

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Efeito do Ensino de Sinônimos sobre a Compreensão de Textos

MARINEIDE AQUINO DE SOUZA ARAN

São Carlos – SP

2016

MARINEIDE AQUINO DE SOUZA ARAN

Efeito do Ensino de Sinônimos sobre a Compreensão de Textos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a qualificação no Curso de Mestrado em Psicologia.

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a). Camila Domeniconi.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

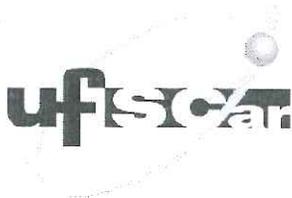
(CAPES)

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A662ee Aran, Marineide Aquino de Souza
Efeito do ensino de sinônimos sobre a compreensão
de textos / Marineide Aquino de Souza Aran. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
88 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Compreensão de textos. 2. Ensino de sinônimos.
3. Crianças. I. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marineide Aquino de Souza Aran

São Carlos, 29/02/2016

Camila Domeniconi

Prof.^a Dr.^a Camila Domeniconi (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Aline Roberto Aceituno da Costa

Prof.^a Dr.^a Aline Roberto Aceituno da Costa
Universidade de São Paulo/USP Bauru

Andréia Schmidt

Prof.^a Dr.^a Andréia Schmidt
Universidade de São Paulo/USP Ribeirão Preto

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09h no dia 29/02/2016.

Comissão Julgadora:

Prof.^a Dr.^a Camila Domeniconi

Prof.^a Dr.^a Aline Roberto Aceituno da Costa

Prof.^a Dr.^a Andréia Schmidt

Homologada pela CPG-PPGpsi na

____^a.Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Jöan Barham
Vice-Coordenadora do PPGpsi

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Camila Domeniconi por toda a orientação e apoio na realização da pesquisa e em tantas outras situações durante o decorrer destes dois anos de trabalho, também pelo exemplo profissional de ética e cuidado no trabalho que levarei para toda a vida profissional.

Agradeço a Capes pelo financiamento que tornou possível a realização desse trabalho. Agradeço às professoras Débora de Hollanda Souza, Maria Jesus Dutra dos Reis, Azair Liane Matos do Canto de Souza e Patricia Waltz Schelini pelas contribuições à minha formação nas disciplinas. Ao professor João dos Santos Carmo por toda orientação e ajuda nos passos iniciais da docência. Às professoras Deisy das Graças de Souza e Lidia Maria Marson Postalli por participar da minha banca de qualificação por todo o tempo dedicado à leitura do texto, as valiosas contribuições e pelas aprendizagens. Ao Professor Paulo Ferreira pelo incentivo para iniciar essa jornada. Agradeço à diretora, coordenadora e todas as professoras da escola em que foi realizado o estudo pela acolhida calorosa e confiança, pela disponibilidade para participar da pesquisa e pelo interesse que demonstraram durante todo o trabalho. Também agradeço aos alunos que participaram do estudo pelo carinho, brincadeira, bom humor e toda a aprendizagem que tivemos juntos.

Às amigas que o mestrado me deu que sempre estiveram presentes apoiando incondicionalmente em todos os momentos Josi, Cris, Ana, Mayra e Laura. Muito obrigada pelo carinho de vocês! Ao grupo do Obeduc pela oportunidade de participar e enriquecer com a experiência de vocês. Agradeço as companheiras do grupo de trabalho Priscila, Isabela, Natalia, Carol, Gisele, Jaqueline pelas contribuições, aprendizagens e crescimento.

Em especial agradeço ao Jaume pelo companheirismo nessa caminhada, opiniões sobre a pesquisa, além do apoio no dia-a-dia e a Ana Paula pelo apoio diário, paciência durante toda a coleta e escrita e a ajuda que proporcionou para levar o trabalho adiante, além das opiniões. E a Tekis que esteve ao meu lado todo o tempo fornecendo muito carinho.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	6
LISTA DE TABELAS.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
MÉTODO.....	19
Participantes.....	19
Situações e Materiais.....	21
Procedimento Geral.....	31
Análise dos dados.....	37
RESULTADOS.....	37
DISCUSSÃO.....	45
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO A.....	55
ANEXO B.....	57
ANEXO C.....	58
ANEXO D.....	61
ANEXO E.....	63
ANEXO F.....	67
ANEXO G.....	75
ANEXO H.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jogo da Memória com e sem dica.....	29
Figura 2. Teste de aprendizagem dos sinônimos.....	29
Figura 3. Média de acertos e erros do grupo experimental e grupo controle na primeira e segunda leitura da história.....	40
Figura 4. Porcentagem de acertos nos quinze livros do Módulo de Ensino 3.....	41
Figura 5. Porcentagem de participantes dos grupos que repetiram o livro.....	42
Figura 6. Tempo de ajuda em cada livro e o total de ajuda em todo o procedimento para cada grupo.....	43
Figura 7. Média de palavras consultadas por cada grupo.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos Participantes quanto ao Gênero, Idade, Ano Escolar e Período de Estudo. Valores expressos em números absolutos, média \pm DP, F= Feminino, M=Masculino.....	21
Tabela 2: Tarefas Realizadas no DLE R: Sequências dos Blocos, Número de Tentativas, Instrução, Estímulos Modelo e Estímulos Comparações.....	24
Tabela 3: Exemplo de Esquema da Estrutura Principal de História.....	28
Tabela 4: Exemplos e Contra Exemplos de Sinônimos.....	33
Tabela 5: Resumo das Fases do Procedimento.....	36
Tabela 6: Resultados das avaliações de pré-teste em compreensão de texto.....	38
Tabela 7: Resultados das avaliações de leitura de palavras isoladas.....	38

Aran, Marineide Aquino de Souza. (2016) *Efeito do ensino de sinônimos sobre a compreensão de textos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

O objetivo final de aprender a ler é compreender a informação presente em um texto, portanto, as variáveis envolvidas na leitura com compreensão necessitam ser amplamente estudadas. O presente estudo teve como objetivo investigar se o ensino de sinônimos de palavras que compõem a estrutura principal de histórias utilizadas em um procedimento informatizado de ensino contribui para o aumento da compreensão textual. Participaram do estudo 20 crianças com idades entre 8 a 10 anos, desenvolvimento típico, cursando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo. Elas apresentavam alto desempenho em leitura de palavras isoladas e baixo desempenho em compreensão de textos. As crianças foram divididas em dois grupos, sendo que ambos participaram de um programa informatizado de ensino de compreensão de textos. O grupo experimental, além do ensino de compreensão de textos, participou também de um ensino de sinônimos. Foi utilizado um delineamento de grupo com pré e pós-teste. Para análise dos resultados foram utilizados o teste t de amostras emparelhadas e o Mann-Whittman. O resultado do Pós-teste não mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos do Grupo Experimental e Grupo Controle em compreensão de textos após a intervenção. Houve uma diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos no pré-teste e no pós-teste para todos os participantes.

Palavras-chave: Compreensão de textos; ensino de sinônimos; crianças.

ABSTRACT

The ultimate goal of learning how to read is to understand the information present in a text and variables involved in reading with understanding have been widely studied. This paper aims to investigate whether teaching synonyms of words that make up the main structure of texts contributes to an increase in text comprehension. These words are also part of stories utilized in standardized teaching procedures. The participants in this study were 20 typically developing children, aged from 8 to 10 years old, pupils from first to fifth grade of a primary public school in the State of São Paulo. They showed high scores when reading single words, but a poor performance in understanding texts. The control group underwent a procedure for learning text comprehension. The experimental group underwent the same procedure as the control group but it was also taught synonyms. Performance in text comprehension was evaluated both before and after the interventions for both groups. The analysis of baseline and post intervention data for all participants was done through the T test of matched samples and the Mann-Whittman test was used for comparing data between groups. Posttest results don't show any statistically significant difference between the performances of the experimental and control groups, which suggests that teaching synonyms had no effect on text comprehension. Considering the performance of all participants in the pre and posttests, regardless of which intervention the participant received, there is a significant difference between them, which points out the effectiveness of the teaching procedure to increase text comprehension.

Key words: text comprehension; vocabulary; children.

A leitura é uma habilidade crítica para que o indivíduo possa acessar o conhecimento acumulado socialmente e aplicá-lo na maximização de suas oportunidades, resolução de problemas cotidianos e exercício de cidadania. Relatório de pesquisa publicado em 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, criadores e responsáveis pela implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), indica que durante os últimos 10 anos, no Brasil, a proporção de indivíduos que atingem um nível pleno de habilidades de leitura, escrita e matemática manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. São considerados alfabetizados em nível pleno, em relação à leitura, aqueles indivíduos cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Compreender textos escritos é uma das habilidades mais importantes para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo final de aprender a ler é compreender a informação presente em textos ou o ponto de vista do autor do texto (Tannenbaum, Torgensen & Wagner, 2006). Considerando a importância da compreensão de textos para a continuidade do processo de aprendizagem do indivíduo e a dificuldade que se tem encontrado em estabelecer esse repertório para os indivíduos, parece de grande importância a investigação dos processos presentes na aquisição dessa habilidade.

Analisando o comportamento de ler sob a luz dos conhecimentos da ciência comportamental, Skinner (1975), define o comportamento vocal que está controlado por estímulos impressos como comportamento textual. Ele considera que a instalação desse comportamento inicialmente é mediada por contingências educativas programadas. De Rose (2005) considera que alguns repertórios envolvidos nesse comportamento são

aprendidos de forma incidental, no entanto, a educação formal é responsável pela maior parte de aquisição desse repertório. A disponibilidade de consequências reforçadoras condicionadas para respostas que mantenham certas relações, determinadas pela comunidade verbal, com marcas específicas no papel (lousa, computador) leva a discriminação de uma resposta específica para cada marca (palavra impressa). É possível inferir que, além da resposta vocal, outros comportamentos como, por exemplo, seguir uma instrução ou escrever uma resposta também seriam controlados por essas marcas. A palavra escrita vai tornar-se então um estímulo discriminativo para a emissão da resposta vocal que anteriormente foi seguida de consequências reforçadoras. Dessa forma, o aprendizado de leitura é mediado pela comunidade verbal da qual o indivíduo faz parte, ela provê consequências que irão reforçar a emissão de uma determinada resposta diante de uma determinada palavra escrita. Para compreender a leitura e a escrita precisamos, portanto, abordar algumas propriedades gerais do comportamento operante.

Passos (2003) revisitando os conceitos propostos por Skinner (1957) conclui que a definição de comportamento operante é aquele comportamento controlado pelas consequências que seguem a emissão de uma determinada resposta. A resposta tem a função de modificar o ambiente e de acordo com as consequências que a seguem, há o aumento ou diminuição da probabilidade de ocorrência da mesma classe de respostas. O estímulo que antecedeu a resposta pode vir a tornar-se um estímulo indicador da probabilidade da consequência reforçadora. O comportamento verbal tem suas consequências reguladas pelas práticas culturais, mediadas pelo ouvinte, que anteriormente foi treinado pela sua comunidade a reforçar o comportamento verbal do falante (Skinner, 1957).

De Rose (2005) destaca que “os componentes básicos do repertório de leitura e escrita compreendem basicamente relações de controle de estímulos” (p.32). O estabelecimento de controle de estímulos é uma relação que se estabelece entre um estímulo e uma resposta, seguida pela consequência reforçadora. Hübner (2006) explica que o processo de estabelecimento de controle de estímulos depende da (...) “história de reforçamento diferencial: na presença de determinados estímulos, respostas ou classe de respostas, serão seguidas de reforçamento e, na ausência destes estímulos ou em presença de outras, estas mesmas respostas não serão seguidas de reforçamento” (p.96). No caso da leitura, os estímulos discriminativos são as palavras impressas que podem ser estímulos discriminativos para a emissão de respostas vocais, gerando consequências que podem aumentar a probabilidade de uma resposta da mesma classe ser emitida quando aquele estímulo que antecedeu a resposta estiver presente. De Rose (2005) lembra que não é suficiente observar a resposta ocorrendo na presença do estímulo para afirmar que existe uma relação de controle de estímulos. Essa relação “é necessariamente inferida a partir de padrões de respostas diante de variações nos aspectos dos estímulos” (p.32). Essas variações ajudam na determinação de quais aspectos do estímulo está controlando o comportamento e quais não estão.

No entanto, “a relação de controle de estímulos entre textos e respostas verbais é uma condição necessária, embora não suficiente para a compreensão” (De Rose, 2005 p.32). Nesse sentido, Sidman (1986) considera a compreensão de leitura como a equivalência entre palavra impressa, palavra falada e o objeto correspondente. A leitura com compreensão depende de que a palavra impressa, palavra falada e objeto correspondente façam parte de uma classe de estímulos equivalentes, na qual todos os estímulos são intercambiáveis uns pelos outros e exercem função semelhante sobre o

comportamento. Um experimento pioneiro de aquisição de leitura de palavras isoladas com compreensão foi o de Sidman (1971) que ensinou um rapaz de 17 anos, com retardo mental severo a ler 20 palavras. No início da pesquisa o sujeito tinha estabelecidas relações condicionais entre o nome das figuras e as figuras que foram utilizadas no experimento. Ele era capaz de selecionar a figura ao ouvir o nome da mesma e dizer o nome da figura quando esta lhe era apresentada (pareamento auditivo visual). As figuras modelos e comparações eram apresentadas ao sujeito em um painel com nove janelas translúcidas. O modelo aparecia no centro e as comparações nas laterais e os estímulos auditivos eram apresentados por um gravador. Utilizando um procedimento de escolha de acordo com o modelo foram ensinadas 20 relações condicionais entre o som da palavra e a palavra impressa. Após o ensino foram testadas outras relações e verificou-se que o sujeito era capaz de nomear as palavras impressas, selecionar a figura correspondente à palavra impressa e selecionar a palavra impressa correspondente à figura. Souza & de Rose (2006) apontam que procedimentos baseados no emparelhamento com o modelo tem sido efetivos para ensinar os comportamentos alvos. Apesar da importância da leitura de palavras isoladas, o que se espera de um leitor é a fluência e compreensão de textos completos.

