



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MORGANA FARIAS DE LUNA

EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

JOÃO PESSOA
2024

MORGANA FARIAS DE LUNA

**EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Linguagem, sentido e cognição, sob orientação do Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite.

**JOÃO PESSOA
2024**

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

L961e Luna, Morgana Farias de.

Efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da
compreensão leitora de crianças do 3º ano do Ensino
Fundamental / Morgana Farias de Luna. - João Pessoa,
2024.

122 f.: il.

Orientação: Jan Edson Rodrigues Leite.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura compartilhada - Crianças. 2. Leitura -
Cognição. 3. Leitura - Compreensão. I. Leite, Jan Edson
Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028-053.2(043)

MORGANA FARIAS DE LUNA

**EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JAN EDSON RODRIGUES LEITE**
Data: 04/06/2024 11:49:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº Dr. Jan Edson Rodrigues Leite
Orientador - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **ALINE ELISABETE PEREIRA**
Data: 04/06/2024 08:50:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Aline Elisabete Pereira
Examinadora – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**
Data: 04/06/2024 10:33:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Examinadora - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho a Deus por ter me concedido saúde e sabedoria durante todo o percurso da pesquisa. Aos meus filhos Érica e Hugo que são a razão para que eu seja exemplo nas suas vidas. Ao meu esposo (*in memoriam*) José Albino de Luna que sempre me apoiou para que eu prosseguisse em meus estudos e a todos aqueles que contribuíram de maneira especial para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus por tudo que Ele proporcionou em minha jornada. Cada acontecimento se desdobrou no momento certo, as experiências positivas foram verdadeiras bênçãos, enquanto os momentos difíceis fortaleceram minha resiliência, preparando-me para superar desafios futuros. Lembro-me das palavras bíblicas que afirmam: "Tudo tem o seu tempo determinado e há tempo para todo o propósito debaixo do céu" (Eclesiastes 3:1), destacando a importância de se confiar na orientação divina, pois é Deus quem nos guia por caminhos virtuosos, sendo nossa responsabilidade cultivar a sensibilidade para discernir Sua vontade.

Aos meus pais Dione Rufino de Farias (*in memoriam*) e Inácio Manoel de Farias por terem me dado a vida e uma educação que me fez valorizar os estudos.

Aos meus filhos pelo carinho, apoio e incentivo em prosseguir na minha vida acadêmica.

Aos meus familiares que sempre me incentivaram e torceram por esta minha conquista, especialmente a minha irmã Núbia, que sempre me incentivou nos momentos de desânimo e torce pelas minhas realizações.

Aos amigos que torceram pelo sucesso deste trabalho. Especialmente Marinalva Pereira, Charlene Lima, Roberta Melo, Kelly Dias, Maria Eduarda e Laís Correia, minhas amigas mestradas que contribuíram bastante nas produções de artigos e apresentação de trabalhos.

À Rosilene Félix Mamedes que acreditou no meu potencial mesmo eu tendo concluído a minha graduação há mais de vinte anos, sem nenhuma produção científica, apenas com o título da graduação em meu currículo *Lattes*. Matriculei-me em seu curso preparatório em 2019, começando então a ser orientada desde a elaboração do projeto até a entrevista. Fui orientada para a publicação de artigos e incentivada a participar de congressos e seminários para que eu pudesse ter uma boa pontuação no currículo *Lattes* e conseguisse a aprovação no mestrado, tendo conquistado esta vitória em 2021. Com ela aprendi que nunca é tarde para recomeçar, mas que é necessário esforço e determinação.

À professora Maria de Fátima Almeida por ter aprovado o meu projeto me dando a oportunidade de ingressar no mestrado.

Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues que me acolheu quando decidi mudar a linha de pesquisa de Sociedade e Discurso para Linguagem, Sentido e Cognição. Abraçou meu projeto, incentivando-me com o seu exemplo admirável de professor e pesquisador. Suas aulas me marcaram pela sua sabedoria e a forma de como nos transmite o conhecimento. Sempre alegre e entusiasmado com suas pesquisas, contagiava a todos que participavam das aulas, como também nos encontros do LACON.

Ao grupo de pesquisa LACON pela parceria e contribuições na minha aprendizagem.

Aos secretários do Proling Valberto e Ronil, agradeço pela atenção dispensada nos momentos em que necessitei de orientações e solicitei algo que precisava.

Às diretoras Maria da Penha e Nair, da Escola Almirante Barroso, que me deram grande apoio no período em que estava cursando as disciplinas, facilitando a troca de horários para que eu pudesse cursá-las e trabalhar ao mesmo tempo.

Às professoras Maria do Socorro e Auxiliadora (Cida) que dispuseram suas turmas para que eu pudesse aplicar o projeto de Leitura Compartilhada.

Às minhas colegas de trabalho Izabel Lacerda (professora de Artes) e Ednilza Nascimento (professora de Educação Física) que se dispuseram a dar suas aulas no horário oposto para que eu pudesse pagar as disciplinas do mestrado quando coincidiam com meu horário de trabalho. Agradeço também à professora Patrícia Monteiro pela força nos momentos de desânimo, sempre com uma palavra incentivadora, acreditando no meu potencial. Ao professor Cícero de Sousa Lacerda que me ajudou na revisão desta dissertação, suas orientações foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos pais que autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa e aos alunos que participaram de todas as atividades.

À secretaria de Educação do município de João Pessoa (SEDEC) que autorizou a realização do projeto na Escola Almirante Barroso, como também o fornecimento de dados para esta pesquisa.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire.

RESUMO

A prática da leitura compartilhada emerge como uma poderosa ferramenta pedagógica, estabelecendo uma conexão emocional e social entre adultos e crianças. As crianças que não têm acesso à prática da leitura durante o seu processo de aprendizagem, geralmente têm dificuldade de desenvolver o vocabulário e a compreensão textual. Nesse sentido, a problematização apresentada neste trabalho consiste em: Como os efeitos da leitura compartilhada pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental? Diante o exposto, foi formulada a hipótese de que quando a criança é exposta à prática de leitura compartilhada sua compreensão leitora é bem mais desenvolvida. Para responder o problema de pesquisa foi elaborado o objetivo geral que buscou analisar os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da compreensão leitora da criança. Para alcançar o objetivo geral foi delineado o seguinte percurso metodológico: Inicialmente foram selecionadas duas turmas do 3º ano, dos anos do Ensino Fundamental I, sendo uma turma-controle e a outra turma-experimental, em que inicialmente aplicamos os testes de sondagens do SAEV, para diagnosticarmos o nível de leitura dos alunos. Nesse sentido, foram selecionadas quatro literaturas infantis de acordo com a faixa etária das turmas. Em seguida aplicamos as atividades de leitura compartilhada na turma experimental e na turma controle foi feita apenas a leitura. Após a análise dos dados e dos testes de compreensão, constatamos que a turma experimental apresentou um melhor desempenho em relação à turma controle, obtendo um percentual de acertos de 95,2% enquanto que a turma controle apresentou o resultado de 57,5%. Tais desempenhos foram relacionados quanto à leitura e à interpretação dos textos bem como nas habilidades da BNCC *localizar informações explícitas em textos, inferir informações implícitas nos textos lidos, inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.*

Palavras- chave: leitura compartilhada; compreensão, leitura ,cognição.

ABSTRACT

The practice of shared reading emerges as a powerful pedagogical tool, establishing an emotional and social connection between adults and children. Children who do not have access to shared reading practice during their learning process often struggle to develop vocabulary and textual comprehension. In this sense, problematization presented in this work consists of: How can the effects of shared reading contribute to the development of children's reading comprehension in the 3rd year of Elementary School? Given the above, the hypothesis was formulated that when a child is exposed to shared reading practice, their reading comprehension is much more developed. To address the research problem, the general objective was formulated to analyze the effects of shared reading on the development of children's reading comprehension. To achieve the general objective, the following methodological path was outlined: Initially, two 3rd-grade classes from the years of Elementary School I were selected, one control group and one experimental group, where we initially applied the SAEV diagnostic tests to assess the students' reading level. In this sense, four children's books were selected according to the age group of the classes. Then, shared reading activities were implemented in the experimental group, while only reading was done in the control group. After analyzing the data and comprehension tests, it was found that the experimental group showed better performance compared to the control group, achieving a percentage of correct answers of 95.2%, while the control group had a result of 57.5%. These performances were related to reading and interpreting texts as well as to the skills of the BNCC (Brazilian National Common Core Curriculum) to locate explicit information in texts, infer implicit information in the texts read, infer the meaning of words or expressions unknown in texts, based on the context of the sentence or text, express opinions and defend points of view on controversial topics related to situations experienced at school and/or in the community, using formal registration and structure appropriate for argumentation, considering the communicative situation and the theme/subject of the text.

Keywords: shared reading; compression, reading, cognition..

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Figura Ilustrativa da Prova	45
Figura 2 - Dados do livro A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho	48
Figura 3- Dados do livro Marcelo, marmelo, martelo	49
Figura 4 - Dados do livro Como se fosse dinheiro	51
Figura 5- Dados do livro Os três Lobinhos e o Porco Mau	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Níveis de leitura do 3º ano de 2022.....	16
Tabela 2- Resultado oficial do SAEV 2023 do 3º ano A.....	61
Tabela 3- Resultado oficial do SAEV 2023 do 3º anos B.....	62
Tabela 4- Resultados da segunda correção da avaliação do SAEV turma A (Recorte).....	62
Tabela 5- Resultados da segunda correção da avaliação do SAEV turma B (Recorte).....	63
Tabela 6 - Segunda avaliação diagnóstica do SAEV 2023 (Recorte das duas turmas)	63
Tabela 7- Comparativo dos resultados gerais das avaliações diagnóstica	65
Tabela 8- Habilidades avaliadas de acordo com a BNCC.....	65
Tabela 9 - Comparação da classificação dos níveis de leitura das turmas A e B /2023	67
Tabela 10 - Quantitativo da comparação dos níveis de leitura	68
Tabela 11- Média de acertos nas habilidades desenvolvidas	78
Tabela 12 - Percentual de acertos nas habilidades desenvolvidas	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Meta-análises pesquisadas.....	18
Quadro 2 - Práticas pedagógicas desenvolvidas no eixo Oralidade	29
Quadro 3- Habilidades da BNCC avaliadas no SAEV	46
Quadro 4- Desempenho das turmas na história A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho	71
Quadro 5- Desempenho das turmas na história Marcelo, marmelo, martelo	73
Quadro 6 - Desempenho das turmas na história Como se fosse dinheiro.....	74
Quadro 7- Desempenho das turmas na história Os três Lobinhos e o Porco Mau	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEV- Sistema de Avaliação do Educar pra Valer
SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura do Município
LC - Leitura Compartilhada

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Ficha de leitura 1. História: A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho

ANEXO 2 - Ficha de leitura 2. História: Marcelo, martelo, marmelo.

ANEXO 3 - Ficha de leitura 3. História: Como se fosse dinheiro.

ANEXO 4 - Ficha de leitura 4. História: Os três Lobinhos e o Porco Mal.

ANEXO 5 - Ficha de avaliação 1

ANEXO 6 - Ficha de avaliação 2

ANEXO 7 - Ficha de avaliação 3

ANEXO 8 - Ficha de avaliação 4

ANEXO 9 - Carta de anuência da Secretaria de Educação e da Escola Municipal Almirante Barroso

ANEXO 10 - Termo de Anuência

ANEXO 11 - Termo de consentimento e livre esclarecimento

ANEXO 12 - Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	20
2.1 A LINGUAGEM E A LEITURA NO MUNDO INFANTIL.....	20
2.2 O ATO DE LER (ALFABETIZAÇÃO, LITERACIA, LETRAMENTO)	22
2.3 LEITURA COMPARTILHADA (ESTRATÉGIA DE LEITURA)	28
2.4 A INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E COGNITIVO DA CRIANÇA.....	32
2.4.1 A interação social no desenvolvimento da criança	32
2.4.2 Desenvolvimento Linguístico e cognitivo da Criança.....	34
3 METODOLOGIA	42
3.1 TESTES DE AVALIAÇÃO: DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO	44
3.1.1 Avaliação diagnóstica do SAEV	44
3.1.2 Avaliação de leitura de fluência (SAEV).....	46
3.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DOS LIVROS	48
3.2.1 A verdadeira história de chapeuzinho vermelho (Agnese Baruzzi, 2020)	48
3.2.2 Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha, 2010)	49
3.2.3 Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha, 2010)	51
3.2.4 Os três lobinhos e o porco mau (Eugene Trivizas, 1996).....	51
3.3 ROTEIROS DE LEITURA COMPARTILHADA	52
3.3.1. A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho	53
3.3.2 Marcelo, martelo, marmelo (Ruth Rocha, 2010)	55
3.3.3 Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha, 2010)	56
3.3.4 Os três Lobinhos e o Porco Mau (Eugene Trivizas, 1996).....	57
3.4 HISTÓRIAS COMPARTILHADAS (COMPARTILHANDO HISTÓRIAS PELA LEITURA).....	58
3.3.1 Literatura aplicada: A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho (Agnese Baruzzi)	58
3.3.2 Literatura aplicada: Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha)	59
3.3.3 Literatura aplicada: Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha)	59
3.3.4 Literatura aplicada: Os três lobinhos e o Porco Mau (Eugene Trivizas)	60
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	61
4.1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO SAEV /2023	61
4.1.1 Resultados da avaliação oficial (2023)	61
4.2.2 Resultados da avaliação oficial /2023 (segunda correção)	62
4.3 Resultados da segunda avaliação diagnóstica do SAEV 2023	63

4.4 Resultados comparativos das avaliações aplicadas	65
4.5 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA	67
4.6 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DAS HISTÓRIAS COMPARTILHADAS APLICADAS	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS.....	86

1 INTRODUÇÃO

A leitura compartilhada promove a conexão emocional e social entre o adulto e a criança, ajudando a desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e sociais. Nessa interação, quando o adulto lê um livro para a criança ocorre uma troca de conhecimentos que se dá a partir de estratégias de leitura que contribuem para uma melhor compreensão da história. De acordo com Abramovich (1995), tais estratégias devem ser estruturadas, podendo ocorrer antes, durante e depois da contação da história, contribuindo assim, para o engajamento da criança com a narração que ela ouve.

Através de perguntas iniciais como “por quê?”, “quando?”, “quem?” e “onde?” é possível instigar os conhecimentos prévios da criança e de forma gradual, elaborar perguntas mais complexas em relação à história lida, permitindo assim, um nível mais aprofundado em relação a outras estratégias de leitura.

Por ser uma ferramenta pedagógica, a leitura compartilhada pode ser aplicada em diversas faixas etárias, desde a primeira infância até a adolescência e tem como objetivo estimular habilidades orais, de leitura/escrita, das funções cognitivas e permitir que a criança e o contador da história tenham a atenção direcionada para um mesmo foco, o livro. Essa ferramenta pode ser utilizada na escola, em um ambiente terapêutico ou no ambiente familiar.

A ausência de leitura compartilhada pode acarretar uma série de desafios no desenvolvimento linguístico-cognitivo das crianças. O ato de ler em conjunto, seja entre pais e filhos, seja entre educadores e alunos, ou mesmo entre amigos, desempenha um papel importante na construção do vocabulário, na compreensão textual e na expressão verbal. A falta desse compartilhamento pode resultar em um déficit vocabular, prejudicando a capacidade da criança de entender e se expressar de maneira adequada. (Morais, 1996). Além disso, a leitura compartilhada proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a concentração, a atenção e a compreensão de conceitos abstratos, aspectos fundamentais para o desempenho acadêmico e para a resolução de problemas cotidianos; como afirma Moraes (1996, p. 171) “a audição da leitura feita por outros tem a tripla função: cognitiva, linguística e afetiva”, contribuindo assim para uma leitura mais efetiva.

Além dos impactos diretos no desenvolvimento linguístico, a carência de leitura compartilhada pode contribuir para a falta de estímulo à imaginação e à criatividade. Através da leitura conjunta as crianças têm a oportunidade de explorar mundos imaginários, vivenciar diferentes realidades e desenvolver a empatia ao se colocarem no lugar dos personagens. Essa

experiência rica em estímulos contribui não apenas para a formação de uma base sólida de habilidades linguísticas, mas também para o desenvolvimento de um pensamento crítico e da capacidade de compreensão de nuances e complexidades na vida cotidiana.

A ausência desse processo pode resultar em falta do desenvolvimento da leitura e na limitação das ferramentas cognitivas necessárias para enfrentar os desafios intelectuais ao longo da vida. Segundo Soares (2020.p.321), a leitura mediada promove o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação e ainda colabora para o hábito da leitura prazerosa.

Presumimos que a leitura compartilhada favoreça ao desenvolvimento linguístico-cognitivo e que se a criança tiver mais acesso a essa prática de leitura o seu desempenho será mais significativo. Ao refletirmos sobre esta estratégia de leitura surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa para investigar a seguinte problemática: como a leitura compartilhada pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do 3º ano do ensino fundamental?

A leitura é uma atividade valiosa que traz diversos benefícios para os leitores. Quando incentivada desde a infância, pode proporcionar estímulos positivos. Ao longo da vida, a leitura é uma fonte inesgotável de aprendizado, entretenimento e crescimento pessoal, tornando-se uma atividade fundamental para uma vida bem-sucedida e enriquecedora.

A leitura é uma prática altamente satisfatória que traz inúmeras vantagens aos leitores em várias áreas da vida. Segundo Dehaene (2012, pp. 227-228) “a aprendizagem da leitura transforma maciçamente as competências do cérebro”. Por meio dela as crianças desenvolvem a memória, a concentração, o raciocínio e a compreensão, estimulando a linguagem oral, ampliando também a criatividade.

A leitura deve ser inserida na vida da criança como algo prazeroso, mas para isto é necessário que um adulto promova essa ação, como por exemplo, contar ou ler uma história. “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo...” (Abramovich, 1995, pp.16-17). Percebe-se então o quão é importante o contato da criança desde cedo com os livros para que haja um interesse natural dela quando chegar à idade escolar.

A criança é beneficiada quando um adulto lê para ela, pois mesmo não sendo alfabetizada, ao ter o contato com um livro por intermédio de outra pessoa, adquire várias aprendizagens como, por exemplo, o ato de saber escutar, exercitar a concentração, expressar seus sentimentos, interagir, interpretar e recontar a história. Como afirma Freire (1987, p. 79),

“ninguém educa ninguém, como tampouco educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Por isso, é tão importante essa relação entre a criança e o adulto na hora da leitura. O simples fato de um adulto dispor de seu tempo para ler para uma criança contribui para que ela passe a gostar mais de ouvir histórias e posteriormente recontá-las. A ação de contar histórias cria na criança o desejo de um dia poder pegar o livro e ler sozinha.

