de pesquisa deste trabalho, apresentam os componentes da compreensão de leitura, representantes dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, que também são abordados no referido programa de ensino, entre eles a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica, além das estratégias a serem ensinadas aos alunos para alcançar cada um deles. Esses componentes e as respectivas estratégias precisam ser compreendidos, pois embasam as ações de ensino do programa aqui estudado e servem como referencial teórico para a análise qualitativa das questões propostas no programa de ensino adaptado nesta pesquisa. Eles representam os processos cognitivos e metacognitivos da compreensão e, portanto, inserem-se no contexto da variável leitor, abordada por Giasson. Além disso, no que se refere ao modelo de Kintsch e Van Dijk, localizam-se nos níveis do “texto-base”, quando em atividades de compreensão literal e, especialmente no nível do “modelo mental/situacional”, no qual acontece a integração das informações do texto com os conhecimentos anteriores do leitor.

A compreensão literal está ligada ao reconhecimento daquilo que está explícito no texto, portanto vinculada aos processos de superestrutura ou macroprocessos (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993). Entre as estratégias a serem ensinadas aos alunos para que eles possam alcançá-la, estão: 1) a realização da distinção entre informações relevantes e secundárias no texto; 2) a localização da ideia principal do texto; 3) perceber as relações causa-efeito; seguir instruções; 4) identificar sequências de uma determinada ação; 5)

perceber elementos presentes em uma comparação; 6) perceber analogias; 7) identificar o sentido de palavras que possuam mais de um significado; 8) reconhecer e perceber o significado de prefixos e sufixos; 9) identificar homófonos, sinônimos e antônimos; 10) ter domínio de vocabulário básico para a faixa etária; entre outros (CATALÀ et al., 2001).

A reorganização, por sua vez, tem por objetivo a sistematização, esquematização ou resumo de uma determinada informação, portanto também vinculada aos processos de superestrutura ou macroprocessos (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993). Para isso é preciso ensinar aos alunos estratégias como: 1) suprimir informações que sejam triviais ou informações redundantes; 2) inserir ideias em conceitos inclusivos; 3) elaborar resumo hierarquizado; 4) reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos; 5) realizar a classificação com base em critérios estabelecidos; 6) fazer a dedução dos critérios usados em uma classificação; 7) fazer a reestruturação de um texto através da sua esquematização; 8) interpretar esquemas; 9) elaborar títulos que atentam ao sentido do texto; 10) fazer a divisão do texto em partes significativas; 11) definir subtítulos para cada uma destas partes; 12) realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outros; etc (CATALÀ et al., 2001).

A compreensão inferencial necessita da ativação dos conhecimentos prévios do leitor e da construção de antecipações ou suposições baseadas no texto e nos indícios proporcionados pela leitura do mesmo, ou seja, relacionam-se as informações do texto com os conhecimentos anteriores do leitor de modo a alcançar determinadas conclusões, desse modo está ligada aos processos de construção de um modelo mental ou de elaboração (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993). Segundo as autoras, a compreensão inferencial é a “essência da compreensão leitora” (CATALÀ et al., 2001, p. 17). Assim, as estratégias a serem ensinadas estão ligadas a: 1) prever determinados resultados; 2) realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas; 3) fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas; 4) perceber a causa de determinados efeitos; 5) fazer inferências de sequências lógicas; 6) inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas; 7) fazer a interpretação correta de linguagens figurativas; 8) reconstruir um texto fazendo mudanças em personagens, situações, feitos,

entre outros; 9) fazer a previsão de um final diferente para o texto; etc (CATALÀ et al., 2001).

A compreensão crítica estimula a construção e emissão de “juízos próprios” (CATALÀ et al., 2001, p. 17), a expressão de opiniões e realização de deduções, portanto também conectada com os processos de construção de um modelo mental ou de elaboração (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993). Para tal, é preciso ensinar aos alunos, com base em pontos de vista pessoais: 1) a analisar o conteúdo do texto; 2) fazer a distinção entre feitos e opiniões; 3) emitir opinião diante de um determinado comportamento; 4) expor as reações que cada texto lhe provoca; 5) fazer a análise da intenção do autor; etc (CATALÀ et al., 2001).

Por fim, Català et al. (2001) entendem por metacompreensão de leitura a capacidade de o leitor reconhecer/ tornar-se consciente de seus próprios mecanismos de controle para alcançar o sentido do texto, assim vinculada aos processos de autorregulação/ metacognitivos do leitor (CATALÀ et al., 2001; GIASSON, 1993). As estratégias a serem ensinadas aos alunos para que possam alcançar a metacompreensão são: 1) releitura de parágrafos; 2) continuação de leitura na busca de encontrar o sentido mais adiante do texto ou o significado de palavras desconhecidas; 3) buscar o significado de palavras no dicionário; 4) formulação de hipóteses; 5) inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto; 6) construção de gráficos para esquematização; 7) perceber quando a leitura deixou de ser interessante e utilizar recursos para retomar o que estava sendo lido (CATALÀ et al., 2001).

O processo de aprendizagem da compreensão de leitura não se dá apenas pela transmissão de conhecimentos, ele envolve, por parte do leitor, construções, generalizações e estruturações desses conhecimentos, em contextos diversos (CATALÀ et al., 2001). Assim, é necessária a participação ativa do professor no estímulo ao desenvolvimento dos processos de compreensão e à utilização das estratégias para o alcance de tais processos, por isso a necessidade de um ensino explícito de compreensão de leitura.

## 2.5 ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO DE LEITURA

As estratégias de compreensão colaboram para que o leitor acesse as informações do texto e alcance seus objetivos de leitura (CARVALHO e JOLY, 2010). Essas estratégias precisam ser explicitamente ensinadas (GIASSON, 1993). Assim, justifica-se a necessidade de refletir a respeito de práticas pedagógicas voltadas para o ensino explícito de compreensão de leitura, ensino este que deve capacitar os alunos a aplicarem as estratégias relacionadas a cada um dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão de leitura e, assim, alcançarem o sentido daquilo que lêem.

O ensino de compreensão leitora e de suas estratégias pode colaborar para a superação de problemas de leitura, porém, as práticas pedagógicas mais utilizadas nas salas de aula acabam, por vezes, por inibir o desenvolvimento da capacidade de compreender o que se lê. Os livros didáticos e as práticas escolares têm focado suas atividades de compreensão textual apenas na extração das informações literais dos textos lidos, esquecendo-se de toda a complexidade envolvida no ensino de compreensão de leitura e, além disso, dos outros processos cognitivos e metacognitivos envolvidos, como aborda Marcuschi em uma pesquisa de 1996 e 1999 sobre manuais de ensino de língua portuguesa, na qual se notou que nesses materiais didáticos os exercícios de “compreensão” eram, em sua maioria, apenas atividades de cópia, sem estímulo algum à reflexão crítica sobre os textos lidos. Os principais problemas desses exercícios eram: a) compreensão vista como uma simples atividade de decodificação do conteúdo do texto ou de cópia; b) atividades de compreensão misturadas com questões formais, sem vínculo algum com o assunto (por exemplo: “qual o título do texto?” “quantos parágrafos tem o texto?”); c) questões de compreensão sem relação com o texto, muito genéricas e subjetivas; e d) exercícios que não levam à reflexão sobre o texto, impossibilitando a construção de sentidos. Esses problemas evidenciam a falta de conhecimento sobre as atividades que devem ser realizadas no decorrer do ensino de compreensão de leitura e sobre os processos envolvidos neste contexto (MARCUSCHI, 2008).

Assim, segundo Marcuschi (2008), as atividades de compreensão de texto precisam ser reflexivas, afinal o processo de compreensão leitora é um processo de co-autoria, onde autor e leitor têm parcelas de participação na reflexão sobre o que o texto pretende transmitir. Diferentemente do que

supõem os livros didáticos, a língua não é apenas transmissora de informação, os textos não são produtos acabados e compreender não é a mesma coisa que repetir ou memorizar. Compreender é um processo criativo e ativo, que ultrapassa os limites textuais (MARCUSCHI, 2008).

Diante disso, torna-se importante que os docentes também estejam capacitados para ensinar a compreender. Para isso, é necessário que também compreendam os processos e estratégias envolvidos na compreensão de leitura, pois, neste caso, sua prática pedagógica estará voltada para o ensino das mesmas. O papel do professor nesse contexto é muito importante, pois ele é quem pode possibilitar ao aluno leituras significativas e integrais, dando-lhe o máximo de apoio no início do processo de aprendizagem da compreensão de leitura, até que o aluno progrida e esse apoio possa diminuir (GIASSON, 1993).

O ensino explícito de compreensão de leitura, quando bem estruturado, pode ser definido como um modelo de ensino que se preocupa em “tornar transparentes os processos cognitivos presentes na atividade de leitura” (GIASSON, 1993, p. 46). Portanto, esse ensino tem como objetivo ensinar as estratégias relacionadas a cada um dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão. Para que ele ocorra Giasson (1993), através de um modelo de ensino explícito de compreensão, propõe cinco etapas de ensino a serem seguidas pelo professor. Na primeira etapa a tarefa consistiria em definir qual estratégia utilizar e sua utilidade. Na segunda etapa tornar transparentes ao leitor os processos cognitivos envolvidos. Na terceira etapa a interação com os alunos, os orientado para o domínio das estratégias. Na quarta etapa colaborar para o desenvolvimento da autonomia do leitor na utilização das estratégias, consolidando as aprendizagens. E na quinta etapa o estímulo à utilização das estratégias, assegurando sua aplicação pelos alunos. As estratégias possibilitam que o aluno saiba como, o que, porque e quando fazer. Desse modo, o ensino explícito pode promover o desenvolvimento da autonomia do aluno na busca da compreensão do que lê (GIASSON, 1993; KLEIMAN, 1996).

Giasson (1993) também propõe, em seu modelo de ensino explícito, intervenções que podem ser realizadas antes, durante e depois da atividade de leitura. Nesse modelo o professor tem o papel de intervir antes da leitura de seus alunos, estimulando a ativação dos seus conhecimentos prévios, a realização de previsões e a conscientização das suas intenções de leitura.

Também poderá intervir no decorrer da leitura, propondo que os alunos confirmem suas previsões e elaborem outras e relacionem seus conhecimentos com as informações do texto. Após a leitura, o professor pode estimular seus alunos a elaborarem resumos do que leram e verificarem se atingiram seus objetivos de leitura (GIASSON, 1993).

Em complemento, Carvalho e Joly (2010), também afirmam que as estratégias da leitura podem ser utilizadas em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. Antes de iniciar a leitura o leitor pode analisar o título, as figuras e gráficos, pode também acionar seus conhecimentos prévios sobre o tema do texto. Durante a leitura, o leitor focará na compreensão do que o texto pretende transmitir, buscando as informações mais relevantes. E, por fim, depois da leitura, o leitor reflete sobre o que leu, resumindo as informações e relendo, se necessário (CARVALHO e JOLY, 2010). Para a utilização dessas estratégias é necessária instrução explícita de como proceder e quais estratégias utilizar em cada um dos momentos

Na “instrução explícita” os professores têm o papel de estimular seus alunos a estabelecerem as relações entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios e a utilizarem as estratégias necessárias para a compreensão. É essencial que no ensino de compreensão os alunos sejam estimulados a realizar a “autorregulação”, tornando-se capazes de controlar sua própria leitura, ou seja, desenvolver os processos metacognitivos (MORAIS, 2013).

Outro aspecto a se considerar no contexto do ensino explícito de compreensão de leitura, são os textos utilizados para as atividades de compreensão textual, é importante que sejam de diferentes gêneros e tipos, representando aquilo que o aluno poderá encontrar em seu cotidiano, de modo a ultrapassar os limites da utilização de textos exclusivamente narrativos, para que os estudantes sejam capacitados a ler e compreender os diferentes tipos de textos que encontrarão em sua vida (MARCUSCHI, 2008). Além disso, é necessário que os textos também sejam adequados para a faixa etária e realidade dos alunos.

Diante de tais exposições, refletir-se-á sobre possibilidades pedagógicas para o ensino de compreensão leitora que instrumentalizem o professor em sua prática, com propostas que abordem trabalhos de ensino das estratégias de

compreensão relacionadas aos processos cognitivos e metacognitivos e que contenham atividades que estejam além do que os alunos já conseguem realizar sozinhos, ou seja, que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a evolução do conhecimento para além daquilo que já sabem. Aqui o papel do professor como mediador é essencial, pois ele guiará os alunos no desenvolvimento daquilo que ainda não alcançaram.

É neste contexto, ao considerar a necessidade de materiais didáticos que levem em conta os processos envolvidos na compreensão de leitura e, assim, proponham atividades que estimulem o desenvolvimento da compreensão leitora através do ensino de estratégias, que se apresentará o programa de ensino de compreensão de leitura, estudado nesta pesquisa.

## 2.6 PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA

O Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (VIANA et al., 2010) é destinado aos discentes do 4º ano da Educação Básica e do final do 3º ano. Foi desenvolvido, inicialmente, em escolas de Ensino Básico de Portugal, ação coordenada por um grupo de pesquisadores da Universidade do Minho, que desenvolveu um material didático para nortear as práticas do programa. Nesse programa constam atividades voltadas para o ensino explícito da compreensão leitora, todas elas guiadas por seis personagens, que compõem a Família Compreensão. Cada um destes personagens trabalha determinados processos, por meio de estratégias, para alcançar a compreensão dos textos lidos.

Segundo Andersen (2018), ao criar esses personagens, as autoras demonstram preocupação com a integração entre cognição e emoção dos leitores, quando afirmam que a Família Compreensão pretende, ludicamente, tornar explícitos os processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora e trabalhar com estratégias para leitura dos textos e realização de tarefas de compreensão guiadas pelos seus personagens (ANDERSEN, 2018).

A seguir serão apresentados cada um desses personagens, além dos processos e das estratégias a eles relacionadas, na visão de Català et al. (2001).

O Vicente Inteligente representa o processo de metacompreensão e, assim, ajuda o aluno a refletir, fazendo-lhe questionamentos, lembrando do que precisa ser feito ou a qual outro personagem pode pedir ajuda para resolver a tarefa. Para Català et al. (2001) as estratégias a serem trabalhadas para desenvolver o processo de metacompreensão estão voltadas para a tomada de consciência, pelo leitor, de seus mecanismos de controle para alcançar a compreensão do texto, por meio da releitura de alguns parágrafos, construção de hipóteses, percepção de quando perdeu o interesse pela leitura, entre outras.

O Juvenal Literal representa o processo de compreensão literal e, desse modo, busca as informações explícitas no texto e estimula a criança a ler com atenção para nele encontrar informações, como nome de personagens, datas, locais, fatos e características. Segundo Català et al. (2001) as estratégias para desenvolver este processo estão voltadas para o reconhecimento do que está explícito no texto, através, por exemplo, da localização da ideia principal de um texto, da percepção de relações de causa-efeito, do domínio do vocabulário básico para a faixa etária.

O Durval Inferencial dá vida ao processo de compreensão inferencial e, nesse sentido, atua como um “detetive”, ou seja, procura pistas dadas pelo texto e estabelece relações entre essas informações do texto para conseguir resolver as tarefas, por vezes relacionando tais pistas a conhecimentos anteriores do leitor. Català et al. (2001) afirmam que a compreensão inferencial envolve estratégias que acionam os conhecimentos prévios do leitor relacionando-os com as informações do texto, na busca do alcance da compreensão, através da realização de inferências.

A Conceição Reorganização representa o processo de reorganização da informação e, assim, busca a organização das informações do texto, classificando-as, reordenando-as, fazendo resumos e esquemas. Esse processo de reorganização, para Català et al. (2001), envolve estratégias voltadas para construção de resumos e esquematizações de informações presentes no texto.

A Francisca Crítica trata do processo de compreensão crítica e tem por característica o questionamento e a análise crítica das informações, exigindo justificativas. Segundo Català et al. (2001) as estratégias deste processo estão

voltadas para o estímulo à expressão de opiniões, considerando a análise do conteúdo do texto e as intenções do autor.

Por fim, o Gustavo Significado, que representa os processos lexicais, traz como característica a curiosidade e busca encontrar os significados e as utilidades das coisas e das palavras desconhecidas. De certo modo, este processo está inserido no contexto da compreensão inferencial em Català et al. (2001), especialmente no que se refere às estratégias de inferência de significados de palavras e frases.

Assim, o programa envolve seis personagens que exploram processos cognitivos e metacognitivos relacionados com a compreensão leitora, ensinando o aluno a entender seus próprios processos de compreensão e considerando que “aprender a compreender torna mais fácil o saber” (VIANA et al., 2010, p.VI), ou seja, o domínio da compreensão leitora influencia nos processos de ensino-aprendizagem do sujeito leitor também em outros campos de conhecimento.

Apresenta-se abaixo, como forma de ilustração, um exemplo da atuação dos personagens da Família Compreensão no programa de ensino original de Portugal (Figura 5).

**Figura 5 – Atuação dos personagens da Família Compreensão**

 Se quiseres aprender a compreender com as personagens da minha família, segue-me. Preparado?



**O PASTOR AMBICIOSO**

Um pastor foi vender ovelhas no mercado e por elas deram-lhe uma bolsa de moedas. No regresso a casa vinha a cantarolar de alegria: “Estou rico! Posso comprar uma casa e um burro.”

Um ladrão que o seguia disse-lhe:

- Olá rapaz. Estás muito contente mas eu posso ajudar-te a ficar ainda mais contente fazendo crescer o teu dinheiro. É muito fácil. Enterras o dinheiro ao lado dessa árvore, tapa-o bem tapado e rega-o bem. Amanhã verás que as moedas duplicaram.

- O pastor assim fez.

Luis, 4.º ano de escolaridade, Escola 1.º Ciclo do E.B. - Maia

 **1 – O que queria o pastor fazer com o dinheiro?**

Não respondas já à pergunta. Lê com atenção o diálogo que se segue.