Layng, Sota & Leon (2011) definem compreensão de texto como a observação de uma mudança específica, passível de avaliação, no comportamento acontece como função de ver um texto. Assim, se há a emissão de um comportamento especificado no texto, quando o indivíduo vê o texto infere-se que aquele texto exerceu controle sobre o comportamento. Dessa forma, a avaliação de se houve compreensão de uma dada passagem é feita com base em mudanças de um comportamento específico tomado como referência. É possível testar a compreensão mudando o texto e observando o comportamento. Se as

mudanças no texto causam mudanças no comportamento então, se afirma que houve compreensão do texto. Por outro lado, a emissão de um comportamento diferente daquele especificado no texto atesta uma falta de controle daquele texto sobre o comportamento. Os autores lembram que o leitor e o escritor devem responder de forma semelhante às palavras do texto, de forma que as relações de controle de estímulo que guiam ambos sejam as mesmas ou muito semelhantes. Para Goldiamond (1966 in Layng et al. 2011) há dois tipos de orientação presentes nas topografias de estímulo-controle. Esses dois tipos de orientação são a dimensão do estímulo S^{Dd} (controle dimensional) a que se responde e a forma que se responde S^{Di} (controle instrucional), que engloba o controle abstracional S^{Da} . Então, primeiro o indivíduo discrimina o estímulo no ambiente e responde a ele de uma forma específica. Considerando a orientação dimensional e instrucional de forma separada constata-se a manutenção e transferência de vários aspectos diferentes de controle de estímulos. Sendo, que é possível 1) manter S^{Dd} e S^{Di} em contextos diferentes (diante da palavra BOLA a criança lê “bola”); 2) manter S^{Dd} e mudar S^{Di} (mostrar a palavra e perguntar quantas letras ela tem); 3) mudar S^{Dd} e manter S^{Di} (Dizer “bola” na presença palavra Bola); e 4) mudar S^{Dd} e S^{Di} ao mesmo tempo (dizer “bola” na presença da palavra BOLA, dizer “nome de um brinquedo” na presença da palavra BOLA e dizer “nome de um brinquedo na presença da palavra BONECA).

Para Layng et al. (2011) a compreensão de texto é uma habilidade que envolve a integração de dois repertórios. O repertório verbal (vocabulário) e o repertório investigativo. A partir da combinação desses repertórios os estímulos podem ser organizados de forma a produzir mudanças comportamentais de acordo com a disposição das palavras no texto, por questões que oferecem uma instrução específica gerando as

mudanças comportamentais que podem ser observadas e são consideradas como evidência de que o indivíduo compreendeu o texto.

Sota, Leon & Layng (2011) apontam que o repertório investigativo se refere a diversas estratégias focadas para fornecer a resposta a uma questão de compreensão textual. “Uma estratégia é um conjunto de passos que precisam ser tomados para resolver um problema.” Considerando a resolução de questões de compreensão são identificados dois conjuntos de passos, sendo que um conjunto pode ser aplicado a todas as questões e o outro é específico para responder questões inferenciais, literais, derivar significado ou somativas. Cinco passos são utilizados ao responder qualquer questões de compreensão sendo: 1) ler o texto 2) ler a questão e as alternativas 3) averiguar que passos são necessários para responder a questão com base no tipo de questão proposta 4) realizar os passos necessários voltando ao texto e, por último 5) fornecer uma resposta à questão. O terceiro passo exige um comportamento verbal de descrição dos comportamentos necessários para encontrar a resposta correta, um tato. Nessa descrição o objetivo é identificar os atributos críticos que diferenciam aquela questão de outras, isso é, o que é específico naquele tipo de questão.

Day & Park (2005) baseando-se em Pearson & Jhonson (1972) e Nuttall (1996) propõem seis tipos de compreensão de um texto. 1) Compreensão literal: se refere ao compreensão direto do significado do texto; 2) Reorganização: implica em organizar informações de partes diferentes do texto e combiná-las; 3) Inferência: a resposta se baseia em material que está no texto mas não está explícito; 4) Predição: a resposta utiliza informações do texto e informações que o aluno tem sobre o tema; 5) Avaliação: requer uma avaliação sobre algum aspecto do texto; e 6) Resposta pessoal: a resposta não está no texto mas precisa estar relacionada ao seu conteúdo. Esses tipos de compreensão podem subsidiar a criação de questões que forneçam aos alunos instruções de como ler o texto.

Como se observa os passos para responder questões que abordem cada um desses tipos de compreensão são diferentes e, portanto, requerem habilidades diferentes.

O outro repertório citado por Layng et al. (2011) como sendo essencial para que haja compreensão da leitura é o verbal. O vocabulário se refere ao número de palavras conhecidas pelo indivíduo, ou seja, palavras que mantém relações de controle de estímulo, em algum grau sobre o comportamento da criança. Sendo mais específicos, Tannenbaum et al. (2006) observam que em geral os pesquisadores distinguem dois aspectos do vocabulário: a amplitude e a profundidade. A amplitude se refere ao número de palavras que tem algum significado e a profundidade, no nível mais básico seria o reconhecimento da palavra, maior profundidade implica, em um nível mais raso em definir a palavra de forma detalhada e por último, relacionar essa palavra a outras, dar múltiplos significados e ser capaz de usar essa palavra em contextos diferentes. Nesse sentido, é possível pensar que a amplitude do vocabulário se refere ao número de palavras que exercem algum tipo de controle sobre o comportamento do indivíduo e, a profundidade á extensão que a palavra controla o comportamento e ao tamanho da classe em que a palavra está inserida.

Layng et al. (2011) afirmam “para que a leitura com compreensão ocorra é essencial que o repertório verbal do leitor se sobreponha ao repertório verbal que o escritor utilizou no texto” (p. 6). Os autores ainda indicam a importância de assegurar-se de que o repertório verbal necessário para a compreensão de um texto esteja presente, no entanto, isso tem sido um desafio no âmbito do ensino de compreensão de textos. Procurando determinar se existe um número ideal de palavras que deve ser conhecido para compreender um texto narrativo. Hu- Hsueh & Nation (2000) examinaram o efeito da densidade de vocabulário conhecido sobre a compreensão de leitura em participantes adultos, bons leitores na língua materna e com conhecimento de gramática lendo em uma língua estrangeira. Foram utilizados dois

tipos de avaliações de compreensão leitora, teste de múltipla escolha e recontagem escrita da história. Foram testadas três densidades diferentes 80%, 90% e 95% de palavras conhecidas e encontrou-se uma relação entre a densidade de palavras conhecidas e o grau de compreensão de textos narrativos. Os pesquisadores concluem que é necessário um conhecimento de aproximadamente 98% do vocabulário do texto para compreendê-lo sem nenhuma assistência.

Considerando os processos que são importantes para o desenvolvimento de leitura com compreensão, Duke & Pearson (2009) explicam que a construção do conhecimento sobre os processos de leitura com compreensão se deu por meio da observação de leitores com bom desempenho. Os autores argumentam que vários trabalhos indicam que é possível ensinar as estratégias e os processos utilizados pelos bons leitores aos leitores que apresentam dificuldades, o que incrementa o repertório de estudantes no que se refere à compreensão de textos.

A avaliação do vocabulário de um indivíduo tem sido correlacionada ao seu desempenho em tarefas de compreensão de texto. Essa correlação tem sido documentada em vários tipos de análises correlacionais e também por estudos experimentais (Anderson e Freebody, 1981; Pany, Jenkins & Schreck, 1982; Davey, 1987; Tannenbaum et al., 2006). A relação entre o vocabulário e a compreensão de leitura utilizando várias tarefas para avaliar compreensão foi descrita por Davey (1987). As tarefas utilizadas foram o Teste Cloze, uma versão modificada do Cloze, questões de múltipla escolha e questões dissertativas. As tarefas também variaram quanto ao tipo de informação avaliada (literal ou inferencial) e a disponibilidade dos textos durante as respostas das questões. Os resultados mostraram que independente do grupo (leitores proficientes ou deficientes) ou do tipo de

tarefa todas as correlações com o conhecimento das palavras foram estatisticamente significativas.

Procurando mostrar um efeito do aumento de vocabulário sobre a compreensão de texto narrativo Pany et al. (1982) realizaram um experimento com o objetivo de determinar se o treino de vocabulário aumenta a compreensão de texto. Os participantes do estudo foram 10 estudantes, com idades entre 10 e 12 anos que participavam em um programa de escola de verão para crianças de famílias economicamente desfavorecidas. Eles tinham vocabulário abaixo da média para sua escolaridade e deficiências na compreensão textual. Nenhum dos participantes definiu corretamente as palavras utilizadas no procedimento no pré-teste. O delineamento utilizado foi de sujeito como seu próprio controle. As 24 palavras foram separadas em dois grupos com 12 palavras cada. Dois grupos de estudantes foram randomicamente formados e para um deles um dos grupos de palavras foi utilizado na instrução e o outro para controle, com o outro grupo o contrário. Os estudantes foram agrupados em conjuntos de dois ou três para receber a instrução. As 24 palavras foram apresentadas impressas em cartões e os estudantes praticaram a leitura das mesmas até as ler com precisão. Iniciou-se então o treino com sinônimos, no qual o experimentador mostrava uma palavra impressa no cartão, falava a palavra e uma palavra sinônima e, então, uma sentença curta contendo a palavra impressa no cartão. Em seguida cada estudante falava a palavra e seu sinônimo e após todo o grupo repetia a palavra em uníssono. As palavras foram ensinadas em grupos de três por vez e após a apresentação das três palavras os estudantes praticavam até que cada um deles pudesse fornecer um sinônimo para cada palavra. Esse procedimento se repetia para as 12 palavras. As palavras utilizadas como controle eram apenas lidas sem nenhum ensino de sinônimo. Foram avaliados o conhecimento do vocabulário, compreensão de sentença e compreensão de história

contendo as 12 palavras que compunham o ensino com sinônimos. A compreensão da história foi avaliada utilizando o Teste Cloze, recontagem de história e questões de compreensão. Os resultados mostraram que os estudantes tiveram um incremento em seu vocabulário e uma transferência desse incremento para a compreensão de sentenças. No entanto, não houve uma transferência desse aumento de vocabulário para a compreensão de histórias. Para as respostas às questões de compreensão houve um maior número de palavras corretas naquelas questões que se referiam à história com as palavras que compunham o procedimento de ensino, mas os autores consideram que esse achado não é importante, uma vez que as respostas a essas questões eram as palavras alvo. Portanto, é possível que esse desempenho tenha sido causado pela familiarização com a palavra e não por um efeito do conhecimento do significado da mesma.

O estudo de Pany et al. (1982) utilizou apenas um texto para avaliar o efeito dos sinônimos sobre a compreensão textual. O presente estudo procurou averiguar se o ensino de sinônimos teria efeito quando aplicado sistematicamente em um procedimento de ensino de compreensão textual e se a melhora na compreensão seria generalizada para outros textos. Portanto o objetivo do estudo foi investigar se o ensino de sinônimos de palavras que compõem a estrutura narrativa principal de histórias contribui para melhor desempenho na compreensão textual.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 20 crianças, com idades entre 8 e 10 anos. Elas frequentavam os 3º e 4º (11 participantes frequentavam o 3º e nove o 4º) anos do ensino fundamental em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, Brasil. O projeto

foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar sob o número 175.139 e teve início após a aprovação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A seleção dos participantes para a pesquisa foi realizada com base em suas avaliações, as quais verificaram o repertório dos alunos em compreensão de textos e em leitura de palavras isoladas. Foram selecionados os participantes que tinham o repertório de leitura de palavras simples bem estabelecido (desempenho igual ou maior a 80% na leitura de palavras isoladas simples, compostas por duas sílabas do tipo consoante e vogal), mas apresentavam dificuldades para realizar leitura com compreensão (desempenho igual ou menor a 60% de acertos no teste de compreensão de textos, descrito no subitem Situações e Materiais). Os alunos que apresentaram este desempenho receberam o convite para participar da pesquisa. Cada professor de sala de aula regular então avaliou os alunos que frequentam suas aulas, no que corresponde à compreensão de textos, em três categorias: boa, média e baixa compreensão textual. Apenas um aluno dos que haviam sido selecionados pela pesquisadora foi avaliado pela professora como aluno com boa compreensão e, portanto, não participou do estudo. Nenhum participante estava recebendo intervenção corretiva suplementar ao currículo de sala de aula regular.

Na Tabela 1 é apresentada a caracterização dos participantes do estudo em relação à série, idade e gênero, desempenho em leitura de palavras isoladas e grupo a que foi assignado. Na primeira coluna aparecem as características, na segunda coluna as informações sobre os alunos que fizeram parte do grupo experimental e na terceira dos alunos que compunham o grupo controle.

Tabela 1

Caracterização dos Participantes quanto ao Gênero, Idade, Ano Escolar e Período de Estudo. Valores expressos em números absolutos, média \pm DP, F= Feminino, M=Masculino.