Porém, é fato que em termos de Brasil e da diversidade social que temos, muitas crianças têm o primeiro contato com a leitura formal apenas ao entrar na escola. Na rede pública de ensino essa problemática é especialmente agravada, já que muitos alunos são filhos de pais analfabetos ou com pouca escolarização. Nesse sentido, trabalhar o gosto pela leitura e trazer espaços dialógicos que propiciem a leitura compartilhada desde a educação infantil é de suma importância.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a criança deverá ser alfabetizada até ao 2º ano dos anos iniciais, conforme indicado na BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ação pedagógica deve ter como foco alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2018, p.61)

Entretanto, observando os dados coletados através da Secretaria de Educação de João pessoa (Sedec) pelo programa SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer) do ano de 2022, percebemos que os alunos apresentam dificuldades no que se refere principalmente à proficiência leitora como descrito na tabela abaixo:

Tabela 1- Níveis de leitura do 3º ano de 2022

NÍVEIS DE LEITURA POR TURMA 2022				
NÍVEIS	TURMA A	TURMA B	TOTAL	%
1 - NÃO LEITOR	0	1	1	2%
2- LEITOR DE SÍLABAS	3	2	5	10,0%
3- LEITOR DE PALAVRAS	8	3	11	22%
4- LEITOR DE FRASES	6	5	11	22,0%
5 LEITOR DE TEXTO SEM FLUÊNCIA	6	8	14	28%
6- LEITOR DE TEXTO COM FLUÊNCIA	2	6	8	16%
TOTAL DE ALUNOS	25	25	50	

Fonte: Sistema de Avaliação do Educar pra Valer (SAEV)

Esses dados nos mostram que apenas 16% dos alunos ingressaram no 3º ano lendo com fluência. Segundo a BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*), “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p.89).

De acordo com a BNCC, uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz de utilizar a leitura e a escrita de maneira competente para se envolver na sociedade, comunicar-se de forma eficaz e participar em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Dessa forma, o número de alunos ingressantes no 3º ano sem o domínio das habilidades de leitura e escrita previstas pela BNCC e que são fundamentais para que o indivíduo seja considerado alfabetizado é bastante alto.

Diante desses fatos e dados referentes ao nível de leitura dos alunos, trazemos a leitura compartilhada como uma prática que pode colaborar no desenvolvimento linguístico das crianças. “É necessário compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não é instruída” (Solé, 1998, p. 63).

Percebemos então como é importante a criança ser conduzida numa atividade de leitura. Através de inferências feitas pelo adulto no momento da leitura, a criança é capaz de refletir e opinar sobre o que está lendo ou ouvindo. A autora reforça sobre os benefícios da leitura compartilhada não só para os alunos como também para os professores quando diz que

A leitura compartilhada é considerada a melhor oportunidade para os alunos compreenderem e aplicarem estratégias úteis para a compreensão de textos. Durante essa atividade, os alunos interagem com um adulto ou com o professor, explorando a história juntos, fazendo perguntas e discutindo o conteúdo do texto... (Solé, 1998, p.117).

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) compartilham a mesma ideia de Solé (1998). A autora apresenta a proposta de leitura tutorial, que segue as mesmas características da leitura compartilhada. Todas consideram essa prática importante, pois a linguagem e a interação entre o adulto e a criança envolvidos são fundamentais no processo de aprendizagem.

Pereira (2021) afirma que a participação ativa de crianças na leitura compartilhada orientadas por um adulto faz com que estas apresentem “ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro” (Pereira, 2021, p. 74). Ou seja, essas crianças terão um melhor desempenho na compreensão do texto, pelo fato de ampliarem seu vocabulário através da leitura compartilhada.

Em sua pesquisa, Pereira (2021) destaca vários estudos sobre a leitura compartilhada, como Fontes e Cardoso (2004) que realizaram uma pesquisa em creches públicas em Minas Gerais para investigar o impacto de um programa de leitura e cujos resultados apresentaram um melhor desempenho do grupo experimental de crianças. A autora afirma que

Os resultados indicaram que o programa impactou positivamente no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Os pesquisadores ressaltaram que embora os dois grupos tivessem apresentado níveis semelhantes de habilidades linguísticas antes do programa de leitura, as crianças do grupo experimental excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de compreensão de história e vocabulário administradas após o término do programa de treinamento. (Pereira, 2021, p.70).

Importantes meta-análises também foram destacadas pela autora como demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 1- Meta-análises pesquisadas

Autor(res)	Meta-análises
Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995)	Analísaram 41 estudos sobre leitura compartilhada. Observaram que os efeitos da LC são mais fortes para as habilidades de linguagem e médios para as habilidades de literacia e leitura.
Mol et al. (2008)	Mediram os efeitos da LC no desenvolvimento do vocabulário (expressivo e receptivo) das crianças (de 2 a 6 anos de idade), com base em dois estilos de leitura: grupo intervenção (leitura interativa) e grupo controle (não interativa)
Mol e Bus (2011)	Evidenciaram os efeitos longitudinais da leitura para o desenvolvimento linguístico, ressaltando que ela é importante não apenas durante a infância, mas até o ensino superior.
Noble et al. (2019)	Argumentam que, mesmo com inúmeras pesquisas ressaltando os benefícios da LC, ainda há incertezas sobre os reais efeitos da LC no desenvolvimento linguístico das crianças
Zucker et al. (2012)	Avaliou relações longitudinais entre frequência e qualidade da LC. A frequência foi mensurada pela quantidade de vezes que o livro foi lido e a qualidade da LC foi examinada pela quantidade e tipo de

Ao observarmos os resultados destas pesquisas percebemos que a leitura compartilhada é uma atividade pedagógica que contribui para o desenvolvimento linguístico da criança. Tendo em vista a importância da leitura compartilhada no desenvolvimento da leitura, pensamos como hipótese que: quando a criança é exposta à prática de leitura compartilhada sua compreensão leitora é bem mais desenvolvida. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da compreensão leitora da criança. Para alcançar tal objetivo desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

1. Diagnosticar, inicialmente, os níveis de proficiência leitora dos grupos de alunos a serem investigados.
2. Promover situações reais de uso das técnicas de leitura compartilhada entre os grupos de alunos investigados.
3. Avaliar, a partir de instrumentos próprios a serem elaborados, os efeitos das práticas de leitura compartilhada no desenvolvimento da compreensão leitora dos participantes.
4. Aplicar atividades de interpretação de texto avaliando as habilidades da BNCC referentes à interpretação de texto (EF15LP03 – EF35LP04 – EF35LP05 – EF35LP15).¹
5. Comparar os resultados das avaliações diagnósticas realizadas entre as duas turmas participantes da pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para um melhor desenvolvimento da leitura dos alunos dos anos iniciais, a partir do compartilhamento do conhecimento, especialmente com profissionais da educação da rede municipal de João Pessoa, que mediam a formação de leitores, principalmente os que atuam nas fases da alfabetização que abrangem os anos iniciais.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: nesta Introdução apresentamos de forma geral o tema abordado, os objetivos específicos e geral. No Capítulo 2 discorreremos sobre o referencial teórico e subdividimos em 2.1 *A linguagem e a leitura no mundo infantil*; 2.2 *O ato de ler (alfabetização e letramento)*; 2.3 *Leitura compartilhada (estratégias de leitura)*; 2.4 *A interação social na leitura, desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança*. Em seguida

¹ **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos; **(EF35LP04)** Inferir informações implícitas nos textos lidos; **(EF35LP05)** Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; **(EF35LP15)** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. As mesmas serão discutidas na página 48.

apresentamos o capítulo 3 *Metodologia, descrevendo o passo a passo das atividades realizadas até a coleta de dados*. Neste capítulo discorreremos sobre os testes de avaliação que foram aplicados da seguinte forma: 3.1 *Avaliação diagnóstica do SAEV*; 3.2 *Avaliação de leitura de fluência (SAEV)*; 3.3 *Avaliação de interpretação de texto das leituras compartilhadas*. Em seguida apresentamos o capítulo 4 - *Análise dos dados*. Este capítulo foi subdividido em: 4.1 *Análise da avaliação do SAEV /2023(diagnóstica e fluência leitora)*; 4.2 *Análise das avaliações relacionadas às leituras compartilhadas*. Finalizamos com a conclusão, as referências e os anexos.

2 LEITURA, COGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2.1 A LINGUAGEM E A LEITURA NO MUNDO INFANTIL

A linguagem é a principal característica que difere o homem das outras espécies. É um fenômeno exclusivo da espécie humana (Gabriel, 2006). É por meio dela, fazendo uso de enunciados escritos ou verbais, que agimos e atuamos socialmente em diversas situações de comunicação e interação.

Desde a sua concepção o ser humano está imerso na linguagem, seja por meio do toque na barriga da mãe, do reconhecimento dos sons e das vozes dos pais. É a partir da linguagem que os bebês reagem ao mundo exterior quando estão no ventre materno. Quando o bebê nasce continua a responder aos estímulos orais, ou seja, à discriminação da fala (Dehaene, 2012), porém, ele começa a descobrir outras formas de comunicação ao ler o mundo que antes era exterior, fazendo parte agora desse novo ambiente.

A criança passa não apenas a decodificar e a se reconhecer nesse novo espaço, mas, ao ser introduzida em outros ambientes através da linguagem, vai conhecendo os nomes das coisas, das pessoas, e a compreender que as pessoas mais próximas a ela são a mamãe, o papai, a vovó, o vovô, ou seja, “aprende a fazer distinções refinadas entre os rostos das pessoas que a rodeiam” (Dehaene, 2012, p. 228) e assim, vai se inserindo nesse primeiro núcleo social: a família.

Após a inserção no ambiente social por meio da linguagem, a criança precisará dominar não apenas a linguagem oral, mas também a linguagem escrita, por meio de intervenção formal e mediada no ambiente escolar. Esse domínio é fundamental para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança e requer que ela esteja em ambientes que favoreçam o aprendizado da língua escrita, seja em casa, seja na escola.

Segundo Saussure (1987, p. 16) “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. É neste sentido que percebemos que a aprendizagem ocorre através das trocas de conhecimentos e experiências entre os indivíduos e essas trocas se dão por meio da linguagem.

Observa-se que as crianças com poucos meses de vida já sentem necessidade de fazer uso de recursos comunicativos. A compreensão das palavras pelas crianças muda à medida que as funções mentais são cada vez mais desenvolvidas. Para isso, elas precisam contar com interações comunicativas com colegas mais experientes ou com um adulto

Para Piaget (1996) aprender a linguagem oral e escrita é importante para que a criança amplie suas possibilidades de inserção e participação em diversas práticas sociais. Aprender uma língua não é apenas aprender palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, as formas como as pessoas de seu meio sociocultural compreendem, interpretam e representam a realidade.

Percebemos então que a linguagem faz parte do nosso cotidiano e contribui para o desenvolvimento intelectual de todos envolvidos e para a aquisição de novas aprendizagens. A leitura se apresenta como um instrumento necessário para a formação de cada indivíduo, tornando-o autônomo, reflexivo e crítico perante a sociedade. Como afirma Solé (1998),

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (Solé, 1998, p.18)

A leitura é uma prática que beneficia os leitores de diversas formas e quando é estimulada desde a infância pode apresentar impactos positivos. Segundo Dehaene (2012, p. p. 227-228) “a aprendizagem da leitura transforma maciçamente as competências do cérebro”. Por meio dela as crianças desenvolvem a memória, a concentração, o raciocínio e a compreensão, estimulando a linguagem oral, ampliando também a criatividade.

Estudos comprovam que a leitura deve ser inserida na vida da criança como algo prazeroso, mas para que isso ocorra é necessário que um adulto promova essa ação, como por exemplo, contar ou ler uma história. “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo...” (Abramovich, 1995, p. 14). Percebe-se então o quão importante é o contato da criança desde cedo com os livros para que haja um interesse natural dela quando chegar à idade escolar.

Por outro lado, a leitura não deve ser levada em conta apenas pelo prazer de ler, como também, deve promover a capacidade crítica e reflexiva para que o indivíduo se torne uma pessoa letrada e não só alfabetizada. A leitura concebida por nós está alicerçada na terceira concepção da linguagem concebida por Koch (2008). Para a autora a leitura é vista como interação e se alicerça no tripé autor/texto/leitor, que estimula o diálogo entre o autor/leitor, em que o sentido do texto leva em consideração não só o conhecimento linguístico do leitor, como também o conhecimento de mundo, ou seja, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (Solé, 1998, p. 68).

A criança é beneficiada quando um adulto lê para ela, pois mesmo não sendo alfabetizada, tendo o contato com um livro por intermédio de outra pessoa adquire várias aprendizagens como, por exemplo: o ato de saber escutar, ter concentração, expressar seus sentimentos, interagir, interpretar e recontar a história. Por isso é tão importante essa relação entre a criança e o adulto na hora da leitura.

Desde o seu nascimento a criança assume o papel de leitora do que está ao seu redor, seja ela uma leitura verbal ou não verbal. Todavia, é no ambiente escolar que ela se apropriará da leitura, lendo e entendendo os símbolos apresentados, uma vez que o ensino formal “[...] começa no período da alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita” (Silva, 2002, p.31).

2.2 O ATO DE LER (ALFABETIZAÇÃO, LITERACIA, LETRAMENTO)

Gabriel (2006, p.73) afirma que “num sentido mais restrito, ler é estabelecer uma relação entre grafema e fonema, e a partir daí será possível a produção de significado”, ou seja, ler é mais do que identificar as letras do alfabeto com seu respectivo som linguístico distinto. Para se tornar um leitor proficiente é necessário ir além da decodificação dos signos, é necessário ser não apenas alfabetizado, mas sim, letrado (Soares, 1998).

Em *Alfabetização e Letramento* (2018) Soares aborda os termos *alfabetização* e *letramento* de forma que nos leva a entender que a alfabetização é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2018, p. 18), ou seja, é o conjunto de regras e convenções que permitem ao indivíduo codificar a língua oral em forma escrita (reconhecendo as letras) e decodificar a língua escrita em forma oral (identificando os sons dos fonemas).

Esse sistema é essencial para o domínio da escrita e é desenvolvido durante o processo de alfabetização, enquanto o letramento “é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita...” (Soares, 2018, p. 18). É, portanto, o letramento o desenvolvimento das habilidades do uso da leitura e escrita no dia a dia, sendo uma ferramenta presente nas práticas sociais, que permite ao indivíduo adquirir maior autonomia e participação na sociedade, podendo se comunicar e interagir de maneira mais efetiva em diversas esferas da vida. Entretanto, alfabetização e letramento não estão dissociados, um complementa o outro para que o indivíduo possa usufruir da leitura no seu cotidiano. Como afirma Soares (2004),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas complementares, essenciais para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. A alfabetização é o processo pelo qual se aprende o sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira significativa em diferentes contextos sociais. O professor é responsável por ensinar o sistema de escrita alfabética e fornecer oportunidades para que os alunos pratiquem a leitura e escrita em situações cotidianas, para que assim tenham causado o processo de letramento. Esses processos caminham juntos e são fundamentais para o sucesso escolar e para a participação efetiva na sociedade.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Freire (2003, p. 11) afirma que o processo de “leitura não se esgota apenas na decodificação da palavra escrita, mas, que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O autor ainda destaca que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (*Idem*). Para ele, a alfabetização não se limita ao mero domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também envolve a inserção do sujeito no mundo ao seu redor, para que ele possa desenvolver uma leitura crítica das relações sociais. Isso significa que o processo de alfabetização não deve se restringir a ensinar as técnicas de leitura e escrita, mas também deve despertar a consciência do indivíduo sobre sua realidade, suas questões sociais e a sociedade em que vive.

Analisando os conceitos de alfabetização abordados por Soares (2004) e Freire (2003), notamos que ambos caminham na mesma direção. Entendemos que alfabetizar não é apenas decodificar ou dominar a leitura e a escrita. É fundamental pensar na formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a leitura e a escrita, utilizando-as em suas práticas cotidianas. Além de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, é importante capacitar os indivíduos para que se tornem agentes ativos na interpretação crítica do mundo à sua volta, bem como na utilização dessas habilidades em diversas situações do dia a dia.

Na fase da alfabetização é importante que as crianças sejam expostas a diferentes tipos de textos orais e escritos para que possam desenvolver habilidades de leitura, escrita, compreensão e reflexão. Trabalhar com diferentes portadores de texto e gêneros textuais é uma forma de enriquecer a aula, estimular as experiências dos alunos, instigar a imaginação e proporcionar um aprendizado mais significativo e prático. Essa abordagem permite que as diferentes ideias e posicionamentos dos alunos façam parte do trabalho como um todo e contribuam para o desenvolvimento da apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética).

No SEA os alunos são ensinados a reconhecer os sons individuais das palavras (fonemas) e a associá-los às letras correspondentes. Eles aprendem a decodificar as palavras, ou seja, a ler pronunciando os sons de cada letra e, em seguida, combinando esses sons para formar a palavra. Posteriormente, os alunos também aprendem a codificar, que é o processo de escrever palavras usando as letras corretas para representar os sons. Nos PCNs (Brasil, 1998) encontramos a seguinte afirmação:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (Brasil, 1998, pp. 69-70).

Quando o indivíduo tem contato com diferentes gêneros textuais, passa a ter acesso a diversas informações, experiências e ensinamentos que garantem a cidadania e fazem com que a aquisição da leitura seja mais eficaz, como nos mostra a ênfase dada nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCNs), documento criado na década de 1990, afirmando que a escola tem como função principal formar o cidadão crítico, ético, livre e participativo em função da construção de uma sociedade justa. Entretanto, para que esse cidadão possa atuar de acordo com o documento, faz-se necessário que na sala de aula ele tenha

a oportunidades de pensar, questionar, criticar valores, normas e direitos. A leitura compartilhada é uma das estratégias que possibilita esta oportunidade.

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. (PCN, 1997, p.40)

No entanto, não basta apenas ler (decodificar) um texto. Os dados decodificados precisam ser compreendidos de forma que o indivíduo possa criar um significado através de suas emoções, razões e reflexões. Porém, tal significado não pode ser considerado sem que esteja totalmente a cargo do leitor, pois a leitura necessita de parceria, para que haja uma interação entre significado e o texto. Portanto, essa abordagem representa uma estratégia didática altamente eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e formação de leitores. (PCN, 1997, p.45)

Além da alfabetização e do letramento, outro processo importante para o desenvolvimento da leitura é a literacia. Esse termo foi inicialmente utilizado na pedagogia de Portugal e importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*). De acordo com Moraes (2013, p.4) literacia se refere ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)”.

Desde os anos 80 que a literacia vem se propagando nas políticas públicas com o intuito de promover o exercício pleno da cidadania. A partir do *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019* instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), trazendo os conceitos de literacia emergente, literacia familiar e literacia matemática.