  **Peço ajuda a quem?**

 **Qual é a pergunta?**

 **«O que queria o pastor fazer com o dinheiro?»**

 **A resposta está no texto?**

 **Sim.**

 **Sublinha a resposta, pois ela está mesmo à vista; depois transcreve-a.**

**Então, vou sublinhar “Posso comprar uma casa e um burro” e a resposta é: O pastor queria comprar uma casa e um burro.**

Fonte: Viana et al. (2010, p. 31)

Baseadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1993), caracterizada como a distância entre o que aluno já consegue executar sozinho e o que ele ainda precisa de ajuda para realizar, as atividades do programade ensino foram elaboradas de maneira que estivessem sempre um pouco além do que os alunos conseguem realizar sozinhos, evidenciando assim o papel fundamental do professor como mediador deste processo. Viana et al. (2010) afirmam que o processo guiado por esta perspectiva colabora com o desenvolvimento da autonomia de leitura dos alunos.

Ainda segundo as autoras, os maus leitores são, em geral, “leitores não estratégicos” (VIANA et al., 2010, p. 12), ou seja, leitores que não utilizam as estratégias adequadas para uma leitura eficiente. É por isso que defendem que o ensino de compreensão de leitura deve estar voltado para o desenvolvimento das estratégias de compreensão. Assim, no decorrer do programa, os

estudantes são estimulados a expor as estratégias que utilizaram para compreender o texto ou responder às perguntas sobre o que leram, levando-os a refletir sobre a utilidade e aplicação destas estratégias.

O objetivo do programa é o ensino explícito de compreensão de leitura, assim como o desenvolvimento das competências de compreensão leitora e das estratégias de metacompreensão. O ensino explícito de compreensão, segundo Viana et al. (2010), deve estimular o aluno a identificar os processos cognitivos e metacognitivos que estão ligados a cada uma das tarefas de compreensão textual. Para isso foram criados os seis personagens da Família Compreensão, que representam esses diferentes processos de compreensão e pretendem auxiliar o estudante na identificação das estratégias que levam ao desenvolvimento dos processos necessários em cada momento. As atividades do programa ensinam ao estudante, portanto, a utilização dessas estratégias para compreender e para monitorar sua própria compreensão.

Para as autoras (VIANA et al., 2010) ler é compreender. Assim, o programa de ensino está voltado para o desenvolvimento das competências de compreensão e, para desenvolvê-las, é necessário mobilizar diferentes processos, incluindo os processos metacognitivos, que permitem que o leitor reflita sobre seus próprios processos cognitivos e aplique as estratégias necessárias para o controle da compreensão. Essa autorregulação traz melhorias para a compreensão, pois possibilita que os alunos tenham consciência de como compreendem e de como podem alcançar tal compreensão.

O programa baseia-se nos processos/ componentes e estratégias de compreensão abordados por Català et al. (2001), envolvendo a compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e a reorganização. E para cada um desses processos da compreensão existem estratégias a serem operacionalizadas para desenvolvê-los, como já exposto no capítulo “Compreensão de Leitura e Processos cognitivos e metacognitivos da compreensão”. A figura abaixo (figura 6), que faz parte da descrição do programa original de Portugal, ilustra e sintetiza essas estratégias para cada tipo de processo.

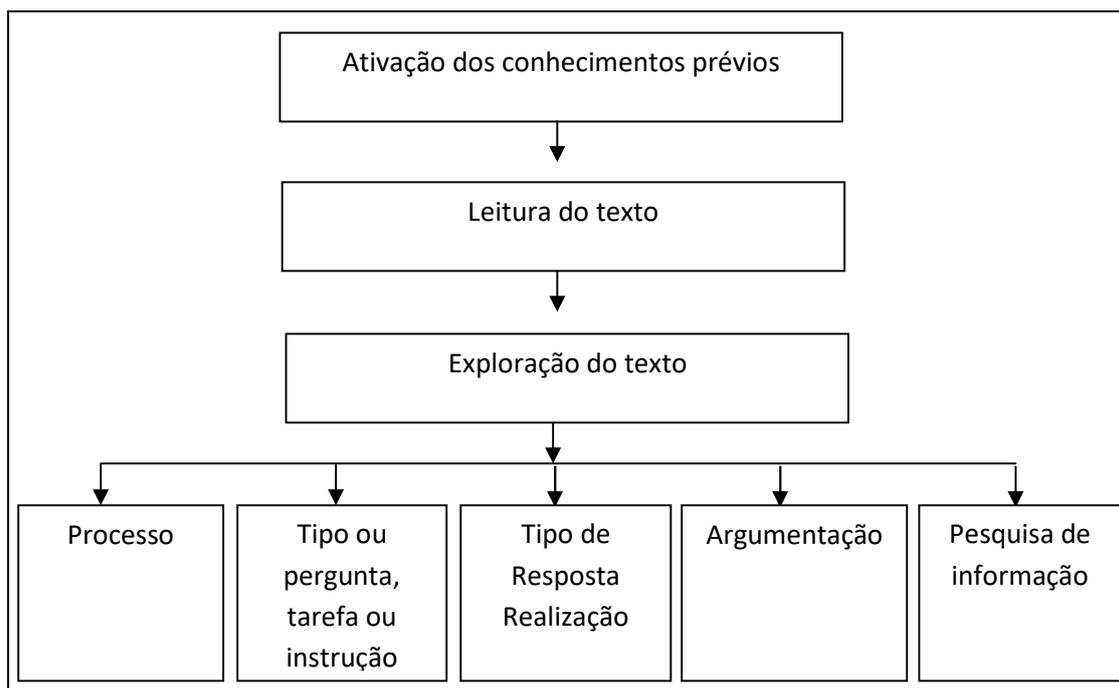
**Figura 6 – Tipos e estratégias de compreensão leitora de Català et al. (2001)**

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de ideias principais</li> <li>• Reconhecimento de uma sequência</li> <li>• Reconhecimento de detalhes</li> <li>• Reconhecimento de comparações</li> <li>• Reconhecimento de relações de causa-efeito</li> <li>• Reconhecimento de traços de carácter de personagens</li> </ul>
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar</li> <li>• Esquematizar</li> <li>• Resumir</li> <li>• Sintetizar</li> </ul>
Compreensão Inferencial	Activação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedução da ideia principal</li> <li>• Dedução de uma sequência</li> <li>• Dedução de detalhes</li> <li>• Dedução de comparações</li> <li>• Dedução de relações de causa-efeito</li> <li>• Dedução de traços de carácter de personagens</li> <li>• Dedução de características e aplicação a uma situação nova</li> <li>• Predição de resultados</li> <li>• Hipóteses de continuidade de uma narrativa</li> <li>• Interpretação de linguagem figurativa.</li> </ul>
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juízos de actos e de opiniões</li> <li>• Juízos de suficiências e de validade</li> <li>• Juízos de propriedade</li> <li>• Juízos de valor, de conveniência e de aceitação</li> </ul>

Fonte: Català *et al.* (2001) apud Viana et al., 2010, p. 15

No que se refere aos textos do programa, estão distribuídos entre literários, informativos e instrucionais, e exploram diferentes tipos e gêneros textuais. As tarefas de compreensão estão associadas a determinados personagens da Família Compreensão, porém esta associação nem sempre será explícita, por vezes os próprios alunos precisam realizá-la. A figura 7 ilustra a sequência de atividades a serem realizadas em cada um dos textos propostos no programa.

**Figura 7 – Sequência de atividades de exploração dos textos**



Fonte: Viana et al. (2010), p. 22

Primeiramente são ativados os conhecimentos prévios do leitor e é realizada a leitura do texto. Posteriormente acontece a exploração do texto, incluindo: a) a classificação do processo (inferencial, literal, reorganização, extração de significado, metacognitivo, crítico), ou seja, a identificação do personagem da Família Compreensão; b) a realização das tarefas e a justificativa da forma de realização de cada uma delas; c) algumas dessas tarefas também solicitam pesquisar informações extras, que podem ser importantes para a compreensão do texto.

Por fim, segundo as autoras do programa (VIANA et al., 2010), os resultados obtidos com a aplicação do mesmo em Portugal, no que se refere às competências de compreensão de leitura dos alunos, foram positivos, assim como a aceitação das tarefas e dos personagens da Família Compreensão, apresentando progressão nos níveis de compreensão leitora.

Diante desse fato, inserida no projeto “Programa para o ensino da compreensão leitora - uma parceria Brasil-Portugal”, esta pesquisa interessa-se por contribuir para a proposição de novas metodologias de ensino de compreensão de leitura através da continuidade da adaptação e aplicação deste programa de ensino em nosso contexto nacional, mais especificamente

em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina.

A adaptação do programa de ensino tem sido realizada por pesquisadores do laboratório PROLINGUAGEM/ UDESC e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), através da seleção de textos adequados para o contexto e faixa etária das crianças e da elaboração de questões que buscam o ensino de compreensão de leitura, por meio do ensino de estratégias e ativação dos processos de cognitivos e metacognitivos da compreensão. Além disso, para que as crianças sintam-se motivadas a participar das tarefas, se utiliza dos personagens da Família Compreensão (propostos no programa original) e de questões que conduzam a um processo de ensino-aprendizagem prazeroso, tendo em vista que o objetivo do programa não é a avaliação, mas sim o ensino. Para tal, é importante que as questões levem os alunos a alcançar a compreensão e desenvolver as estratégias e processos necessários.

Assim, espera-se que, através desta pesquisa, possam ser encontradas possibilidades para o ensino da compreensão leitora e para o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, por meio do ensino de estratégias de compreensão.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A PESQUISA

Esta pesquisa é, segundo o método de procedimento, classificada como pesquisa quase experimental. Para Gil (2008), tal pesquisa tem proximidade com as pesquisas experimentais, mas sem fazer distribuição aleatória dos sujeitos participantes. Caracteriza-se pela utilização de rigor metodológico e pela possibilidade de análise das relações de causalidade da pesquisa. A presente pesquisa, de desenho quase experimental, buscou a verificação da eficácia de um programa de ensino de compreensão de leitura, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa de intervenção. Para tal, investigou dois grupos, um experimental e um controle, e aplicou a ambos pré e pós-testes, que avaliaram os efeitos da intervenção em dois momentos, antes e após a aplicação do programa. O objetivo do pré-teste, momento anterior à intervenção, foi o de verificar os níveis em que se encontravam os participantes da pesquisa, no que se refere à leitura (decodificação e compreensão). O pós-teste teve como objetivo avaliar os progressos conquistados pelos alunos em relação a tais aspectos. Entre um momento e outro de testes, o grupo experimental recebeu a intervenção na forma de ensino, através da aplicação do programa de ensino de compreensão leitora. Já o grupo controle não participou de tal intervenção.

Quanto à abordagem metodológica tal pesquisa se caracteriza como quantiquantitativa, buscando superar a dicotomia entre abordagens qualitativas e quantitativas na educação e possibilitando que dados qualitativos possam explicar resultados quantitativos e vice-versa. Creswell e Clark (2013) denominam este tipo de pesquisa como pesquisa de “métodos mistos”.

As análises estatísticas, que foram realizadas após o período de intervenção e de testes, buscaram verificar se o programa de ensino influenciou significativamente no desempenho em compreensão de leitura dos alunos participantes da intervenção, através dos dados que foram obtidos a partir das avaliações do pré e pós-teste.

Os aspectos éticos desta pesquisa tomaram por base as orientações do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), de acordo com o parecer número 2.742.454 que a aprovou.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da presente pesquisa foram alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, com idade média de 9,54 anos de idade, de ambos os sexos, distribuídos entre 4 turmas, duas experimentais e duas controle, pertencentes a duas escolas diferentes, envolvendo, ao todo, 48 crianças, 28 do grupo experimental e 20 do grupo controle. Os alunos do grupo experimental, pertencentes a duas turmas de uma mesma escola, receberam a aplicação de um programa de ensino explícito de compreensão de leitura, já os alunos do grupo controle, pertencentes a duas turmas de outra escola, não receberam a aplicação de tal programa, mas participaram do pré-teste e pós-teste, assim como o grupo experimental.

Os critérios para a participação dos estudantes na pesquisa foram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, conforme solicitado pelo Comitê de Ética da UDESC. Além disso, também se utilizou como critério para a participação a ausência de comprometimentos cognitivos e de dificuldades com a decodificação, desse modo, foram excluídos 3 sujeitos dos dados da pesquisa: 2 com decodificação comprometida e 1 com comprometimento cognitivo. Os estudantes que não tiveram seus termos assinados não foram retirados da sala de aula para a realização dos testes individuais, porém permaneceram em sala de aula no decorrer das atividades coletivas e, caso fossem do grupo experimental, puderam participar das atividades do programa de ensino, sem que qualquer tipo de discriminação fosse feito. Entretanto, seus dados não foram computados, para efeito da presente pesquisa. Os estudantes que apresentaram algum comprometimento cognitivo ou dificuldades na decodificação, dificuldades essas avaliadas através de teste de leitura de palavras e pseudopalavras, mas tiveram seus termos assinados, participaram, dentro de seus limites, das intervenções do programa de ensino e dos testes

individuais e coletivos, sem que qualquer tipo de distinção fosse realizada, porém seus dados não foram computados nesta pesquisa.

O 4º ano do Ensino Fundamental foi o nível de escolaridade escolhido como foco desta pesquisa devido, além do direcionamento do programa de ensino para tal faixa etária, à previsão de que nesta fase de escolarização os alunos já estivessem alfabetizados e, desse modo, suas habilidades de decodificação já deveriam estar desenvolvidas e automatizadas, liberando recursos cognitivos para os processos de compreensão, foco do programa de ensino aqui abordado.

Dentre as escolas Estaduais de Santa Catarina localizadas no município de Florianópolis, foram escolhidas duas escolas como participantes da pesquisa. Em uma escola ficaram as duas turmas experimentais e na outra escola as turmas controle. Esta divisão foi feita tendo em vista a necessidade de que o programa de ensino fosse conhecido, naquele momento, apenas pelo grupo experimental, para que não houvesse nenhuma interferência da aplicação do programa no grupo controle. Os critérios de seleção utilizados para a escolha dessas escolas consideraram instituições nas quais a alfabetização acontecesse nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a já mencionada influência da habilidade de decodificação nos processos de compreensão e a importância de que aquelas habilidades estejam desenvolvidas para que a atenção do leitor possa voltar-se para os processos de compreensão. Além disso, outro critério de seleção utilizado para a escolha das escolas foi o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve para medir a qualidade da aprendizagem em nível nacional e para estabelecer metas para a educação (BRASIL, 2019). Seus dados são obtidos a partir dos resultados da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Vale destacar que no início desta pesquisa o resultado disponível do IDEB era o de 2016. Desse modo, foram selecionadas escolas que não tivessem atingido a meta do IDEB nas avaliações nacionais. Essa meta visa à melhoria da qualidade do ensino, de modo que o Brasil possa atingir um nível educacional que esteja na média de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Atualmente, o objetivo final/ a meta é alcançar a média 6,0 até 2022 e para isso existem as médias intermediárias que se constituem como caminho

que levará a esse objetivo final (INEP, 2019). Assim, o objetivo de escolher escolas com o IDEB abaixo da meta foi para que a presente pesquisa pudesse colaborar de algum modo com o processo de aprendizagem de leitura dos sujeitos envolvidos, através da aplicação de um programa de ensino de compreensão leitora.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, primeiramente apresenta-se a distribuição dos participantes da pesquisa, por gênero em cada uma das turmas do grupo experimental e controle na tabela 1.

**Tabela 1 – Distribuição dos participantes da pesquisa por gênero em cada uma das turmas do grupo experimental e controle**

	<b>Turma</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Total</b>
<b>Experimental</b>	T11	7	11	18
	T21	4	6	10
	Total Grupo Experimental	11	17	28
<b>Controle</b>	T12	2	7	9
	T22	6	5	11
	Total Grupo Controle	8	12	20
	Total Grupos	19	29	48

Nota: T11 = Turma (T) 1 do Grupo 1 (experimental); T21 = Turma (T) 2 do Grupo 1 (experimental); T12 = Turma (T) 1 do Grupo 2 (controle); T22 = Turma (T) 2 do Grupo 2 (controle).

Fonte: Elaborada pela autora.

Em complemento, a tabela 2 apresenta a idade média, mínima e máxima e o desvio padrão dos participantes da pesquisa.

**Tabela 2 – Idade média, mínima, máxima e desvio padrão dos participantes da pesquisa**

	<b>N</b>	<b>Média (M)</b>	<b>DP</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Idade</b>	48	9,54	,71335	9,00	12,00

Nota: N= número de participantes; M = média de idade; DP = desvio padrão; Min. = idade mínima; Máx. = idade máxima.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tratam-se, portanto, de turmas heterogêneas, com 48 participantes de ambos os sexos, 28 sujeitos no grupo experimental e 20 no grupo controle. Os grupos possuem idade média de 9,54 anos, sendo a mínima de 9 anos e a máxima de 12 anos.

### 3.3 INSTRUMENTOS

Entre os instrumentos utilizados nesta pesquisa está a aplicação de um programa de ensino da compreensão de leitura às turmas experimentais, que se caracteriza como um instrumento de ensino. Esse programa é uma adaptação do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (VIANA et al., 2010). Tal instrumento de ensino será especificado no item 3.3.1 desta seção.

Em relação aos instrumentos de avaliação da pesquisa, o pré-teste teve por objetivo analisar os níveis de decodificação e compreensão anteriores à intervenção e o pós-teste avaliou os progressos conquistados pelos alunos em compreensão após a intervenção. Os instrumentos de avaliação foram aplicados aos grupos controle e experimental, para que se pudessem comparar os resultados de tais grupos e, assim, verificar a eficácia da aplicação do programa de ensino de compreensão leitora. Os testes utilizados foram: 1- Subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) de Capellini, Oliveira e Cuetos (2012), aplicado apenas no pré-teste e que teve por objetivo a avaliação das habilidades de decodificação; 2- Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena et al. (2016), aplicado no pré e pós-teste, com o objetivo de avaliar a compreensão; 3- Questionário de múltipla escolhada

Avaliação da compreensão de leitura textual (COMTEXT) de Corso et al. (2017), aplicado no pré e pós-teste, com o objetivo de avaliar a compreensão; 4- Avaliações iniciais do programa de ensino adaptado, aplicadas no pré e pós-teste, com o objetivo de avaliar a compreensão; e 5- Adaptação do simulado da Prova Brasil, aplicada apenas no pós-teste e que teve por objetivo avaliar a compreensão.