Características	GE (n= 11)	GC (n=9)
Sexo	8F/3M	5F/4M
Idade	8,90/ \pm 0,83	8,77/ \pm 0,97
Cursando o terceiro ao	6	5
Cursando o quarto ano	5	4
Matutino	5	4
Vespertino	6	5
Méida de desempenho no DLE- R em porcentagem	95,83 \pm 0,03	93,65 \pm 0,02

Situações e Materiais

Todo o procedimento foi realizado na escola que os participantes frequentavam em horário regular de aula. As sessões de avaliação de compreensão de texto foram realizadas na sala de aula com todos os alunos e as de avaliação de leitura de palavras isoladas e ensino, nas quais se utilizava o computador, foram realizadas na biblioteca. Na biblioteca havia uma mesa, oito cadeiras e estantes com livros. Para a sessão de ensino dois *notebooks* eram colocados sobre a mesa com as telas viradas para lados opostos. Uma cadeira era posicionada em frente a cada *notebook*, cada aluno recebia um fone de ouvido e tinha um

mouse à disposição. Os alunos eram retirados da sala de aula em duplas, por um período médio de 30 minutos. As sessões de ensino foram realizadas individualmente por cada aluno no computador, com monitoramento da pesquisadora. Todas as atividades, tanto de avaliação quanto de ensino, requeriam que os alunos respondessem de forma ativa selecionando uma resposta utilizando o *mouse*.

Com o objetivo de avaliar o repertório inicial dos alunos em leitura de palavras isoladas e compreensão de textos foram utilizados: a) Versão Reduzida do Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE R (Fonseca, 1997); b) Diagnóstico de Leitura 3 - DLE 3 (Silveira, 2014). Após a intervenção, foi utilizada uma versão diferente da utilizada na primeira avaliação do DLE-3 para avaliar o repertório de compreensão de textos dos alunos. Na intervenção foram utilizados um jogo da memória construído pela pesquisadora por meio do Software J Clic Versão 0.2 1. 0. (2010) e o Módulo de Ensino III do Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos.

Versão Reduzida do Diagnóstico de leitura e Escrita (DLE R)

O DLE R é uma versão reduzida do Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 construída na plataforma GEIC – Gerenciador de Ensino Individualizado (Orlando et al., 2016). Ele tem uma única sessão em formato informatizado com 103 tentativas divididas em sete blocos. Os blocos têm como objetivo avaliar a capacidade de leitura e escrita de palavras regulares (compostas por sílabas simples, do tipo consoante/vogal).

Dois tipos de respostas são exigidos dos alunos durante essa avaliação: seleção e execução. Na versão reduzida do DLE 1 há apenas uma tarefa de seleção. Nas tarefas de seleção são apresentados os estímulos e o aluno deve selecionar um deles, por exemplo,

frente à palavra falada o aluno seleciona a figura correspondente; para as de execução o aluno deve apresentar um estímulo, por exemplo, frente a palavra falada o aluno escreve a palavra correspondente. Os estímulos utilizados são palavra falada, figuras e palavra escrita; as repostas dos alunos são seleção de estímulo utilizando mouse, resposta oral, escrita selecionando letras no computador e com lápis e papel. Em todas as tentativas um estímulo modelo é apresentado (auditivo, textual ou figura), os modelos textuais ou figuras aparecem centralizados na parte superior da tela do computador. Para as tentativas que requerem emparelhamento ao modelo aparecem três estímulos de comparação, dois estímulos incorretos e um correto, na parte inferior da tela, e o aluno deve selecionar o estímulo de comparação que corresponde ao modelo. Nas tentativas de construção de resposta são apresentadas várias letras na parte inferior da tela, o aluno seleciona essas letras que passam para o centro da tela quando selecionadas e devem ser colocadas em uma sequência que corresponde ao modelo. Para tentativas de transcrição o aluno recebia lápis e papel e deveria escrever uma resposta de acordo com o modelo auditivo apresentado. O número de tentativas em cada bloco, a instrução recebida pelo aluno e os estímulos modelo e comparação que compunham a sessão estão especificados na Tabela 2. A sessão é composta por sete blocos com tarefas diferentes: nomeação de palavras (sendo algumas dissílabas e as outras trissílabas), nomeação de vogais isoladas em ordem e fora de ordem, nomeação de letras do alfabeto, seleção de figuras, nomeação de sílabas e vogais agrupadas e ditado por composição de letras e resposta manuscrita. Não são apresentadas consequências para acerto ou erro. A aplicação da avaliação exige uma pessoa monitorando que, de acordo com o desempenho do aluno, deve dar comandos específicos ao computador.

Tabela 2.

Tarefas Realizadas no DLE R: Sequências dos Blocos, Número de Tentativas, Instrução, Estímulos Modelo e Estímulos Comparações.

Bloco	Tentativas	Instrução	Modelo	Comparações
1	15	Que palavra é essa?	Palavra impressa	-
2	5	O que está escrito?	Vogal impressa	-
3	5	O que está escrito?	Vogal impressa	-
4	26	O que está escrito?	Letra impressa	-
5	15	Aponte a figura	Palavra impressa	3 figuras
6	15	Escreva igual	Palavra impressa	-
7	22	O que está escrito?	Vogais e sílabas impressas	-

Diagnóstico de Leitura e Escrita 3 (DLE 3): (Silveira, 2015)

O DLE 3 avalia a compreensão de textos utilizando textos com diferentes gêneros textuais e grau de complexidade. É composto por vinte questões objetivas com cinco alternativas e quatro questões dissertativas. Ao final do teste há uma folha de respostas e o aluno deve passar suas respostas das questões objetivas para essa folha. Nesse estudo a correção foi realizada diretamente em cada questão e a folha de resposta não foi considerada, devido à dificuldade de alguns alunos para preencher a mesma.

Há seis textos na avaliação que variam quanto à quantidade de palavra, gênero e presença ou ausência de palavras irregulares. O primeiro texto apresentado é do gênero textual poesia, constituído basicamente por palavras regulares, e as sete primeiras questões referem-se a ele. O segundo é um texto do gênero textual poesia, composto por palavras regulares e irregulares, e quatro questões que o têm como referência. No terceiro texto, de gênero textual tirinha, aparecem três quadros que apresentam três momentos de uma

situação, contém palavras irregulares, quatro perguntas que se referem a ele. O quarto texto, de gênero textual narrativo em prosa, é o texto mais amplo e apresenta grande quantidade de palavras irregulares, três perguntas se referem a ele. O quinto texto apresenta um formato de propaganda, contém figuras e números, apresenta palavras irregulares, e duas questões se referem a ele. O sexto texto, de gênero textual poesia, apresenta palavras irregulares e três questões estão baseadas nele. Foram utilizadas duas versões desse instrumento com textos semelhantes em tamanho e em grau de dificuldade, mas com conteúdo diferente, um para o Pré-teste e outro para o Pós-teste.

Na avaliação estão presentes duas formas de controle entre a passagem textual e a resposta que é exigida do aluno, que pode ser literal (explícito no texto) ou inferencial (implícito no texto). Dessa forma, as questões presentes na avaliação podem solicitar respostas que não apresentam correspondência topográfica com o trecho do texto a que a questão se refere, isto é, a informação não está explícita, ou apresentam correspondência de forma parcial ou total, sendo que a informação está explícita. Assim, tendo em conta o tipo de informação necessária para responder a questão e a topografia da resposta que é exigida do aluno, são definidas quatro categorias de respostas diferentes: a informação está no texto e há correspondência entre a resposta e o texto; a informação está no texto e não há correspondência entre a resposta e texto; a informação não está no texto e há correspondência entre a resposta e o texto; e a informação não está no texto e não há correspondência entre a resposta e o texto.

Jogo da memória

O objetivo do jogo da memória era ensinar o aluno a parear palavras sinônimas, conectando-as por meio de uma linha. O jogo era informatizado e tinha o formato clássico

de um jogo da memória, em que os estímulos devem ser agrupados aos pares. No início do jogo as palavras estavam cobertas e o aluno devia clicar sobre cada peça para ver a palavra. Ao clicar sobre uma peça aparecia uma palavra e uma linha que o aluno poderia mover até outra peça, clicar sobre ela e conectar duas peças e fazendo o pareamento. Caso a palavra selecionada fosse um sinônimo da que foi selecionada primeiro as duas permaneciam abertas, se não, ambas eram novamente cobertas. Outras duas peças deviam ser então selecionadas. O jogo era finalizado quando o aluno terminava de abrir todas as peças.

Os estímulos apresentados em cada sequência do jogo eram seis palavras, em cada sessão as palavras apresentadas no jogo correspondiam ao livro que seria utilizada no dia. Eram apresentados dois sinônimos para cada palavra retirada do livro (15 livros que compõem o ensino no Módulo de Ensino 3). As palavras foram agrupadas em dois conjuntos de 12 palavras. Em cada conjunto havia seis palavras que apareciam na história e um sinônimo para cada uma delas. Totalizando em cada jogada 12 palavras apresentadas ao aluno. Em cada jogada era apresentado um dos grupos de palavras, então na sequência de 10 jogadas cada grupo de palavras eram apresentados cinco vezes. Nas primeiras duas jogadas os pares de palavras (sinônimos) apareciam grafados na mesma cor, por exemplo, as palavras “praticar” e “treinar” grafadas em amarelo. O objetivo nessas duas primeiras jogadas era fornecer uma dica de quais são os estímulos semelhantes na sequência do dia. Nas jogadas seguintes todas as palavras apareciam grafadas em preto sobre fundo azul claro. Sequências com 10 jogadas foram programadas e ao final delas era realizado um teste para verificar se o aluno era capaz de associar as palavras sinônimas. Cada jogada se iniciava com todas as palavras cobertas e terminava quando todos os pares de palavras estavam descobertos. Então se iniciava uma nova jogada em que as palavras apareciam

novamente todas encobertas e em posição diferente da jogada anterior. O critério para finalizar era errar até duas palavras, se o aluno errava mais de duas palavras ele reiniciava as sequências com 10 jogadas.

O teste tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de discriminar os pares de sinônimos. O teste incluído após a primeira sequência de jogos descrita consistia em uma atividade (Figura 2), em que o aluno, em cada tentativa deveria selecionar uma palavra e, em seguida, clicar sobre o sinônimo da palavra anteriormente selecionada. No centro da tela do computador aparecia uma grade dividida em 12 quadros, os seis da esquerda tinham a cor rosa e os seis da direita azul. Em cada quadro estava uma palavra (mesmas palavras apresentadas no jogo da memória da sessão) grafada em preto. As palavras retiradas do livro apareciam agrupadas à esquerda da tela grafadas em preto sobre o rosa e, as palavras sinônimas correspondentes a elas, apareciam à direita grafadas sobre o azul. O participante deveria selecionar qualquer palavra e associar ela ao seu sinônimo, clicando sobre ele. Ao clicar no quadro com uma palavra e no sinônimo correspondente os dois quadros se fechavam e um som específico indicava acerto. Se o participante selecionasse uma palavra que não era sinônimo da que ele tinha selecionado no início da tentativa, ele ouvia um som que indicava erro.

Para o grupo controle também passou por uma sequência de 10 jogos. Para esse grupo os estímulos utilizados no jogo eram apenas os que apareciam no livro correspondente à sessão. O objetivo desse jogo para o grupo controle era apresentar as palavras que apareceriam na história para que houvesse a familiarização com as mesmas. Essa sequência era semelhante à realizada pelo grupo experimental, com duas diferenças:

os pares de estímulos eram palavras iguais na grafia e nessa sequência não foi programada a realização de teste. Esse grupo fazia apenas o pareamento de palavras iguais.

Para definir quais palavras seriam utilizadas como estímulo na construção do jogo da memória, foi construído um esquema com a estrutura principal do texto e palavras que apareciam nessa estrutura central do texto foram selecionadas. Cada palavra selecionada foi associada a dois sinônimos que pudessem substituir a palavra no texto sem que este perdesse o sentido. A Tabela 3 mostra exemplo do esquema utilizado para definir os sinônimos a serem ensinados e apresenta os principais elementos narrativos da história, as palavras que aparecem no livro e os sinônimos ensinados para essas palavras.

Tabela 3.

Exemplo de Esquema da Estrutura Principal de História.

Ideias principais que compõem a história 2	Palavras selecionadas	Sinônimos ensinados
Caracol especial adora viajar	Viajar	Partir/ Andar
Não tem pressa	Pressa	Rapidez/ Urgência
Está sempre satisfeito	Satisfeito	Contente/Agradado
Casa sempre o protege	Protege	Defende/Preserva
Aprecia a viagem	Aprecia	Olha/Admira
Quando está cansado para	Cansado	Fatigado/Moído

Aborrecido		Satisfeito	Calado	Protegido	
Protegido		Satisfeito	Aborrecido		
Apreciar	Contente	Abrigado	Chateado	Satisfeito	Protegido
	Contemplar	Pressa	Aborrecido	Calado	Quieto

Figura 1. Jogo da Memória com e sem a dica de cores.

Protestar	Praticar	Infeliz	Cantarola	Feliz	Mata
Alegre	Cantarejo	Bosque	Queixar-se	Treinar	Aborrecido

Figura 2. Teste de aprendizagem dos sinônimos.