Define-se então literacia como as capacidades de processamento de informação escrita na vida cotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos documentos gráficos) de uso corrente na vida cotidiana (social, profissional e pessoal) como está descrito no Plano Nacional de Alfabetização:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (Moraes, 2014, *apud* Brasil, 2019, p. 21).

Gabriel (2017, p.84) destaca a importância da literacia, afirmando que é importante compreender que letramento, alfabetização e literacia não são ideias independentes ou exclusivas, não disputam entre si, mas tampouco são intercambiáveis. Não estamos lidando com uma escolha entre um processo e outro, mas sim com a consideração de perspectivas que se complementam em relação a um conceito complexo.

A obtenção de habilidades avançadas de alfabetização, letramento e literacia é essencial para a aplicação eficaz da leitura e da escrita como atividades sociais. Constatamos isto quando a autora afirma que

Na perspectiva que adotamos, a alfabetização e a literacia qualificadas são imprescindíveis para o uso da leitura e da escrita enquanto prática social, e precisam ser abordadas de forma objetiva e consciente nos programas que se propõem a incrementar a alfabetização e compreensão leitora (Gabriel, 2016, p. 607)

De acordo com o PNA (2019) a literacia é categorizada em três níveis. Literacia básica (compreende o período do pré-escolar ao 1º ano dos anos iniciais); Literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental); Literacia disciplinar (do 6º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio).

Na literacia básica são aplicadas a literacia emergente e a familiar para um melhor desenvolvimento da leitura e escrita. A literacia emergente “constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.” (Brasil, 2019. p. 22). É na pré-escola ou no convívio familiar que a criança deve ser exposta a diversas atividades relacionadas à leitura e escrita, como ouvir narrativas contadas, recitar poemas, versos e rimas, além de se familiarizar com diversos tipos de materiais escritos, como livros, revistas e diferentes gêneros textuais.

O PNA (2019) ainda confirma que literacia emergente abarca vivências e entendimentos sobre a leitura e a escrita obtidos de maneira lúdica, abrangendo a faixa etária da criança, seja por meio de abordagens formais ou informais, antecedendo o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para Pereira (2021, p. 86) “a perspectiva da literacia emergente vê o desenvolvimento das crianças, antes da alfabetização, como um processo dinâmico, no qual elas estão ativamente envolvidas”, ou seja, é necessário já na pré-escola que as crianças tenham experiências lúdicas e interativas que estimulem o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e escrita.

A literacia familiar é um conjunto de atividades e vivências associadas à linguagem oral, à leitura e à escrita que as crianças experimentam junto aos seus pais, familiares ou na comunidade em que estão inseridas, como está descrito no Plano Nacional de Alfabetização:

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar (Wasik, 2004; Sénéchal, 2008, *apud*, Brasil, 2019, p. 23).

Para que a literacia familiar seja implementada não é necessário que a família tenha alta escolaridade, tampouco recursos didáticos caros. Necessita-se apenas de que haja interação entre os pais e os filhos, ou seja, de que os pais/responsáveis desfrutem de momentos em família com livros e diálogos. No contexto brasileiro: pais e familiares que não tiveram acesso a escola vivem em subempregos sem tempo real para promover a proposta de leitura pelo PNA.

Algumas práticas que podem ser desenvolvidas no ambiente familiar são: “interação verbal, leitura dialogada, narração de história, contatos com a escrita, atividades diversas (brincar, jogar, passeios e outros) e motivar os filhos em relação às atividades de leitura.” (Brasil 2019, p. 12).

Outras práticas de literacia familiar facilmente incorporáveis ao cotidiano da família são a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas. (Brasil, 2019, p. 23)

A leitura compartilhada está inserida nessas práticas da literacia familiar, trazendo grandes benefícios para o desenvolvimento da criança. De acordo com Pereira (2021, p.75), na LC quando um adulto lê para uma criança as interações vão além da leitura do texto e são consideradas importantes para o desenvolvimento da linguagem e a aplicação das habilidades que envolvem a literacia.

A literacia na leitura compartilhada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e isto contribuiu bastante para o desenvolvimento desta pesquisa pelo fato de ajudar a expandir o vocabulário e a compreensão da linguagem da criança, como também a interpretação de textos, ou seja, a literacia na leitura compartilhada é um componente vital no desenvolvimento infantil, proporcionando benefícios que vão além das habilidades de leitura básicas, contribuindo para o crescimento global das crianças.

2.3 LEITURA COMPARTILHADA (ESTRATÉGIA DE LEITURA)

A leitura deve se caracterizar como construção ativa de sentido pelo aluno. Ou seja, o aluno participa ativamente do processo de aquisição de sentidos para a compreensão do que foi lido. O professor, como leitor mais experiente, faz a mediação da situação didática. A leitura compartilhada é uma modalidade de leitura que se ensina. O professor é a peça-chave desse processo. É ele que vai determinar o ritmo da leitura, os encaminhamentos e possibilitar que o aluno desenvolva estratégias que favoreçam a aquisição de sentidos para a compreensão do texto lido (Solé, 1998).

Além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), a BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*) também reforça a importância da leitura compartilhada no desenvolvimento cognitivo da criança. Sob o olhar da BNCC (2017) é necessário desenvolver a competência leitora com ações voltadas ao processo de leitura e a mobilização de uma série de conhecimentos para interpretar e compreender o texto. Ou seja, é dar atenção ao processo de desenvolvimento da leitura e à apropriação e construção de sentidos para o lido. É explorar os significados do material linguístico textual para tecer leituras e obter conhecimentos aprofundados.

Para que a leitura compartilhada seja efetivamente aplicada se faz necessário um esforço mental. É fundamental que o professor valorize os aspectos emocionais que envolvem a leitura, como o prazer, a fluidez e o encantamento pela leitura (Solé, 1998).

A BNCC (2017) apresenta eixos estruturantes de práticas pedagógicas que devem ser trabalhados durante o ano para que se alcance os objetivos traçados no documento. Os eixos trabalhados durante a leitura compartilhada são: Oralidade (Escuta atenta e contagem de história) e Leitura/escrita (estratégias de leitura e formação do leitor literário) “No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (Brasil, 2017. p. 89). “O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada” (*Idem*, p. 78). As práticas pedagógicas desenvolvidas nesses eixos contribuem para o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais para o desenvolvimento dos alunos como mostramos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Práticas pedagógicas desenvolvidas no eixo Oralidade

CAMPOS DE ATUAÇÃO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Todos os campos de atuação	Oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Campo artístico-literário	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

Fonte: Adaptado da BNCC (2023)

Ao observar as habilidades desenvolvidas nessa prática pedagógica, percebemos que a atuação do professor é fundamental para que elas sejam desenvolvidas. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que é crucial promover iniciativas de atividades de leitura no ambiente escolar, envolvendo todos os níveis de ensino e englobando professores de todas as áreas, enfatizando a importância de adquirir habilidades de leitura para a aprendizagem, levando em conta a capacidade dos indivíduos de compreender e interpretar textos de forma autônoma. Isso contribui para o desenvolvimento de uma sociedade com competências de leitura avançadas.

“A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (Solé, 1998, p.22). Sendo assim, faz-se necessário que haja um leitor ativo que, ao ler, reflita sobre o que se está lendo. No entanto, deve haver um objetivo para conduzir a leitura, guiando a interpretação do que é lido.

A interpretação de um texto varia de pessoa para pessoa, já que a atribuição de significado depende dos conhecimentos prévios e das metas individuais de cada leitor. O contexto social e cultural do leitor determina a compreensão do texto. Mesmo sendo um texto literário é necessário que se tracem objetivos para a leitura, desde a escolha, como também os procedimentos a serem trilhados, além do desempenho da atuação do leitor.

A autora defende a prática de estratégias de leitura que devem ser aplicadas antes, durante e após a leitura, para que o aluno tenha um melhor desempenho na tarefa. Como uma dessas estratégias se destaca a leitura compartilhada, em que o aluno é conduzido a ler ou ouvir o texto de forma sistematizada, garantindo assim uma melhor compreensão. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos, também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos, e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere. (Solé. 1989, p.117-118).

A leitura compartilhada de histórias por estimular habilidades da linguagem oral, da capacidade narrativa e das funções executivas, é uma ferramenta que pode auxiliar na reabilitação de crianças com dificuldades escolares, de modo que “as crianças aprendem mais e melhor quando vivenciam atividades colaborativas, que envolvem um adulto, o qual pode apoiá-la na compreensão de um dado tópico e estimulá-la no avanço de sua aprendizagem”. (Pereira, 2021, p.73).

França (2022) em seu artigo corrobora a importância da leitura compartilhada no desenvolvimento da criança, sendo fundamental utilizar estratégias de leitura para que estas alcancem a compreensão leitora. O autor defende a ideia de que:

Grande parte da aprendizagem escolar resulta da leitura realizada em sala de aula ou ligada às demandas escolares, sendo que a compreensão leitora é o elemento primordial para esse processo e o uso de estratégias possibilita ou por vezes facilita aprender. Ressalta-se que a escolha das estratégias deve ser condizente com os objetivos que se busca alcançar. Alves (2010) destaca que o ensino de estratégias para se ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas uma forma para a criança poder interpretá-lo. (França, et.al. 2022, p.87)

As estratégias de leitura colaboram para uma melhor compreensão na leitura das crianças. Solé (1998), em seu livro *Estratégias de Leitura*, aborda algumas estratégias que auxiliam nesta compreensão, como por exemplo: o ato de motivar, em que a criança é instigada a imaginar que tipo de leitura será realizado a partir de perguntas relacionadas à história. Há também a ativação

do conhecimento prévio, estratégia em que podemos fazer perguntas direcionadas ao contexto da história relacionando com as experiências vivenciadas pela criança, dar uma explicação geral do enredo da história. Além disso, podemos apresentar aspectos internos do texto como o título, autor, ilustrador e as ilustrações.

Outra estratégia é estabelecer relações com o texto. A criança pode ter como base seus conhecimentos prévios podendo assim fazer previsões do que será lido, como também formular hipóteses, aguçando assim a sua mente.

Antes de adquirir a capacidade de interagir verbalmente com outras pessoas, o indivíduo utiliza-se de ferramentas comunicativas como ações e gestos, e a partir da interação social desenvolve atividades compartilhadas por meio das trocas de conhecimentos que estabelece com o outro desde o primeiro ano de vida.

Os bebês já começam a trocar de olhar, observar tudo o que está ao seu redor e compartilham objetos na tentativa de se comunicar. O adulto, por sua vez, estimula o bebê através do contato visual, das expressões faciais, movimentos do corpo e do tom de voz, contribuindo para que o bebê possa interpretar o comportamento do outro.

Pereira (2021) nos fornece alguns resultados de pesquisas sobre os benefícios e efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da leitura, nos quais destacamos os estudos de Mol *et al.* (2008), em que os resultados indicam que a intervenção linguística (LC) teve um impacto moderado nas avaliações do vocabulário das crianças.

Contudo, é importante notar que o efeito diminuiu consideravelmente à medida que as crianças envelheciam, especialmente na faixa etária de 4 a 5 anos. “Uma das possíveis explicações para esse resultado é que as crianças mais velhas precisam de menos ajuda e apoio para permanecerem atentas e descobrir partes interessantes das histórias, mesmo quando as histórias são novas (Mol *et al.* 2008 *apud* Pereira, 2021, p.70).

Em outra pesquisa realizada Mol e Bus (2011) mostram que os pesquisadores identificaram relações entre a quantidade de exposição a livros e os indicadores de compreensão de leitura, habilidades de leitura e progresso na ortografia. Isso nos mostra que à medida que a criança tem acesso aos livros, mais cedo terá suas habilidades de leitura e compreensão mais aguçada e isso contribui para o aumento do vocabulário e um bom desenvolvimento na ortografia.

Outro estudo de Zucker *et al.* (2012) apresentou resultados indicando que tanto a frequência quanto a qualidade da intervenção linguística (LC) estavam positivamente e significativamente associadas ao aumento do vocabulário compreendido pelas crianças. No

entanto, vale destacar que a frequência da intervenção linguística não mostrou efeitos ao longo do tempo. Por outro lado, apenas as conversas extratextuais influenciaram o desenvolvimento das habilidades de literacia emergentes e permaneceram ligadas ao longo do tempo às habilidades de vocabulário compreendido pelas crianças.

Outro fator interessante apresentado nas pesquisas foi o estudo realizado por Nobel *et al.* (2019), em que os pesquisadores afirmaram que embora muitas pesquisas destaquem as vantagens da intervenção na linguagem através da LC, os resultados dos impactos reais não são confiáveis sendo realizados geralmente entre 6 e 8 semanas.

Para resultados mais confiáveis, seria necessária uma pesquisa longitudinal com um período de intervenção de 6 a 12 meses. Os pesquisadores consideram que para um resultado fidedigno o período mais adequado de intervenção seria de 6 a 12 meses e para um melhor acompanhamento através de testes, com crianças de diversos estratos sociais, investigando se os efeitos da LC vão além do período de intervenções, com o intuito de avaliar a eficácia diferencial das intervenções linguísticas em distintos grupos.

É importante ressaltar que a aprendizagem da leitura é influenciada pela exposição de materiais de leitura, práticas de leitura em casa e na escola, além da instrução adequada. Segundo Parolin (2010. P.36) “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e ensinar”. O apoio dos pais, educadores e a criação de um ambiente de leitura estimulante desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças. Como será apresentado no item a seguir sobre a interação social que envolve os indivíduos participantes da leitura compartilhada.

2.4 A INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E COGNITIVO DA CRIANÇA

2.4.1 A interação social no desenvolvimento da criança

A relação entre a criança e o adulto é fundamental, pois essa interação desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem da criança. O adulto, quando interage ativamente com a criança, contribui para o estímulo intelectual e o crescimento educacional dela. Essa ligação fortalece a base para aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão do mundo ao redor. De acordo com Vygotsky (1988), ao receber o

auxílio de um adulto em alguma atividade que esteja desenvolvendo, a criança aprimora suas habilidades e no futuro poderá pô-las em prática sozinha.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite -nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (Vygotsky, 1998, p. 113).

Tal interação social estimula a zona de desenvolvimento proximal abordada por Vygotsky (1978), pois, para o autor, o funcionamento psicológico humano é social e histórico. Ele afirma que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação”. Ou seja, à medida que a criança é estimulada, absorve o conhecimento, ocorrendo assim a aprendizagem.

Palangana (2015) também destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo abordado por Vygotsky, quando o autor criou o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, demonstrando que uma atividade interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico), gerando assim o aprendizado. A autora afirma que:

Ao descrever essa passagem do social para o individual, ele destacou a importância da experiência compartilhada, da comunhão de situações, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de troca e, portanto, um processo social. (Palangana, 2015, p. 158).

Ao refletir sobre a citação acima, percebemos que através da interação social é possível contribuir para o desenvolvimento da criança, aproveitando o conhecimento de mundo que ela já traz consigo, introduzindo algo novo para construir novos conhecimentos, levando a criança à zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Palangana (2015) este conceito de zona de desenvolvimento proximal é de suma importância para educadores e psicólogos, pois por intermédio dele é possível identificar o desenvolvimento mental da criança.

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é um instrumento que permite entender o curso interno do desenvolvimento e, assim, atuar sobre as possibilidades imediatas da criança. Para que a escola possa incrementar essa zona de desenvolvimento, é interessante que seus profissionais colaborem com a análise dos processos internos (em formação), os quais deverão ser estimulados ao longo do ensino. (Palangana, 2015. P. 158).

A autora destaca a importância da interação social entre indivíduos (criança/adulto), partindo da ideia de que quando a criança não consegue realizar uma atividade sozinha, necessita de ajuda e o adulto que além de ensinar transmite afetividade, contribuindo assim na atividade cognitiva.

Dessa forma, percebemos que a leitura compartilhada é uma estratégia que possibilita ações que contribuem para a interação social e consequentemente o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Solé (1998) as tarefas de leitura compartilhada são a melhor oportunidade para os alunos compreenderem e utilizarem estratégias úteis na compreensão de textos. Além disso, são considerados como o meio mais poderoso para avaliar formativamente a leitura dos alunos e o próprio processo. Sendo assim, as tarefas de leitura compartilhada devem ser vistas como um recurso essencial para intervir nas necessidades dos alunos e fornecer suporte adequado.

2.4.2 Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo da Criança

O desenvolvimento da leitura em crianças tem sido objeto de estudo de muitos investigadores, como Ferreiro e Teberosky (1999), Pinheiro (1994), Capovilla e Capovilla (2000), Soares (2020) e Cardoso-Martins (1991, 1995). Esses estudos se concentram nos processos envolvidos na aquisição da leitura e como eles podem ser influenciados por fatores internos e externos, como habilidades cognitivas e estímulos ambientais. Compreender esses processos pode ajudar a melhorar a prática educacional e fornecer uma melhor formação para crianças na área de leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram uma teoria psicogenética do desenvolvimento da leitura e escrita, que inclui uma abordagem sobre como a criança aprende a ler. De acordo com essa teoria, a criança passa por uma série de desenvolvimento cognitivo na construção de seu conhecimento sobre a escrita. De acordo com suas pesquisas a abordagem psicogenética do desenvolvimento da leitura, as etapas principais do processo de aprendizagem da leitura são:

- Pré-silábico: nessa fase, a criança ainda não estabeleceu a relação entre as letras e os sons da fala (grafema-fonema). Ela pode demonstrar interesse por livros e histórias, mas ainda não consegue ler palavras de forma convencional.

- Silábico: nesse estágio, a criança começa a estabelecer uma correspondência entre as sílabas das palavras e suas respectivas letras. Ela faz tentativas de leitura, utilizando uma correspondência um a um entre as letras e as sílabas.
- Silábico-alfabético: nessa fase, a criança começa a entender que a relação entre letras e sons nem sempre é uma correspondência direta de uma letra para uma sílaba. Ela começa a reconhecer alguns padrões e associações entre letras e sons, ainda que de forma parcial.
- Alfabético: nesse estágio, a criança adquire uma compreensão mais sólida das correspondências entre letras e sons, o que lhe permite ler de forma mais fluente e precisa. Ela utiliza a decodificação alfabética para ler palavras, combinando os sons das letras para formar as palavras corretamente.
- Estágio Ortográfico: aqui, a criança já domina muitas das regras ortográficas e é capaz de escrever de maneira mais precisa, aplicando conhecimento sobre acentuação, observação e outros aspectos da língua escrita.

A abordagem psicogenética enfatiza que a criança desenvolve suas próprias hipóteses sobre a escrita e a leitura. A interação com textos reais desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando a criança a desenvolver uma compreensão progressivamente mais sofisticada das convenções da escrita e da leitura. A teoria destaca a importância de respeitar o processo individual de cada criança ao aprender a ler, em vez de forçar uma abordagem padronizada.