As únicas diferenças entre pré e pós-teste são que a decodificação foi avaliada apenas no pré-teste, para verificar se existia ainda alguma criança que não decodificava e uma adaptação do simulado da Prova Brasil foi aplicada apenas no pós-teste, tendo em vista ser uma avaliação prevista para o 5º ano do Ensino Fundamental e, assim, mais distante da realidade dos participantes no início da pesquisa. Além de tais instrumentos avaliativos aplicados no pré e pós-teste, os participantes do grupo experimental também receberam a aplicação das avaliações de progresso do programa de ensino. Tais avaliações foram aplicadas no decorrer das atividades de ensino, como forma de avaliar o progresso dos estudantes de maneira processual. Cada um desses instrumentos de avaliação será especificado no item 3.3.2 desta seção.

A aplicação dos pré-testes iniciou-se no dia 14 de agosto de 2018 e a intervenção através do programa de ensino, na primeira turma experimental, no dia 22 de agosto de 2018, com a apresentação da Família Compreensão aos participantes. No decorrer do período de intervenção foram aplicados 19 textos do programa de ensino e 4 avaliações de progresso previstas neste programa, além das avaliações iniciais e finais. Essas intervenções foram encerradas no dia 08 de novembro de 2018 em ambas as turmas experimentais, com a aplicação da avaliação do progresso 4. No dia 26 de novembro de 2018, mais de duas semanas após a conclusão da aplicação do programa de ensino nas turmas experimentais, iniciou-se a aplicação dos pós-testes nas turmas controle. No dia 03 de dezembro de 2018, mais de 3 semanas após a conclusão da intervenção, iniciou-se a aplicação dos pós-testes nas turmas experimentais. A aplicação dos pós-testes foi encerrada no dia 14 de dezembro de 2018. Essa distância entre a conclusão da aplicação do programa de ensino e o início do pós-teste se fez necessária para que se pudessem verificar, com maior veracidade, os efeitos do ensino proposto pelo programa no

desenvolvimento da compreensão leitora das crianças participantes da pesquisa.

### **3.3.1 Programa de ensino de compreensão de leitura**

A adaptação do programa ao português brasileiro e à realidade brasileira está sendo realizada por pesquisadores do laboratório PROLINGUAGEM (PPGE-UDESC), por meio do projeto “Programa para o ensino da compreensão leitora - uma parceria Brasil-Portugal”, coordenado pela Professora Dalva Godoy e em parceria com a Universidade Federal do Paraná e Universidade do Minho. As atividades do programa, que foram desenvolvidas com o grupo experimental, de maneira coletiva e mediadas por esta pesquisadora, consistiram na leitura desses textos, de diferentes tipos e gêneros textuais (informativos, instrucionais, narrativos, poesias), escolhidos de acordo com a faixa etária e nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, e na realização de tarefas de compreensão relacionadas a esses textos. A leitura dos textos e as atividades puderam ser conduzidas de maneira coletiva, individual ou em pares, a depender das orientações de aplicação previstas para cada atividade.

As tarefas de compreensão buscaram o ensino explícito de estratégias e ativação de processos cognitivos e metacognitivos da compreensão de leitura, sendo essas tarefas compostas por questões de múltipla escolha, descritivas, transcrição de palavras e trechos do texto, perguntas de verdadeiro ou falso, construção de tabelas e de resumos, ligação de colunas e elaboração de perguntas sobre o texto. Para ajudar na resolução de tais tarefas e no desenvolvimento das estratégias para compreender o texto, foram apresentados aos participantes os componentes da Família Compreensão, os quais trabalharam os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão, sendo eles: Vicente inteligente, que trabalha os processos de metacompreensão; Juvenal literal, com os processos de compreensão literal; Gustavo significado, com a extração de significado; Durval inferencial, processos de compreensão inferencial; Conceição reorganização, processos de reorganização; e Francisca crítica, com os processos de compreensão crítica. Para cada um desses processos cognitivos e metacognitivos existiam

estratégias específicas a serem ensinadas aos participantes, conforme já mencionadas no item 2.4 do referencial teórico desta dissertação.

Os textos do programa de ensino adaptado foram escolhidos de acordo com a faixa etária e realidade das crianças, de modo a motivar os alunos e a ampliar seu repertório literário. Foram também textos que possibilitaram a exploração de processos cognitivos da compreensão, alvo do programa de ensino aqui estudado. A adaptação desses textos não se refere à tradução dos mesmos ao português brasileiro, mas sim na busca por novos textos que tenham vínculo com a realidade das crianças brasileiras e que, assim, façam sentido para cada uma delas.

A definição da pesquisadora como responsável pela aplicação das atividades do programa de ensino se deu para um melhor controle da pesquisa no que se refere à aplicação do programa e ao ensino explícito de compreensão de leitura. Este modo de aplicação pode ter possibilitado uma possível capacitação do professor regente da turma no que diz respeito ao ensino de compreensão, caso o mesmo tenha permanecido em sala durante a aplicação do programa de ensino.

Tal programa foi aplicado coletivamente, em sala de aula, pela própria pesquisadora, de uma a duas intervenções, de 90 minutos cada (duas aulas), por semana em cada uma das turmas do grupo experimental, durante 10 semanas seguidas no ano, iniciando no mês de agosto e terminando no mês de novembro de 2018. Previamente foi dado conhecimento ao professor regente da turma das atividades a serem desenvolvidas e da programação de aplicação das mesmas, de modo a respeitar o seu planejamento. O professor pôde optar, a depender de seu interesse, por permanecer em sala de aula e participar da aplicação das atividades juntamente com a pesquisadora responsável.

### **3.3.2 Instrumentos de avaliação da decodificação e da compreensão de leitura**

No que se refere à pesquisa quantitativa foram avaliados os desempenhos dos estudantes nos testes aplicados (pré e pós-teste). Essas avaliações consistiram em atividades a serem realizadas pelos participantes da

pesquisa e foram aplicadas nas escolas pela própria pesquisadora, em ambos os grupos (experimental e controle). Tais testes objetivaram avaliar a compreensão e a decodificação.

A avaliação de decodificação foi composta pelos subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) de Capellini, Oliveira e Cuetos (2012)(Anexos 1 e 2).

A compreensão de leitura foi avaliada por meio de quatro testes: teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena et al. (2016)(Anexo 3); questionário da Avaliação da compreensão de leitura textual (COMTEXT) de Corso et al. (2017) (Anexo 4); avaliações iniciais e as de progresso que fazem parte do programa de ensino adaptado (Anexo 6); e adaptação do simulado da Prova Brasil 2011 (BRASIL, 2011) (Anexo 5).

Foram utilizados quatro instrumentos diferentes para avaliar a compreensão de leitura tendo em vista as especificidades de cada um deles. O Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena et al. (2016) avalia compreensão e decodificação de maneira conjunta, além de se tratar de um teste que avalia a compreensão de uma maneira diferente daquela proposta no programa de ensino. O Questionário de múltipla escolha da Avaliação da compreensão de leitura textual (COMTEXT) de Corso et al. (2017) é um teste padronizado que avalia a compreensão de leitura através de questões inferenciais e literais. As Avaliações iniciais e as de progresso do programa de ensino adaptado fazem parte da proposta do programa de ensino original. E a Adaptação do Simulado da Prova Brasil faz parte de uma avaliação de larga escala nacional que foi selecionada de modo a efetivar os resultados obtidos com o programa de ensino, já que é uma avaliação aplicada nacionalmente a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e que visa também verificar os desempenhos dos estudantes brasileiros em leitura, contribuindo inclusive como fonte para os dados do IDEB.

As avaliações de decodificação (leitura de palavras e pseudopalavras) e tarefas de compreensão (perguntas sobre o texto de CORSO et al., 2017) foram aplicadas individualmente em um ambiente da escola próprio para tal atividade. O Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) e avaliação inicial do programa de ensino foram aplicados coletivamente em sala

de aula. A adaptação do simulado da Prova Brasil, por sua vez, foi aplicada também coletivamente, apenas no pós-teste.

### **A) Subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras**

Os subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras (Provas de Avaliação dos Processos de Leitura– PROLEC, de CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2012) objetivaram analisar se o aluno reconhecia/ decodificava palavras e pseudopalavras através da leitura em voz alta de uma lista de 30 palavras e 30 pseudopalavras, respectivamente, ambas com sílabas de complexidades diversas. Este teste foi de aplicação individual e não possuiu restrição de tempo de execução e, caso o participante não quisesse, ou não tenha conseguido ler, suas respostas seriam computadas como incorretas, conforme seu desempenho.

Esse teste teve por objetivo verificar o desempenho das crianças participantes da pesquisa no que se refere ao processo de decodificação, através da leitura de palavras e de pseudopalavras, tendo em vista que, para que fosse avaliado seu desempenho em compreensão de leitura, era essencial que tivesse desenvolvida a habilidade de decodificação.

### **B) Teste de Leitura e de Compreensão de Sentenças**

No Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena et al. (2016), que consiste de uma adaptação do teste de Lobrot L3 (1973), o aluno deveria ler silenciosamente cada uma das frases incompletas, que possuíam uma lacuna na última palavra, completando-as com a palavra que julgava que as preencheria melhor, a partir da escolha de uma entre as cinco opções de palavras apresentadas. A aplicação foi coletiva, em sala de aula, e restrita a apenas cinco minutos de atividade, independentemente do número de frases que cada participante conseguisse, ou não, preencher. Esse teste foi selecionado com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em compreensão de leitura através da fluência de leitura de sentenças de maneira silenciosa, portanto, de uma maneira diferente daquela proposta pelo programa de ensino. Assim, avaliou também a capacidade de decodificação, sendo que

nele existe interferência mútua entre a decodificação e a compreensão. Para que fossem alcançados bons desempenhos na compreensão de cada uma das frases, era preciso que tivessem sua decodificação bem desenvolvida, até porque o teste tinha um limite de 5 minutos para a execução, dessa forma, a velocidade para decodificar também determinou os resultados. Nele a decodificação também recebeu influência do contexto em que cada palavra estava inserida. Por fim, tratou-se de um teste padronizado e que foi elaborado para crianças de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental.

### **C) Questionário da Avaliação da compreensão de leitura textual**

No questionário de múltipla escolha sobre um determinado texto da Avaliação da compreensão de leitura textual (COMTEXT), pertence às tarefas de compreensão de Corso et al. (2017), a criança deveria realizar a leitura silenciosa de um texto e, posteriormente, responder a dez questões de compreensão literal e inferencial relacionadas ao texto lido (cinco inferenciais e cinco literais). A aplicação de tal tarefa foi individual. Esse teste foi selecionado por ser um teste padronizado que visa avaliar o desenvolvimento de compreensão de leitura no que se refere aos processos de compreensão literal e inferencial, de uma maneira semelhante ao que é realizado no programa de ensino, ou seja, leitura de um texto e resposta a questões sobre ele, sendo a única diferença o fato de que neste teste a criança precisaria ler o texto e, no momento de responder às questões, não poderia voltar no mesmo para consultá-lo.

O teste original conta também com a aplicação de uma atividade de reconto do texto lido antes do questionário, porém na presente pesquisa optou-se por aplicar somente o questionário, por entender que o mesmo estaria mais focado no que a pesquisa pretende analisar.

### **D) Avaliações iniciais e de progresso do programa de ensino**

As avaliações iniciais e as de progresso do programa de ensino adaptado são compostas da leitura de textos próprios para a faixa etária dos alunos e realização de atividades de compreensão. Essas avaliações são

instrumentos que fazem parte da proposta de acompanhamento do desempenho dos alunos do programa de ensino original, desse modo também constituem parte da adaptação realizada ao português brasileiro e à realidade brasileira, assim como o restante do programa de ensino.

### **E) Adaptação do Simulado da Prova Brasil**

Esse teste objetivou verificar o desenvolvimento dos alunos e comparar o desempenho dos grupos em compreensão leitora, através de um simulado de uma avaliação nacional de larga escala. Foi escolhido um simulado porque a Prova Brasil não fica disponível ao público para consulta ou utilização, apenas o simulado é disponibilizado. O teste foi selecionado tendo em vista seu vínculo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), já que a Prova Brasil é um dos instrumentos para a obtenção dos dados do IDEB. Assim, considerou-se que o simulado da Prova Brasil poderia ser um bom parâmetro para a análise do desenvolvimento dos sujeitos participantes da pesquisa após a aplicação do programa de ensino, mesmo sendo voltado para o 5º ano do Ensino Fundamental, pois não temos avaliações nacionais próprias para o 4º ano do Ensino Fundamental. A adaptação do simulado da Prova Brasil 2011 (BRASIL, 2011), que consiste na leitura de textos e resposta a questões de compreensão de leitura relacionadas a cada um dos textos, foi aplicada apenas no pós-teste, de maneira coletiva, tendo em vista que, originalmente, o simulado é voltado para o 5º ano do Ensino Fundamental e, assim, seria muito precoce já ser aplicado ao final do primeiro semestre do 4º ano. Por isso, nesta pesquisa, optou-se por aplicá-lo no final do ano letivo, ou seja, na conclusão do 4º ano do Ensino Fundamental. A adaptação foi realizada em relação à quantidade de questões e textos, ou seja, foram selecionados textos e questões dos blocos 3 e 4 de modo a não exceder a extensão das outras avaliações aplicadas.

Para melhor visualização dos instrumentos utilizados na presente pesquisa, foi elaborado o quadro abaixo com o detalhamento de cada um, suas funções e os procedimentos de aplicação.

**Quadro 5 – Instrumentos da pesquisa, organizados por objetivo e procedimento**

<b>OBJETIVO</b>	<b>INSTRUMENTOS UTILIZADOS</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
Ensino de compreensão de leitura	Programa de Ensino de Compreensão leitora	Aplicação coletiva
Avaliação da decodificação	Subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) de Capellini, Oliveira e Cuetos (2012)	Aplicação individual
Avaliação da compreensão	Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena et al. (2016)	Aplicação coletiva
	Questionário da Avaliação da compreensão de leitura textual (CONTEXT) de Corso et al. (2017)	Aplicação individual
	Avaliações iniciais e de progresso do programa de ensino adaptado	Aplicação coletiva
	Adaptação do Simulado da Prova Brasil 2011 com leitura de textos e resolução de questões de compreensão de leitura	Aplicação coletiva

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos através desta pesquisa foram armazenados em um banco de dados e, posteriormente, submetidos primeiramente a uma análise estatística que buscou verificar os desempenhos dos participantes da pesquisa em compreensão de leitura, comparando os resultados do grupo experimental e do grupo controle. Também foi realizada análise qualitativa dos textos e das questões do programa de ensino adaptado.

No que se refere à abordagem quantitativa, ao final da pesquisa os desempenhos dos estudantes nos testes aplicados foram comparados, através de análises estatísticas, com o objetivo de verificarse o programa de ensino

explícito de compreensão de leitura promoveu desempenho significativamente maior em compreensão leitora entre os estudantes participantes do programa quando comparado ao desempenho de estudantes não participantes. Tais dados foram analisados e discutidos com base nos referenciais teóricos aqui adotados.

Os resultados analisados foram os obtidos: no pré-teste, verificando os níveis em que se encontravam os participantes da pesquisa antes da intervenção, através do teste de leitura de palavras e pseudopalavras, do teste de leitura e compreensão de sentenças (TELCS) e da avaliação da compreensão de leitura (questionário de múltipla escolha da Avaliação da compreensão de leitura textual – COMTEXT de Corso et al., 2017 e avaliação inicial do programa de ensino – avaliação de progresso 1); no pós-teste, com o objetivo de avaliar os progressos conquistados pelos alunos, por meio do teste de leitura e compreensão de sentenças (TELCS) e da avaliação da compreensão de leitura (questionário de múltipla escolha da Avaliação da compreensão de leitura textual – COMTEXT de Corso et al., 2017, avaliação inicial do programa de ensino – avaliação de progresso 1 e adaptação do simulado da Prova Brasil); e nas avaliações de progresso aplicadas ao grupo experimental, com o objetivo de verificar o desenvolvimento gradativo do grupo que estava recebendo a aplicação do programa de ensino. Além disso, foram realizadas análises comparativas dos desempenhos dos participantes entre os grupos controle e experimental comparando os resultados do pré e do pós-teste.

As avaliações foram corrigidas e pontuadas com base no número de acertos dos estudantes em cada tarefa. Nas análises foram consideradas as médias de respostas corretas em cada um dos testes ou a porcentagem média de acertos, a depender do teste. A pontuação obtida no teste de leitura de palavras e pseudopalavras foi baseada na soma do número de palavras e pseudopalavras lidas corretamente (sem silabação ou autocorreção), em um total de 30 palavras e 30 pseudopalavras. Já a pontuação no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) baseou-se no número de sentenças preenchidas de maneira correta, variando de 0 a 36 pontos. A pontuação da avaliação 1 do programa de ensino foi baseada na porcentagem de acertos das questões do teste, variando de 0 a 100%, já que os valores das pontuações e o

número de questões das avaliações de progresso do programa de ensino variam entre si. Os pontos do Questionário de múltipla escolha da Avaliação da compreensão de leitura textual – COMTEXT de Corso et al. (2017) foram computados com base no número de respostas corretas para as questões do teste, podendo variar de 0 a 10 pontos. Por fim, a pontuação da adaptação do Simulado da Prova Brasil baseou-se na porcentagem de acertos das questões do teste, variando de 0 a 100%.