Módulo de Ensino 3

O Módulo de Ensino 3, informatizado, o qual faz parte do programa “Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos”, é um protocolo de ensino que utiliza textos completos e questões sobre os mesmos, com o objetivo de melhorar o desempenho na compreensão textual. É um ensino informatizado que apresenta as histórias de 15 livros da Coleção Estrelinha de autoria de Sonia Junqueira, acompanhados com as ilustrações que aparecem nos livros. As narrativas dessa coleção são curtas, a linguagem utilizada é direta e há uma gradação de presença de palavras irregulares e amplitude da narrativa. Os primeiros livros que compõem o ensino utilizam principalmente palavras regulares (consoante/vogal) e gradativamente são introduzidas palavras irregulares e textos mais longos. A leitura da história é intercalada com questões de compreensão que se referem tanto à passagem lida anteriormente como à compreensão da história completa. Para cada história são realizadas de 15 a 17 questões de compreensão objetivas, com quatro alternativas de resposta cada uma, e ao final da leitura há uma pergunta dissertativa que deve ser respondida de forma escrita, utilizando lápis e papel. Ao iniciar a sessão de ensino o aluno é apresentado ao aluno o título do livro, ilustrações e uma seta. Ao clicar sobre a seta ele passa para uma questão sobre o título do livro. Para as perguntas há duas alternativas de apresentação: a pergunta é falada e o aluno pode clicar sobre um ícone que permite ele escutá-la novamente ou a pergunta aparece escrita. As alternativas de repostas podem aparecer em figuras ou escritas. Na tela em que aparece a questão aparece um ícone que permite que o aluno volte para a tela anterior. Para selecionar a resposta à questão o aluno deve clicar sobre a alternativa escolhida. Os acertos são seguidos de um *gift*, (são utilizados diversos gifts que indicam comemoração) e um elogio escrito (“Muito bem”, “Isso mesmo”, etc) e sons de palmas, trechos de música são apresentados pelo computador. Os erros são seguidos da

imagem animada de um *smiley* indicando confusão e da instrução falada “Tente outra”. A resposta à questão escrita ao final da história deve ser realizada no papel. Algumas palavras, de maior dificuldade da língua, estão sublinhadas e o participante pode clicar sobre elas para escutar a leitura da mesma. Em todas as questões o participante tem acesso a um ícone de ajuda, no qual ele pode clicar para consultar todo o texto lido até o momento.

Procedimento geral

O delineamento utilizado combinava comparação entre grupo controle e experimental com pré e pós-teste, sendo que ambos os grupos participaram do procedimento de ensino de compreensão de textos, mas apenas um deles realizou também o ensino dos sinônimos. O procedimento foi composto por cinco etapas, descritas na sequência.

Avaliação do desempenho em compreensão de textos

O desempenho em compreensão de textos foi avaliado por meio do DLE 3 (descrito em Situações e Materiais). A avaliação ocorreu na sala de aula regular, com todos os alunos simultaneamente. A instrução dada aos alunos, pela pesquisadora, foi de que eles fariam uma atividade em que leriam diversos textos e deveriam responder as perguntas sobre o texto para verificar o quanto eles conseguiam entender os textos lidos. Foram dados 50 minutos para responder às questões e 10 minutos para preencher o a folha com o gabarito. Estavam presentes, na sala de aula, durante a avaliação a pesquisadora e a professora. Os alunos que tiveram menos que 60% de respostas corretas nessa avaliação passaram à etapa seguinte.

Avaliação do repertório de leitura de palavras isoladas

Nessa etapa, os alunos que tiveram menos que 60% de respostas corretas na etapa anterior realizaram o DLE R (descrito em Situações e Materiais). A avaliação foi realizada de forma individual, no computador. Os alunos eram retirados da sala de aula regular para realizar a avaliação, que durava em média 20 minutos. O teste foi aplicado utilizando o software GEIC que gerencia a emissão de estímulos, o registro das respostas de seleção. As respostas de execução eram registradas pela pesquisadora, no software. Não foram fornecidas consequências para erros ou acertos. Os alunos que acertaram 80% das tentativas ou mais seguiram para a próxima etapa.

Ensino de sinônimos e compreensão de texto

Nessa etapa os alunos foram divididos em dois grupos: grupo experimental e grupo controle. Esses grupos foram balanceados de forma que em ambos foram colocados alunos com desempenho muito baixo, médio e próximo aos 60% de acertos, que era o critério para participar na intervenção.

Foram realizadas em média quatro sessões de ensino por semana com cada aluno, com duração média de 30 minutos.

Para o grupo experimental houve uma breve introdução sobre a categoria das palavras sinônimas. Para tal fim, na primeira sessão a pesquisadora disse aos participantes a definição de sinônimos com a seguinte explicação: “Chamamos palavras sinônimas palavras que tem significado semelhante, então podemos substituir uma palavra por uma sinônima e ela continua com a mesma ideia, não muda o que havia sido dito. Então são palavras que representam a mesma ideia. Por exemplo, casa, residência e lar representam

lugares onde se mora”. Mais dois exemplos e dois contra exemplos foram apresentados pela pesquisadora para os alunos (Tabela 4). A pesquisadora dava a seguinte instrução: “Agora eu vou falar uma frase e depois repetir faltando uma palavra, quero que você pense em uma palavra para substituir a palavra que eu havia utilizado na primeira frase dizendo o mesmo que eu havia dito antes”. Em seguida a pesquisadora falava uma frase completa e repetia a frase deixando uma lacuna e, pedia que o participante completasse a lacuna da frase com uma palavra sinônima da que compunha a frase dita anteriormente. A seguir a pesquisadora apresentava outra frase, e então, deixava uma lacuna para que o participante completasse a frase com uma palavra que mudasse o sentido da frase. Se o aluno apresentasse alguma dificuldade a pesquisadora então completava a frase com a palavra sinônima. E apresentava outra frase.

Tabela 4:

Exemplos e Contra Exemplos de Sinônimos

Exemplos	Contra exemplos
A menina é bonita/ bela/formosa	A menina é bonita/feia/magra
O cachorro está feliz/alegre/contente	O cachorro está feliz/triste/chateado
O professor está chateado/ aborrecido/zangado	O professor está chateado/ contente/animado
O menino está infeliz/ _____	A casa é grande/ _____

Após essa etapa, a pesquisadora dava a seguinte instrução ao participante: “Agora você jogará um jogo no computador que é como o jogo da memória, mas nele os pares são as palavras sinônimas”. Os quadrinhos se abrem quando você clica sobre eles e você pode ler a palavra. o quadrinho ficará aberto e você pode clicar sobre outro, se você abrir dois quadrinhos com palavras sinônimas eles ficarão abertos e se não forem sinônimas os

quadrinhos se fecharão”. O participante então iniciava o jogo. Após jogar uma sequência de dez jogos realizava o teste em que ele devia conectar todas as palavras sinônimas. Se seu desempenho nessa atividade era igual ou maior a 80% (apenas 1 erro) ele iniciava a leitura do primeiro livro do Módulo de Ensino 3, se não atingisse o critério o participante jogava outra sequência de dez jogos da memória e fazia novamente o teste final. Em cada sessão, eles jogavam no máximo três sequências de 10 repetições do jogo da memória e, caso não alcançassem o desempenho para iniciar o livro correspondente no Módulo de Ensino 3, faziam novamente as mesmas repetições na próxima sessão no dia seguinte até o máximo de duas sessões. O grupo controle não recebeu nenhuma instrução sobre a definição de palavras sinônimas e iniciou a primeira sessão fazendo dez repetições do jogo da memória somente com as palavras retiradas do primeiro livro, sendo repetidas em todas as jogadas.

Após jogar o jogo da memória os alunos iniciavam a leitura do primeiro livro do Módulo de Ensino 3. A pesquisadora explicava para o participante que ele iniciaria a leitura de um livro no computador e após cada página ele deveria responder uma questão sobre a história para prosseguir. Mostrava também os recursos de consulta da pronúncia das palavras e de releitura do texto. A leitura de cada história foi realizada no máximo duas vezes e o critério para repetir a história na sessão seguinte era ter mais de 1 erro. Quando o aluno repetia ele fazia novamente as dez jogadas do jogo da memória com as palavras retiradas da história que seria lida na sessão e realizava novamente a leitura da história. Nessa segunda leitura o aluno recebia o acompanhamento da pesquisadora. Mesmo que o aluno tivesse vários erros nessa releitura da história, na próxima sessão ele era transferido para a leitura da história seguinte.

O acompanhamento realizado pela pesquisadora consistia em: pedir que o aluno lesse o texto e as questões em voz alta e correção de erros de pronúncia ou fornecimento da palavra quando o participante demorava mais de 5 segundos para ler a mesma. Nas questões a pesquisadora pedia que o aluno realizasse a leitura da mesma e então, lhe perguntava se ele sabia como responder a questão. Caso ele respondesse que sim a pesquisadora pedia que ele lesse as alternativas e selecionasse uma. Se ele respondesse não ou escolhesse a alternativa incorreta, a pesquisadora pedia que ele voltasse até à passagem para ler a mesma novamente. Alunos de ambos os grupos receberam o acompanhamento.

Todas as sessões consistiram, para os dois grupos, nas atividades de jogo (ensino de sinônimos) e leitura intercalada por questões de compreensão (ensino de compreensão de textos) como previsto no Módulo de Ensino 3. Primeiro o aluno jogava a sequência de dez repetições do jogo da memória com as palavras que apareceriam na história que seria lida em seguida. Para os alunos do grupo controle, após finalizar a sequência já iniciavam a leitura. Os do grupo com ensino de sinônimos realizavam o teste e, se tivessem apenas um erro iniciavam a leitura, caso tivessem mais de um erro voltavam a fazer a sequência até o máximo de três vezes por sessão e, então, iniciavam a leitura.

Nova avaliação do repertório de compreensão de textos

Ao finalizar as sessões de ensino os alunos foram novamente avaliados com a versão dois do DLE 3. A avaliação ocorreu na sala da biblioteca e todos os participantes que pertenciam à mesma sala a realizaram ao mesmo tempo.

A Tabela 5 apresenta um resumo de todas as fases do procedimento, na primeira coluna o número da história a que a descrição corresponde e na segunda a descrição das

ações que cada fase continha. A fase três se repete para cada um dos 15 livros que compõem o Módulo de Ensino 3.

Tabela 5.

Resumo das Fases do Procedimento

Fase	Objetivo	Repetições (mínimo-máximo)	Grupo Experimental	Grupo Controle
1	Avaliação do repertório de compreensão de textos	1/1	√	√
2	Avaliação do repertório de leitura de palavras isoladas	1/1	√	√
3.1	Jogo memória – ensino sinônimos	1/10 (por livro)	√	X
3.2	Jogo memória – palavras por identidade	1/10 (por livro)	X	√
3.3	Leitura com questões de compreensão	1/2 (por livro)	√	√
4	Reavaliação do repertório de compreensão de textos	1/1	√	√

Análise dos dados

A análise dos valores de pré-teste e pós-teste de todos os participantes foi realizada pelo teste-t de amostras emparelhadas; a análise dos valores entre os grupos, pelo teste de Mann-Whitney, considerando o tamanho dos grupos. O nível de significância estatística adotado foi de 5% ($p < 0,05$) em todos os testes. Todos os testes estatísticos foram realizados no software SPSS 23.0.

RESULTADOS

O desempenho em compreensão de textos foi avaliado antes e depois da intervenção utilizando o DLE 3 que é composto por seis textos e 24 questões de compreensão, foram utilizadas duas versões diferentes dessa avaliação. Essa avaliação foi realizada com todos os alunos de 3º e 4º ano que frequentavam a escola no momento da pesquisa. A Tabela 6 apresenta o número de alunos que foram avaliados em cada ano e a porcentagem de alunos que tiveram o desempenho menor que 60% na compreensão de textos. Os alunos que apresentaram esse desempenho preenchem o critério para participar na pesquisa. Nessa avaliação o grupo experimental teve uma média de $6,36 \pm 2,90$ acertos no pré-teste e o grupo controle teve média de $5,11 \pm 4,10$. Os alunos do grupo experimental não diferiram em seu desempenho em compreensão de textos dos alunos do grupo controle no pré-teste, $U = 33,5$, $p = .221$, $r = -.27$ para um intervalo de 95% de confiança a um nível de significância de 0,05.

Tabela 6:

Resultados das avaliações de pré-teste em compreensão de texto

Ano escolar	Número de alunos avaliados	Desempenho menor que 60%
	(compreensão de textos)	
3°	47	100%
4°	34	61,7%

O repertório de leitura de palavras isoladas desses alunos que apresentavam o critério para participar na pesquisa foi então avaliado utilizando o DLE-R o objetivo era avaliar a capacidade de leitura e escrita de palavras regulares. A Tabela 7 apresenta o número de alunos que realizaram essa avaliação de leitura de palavras isoladas e os alunos com desempenho maior que 80% nessa atividade continuaram na intervenção. A intervenção foi iniciada com 25 alunos, e desses 20 chegaram até o fim da intervenção.

Tabela 7:

Resultados das avaliações de leitura de palavras isoladas

Ano escolar	Número de alunos avaliados em	Desempenho maior que
	(leitura de palavras isoladas)	
		80%
3°	23	56,5%
4°	13	92%

No Ensino de sinônimos (realizado apenas pelo grupo experimental), em que os alunos deviam atingir um critério de apenas um erro ao associar as palavras sinônimas, a média de repetições das sequências foi de três repetições até o livro sete e de uma repetição a partir desse livro. A exceção foi o livro 12 que teve uma média de duas sequências realizadas. Enquanto o grupo experimental teve o Ensino de Sinônimos o grupo controle teve uma atividade semelhante, com a diferença de que não envolvia sinônimos e não havia teste para verificar se os alunos eram capazes de parear as palavras. O tempo médio de realização de uma sequência do jogo foi de 7,8 minutos para os alunos do grupo controle e de 11,1 minutos para os alunos do grupo experimental. A média de ações realizadas por sequência foi de 248 ações no grupo controle e 239 no grupo experimental.