Magda Soares (2020), outra pesquisadora influente na área da educação, enfatiza a importância do contexto sociocultural, das práticas de letramento e das atividades de leitura no processo de aprendizagem da leitura. Ela destaca que a leitura é uma prática social e culturalmente situada, e que a criança aprende a ler ao interagir com diferentes tipos de textos e ao participar de atividades de leitura significativas. A autora enfoca os seguintes princípios-chave sobre como uma criança aprende a ler:

- Práticas de Letramento: enfatiza que as crianças aprendem a ler ao se envolverem em práticas de letramento do seu ambiente, como ler histórias, rótulos, placas e outros textos do cotidiano. Eles desenvolvem a capacidade de interpretar e

compreender diferentes tipos de textos por meio da participação em atividades reais de leitura.

- Contexto Cultural e Social: a aprendizagem da leitura é moldada pelo contexto cultural e social em que a criança está inserida. A exposição a diferentes tipos de textos e gêneros literários contribui para o desenvolvimento da compreensão e da apreciação da leitura.
- Variedade de Gêneros Textuais: destaca a importância de expor às crianças uma variedade de gêneros textuais, como narrativas, informativos, poesias argumentativas e textos. Isso amplia suas habilidades de leitura e compreensão, permitindo-lhes se envolver com diferentes tipos de conteúdo.
- Abordagem Multiletramentos: assim como Ferreiro (1999) Magda Soares (2020) também promove uma abordagem de multiletramentos, que reconhece que a leitura não se limita ao domínio da decodificação de palavras, mas também envolve a interpretação crítica e a produção de diferentes tipos de textos em diferentes contextos.

A autora enfatiza que o processo de aprendizagem da leitura é influenciado pela prática constante de leitura, pela interação com materiais escritos e pelo apoio de professores e familiares. Além disso, a criança precisa ser incentivada a refletir sobre a leitura e a compreensão de textos, desenvolvendo a capacidade de inferir significados e construir sentidos a partir do que é lido.

É importante ressaltar que a aprendizagem da leitura é influenciada pela exposição de materiais de leitura, práticas de leitura em casa e na escola, além da instrução adequada. Segundo Parolin (2010. p.36) “a qualidade do relacionamento que a família e a escola constroem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e ensinar”. O apoio dos pais, educadores e a criação de um ambiente de leitura estimulante desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças.

Ainda sobre a aprendizagem da leitura, Gabriel (2016) afirma que é necessário enriquecer o repertório cultural da criança e aprimorar sua proficiência na linguagem oral e escrita em várias dimensões de análise, incluindo aspectos pragmáticos, textuais, semânticos, sintáticos e

morfológicos, como também, é essencial levar em conta as particularidades do processo de converter sinais escritos em linguagem. A fase inevitável na formação de leitores é a habilidade de transformar de maneira ágil e precisa os grafemas (símbolos gráficos) em fonemas (sons da fala). Ela afirma que:

Parece-nos evidente a necessidade de construir pontes para transpor o abismo que separa os estudos psicolinguísticos e as ações que visam à promoção da alfabetização e da educação para a leitura no contexto brasileiro (Rayner et al. 2001; Dehaene et al. 2011). Se, de um lado, é fundamental ampliar as referências culturais da criança, bem como ampliar o domínio da linguagem oral e escrita em seus diversos níveis de análise (pragmático, textual, semântico, sintático, morfológico...), por outro lado, é imprescindível considerar as especificidades do processo de transformação dos sinais escritos em linguagem. A transformação rápida e acurada dos grafemas em fonemas é uma etapa inescapável da criação de leitores. (Gabriel, 2016, p. 943)

Além disso, a autora destaca a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, através de atividades lúdicas para crianças da educação infantil e dos primeiros anos iniciais. Após a automatização do processo de converter símbolos gráficos em sons da fala, é preciso expandir gradualmente as representações ortográficas das palavras na memória do leitor. Esses processos tornam-se automáticos para leitores proficientes, mas exigem atenção consciente por parte dos leitores iniciantes. Isso é essencial para aumentar a disponibilidade de recursos cognitivos, como a memória de trabalho e a memória verbal de curto prazo, para que o leitor possa direcionar sua atenção consciente para as ideias presentes no texto.

Outro fator determinante é o aumento do vocabulário ortográfico. Nesse sentido, “a ampliação do léxico ortográfico é um processo que requer a recorrente visualização e leitura das palavras, a fim de consolidar sua representação na memória do leitor aprendiz” (Gabriel, 2016, p. 944). Todos esses fatores contribuem para o bom desenvolvimento da leitura, tornando o indivíduo crítico e reflexivo sendo mais efetivo nas práticas sociais democráticas no qual está inserido.

Portanto, se queremos inserir as crianças nas práticas sociais de uma sociedade letrada, é fundamental orientá-las para que aprendam a ler de forma acurada e fluente, não aos 8, mas aos 6 ou 7 anos, reservando os anos subsequentes do ensino fundamental e médio para o aprimoramento da linguagem em seus vários níveis. A nosso ver, esse aprimoramento no tratamento da linguagem, tanto oral quanto escrita, é a melhor ferramenta para a aprendizagem continuada ao longo da vida adulta, e para a participação efetiva nas práticas sociais democráticas, já que leva ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, característico dos raciocínios científico e político, e da apreciação estética. (Gabriel, 2016, p. 944)

Segundo Dehaene (2012, p. 213), aprender a ler envolve uma interação complexa entre o sistema visual e as áreas da linguagem no cérebro. A aprendizagem da leitura promove mudanças no cérebro da criança, atravessando três fases distintas: a etapa pictórica, em que a criança "fotografa" algumas palavras; a etapa fonológica, em que ela aprende a decodificar os grafemas em sons; e, finalmente, a etapa ortográfica, em que ela automatiza o reconhecimento das palavras. Cada fase representa um processo evolutivo crucial no desenvolvimento da leitura, contribuindo para que a criança se torne uma leitora competente.

De acordo com o autor, antes da aprendizagem da leitura o cérebro da criança está organizado da seguinte forma: "a compreensão da língua falada e o reconhecimento visual invariante, as duas faculdades essenciais, que a leitura vai reciclar e interconectar, já estão posicionados" (Dehaene, 2012, p.214). Para aprender a ler a criança deve passar por um processo de reconhecimento de padrões visuais. Ela aprende a associar símbolos (letras ou palavras) com sons específicos e, gradualmente, automatiza esse processo.

Dehaene (2012) também comprovou que o cérebro da criança é altamente plástico e suscetível a mudanças durante o processo de aprendizagem da leitura. Esse período de plasticidade é conhecido como "janela de oportunidade" e torna a infância um momento crucial para adquirir habilidades de leitura.

O autor argumenta que durante essa "janela de oportunidade", que geralmente ocorre nos primeiros anos de vida, o cérebro das crianças é mais suscetível a mudanças estruturais e funcionais em resposta à experiência. Isso significa que as conexões neurais relacionadas à leitura podem ser formadas e consolidadas de maneira mais eficaz durante esse período.

A neurociência tem mostrado que o cérebro da criança é altamente plástico e suscetível a mudanças durante o processo de aprendizagem da leitura, tornando a infância um período de oportunidade crucial para adquirir habilidades de leitura

Quando uma criança aprende a ler não é apenas a área visual do cérebro que precisa trabalhar para decifrar a escrita. Uma parte das regiões envolvidas na análise da fala também precisa modificar o código para representar os fonemas. A coordenação entre essas modificações é essencial para que tenha uma conversão eficaz de gráficos para fonemas durante o processo de leitura.

Nesse sentido o processo de leitura também tem uma relação com a cognição. Para Tomasello (2003) a cognição humana é formada por processos filogenéticos, históricos e ontogenéticos, possibilitando ao homem favorecer-se das diversas formas de conhecimento

adquiridos pelos grupos sociais. Entre essas influências destaca-se a comunicação linguística como uma parte intrínseca desse complexo sistema de interações e aprendizado.

A interação deste três fatores sugere a seguinte sequência de processos evolutivos: o ser humano, em sua filogênese, compartilha com os primatas não humanos a habilidade de compreensão da ação intencional, mas possui, como fator diferencial resultante de uma adaptação biológica, uma predisposição natural para a participação em atividades colaborativas complexas, compartilhando intencionalidade; esta habilidade para compartilhar intenção, por sua vez, desenvolve-se muito cedo na ontogênese, a partir do momento em que criança insere-se em contextos específicos de aprendizagem cultural, apreendendo, por imitação, a sabedoria acumulada do seu grupo social, o que garante a transmissão social no tempo histórico e uma evolução cultural cumulativa. (Tomasello, 1990 *apud* Bezerra; Souza, 2013, p. 28).

Esses processos envolvem não apenas a evolução biológica, mas também habilidades sociocognitivas humanas, como a compreensão e o compartilhamento de intenções. Além disso, destacam-se a participação em atividades sociocomunicativas historicamente estabelecidas, envolvendo interações com indivíduos linguisticamente e simbolicamente competentes.

De acordo com o autor, a hipótese filogenética está centrada na ideia de que a capacidade única dos humanos de colaborar e compartilhar intenções é uma característica evolutiva que distingue nossa espécie. A colaboração e a capacidade de compartilhar intenções são traços distintivos da evolução humana, moldados ao longo do tempo pela seleção natural e pela interação social (Tomasello, 2005, p. 687).

Na hipótese ontogenética o autor destaca a importância do desenvolvimento individual, especialmente durante a infância, na formação das habilidades colaborativas e sociais exclusivas dos seres humanos. Ele argumenta que a aprendizagem social e as interações sociais desempenham papéis cruciais na construção da capacidade humana de colaborar e compartilhar intenções.

O autor ainda afirma que a capacidade única dos humanos de colaborar e compartilhar intenções não é apenas um produto da evolução, mas resulta de processos de desenvolvimento individual durante a infância. Enfatiza também que as interações sociais precoces, especialmente aquelas com cuidadores e membros da família, desempenham um papel crucial na formação dessas habilidades colaborativas (Tomasello, 2005, p. 690).

Essas ações são denominadas de cenas de atenção conjunta. Tomasello (2019, p.135) afirma que as “cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, por um período razoável”. Essas situações são marcadas pela colaboração mútua na atenção a um objeto, atividade ou evento, fortalecendo a conexão social entre a criança e o adulto envolvido.

O ser humano no seu processo evolutivo com base em muitas experiências que vivenciou e vivencia (sociais, familiares, escolares, religiosas e profissionais etc.) acumula processos de aprendizagem que lhe servirão para transformar as informações que lhe chegam e é só a partir desse exercício consciente de transformação que o conhecimento se constrói.

A atenção conjunta envolve a participação mútua da criança e do adulto com foco num terceiro elemento tornando-se uma habilidade de coordenar a atenção entre indivíduos sociais e o objeto a ser compartilhado. Tomasello (2019) nos esclarece que:

Temos, pois, de reconhecer explicitamente a questão teórica de que a referência linguística é um ato social no qual uma pessoa tenta fazer com que a outra dirija sua atenção para algo do mundo. E também temos de reconhecer o fato empírico de que a referência linguística só pode ser entendida dentro do contexto de certos tipos de interação social que chamei de cenas de atenção conjunta. (Bruner, 1983; Clark, 1999; *apud* Tomasello, 2019, p.135)

Dessa forma, percebe-se então que durante uma atividade de leitura compartilhada a cena de atenção conjunta se faz presente, pois ao compartilhar a leitura de um livro utilizando estratégias para chamar a atenção da criança, como por exemplo: apresentar a capa do livro, ler o título e fazer perguntas como: essa história fala sobre o quê? Quem são os personagens? Onde acontece esta história? Instigando a imaginação da criança, fazendo com que ela tenha interesse em ouvir e interagir com a história. Essa ação faz com que haja uma interação social entre a criança e o adulto, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo através da troca de conhecimento entre os envolvidos.

Compreende-se então que a atenção conjunta não se limita apenas à direção do olhar, como também envolve a coordenação de metas e intenções entre os participantes. Os indivíduos compartilham não apenas o foco perceptual, mas também os objetivos e a intenção de interagir, contribuindo para que as crianças aprendam não apenas sobre o objeto em questão, mas também sobre as intenções e as expectativas dos outros participantes.

Portanto, para Tomasello (2005, 2019), a atenção conjunta é um componente essencial do desenvolvimento cognitivo e social humano, contribuindo para a formação de intenções compartilhadas e para a aprendizagem social, desempenhando um papel crucial na evolução da mente social humana.

As cenas de atenção conjunta desempenham um papel significativo na leitura compartilhada, enriquecendo a experiência de leitura para a criança e promovendo diversos benefícios como:

- Envolvimento da criança: as cenas de atenção conjunta capturam a atenção da criança, envolvendo-a na história e no processo de leitura. O compartilhamento de elementos visuais e a focalização no mesmo ponto fortalecem o envolvimento, tornando a leitura mais atrativa.
- Compreensão da história: ao direcionar a atenção para as mesmas cenas e ilustrações, o adulto e a criança compartilham a compreensão da história. Isso facilita a discussão sobre os eventos, personagens e elementos importantes da narrativa, promovendo uma compreensão mais profunda.
- Estímulo à conversa e interação: as cenas de atenção conjunta criam oportunidades naturais para a conversa entre o adulto e a criança. Ao comentar sobre as imagens, fazer perguntas e expressar ideias, a leitura compartilhada se transforma em uma interação rica em linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação.
- Desenvolvimento da linguagem: a atenção conjunta na observação de cenas específicas contribui para o desenvolvimento da linguagem. A criança é exposta a novas palavras, conceitos e estruturas linguísticas à medida que discute o que vê nas ilustrações, enriquecendo seu vocabulário e habilidades linguísticas.
- Conexão entre texto e imagens: ao direcionar a atenção para as cenas ilustradas, a criança aprende a fazer conexões entre o texto escrito e as imagens correspondentes. Isso promove a compreensão de que as palavras contam uma história que pode ser representada visualmente.
- Estímulo à imaginação: a atenção conjunta para as cenas estimula a imaginação da criança. A discussão sobre as ilustrações pode inspirar a criação de histórias adicionais, promovendo a criatividade e a capacidade de expressar pensamentos e ideias.

- Reflexão sobre emoções e relações sociais: as cenas de atenção conjunta muitas vezes retratam emoções e interações sociais. Ao focar nessas cenas, a criança tem a oportunidade de refletir sobre sentimentos, comportamentos e relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social.
- Promoção do prazer pela leitura: a atenção conjunta cria um ambiente positivo e afetivo durante a leitura compartilhada. Isso promove o prazer pela leitura, associando-a a momentos agradáveis de interação e aprendizado.

Em resumo, as cenas de atenção conjunta enriquecem a leitura compartilhada, facilitando a conexão emocional, promovendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, transformando a leitura em uma experiência interativa e significativa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, delinea-se o planejamento metodológico essencial para a condução da pesquisa. Para atingir os objetivos, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica criteriosa, selecionando as fontes mais recentes e relevantes para embasar teoricamente o problema em questão, a partir das bases de dados da Capes, Scielo, Lilacs, Google acadêmico, bem como livros, entre outros.

A metodologia para esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa e se dá por meio de análise de uma amostragem. Segundo Matias-Pereira (2019, p.89) “as duas abordagens – quantitativa e qualitativa – são complementares, ou seja, mesmo com problemas e tópicos diferentes, mas igualmente importantes”. Lakatos (2022, p. 298) também afirma que “tanto o enfoque qualitativo como o quantitativo utilizam processos rigorosos, metódicos, empíricos, visando produzir conhecimento”. Dessa forma, uma complementa a outra para que se obtenha uma análise mais profunda do problema existente.

Os procedimentos éticos atenderam às normas da Resolução Nº 466 e 510/16, de 12 de dezembro de 2012, do sistema de Comitê de Ética e Pesquisa - CEP-CONEP, deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através do parecer do processo nº 3.035.011.

Para a coleta dos dados foi aplicada a técnica microetnográfica, pois esta apresenta aspectos que possibilitam a apreensão da realidade escolar, necessitando assim, de uma melhor reflexão em torno de seu uso e suas possibilidades através da observação e da interação com o grupo pesquisado, como afirma Lozada (2018).

Para tanto, o público-alvo desta pesquisa são alunos do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de João Pessoa. Os alunos têm em média 8/11 anos e são todos oriundos da comunidade Baleado. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do turno matutino. O 3º ano A com 25 alunos e o 3º B com 22 alunos.

Aplicamos alguns protocolos de sondagem para diagnosticarmos, inicialmente, os níveis de proficiência leitora dos grupos de alunos a serem investigados. Para esta sondagem foram utilizados os seguintes instrumentos: o teste de fluência em leitura e o teste de avaliação diagnóstica do SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer), adotado pelo MEC (Ministério da Educação), através do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação.

A avaliação diagnóstica do SAEV tem como objetivo identificar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos e habilidades esperadas para cada etapa de ensino. Este teste é composto por 20 questões de múltipla escolha, com quatro opções de respostas, em que o aluno deve escolher apenas uma. O teste segue a seguinte regra: o aplicador lê apenas o enunciado da questão e o aluno deverá ler o restante sozinho e assinalar uma resposta.

Inicialmente iríamos utilizar os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município (SEDEC) através do SAEV (Sistema de Avaliação Educar pra Valer), porém ao iniciarmos as análises dos resultados oficiais percebemos que os mesmos não correspondiam à realidade encontrada nas turmas estudadas. Desta forma, solicitamos da direção da escola as avaliações aplicadas anteriormente pelas professoras para uma segunda correção. Realizamos a correção e comprovamos que havia distorções nos resultados, pois detectamos alunos que obtiveram elevada porcentagem de acertos na prova, porém na proficiência leitora estava como leitor de sílabas/palavras ou não leitor.

Apresentaremos mais detalhes nas análises dos dados nas páginas 62 a 67. Sendo assim, optamos em aplicar a mesma avaliação para termos um resultado real, a fim de compararmos os resultados com as habilidades verificadas nas turmas estudadas.

Vale ressaltar que como nas correções anteriores desta avaliação percebemos que alguns alunos responderam a prova marcando aleatoriamente, adotamos a seguinte regra para a aplicação da prova: ler o enunciado e os alunos marcariam apenas as questões que conseguissem ler realmente, as que não conseguissem ler deixariam em branco (sem assinalar). Os resultados desta avaliação estão sendo levados em consideração para o prosseguimento desta pesquisa, ou seja, esses resultados foram comparados com os resultados da avaliação aplicada pelo SAEV.

Além da avaliação diagnóstica do SAEV utilizamos também os resultados da avaliação de fluência em leitura, porém, foram detectadas divergências nos resultados, como dificuldade de

leituras e interpretação dos textos. Por esse motivo, realizamos outra avaliação de fluência leitora, utilizando o mesmo material utilizado pelo SAEV. Os resultados dos testes foram analisados na página 46.