Já em relação à abordagem qualitativa, foram analisados os textos e as questões adaptadas do programa de ensino, de modo a verificar a pertinência dos mesmos (questões e textos) para o desenvolvimento das estratégias e dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão de leitura. Tal análise tomará por base teórica Català et al. (2001) no que se refere à definição das estratégias que levam ao desenvolvimento de cada um dos processos de compreensão de leitura. A partir desse referencial, cada uma das questões adaptadas e aplicadas nesta pesquisa foi individualmente analisada, verificando: 1- quais processos cognitivos ou metacognitivos foram propostos inicialmente para cada questão; 2- quais estratégias estiveram vinculadas a cada questão; e 3- se as questões propostas utilizaram as estratégias adequadas de acordo com o proposto por Català et al. (2001) para cada tipo de processo cognitivo ou metacognitivo. Além disso, com base na prática de aplicação do programa em sala de aula, também foi feita uma análise sobre os textos selecionados, verificando se os mesmos estavam adequados para a faixa etária e realidade das crianças, ao analisar em quais os participantes apresentaram dificuldades ou facilidades no momento da intervenção.

Os resultados dessas análises estão organizados no próximo capítulo da seguinte forma: primeiramente inicia-se com a análise quantitativa da pesquisa, na qual é realizada a apresentação e discussão dos resultados do pré-teste, do pós-teste, da comparação entre pré e pós-teste por grupo e das avaliações de progresso e, por fim, a discussão dos resultados da análise quantitativa. Posteriormente faz-se a análise qualitativa, na qual é realizada a análise de cada um dos textos e das respectivas questões do programa de ensino adaptado que foram aplicados no decorrer da intervenção ao grupo experimental.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise quantitativa da pesquisa os dados foram analisados através de testes estatísticos não paramétricos, tendo em vista que a avaliação da dispersão dos dados apontou que não havia normalidade. Para a análise comparativa entre os dois grupos (Controle e Experimental) foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Para as análises comparativas dos desempenhos dos grupos entre o pré e pós-teste, utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon, assim como para as análises comparativas das avaliações de progresso aos pares. Para as análises que compararam mais de dois testes (como as comparações entre as avaliações de progresso 1, 2, 3 e 4) foi utilizado o teste não paramétrico de Friedman para testar se há variações nos diferentes momentos, porém ele não mostra onde estão as diferenças, apenas mostra se há diferenças significativas. Para descobrir onde estão tais diferenças foi utilizado o Teste de Wilcoxon (com correção de Bonferroni,  $p \leq 0,008$ ). Todos os testes foram rodados no software SPSS (versão 18)<sup>2</sup> e o ponto de corte de significância adotado foi o de  $p \leq 0,05$ , exceto nos testes comparativos entre as avaliações de progresso 1, 2, 3 e 4, nos quais foi preciso aplicar a correção de Bonferroni, por se tratar da aplicação de teste não paramétrico que compara mais de dois momentos, neste caso a significância passa a ser  $p \leq 0,008$ . Tais análises foram realizadas considerando as médias de respostas corretas ou porcentagem média de acertos (para as avaliações de progresso e adaptação do simulado da prova Brasil) em cada um dos testes, a depender do teste.

Já a análise qualitativa analisou cada questão do programa adaptado individualmente e verificou a pertinência dos textos, a proposta de cada questão, o processo e as estratégias envolvidas e, por fim, as adequações necessárias. Analisar o trabalho realizado até aqui é de grande importância para a continuidade do projeto que tem por objetivo final a adaptação completa do programa, pois possibilita que as falhas e acertos possam ser percebidos. A própria aplicação em sala de aula já forneceu à pesquisadora subsídios para tal análise, ao perceber, na prática, as maiores dificuldades dos alunos em cada

---

<sup>2</sup> Os testes foram rodados por profissional da estatística terceirizado.

atividade, assim como suas conquistas e facilidades no decorrer da intervenção.

## 4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

### 4.1.1 Pré-teste

Para caracterizar os grupos de participantes da pesquisa, serão apresentados e analisados os seus desempenhos em leitura de palavras e pseudopalavras (através dos subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura– PROLEC, de Capellini, Oliveira e Cuetos, 2012), leitura e compreensão de sentenças (através do teste de Leitura de Compreensão de Sentenças – TELCS, de Vilhena et al., 2016) e compreensão de leitura (através do questionárioda Avaliação da compreensão de leitura textual de Corso et al., 2017 e da avaliação inicial do programa de ensino – avaliação 1 de progresso em compreensão de leitura).

A tabela 3 apresenta os resultados do Grupo Experimental (GE) e do Grupo Controle (GC) no momento inicial da pesquisa (pré-teste) em cada um dos testes, com número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo nos testes. Com a finalidade de comparar os desempenhos em leitura entre o GC e o GE, os escores de leitura de palavras e pseudopalavras foram reunidos em uma média única.

A avaliação de progresso 1 do programa de ensino aparecerá em dois momentos: na análise das avaliações de progresso e também nesta análise inicial, tendo que em vista que foi aplicada no pré e pós-teste, servindo, portanto, tanto para a análise do progresso dos participantes no decorrer do programa, quanto para a análise do progresso entre os momentos iniciais e finais da pesquisa (pré e pós-teste). Tendo em vista que as avaliações de progresso diferem entre si, a média desta avaliação1 de progresso é baseada na porcentagem média de acertos. No caso dos outros testes, trata-se da média absoluta.

**Tabela 3- Número de participantes (N) em cada grupo, Média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo para cada um dos testes aplicados no pré-teste**

<b>Tarefas</b>	<b>Grupos</b>	<b>N</b>	<b>Média (M)</b>	<b>DP</b>	<b>Min. O</b>	<b>Máx. O</b>	<b>Máx. T</b>
<b>Leitura de Palavras e Pseudopalavras</b>	GE	28	37,46	11,55	5	56	60
	GC	20	36,05	13,32	6	55	60
	Total	48	36,88	12,20	5	56	60
<b>Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças</b>	GE	28	14,11	4,86	4	23	36
	GC	20	13,40	4,98	7	24	36
	Total	48	13,81	4,87	4	24	36
<b>Questionário de Compreensão de Leitura</b>	GE	28	5,04	1,73	1	8	10
	GC	20	5,45	2,19	1	10	10
	Total	48	5,21	1,92	1	10	10
<b>Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora</b>	GE	28	31,01	15,20	4,55	59,09	100
	GC	20	35,68	13,54	13,64	63,64	100
	Total	48	32,95	14,57	4,55	63,64	100

Nota: M = média absoluta ou porcentagem média de acertos para avaliação 1 de progresso; Min. O= desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste; GE = Grupo Experimental; GC= Grupo Controle.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos no momento inicial da pesquisa (pré-teste), antes do início da intervenção, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, que serve para fazer a análise comparativa entre os dois grupos nos testes aplicados. Na tabela 4 são apresentados os testes estatísticos que objetivam analisar se as diferenças entre os grupos (controle e experimental) foram significativas no pré-teste.

**Tabela 4– Significância das diferenças entre grupo controle e experimental no pré-teste**

	Leitura de Palavras e Pseudopalavras	Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças	Questionário de Compreensão de Leitura	Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora
<b>Mann-Whitney U</b>	269,500	233,000	252,500	236,500
<b>Sig.</b>	,826	,324	,557	,362

Nota: Mann-Whitney U = Valor do teste; Sig. = significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que o ponto de corte de significância adotado foi o de  $p \leq 0,05$ , o teste de Mann-Whitney mostrou que não houve diferença significativa entre os grupos no pré-teste, ou seja, os desempenhos dos estudantes de cada grupo nos testes são semelhantes neste momento inicial.

#### **4.1.2 Discussão dos resultados do pré-teste**

Considerando o desempenho dos participantes da pesquisa no pré-teste pôde-se verificar que não existiu diferença significativa entre os grupos (controle e experimental), já que os mesmos apresentaram média de desempenho semelhante nesta avaliação inicial em cada um dos testes. Desse modo, os grupos controle e experimental possuíam níveis de decodificação e de compreensão semelhantes no início da pesquisa, medidos pelos testes aplicados.

Ambos os grupos apresentaram semelhante desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras. O escore da leitura de palavras e da leitura de pseudopalavras foi reunido em um único valor, conforme indicado na tabela 3, para efeitos de comparação dos resultados do teste como um todo. Porém, vale destacar que ambos os grupos (controle e experimental) obtiveram média 23 na leitura de palavras e, na leitura de pseudopalavras, o grupo experimental obteve média 14,4 e o grupo controle média 13,5. Tais médias, considerando as categorias delimitadas pelas autoras do teste, localizam os alunos no nível de Dificuldade Grande (DD) na leitura, tendo em vista que pontuações de 0 a

26 na leitura de palavras e de 0 a 23 na leitura de pseudopalavras, são enquadradas pelas autoras com pontuações localizadas no nível DD. Este dado pode ter influenciado nos resultados em compreensão de leitura. Estudantes que não possuíam nenhuma habilidade de decodificação desenvolvida no início da pesquisa tiveram seus dados excluídos da análise (2 sujeitos), por acreditar-se que, com base no referencial teórico da presente dissertação, o desenvolvimento em compreensão de leitura depende também do desenvolvimento das habilidades de decodificação. A leitura é constituída por dois aspectos complementares, a decodificação e a compreensão. O efeito da decodificação diminui na medida em que aumenta o nível de escolaridade, libera-se, assim, espaço cognitivo para a compreensão, que tem sua importância cada vez mais destacada para o desenvolvimento da leitura (SPINILLO, 2013).

A decodificação é a parte “técnica” da leitura, relaciona-se à aplicação do princípio alfabético. Porém, é apenas um ponto de partida para a leitura eficiente, existem outras habilidades que também precisam ser exploradas. Assim, é importante que os processos de decodificação sejam automatizados para que o aluno possa voltar sua atenção para os processos de compreensão (VALE, 2014; DEHAENE, 2015).

Considerando essa relação complementar entre a decodificação e a compreensão, o Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) foi aplicado como uma maneira de avaliar ambos os processos. Os dois grupos também apresentaram semelhança nos resultados do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS), que avalia decodificação e compreensão. Na descrição dos parâmetros do teste, o percentil mínimo para que os participantes do 4º ano do Ensino Fundamental estivessem dentro do que se considera a “média” no desempenho em leitura, deveria ser de 30, o que representa, no mínimo, média de pontuação 15 no teste. Porém a média geral alcançada pelos participantes através de tal teste, na avaliação inicial, foi de 13,81, ou seja, percentil 25, localizando o grupo no nível de “dificuldade” em relação ao desempenho em leitura. O grupo controle apresentou média (M) igual a 13,40 e o grupo experimental 14,11, portanto ambos com percentil 25 e, assim, com desempenho de leitura no nível caracterizado como “dificuldade”.

No que se refere à avaliação da compreensão de leitura (Questionário de compreensão de leitura de Corso et al., 2017 e Avaliação 1 de progresso em compreensão de leitura do programa de ensino) os dois grupos também obtiverem resultados semelhantes. Na avaliação 1 os resultados poderiam variar de 0 a 100%, sendo que o grupo controle obteve como média o valor de 35,68% e o grupo experimental 31,01%. No questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017) a pontuação poderia variar de 0 a 10 pontos, aqui o grupo controle obteve como média a pontuação 5,45 e o grupo experimental 5,04.

Nesse sentido, os resultados obtidos em cada um dos testes apontam para a necessidade de desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura, justificando a importância da intervenção a ser realizada. Esse ensino explícito de compreensão de leitura pode ser definido como um modelo de ensino que se preocupa em fazer transparecer os processos cognitivos envolvidos na leitura (GIASSON, 1993; MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, após a conclusão dos pré-testes, foi realizada a intervenção em compreensão de leitura com o grupo experimental, através de atividades de ensino explícito de compreensão.

#### **4.1.3 Pós-teste**

A tabela 5 apresenta os resultados do Grupo Experimental (GE) e do Grupo Controle (GC) no momento final da pesquisa (pós-teste) em cada um dos testes, com número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo nesses testes de leitura e compreensão de sentenças (TELCS, de Vilhena et al., 2016) e compreensão de leitura (questionário de compreensão de leitura de Corso et al., 2017; avaliação inicial do programa de ensino – avaliação 1 de progresso em compreensão leitora; e adaptação do simulado da Prova Brasil), com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os grupos no momento final da pesquisa (pós-teste), após a intervenção realizada com o grupo experimental.

**Tabela 5 - Número de participantes (N) em cada grupo, média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo para cada um dos testes aplicados no pós-teste**

Tarefas	Grupos	N	Média (M)	DP	Min. O	Máx. O	Máx. T
<b>Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças</b>	GE	28	18,50	6,67	4	29	36
	GC	20	19,20	6,02	11	33	36
	Total	48	18,79	6,35	4	33	36
<b>Questionário de Compreensão de Leitura</b>	GE	28	6,75	1,8	2	10	10
	GC	20	6,05	2,28	2	10	10
	Total	48	6,46	2,02	2	10	10
<b>Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora</b>	GE	28	52,11*	11,57	31,82	77,27	100
	GC	20	39,09	14,63	13,64	63,64	100
	Total	48	46,69	14,34	13,64	77,27	100
<b>Simulado de Compreensão de Leitura (Prova Brasil)</b>	GE	28	73,21*	19,56	25,00	100,00	100
	GC	20	59,58	17,16	33,33	91,67	100
	Total	48	67,53	19,62	25,00	100,00	100

Nota: M = média absoluta ou porcentagem média de acertos para a avaliação 1 de progresso e para o simulado de compreensão de leitura; Min. O = desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste; GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Controle.

\*Diferença significativa se comparado ao grupo controle.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na tabela 6 são apresentados os testes estatísticos que objetivam analisar se as diferenças entre os grupos (controle e experimental) foram significativas no pós-teste.

**Tabela 6 – Significância das diferenças entre grupo controle e experimental no pós-teste**

	Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças	Questionário de Compreensão de Leitura	Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora	Simulado de Compreensão de Leitura (Prova Brasil)
<b>Mann-Whitney U</b>	275,000	223,000	146,500	165,500
<b>Sig.</b>	,916	,225	,005	,016

Nota: Mann-Whitney U = Valor do teste; Sig. = significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que o ponto de corte de significância adotado foi o de  $p \leq 0,05$ , o teste de Mann-Whitney mostrou que houve diferença significativa entre os grupos no pós-teste nas seguintes avaliações: Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora do programa de ensino e Adaptação do Simulado da Prova Brasil, sendo o desempenho do grupo experimental melhor do que o do grupo controle. As diferenças não foram significativas no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) e no Questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017).

A pontuação no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS), assim como no pré-teste, baseou-se no número de sentenças preenchidas de maneira correta, variando de 0 a 36 pontos.

Já a pontuação da avaliação 1 de progresso em compreensão leitora do programa de ensino foi baseada na porcentagem de acertos das questões do teste, variando de 0 a 100%, assim como no momento do pré-teste.

Da mesma forma que no momento inicial de avaliação, os pontos do Questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017) foram computados com base no número de respostas corretas para as questões do teste, podendo variar de 0 a 10 pontos.

E, por fim, a pontuação da Adaptação do Simulado da Prova Brasil baseou-se na porcentagem de respostas corretas, variando de 0 a 100% (em um total de 12 questões).

#### 4.1.4 Discussão dos resultados do pós-teste

No pós-teste os grupos apresentaram diferenças significativas na avaliação 1 de progresso em compreensão leitora e na Adaptação do simulado da Prova Brasil, sendo que o grupo experimental, que participou da intervenção em compreensão de leitura, apresentou melhor desempenho do que o grupo controle, que não recebeu a intervenção, o que aponta para a possibilidade de evolução do grupo experimental no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora após a aplicação do programa de ensino. Isso pode ser explicado pelo fato de que o ensino explícito de compreensão de leitura, quando bem realizado, torna-se muito importante para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, pois é capaz de fazer transparecer os processos cognitivos envolvidos na leitura. Tal ensino objetiva desenvolver estratégias que conduzirão ao desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos da compreensão (GIASSON, 1993).

É importante que o ensino de compreensão de leitura esteja focado no desenvolvimento de estratégias de compreensão (VIANA et al., 2010). Nesse sentido, no decorrer do programa de ensino aplicado ao grupo experimental, os alunos participantes foram estimulados a fazer transparecer as estratégias que utilizaram para compreender o texto e responder às questões relacionadas ao mesmo, para que pudessem refletir sobre a importância da aplicação de cada uma delas. Além disso, os participantes também foram constantemente convidados a identificar o processo cognitivo ou metacognitivo que precisava ser utilizado para resolver cada uma das tarefas propostas e é aqui que surge o papel da Família Compreensão que, representando através de seus personagens os processos de compreensão, busca auxiliar na identificação das estratégias que levam ao desenvolvimento desses processos de compreensão. Tal modelo de programa utilizado pode explicar o resultado positivo nos testes que avaliam a compreensão de leitura, considerando a sua preocupação com o ensino de estratégias de compreensão.

Tanto a avaliação 1 de progresso, quanto a adaptação do simulado da Prova Brasil, proporcionam a oportunidade de que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos no decorrer da intervenção, tendo em vista seu modelo de tarefas que possibilita que o estudante utilize as estratégias

aprendidas e, assim, alcance seus objetivos de compreensão de leitura. Este pode ser considerado um dos motivos para o alcance de melhores resultados no grupo experimental, tendo em vista que o grupo controle não teve a oportunidade de participar da intervenção que ensinou a utilização dessas estratégias de compreensão.

Esperava-se, porém, que o desempenho nos outros testes, quais sejam, Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) e no Questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017), fosse também significativamente melhor no grupo experimental, porém a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa. Talvez porque tais testes não sigam o mesmo modelo dos anteriormente expostos, ou porque avaliam outros aspectos que ultrapassam os limites do programa de ensino aplicado, por exemplo, a fluência de leitura no TELCS, ou ainda porque precisavam ser aplicados de maneira mais completa, no caso do Questionário de compreensão que, originalmente, vem acompanhado de uma atividade de reconto. Outra questão a ser considerada é o baixo desempenho dos alunos no teste de leitura de palavras e pseudopalavras no pré-teste, que também pode ter influenciado nos resultados em compreensão.

O Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) solicita que o participante complete sentenças utilizando uma das cinco opções de palavras que são disponibilizadas, de modo que tanto a decodificação quanto a compreensão são avaliadas através do mesmo. Uma hipótese para os resultados é a de que a fluência de leitura também é outro aspecto que influencia neste teste, tendo em vista que existe um tempo limite de cinco minutos para a realização do mesmo. Assim, os erros podem ser de compreensão, quando as sentenças são preenchidas de maneira incorreta, ou as incorreções podem estar voltadas para lacunas não preenchidas por falta de tempo de execução da tarefa, ponto no qual o teste pode ser influenciado pela fluência leitora. Vale destacar que a fluência não foi trabalhada no decorrer do programa de ensino de maneira explícita ou direta e que, além disso, os alunos apresentaram baixo desempenho em leitura de palavras e pseudopalavras no momento inicial da pesquisa. Segundo Viana e Borges (2016), a automatização da decodificação é que permitirá que o leitor torne-se fluente. Para tais autores, baseados na definição do National Reading Panel (2000), a fluência de leitura é

a capacidade de ler com rapidez, precisão e expressividade (prosódia). Ainda segundo tais autores, essa fluência afeta a compreensão leitora, pois uma leitura fluente permite que o leitor volte seus recursos cognitivos e atenção para os aspectos da compreensão (VIANA; BORGES, 2016).

Ao analisar os “erros” dos participantes da pesquisa no TELCS, pôde-se observar que os erros ou pontuações não obtidas tiveram muito mais relação com a falta de tempo para a execução da tarefa até o fim do que com erros de preenchimento das sentenças. Praticamente na totalidade dos participantes os erros relacionados a questões não preenchidas por falta de tempo foi maior do que o número de erros relacionados a preenchimento inadequado. Pôde ser observado, portanto, uma significativa diferença entre erros, propriamente ditos, e lacunas não preenchidas por falta de tempo de execução. Isto aponta para a influência, já comentada anteriormente, da fluência leitora em tal teste (Apêndice 1).

Ao analisar novamente as normas que explicam os níveis em que se encontram os estudantes a depender do resultado no TELCS, pôde-se perceber que a média geral obtida através de tal teste na avaliação final (M = 18,79) aponta que os participantes passaram a encontrar-se no nível “média” no desempenho em leitura, tendo em vista que tal média para o 4º ano diz respeito ao percentil 40. O grupo controle apresentou média (M) igual a 19,20 e o grupo experimental 18,50, portanto ambos com desempenho de leitura no nível caracterizado como “média”. Dessa forma, existiu evolução de ambos os grupos do nível “dificuldade” no início da pesquisa (pré-teste) para o nível “média” no final da pesquisa (pós-teste), o que pode ser efeito das aprendizagens do ambiente escolar, como também pode apontar para o efeito de aprendizagem do teste, já que o mesmo foi aplicado duas vezes (pré e pós-teste)

No Questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017) também não houve diferenças significativa entre o grupo controle e o grupo experimental. Esperava-se que o grupo experimental apresentasse um desempenho significativamente maior devido à intervenção em compreensão de leitura. Analisando tal resultado, uma hipótese explicativa é que no programa de ensino de compreensão de leitura, aplicado aos estudantes do grupo experimental, estimula-se muito a estratégia de retomar o texto para

responder às questões propostas, desse modo, utiliza-se muito o texto como base. Talvez por este motivo os participantes do grupo experimental tenham se adaptado a utilizar esta estratégia para responder questões de compreensão textual e, no presente teste, não puderam fazer uso da mesma, tendo em vista que o teste solicita que a criança responda às questões sem voltar ao texto. Esta situação pode ter influenciado na execução do teste e, conseqüentemente, em seu resultado. Além disso, tal teste não foi aplicado por completo, optou-se por aplicar apenas o questionário de múltipla escolha, excluindo a tarefa de realização do reconto da história. A proposta do teste é que tal tarefa de reconto seja realizada antes de responder às questões, momento do qual o participante poderia retomar, mesmo que mentalmente, o texto ao recontá-lo e talvez isso facilitaria responder às perguntas apresentadas posteriormente.

Assim, as diferenças entre os grupos foram percebidas através dos resultados da avaliação 1de progresso, na qual os participantes do grupo experimental apresentaram resultado significativamente maior que o grupo controle, apontando para a possibilidade de eficácia do programa de ensino no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora. E, para colaborar com a validade de tal sugestão, os resultados da Adaptação do Simulado da Prova Brasil também apontam para desempenhos significativamente maiores do grupo experimental quando comparado ao grupo controle. Vale destacar que a Prova Brasil é uma avaliação nacional voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental e foi aqui aplicada a turmas de 4º ano. Além disso, tal avaliação não faz parte do programa de ensino e, assim, não teria influência do tipo de questão ou processo que foi desenvolvido pelo grupo experimental no decorrer da aplicação do programa de ensino.

Tais resultados do pós-teste, a favor do grupo experimental, podem ser explicados pelo fato de que na “instrução explícita” os alunos são estimulados a estabelecer relações entre as informações do texto e seus conhecimentos prévios e a utilizarem as estratégias necessárias para a compreensão.É muito importante que no decorrer do ensino de compreensão os alunos sejam estimulados a realizar a “autorregulação”, de modo que saibam controlar sua própria leitura, ou seja, desenvolvam os seus processos metacognitivos (MORAIS, 2013).

E este foi justamente o proposto pelo programa de ensino aplicado ao grupo experimental. Segundo Viana et al. (2010), autores do programa, o mesmo trabalha com a “gestão da compreensão”, ao ensinar o aluno a identificar os processos envolvidos em cada uma das tarefas propostas e a quais estratégias recorrer para alcançar a compreensão do texto (VIANA et al., 2010). Tal modelo de ensino é o que provavelmente explica os resultados aqui obtidos.

Os estudos de Braz (2018) e de Passos (2018), que fazem parte do projeto de adaptação do programa de ensino no Brasil, também apontaram para resultados significativos a favor do grupo experimental no que se refere à compreensão de leitura, corroborando com a comprovação da eficácia do ensino explícito de compreensão de leitura na condução de avanços das habilidades de compreensão. Em ambos os estudos o desempenho do grupo experimental em compreensão de leitura evoluiu entre o pré e pós-teste após a aplicação da intervenção e, além disso, apresentou resultado significativamente superior do que o do grupo controle.

#### **4.1.5 Comparação pré e pós-teste por grupo**

Com o objetivo de verificar se os grupos evoluíram ao longo do período estudado na pesquisa, do pré para o pós-teste, em compreensão de leitura, serão apresentados aqui os resultados de cada um dos testes em ambos os momentos e, além disso, os dados que apontam se as diferenças entre esses momentos foram ou não significativas.

Os dados apresentados são aqueles obtidos através dos testes que foram aplicados em ambos os momentos. Os testes que foram aplicados em apenas um dos momentos de avaliação (apenas no pré ou apenas no pós-teste), não serão expostos aqui, tendo em vista a impossibilidade de realização da comparação proposta.

A tabela 7 apresenta os resultados do grupo controle em cada teste em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste).

**Tabela 7 – Número de participantes (N), média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo em cada um dos testes no pré e pós-teste do grupo controle**

	N	Média (M)	DP	Min. O	Máx. O	Máx. T
Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PRÉ-TESTE)	20	13,40	4,98	7	24	36
Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PÓS-TESTE)	20	19,20*	6,02	11	33	36
Questionário de Compreensão de Leitura (PRÉ-TESTE)	20	5,45	2,19	1	10	10
Questionário de Compreensão de Leitura (PÓS-TESTE)	20	6,05*	2,28	2	10	10
Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora (PRÉ-TESTE)	20	35,68	13,54	13,64	63,64	100
Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora (PÓS-TESTE)	20	39,09	14,63	13,64	63,64	100

Nota: M = média absoluta ou porcentagem média de acertos para avaliação 1 de progresso; Min. O = desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste.

\*Diferença significativa se comparado ao pré-teste.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em complemento, a tabela 8 apresenta a análise da significância das diferenças entre o pré e pós-teste do grupo controle, ou seja, objetiva apontar se houve evolução estatisticamente significativa do grupo controle entre os momentos de avaliação em cada um dos testes de compreensão de leitura.

**Tabela 8 - Significância do grupo controle entre pré e pós-teste**

	Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PRÉ - PÓS)	Questionário de Compreensão de Leitura (PRÉ -PÓS)	Avaliação 1 de progresso de compreensão leitora (PRÉ -PÓS)
Z	-3,930	-1,997	-1,054
Sig.	,000	,046	,292

Nota: Z = Valor do teste; Sig. = significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

O teste de Wilcoxon mostrou que houve diferença estatisticamente significativa no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) ( $p \leq 0,05$ ) e no Questionário de Compreensão de Leitura de Corso et al. (2017) do pré para o pós-teste. Porém esta diferença não foi significativa na avaliação 1 de progresso em compreensão leitora. Ou seja, o grupo controle apresentou evolução em dois dos testes de compreensão de leitura (TELCS e Questionário de Compreensão de Leitura).

A tabela 9 apresenta os resultados do grupo experimental em cada teste em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste).

**Tabela 9 – Número de participantes (N), média (M), desvio padrão (DP) e desempenho mínimo e máximo em cada um dos testes no pré e pós-teste do grupo experimental**

	N	Média (M)	DP	Min. O	Máx. O	Máx. T
<b>Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PRÉ-TESTE)</b>	28	14,11	4,86	4	23	36
<b>Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PÓS-TESTE)</b>	28	18,50*	6,67	4	29	36
<b>Questionário de Compreensão de Leitura (PRÉ-TESTE)</b>	28	5,04	1,73	1	8	10
<b>Questionário de Compreensão de Leitura (PÓS-TESTE)</b>	28	6,75*	1,8	2	10	10
<b>Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora (PRÉ-TESTE)</b>	28	31,01	15,20	4,55	59,09	100
<b>Avaliação 1 de progresso em compreensão leitora (PÓS-TESTE)</b>	28	52,11*	11,57	31,82	77,27	100

Nota: M = média absoluta ou porcentagem média de acertos para avaliação 1 de progresso; Min. O = desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste.

\*Diferença significativa se comparado ao pré-teste.

Fonte: Elaborada pela autora.

De maneira complementar a tais dados, a tabela 10 apresenta a análise da significância das diferenças entre o pré e pós-teste do grupo experimental,

ou seja, objetiva apontar se houve evolução estatisticamente significativa deste grupo entre os momentos de avaliação em cada um dos testes de compreensão de leitura.

**Tabela 10 - Significância do grupo experimental entre pré e pós-teste**

	<b>Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (PRÉ - PÓS)</b>	<b>Questionário de Compreensão de Leitura (PRÉ –PÓS)</b>	<b>Avaliação 1 de progresso de compreensão leitora (PRÉ –PÓS)</b>
<b>Z</b>	-4,270	-3,162	-4,522
<b>Sig.</b>	,000	,002	,000

Nota: Z = Valor do teste; Sig. = significância.  
Fonte: Elaborada pela autora.

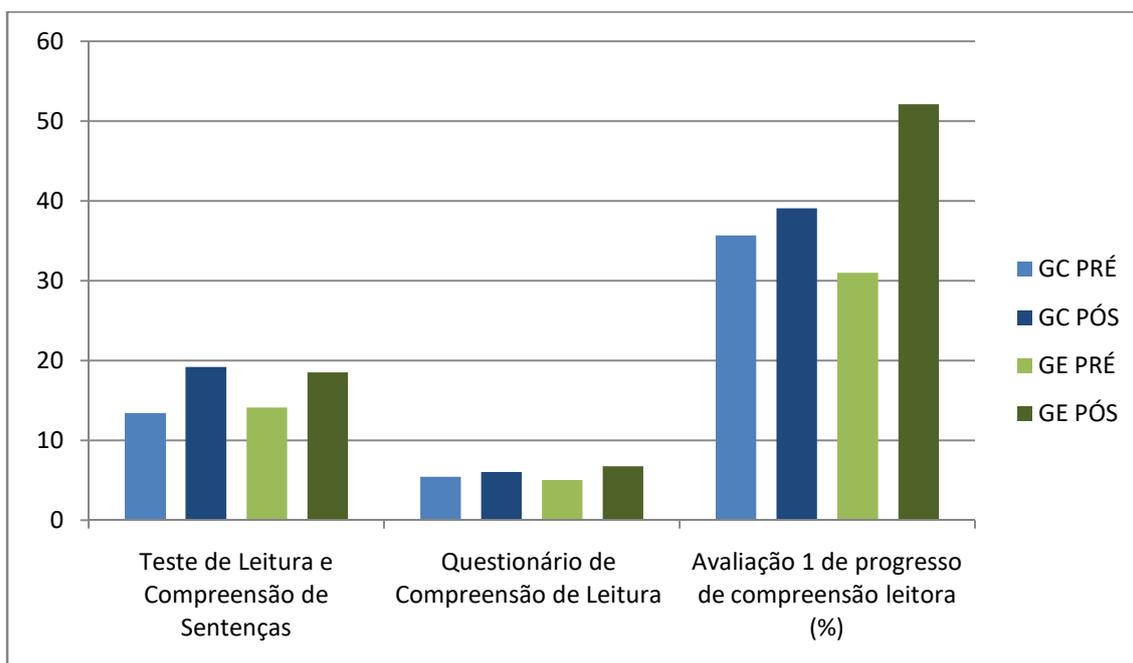
Diante de tais resultados, o teste de Wilcoxon apontou que houve diferença estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ ) em todos os testes ao comparar pré e pós-teste, ou seja, o grupo experimental apresentou significativa evolução em todos os testes de compreensão de leitura aplicados.

#### **4.1.6 Discussão dos resultados da comparação pré e pós-teste por grupo**

Os resultados acima expostos revelam que tanto o grupo controle quanto o grupo experimental apresentaram diferenças entre os dois momentos da pesquisa (pré e pós-teste), apontando para evoluções em ambos os grupos. Porém o grupo controle apresentou evolução significativa apenas em dois dos testes aplicados (Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças e no Questionário de compreensão de leitura de Corso et al., 2017), enquanto o grupo experimental apresentou evolução significativa em todos os três testes realizados.

O gráfico 1 ilustra os desempenhos de ambos os grupos em cada um dos testes.

**Gráfico 1 – Evolução do desempenho dos grupos experimental e controle em cada um dos testes**



Nota: GC PRÉ = pré-teste do Grupo Controle; GC PÓS = pós-teste do Grupo Controle; GE PRÉ = pré-teste do Grupo Experimental; GE PÓS = pós-teste do Grupo Experimental.

Fonte: Elaborada pela autora.

As evoluções em ambos os grupos são esperadas, tendo em vista que os estudantes continuam participando da dinâmica da sala de aula, mesmo as que não receberam a intervenção proposta por esta pesquisa. Provavelmente as professoras das turmas envolvidas continuaram a trabalhar aspectos da leitura e compreensão em ambas as turmas no decorrer do ano. Desse modo, é esperado que também o grupo controle apresente certa evolução.

Mas vale destacar que o grupo experimental apresentou resultado significativamente melhor, tendo em vista que seus avanços foram estatisticamente significativos em todos os testes. Assim, é importante salientar, neste contexto, que no pré-teste as diferenças entre os grupos não foram significativas, ou seja, eles partiram do mesmo ponto de desenvolvimento, o que aponta para a possibilidade de que, de fato, o programa de ensino tenha promovido melhoras significativas no grupo experimental no que se refere à compreensão de leitura.

É importante considerar que os resultados positivos na avaliação de progresso 1 do programa de ensino podem ter medido um hábito dos participantes do grupo experimental, já que suas questões são semelhantes ao

proposto no programa de ensino e, diferentemente dos participantes do grupo controle, os do grupo experimental tiveram contato com tal proposta. Os estudantes do grupo controle provavelmente não estavam habituados a este tipo de questão, talvez porque, frequentemente, as práticas pedagógicas em sala de aula e os próprios livros didáticos não realizam uma exploração pontual de processos que o estudante precisa desenvolver para compreender o que lê, ficando muito mais no campo das questões literais (MARCUSCHI, 2008). Porém isso ajuda a justificar a importância do programa de ensino para o desenvolvimento dos processos de compreensão de leitura como um todo, já que os participantes que tiveram contato com ele aprenderam a utilizar os processos e estratégias da compreensão de maneira mais eficaz.

Na pesquisa de Jou e Sperb (2009) o grupo experimental que recebeu a aplicação de um programa de intervenção em compreensão de leitura também obteve benefícios em sua capacidade de compreensão leitora, através do estímulo a uma leitura compreensiva que utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas. Essa abordagem cognitiva da compreensão também é defendida por Oliveira (2014). E Cunha e Capellini (2017) também apontam resultados positivos provenientes de aplicação de programa de intervenção em compreensão leitora.

Assim, os resultados aqui expostos podem ser explicados ao considerar que, além do domínio das habilidades de decodificação, a leitura competente também precisa de estratégias que levem o leitor a construir o significado do texto, através da verificação das hipóteses que o próprio leitor vai elaborando no decorrer da leitura. Para o próprio programa de ensino aplicado, ler equivale a compreender, pois a leitura acontece quando compreendemos o que lemos, portanto não basta decodificar um determinado texto, é preciso construir sentidos. Nesse contexto, é necessário o ensino explícito de compreensão de leitura, pois o processo de aprendizagem da compreensão de leitura não se dá apenas pela transmissão de conhecimentos, necessita que o leitor faça construções, generalizações e estruturações desses conhecimentos, em contextos diversos (MARCUSCHI, 2008; CATALÀ et al., 2001; CANTON, 2017).

Além disso, o papel mediador do professor/ pesquisador na aplicação do programa de ensino explícito de compreensão de leitura também pode explicar

os resultados obtidos. Essa mediação em sala de aula pode ter colaborado para o desenvolvimento dos processos de compreensão de leitura e ensino de estratégias (SANTOS, 2013; PEREIRA e FLÔRES, 2009; FLÔRES e PEREIRA, 2012).