O procedimento de Ensino de compreensão textual era composto pela leitura de 15 livros e questões objetivas de compreensão sobre a narrativa eram apresentadas durante a leitura. O critério para passar para um novo livro era errar no máximo uma questão de compreensão e o mesmo livro era repetido até duas vezes. Na *Figura 3* a média de acertos e erros por grupo na primeira e segunda leitura de todos os livros é apresentada. Para o grupo experimental a média de acertos foi de 10,72 na primeira leitura e 10,66 na segunda, a média de erros para o mesmo grupo foi de 7,81 na primeira aplicação e 9,42. Para o grupo controle a média foi de 9,73 acertos na primeira aplicação e 11,33 na segunda, e a média de erros foi 10,8 e 7,8. Observa-se que a média de erros foi maior para o grupo experimental na primeira leitura do que na segunda, esse desempenho foi contrário ao do grupo controle que diminuiu os erros na segunda leitura. No eixo horizontal à esquerda estão os desempenhos do grupo experimental e grupo controle na primeira vez que realizavam a leitura das histórias, e à direita na segunda leitura. No eixo vertical estão os números de

erros e acertos. As barras mais escuras mostram o número de acertos e as mais claras o número de erros. Nas barras da esquerda é mostrado o número de erros e acertos na primeira leitura de todas as histórias e, nas da direita, os erros e acertos na segunda leitura.

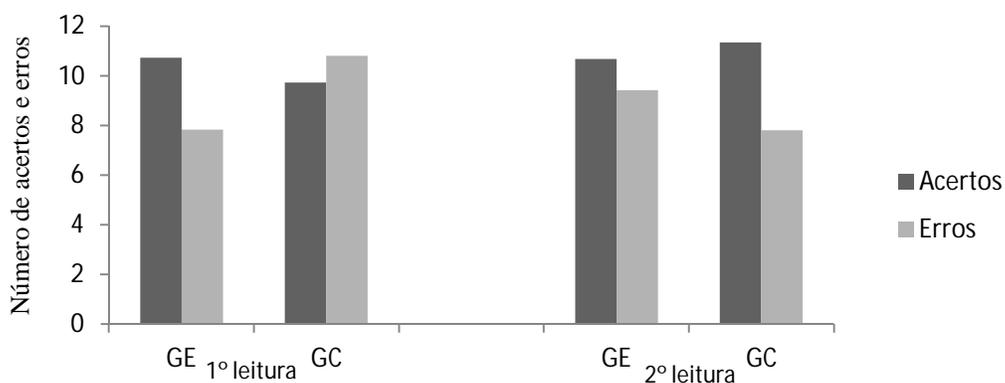


Figura 3: Média de acertos e erros do grupo experimental e grupo controle na primeira e segunda leitura da história.

A porcentagem de acertos dos alunos em cada livro do Ensino de compreensão de textos é apresentada na Figura 4. No eixo horizontal a identificação do livro é representada por um L e um número que corresponde a ordem de apresentação da história no Módulo de Ensino 3 e no eixo vertical a porcentagem de acertos às questões de compreensão referentes a esta história. A linha mais escura mostra o desempenho do grupo que teve treino de sinônimos e a mais clara o desempenho do grupo controle. A porcentagem de acertos no livro 1, 67,27% e para o grupo controle 60,83% para o grupo experimental. Observa-se que não houve uma mudança acentuada na porcentagem de acertos à medida que aumentou o número de histórias lidas. O desempenho mais alto para o grupo experimental foi no livro

5, com 83,5% de acertos, e para o grupo controle no livro 6, com 86,29% de acertos. O desempenho mais baixo para grupo experimental foi no livro 7 com 60% de acertos e para grupo controle no livro 1 com 60,83% de acertos.

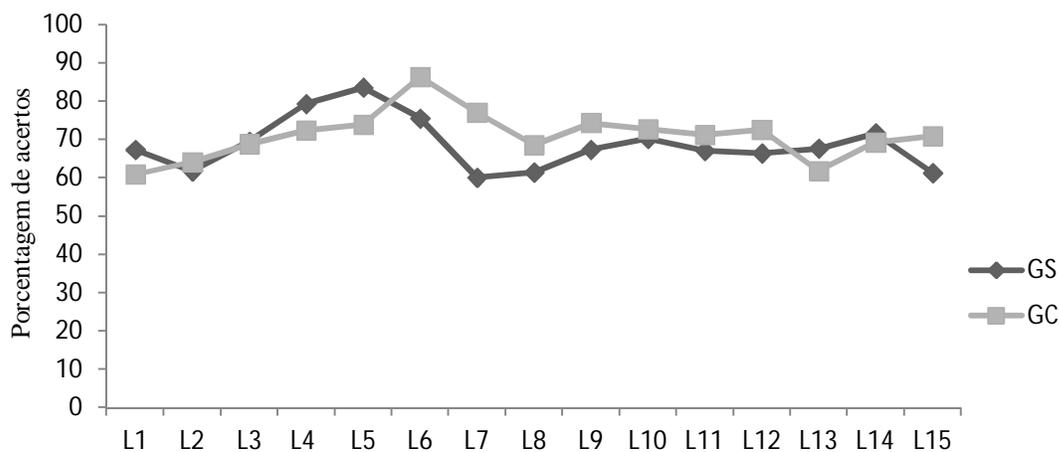


Figura 4: Porcentagem de acertos nos quinze livros do Módulo de Ensino 3.

O critério para passar a um livro novo era ter no máximo um erro e os alunos que erravam mais de uma questão de compreensão repetiam a leitura do livro. A Figura 5 mostra a porcentagem de participantes de cada grupo que repetiram a leitura de cada história. Cada participante fazia a leitura de um livro duas vezes no máximo. Portanto, a frequência de 100% indica que todos os participantes pertencentes ao grupo leram a história duas vezes e uma porcentagem menor implica que alguns membros do grupo tiveram nenhum ou apenas um erro e fizeram a leitura da história apenas uma vez. No eixo horizontal aparece o número da história e no eixo vertical o número de repetições. A linha mais escura mostra a frequência do grupo experimental e a linha mais clara a do grupo controle. Observa-se que no grupo experimental todos os participantes repetiram os livros

1, 9 e 11 e em grupo controle todos repetiram os livros 1, 2, 3, 6, 7,10, 11,13 e 15. A menor porcentagem de participantes repetindo o livro (68,18%) acontece no grupo experimental no livro 15.

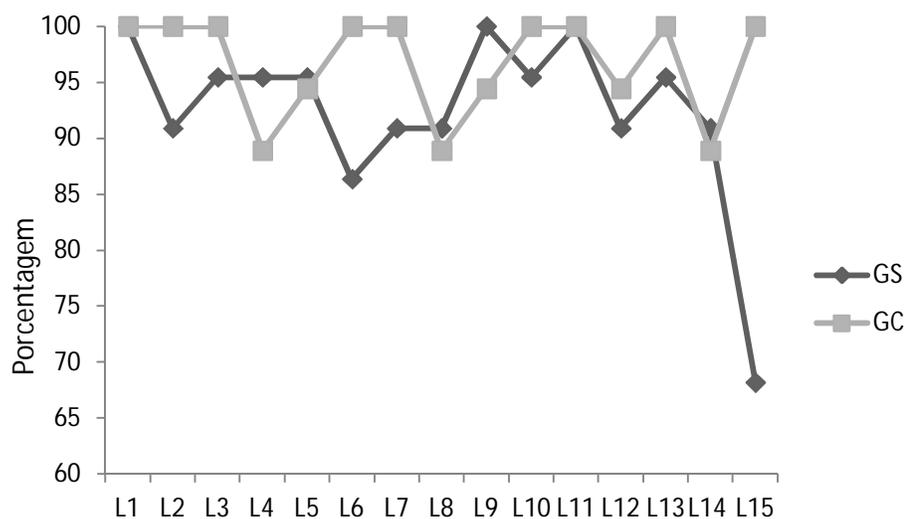


Figura 5: Porcentagem de participantes dos grupos que repetiram o livro

Durante o Ensino de compreensão textual os alunos após ver a questão podiam retornar para a leitura da história. A Figura 6 mostra quanto tempo (tempo de ajuda) cada grupo, em média, utilizou esse recurso durante o procedimento em cada livro e em todos os livros. No eixo horizontal aparece o número de cada história na sequência que aparecia durante o ensino e tempo de ajuda total do grupo durante todo o procedimento; no eixo vertical, a média de tempo utilizado por cada grupo no recurso de ajuda, relendo a história. As barras mais escuras se referem ao tempo de ajuda do grupo experimental e a barra mais clara ao tempo de ajuda utilizado pelo grupo controle. Observa-se que até o livro quatro o grupo experimental tem um tempo maior de ajuda, assim como nos livros 12 e 15, e nos

outros livros no grupo controle tem maior tempo de ajuda. O tempo médio total de ajuda para os dois grupos foi semelhante, considerando todo o tempo de ajuda durante o ensino e não foi encontrada nenhuma diferença estatística, $U=37.2$ $p= .091$.

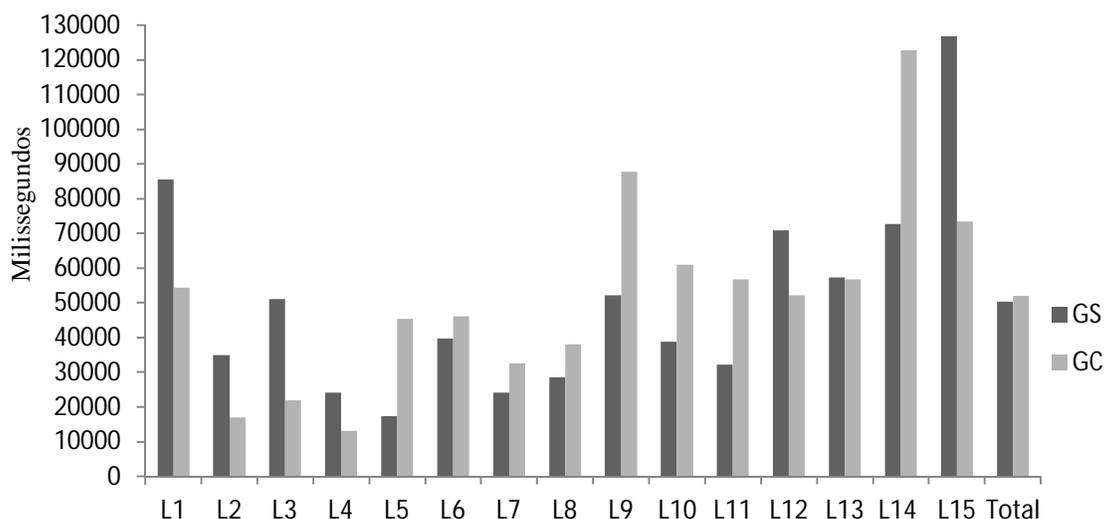


Figura 6. Tempo de ajuda em cada livro e o total de ajuda em todo o procedimento para cada grupo.

Durante a leitura dos livros os alunos clicavam em cima de palavras sublinhadas para escutar a leitura das mesmas. A Figura 7 mostra a média de palavras consultadas por cada grupo. O eixo horizontal indica a história a que corresponde a média de palavras consultadas e a média total de consultas de cada grupo em todas as histórias e o eixo vertical o número de palavras consultadas. As barras mais escuras são referentes ao grupo experimental e as barras mais claras são referentes ao grupo controle. No livro 1 a média de palavras consultadas pelos dois grupos é semelhante e nos livros 2 e sete grupo controle tem uma média de consultas maior. Em todos os outros livros grupo experimental tem uma média de consultas maior que grupo controle. Observa-se que o grupo experimental

consultou mais palavras, no entanto, essa diferença não foi estatisticamente relevante, $U=33.50$. $p=.134$.

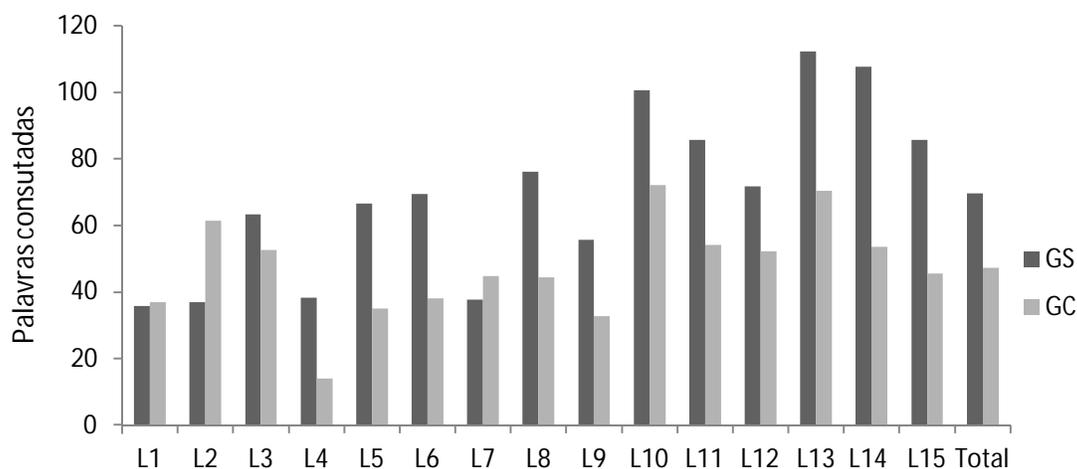


Figura 7: Média de palavras consultadas por cada grupo

Após o Ensino de compreensão textual foi realizada outra avaliação de compreensão textual semelhante à realizada a de antes da intervenção. A média de acertos foi de $14,36\pm 4,22$ para o grupo experimental e para o grupo controle $10,66\pm 4,76$ e no pós-teste, $U= 28,5$, $p=.109$, $r= -.35$, para um intervalo de 95% de confiança a um nível de significância de 0,05.