3.1 TESTES DE AVALIAÇÃO: DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

3.1.1 Avaliação diagnóstica do SAEV

O SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer) é um programa que está vinculado ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que é uma instituição brasileira especializada em avaliação educacional e tem como objetivo fornecer informações contínuas e secundárias sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma abordagem que busca identificar o progresso individual dos alunos, suas dificuldades específicas e suas necessidades de apoio, a fim de orientar a prática pedagógica e promover a melhoria contínua da qualidade da educação.

A avaliação diagnóstica do SAEB busca fornecer uma visão panorâmica da qualidade da educação básica no Brasil, identificando áreas que sugerem intervenção e direcionando esforços para a promoção de uma educação de qualidade e mais equitativa para todos os estudantes. Tem como objetivo identificar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Através dos resultados obtidos, é possível acompanhar o desempenho dos alunos e fazer uma análise comparativa ao longo do tempo e entre diferentes escolas e redes de ensino, fornecendo informações sobre a qualidade da educação no país. Esta avaliação diagnóstica composta por um caderno do aluno e um do aplicador; contendo 20 (vinte) questões de múltipla escolha (quatro itens para cada questão) para marcar com um (X) que vai desde a identificação e a leitura de letras, sílabas, palavras e frases até a leitura e interpretação de textos. Para iniciar o teste o aplicador faz um pré-teste com uma atividade-exemplo. O aplicador deverá ler apenas os enunciados que são indicados pela figura de um megafone. Como demonstrado na figura abaixo:

Figura 1- Figura Ilustrativa da Prova

AVALIAÇÃO 1 - 3º ANO - 2023

Lyceum
Consultoria Educacional

Aplicador(a), explique aos alunos que eles devem fazer as questões de acordo com os seus comandos e que é muito importante responder todas elas com bastante atenção.

Aplicador(a), leia a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone.

QUESTÃO 01
OBSERVE AS IMAGENS.
QUAL A IMAGEM EM QUE APARECEM SOMENTE LETRAS?

QUESTÃO 02
OUÇA A PALAVRA QUE EU VOU DIZER: **TESOURO**.
QUANTAS SÍLABAS TEM A PALAVRA QUE VOCÊ OUVIU?

QUESTÃO 03
LEIA O TEXTO ABAIXO.
QUAL A PALAVRA QUE TERMINA O TEXTO?

QUESTÃO 04
OUÇA A PALAVRA QUE EU VOU DIZER: **BALEIA**.
QUAL A SÍLABA INICIAL DA PALAVRA QUE VOCÊ OUVIU?

QUESTÃO 05
OUÇA A PALAVRA QUE EU VOU DIZER: **CAMISOLA**.
ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA QUE VOCÊ OUVIU?

QUESTÃO 06
VEJA A FIGURA.
ONDE ESTÁ ESCRITA A PALAVRA **RAQUETE**?

APLICADOR(A), EXPLIQUE AOS ALUNOS QUE, A PARTIR DE AGORA, ELES DEVEM FAZER AS QUESTÕES SOZINHOS E QUE É MUITO IMPORTANTE RESPONDER TODAS ELAS COM BASTANTE ATENÇÃO.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Secretaria de Educação do Município de João Pessoa/PB (2023)

Através da avaliação diagnóstica é possível identificar áreas em que os alunos estão enfrentando dificuldades e, assim, direcionar intervenções e estratégias de ensino adequadas para apoiar seu progresso. Ela é projetada para ser uma ferramenta de apoio à tomada de decisões pedagógicas, buscando uma melhoria do ensino e da aprendizagem.

Essa abordagem de avaliação contínua e formativa busca ir além da mera atribuição de notas ou classificações aos alunos. Seu objetivo é fornecer informações específicas e específicas sobre o desempenho e o desenvolvimento dos alunos, para que se possa agir de maneira proativa e individualizada, promovendo uma aprendizagem efetiva e o sucesso educacional de cada aluno.

Ao utilizar a avaliação diagnóstica do SAEB os educadores podem tomar decisões informadas sobre a instrução, ajustando o ritmo, a sequência e as estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Isso contribui para uma abordagem mais personalizada e efetiva de ensino, visando à promoção do aprendizado e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Neste são avaliadas as seguintes habilidades da BNCC:

Quadro 3- Habilidades da BNCC avaliadas no SAEV

HABILIDADES DA BNCC	
01	(PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
02	(PO01) Identificar o número de sílabas.
03	(PO22) Inferir uma informação implícita em um texto.
04	(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.
05	(PO14) Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
06	(PO03) Identificar sílabas de uma palavra.
07	(PO13) Ler frases.
08	(PO17) Reconhecer o gênero textual.
09	(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.
10	(PO15) Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
11	(PO17) Reconhecer o gênero textual.
12	(PO04) Identificar variações de sons de grafemas.
13	(PO33) Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
14	(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.
15	(PO23) Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
16	(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.
17	(PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
18	(PO06) Identificar a unidade palavra em frases.
19	(PO02) Identificar rimas.
20	(PO43) Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Fonte: elaboração própria (2023)

3.1.2 Avaliação de leitura de fluência (SAEV)

A avaliação de fluência em leitura do SAEV (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tem como objetivo verificar a habilidade do aluno em ler palavras, pseudopalavras e textos adequados a sua etapa escolar de forma fluente e com ritmo adequado. A avaliação busca identificar o nível de desenvolvimento da leitura da criança, permitindo que os educadores identifiquem suas habilidades e necessidades específicas, a fim de fornecer intervenções e suporte adequados para o seu progresso na leitura e na compreensão de textos. O Perfil de Leitor é uma ferramenta que auxilia os educadores a acompanharem o avanço da criança ao longo do tempo.

Esta avaliação é composta por um caderno do aluno e um do aplicador; contendo 80 (oitenta palavras) distribuídas em 16 linhas com 5 colunas cada uma; 60 (sessenta) pseudopalavras distribuídas em 12 linhas com 5 colunas e um texto. Para iniciar o teste o aplicador faz um pré-teste com três palavras-exemplo. No caderno do aluno deve mostrar as três

palavras que deverão ser lidas e mostrar a direção que devem ler ao fazer a leitura (da esquerda para a direita), de acordo com a indicação da seta (caso o aluno tenha dificuldade em ler, espera-se 3 segundos para que ele tente realizar a leitura e ler a palavra para ele). Feito isso, o aplicador deve dizer para o aluno passar para a palavra seguinte.

Após o término da leitura das palavras-exemplo, o aplicador prepara o aluno para iniciar o teste, seguindo as seguintes orientações: indicar a primeira palavra, acionar o cronômetro, aguardar até no máximo 3 segundos para que o aluno leia a palavra. Caso o aluno não consiga, indicar a próxima palavra para prosseguir, deve-se pedir para que o aluno pare a leitura quando o cronômetro encerrar a contagem de tempo. Em seguida, avisar para o aluno que será realizada a leitura do texto e que este deve lê-lo até o final, procurando manter a calma e ler da melhor maneira possível, seguindo as seguintes orientações: mostrar, no caderno do aluno, o texto e a direção que deve ser realizada a leitura: da esquerda para a direita, começando pelo título.

Acionar o cronômetro assim que o aluno ler uma palavra do texto. Caso o aluno não consiga, indicar a próxima palavra para prosseguir. Não interromper a leitura quando o cronômetro indicar o término do tempo, pois o aluno deverá ler o texto até o final. Em seguida fazer 3 (três perguntas) relacionadas ao texto.

Para a análise do desempenho em leitura do estudante são levados em conta três critérios: precisão, que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; velocidade ou automaticidade, que diz respeito à realização de uma leitura fluida, sem grandes pausas e dificuldades; e prosódia, que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Além disso, o estudante pode ter de responder questões sobre o conteúdo do texto que leu.

Os alunos avaliados são classificados em: Leitor Fluente, Não Fluente e Leitor de Frases, Sílabas e Palavras e Não Leitor. A partir dessas informações, gestores e professores podem planejar e desenvolver estratégias pedagógicas com foco na leitura de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um dos seus estudantes.

Após a conclusão das sondagens e das análises, escolhemos a turma (B) para aplicar a leitura compartilhada por apresentar mais dificuldades na fluência leitora em relação à turma (A) conforme resultado da avaliação diagnóstica. Desta forma o 3º ano (A) fica como a turma controle e o 3º ano (B) a turma experimental. Em seguida, promovemos situações reais de uso das técnicas de leitura compartilhada entre os grupos de alunos investigados.

Foram desenvolvidas quatro atividades de leitura compartilhada uma vez por semana. Na turma controle (3º A) a leitura foi realizada de forma direta (do início ao fim) sem pausas ou

interferências e em seguida foi aplicada a atividade de interpretação do texto. Na turma experimental (3º B) realizamos a leitura compartilhada (Apresentando as imagens do livro simultaneamente à leitura, fazendo perguntas referentes à história, aguçando o raciocínio da criança, dando oportunidade para que os alunos interajam no momento da leitura, expressando seus pensamentos e opiniões). Em seguida foi realizada a atividade de interpretação de texto. Utilizamos os seguintes livros paradidáticos: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (Agnese Baruzzi); *Marcelo, martelo, marmelo* (Ruth Rocha); *Como se fosse dinheiro* (Ruth Rocha); *Os três Lobinhos e o Porco Mau* (Eugene Trivizas).

Para o aprofundamento teórico de nossas análises utilizamos os seguintes autores: Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), autoras que dialogam sobre estratégias de leitura; Pereira (2021), Dehaene (2012), que abordam sobre os aspectos neurológicos da leitura; Tomasello (2019), que apresenta as origens culturais da aquisição do conhecimento humano; Palangana (2015), que destaca a relevância do social no desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget e Vygotsky; e Freire (2003) e Abramovich (1995), que destacam a importância do ato de ler.

3.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DOS LIVROS

3.2.1 *A verdadeira história de chapeuzinho vermelho* (Agnese Baruzzi, 2020)

Figura 2 - Dados do livro *A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Baruzzi (2020)

A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho é uma releitura divertida e inovadora do conto clássico de *Chapeuzinho Vermelho*. Essa versão oferece alguns benefícios interessantes para as crianças.

- **Desenvolvimento do Pensamento Crítico:** a história desafia a narrativa tradicional de *Chapeuzinho Vermelho* e convida as crianças a questionarem e refletirem sobre diferentes perspectivas. Isso estimula o pensamento crítico e a análise de diferentes pontos de vista.
- **Criatividade e Imaginação:** ao apresentar uma abordagem original da história, a criança é incentivada a usar sua imaginação para considerar alternativas e possibilidades diferentes. Isso estimula a criatividade e a capacidade de pensar.
- **Empatia e Compreensão:** a história explora a ideia de que há mais de uma versão para uma mesma história. Isso pode ensinar às crianças a importância de ouvir os outros, considerar diferentes perspectivas e entender que as pessoas podem ter interpretações variadas dos mesmos eventos.
- **Humor e Diversão:** uma abordagem irreverente e engraçada da história pode proporcionar momentos de riso e diversão para as crianças. Isso pode promover um relacionamento positivo com a leitura e tornar a experiência mais agradável.
- **Reflexão sobre a Narrativa:** a história convida as crianças a refletirem sobre como as histórias são contadas e como diferentes detalhes podem alterar a percepção dos acontecimentos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de análise de narrativas e a compreensão de como escolhas de narração estão relacionadas ao significado.
- **Conexão Cultural:** Ao apresentar uma perspectiva diferente sobre um conto clássico, a história pode ajudar as crianças a perceberem como as histórias evoluem e são reinterpretadas ao longo do tempo e em diferentes culturas.

3.2.2 *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha, 2010)

Figura 3- Dados do livro *Marcelo, marmelo, martelo*



Fonte: Rocha (2010)

A história de *Marcelo, marmelo, martelo*, oferece diversos benefícios para as crianças como:

- **Desenvolvimento da linguagem:** o livro apresenta um jogo com as palavras, explorando rimas e variações sonoras. Isso ajuda as crianças a desenvolverem a consciência fonológica, que é uma habilidade de consideração e manipular os sons da fala, o que é importante para a alfabetização.
- **Expansão do vocabulário:** as brincadeiras com as palavras introduzem novas palavras e expressões. Isso pode enriquecer o vocabulário das crianças e incentivá-las a explorarem diferentes formas de comunicação.
- **Estímulo à criatividade:** estimula a imaginação das crianças ao mostrar que as palavras podem ser brincalhonas e versáteis. Isso pode inspirar as crianças a criarem suas próprias histórias e jogos com as palavras.
- **Diversão e aprendizado lúdico:** a narrativa envolvente e as ilustrações divertidas podem tornar a leitura uma experiência prazerosa e lúdica. As crianças podem aprender enquanto se divertem.
- **Desenvolvimento da consciência linguística:** a história ajuda as crianças a perceberem que a língua pode ser manipulada de várias maneiras, o que é importante para a compreensão de que a linguagem é flexível e pode ser usada de maneira criativa.

3.2.3 Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha, 2010)

Figura 4 - Dados do livro Como se fosse dinheiro



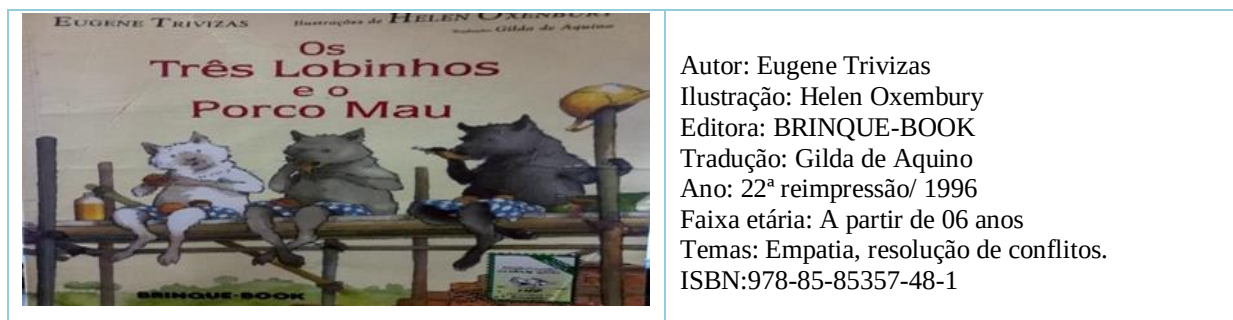
Fonte: Rocha (2010)

A história *Como se fosse dinheiro* contribui para ensinamentos como:

- **Lições sobre dinheiro:** pode ajudar as crianças a entenderem o valor do dinheiro, como ele é usado e a importância de fazer escolhas financeiras responsáveis.
- **Tomada de decisões:** os personagens da história enfrentam decisões financeiras, e isto pode ensinar às crianças sobre tomar decisões ponderadas e considerar as consequências.
- **Promoção do diálogo:** a leitura da história incentiva as crianças e os adultos a conversarem sobre dinheiro, finanças pessoais e valores familiares.
- **Empatia e compreensão:** ao se colocar no papel do personagem leva a criança a refletir como ela se sentiria no lugar do outro. Isso pode ensinar às crianças a importância de ouvir os outros, considerar diferentes perspectivas e entender que as pessoas podem ter interpretações variadas dos mesmos eventos.
- **Imaginação e criatividade:** A história pode levar as crianças a usarem sua imaginação para se envolverem com os personagens e cenários da história

3.2.4 Os três lobinhos e o porco mau (Eugene Trivizas, 1996)

Figura 5- Dados do livro Os três Lobinhos e o Porco Mau



Autor: Eugene Trivizas
 Ilustração: Helen Oxembury
 Editora: BRINQUE-BOOK
 Tradução: Gilda de Aquino
 Ano: 22ª reimpressão/ 1996
 Faixa etária: A partir de 06 anos
 Temas: Empatia, resolução de conflitos.
 ISBN:978-85-85357-48-1

Fonte: Trivizas (1996)

Os Três Lobinhos e o porco Mau é uma história infantil que oferece diversos benefícios para as crianças:

- **Desenvolvimento do pensamento crítico:** apresenta uma reversão criativa do conto clássico dos Três Porquinhos. Isso estimula as crianças a pensarem criticamente sobre narrativas familiares e a considerar diferentes perspectivas.
- **Empatia e mudança de perspectiva:** A história convida as crianças a entenderem o ponto de vista do "vilão" (o porco) e a questionarem a visão tradicional de certo e errado. Isso promove a empatia e a capacidade de ver além das aparências.
- **Criatividade:** A inversão de papéis e o estágio inesperado da história estimulam a criatividade
- **Compreensão de consequências:** A história aborda as consequências das ações dos personagens, mostrando que ações podem ter impactos que vão além do óbvio. Isso pode ajudar as crianças a entenderem a relação entre ações e resultados.
- **Pacificação de conflitos:** demonstra que a resolução de conflitos pode ser resolvida de maneira não violenta e criativa, incentivando as crianças a considerarem soluções alternativas em situações de conflito. No geral, *Os Três Lobinhos e o Porco Mau* oferece uma oportunidade para as crianças explorarem temas importantes como empatia, resolução de conflitos, criatividade e reflexão crítica, enquanto se divertem.

3.3 ROTEIROS DE LEITURA COMPARTILHADA

Nas atividades de leitura compartilhada foram contempladas as seguintes habilidades da BNCC do 3º ano dos anos iniciais.

- **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos.
- **(EF35LP04)** Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- **(EF35LP05)** Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- **(EF35LP15)** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Iniciamos a leitura compartilhada, cantando a seguinte música: Uma história vai começar, com atenção vou escutar: Olê! Olê! Olê! Olê! Olê! Olê! Olá! (em todas as histórias iniciaremos desta forma).

3.3.1. A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho

No livro paradidático *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* apresentamos a capa do livro, lendo: o título, o nome do autor, ilustrador e editora. Em seguida lemos novamente o título e perguntamos: "Mas qual é a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho? (deixamos que os alunos falassem o que sabem sobre a história de Chapeuzinho Vermelho). Quem são estes personagens que aparecem aqui na capa? Será que tem outros personagens? Será que esta história também acontece na floresta? Será que esta história é a mesma que vocês conhecem? Seguindo para a próxima página do livro mostramos as imagens e perguntamos: Que local é esse que o Lobo se encontra? E o que ele está fazendo? Para quem será esta carta? Vocês sabem o que é uma carta e para que serve? Alguém aqui já escreveu ou recebeu uma carta? Em seguida realizamos a leitura da cartinha (Como a carta é minúscula foi feita a ampliação da carta numa cartolina para expor e fazer a leitura de forma que todos vissem onde estávamos lendo e acompanhando a leitura com o dedo).

Dando continuidade à página 3, mostramos as imagens e fazemos as seguintes perguntas: O lobo enviou a cartinha para Chapeuzinho e agora como eles estão se comunicando? Na casa de vocês tem desses aparelhos? Realizamos a leitura do diálogo. Na página 4 realizamos as

seguintes perguntas: Vejam só o Lobo chegou à casa de Chapeuzinho e levou uma flor. Por que o Lobo levou esta flor? Será que ele vai conquistar a amizade dela? Chapeuzinho falou: Vamos começar logo com a sua reeducação. Vocês sabem o que é isto? Chapeuzinho também falou que a regra mais importante era nada de carne. Por que essa regra é a mais importante?