Para as autoras do programa de ensino original (VIANA et al., 2010) os maus leitores são, em geral, “leitores não estratégicos” (VIANA et al., 2010, p. 12) e por isso defendem que o ensino de compreensão de leitura deve voltar-se para o desenvolvimento das estratégias de compreensão. Os resultados aqui obtidos podem ser explicados, portanto, também por tais características do programa de ensino utilizado na intervenção.

Ao retomar algumas outras pesquisas expostas no referencial teórico desta dissertação, nota-se que corroboram com os resultados e discussões aqui apresentadas no que se refere ao ensino de estratégias de compreensão de leitura. Garcia (2016), por exemplo, traz como um dos resultados de sua dissertação a recomendação de propostas pedagógicas que estejam voltadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura nos anos iniciais da escolarização. Nessa mesma perspectiva, Boeff (2011) aponta que os leitores mais eficientes possuem maior conhecimento das estratégias que utilizam para ler, sendo assim, também defende que o ensino de estratégias de leitura pode colaborar com o processo de compreensão, já que o uso de tais estratégias apresentou, em sua pesquisa, correlação positiva com o desempenho em compreensão de leitura. Silva (2014) também defende a importância do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento dos processos de compreensão, ao afirmar que as estratégias possibilitam que o leitor localize os recursos ideais para a leitura do texto e sua compreensão e que as estratégias de compreensão adequadas contribuem com a formação dos leitores, tornando-os capazes de superar suas dificuldades de compreensão textual. Portanto, tais trabalhos também apontam para a importância do ensino explícito de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora e, assim, ajudam a explicar os resultados obtidos com a intervenção que foi realizada nesta pesquisa.

#### **4.1.7 Avaliações de progresso do grupo experimental**

No decorrer da aplicação do programa de ensino foram realizadas, em momentos específicos, avaliações que objetivaram acompanhar o progresso dos alunos do grupo experimental ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A tabela 11 apresenta a porcentagem média do desempenho em cada uma destas avaliações (avaliação de progresso 1, 2, 3 e 4), analisando o desempenho do grupo em cada uma delas e a evolução no decorrer de sua aplicação. Apresenta também o desvio padrão, o desempenho máximo e mínimo em cada avaliação.

As avaliações aqui analisadas são diferentes umas das outras e trabalham também processos distintos. Aqui foi considerado o desempenho total dos participantes do grupo experimental em cada uma das provas.

**Tabela 11 – Número de Participantes (N), Porcentagem Média (M), desvio padrão (DP), desempenho mínimo e máximo, por avaliação, do grupo experimental**

	N	Média (M)	DP	Min. O	Máx. O	Máx. T
<b>AVL 1</b>	28	31,01	15,20	4,55	59,09	100
<b>AVL 2</b>	26	42,50	20,261	10	85	100
<b>AVL 3</b>	24	68,75	13,39	44,44	94,44	100
<b>AVL 4</b>	24	36,2	15,2	6,25	68,75	100

Nota: M = porcentagem média de acertos; Min. O= desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste; AVL 1 = avaliação de progresso 1 aplicada no pré-teste; AVL 2 = avaliação de progresso 2; AVL 3 = avaliação de progresso 3; AVL 4 = avaliação de progresso 4.  
Fonte: Elaborada pela autora.

A fim de identificar se houve evolução nos desempenhos do grupo experimental entre cada uma das avaliações, utilizou-se o teste Wilcoxon com correção de Bonferroni com  $p \leq 0,008$ , por se tratar da aplicação de teste não paramétrico que compara mais de dois momentos. A tabela 12 apresenta a análise da significância da evolução entre as avaliações de progresso, ou seja, demonstra entre quais avaliações houve progresso.

**Tabela 12 – Significância entre as avaliações de progresso**

	AVL 1 - AVL 2	AVL 2 - AVL 3	AVL 3 - AVL 4	AVL 1 – AVL 4
<b>Z</b>	-2,870	-3,863	-4,015	-,943
<b>Sig.</b>	,004	,000	,000	,346

Nota: Z = Valor do teste; Sig. = significância; AVL 1 = avaliação de progresso 1 aplicada no pré-teste; AVL 2 = avaliação de progresso 2; AVL 3 = avaliação de progresso 3; AVL 4 = avaliação de progresso 4.

Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se observar, considerando  $p \leq 0,008$ , que as diferenças estatisticamente significativas encontram-se: entre as avaliações 1 e 2; 2 e 3; e avaliações 3 e 4. Porém as evoluções significativas só foram constatadas entre as avaliações 1 e 2 e avaliações 2 e 3, pois entre as avaliações 3 e 4 houve diferença significativa, mas não evolução, porque o resultado foi maior na avaliação 3 do que na avaliação 4.

#### **4.1.8 Discussão dos resultados das avaliações de progresso**

Diante de tais resultados pode-se constatar que houve uma evolução gradativa do grupo experimental até a avaliação de progresso 3. Na avaliação 4 houve um retrocesso nesta evolução gradual que vinha acontecendo até a avaliação 3, ou seja, a diferença foi significativa, porém menor na avaliação 4 do que na 3. Nota-se ainda que não houve evolução significativa entre a avaliação 1 e 4, porém o grupo experimental apresentou evolução significativa na avaliação 1 entre o pré e pós-teste, como exposto anteriormente. Este resultado pode ser explicado pelo grau de dificuldade das avaliações, já que, no momento da aplicação da avaliação 4, notou-se que os participantes apresentaram certa dificuldade com o texto, tanto considerando sua extensão quanto sua complexidade, o que pode ter dificultado a compreensão do mesmo. Além disso, os estudantes também apresentaram certa dificuldade para responder as questões propostas, talvez por já não terem compreendido corretamente o texto, por tal texto estar distante de seus conhecimentos prévios, ou até mesmo, por problemas da compreensão das próprias tarefas. Vale destacar que o primeiro texto da avaliação trata-se de um texto que foi mantido conforme o programa de ensino original, o que também pode ter

dificultado a compreensão dos participantes. Estes aspectos podem ter influenciado no resultado apresentado.

Observou-se, portanto, que a evolução significativa ocorreu até a avaliação 3, sendo o resultado mais significativo o da própria avaliação 3, o que poderia ser justificado também com o nível de complexidade, podendo essa avaliação ter um grau de complexidade menor, ou seja, ter sido “fácil” para os participantes. Para verificar tal possibilidade e assegurar que o resultado trata-se realmente da evolução do grupo experimental entre as avaliações de progresso, a avaliação 3 foi aplicada também ao grupo controle no final da pesquisa, com o objetivo de verificar se seus resultados também seriam altos nesta avaliação.

Atabela 13 apresenta os resultados (média, desvio padrão, desempenho mínimo e máximo) de cada grupo (controle e experimental) na avaliação 3.

**Tabela 13 – Número de Participantes (N), Porcentagem Média (M), desvio padrão (DP), desempenho mínimo e máximo dos grupos experimental e controle na avaliação de progresso 3**

	N	Média (M)	DP	Min.O	Máx.O	Máx. T
<b>AVL 3 grupo experimental</b>	24	68,75	13,39	44,44	94,44	100
<b>AVL 3 grupo controle</b>	20	45,91	11,03	27,27	68,18	100

Nota: N= número de Participantes; Média (M) = porcentagem média de acertos; DP= Desvio Padrão; Min. O = desempenho mínimo obtido; Máx. O = desempenho máximo obtido; Máx. T = desempenho máximo possível no teste; AVL 3 = avaliação de progresso 3.

Fonte: Elaborada pela autora.

Para esta análise comparativa entre os dois grupos foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, com  $p \leq 0,05$ . A diferença entre os resultados do grupo controle e do grupo experimental na avaliação de progresso 3 foi considerada significativa ( $p \leq 0,05$ ).

Diante de tais resultados pôde-se notar que o grupo experimental obteve um resultado significativamente maior na avaliação de progresso 3, se comparado com o grupo controle. O que descarta a possibilidade de que os participantes do grupo experimental tenham apresentado evolução em tal

avaliação apenas por ela talvez ser mais “fácil”, afinal o grupo controle apresentou resultado significativamente inferior em tal avaliação.

Assim, os resultados das avaliações de progresso apontam para evolução gradativa até a avaliação 3 e retrocesso na avaliação 4, o que pode ser explicado pelo grau de dificuldade da avaliação 4.

Segundo o modelo de compreensão de Kintsch e Van Dijk, para que haja a construção de um modelo mental para o texto lido é necessário que o leitor integre as informações do texto com seus conhecimentos prévios. O modelo de Giasson, no mesmo sentido, também defende que o leitor está em constante relação com o texto, criando o sentido do mesmo através da integração das informações que o texto traz com os seus próprios conhecimentos prévios. Para Giasson, texto, leitor e contexto são variáveis que influenciam na compreensão da leitura (KINTSCH e RAWSON, 2013; GIASSON, 1993).

Diante disso, os resultados obtidos na avaliação 4 podem ter vínculo com uma possível dificuldade na integração entre essas variáveis (texto, leitor e contexto). Talvez os textos escolhidos para tal avaliação estivessem distantes dos conhecimentos prévios do leitor, tanto no nível do conteúdo em si, quanto no nível da linguagem utilizada, e, com isso, os participantes da pesquisa podem ter tido dificuldades para construir um modelo mental do texto que, necessariamente, exige que o leitor integre as informações do texto com seus conhecimentos prévios.

## 4.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Català et al. (2001) apresenta componentes da compreensão de leitura: literais, de reorganização, inferenciais, críticos e de metacompreensão e as estratégias envolvidas em cada um deles, como já expostos no item 2.3 desta dissertação (“estratégias de compreensão”). Tais componentes podem ser utilizados de maneira concomitante no decorrer da leitura e, assim, por vezes, são complementares entre si (CATALÀ et al., 2001).

O programa de ensino, objeto desta pesquisa, baseia-se em tal referencial teórico (CATALÀ et al., 2001) para a elaboração das tarefas que propõe. Considerando este vínculo, foi realizada uma análise qualitativa do

programa de ensino adaptado, objetivando verificar, como já mencionado na metodologia: 1- quais processos cognitivos ou metacognitivos foram propostos inicialmente para cada questão; 2- quais estratégias estiveram vinculadas a cada questão; e 3- se as questões propostas utilizaram as estratégias adequadas de acordo com o proposto por Català et al. (2001) para cada tipo de processo cognitivo ou metacognitivo. Além disso, com base na prática de aplicação do programa em sala de aula, também foi feita uma análise sobre os textos selecionados, verificando se os mesmos estavam adequados para a faixa etária e realidade das crianças participantes, ao analisar em quais as mesmas apresentaram dificuldades ou não.

Diante disso, apresenta-se a seguir a análise detalhada de cada texto e de cada uma das questões aplicadas aos participantes nos momentos de intervenção, considerando o processo cognitivo ou metacognitivo de compreensão envolvido, a tarefa solicitada, a estratégia necessária e adequação da estratégia ao processo proposto.

#### **4.2.1 Análise dos textos e suas respectivas questões**

##### **1) TEXTO 1: “A Menina e o Leite”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

##### **a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: solicita buscar informação explícita no texto.
- Estratégia: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

##### **b) Questão 2:**

- Processo: literal.
- Tarefa: perceber as relações causa-efeito.
- Estratégia: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

##### **c) Questão 3:**

- Processo: inferencial.

- Tarefa: Solicita buscar informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: crítica
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al. (2001) no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.
- Observação: a palavra não precisaria estar no glossário, pois assim a questão perdeu um pouco do seu sentido.

**2) TEXTO 2: “Cabeça de cachorro”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: definida apenas como reorganização, porém pode estar tanto no campo da reorganização como da compreensão literal.
- Tarefa: ordenar/ reordenar sequências de ações/ acontecimentos.
- Estratégia: no campo da reorganização: a) reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos; b) realizar reordenações trocando os critérios que podem ser

temporais, causais, hierárquicos; no campo dos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação.

- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: reorganização.
- Tarefa: elaborar novo título para o texto.
- Estratégia: elaborar títulos que atentam ao sentido do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**3) TEXTO 3: “Conto do Mistério”; “UNO”; “Internet”; e “Cabeça de Cachorro”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com os textos no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: inferir significado de frases/ expressões.
- Estratégia: inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 6:**

- Processo: definida apenas como reorganização, porém pode estar tanto no campo da reorganização como da compreensão literal.
- Tarefa: ordenar/ reordenar sequências de ações/ acontecimentos.
- Estratégia: No campo da reorganização: a) reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos; b) realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos; no campo dos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**4) TEXTO 4: “O urso e as abelhas”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: perceber as relações causa-efeito.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: definida apenas como reorganização, porém pode estar tanto no campo da reorganização como da compreensão literal.
- Tarefa: ordenar/ reordenar sequências de ações/ acontecimentos.
- Estratégia: no campo da reorganização: a) reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos; b) realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos; no campo dos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 6:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 7:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al. (2001) no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de frases/ expressões.

- Estratégia: inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**5) TEXTO 5: “Sopa de pedras”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: perceber as relações causa-efeito.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: Foi definida no programa como Reorganização, mas acredita-se que se enquadre melhor como Crítica.
- Tarefa: emitir opinião.

- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**f) Questão 6:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**6) TEXTO 6: “O caracol e a pitanga”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: perceber as relações causa-efeito.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al., 2001, no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: definida no programa de ensino adaptado como Literal, porém acredita-se que se trate de uma questão Crítica, tendo em vista a estratégia a ser utilizada.
- Tarefa: emitir opinião
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**e) Questão 5:**

- Processo: definida no programa de ensino adaptado como Literal, porém acredita-se que se trate de uma questão Crítica, tendo em vista a estratégia a ser utilizada.
- Tarefa: emitir opinião
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**f) Questão 6:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: encontrar informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 7:**

- Processo: reorganização.
- Tarefa: resumir informações do texto.
- Estratégia: Elaborar resumo hierarquizado; Realizar a classificação com base em critérios estabelecidos; Fazer a reestruturação de um texto através da sua esquematização.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**7) TEXTO 7: “Meu gato tem um olho azul e outro marrom”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: perceber elementos presentes em uma comparação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al., 2001, no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: reorganização.
- Tarefa: organizar/ reorganizar informações do texto.
- Estratégia: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos; realizar a classificação com base em critérios estabelecidos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.

- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**8) TEXTO 8: “Suriléia mãe-monstrinha”**

O texto tem muitas inferências e é bastante longo. Porém acredita-se que está adequado aos conhecimentos prévios das crianças participantes no que se refere ao seu conteúdo e linguagem. O número de questões aumentou também, sendo o tempo de aplicação maior em relação aos textos aplicados até aqui, o que pode ter provocado certo desgaste na atenção dos estudantes.

**a) Questão 1:**

- Processo: definida no programa de ensino adaptado como Literal, porém acredita-se que se trate de uma questão Crítica, tendo em vista a estratégia a ser utilizada.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**b) Questão 2:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 2.1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 3:**

- Processo: definida no programa de ensino adaptado como Literal, porém acredita-se que se trate de uma questão Crítica, tendo em vista a estratégia a ser utilizada.

- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**e) Questão 4:**

- Processo: as alternativas no programa adaptado foram todas definidas como literais, com exceção da última, que foi definida como inferencial. Porém acredita-se que todas sejam literais, inclusive a última.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Em parte, devido ao exposto sobre a classificação do processo.

**f) Questão 5:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 6:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**h) Questão 7:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**i) Questão 8:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião sobre intenção do autor.
- Estratégia: fazer a análise da intenção do autor.

- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**j) Questão 9/ 9.1:**

- Processo: no programa de ensino adaptado ficou definida como Inferencial, porém também pode ser considerada Crítica, tendo em vista as estratégias a serem utilizadas.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ emitir opinião sobre intenção do autor.
- Estratégia: no campo dos processos inferenciais: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas; no campo da compreensão crítica: fazer a análise da intenção do autor
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**k) Questão 9.2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**9) TEXTO 9: “Como plantar alho”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com os textos no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: no programa adaptado algumas alternativas são definidas como inferenciais e outras como críticas, porém pode-se considerar que todas as questões podem ser definidas tanto como inferenciais quanto como críticas.
- Tarefa: identificação de informações implícitas no texto/ emitir opinião.
- Estratégia: no campo dos processos inferenciais: prever determinados resultados e fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas; no campo na compreensão crítica: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.

- Estratégia adequada para o tipo de processo? Em parte, devido ao exposto sobre a classificação do processo.

#### 10) **TEXTO 10: “Balas de gelatina”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

##### **a) Questão 1:**

- Processo: definida no programa adaptado como reorganização, mas também utiliza estratégia do processo literal.
- Tarefa: reorganizar informações/ identificar informações explícitas no texto.
- Estratégia: no que se refere ao processo de reorganização: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos e realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outros; em relação aos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

##### **b) Questão 2:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

##### **c) Questão 3:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informações implícitas no texto.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

##### **d) Questão 4:**

- Processo: no programa adaptado todas as alternativas foram definidas como inferenciais, porém pode-se considerar que todas as questões podem ser definidas tanto como inferenciais quanto como críticas.
- Tarefa: identificação de informações implícitas no texto/ emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: no campo dos processos inferenciais: prever determinados resultados e fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas; no campo na compreensão crítica: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: definida no programa adaptado como reorganização, mas também utiliza estratégia do processo literal.
- Tarefa: reorganizar informações/ identificar informações explícitas no texto.
- Estratégia: no que se refere ao processo de reorganização: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos e realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outros; em relação aos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 6:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião sobre texto e sobre intenção do autor; julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal e de fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**11) TEXTO 11: “Como saber a idade das tartarugas?”**

Os participantes apresentaram certa dificuldade na realização das tarefas relacionadas a este texto, o que pode apontar para limitações em sua compreensão. O conteúdo e a linguagem do texto não estão tão distantes dos conhecimentos prévios dos estudantes, mas o último parágrafo do texto pode ter ficado um pouco abstrato e difícil de compreender sem observar a carapaça da tartaruga na prática. O problema é que as questões propostas estiveram, em sua maioria, voltadas justamente para esta última parte do texto. Talvez uma imagem melhor como ilustração já resolveria o problema.