Houve uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos entre as avaliações de compreensão de texto aplicadas antes e depois da intervenção, considerando o desempenho de todos os alunos entre o pré-teste e o pós-teste independentemente de haver recebido Ensino de sinônimos ($t= -6,458$, $p=.000$) observa-se um efeito da intervenção sobre todos os participantes.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo verificar se o ensino de palavras sinônimas às palavras estruturantes de textos utilizados em procedimento de ensino de compreensão contribuiria para que alunos do ensino fundamental melhorassem sua compreensão de textos. Duas hipóteses foram consideradas: 1) não haveria diferença entre os desempenhos para os grupos no pós-teste e 2) o grupo que teve ensino de sinônimos teria melhores resultados no pós-teste. Essa pesquisa toma como base as evidências de que um vocabulário amplo é um bom preditor de boa compreensão textual e a existência de estudos observacionais e experimentais que indicam a existência de correlação entre a quantidade de palavras conhecidas e a compreensão de textos (Anderson e Freebody, 1981; Stahl e Jacobson, 1989). Partindo do pressuposto de que a aprendizagem de sinônimos resulta em um maior número de palavras conhecidas, considerou-se que essa aprendizagem poderia então levar a uma ampliação do vocabulário que por sua vez teria algum efeito sobre as respostas a questões de compreensão de textos.

Os resultados do pré-teste mostram que não havia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no início da intervenção $U= 33,5$, $p= .221$, $r= -.27$. Os dados do pós-teste sugerem que os grupos permaneceram sem diferenças estatisticamente significativas após a intervenção $U= 28,5$, $p=.109$ para a compreensão de textos. Esse resultado está de acordo com o encontrado por Pany et al. (1982) que ensinaram sinônimos e testaram se houve melhora na compreensão de textos não encontrando diferença significativa entre a compreensão dos textos que continham palavras previamente pareadas a um sinônimos e os que não. Também vai de acordo com a literatura que aponta (De Rose, 2005; Duke & Pearson, 2009; Pearson, Hiebert & Kamil, 2011) que apenas o conhecimento

sobre as palavras não é suficiente para produzir um efeito sobre a compreensão textual, e são necessárias outras habilidades para que a compreensão ocorra.

Os resultados de pré-teste e pós-teste indicam que houve uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos antes da intervenção e após a intervenção. Esse resultado é consistente com a literatura que indica que procedimentos de ensino utilizando textos completos e questões sobre o texto são efetivos para incrementar a compreensão textual (Miura, 1992; Duke & Pearson, 2009; Sota, Leon & Layng, 2011). Outro dado que indica eficácia da intervenção sobre o repertório de compreensão foi o relato dos professores da sala regular que os participantes frequentavam. A pesquisa foi acompanhada por eles, que recebiam um relatório do andamento da pesquisa a cada mês, e os mesmos relataram uma melhora observável no repertório de leitura em atividades propostas por eles nas aulas regulares, melhor essa não percebida nos alunos que não participavam da intervenção.

Além das medidas de compreensão de textos coletadas antes e depois da intervenção, procurou-se observar se durante o Ensino de compreensão textual os grupos apresentariam alguma diferença em seu desempenho. Foram observados número de acertos e erros, tempo de releitura do texto e consulta às palavras disponíveis para escutar e não foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos grupos nessas medidas durante o procedimento de ensino.

Alguns fatores podem ter interferido para que não fosse possível verificar um aumento no número de acertos durante a intervenção, que permaneceram entre 60% e 83,5% para o grupo experimental e 60,8% e 86,2% para o grupo controle. Observa-se que não houve uma mudança acentuada na porcentagem de acertos à medida que aumentou o número de histórias lidas para nenhum dos grupos. As histórias que compõem o Ensino de compreensão textual tem um aumento gradativo no grau de dificuldade (amplitude do texto,

mais palavras irregulares e presença de mais questões inferenciais) o que poderia causar o desempenho observado nessa intervenção, que do início ao fim a porcentagem de acertos são semelhantes, o que não deixa muito evidente um processo de melhora no desempenho.

Considerando ainda o ensino de compreensão de texto, é interessante notar que para o grupo com ensino de sinônimos a média de acertos foi maior e a de erros menor na primeira vez que os alunos leram as histórias do que na segunda quando comparado a média do grupo na primeira e segunda leitura. Para o grupo controle isso não aconteceu, e a média de acertos foi maior e a de erros menor na segunda leitura. Sugerem-se dois motivos para esse resultado, primeiro que a consequência para erros (*smiley* confuso e volta na questão com a instrução “tente outra”) não tem um efeito de diminuição dos erros muito potente e, em segundo lugar, é possível que na segunda leitura houvesse uma diminuição do valor reforçador da leitura, uma vez que a história já não era novidade e, em decorrência os alunos estivessem menos atentos à narrativa e às questões.

Comparando as medidas realizadas durante a intervenção, como: Número de acertos e erros para as questões apresentadas em cada história, palavras consultadas, tempo de ajuda e porcentagem de releitura da história não se observa grandes diferenças entre os dois grupos. Particularidades do procedimento de ensino de compreensão de textos podem contribuir para esse desempenho semelhante dos dois grupos, como o limite de no máximo duas repetições por livro e a não exigência de 100% de acerto nas questões de cada história para iniciar a seguinte. Além disso, as contingências programadas como consequência para acerto e erro eram as mesmas para todos os participantes, isso pode ter resultado em menor efeito sobre alguns indivíduos e, portanto, menor desempenho. Os relatos de algumas crianças durante a pesquisa sugerem, por exemplo, que a consequência para erro prevista no procedimento era reforçadora para algumas, que selecionavam a resposta incorreta

apesar de saber a correta, apenas para ter acesso à tela que seguia a seleção de resposta incorreta. Tendo em conta que o mecanismo básico no desenvolvimento do comportamento de responder corretamente uma questão é o reforçamento, é importante que outros estudos identifiquem itens de preferência dos participantes, o que como aponta a literatura (Clausen, 2006; De Leon & Iwata, 1996; Groskreutz & Graff, 2009) criaria condições de maior motivação para obter sucesso nas tarefas.

Diversos fatores contribuem para a leitura com compreensão, dentre esses fatores Perfetti & Stafura (2014) sugerem a existência de pontos de pressão (fatores sem os quais a leitura com compreensão não ocorre) e o vocabulário seria um desses pontos. Os autores afirmam que o “conhecimento da forma e do significado das palavras é central para a leitura, sendo um ponto de pressão para a leitura com compreensão”. A racional desse estudo foi de que o ensino de palavras sinônimas gera a extensão do significado ou de características de uma palavra conhecida para palavras desconhecidas e aumenta a probabilidade de que o aluno esteja atento a determinados significados de uma palavra, considerando que uma mesma palavra pode ter diversos sentidos na língua Portuguesa. Dessa forma, o ensino de sinônimos aumenta o conhecimento sobre o significado das palavras. Como mostram Sidman & Tailby (1982) a adição de um membro à classe aumenta a emergência de relações dessa classe. Observações não sistemáticas realizadas durante a intervenção dão indício de que o conhecimento prévio de um significado ou atributo que caracteriza uma palavra pode ser transferido à outra palavra quando ambas estão em uma mesma classe. Exemplo disso, um participante que ao ler “breu” no livro confirmou com a pesquisadora “breu vai com piche?” e então disse: “Ah! bem preto, escurão mesmo”. Nesse caso, ao conhecer a característica (a cor) do piche o participante

incluiu a palavra “breu” na classe de coisas “muito escuras” e sem saber o significado específico de breu compreendeu a passagem do texto.

Estudos futuros que façam manipulações como não limitar as repetições de histórias ou prover consequências que sejam mais individualizadas e voltadas para as preferências de cada participante, poderiam oferecer respostas mais claras sobre a questão aqui proposta. O conhecimento prévio das palavras que compõem a história poderia também ser testado para que a escolha dos sinônimos a serem ensinadas seja de acordo com o repertório do participante.

REFERÊNCIAS

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Clausen, K. (2006). *Identifying preferences and creating motivation to learn for children with autism spectrum disorders*. Center for autism spectrum disorders, Carbondale, IL: Center for autism spectrum disorders.
- Day, R. R., & Park, J. (2005) Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17:1, 60-73.
- Davey, B. (1987) Relations between word knowledge and comprehension: generalization across tasks and readers. *The Journal of Educational Research*. 80: 3, 179-183.
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 519-533.

- De Rose, J. C. (2005) Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Brazilian Journal of Behavior Analysis*, 1: 1, 29-50.
- Groskreutz, M. P., & Graff, R. B. (2009). Evaluating pictorial preference assessment: The effect of differential outcomes on preference assessment results. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 113-128.
- Hübner, M. M. C. (2006) Controle de estímulos e relações de equivalência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8:1, 95-102.
- Hu Hsueh, M.; Nation, P. (2000) Unknow vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13:1, 403-430.
- Instituto Paulo Montenegro (2012) Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Ibope. São Paulo. Recuperado dia 22 de Julho de 2015 http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx
- J Clic. Versão 0.2 1. 0. (2010). Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de La Generalitat de Catalunya [Programa de computador]. Disponível em: <http://clic.xtec.cat/>
- Fonseca, M. L. (1997). Diagnóstico de repertórios iniciais de leitura e escrita: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

- Layng, T. V. J. ; Sota, M.; Leon, M. (2011).Thinking Through Text Comprehension I: Foundation and Guiding Relations. *The Behavior Analyst Today*.Vol. 12(1) 3-11
- Miura, R. K. K. (1992) Desenvolvimento de um procedimento de oportunidade de resposta seguida por modelo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Orlando, A. F., de Souza, D. d., Souza, L. J., Pimentel, M. d., Teixeira, C. A., de Rose, J. C., . . . Marques, L. B. (2016). *GEIC 0.21 - Manual do Usuário*. Acesso em 13 de 01 de 2016, disponível em <http://geic.ufscar.br:8080/site/documentacao>.
- Pany, D.; Jenkins, J. R.; Schreck, J. (1982) Vocabulary instructional: Effects on word knowledge and reading comprehension. *Learning Disability Quartely*, 5: 3, 202-215.
- Passos, M. L. R. F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5, 195-213.
- Pasquale, C. N.; Infante, U.. (2010) Gramática da Língua Portuguesa. Ensino Médio (conforme Acordo Ortográfico. Reformulada). 3 ed. São Paulo: *Scipione*.
- Pearson, P. D.; Elfrieda, E. H.; Kamil, M. L. (2011). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quartely*, 42: 2, 282-296.
- Perfetti, C.; Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37.

- Sampaio, M. E. C.; Assis, G.; Baptista, M. Q. G. (2010) *Variáveis de procedimentos de ensino e de testes na construção de sentenças com compreensão*. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26 (1), pp. 145-155.
- Sidman, M. & Tailby, W. (1982) Conditional discrimination vs. matching to sample: na expansion of testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37:1, 5-22.
- Sidman, M. (1986). Functional Analysis of emergent verbal classes. Em T. Thompson & M. D. Zeiler (Orgs), *Analysis and integration of behavioral units*, pp. 213-245.
- Sidman, M.; Wynne, C. K.; Maquire, R. W.; Barnes, T. (1989) Functional classes and equivalence relations. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 52, 261-274.
- Silveira, C. C. (2014) Mapeamento de repertórios de leitura e escrita em escolas com baixos índices na Prova Brasil. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, EUA: Prentice Hall.
- Sota, M.; Leon, M.; Layng, T. V. J. Thinking Through Text Comprehension II: Analysis of Verbal and Investigative Repertoires (2011). *The Behavior Analyst Today*. Vol. 12 (1) 12-21
- Souza, D. G., De Rose, J. C., & Hanna, E. S. (1996). *Diagnóstico de leitura e escrita: tarefas para avaliação de repertórios rudimentares de leitura e escrita*. Produção técnica para avaliação de alunos candidatos ao ensino pelo Programa Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos.

Souza, D. G., De Rose, J. C. (2006) Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamentalia* Vol. 14(1) 77-98.

Stahl S. A., Jacobson M. G., Davis C. E., Davis R. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24, 27–43.

Tannenbaum, K. R.; Torgesen, J. K.; Wagner, R. K. (2006) Relationships between Word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10:4, 381-398.

ANEXOS

Anexo A

(Tabela com resultados do pré e pós-teste)

Resultados da avaliação em compreensão de textos antes de depois da intervenção

Participante	Grupo	Acertos no pré-teste	Acertos no pós-teste
1	GE	8	18
2	GE	5	15
3	GE	7	18
4	GE	11	12
5	GE	10	20
6	GE	1	8
7	GE	3	11
8	GE	6	11
9	GE	6	15
10	GE	5	20
11	GE	8	10
12	GC	4	6
13	GC	14	19
14	GC	8	8
15	GC	4	9
16	GC	1	13
17	GC	4	11
18	GC	0	14
19	GC	6	3
20	GC	5	13

Anexo B

(Saída do spss para pré-teste e pós-teste de todos os participantes)

Teste-T

Estadísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	Pre	5,8000	20	3,45802	,77324
	Pos	12,7000	20	4,74730	1,06153

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Pre & Pos	20	,355	,124

		Diferenças emparelhadas				
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
Par 1	Pre - Pos	-6,90000	4,77824	1,06845	-9,13629	-4,66371

Teste de amostras emparelhadas

		t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Pre - Pos	-6,458	19	,000

Anexo C

(Saídas do spss para o pré-teste diferenças entre os dois grupos)

Teste Mann-Whitney

		Postos		
grupo1		N	Posto Médio	Soma de Postos
Acertos pré teste	GC	9	8,72	78,50
	GE	11	11,95	131,50
	Total	20		

Estatísticas de teste^a

	Acertos pré teste
U de Mann-Whitney	33,500
Wilcoxon W	78,500
Z	-1,223
Significância Assint. (Bilateral)	,221
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,230 ^b

a. Variável de Agrupamento: grupo1

b. Não corrigido para empates.