Na página 5 e 6 apresentamos as imagens e fizemos as seguintes perguntas: Por que será que a Chapeuzinho mandou o Lobo ir logo tomar um banho? Chapeuzinho foi procurar no livro de receitas um prato vegetariano. Vocês sabem o que é vegetariano? E por que a refeição do Lobo não poderia conter carne? (Destacamos a importância dos vegetais na nossa alimentação.)

Dando continuidade às páginas 7 e 8, apresentamos as imagens do livro e fizemos as seguintes perguntas: Chapeuzinho colocou logo o Lobo para trabalhar. O que o Lobo poderia fazer na casa da Chapeuzinho para deixá-la limpa e organizada? Alguém aqui colabora com a limpeza e organização da sua casa? (ouvir os relatos) Se o Lobo não estivesse bonzinho, o que poderia acontecer com os Porquinhos dentro do ônibus? Será que o Lobo vai gostar de comer Lobo? Prosseguindo para as páginas 9 e 10, apresentamos as imagens e perguntamos: De que forma o Lobo poderia ser bonzinho com a vovó?

Da mesma forma, nas páginas 11 e 12 faremos as seguintes perguntas: O Lobo se tornou uma celebridade da floresta. O que isto significa? Vocês sabem o que é um jornal? Alguém já leu ou viu um jornal perto? (levar um jornal para mostrar aos alunos) Destacamos as manchetes (LOBO É NOSSO HERÓI) Perguntamos para a turma o que é um anúncio e explicamos o que é um anúncio utilizando o jornal.

Indo agora para as páginas 13 e 14 fizemos a leitura dos diálogos e apresentamos as imagens perguntando: O que foi que aconteceu aqui? Por que Chapeuzinho ficou tão irritada? O Lobo escreveu uma carta para Chapeuzinho e ela escreveu um bilhete para ele. Vocês sabem qual é a diferença da carta para o bilhete? (ouvir as explicações dos alunos) Dando prosseguimento nas páginas 15 e 16, fizemos a leitura em seguida mostramos as imagens e perguntamos: Chapeuzinho bolou um plano para provar quem era o Lobo de verdade. O que será que ela fez? (ouvimos as opiniões dos alunos) Chapeuzinho preparou um sanduíche especial para o Lobo. O que será que ela colocou neste sanduíche? Observando o Lobo, como podemos saber que ele voltou a ser malvado? (no livro tem um recurso em que o os olhos do lobo se modificam).

Finalizando a história, apresentamos as imagens e perguntamos: Que lugar é esse? Por que o Lobo não está mais na casa da Chapeuzinho? Essa história que acabaram de ouvir é igual a história que vocês conhecem? O que tem de diferente? O que é semelhante? Como iniciou esta

história? E como terminou? Como se inicia a história oficial de Chapeuzinho Vermelho? E Como termina? Levamos os alunos a perceberem que o final desta história é o início da história oficial de Chapeuzinho Vermelho. Em seguida aplicamos uma atividade escrita de interpretação de texto.

3.2.2 *Marcelo, martelo, marmelo* (Ruth Rocha, 2010)

Na história *Marcelo, martelo, marmelo* apresentamos a capa, informando o título, nome do autor, ilustrador, editora e ano de publicação e pedimos que os alunos repetissem o título do livro e respondessem: Porque será que a autora deu este título ao livro? Em seguida solicitamos que observassem a contracapa e respondessem: Quem são estes personagens da história?

Prosseguindo lemos os textos das páginas 8 e 9 e perguntamos: Vocês acham que as perguntas que Marcelo faz a todo momento tem sentido? Continuamos a leitura das páginas 10 a 13, e perguntamos: Marcelo afirma que as coisas deveriam ter nomes mais apropriado como por exemplo: cadeira deveria ser chamada de sentador, travesseiro de cabeceiro? Alguém pode me explicar o porquê de Marcelo pensar assim?

Apresentamos as imagens das páginas e pedimos que observassem bem a cena. Em seguida demos continuidade à leitura e fizemos interferência nas seguintes falas: - Mamãe me passa o mexedor! (o que vocês acham que é o mexedor?) - Papai, me dá o suco de vaca? (o que é isso?) Marcelo falou que o suco de vaca está no suco da vaqueira. (o que ele está querendo dizer?)

Realizamos a leitura das páginas 17 e 18. Perguntamos: O pai de Marcelo falou que todas as coisas têm nome e que todos tem que chamar pelo mesmo nome porque senão ninguém se entende. Vocês concordam com ele? Por quê? Dando continuidade na leitura das páginas 18 e 19 fizemos interferências em algumas falas: - Bom solário para todos! (o que ele quis dizer?) - Sabem eu vi na rua um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado. (o que aconteceu aqui? Quem é o puxadeiro? O que é uma carregadeira e quem é o possuidor?)

A mãe de Marcelo estava preocupada com essa situação, mas o pai dele disse que isso era uma fase que ia passar. Vocês acham que Marcelo vai parar de inventar nomes? Continuamos a leitura das páginas 20 e 21 fazendo algumas interferências no decorrer da leitura. Marcelo só cumprimentava dizendo: -Bom solário, bom lunário! (o que é bom solário e bom lunário!) E se fosse no período da tarde, como Marcelo deveria chamar? (ouvir opiniões)

Marcelo chamava a casa do cachorro de moradeira e ele de latildo. Vocês podem me justificar por que ele chamava assim? Prosseguimos com a leitura da página 22 e no final

perguntamos: O que vocês acham que aconteceu agora? Por que Marcelo ficou desapontadíssimo com o pai?

Realizamos a leitura das páginas 24 e 25. No final da leitura da página 24 perguntamos: Os pais de Marcelo falaram que iam fazer uma moradeira nova para o Latildo com a entrada na frente e um corredor azulzinho. Eles pretendiam fazer o quê? Vocês acham que Marcelo permaneceu fazendo perguntas por muito tempo na vida dele.

3.3.3 *Como se fosse dinheiro* (Ruth Rocha, 2010)

A terceira leitura compartilhada foi do livro paradidático *Como se fosse dinheiro*, de Ruth Rocha. Apresentamos a capa do livro informando o título, o nome do autor, ilustrador e a editora. Pedimos para os alunos observarem a imagem da capa e perguntamos: Que relação esse menino e o bode tem a ver com o título do livro? (ouvir as sugestões).

Em seguida apresentamos a turminha do Catabimba (os personagens principais da história) mostramos também para os alunos que na contracapa aparece uma galinha e perguntamos: Será que essa galinha faz parte da história? Na capa aparece um bode e agora uma galinha. Será que esses animais fazem parte da história?

Iniciamos então a leitura das páginas 5,6 e 7 (lemos e depois que mostramos as imagens) e perguntamos: Vocês acham correta essa atitude do seu Lucas dar balinha como troco? Lucas insistiu umas duas ou três vezes. O que significa insistir? (ouvir as opiniões).

Continuamos então a leitura das páginas 9 e 10, mostramos as imagens e fizemos o seguinte questionamento: Catapimba teve uma ideia em que momento surgiu essa ideia? O que será que ele trouxe dentro da caixa? O que vocês acharam dessa ideia de Catapimba? Demos continuidade à leitura das páginas 11,12,13.e.14 e fazendo as seguintes perguntas: As crianças estavam esperando a reação de seu Lucas e vocês o que acham que ele vai fazer? As crianças observaram a reação de seu Lucas. O que será que elas ficaram pensando? E aí? O que aconteceu na hora de pagar?

Dando continuidade à contação da história, lemos das páginas 15 a 21 e perguntamos: Vocês fariam o mesmo que elas fizeram? E tentariam pagar o lanche com o quê? E que resposta daria para seu Lucas?

Em seguida fizemos a leitura das páginas 22 a 29 e questionamos: Vocês concordam com a opinião da diretora? Concordam também com a solução que a diretora deu para o caso? Alguém teria uma outra solução? Vocês gostaram do final da história? Se por acaso você for

comprar algo e lhe derem o troco com mercadoria, o que vocês fariam? (ouvimos as opiniões). Em seguida realizamos a atividade de interpretação de texto.

3.3.4 *Os três Lobinhos e o Porco Mau (Eugene Trivizas, 1996)*

Por fim, realizamos a última leitura compartilhada do livro *Os três Lobinhos e o Porco Mau*. Apresentamos a capa do livro e pedimos que lessem todos juntos o título da história. Em seguida apresentamos o autor, o ilustrador e a editora e o ano. E perguntamos: o título deste livro lembra alguma outra história? Será que nessa história acontece o mesmo que ocorre na história do Lobo mau e os três porquinhos?

Fizemos a leitura da página 3 e pedimos que observassem a cena e respondessem: Porque a mãe dos lobinhos falou para os filhos que era a hora de eles saírem pelo mundo e construir sua própria casa?

Continuamos a leitura e mostramos as ilustrações das páginas 4 a 7. Prosseguimos com a leitura das páginas 8 a 11 e apresentamos as imagens, perguntando: o que os lobinhos quiseram dizer quando responderam para o porco que não abririam a porta “Nem por todo chá da China”?

Prosseguindo com a leitura das páginas 12 a 17, apresentamos as imagens e perguntamos: quando eles encontraram o castor, ele estava misturando concreto numa betoneira. Vocês sabem o que é uma betoneira e para que serve? Os lobinhos agora construíram uma casa de concreto. Será que eles vão conseguir impedir que o Porco Mau destrua a casa deles? Para destruir a casa de tijolos o Porco usou uma marreta e para destruir a casa de concreto o que será que ele vai utilizar? Como os lobinhos conseguiram escapar da casa de concreto?

Antes de continuarmos a leitura perguntamos: os lobinhos já fizeram uma casa de tijolos e uma de concreto, e agora, como eles poderão construir uma casa mais forte que o concreto? De que material seria feita esta casa? Continuamos a leitura das páginas 18 e 19.

Faremos a leitura das páginas 20 a 23 até a parte em que o Porco soprou a casa e não caiu. Perguntamos: E agora? Como o Porco Mau poderá destruir essa casa de ferro? (ouvir as opiniões e continuar a leitura). Em seguida apresentaremos a imagem da explosão e perguntamos: Será que os lobinhos escaparam dessa explosão?

Antes de continuar a leitura das próximas páginas, perguntamos: os lobinhos já fizeram uma casa de tijolos, de concreto e de ferro e o Porco destruiu todas. E agora com que material os lobinhos podem construir a casa deles que seja mais forte que o ferro? (ouvimos as opiniões)

Continuamos a leitura das páginas 24 e 25 e depois perguntamos: será que vai dar certo construir uma casa de flores? (ouvimos as opiniões)

Demos prosseguimento à leitura das páginas 26 e 27 e perguntamos: vocês acham que essa casa de flores é segura? O que será que vai acontecer agora? Continuamos a leitura, das páginas 28 e 29 e apresentamos as imagens fazendo as seguintes perguntas: o que fez o Porco mudar de comportamento de repente? Será que o perfume das flores tem esse poder de acalmar? Informamos que algumas flores são capazes de transformar a energia de uma casa, melhorar a qualidade do ar, reduzir o estresse e ajudar a acalmar como: lavanda, alecrim, passiflora, flor da laranjeira, flor do maracujá e manjerição.

Continuamos a leitura das páginas 30 a 32 e apresentamos as imagens, fazendo as seguintes perguntas: essa história teve um final feliz, mas se você estivesse no lugar dos lobinhos perdoaria o Porco mesmo depois de todo mal que ele fez? (ouvimos as opiniões).

3.4 HISTÓRIAS COMPARTILHADAS (COMPARTILHANDO HISTÓRIAS PELA LEITURA)

3.3.1 *Literatura aplicada: A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho (Agnese Baruzzi)*

Nas duas turmas (3º A e B) a história foi apresentada através de *slides*, utilizando um retroprojetor e um cartaz com a ampliação de uma carta que fez parte do enredo da história, pelo fato de as ilustrações possuírem algumas partes com letras bem pequenas e não ser possível a legibilidade para todos os alunos.

Na turma (A) foram apresentados os *slides* e foi realizada a leitura do início ao fim, sem nenhuma pausa ou interferência. Após a leitura os alunos realizaram a atividade de interpretação do texto. Na turma (B) foi realizada a leitura compartilhada da seguinte forma: a cada *slide* era realizada a leitura do texto e a observação das imagens, fazendo-se perguntas relacionadas ao que ouviram e observaram. Foi dada a oportunidade de os alunos expressarem suas opiniões no decorrer das discussões, durante a leitura. Em seguida realizaram a atividade de interpretação do texto. Participaram desta atividade 37 alunos (20 - turma A e 17- turma B).

Foi aplicado, após a leitura do livro, um teste de interpretação (anexo X) no qual foram tratados os temas relativos às habilidades: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações

vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Atribuímos uma pontuação a cada questão no valor de 0 a 10 de acordo com os acertos.

3.3.2 Literatura aplicada: Marcelo, marmelo, martelo (Ruth Rocha)

Na turma (A) foi realizada a leitura do início ao fim sem pausa ou interrupção, em seguida foi aplicada a atividade de interpretação do texto. Na turma (B) iniciou-se a leitura apresentando a capa do livro, os nomes da autora e da ilustradora. Deu-se continuidade à leitura apresentando simultaneamente as imagens do livro. A cada fato ocorrido na história eram feitas perguntas, aguçando a imaginação dos alunos, dando-lhes oportunidade de se expressar e opinar sobre tal situação. Ao término da leitura foi realizada a interpretação do texto da história contada.

Participaram desta atividade 37 alunos (19 – turmas A e 18 - turma B). Foi aplicado, após a leitura do livro, um teste de interpretação (anexo X) no qual foram tratados os temas relativos às habilidades: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

3.3.3 Literatura aplicada: Como se fosse dinheiro (Ruth Rocha)

Na turma (A) continuamos realizando a leitura do início ao fim sem pausas ou interferências e ao término da leitura foi aplicada a atividade de interpretação de texto. Na turma (B) apresentamos o título da história, a autora e a ilustradora. Em seguida solicitamos que os alunos observassem a capa do livro e dissessem o que a imagem da capa teria a ver com o título. Depois de ouvir as opiniões demos prosseguimento à leitura simultaneamente apresentando as imagens do livro e fazendo perguntas relacionadas à cena naquele momento.

Os alunos participaram dando opiniões sobre o que lhes era apresentado. Ao término da leitura realizaram a avaliação de interpretação do texto. Participaram desta atividade 37 alunos (20 – turmas A e 17 turma B). Foi aplicado, após a leitura do livro, um teste de interpretação (anexo X) no qual foram tratados os temas relativos às habilidades (EF15LP03) Localizar

informações explícitas em textos; (EF35LP04). Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

3.3.4 Literatura aplicada: *Os três lobinhos e o Porco Mau* (Eugene Trivizas)

Nesta atividade na turma (A) a história foi lida do início ao fim sem interferências. Em seguida foi realizada a atividade de interpretação do texto. Na turma (B) foi apresentada a capa do livro, informando os nomes do autor e da ilustradora e perguntou-se à turma se a história lembrava alguma outra história bem conhecida (no caso a história dos *Três porquinhos e Lobo Mau*).

Antes de iniciar a contação da história foram feitas algumas perguntas, aguçando a imaginação dos alunos como, por exemplo: será que essa história é igual a dos Três porquinhos e o lobo mau? Será que no final da história o Porco Mau terá o mesmo fim do Lobo mau? Como serão as casas dos três lobinhos?

Após ouvir as opiniões dos alunos iniciou-se a leitura da história e simultaneamente foram apresentadas as imagens do livro. Em alguns momentos foram dadas pausas para se fazer perguntas relacionadas ao que iria acontecer na cena seguinte, como por exemplo: sempre que o Porco Mau ia derrubar a casa foi feita a seguinte pergunta: Como o Porco Mau derrubou a casa? O que ele utilizou para destruir a casa? Levando os alunos a imaginarem o aconteceria posteriormente ao fato e só depois foi mostrada a imagem do livro.

Os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas ideias, dando sugestões no decorrer da história. Em seguida foi realizada a atividade de interpretação do texto. Participaram desta atividade 38 alunos (19 – turmas A e 19 - turma B). Foi aplicado, após a leitura do livro, um teste de interpretação (anexo X), no qual foram tratados os temas relativos às habilidades: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Atribuímos uma pontuação de 0 a 10 a cada questão.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO SAEV /2023

4.1.1 Resultados da avaliação oficial (2023)

A Avaliação diagnóstica do SAEV tem o objetivo de verificar o progresso da aprendizagem dos alunos e direcionar possíveis caminhos para o seu desenvolvimento. É uma avaliação próxima do professor, com resultados que podem ser divulgados através de uma escala de proficiência ou percentuais de acerto. Isso permite comparações ao longo do tempo, desde o nível da rede até o do estudante.

Os dados para a análise desta avaliação foram fornecidos pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa (SEDEC), através do programa SAEV (Sistema de Avaliação Educar pra Valer). Esse programa é responsável pelas instruções de aplicação da prova, como também pela coleta dos dados dos resultados das avaliações. As provas foram aplicadas pelas professoras das respectivas turmas (3º A e 3º B) e posteriormente foram divulgados os resultados de toda rede de ensino, mostrados num recorte nas tabelas 2 e 3 a seguir:

Tabela 2- Resultado oficial do SAEV 2023 do 3º ano A

RESULTADO OFICIAL DO SAEV 2023 - TURMA A (CONTROLE)																							
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N.LEITURA	
AF06	D	C	B	A	B	B	A	C	C	B	D	C	D	A	B	C	B	D	C	A	85%	FRASES	
AM07	C	C	A	A	B	A	C	A	B	D	C	A	B	B	B	C	D	D	C	A	35%	FLUENTE	
AF21	D	B	D	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	B	B	D	C	A	90%	N.LEITOR	
AM22	D	C	A	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	D	B	D	C	A	90%	N.LEITOR	
LEGENDA				ACERTOS						ERROS													

Fonte: SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer) Sedec

Ao analisarmos os dados verificamos que alguns não correspondiam à realidade verificada na turma estudada. Por exemplo: o aluno AM11 acertou 70% da prova, porém, nos dados que se referiam ao seu nível de leitura informava-se que o aluno é LEITOR DE SÍLABAS. O aluno AM07 acertou 35% e seu nível de leitura é classificado como FLUENTE. Os casos mais alarmantes foram dos alunos AF21 e AM22, que acertaram 90% da prova, porém são classificados como NÃO LEITORES.

Os mesmos casos ocorreram na turma B como demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 3- Resultado oficial do SAEV 2023 do 3º anos B.