**a) Questão 1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião sobre a intenção do autor.
- Estratégia: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: definida no programa adaptado como reorganização, porém acredita-se que se enquadra melhor como processo literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**c) Questão 3:**

- Processo: definida no programa adaptado como reorganização, porém também utiliza estratégias do processo literal.
- Tarefa: reorganizar informações do texto/ identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: no que se refere ao processo de reorganização: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos e realizar reordenações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre

outros; em relação aos processos literais: identificar sequências de uma determinada ação.

- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: reorganização.
- Tarefa: reorganizar informações do texto.
- Estratégia: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**12) TEXTO 12: “Botos auxiliam pescadores em Laguna, no sul de Santa Catarina”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: definida no programa como Inferencial, mas seria mais adequado classificar como Crítica, tendo em vista a estratégia a ser aplicada.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: de julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**b) Questão 2:**

- Processo: literal.
- Tarefa: transcrição de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificar sequências de uma determinada ação.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4:**

- Processo: literal.
- Tarefa: transcrição de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 5:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: saber localizar a ideia principal do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 6:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: saber localizar a ideia principal do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 7:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal e de fazer a distinção entre feitos e opiniões.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**13) TEXTO 13: “O que faz soprar o vento?”**

No decorrer da aplicação percebeu-se que os participantes apresentaram dificuldades tanto com as questões quanto com o texto. O texto pode estar um pouco distante dos conhecimentos prévios dos estudantes tanto no que se refere ao seu conteúdo quanto à sua linguagem. E, assim, suas questões, como consequência, também acabaram ficando complexas. Este texto e suas questões são os mesmos utilizados no programa de ensino original, o que pode ser também um dos motivos da dificuldade dos participantes, já que na avaliação de progresso 4, que também utilizou um texto do programa de

ensino original, percebeu-se igual dificuldade dos participantes. É, portanto, necessário rever o texto.

**a) Questão 1:**

- Processo: literal/ reorganização.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto/ reorganização de informação.
- Estratégia: no que se refere ao processo literal: identificação de informação explícita no texto; no que se refere ao processo de reorganização: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al., 2001, no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: foi classificada como Inferencial, mas a informação está explícita no texto, desse modo a classificação como Literal seria mais adequada.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**14) TEXTO 14: “Mandamentos de segurança no mar”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1/ 1.1:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al., 2001, no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 1.2:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 2/ 2.1:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 2.2:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 3/ 3.1:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.

- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 3.2:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 4/ 4.1:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Utilizou estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**h) Questão 5/ 5.1:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**i) Questão 6/ 6.1:**

- Processo: inferencial
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto/ prever resultados.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas e de prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**j) Questão 7/ 7.1:**

- Processo: extração de significado/ inferencial (esta é uma questão identificada no programa como “extração de significado”. Questões como esta estão localizadas por Català et al., 2001, no campo dos processos inferenciais).
- Tarefa: inferir significado de palavras.
- Estratégia: realizar a inferência do significado de palavras que não são conhecidas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**k) Questão 7.2:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**l) Questão 8/ 8.1:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: prever resultados.
- Estratégia: prever determinados resultados.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**m) Questão 9/ 9.1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião sobre intenção do autor.
- Estratégia: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**n) Questão 9.2:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião sobre intenção do autor.
- Estratégia: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**15) TEXTO 15: “Beijos”**

No decorrer da intervenção notou-se que este texto e as suas questões foram difíceis para os participantes, pois possui muitas inferências

difíceis, talvez por trata-se de um texto mais voltado para o público infanto-juvenil. A quantidade de questões (17 questões) também ficou excessiva, comprometendo a atenção das crianças participantes, já que o tempo de aplicação foi bem maior. No programa original o texto que foi substituído por este (“Na quinta das cerejeiras”), conta com apenas 10 questões.

**a) Questão 1:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informações implícitas no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: foi classificada no programa como Metacompreensão, mas, tendo em vista a estratégia necessária, percebe-se que é mais adequado classificá-la como Inferencial.
- Tarefa: identificação de informações implícitas no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**c) Questão 3:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 3.1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 4/ 4.1:**

- Processo: inferencial.

- Tarefa: inferir significados ou sentidos de frases e expressões.
- Estratégia: inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas e fazer a interpretação correta de linguagens figurativas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 4.2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: inferir o sentido de palavras/expressões.
- Estratégia: fazer a interpretação correta de linguagens figurativas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 5:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: inferir significados ou sentidos de frases e expressões
- Estratégia: inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas e de fazer a interpretação correta de linguagens figurativas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**h) Questão 6:**

- Processo: foi classificada no programa como Metacompreensão, mas, tendo em vista a estratégia necessária, percebe-se que é mais adequado classificá-la como Crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**i) Questão 7:**

- Processo: foi classificada como Inferencial, mas também pode ser considerada como Crítica.
- Tarefa: inferir significado de frases ou expressões/ emitir opinião sobre intenção do autor.

- Estratégia: no que se refere à compreensão inferencial: inferir significado de frases com base no contexto no qual estão inseridas; em relação à compreensão crítica: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**j) Questão 8:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**k) Questão 9:**

- Processo metacognitivo: metacompreensão.
- Tarefa: refletir sobre seus próprios processos cognitivos e estratégias de leitura.
- Estratégia: releitura de parágrafos e de inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**l) Questão 10:**

- Processo: foi classificada como Literal, mas, considerando a estratégia ser utilizada, acredita-se que se enquadre melhor como Metacompreensão.
- Tarefa: refletir sobre seus próprios processos cognitivos e estratégias de leitura.
- Estratégia: releitura de parágrafos e de inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**m) Questão 10.1:**

- Processo: literal.
- Tarefa: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia: identificação de informação explícita no texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**n) Questão 11/ 11.1:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**o) Questão 11.2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**p) Questão 12:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**q) Questão 13:**

- Processo: classificada no como inferencial/ literal, mas, considerando as estratégias a serem utilizadas, seria mais adequado classificar como reorganização/ metacompreensão.
- Tarefa: reorganizar informações/ refletir sobre seus próprios processos cognitivos e estratégias de leitura.
- Estratégia: no que se refere aos processos de reorganização: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos e de realizar a classificação com base em critérios estabelecidos; no que se refere ao processo de metacompreensão: inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Não. Processo definido de maneira incorreta.

**16) TEXTO 16: “O lagarto medroso”**

Os participantes não apresentaram dificuldades com o texto no decorrer da aplicação.

**a) Questão 1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar o conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**b) Questão 2:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: fazer inferência sobre efeitos para determinadas causas.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**c) Questão 3:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**d) Questão 4/ 4.1:**

- Processo: classificada como Inferencial, mas também pode ser classificada como Crítica.
- Tarefa: identificação de informação implícita/ analisar a intenção do autor.
- Estratégia: no que se refere ao processo inferencial: fazer a interpretação correta de linguagens figurativas; em relação ao processo crítico: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**e) Questão 4.2:**

- Processo metacognitivo: metacompreensão.
- Tarefa: refletir sobre seus próprios processos cognitivos e estratégias de leitura.

- Estratégia: releitura de parágrafos e inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**f) Questão 5/ 5.1:**

- Processo: classificada como Inferencial, mas também pode ser classificada como Crítica.
- Tarefa: identificação de informação implícita/ analisar a intenção do autor.
- Estratégia: no que se refere ao processo inferencial: fazer a interpretação correta de linguagens figurativas; em relação ao processo crítico: fazer a análise da intenção do autor.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**g) Questão 6/ 6.1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião/ julgar conteúdo do texto.
- Estratégia: julgar o conteúdo do texto baseando-se em ponto de vista pessoal.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**h) Questão 7/ 7.1:**

- Processo: inferencial.
- Tarefa: identificação de informação implícita no texto.
- Estratégia: perceber a causa de determinados efeitos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**i) Questão 7.2:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.
- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**j) Questão 8/ 8.1:**

- Processo: crítica.
- Tarefa: emitir opinião.

- Estratégia: emitir opinião diante de um determinado comportamento.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**k) Questão 9:**

- Processo: reorganização.
- Tarefa: reorganizar informações.
- Estratégia: reorganizar uma determinada informação com base em objetivos específicos.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

**l) Questão 9.1:**

- Processo metacognitivo: metacompreensão.
- Tarefa: refletir sobre seus próprios processos cognitivos e estratégias de leitura.
- Estratégia: releitura de parágrafos e inferir alguns aspectos da leitura com base em indícios do texto.
- Estratégia adequada para o tipo de processo? Sim.

#### **4.2.2 Discussão dos resultados da análise qualitativa**

Diante do exposto através desta análise qualitativa da adaptação do programa de ensino, que focou individualmente em cada texto e questão, constatou-se que alguns textos precisam ser revistos, entre eles: texto 8 (“Suriléia Mãe-monstrinha”), texto 11 (“Como saber a idade das tartarugas?”), texto 13 (“O que faz soprar o vento?”) e texto 15 (“Beijos”). Tal revisão é sugerida com base nas dificuldades apresentadas pelas crianças participantes no momento da aplicação do programa de ensino em sala de aula, propondo a busca por textos que tenham uma extensão mais adequada para a faixa etária e nível de escolaridade atendido e, além disso, proximidade com os conhecimentos prévios dos participantes, tanto no âmbito do conteúdo, quanto da linguagem utilizada, para que eles sejam capazes de integrar as informações dos textos com seus conhecimentos prévios e construir, assim, um modelo mental para cada um dos textos lidos, atingindo uma compreensão de leitura eficaz (KINTSCH e RAWSON, 2013; GIASSON, 1993).

Além disso, também são sugeridas adequações em relação a algumas das questões adaptadas, primeiramente no que se refere à quantidade delas, já que, em alguns textos, o número de questões ficou excessivo em relação ao padrão do programa de ensino (por exemplo, no texto “Beijos” são propostas 17 questões e no programa original o texto substituído possui apenas 10 questões). Esse número extenso de questões pode ter comprometido a atenção dos estudantes, já que o tempo de aplicação acabou alongando-se mais do que estão habituadas. Além disso, também foram sugeridas algumas adequações pontuais nas classificações dos processos de compreensão de algumas questões, que precisam ser revistas com base nas estratégias a serem utilizadas, de modo a classificar os processos e estratégias de maneira correta de acordo como proposto por Català et al. (2001), base teórica para a presente análise.

Finalmente, destaca-se a importância de tal análise para o andamento da adaptação do programa de ensino, pois possibilita visitar cada um dos textos e cada uma das questões elaboradas, analisando-os tanto com base no referencial teórico aqui adotado, quanto com base na intervenção realizada, que também trouxe indícios importantes para tal trabalho.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, ao considerar os resultados insatisfatórios em avaliações de larga escala no que diz respeito à formação de leitores no Brasil (PISA, 2015), e por acreditar que a leitura vai além dos processos de decodificação, buscou possibilidades metodológicas para um ensino de leitura focado na compreensão leitora, utilizando como instrumento um programa de ensino que propõe o desenvolvimento das habilidades de compreensão através de ensino de estratégias ligadas aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão (VIANA et al., 2010). Para tal, propôs, através de uma pesquisa de intervenção, aplicar este programa a turmas de 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Diante de tal proposta, questionou-se se este programa de ensino explícito de compreensão de leitura promoveria desempenho significativamente maior em compreensão leitora entre os estudantes participantes do programa quando comparado ao desempenho de estudantes não participantes.

A partir deste problema, partiu da hipótese de que o programa de ensino adaptado colaboraria, através do ensino de estratégias de compreensão e ativação dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, para o desenvolvimento da compreensão leitora, o qual seria avaliado por meio do aumento do desempenho dos participantes do grupo experimental em compreensão de texto, no momento posterior à aplicação do programa de ensino.

Para que tal hipótese pudesse ser verificada, apresentou-se como objetivo geral analisar as contribuições de um programa de ensino explícito de compreensão de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes participantes do programa. E, além disso, como objetivos específicos da pesquisa: 1- dar continuidade à adaptação, ao Português brasileiro e realidade brasileira, dos textos e atividades do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana et al., 2010); 2- analisar se o programa de ensino adaptado promove, através do ensino explícito das estratégias vinculadas aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, o desenvolvimento da compreensão de leitura; e 3- analisar a as

questões propostas pelo programa adaptado no que se refere às estratégias e processos que levam ao desenvolvimento da compreensão de leitura.

Para atingir o objetivo de verificar a eficácia do programa de ensino para o desenvolvimento da compreensão leitora foi inicialmente aplicado aos grupos experimental e controle um pré-teste, que objetivou verificar o desempenho de ambos os grupos no momento inicial da pesquisa. Após a conclusão do pré-teste, foi iniciada a intervenção através da aplicação do programa de ensino ao grupo experimental. No decorrer da intervenção o progresso dos participantes do grupo experimental foi avaliado através das avaliações de progresso propostas pelo próprio programa de ensino adaptado. Para que tal programa de ensino pudesse ser aplicado, foi necessário atingir o primeiro objetivo específico proposto por esta pesquisa, o de adaptá-lo ao português brasileiro e realidade brasileira. Após a conclusão da adaptação da parte do programa que seria aplicada e do período de intervenção com o grupo experimental, deu-se início à aplicação do pós-teste a ambos os grupos, que teve por objetivo verificar os desempenhos dos grupos no momento final da pesquisa, comparando seus resultados entre o pré e pós-teste e entre os grupos.

No pré-teste foram realizadas comparações entre os grupos com o objetivo de verificar se seus desempenhos eram semelhantes ao iniciar a pesquisa. Os resultados apontaram que não existiam diferenças significativas entre os grupos no pré-teste, o que indica que estavam em níveis semelhantes de desenvolvimento da leitura e que, dessa forma, as diferenças que viessem a surgir após a intervenção possivelmente teriam relação com a própria aplicação do programa e não com diferenças pré-existentes.

No pós-teste, realizado após a aplicação do programa de ensino, os desempenhos do grupo experimental e do grupo controle foram comparados, com o objetivo de verificar se o Grupo Experimental obteve melhor desempenho do que o Grupo Controle em cada um dos testes e, assim, buscar alcançar o segundo objetivo específico proposto para a pesquisa: analisar se o programa de ensino adaptado promove, através do ensino explícito das estratégias vinculadas aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, o desenvolvimento da compreensão de leitura. Ao que se constatou que houve diferença significativa entre os grupos na avaliação 1 de progresso em compreensão leitora do programa de ensino e na adaptação do

simulado da Prova Brasil. Tais resultados podem apontar para o sucesso da intervenção em compreensão de leitura, tendo em vista que tais testes avaliam exatamente o que o programa se propõe a trabalhar. Esses resultados podem ser explicados pelo fato de que o programa de ensino preocupou-se em tornar visíveis os processos cognitivos envolvidos na leitura, ensinando os participantes a utilizarem as estratégias adequadas para atingir a compreensão da leitura. Segundo Viana et al. (2010), autoras do programa de ensino, a finalidade dele é elevar os níveis de compreensão dos alunos e, para isso, tem como objetivo justamente o ensino explícito de compreensão e desenvolvimento das competências de compreensão leitora, além do desenvolvimento de estratégias de metacompreensão. Essa ideia encontra-se com perspectivas de autoras como Català et al. (2001) e Giasson (1993), que também defendem o papel fundamental do ensino explícito de estratégias de compreensão e da importância de fazer transparecer os processos cognitivos da leitura, justamente porque tais autoras são também embasamento teórico do próprio programa de ensino (GIASSON, 1993; CATALÀ et al, 2001, VIANA et al., 2010).

Ainda no que se refere ao pós-teste, as diferenças não foram significativas, porém, no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS) e no Questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017). Em relação ao TELCS, a explicação pode estar no fato de que neste teste as habilidades de fluência de leitura também influenciam nos resultados, e as mesmas não foram diretamente trabalhadas através do programa de ensino, nem mesmo controladas através das avaliações aplicadas, o que pode ser considerada uma das limitações desta pesquisa. Teria sido importante, desse modo, o controle da variável fluência de leitura através dos testes realizados, para que se pudesse melhor compreender os resultados obtidos, ao considerar sua influência nos processos de compreensão de leitura (VIANA; BORGES, 2016). Além disso, os participantes obtiveram, no pré-teste, baixo desempenho nos testes de leitura de palavras e pseudopalavras, o que pode ter também influenciado os resultados do teste, tendo em vista o caráter complementar entre decodificação e compreensão. Já no que diz respeito ao questionário de compreensão de leitura de Corso et al. (2017), os resultados podem ser explicados ao considerar as diferenças na utilização de estratégias de leitura e

compreensão de textos entre tal teste e o programa de ensino aplicado e, além disso, outra explicação possível é o fato de que foi aplicada apenas parte do teste, já que se optou por utilizar somente o questionário de múltipla escolha, excluindo a tarefa de realização do reconto da história. Esta pode ser considerada também outra limitação da pesquisa, ou seja, a não aplicação da atividade de reconto que fazia parte do teste completo e que poderia ter colaborado com a retomada do texto e, assim, melhor compreensão do mesmo.