Teste Kolmogorov-Smirnov de Duas Amostras

Frequências

grupo1	N
Acertos pré teste	
GC	9
GE	11
Total	20

Estatísticas de teste^a

		Acertos pré teste
		teste
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,374
	Positivo	,111

	Negativo	-,374
Z Kolmogorov-Smirnov		,832
Significância Assint. (Bilateral)		,494

a. Variável de Agrupamento: grupo1

Teste-T

Estadísticas de grupo

grupo1	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Acertos pré teste GC	9	5,111	4,1062	1,3687
GE	11	6,364	2,9077	,8767

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias	
	F	Sig.	t	gl
Acertos pré teste Variâncias iguais assumidas	,341	,567	-,798	18
Variâncias iguais não assumidas			-,771	14,0 22

	teste-t para Igualdade de Médias		
	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença
Acertos pré teste Variâncias iguais assumidas	,435	-1,2525	1,5693
Variâncias iguais não assumidas	,454	-1,2525	1,6254

Teste de amostras independentes

	teste-t para Igualdade de Médias
	95% Intervalo de Confiança da Diferença

		Inferior	Superior
Acertos pré teste	Variâncias iguais assumidas	-4,5496	2,0445
	Variâncias iguais não assumidas	-4,7382	2,2332

Anexo D

(Saídas do spss para o pós-teste diferenças entre os dois grupos)

Teste Mann-Whitney

Postos				
grupo		N	Posto Médio	Soma de Postos
Acertos pós teste	1	11	12,41	136,50
	2	9	8,17	73,50
Total		20		

Estatísticas de teste^a

	Acertos pós teste
U de Mann-Whitney	28,500
Wilcoxon W	73,500
Z	-1,601
Significância Assint. (Bilateral)	,109
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,112 ^b

a. Variável de Agrupamento: grupo

b. Não corrigido para empates.

Teste Kolmogorov-Smirnov de Duas Amostras

Frequências		
grupo		N
Acertos pós teste	1	11
	2	9

Total	20
-------	----

Estatísticas de teste^a

		Acertos pós teste
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,434
	Positivo	,000
	Negativo	-,434
Z Kolmogorov-Smirnov		,966
Significância Assint. (Bilateral)		,308

a. Variável de Agrupamento: grupo

Estatísticas de grupo

grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Acertos pós teste 1	11	14,364	4,2255	1,2740
2	9	10,667	4,7697	1,5899

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias	
		F	Sig.	t	gl
Acertos pós teste	Variâncias iguais assumidas	,010	,923	1,838	18
	Variâncias iguais não assumidas			1,815	16,222

Anexo E

(Termo de consentimento livre e esclarecido)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho/a _____ está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **Ensino de compreensão de textos utilizando textos completos.**

O motivo que nos leva a estudar este tema é a importância que a compreensão de textos tem para as atividades cotidianas, o trabalho e para o desempenho acadêmico. A pesquisa se justifica pela carência de estudos que atestem a efetividade de procedimentos que permitam ensinar a habilidade de compreender textos de forma rápida, econômica e acessível. O objetivo desse projeto é verificar se o ensino de palavras sinônimas incrementa a compreensão textual. O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: o participante fará uma avaliação inicial para verificar sua proficiência em compreensão de textos e a leitura de palavras isoladas, em seguida realizará um jogo da memória no computador no qual terá oportunidade de aprender palavras sinônimas e por último fará a leitura de um livro de história infantil, também no computador e responderá questões de compreensão sobre a história lida. Nesse experimento serão utilizadas quinze histórias diferentes, o participante lerá cada uma no máximo duas vezes e ao final o participante fará novamente a avaliação de proficiência em compreensão de textos.

Os riscos gerados pelo procedimento são mínimos. Todo o procedimento será realizado na escola que seu filho frequenta. Os benefícios que ele pode ter com a participação na pesquisa pode ser a melhora da habilidade de compreender textos e consequentemente de seu desempenho acadêmico.

Seu filho receberá toda a assistência caso tenha qualquer problema durante o procedimento ou decorrente do mesmo.

Você e seu filho (a) serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados poderão ser enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional..

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O pesquisador Marineide Aquino de Souza certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador no telefone (16) 99794-3419

ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Rod. Washington Luiz, km 235, Caixa Postal 676, 13.565-905, Telefone: 55-16-3351-8028.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Carlos, ____ de _____ de 2015

Nome do Responsável pelo participante

Assinatura do Responsável pelo participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Anexo F

(Palavras que compuseram o Ensino de sinônimos)

Palavras retiradas do livro 1 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Adorar	Gostar; Amar
Mágico	Ilusionista; Encantador
Gelado	Frio; Congelado
Agitar	Sacudir; Balançar
Pesado	Enorme; Cansativo
Faminto	Esfomeado; Voraz

Palavras retiradas do livro 2 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Viajar	Partir; Andar
Pressa	Rapidez; Urgência
Satisfeito	Contente; Agradado
Protege	Defende; Preserva
Aprecia	Olha; Admira
Cansado	Fatigado; Moído

Palavras retiradas do livro 3 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Assustar	Espantar; Surpreender
Perigos	Maligno; Arriscado
Corajoso	Destemido; Valente
Feroz	Assutador; Agressivo
Risada	Sorriso; Gargalhada
Furioso	Bravo; Irritado

Palavras retiradas do livro 3 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Assustar	Espantar; Surpreender
Perigos	Maligno; Arriscado
Corajoso	Destemido; Valente
Feroz	Assutador; Agressivo
Risada	Sorriso; Gargalhada
Furioso	Bravo; Irritado

Palavras retiradas do livro 4 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Assustar	Espantar; Surpreender
Perigoso	Maligno; Arriscado
Corajoso	Destemido; Valente
Feroz	Assustador; Agressivo
Risada	Sorriso; Gargalhada
Furioso	Bravo; Irritado

Palavras retiradas do livro 5 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Escuro	Triste; Monótono
Resolver	Decidir; Definir
Satisfeito	Agradado; Feliz
Animado	Alegre; Contento
Divertido	Agradável; Alegre
Carinho	Capricho; Cuidado

Palavras retiradas do livro 6 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Anca	Cadeira; Quadril
Vontade	Querer; Desejo
Gemer	Chiar; Ranger
Banguela	Desdentada; Sem dentes
Forte	Resistente; Duro
Sonhar	Desejar; Almejar

Palavras retiradas do livro 7 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Medroso	Temeroso; Acanhado
Sozinho	Abandonado; Desacompanhado
Triste	Infeliz; Desanimado
Coragem	Valentia; Bravura
Sapeca	Arteiro; Travesso
Deixar	Perder; Largar

Palavras retiradas do livro 8 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Depressa	Rápido; Rapidamente
Cambaleiar	Vacilar; Tropeçar
Grunhido	Ronco; Guincho
Dependurar	Pendurar; Suspender
Esparramar	Achatar; Espalhar
Espevitado	Assanhado; Sapeca

Palavras retiradas do livro 9 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Floresta	Bosque; Mata
Ensaíar	Praticar; Treinar
Cantoria	Cantarejo; Cantarola
Reclamar	Protestar; Queixar-se
Contente	Alegre; Feliz
Triste	Infeliz; Aborrecido

Palavras retiradas do livro 10 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Susto	Espanto; Sobressalto
Assustado	Amedrontado; Temeroso
Moleque	Patife; Sacana
Fantasma	Assombração; Espírito
Esqueleto	Carcaça; Ossatura
Barulhento	Gritante; Ruidoso

Palavras retiradas do livro 11 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Infeliz	Triste; Descontente
Breu	Piche; Alcatrão
Escuro	Tenebroso; Sombrio
Claro	Brilhante; Iluminado
Margem	Beira; Borda
Pateta	Ignorante; Bobo

Palavras retiradas do livro 12 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Diferente	Raro; Especial
Experimentar	Testar; Provar
Abelhudo	Curioso; Intrometido
Picadeiro	Arena; Campo
Delirar	Endoidecer; Malucar
Respeitável	Grande; Importante

Palavras retiradas do livro 13 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Desanimada	Aborrecida; Parada
Divertido	Alegre; Festivo
Feitiço	Mandinga; Magia
Confusão	Conflito; Discussão
Propósito	Finalidade; Alvo
Encrencada	Desordenada; Confusa

Palavras retiradas do livro 14 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Beliscar	Petiscar; Lambiscar
Pança	Barriga; Buxo
Quieta	Calma; Silenciosa
Inquieto	Preocupado; Aflito
Faniquito	Chilique; Desmaio
Gargalhada	Risada; Riso

Palavras retiradas do livro 15 e sinônimos ensinados

Palavra retirada do livro	Sinônimos Ensinados
Contrário	Oposto; Inverso
Palpite	Suspeita; Sensação
Feitiço	Bruxaria; Mandinga
Maluquice	Asneira; Doidera
Manso	Calmo; Tranquilo
Aconteceu	Ocorreu; Sucedeu

ANEXO G

(Diagnóstico de leitura e escrita- versão 1)

DLE Nível 3 – Projeto OBEDUC

NOME COMPLETO: _____

DATA: _____ HORÁRIO INICIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

ESCOLA: _____ TURMA: _____

MONITOR: _____

Leia o texto para responder as questões 1 a 7:

O MACACO E A MOLA

(Autora: Sônia Junqueira)

Macaco vê a mala

O Macaco cutuca a mala

Da mala pula a mola

A mola vira bola

A mola pula

A mola rola.

A mola vira bala, caneca, fita, boneca e peteca

Macaco fica parado. – A mola será pirada?

A mola pula no pé do macaco

Macaco roda.

A mola roda

A mola pula de novo

A mola pula na mala

Epa! Agora o macaco já sabe.

Nada de mola maluca!

Nada de mola pirada

Questão 1 – Marque um X na alternativa correta.

A frase “A mola será pirada?” contém:

- A) Uma afirmação sobre uma característica da mola
- B) Uma ofensa à mola
- C) Uma dúvida sobre o macaco
- D) Uma dúvida sobre a mola
- E) Um xingamento ao macaco

Questão 2 – Assinale a alternativa correta.

No final da história:

- A) A mola vira peteca
- B) O macaco pula na mala.
- C) A mola volta para a mala,
- D) A mola pula no pé do macaco
- E) O macaco pula de novo

Questão 3 – Assinale a alternativa correta.

Onde o macaco encontrou a mola?

- A) na rua
- B) na árvore
- C) na mala
- D) junto com a bola
- E) no pé do macaco

Questão 4 – Escolha a alternativa correta.

O que a mola não faz?

- A) vira bola
- B) pula
- C) roda
- D) rola
- E) quebra

Questão 5 – Marque a alternativa correta.

O que o macaco pensa sobre a mola?

- A) que a mola é pirada
- B) que a mola é azul
- C) que a mola é do menino
- D) que a mola é de vidro
- E) que a mola é de brinquedo

Questão 6

O que acontece na história?

- A) o elefante encontrou com a girafa
- B) o cachorro andou com uma mala na mão
- C) o menino pegou a mala do macaco
- D) o macaco achou a mola dentro da mala
- E) o macaco pula no pé do elefante

Questão 7 – Escreva nas linhas abaixo

Porque a mola pula da mala?

Porque o macaco cutuca/cutucou a mala. Sinônimos são aceitos (e.g., “mexeu”, “encostou” na mala.

OVO DO COELHO

(Autor: Paulo Leminski)

Coelho não bota ovo,
quem bota ovo é galinha.
Mas eu conheço um coelho
que é mesmo uma maravilha.

Os ovos que ele bota,
você nem imagina.
São ovos de chocolate
ou ovos de baunilha.

Por isso, nosso coelho
foi expulso da família.
O pai dele disse: - Meu filho,
isso é coisa de galinha.

O coelho respondeu rapidamente:
- Meu pai eu não tenho culpa,
botar ovo é meu destino.
Se não posso botar ovos em casa,
prefiro botar sozinho.

E foi assim que o coelho
saiu de casa para a rua,
botando ovo na Páscoa,
no sonho de todo mundo.

Questão 8 – Marque com um X a alternativa correta

Por que o coelho sai de casa?

- A) Porque o coelho gostava de uma galinha
- B) Porque o coelho queria viver na rua
- C) Porque sua família não gostava de ovos
- D) Porque o coelho não queria mais botar ovos
- E) Porque sua família não aceita que ele bote ovos

Questão 9 – Assinale a alternativa correta.

Essa é a história do:

- A) coelho que queria ser galinha
- B) coelho maravilha
- C) coelho da Páscoa
- D) coelho dos sonhos
- E) coelho que queria morar sozinho

Questão 10 – Escolha a alternativa correta.

A frase que melhor representa o trecho “Por isso, nosso coelho foi expulso da família” é:

- A) O coelho foi expulso porque botava ovos de chocolate e de baunilha
- B) O coelho quis sair de casa porque gostava de botar ovos de chocolate e de baunilha
- C) O coelho foi expulso porque não tratava bem sua família
- D) O coelho foi expulso porque a galinha não queria mais falar com ele
- E) O coelho foi expulso porque seus pais achavam que ele botava poucos ovos

Questão 11: Escreva nas linhas abaixo.

Qual o trecho do texto que contém uma afirmação preconceituosa?

O pai dele disse: “- Meu filho, isso é coisa de galinha”. (Somente “isso é coisa de galinha” é aceito.

Leia o quadrinho da Mônica para responder as questões 12 a15.



Questão 12: Marque uma das alternativas.

Por que a Mônica fala “Quem cala, consente!” no último quadrinho?

- A) Porque ela acha que não é bonita
- B) Porque ela fica em dúvida do que o espelho acha
- C) Porque ela acha que o espelho deveria ter dito algo
- D) Porque ela acha que o espelho não entendeu o que ela falou
- E) Porque o espelho não responde nada

Questão 13: Faça um X na alternativa correta.