RESULTADO OFICIAL DO SAEV 2023 - TURMA B (EXPERIMENTAL)																						
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N.LEITURA
BF06	D	C	B	A	C	B	A	C	A	B	D	C	C	A	B	D	B	D	C	A	85%	SÍLABAS
BM13	D	C	D	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	C	B	D	C	A	100%	SÍLABAS
BF21	D	C	A	A	C	B	A	C	B	D	C	D	D	A	B	D	A	D	C	A	85%	N.LEITOR
CÓDIGO				ACERTOS					ERROS													

Fonte: SAEV (Sistema de Avaliação do Educador para Valer) Sedec

A aluna BF06 acertou 85% e é leitora de SÍLABAS, o aluno BM13 ACERTOU 100% e foi considerada como leitor de SÍLABAS e a aluna BF21 acertou 85% das questões e foi considerada NÃO LEITORA.

Diante deste fato, solicitamos à direção da escola as avaliações para fazermos uma segunda correção, pelo seguinte fato: as respostas das provas foram inseridas no sistema pela secretária da escola através de gabaritos. Presumimos então, que como se trata de crianças na faixa de 8 a 11 anos, muitos ainda não têm a habilidade de preencher um gabarito corretamente, então os resultados poderiam estar equivocados. Dessa forma, realizamos uma segunda correção da mesma avaliação como está demonstrado na tabela 4 a seguir.

4.2.2 Resultados da avaliação oficial /2023 (segunda correção)

Tabela 4- Resultados da segunda correção da avaliação do SAEV turma A (Recorte)

RESULTADO DA SEGUNDA CORREÇÃO - TURMA A/CONTROLE (RECORTE)																						
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N. LEITURA
AF21	D	B	D	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	B	B	D	C	A	90%	N. LEIT OR
AM22	D	C	A	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	D	B	D	C	A	90%	N. LEIT OR
AM11	C	C	A	A	C	B	A	C	A	B	A	C	D	D	A	C	B	D	D	A	70%	SÍLABAS
LEGENDA			ACERTOS			ERROS																

Fonte: Elaboração própria (2023)

Após a correção constatamos que as divergências continuaram, pois a porcentagem de acertos não correspondia ao nível de leitura, como por exemplo, os alunos: AF21 e AM22 são: NÃO LEITOR (90%), AM11- leitor de SÍLABAS - (70%) acertaram algumas questões, porém, nesta avaliação a regra de aplicação é que o aplicador leia apenas os enunciados das questões, o restante da prova o aluno tem que ler sozinho. Presumimos então que estes acertos foram de questões marcadas aleatoriamente. Tais alunos não teriam condições de realizar esse tipo de avaliação sozinhos e sem ajuda. Nesse sentido, a Tabela 5 apresentou os seguintes resultados:

Tabela 5- Resultados da segunda correção da avaliação do SAEV turma B (Recorte)

RESULTADO DA SEGUNDA CORREÇÃO - TURMA B /EXPERIMENTAL (RECORTE)																						
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N.LEITURA
BF14	B	C	B	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	D	B	D	D	A	80%	SÍLABAS
BM22	D	C	D	D	C	B	A	C	A	D	D	C	D	A	B	D	B	D	B	A	80%	PALAVRAS
LEGENDA	ACERTOS				ERROS																	

Fonte: Elaboração própria (2023)

As divergências também foram observadas na turma B, como por exemplo, a aluna BF14 obteve uma média de 80% de acertos sendo leitora de SÍLABAS, o aluno BM 22 com média de 80% lendo apenas PALAVRAS.

Percebemos então, a necessidade de aplicarmos a mesma avaliação para obtermos dados fidedignos à realidade das turmas. A avaliação foi aplicada com os seguintes critérios: o aplicador faria a leitura do enunciado de cada questão com explicações e o restante da questão o aluno leria sozinho e as questões que não conseguissem ler não seriam respondidas.

Após as correções obtivemos os seguintes resultados: (Observe as tabelas 6 e 7 a seguir)

4.3 Resultados da segunda avaliação diagnóstica do SAEV 2023

Tabela 6 - Segunda avaliação diagnóstica do SAEV 2023 (Recorte das duas turmas)

RESULTADO DA SEGUNDA AVALIAÇÃO TURMAS A/B (RECORTE)																						
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N.LEITURA
AM07	D	C	D	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	C	B	D	C	A	100%	FLUENTE
AM14	D	C	A	NR	NR	D	NR	NR	NR	NR	NR	C	NR	NR	NR		D	NR	NR	NR	15%	N.LEITOR
BM05	D	C	B	A	C	B	A	C	D	B	D	C	D	A	B	C	A	D	C	A	85%	FRASES
BM12	D	C	B	C	C	B	A	C	B	B	C	C	C	A	C	D	B	D	A	A	60%	PALAVRAS
LEGENDA			ACERTOS						ERROS						NÃO RESPONDEU							

Fonte: elaboração própria (2023)

Ao observarmos a tabela acima verificamos que a porcentagem de acertos corresponde realmente ao nível de leitura dos alunos como, por exemplo, AM07 obteve 100% de acerto e é um leitor FLUENTE, o aluno AM14 obteve a média 15% e é considerado NÃO LEITOR.

Os alunos considerados FLUENTES, NÃO FLUENTES e leitores de FRASES na leitura apresentaram acertos na faixa de 75% a 100% e os alunos considerados leitores de PALAVRAS,SÍLABAS e NÃO LEITORES tiveram acertos entre 15% e 60%.

De acordo com Soares (2020, p.87) quando o aluno está no nível silábico sem valor sonoro ainda não consegue ler. Nessa fase as crianças ainda utilizam letras para representar sílabas, mas não há uma correspondência direta entre a sequência de sons na palavra falada e a sequência de letras na escrita. As letras podem ser escolhidas mais arbitrariamente, e a criança ainda não domina completamente a relação entre letras e fonemas.

No entanto, Seabra (2011, p.72) usa a nomenclatura: *leitura alfabética sem compreensão* para indicar que a criança ainda não consegue ler. Esse fator ocorre quando as crianças conseguem transformar uma sequência de letras em sons, mas ainda não conseguem entender o significado que há por trás da forma fonológica resultante da decodificação fonológica.

No nível silábico-alfabético, de acordo com Soares (2020, p. 109) as crianças começam a misturar elementos do nível silábico com uma compreensão crescente da relação entre letras e fonemas. Elas podem usar letras para representar sílabas, mas também começam a usar letras para representar alguns sons específicos dentro das sílabas, conseguindo assim, se tornar um leitor de palavras.

A autora também afirma que o aluno é considerado leitor de sílabas quando se encontra no nível silábico com valor sonoro. Nesta fase, as crianças estão no início do entendimento da conexão entre as letras e os sons, elas empregam letras para representar sílabas, buscando uma correspondência aproximada entre a ordem dos sons na palavra falada e a sequência de letras na escrita. Mesmo que algumas imprecisões persistam, as crianças se esforçam para reproduzir os sons da fala ao escrever.

Com relação aos leitores de frases Soares (2020, p. 139) afirma que o aluno é considerado leitor de frases quando se encontra na fase alfabética. As crianças desenvolvem uma compreensão mais completa das correspondências entre letras e sons, conseguem representar fonemas individuais e começam a escrever de maneira mais convencional.

A autora também afirma que ler fluentemente implica no reconhecimento ágil e preciso de palavras e sequências de palavras, com um ritmo e entonação apropriados, algo que está diretamente ligado à compreensão do texto. (Soares. 2020.p 246).

Na tabela a seguir apresentaremos o resultado geral do desempenho da turma fazendo uma comparação entre o resultado oficial do SAEV e da segunda correção e da segunda avaliação aplicada.

4.4 Resultados comparativos das avaliações aplicadas

Tabela 7- Comparativo dos resultados gerais das avaliações diagnóstica

COMPARATIVO DOS RESULTADO GERAL DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA DAS DUAS TURMAS		
AVALIAÇÃO OFICIAL	SEGUNDA CORREÇÃO	SEGUNDA AVALIAÇÃO
74%	80%	78%

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao analisarmos esses dados percebemos que as duas turmas se encontram em níveis de aprendizagem bem próximos; sendo assim, optamos em realizar um sorteio para determinar qual seria a turma controle e experimental. Nesta avaliação composta por 20 questões foram avaliadas algumas habilidades de acordo com a matriz de referência adotada pela rede municipal através do programa *Educar pra Valer* em consonância com a BNCC. Na tabela a seguir apresentamos a porcentagem de acertos de cada habilidade avaliada por turma.

Tabela 8- Habilidades avaliadas de acordo com a BNCC

HABILIDADES AVALIADAS DE ACORDO COM A BNCC			
	HABILIDADES	TURMA A (CONTROLE)	TURMA B (EXPERIMENTAL)
1	PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	88%	100%
2	(PO01) Identificar o número de sílabas.	83,30%	90,90%
3	(PO22) Inferir uma informação implícita em um texto.	41,60%	40,90%
4	(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.	62,50%	63,63%
5	(PO14) Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	70,80%	86,36%
6	(PO03) Identificar sílabas de uma palavra.	66,60%	81,81%
7	(PO13) Ler frases.	66,60%	72,72%
8	(PO17) Reconhecer o gênero textual.	62,50%	68,18%
9	(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.	54,10%	45,45%
10	(PO15) Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	79,10%	72,72%
11	(PO17) Reconhecer o gênero textual.	66,60%	31,81%
12	(PO04) Identificar variações de sons de grafemas.	83,30%	68,18%
13	(PO33) Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	58,33%	36,36%
14	(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.	54,10%	54,54%
15	(PO23) Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.	75,00%	59,09%
16	(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.	54,10%	22,72%

17	(PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	62,50%	68,18%
18	(PO06) Identificar a unidade palavra em frases.	62,50%	50,00%
19	(PO02) Identificar rimas.	58,33%	50,00%
20	(PO43) Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	66,60%	77,27%

Fonte: elaboração própria (2023)

Ao analisarmos o desempenho das turmas nas habilidades avaliadas, percebemos que ambas apresentaram um bom desenvolvimento nas seguintes habilidades como, por exemplo, (PO10) *Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra*; (PO01) *Identificar o número de sílabas*; (PO14) *Ler palavras formadas por sílabas canônicas*; (PO03) *Identificar sílabas de uma palavra*; (PO13) *Ler frases*.

Como também apresentaram dificuldades nas habilidades que se referem a (PO16) *Localizar informações explícitas no texto*; (PO22) *Inferir informação explícita no texto*; (PO41) *Reconhecer o assunto do texto*; (PO33) *Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos seleção lexical e repetição*; (PO02) *Identificação de rimas*.

Segundo Moraes (2013, p. 116) os alunos que dependem principalmente da decodificação para reconhecer palavras enfrentam o desafio de equilibrar a leitura e a compreensão. Mesmo com essa dificuldade, sugere-se que, se a capacidade de decodificação permitir identificar pelo menos 90% das palavras em um texto, é benéfico oferecer materiais de leitura focados na compreensão.

Incentivar a transição do conhecimento das palavras para a compreensão de frases e textos é considerado importante desde os estágios iniciais. Tanto para leitores iniciantes quanto avançados, o contexto desempenha um papel crucial na atribuição de significado a palavras desconhecidas, contribuindo assim para a expansão do vocabulário.

Tais dificuldades, suponhamos que seja pelo fato de os alunos ainda não terem a leitura bem desenvolvida como constatamos quando a avaliação de leitura de fluência fornecida pelo SAEV. Vale ressaltar que as duas professoras das turmas nos informaram que alguns alunos não foram bem avaliados (esta avaliação foi realizada pela diretora pedagógica da escola). Devido a essas divergências, foi necessário realizarmos uma avaliação de leitura de fluência utilizando o material fornecido pelo SAEV para podermos constatar o verdadeiro nível de leitura das turmas e fecharmos um diagnóstico seguro. De acordo com esses dados apresentaremos na tabela 9 a situação de cada turma em relação ao nível de leitura dos alunos.

4.5 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA

A tabela a seguir apresenta a análise comparativa das avaliações sobre proficiência leitora realizada pela SAEV através da pesquisa dos dados secundários e a avaliação realizada através dos dados primários, realizada pela pesquisadora utilizando a mesma metodologia da SAEV.

Tabela 9 - Comparação da classificação dos níveis de leitura das turmas A e B /2023

TURMA- A			TURMA- B		
CÓD.	AVALIAÇÃO SAEV	SEGUNDA AVALIAÇÃO	CÓD.	AVALIAÇÃO SAEV	SEGUNDA AVALIAÇÃO
AM01	FRASES	NÃO FLUENTE	BM01	FLUENTE	FLUENTE
AF02	PALAVRAS	PALAVRAS	BM02	PALAVRAS	NÃO FLUENTE
AF03	FRASES	NÃO FLUENTE	BM03	FLUENTE	FLUENTE
AM04	NÃO FLUENTE	FRASES	BF04	FLUENTE	NÃO FLUENTE
AF05	NÃO REALIZOU	FRASES	BM05	FRASES	NÃO FLUENTE
AF06	FRASES	NÃO FLUENTE	BF06	SÍLABAS	NÃO FLUENTE
AM07	NÃO FLUENTE	NÃO FLUENTE	BF07	FLUENTE	FLUENTE
AM08	FRASES	NÃO FLUENTE	BF08	NÃO FLUENTE	NÃO FLUENTE
AF09	FLUENTE	NÃO FLUENTE	BF09	PALAVRAS	FRASES
AF10	FRASES	NÃO FLUENTE	BF10	FLUENTE	NÃO FLUENTE
AM11	SÍLABAS	NÃO FLUENTE	BF11	SÍLABAS	FRASES
AF12	FLUENTE	FLUENTE	BM12	FRASES	NÃO FLUENTE
AF13	FRASES	FRASES	BM13	SÍLABAS	PALAVRAS
AM14	NÃO LEITOR	NÃO LEITOR	BF14	SÍLABAS	FRASES
AF15	FRASES	FRASES	BF15	NÃO FLUENTE	NÃO FLUENTE
AF16	FLUENTE	FLUENTE	BF16	PALAVRAS	PALAVRAS
AF17	FLUENTE	FLUENTE	BM17	SÍLABAS	SÍLABAS
AF18	FRASES	PALAVRAS	BF18	NÃO LEITOR	NÃO LEITOR
AM19	PALAVRAS	PALAVRAS	BM19	NÃO LEITOR	PALAVRAS
AM20	FRASES	FRASES	BM20	SÍLABAS	SÍLABAS
AF21	NÃO LEITOR	PALAVRAS	BF21	NÃO LEITOR	SÍLABAS
AM22	NÃO LEITOR	NÃO LEITOR	BM22	SÍLABAS	PALAVRAS
AM23	NÃO LEITOR	NÃO LEITOR			
AM24	SÍLABAS	SÍLABAS			
AF25	NÃO REALIZOU	SÍLABAS			

Fonte: elaboração própria (2023)

Podemos observar algumas divergências como, por exemplo: o aluno AM01 na avaliação feita pelo SAEV foi diagnosticado como “leitor de frases” e na segunda que realizamos consta “Não fluente”. Outros exemplos são os alunos BF04 e BM05 que na avaliação do SAEV constam como “fluente” e na outra avaliação como “Não fluente”. No total foram 22 alunos que apresentaram diferenças nos resultados das avaliações. Esse fato é preocupante, pois os dados fornecidos pelo SAEV são encaminhados para o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e tais dados posteriormente servirão para diagnosticar como está a educação no nosso país. Nesse contexto a tabela a seguir apresenta o quantitativo sobre os níveis de leitura:

Tabela 10 - Quantitativo da comparação dos níveis de leitura

NÍVEIS	AVALIAÇÃO SAEV		SEGUNDA AVALIAÇÃO SAEV	
	TURMA A/B	%	TURMA A / B	%
1 - NÃO LEITOR	1	15,56%	4	8,51%
2- LEITOR DE SÍLABAS	5	20,00%	5	10,63%
3- LEITOR DE PALAVRA	11	11,11%	6	12,76%
4- LEITOR DE FRASES	11	24,45%	7	14,89%
5 LEITOR SEM FLUÊNCIA	14	8,88%	16	34,04%
6- LEITOR COM FLUÊNCIA	8	20%	9	19,14
TOTAL DE ALUNOS	50	100,00%	47	100,00%

Fonte: elaboração própria (2023)

Observando os percentuais das comparações destas avaliações vemos que na realidade apenas 9 alunos de um total de 47 estão lendo com fluência. Situação preocupante por se tratar do 3º ano, em que a maioria dos alunos já deveria estar lendo com fluência, pois de acordo com a *LDB* (Brasil, 2017) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) espera-se que a criança seja alfabetizada.

Devido às divergências nos resultados entre as avaliações realizadas pela escola com as avaliações posteriormente aplicadas, optamos por analisar os dados referentes à segunda avaliação. Ao analisarmos o quadro acima observamos o quantitativo de alunos que está lendo com fluência nas duas turmas: apenas 19,14 %, ou seja, 9 alunos. Vale ressaltar que esses alunos cursaram o primeiro ano no período da pandemia, onde tiveram aulas totalmente on-line ficando assim tendo a probabilidade de terem déficit na aprendizagem. Com isso, percebemos que estes necessitam de uma intervenção para melhorar a fluência leitora. É um número muito baixo por se tratar de um 3º ano dos anos iniciais.

Segundo Soares (2020, p. 200) a habilidade de decifrar, compreender textos e escrever é o critério utilizado para avaliar o nível de alfabetização em uma criança. Esse processo ocorre após a fase inicial de alfabetização e letramento, quando a criança adquire a habilidade de reconhecer letras e palavras.

Durante a continuidade da educação, aprimorando as habilidades já adquiridas, as crianças têm a oportunidade de atingir o objetivo final: tornarem-se leitoras e produtoras de textos. Isso implica o uso independente da língua escrita para seus próprios propósitos e para satisfazer as exigências sociais relacionadas à leitura e escrita. No contexto das turmas em análise, observamos um atraso na aquisição da linguagem.

Devido a essa problemática, Ferreira (2011.p.19) afirma que um dos desfechos notados, especialmente nos níveis médio e superior de ensino, é a ocorrência frequente de uma deficiência: os alunos enfrentam desafios ao sintetizar um texto, discernir as ideias centrais e, de maneira inquietante, não conseguem seguir uma linha argumentativa para verificar se as conclusões apresentadas são congruentes com a argumentação anterior. Essa dificuldade leva à ausência de habilidade dos estudantes em se transformarem em leitores críticos, incapazes de indagar se há justificativa para concordar com o ponto de vista ou a argumentação do autor em frente a um texto.