Ao apresentar os resultados por grupo, comparando os desempenhos dos mesmos nos dois momentos (pré e pós-teste), com o objetivo de verificar se evoluíram do pré para o pós-teste em compreensão de leitura, observou-se diferença significativa no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças e no Questionário de compreensão de leitura de Corso et. al. (2017) do pré para o pós-teste no grupo controle, porém esta diferença não foi significativa na avaliação 1 de progresso em compreensão leitora para o mesmo grupo. Já no que se refere ao grupo experimental, observou-se que houve diferença significativa em todos os testes ao comparar pré e pós-teste. O que aponta para o melhor desempenho do grupo experimental em compreensão de leitura após a intervenção e, assim, reafirma melhores resultados do grupo experimental em compreensão leitora, se comparado ao grupo controle. Tais resultados confirmam a hipótese de que o programa de ensino adaptado colabora, através do ensino de estratégias de compreensão e ativação dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Foi realizada ainda a análise dos resultados do grupo experimental nas avaliações de progresso, ao que se constatou que houve uma evolução gradual deste grupo até a avaliação de progresso 3, o que pode confirmar também a eficácia do programa no ensino de compreensão de leitura. Porém, na avaliação 4 houve um retrocesso nesta evolução, o que foi explicado pelo possível grau de dificuldade desta avaliação, já que, no momento da aplicação da avaliação 4, percebeu-se que os participantes apresentaram certa dificuldade tanto com o texto quanto com as questões propostas. Essa dificuldade foi explicada através dos modelos de compreensão de Kintsch e Van Dijk e de Giasson, que destacam a importância da integração das

informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor para que o modelo mental do texto seja construído e a compreensão alcançada (KINTSCH e RAWSON, 2013; GIASSON, 1993). Desse modo, talvez o texto não estivesse adequado aos conhecimentos prévios daqueles leitores. Assim, seria necessário rever o trabalho de adaptação da referida avaliação, inclusive porque um dos textos da avaliação foi mantido como no programa de ensino original, e este pode também ser um dos motivos da dificuldade dos participantes.

Diante dos resultados da análise quantitativa, constatou-se que a aplicação do programa de ensino promoveu evolução mais significativa em compreensão de leitura no grupo experimental após participar da intervenção, se comparado com os resultados do próprio grupo antes da intervenção e com os resultados do grupo controle. Desse modo, os participantes do grupo experimental se beneficiaram do programa de ensino explícito de compreensão de leitura, apresentando melhores resultados em compreensão de leitura do que o grupo controle.

Assim, a pesquisa revelou a importância do programa de ensino no desenvolvimento da compreensão de leitura, através do ensino explícito de estratégias de leitura, que ultrapassam os limites da compreensão meramente literal do que é lido, com tarefas que possibilitam a realização de inferências e a reflexão crítica e ativa sobre o texto, considerando os processos de compreensão envolvidos nessa atividade de "co-autoria" que é a leitura compreensiva (MARCUSCHI, 2008). Tal análise concorda com perspectivas de referenciais teóricos desta dissertação, destacando-se Giasson (1993), Català et al. (2001), Viana et al. (2010) e Marcuschi (2008).

Dando continuidade aos objetivos propostos por esta dissertação, foi realizada, em atenção ao terceiro e último objetivo específico, a análise qualitativa das questões propostas pelo programa de ensino adaptado no que se refere às estratégias e processos que levam ao desenvolvimento da compreensão de leitura. Essa análise tem grande importância para o trabalho de adaptação que vem sendo realizado pelo laboratório de pesquisas PROLINGUAGEM (PPGE/UEDESC) em parceria com a UFPR, pois possibilita dar início a reflexões sobre a adaptação que vem sendo feita, tanto com base nos referenciais teóricos, quanto com base na própria prática em sala de aula.

Ao realizar essa análise de cada uma das questões e textos adaptados e aplicados na intervenção, constatou-se que são necessárias algumas revisões. As substituições propostas para textos estiveram voltadas para aqueles com os quais os participantes apresentaram visível dificuldade no decorrer da aplicação do programa de ensino, propondo a busca por textos que estejam mais próximos dos conhecimentos prévios dos estudantes tanto no âmbito do conteúdo quanto da linguagem, para que assim possam ser capazes de integrar as informações do texto com seus conhecimentos prévios e construir o modelo mental do texto lido (KINTSCH e RAWSON, 2013; GIASSON, 1993).

No que se refere à análise das questões, notou-se que algumas classificações de processos também precisam ser revistas baseando-se nas estratégias que devem ser utilizadas em cada questão, de modo a classificá-las de maneira correta de acordo com as estratégias propostas por Català et al. (2001) para cada processo.

Outra percepção sobre a adaptação realizada, é que em dois textos que foram mantidos conforme o programa de ensino original (texto “Sábio como Camelos” da avaliação de progresso 4 e texto 13 - “O que faz soprar o vento?”) os participantes apresentaram dificuldades de compreensão do texto e de realização das atividades propostas. O que aponta para a possibilidade de que seja necessário rever tais textos em seus aspectos linguísticos e de conteúdo, considerando até mesmo a opção de substituí-los.

Nesse contexto, é importante dar continuidade a esse estudo minucioso sobre a própria adaptação que tem sido feita, estudo este que depende tanto de análises teóricas quanto da análise das práticas em sala de aula no decorrer das intervenções. É necessário continuar a rever cada um dos textos, sua aplicação, extensão e adequação à faixa etária, realidade e interesse das crianças. Além disso, seria interessante analisar também cada uma das questões do programa de ensino que ainda estão sendo adaptadas e que não foram aplicadas ou revistas na presente pesquisa, verificando sua eficácia ao que se propõem, nos moldes da proposta que aqui se iniciou. Tanto o trabalho de aplicação do programa de ensino quanto a análise do mesmo são atividades que se complementam na busca da adaptação e verificação da sua eficácia por completo. Uma parte desse trabalho já foi iniciada na presente pesquisa, através da análise qualitativa apresentada.

Por fim, destaca-se que, mesmo com poucas intervenções realizadas no decorrer da pesquisa (apenas 16 textos aplicados), já foi possível perceber evolução nas habilidades de compreensão de leitura. Mas considera-se ainda pouco tempo para um trabalho mais completo com a compreensão leitora, o ideal é que o programa de ensino seja aplicado por completo no decorrer de todo um ano letivo (como prevê o programa original) e de maneira menos concentrada, ou seja, aplicando apenas um texto por semana. Assim, poder-se-á ter uma noção ainda mais clara da eficácia do mesmo no desenvolvimento da compreensão leitora.

É interessante também destacar a possibilidade de que o programa de ensino seja aplicado, em outras oportunidades de pesquisa, pelas próprias professoras regentes das turmas envolvidas, tendo em vista que o objetivo final é que tal programa possa ser utilizado pelas escolas em trabalhos eficazes de ensino de compreensão leitora.

Diante do exposto, podem-se perceber as limitações que ainda precisam ser superadas nesta proposta de estudo do programa de ensino de compreensão leitora. Em relação à adaptação do programa de ensino, os primeiros passos para a superação dessas limitações já foram dados aqui através dos apontamentos das correções necessárias, mas um trabalho mais completo ainda precisa ser realizado.

Permanece também, ao final desta pesquisa, a lacuna da variável fluência da leitura, que merece um melhor controle em próximas oportunidades, já que, através do resultado do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças pôde-se perceber sua possível influência nos resultados em compreensão leitora, inclusive considerando a perspectiva de Viana e Borges (2016), quando afirmam que a fluência leitora tem implicações na compreensão de leitura.

Porém, mesmo diante de tais limitações, a importância deste trabalho, enquanto contribuição para os estudos atuais da compreensão de leitura, pode ser considerada, tendo em vista os resultados por ele apontados no que se refere às evoluções em compreensão de leitura a partir do programa de ensino proposto.

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Elenice. Uma proposta para o ensino da compreensão leitora em uma concepção de educação cognitiva. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p.219-232, 12 abr. 2018.

BOEFF, Rafaela Janice. **Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

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

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

BRASIL. **Ideb – apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: jan 2019.

BRASIL. Inep. Mec (Ed.). **MODELO: TESTE PROVA BRASIL**. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7997-provamodelo-5ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jun 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRAZ, Elaine D. H. **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção**. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CANTON, Juliana. **Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: jun 2018.

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

CAPES. **Portal de periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: jun 2018.

CARVALHO, Marlene Ribeiro de; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental**. Lisboa: Casa da Leitura, 2010.

CASTRO, São Luís. A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In: CABRAL, Loni Grimm; MORAIS, José (Org.). **Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral**. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 311-327.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evaluación de La comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Graó, 2001.

COELHO, Carmen Lucia Gobel; CORREA, Jane. **Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto**. Psico. Porto Alegre, 2017. (48) 1, 40-49.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla via. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.24 -41.

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C.S.; SALLES, J. F. de. **COMTEXT: avaliação de compreensão de leitura textual: para crianças do 4º ao 6º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Vetor Editora, 2017.

CORSO; SPERB; SALLES. **Compreensão Lectora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas**. In: Roazzi, Salles e Justi, 2013.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa:Lidel, 2007.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Informative intervention programs to reading comprehension: Development and implementation. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [s.l.], v. 34, n. 3, p.411-422, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula**. Buenos Aires, 2015.

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

FARIAS,Washington Silva de. **Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais**. Rev. de Letras - N0. 22 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2000.

FLÔRES, Onici Claro; PEREIRA, Vera Wannmacher. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. **Lingvarvm Arena**, v. 3, p.75-87, nov. 2012.

GARCIA, Ivete Nunes. **Estratégias de Leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º Ano diante do texto escrito**. 2016. 174 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal, Asa: 1993.

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

GODOY, Dalva. **Por que ensinar as relações grafema-fonema?** Revista Psicopedagogia: 2008.

GOUGH, P.B.; TUNMER, W.E. **Decoding, Reading, and Reading Disability**. *Remedial and Special Education*, v. 7, p. 6-10, 1986.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. **Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.15, n.3, p. 07-21, setembro/ dezembro 2012.

INEP. **Ideb**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: jun 2018.

INEP. **Metas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/metas>. Acesso em: jan 2019.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Mara. Lectura Comprensiva: Um Estudio de Intervención. **Revista Interamericana de Psicología**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p.12-21, 2009.

KING, Alison. Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: MCNAMARA, Danielle S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 267-290.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. **Compreensão**. In: Snowling, Hulme (Orgs). 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1996.

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

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. What it's all about. In: OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and Teaching Reading Comprehension: a Handbook**. Routledge: 2015.

OLIVEIRA, Rosinda Martins. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 18, n. 3, p.381-390, dez. 2014.

PASSOS, Márcia M. **Caminhos para o ensino da compreensão de leitura**. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

PEREIRA, Aline Elisabete; FLÔRES, Onici Claro. O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.31-47, ago. 2009.

PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I**. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, Eline de Melo. **Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SOARES, Adriana Benevides; EMMERICK, Thamires de Abreu. **Compreensão de textos: processos e modelos**. In: *Compreensão de textos: processos e modelos*. Org. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota e Alina Spinillo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.138-154.

SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís. **Aprender a ler e avaliar a leitura: O TIL: Teste de Idade de Leitura**. Coimbra: Almedina As, 2010.

VALE, Ana Paula. Leitura de Palavras. In: VIANA, F.L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. **Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler.** Almedina: 2014.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BORGES, Miguel. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 62, p.33-51, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.48023>.

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, 2010.

VILHENA, D. A.; SUCENA, A.; CASTRO, S. L.; PINHEIRO, Â. M. V. **Reading Test-Sentence Comprehension: Na Adapted Version of Lobrot's Lecture3 Test for Brazilian Portuguese.** *Dyslexia*, v. 22, p. 47-63, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Panorama dos tipos de erros no Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS)

GRUPO EXPERIMENTAL			
Sujeito	Grupo	NÚMERO DE ERROS	NÚMERO DE QUESTÕES NÃO PREENCHIDAS POR TÉRMINO DO TEMPO
A11	GE	2	30
B11	GE	2	17
C11	GE	2	28
D11	GE	0	19
G11	GE	0	20
H11	GE	3	7
I11	GE	4	12
J11	GE	2	7
K11	GE	3	5
L11	GE	3	11
M11	GE	1	13
N11	GE	2	13
O11	GE	3	13
P11	GE	0	12
Q11	GE	2	7
R11	GE	2	5
S11	GE	0	28
T11	GE	0	19
A12	GE	2	22
B12	GE	4	20
C12	GE	0	21
E12	GE	1	14
F12	GE	1	20
G12	GE	4	23
H12	GE	0	18
I12	GE	3	12
J12	GE	1	11
K12	GE	2	14
GRUPO CONTROLE			
Sujeito	Grupo	NÚMERO DE ERROS	NÚMERO DE QUESTÕES NÃO PREENCHIDAS POR TÉRMINO DO TEMPO

A21	GC	3	18
C21	GC	0	12
D21	GC	0	19
F21	GC	0	9
H21	GC	4	7
I21	GC	1	22
J21	GC	2	5
K21	GC	2	19
L21	GC	3	22
A22	GC	0	21
B22	GC	3	0
D22	GC	5	13
E22	GC	4	18
F22	GC	1	20
G22	GC	7	15
H22	GC	3	15
K22	GC	8	5
L22	GC	1	18
M22	GC	0	19
N22	GC	5	7

Fonte: Elaborada pela autora.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Adaptação do Simulado Prova Brasil 2011

## LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

TB\_006560

## A boneca Guilhermina

- Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.
- Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Ra-Tim-Bum – Vol. 6.

01

IT\_025998

O trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (l. 13-14) expressa

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.  
 (B) um comentário das amigas da dona da boneca.  
 (C) um desejo da dona de Guilhermina.  
 (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

02

IT\_025908

No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.  
 (B) pena.  
 (C) raiva.  
 (D) solidão.

Caderno 01

TB\_006538

## A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS

TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR

A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS PARA ALMOÇAR, OFEREÇA

E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O A ENGOLIU O

COM A CASCA; A , PELO CONTRÁRIO, TIROU A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU

DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE MAIS CREMOSA DO ; A TAMBÉM TIROU A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE

O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE , NEM DE

. E QUANDO O FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A !

E FOI O QUE O FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. *A escolha de uma esposa*. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. *Na trilha do texto: alfabetização: novo*. São Paulo: Quíneto Editorial, 2001, p.28-29.

12

## LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

03

IT\_024706

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) sabia como se comportar à mesa.

04

IT\_025948

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) gulosa.
- (D) impaciente.

TB\_006547



**BICICLETA TWENTY MAGNA**

18 MARCHAS  
ARRO 26

GARANTIA DE 6 MESES  
À VISTA R\$ 180,70  
TOTAL A PRAZO:  
R\$ 180,70

**3 X**  
**R\$ 62,90**  
SEM JUROS

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp*  
*Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São  
Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05

IT\_024673

A bicicleta pode ser paga em

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.
- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

## LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

TB\_006559

**Qualquer vida é muita dentro da floresta**

- Se a gente olha de cima, parece tudo parado.  
 Mas por dentro é diferente.  
 A floresta está sempre em movimento.  
 Há uma vida dentro dela que se transforma
- 5 sem parar.  
 Vem o vento.  
 Vem a chuva.  
 Caem as folhas.  
 E nascem novas folhas.
- 10 Das flores saem os frutos.  
 E os frutos são alimento.  
 Os pássaros deixam cair as sementes.  
 Das sementes nascem novas árvores.  
 As luzes dos vaga-lumes são estrelas na
- 15 terra.  
 E com o sol vem o dia.  
 Esquenta a mata.  
 Ilumina as folhas.  
 Tudo tem cor e movimento.

INDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.  
 In: *O livro das árvores*. 2. ed. Organização Geral dos  
 Professores Ticuna Bilingües, 1998. p. 48.

08

IT\_024942

A ideia central do texto é

- (A) a chuva na floresta.  
 (B) a importância do Sol.  
 (C) a vida na floresta.  
 (D) o movimento das águas.

09

IT\_026405

O que diz o trecho

“Esquenta a mata.  
 Ilumina as folhas.  
 Tudo tem cor e movimento.” (v. 17-19)  
 acontece porque

- (A) aparecem estrelas.  
 (B) brotam flores.  
 (C) chega o Sol.  
 (D) vem o vento.

Caderno 01

10

IT\_026386

No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.  
 (B) chuva.  
 (C) terra.  
 (D) cor.

---

**LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 04**


---

TB\_007676

**EVA FURNARI**

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

- 5 Suas habilidades criativas encaminham-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.
- 10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.
- 15 Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes laúreas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://caracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

04

IT\_035175

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti" (l. 14), a palavra destacada refere-se a

- (A) lápis.  
 (B) livros.  
 (C) pincéis.  
 (D) prêmios.

05

IT\_042369

O trecho que contém uma ideia de tempo é

- (A) "Eva Furnari nasceu em Roma." (l.1-2)  
 (B) "radicando-se em São Paulo." (l.2)  
 (C) "formando-se no ano de 1976." (l. 8)  
 (D) "seu primeiro livro foi lançado pela Ática." (l.11)

## LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 04

TB\_006865

## Texto I

## MEU DIÁRIO

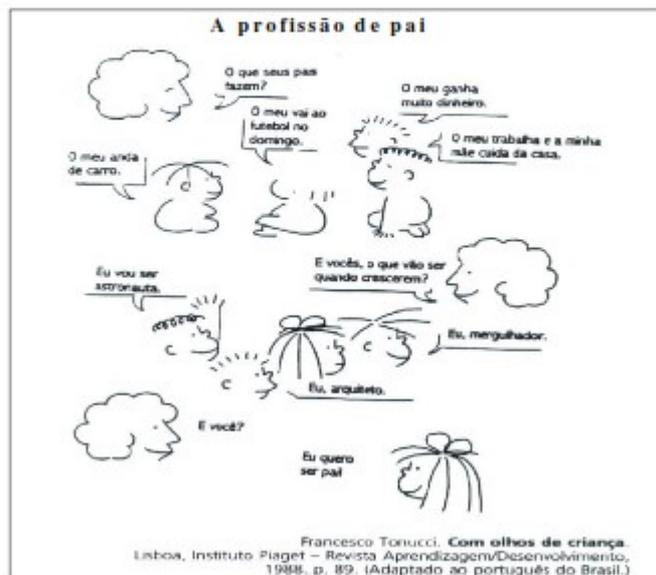
7 de julho

1        Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luis e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que

5        nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luis deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nozsa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

## Texto II



06

IT\_029726

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

- (A) trata dos horários impostos pelos pais.
- (B) comenta sobre as broncas dos pais.
- (C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
- (D) discute sobre o que os pais fazem.

07

IT\_029954

No texto "MEU DIÁRIO", frases como:

'Pai é um negócio fogo...'  
'...o Beto é o maior folgado...'  
'...mixou a brincadeira.'

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

- (A) idosos.
- (B) professores.
- (C) crianças.
- (D) cientistas.