Ao final da história Mônica está sorrindo porque:

- A) ela acha que, se o espelho respondesse, ele diria não.
- B) ela acredita que o espelho a acha bonitinha.
- C) ela achou engraçado o fato de estar conversando com um espelho.
- D) o espelho disse que ela é a mais bonitinha
- E) ela se sentiu aliviada de sair da frente do espelho.

Questão 14: Escolha uma das alternativas.

A palavra “consente” na história significa que:

- A) o espelho falou com ela
- B) o espelho está contente
- C) o espelho discorda dela
- D) o espelho concorda com ela
- E) o espelho gosta dela

Questão 15: Marque a opção correta.

A que se refere o pronome quem no trecho “quem cala, consente”:

- A) Ao Cebolinha
- B) À Mônica
- C) Ao autor da tirinha
- D) Ao pai da Mônica
- E) Ao espelho

A MENINA E O PÁSSARO ENCANTADO

(Autor: Rubem Alves)

Era uma vez uma menina que tinha um pássaro como o seu melhor amigo.

Ele era um pássaro diferente de todos os demais: era encantado.

Os pássaros comuns, se a porta da gaiola ficar aberta, vão embora para nunca mais voltar.

Mas o pássaro da menina voava livre e vinha quando sentia saudades...

Suas penas também eram diferentes. Mudavam de cor.

Eram sempre pintadas pelas cores dos lugares estranhos e longínquos por onde voava.

Certa vez voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão...

“— Menina, eu venho de montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco do encanto que eu vi, como presente para você...”

E assim ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira.

Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro.

Questão 16: Identifique a opção certa.

Por que o pássaro estava branco?

- A) Porque ele era encantado
- B) Porque a menina fez uma magia
- C) Porque o pássaro sentia saudades
- D) Porque ele voltou de um lugar onde havia neve
- E) Por causa do brilho da lua

Questão 17: Faça um X na alternativa certa.

O Trecho “Ele era um pássaro diferente de todos os demais” expressa:

- A) O local onde acontece a história
- B) A opinião do escritor
- C) A opinião da menina
- D) A opinião de um pássaro comum
- E) A opinião do próprio pássaro

Questão 18: Escolha a alternativa correta.

No trecho “Suas penas também eram diferentes” a palavra sublinhada refere-se:

- A) ao pássaro da menina
- B) às penas pintadas pela menina
- C) à menina
- D) às montanhas frias cobertas de neve
- E) à pena que a menina sente do pássaro

Questão 19: Escreva nas linhas abaixo.

O que você faria se tivesse um animal de estimação encantado?

Lista de Compras		Valores
Legumes		R\$ 50,00
Carnes		R\$ 150,00
Produtos de limpeza		R\$100,00
Guloseimas		R\$ 30,00

A conta pode ser paga:
- À vista - Cheque para 60 dias - 3x no cartão de crédito





Questão 20: Assinale a alternativa correta.
Os produtos mais caros na lista de compras são:
A) Produtos de limpeza
B) Legumes
C) Guloseimas
D) Carnes
E) Guloseimas e produtos de limpeza

Questão 21: Marque com X a correta.
Como a mãe poderá pagar as compras?
A) Em 60 parcelas
B) Com 150 reais
C) Parcelado em 3 vezes no cartão de crédito
D) Somente a vista
E) Somente utilizando dinheiro

Leia o texto para responder as questões 22 a 24.

PONTINHO DE VISTA
(Autor: Pedro Bandeira)

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão!

Questão 22: Marque a correta.
Quem diria: “- Minha nossa, que grandão!”
A) A formiga, porque ele está com o queixo levantado.
B) A formiga, porque é menor que o menino.
C) O menino, que agora se olha no espelho
D) A mãe do menino, que sabe que ele cresceu
E) O autor do texto por achar o menino alto

Questão 23: Faça um X na alternativa.
A expressão grifada “Tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado” representa:
A) O menino olha para as outras pessoas com orgulho
B) O menino é mais baixo do que as outras pessoas
C) A formiga é muito determinada
D) A formiga é mais baixa do que os outros animais
E) O menino está com o queixo machucado

Questão 24: Responda escrevendo na linha
Como o personagem do texto se sente com relação ao seu tamanho?

Muito zangado. Respostas mais completas, como “ele se sente muito zangado” ou mais resumidas, como “zangado”, são aceitas.

FOLHA DE RESPOSTA

Questão	ALTERNATIVAS (MARQUE APENAS 1 PARA CADA QUESTÃO)
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
7	Escrita
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
11	Escrita
12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
19	Escrita
20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
24	Escrita

ANEXO H

(Diagnóstico de leitura e escrita 3- versão 2)

Projeto OBEDUC - DLE Nível 3 – Versão 2

NOME COMPLETO: _____

DATA: _____ HORÁRIO INÍCIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

ESCOLA: _____ TURMA: _____

Leia o texto para responder as questões 1 a 7:

O pato e o sapo

(Autora: Sônia Junqueira)

- O pato mora no lago.
O sapo mora no mato.
O pato nada.
Ele recita: - Pé de pato dá é pezada!
Boca de sapo dá é risada:
Coa-a-xa-xa-xa!
O pato fala: - Sapo cara de papo!
O sapo fala: - Pato cara de bobo!
O pato nada danado da vida.
O sapo pula danado da vida.
O sapo muda de papo: - Pato! Ô pato! Amigo você pula?
O pato fala: - Eu pulo!
O pato muda de papo: - Sapo! Ô sapo! Amigo, você nada?
O sapo fala: - Eu nado!
O pato fica amigo do sapo.
O sapo fica amigo do pato.

Questão 1 – Marque um X na alternativa correta.

Onde mora o Sapo?

- F) No lago do Pato
G) Junto com o Pato
H) Na cidade
I) No mato
J) No lago

Questão 2 – Assinale a alternativa correta.

O que o Pato faz?

- A) Joga bola
B) Nada
C) Corre
D) Fala: “Pato cara de bobo”
E) Pula

Questão 3 - **O que acontece na história?**

- A) O cavalo brincou de corrida com a vaca
B) O pato e o cachorro jogaram bola
C) O pato pegou o pé do sapo
D) O macaco pegou o papo do sapo
E) O pato e o sapo brigam e fazem as pazes

Questão 4 - **Como termina a história?**

- A) O pato e o sapo ficam amigos
B) O pato vira sapo
C) O pato pula e o sapo nada
D) O sapo come a comida do pato
E) O sapo nada de novo

Questão 5 - **A frase “-Sapo cara de papo!” contém:**

- A) Uma dúvida sobre uma característica do pato
B) Uma ofensa sobre o sapo
C) Um xingamento ao pato
D) Uma afirmação sobre o pato
E) Uma dúvida sobre o sapo

Questão 6 - No trecho “O pato muda de papo: -Sapo! Ô Sapo! Amigo, você nada?” a frase é:

- A) Uma opinião do sapo
B) Uma opinião do cavalo
C) Uma pergunta da vaca
D) Uma afirmação de que o pato é um sapo
E) Uma pergunta do pato

Questão 7 – Escreva nas linhas abaixo

Por que o pato nada danado da vida?

Leia o texto para responder as Questões 8 a 11.

Pessoas são diferentes (Autora: Ruth Rocha)

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Questão 8 – Por que as duas crianças da história são diferentes?

- A) Porque uma é desdentada e a outra cheia de dentes
- B) Porque uma era alta e a outra baixa
- C) Porque apenas uma era linda
- D) Porque uma não gosta de óculos
- E) Porque uma era feia

Questão 9 – Este texto explica que:

- A) as pessoas costumam ser semelhantes.
- B) somente as crianças são lindas.
- C) todas as pessoas gostam de gelados.
- D) as crianças são todas iguais.
- E) as pessoas são diferentes entre si.

Questão 10 – O que as duas crianças têm em comum?

- A) As duas são lindas
- B) As duas não penteiam os cabelos.
- C) As duas têm muitos pentes
- D) As duas gostam das mesmas coisas
- E) As duas estudam na mesma escola

Questão 11: Escreva nas linhas abaixo 2 diferenças entre as crianças.

Leia os quadrinhos da Mônica e do Cebolinha para responder as próximas questões.



Questão 12 - **Por que o Cebolinha disse:** “Vamos resolver nossas diferenças de um jeito inteligente! Que tal com um tabuleiro de xadrez?”:

- A) Porque ele queria resolver o problema deles vendo quem ganhava uma partida de xadrez
- B) Porque ele não sabe como fazer de um jeito inteligente
- C) Porque ele acha que a Mônica não gostava de xadrez
- D) Porque ele queria resolver o problema deles na força.
- E) Porque o tabuleiro sai correndo atrás dele

Questão 13 - **Ao final da história o Cebolinha coloca as mãos na cabeça porque:**

- A) Ele acha que corre melhor com as mãos na cabeça.
- B) Ele quer proteger sua cabeça do golpe da Mônica.
- C) Ele quer balançar os braços para pedir ajuda.
- D) Ele não quer desarrumar seu cabelo enquanto corre.
- E) Ele pensa que assim a Mônica vai desistir de bater nele.

Questão 14 - **De acordo com Cebolinha, o que significa resolver as coisas de um jeito inteligente?**

- A) Ele quer que a Mônica use outra coisa para bater nele.
- B) Ele quer acabar com a briga sem violência.
- C) Ele quer saber quem é o mais inteligente entre eles.
- D) Ele acha que é mais inteligente que a Mônica.
- E) Ele também quer alguma coisa pra bater na Mônica.

Questão 15 - **A que se refere o termo “que tal” no trecho “que tal com um tabuleiro de xadrez?”:**

- A) Uma sugestão da Mônica para o Cebolinha
- B) Uma sugestão do autor da tirinha para os leitores
- C) Uma sugestão do autor da tirinha para o Cebolinha
- D) Uma sugestão do Cebolinha para a Mônica
- E) Uma sugestão da Mônica para o autor da tirinha

O Sol Azul
(Autora: Liliane Prata)

A professora pediu para todo mundo fazer um desenho. O Beto abriu o caderno, cheio de folhas brancas. Bateu o olho no giz de cera azul, pegou e fez um Sol. E o sol pode ser azul?

Claro! E sabe o que mais? Também pode ser verde, rosa, vermelho e até cinza com bolinhas roxas. No céu de verdade, o Sol parece que é amarelo, mas isso é no céu de verdade! No papel, pode de todo jeito.

O que não pode é ter preguiça de imaginar.

Na imaginação, o Sol pode ser diferente. A menina também. Ela pode ter laço de fita ou chapéu na cabeça. Pode ter cabelo comprido, curto, solto ou preso - e até ser careca! O menino pode ser grande ou pequeno, sério ou risonho, colorido por dentro ou levar só um contorno de lápis preto.

A imaginação não dá muita bola para a realidade, não. Ela é mais amiga da fantasia, da liberdade, da arte e da vontade!

Questão 16 - Por que o menino pode ser colorido por dentro ou levar só um contorno de lápis preto?

- A) Porque desenho colorido é mais bonito.
- B) Porque só tinha lápis preto para fazer o desenho.
- C) Porque o menino pode ser diferente na imaginação de cada um.
- D) Porque ele estava com preguiça de desenhar e colorir.
- E) Porque o menino prefere contornar o desenho.

Questão 17 - O trecho “No céu de verdade, o Sol parece que é amarelo, mas isso é no céu de verdade! No papel, pode de todo jeito”, expressa:

- A) A opinião de Beto.
- B) A opinião da amiga de Beto.
- C) A opinião da professora.
- D) A opinião de toda a turma.
- E) A opinião de um cientista.

Questão 18 - No trecho “Ela pode ter laço de fita ou chapéu na cabeça” a palavra sublinhada refere-se:

- A) à professora
- B) à amiga de Beto
- C) à menina
- D) à imaginação
- E) à irmã de Beto

Questão 19: Escreva nas linhas abaixo.

O que você continuaria a desenhar na folha além do sol azul?

Lista de Compras	Valores	
Cadernos 	R\$ 100,00	
Canetas 	R\$ 30,00	
Lancheira 	R\$ 50,00	
Uniforme 	R\$ 150,00	
A conta pode ser paga		
À vista 	Cheque para 60 dias 	3 vezes no cartão 

Questão 20 - Os produtos mais baratos da lista de compras são:

- A) canetas e lancheira.
- B) lancheira e cadernos
- C) uniforme e canetas.
- D) lancheira e uniformes.
- E) cadernos e canetas.

Questão 21 - Como o pai poderá pagar os materiais escolares?

- A) Em 2 parcelas.
- B) Somente no cartão de crédito.
- C) Com 100 reais.
- D) Com cheque para 60 dias.
- E) Somente em dinheiro.

Leia o texto para responder as questões 22 a 24.

O Eco
(Autora: Cecília Meireles)

O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer “Migo! Migo!”.

Questão 22 - No trecho “Mas o eco só responde: ‘Onde? Onde?’”, a expressão grifada representa:

- A) A voz do eco respondendo ao menino
- B) A voz de um animal que está dentro da caverna
- C) O eco da voz do menino repetindo.
- D) A voz do pai do menino respondendo a ele
- E) A voz do autor do texto respondendo ao menino

Questão 23 - No trecho “O menino também lhe pede”, a palavra grifada refere-se a um pedido para:

- A) O menino
- B) O amigo
- C) O esconderijo
- D) O eco
- E) O autor

Questão 24 – Na última linha do texto, o que o eco diria se fosse um amigo do menino?

FOLHA DE RESPOSTA

Questão	ALTERNATIVAS (MARQUE APENAS 1 PARA CADA QUESTÃO)
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
6	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
7	Escrita
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
11	Escrita
12	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
13	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
14	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
15	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
16	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
17	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
18	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
19	Escrita
20	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
21	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
22	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
23	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
24	Escrita