4.6 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DAS HISTÓRIAS COMPARTILHADAS APLICADAS

As avaliações foram realizadas logo após a leitura da literatura infantil no 3º ano A e da leitura compartilhada no 3º ano B, contendo dez questões de interpretação de texto. Avaliando as seguintes habilidades da BNCC:

- **EF15LP03 - Localizar informações explícitas em textos:** está relacionada ao desenvolvimento da competência leitora, visando capacitar os estudantes a identificarem e extraírem informações diretas e evidentes presentes nos textos. Ao localizar informações explícitas em um texto, os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender o conteúdo literal e direto do texto. Isso envolve identificar dados específicos, fatos, detalhes ou elementos que são claramente expressos na linguagem do texto. Localizar informações explícitas incentiva o desenvolvimento de habilidades de busca e seleção de informações relevantes. Os estudantes aprendem a identificar

rapidamente as partes do texto que contêm as informações necessárias, o que é uma habilidade valiosa em diversas situações acadêmicas e cotidianas.

- **EF35LP04 - Inferir informações implícitas nos textos lidos:** tem como função principal desenvolver a capacidade dos estudantes de realizar inferências a partir dos textos que leem. Essa habilidade envolve a compreensão de informações que não estão explicitamente declaradas no texto, mas podem ser deduzidas com base no contexto, conhecimento prévio e pistas fornecidas pelo autor. A habilidade de fazer inferências implica o uso do raciocínio lógico para conectar informações disponíveis e tirar conclusões que não são explicitamente indicadas no texto. Ao fazer inferências permite que os estudantes relacionem os textos com suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Isso facilita a criação de conexões significativas entre o conteúdo do texto e a vivência dos estudantes.
- **EF35LP05 - Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto:** tem como função principal desenvolver a capacidade dos estudantes de deduzir o significado de palavras ou expressões que não são familiares a partir do contexto em que estão inseridas. Essa habilidade está vinculada à compreensão lexical e ao desenvolvimento do vocabulário. Ao inferir o significado de palavras desconhecidas com base no contexto, os estudantes expandem seu vocabulário. Isso contribui para uma maior riqueza lexical e para a compreensão mais abrangente de textos diversos. A capacidade de inferir o significado de palavras desconhecidas permite que os estudantes se tornem mais autônomos na leitura, não dependendo exclusivamente de dicionários ou ajuda externa. Isso fomenta a independência na construção do significado durante a leitura. A habilidade de inferir o significado a partir do contexto envolve a dedução, estimulando a capacidade dos estudantes de tirar conclusões com base em pistas disponíveis no próprio texto. Essa habilidade é valiosa para a compreensão textual.
- **EF35LP15 - Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto:** tem como função principal desenvolver a capacidade dos

estudantes de expressarem suas opiniões, argumentarem e defenderem pontos de vista de maneira formal e estruturada. Essa habilidade está relacionada ao desenvolvimento das competências comunicativas e argumentativas. Os estudantes aprendem a dialogar, considerar diferentes perspectivas e contribuir para discussões enriquecedoras. Essa habilidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, argumentativa e crítica dos estudantes, capacitando-os a expressar opiniões de forma fundamentada e participar ativamente em debates e discussões.

Elaboramos tarefas (em anexo) com perguntas objetivas e subjetivas com o total de 10 questões valendo (1,0) ponto cada uma, para obtermos uma média de acertos de cada aluno avaliado e uma média geral de cada turma.

No quadro a seguir apresentamos o desempenho das turmas na realização da atividade de interpretação de texto. Esta atividade foi referente à história: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (Agnese Baruzzi). Participaram da avaliação 20 alunos da turma (A) e 17 da turma (B), num total de 37 alunos.

Quadro 4- Desempenho das turmas na história *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*

Questão/habilidade	Atividade	Desempenho turma A	Desempenho turma B
1 – EF15LP03	Completar o quadro com as seguintes informações: Onde acontece a história? Quem são os principais personagens da história? Quem são os outros personagens que aparecem na história?)	35% da turma conseguiu identificar o lugar e identificar os personagens principais e os coadjuvantes que aparecem na história.	35% da turma conseguiu identificar o lugar e identificar os personagens principais e os coadjuvantes que aparecem na história.
2 – EF35LP04	Responda: a) O Lobo escreveu uma carta para Chapeuzinho pedindo o quê?	50% da turma respondeu corretamente.	50% da turma respondeu corretamente.
3 – EF35LP04	Ele chegou à casa Chapeuzinho com uma flor. Qual era a intenção dele ao levar essa flor para ela?	50% da turma conseguiu fazer a inferência identificando a real intenção do Lobo.	58% da turma conseguiu fazer a inferência identificando a real intenção do Lobo
4 – EF35LP15	Chapeuzinho iniciou a reeducação do Lobo com uma alimentação vegetariana. Você concorda com esta regra de “NADA DE CARNE”? Justifique sua resposta:	55% da turma conseguiu opinar sobre a questão com coerência.	76% conseguiram opinar sobre a questão com coerência
5 – EF35LP03	Escreva as atitudes do	Apenas 20% da turma	70% da turma conseguiu

	Lobo que deixaram Chapeuzinho com raiva.	conseguiu identificar as atitudes do Lobo. Demonstrando dificuldades em localizar as informações explícitas no texto.	identificar as atitudes do Lobo. Demonstrando habilidade em localizar as informações explícitas no texto.
6- EF35LP03	O que ela fez para provar que ele ainda era mau?	60% responderam corretamente.	64% responderam corretamente.
7- EF35LP15	Você concorda com essa atitude de Chapeuzinho? Justifique sua resposta.	60% responderam e justificaram com coerência e outros não conseguiram justificar a resposta.	100% da turma respondeu e justificou com coerência.
8- - EF35LP15	Na sua opinião uma pessoa que pratica maldade pode se tornar uma pessoa bondosa? Justifique sua resposta.	50% conseguiram opinar e defender seu ponto de vista em relação à pergunta.	82% conseguiram opinar e defender seu ponto de vista em relação à pergunta
9- EF35LP04	Complete o quadro com alguns sentimentos que Chapeuzinho demonstrou ter em relação ao Lobo no início e no final da história.	35% conseguiram inferir as informações implícitas na história. Identificando os sentimentos de Chapeuzinho em relação ao Lobo no início e no final da história.	82% conseguiram inferir as informações implícitas na história. Identificando os sentimentos de Chapeuzinho em relação ao Lobo no início e no final da história.
10- EF35LP15	Na sua opinião qual é a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho? Esta da autora Agnese Baruzzi ou a história oficial que você já conhece? Justifique sua resposta.	35% opinaram e argumentaram seu ponto de vista.	82% opinaram e argumentaram seu ponto de vista.
Nota final		5,6	7,5

Elaboração própria (2023)

Observou-se então que mesmo a turma (B) apresentando um melhor desempenho que a turma (A) na realização da interpretação de texto, percebem-se ainda algumas dificuldades nas duas turmas como, por exemplo: a questão (1 – EF15LP03) onde apenas 35% da turma respondeu corretamente e na questão (2 – EF35LP04) 50% acertaram.

Segundo Marcuschi (2008, p. 239) compreender um texto demanda a capacidade de extrair significado não apenas do que está claramente declarado, mas também por meio de inferências fundamentadas em conhecimentos prévios e contextuais.

No quadro abaixo apresentamos o desempenho das turmas na realização da atividade de interpretação de texto, referente à história *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha) Participaram da avaliação 19 alunos da turma (A) e 18 da turma (B), num total de 37 alunos.

Quadro 5- Desempenho das turmas na história *Marcelo, marmelo, martelo*

Questão/habilidade	Atividade	Desempenho turma A	Desempenho turma B
1 – EF15LP03	De acordo com as explicações da mãe de Marcelo em relação ao nome dele: a) Marcelo se chama Marcelo por que... b) Não poderia ser chamado de martelo por que... c) Não poderia ser chamado de marmelo por que...	Apenas 42% dos alunos conseguiram explicar o que foi exposto no enunciado.	77% da turma explicou corretamente o que foi exposto no enunciado.
2 – EF35LP04	O pai de Marcelo explicou que muitas palavras vinham do latim. Marcelo pensou que latim era o quê? O que você acha que é latim?	15% conseguiram responder corretamente, alguns alunos deram respostas incoerentes e outros não responderam.	27% responderam com coerência e outros alunos apresentaram dificuldades em responder.
3 – EF35LP04	Marcelo achava que as coisas deveriam ter nomes mais apropriados como por exemplo: cadeira, deveria ser chamada de sentador e travesseiro de cabeceiro. Por que Marcelo chegou a essa conclusão?	21% da turma compreendeu o pensamento de Marcelo e respondeu com coerência.	27% da turma compreendeu o pensamento de Marcelo e respondeu com coerência
4 – EF35LP04	Reescreva as frases ditas por Marcelo para a forma convencional de se falar: a) “Bom solário” b) “Bom lunário” c) “Sabem o que eu vi na rua? \um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois o puxador fugiu e o possuidor ficou danado”	5,2% dos alunos conseguiram transcrever as frases. A maioria da turma apresentou dificuldades.	55% da turma transcreveu as frases corretamente.
5 – EF35LP04	Em que momento da história Marcelo ficou muito triste?	5,2% da turma identificou o momento que Marcelo ficou triste.	33% da turma identificou o momento que Marcelo ficou triste.
6- EF35LP15	Quando a casinho do cachorro pegou fogo, se Marcelo tivesse falado normal teria dado tempo impedir que o fogo a destruísse? Justifique sua resposta.	Apenas 31% da turma conseguiu opinar sobre o fato.	72% dos alunos conseguiram opinar sobre o fato.
7- EF35LP04	O que os pais de Marcelo fizeram para que ele não ficasse tão triste com o ocorrido?	10% da turma respondeu corretamente.	77% da turma respondeu corretamente.
8 - EF35LP15	Você acha que Marcelo passou muito tempo falando e inventando palavras? Justifique sua	21% da turma soube opinar e justificar.	66% da turma soube opinar e justificar.

	resposta.		
9- EF35LP05	Invente pelo menos 3 palavras e escreva o seu significado.	15% dos alunos criaram palavras e apresentaram seus significados.	61% dos alunos criaram palavras e apresentaram seus significados.
10- EF35LP15	Por que a comunicação entre as pessoas é tão importante?	21% da turma compreendeu sobre a importância da comunicação.	61% da turma compreendeu sobre a importância da comunicação.
Nota final	-----	3,4	6,2

Elaboração própria (2023)

Nesta avaliação as duas turmas apresentaram dificuldades na interpretação do texto; principalmente nas habilidades - EF35LP04 (*Inferir informações implícitas nos textos lidos*) e EF35LP15 (*Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto*).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 230) entender um texto requer habilidade, interação e dedicação. Cada vez que escutamos alguém se expressar ou ler um texto ocorre algum nível de compreensão. No entanto, a eficácia desse entendimento não é sempre certa.

Para Gabriel (2012, p.81) é fundamental que o leitor adote uma atitude ativa e colaborativa durante a construção da estrutura, possibilitando a realização de inferências, o reconhecimento de ironias e, principalmente, a obtenção de aprendizado por meio da leitura. Fica claro e evidente que as turmas ainda não estão aptas a fazer a interpretação do texto sem um auxílio.

Apresenta-se a seguir o quadro sobre o desempenho das turmas na realização da atividade de interpretação de texto, da história: Como se fosse dinheiro de Ruth Rocha. Participaram da avaliação 20 alunos da turma (A) e 18 da turma (B), num total de 38 alunos.

Quadro 6 - Desempenho das turmas na história *Como se fosse dinheiro*

Questão/habilidade	Atividade	Desempenho turma A	Desempenho turma B
1 – EF15LP03	Complete o quadro com as seguintes informações: Local onde acontece a história. Principais personagens.	65% dos alunos identificaram o local e os principais personagens da história.	63% dos alunos identificaram o local e os principais personagens da história.
2 – EF35LP04 EF35LP15	Responda: a) Qual era o problema que Catapimba estava enfrentando? b) Você concorda com a atitude se Lucas? Justifique sua resposta. c)	Apenas 25% da turma conseguiu responder e dar sua opinião sobre o fato.	68% da turma conseguiu responder e dar sua opinião sobre o fato

	Catapimba teve uma ideia para resolver o problema. Qual foi? d) O que acha da ideia de Catapimba?		
3 – EF35LP04 EF35LP15	Marque a resposta correta: Para resolver a confusão chamaram a diretora. Qual foi a reação dela ao saber do ocorrido? Você concorda com a diretora? Justifique sua resposta.	50% da turma conseguiu identificar a reação da diretora e dar sua opinião. Alguns alunos marcaram a resposta correta, porém não souberam opinar justificando a resposta.	73% dos alunos conseguiram identificar a reação da diretora e dar sua opinião
4 – EF35LP15	Escreva quatro exemplos de itens que algumas crianças levaram para pagar seu lanche.	Apenas 30% da turma respondeu corretamente à questão.	73% dos alunos responderam corretamente.
5 – EF35LP15	Se você fizesse parte dessa história, o que levaria para pagar seu lanche?	75% da turma deu sugestões para pagar o lanche.	89% da turma deu sugestões para pagar o lanche.
6- EF35LP15	Se você pagasse seu lanche com dinheiro aceitaria uma balinha como troco?	85% dos alunos conseguiram opinar sobre a questão.	84% dos alunos conseguiram opinar sobre a questão.
7- EF35LP15	Se fosse um adulto que tivesse ido comprar o lanche, será que seu Lucas daria o troco de balas? Justifique sua resposta.	50% da turma soube opinar sobre a questão.	78% da turma soube opinar sobre a questão
8- - EF35LP03	Além de seu Lucas, outros comerciantes também davam troco sem ser dinheiro. Quem eram eles e o que eles davam como troco?	Nesta questão nenhum aluno conseguiu responder a questão corretamente 60% da turma deu uma resposta incoerente.	57% dos alunos responderam corretamente.
9- EF35LP15	Se você fosse um comerciante e não tivesse troco para dar aos seus clientes o que você faria?	90% dos alunos opinaram sobre a questão.	78% dos alunos opinaram sobre a questão.
10- EF35LP15	Em relação ao uso do dinheiro o que você aprendeu com essa história?	55% dos alunos compreenderam sobre o uso do dinheiro no dia a dia.	70% dos alunos compreenderam sobre o uso do dinheiro no dia a dia.
Média geral	-----	6,0	8,0

Elaboração própria (2023)

Nesta avaliação mais uma vez a turma (B) apresentou um melhor desempenho na interpretação de texto. Conseguiram atingir as habilidades de interpretação aplicadas na avaliação, demonstrando que o auxílio dado através da leitura compartilhada contribuiu para a melhora da turma.

Para Marcuschi (2008, p. 248) obter uma compreensão eficaz de um texto é essencial ir além das palavras, uma vez que o texto continua a exercer influência sobre o leitor para além de sua extensão imediata. Mas para isto em alguns casos se faz necessária a intervenção de um adulto, através de estímulos que levem a criança a pensar e refletir chegando a uma compreensão precisa.

No quadro a seguir apresenta-se o desempenho das turmas na realização da atividade de interpretação de texto, da história: *Os três Lobinhos e o Porco Mau* de Eugene Trivizas. Participaram da avaliação 19 alunos da turma (A) e 19 da turma (B), num total de 38 alunos.

Quadro 7- Desempenho das turmas na história *Os três Lobinhos e o Porco Mau*

Questão/habilidade	Atividade	Desempenho turma A	Desempenho turma B
1 – EF15LP04	Observe a cena e responda: O que será que está acontecendo com a mãe dos lobinhos? Por que ela pediu que eles saíssem pelo mundo?	26% da turma respondeu corretamente.	63% dos alunos responderam corretamente.
2 – EF35LP04	Marque a resposta certa: Além dos três Lobinhos e o Porco Mau, na história aparecem outros animais. São eles:	52% dos alunos identificaram os outros animais que aparecem na história.	63% dos alunos identificaram os outros animais que aparecem na história.
3 – EF35LP04	Complete o quadro com as informações indicadas: material utilizado na 1ª, 2ª e 3ª casa. E o que o porco utilizou para destruí-las.	Apenas 21% da turma identificou o material utilizado e que ferramentas o Porco Mau utilizou para destruir as casas.	52% da turma identificou o material utilizado e que ferramentas o Porco Mau utilizou para destruir as casas.
4 – EF35LP15	E a 4ª casa foi feita com que material? E por que o Porco Mau não conseguiu derrubá-la?	36% dos alunos responderam corretamente, porém alguns alunos não conseguiram explicar o porquê o Lobo mau não conseguiu derrubar a casa.	52% da turma respondeu corretamente.
5 – EF35LP15	Você acha que as flores têm esse poder de transformar uma pessoa? Justifique sua resposta	47% da turma soube opinar sobre a questão.	57% da turma soube opinar sobre a questão.
6- EF35LP05	Toda as vezes que o Porco Mal pedia para os Lobinhos abrirem a porta da casa, eles respondiam: “Nem por todo chá da China”. O que eles queriam dizer com esta frase?	42% dos alunos compreenderam o sentido da expressão citada pelos lobinhos.	63% dos alunos compreenderam o sentido da expressão citada pelos lobinhos.
7- EF35LP15	Os lobinhos perceberam que havia algo de errado	26% da turma respondeu corretamente.	42% da turma respondeu corretamente.

	com os materiais que eles utilizaram para construir as casas e que teriam que tentar algo diferente. a) Qual foi a ideia que eles tiveram? b) Essa ideia deu certo? Justifique sua resposta: c) você acha possível, construir uma casa de flores para morar com segurança? Justifique sua resposta.:		
8- - EF35LP15	No final da história o Porco Mau se transformou num Porco Bom. Se você fosse um dos lobinhos perdoaria o Porco Mau mesmo depois de toda maldade que ele fez? Por quê?	52% dos alunos conseguiram expressar seu ponto de vista em relação ao fato.	78% dos alunos conseguiram expressar seu ponto de vista em relação ao fato.
9- EF35LP04	Complete o quadro com alguns sentimentos que os personagens transmitem: Os três Lobinhos (no início da história e no final da história) O Porco Mau (no início e no final da história)	42% dos alunos conseguiram identificar alguns sentimentos dos personagens no início e no final da história.	68% dos alunos conseguiram identificar alguns sentimentos dos personagens no início e no final da história.
10- EF35LP15	Esta história é uma versão diferente da história dos Três porquinhos e do Lobo Mau. Você gostou mais de qual história? Justifique sua resposta.	36% da turma soube opinar e justificar sua resposta.	73% da turma soube opinar e justificar sua resposta.
Média geral	-----	5,0	7,5

Elaboração própria (2023)

Mais uma vez constata-se que o desenvolvimento da turma (B) foi superior ao da turma (A) nesta avaliação de interpretação. Porém em todas as quatro avaliações observam-se algumas dificuldades de interpretação de texto. Acredita-se que um dos fatores desta deficiência seja a dificuldade na proficiência leitora que as turmas apresentam conforme as avaliações diagnósticas anteriormente demonstradas. Sabemos que a fluência leitora interfere na compreensão do texto. Segundo Soares (2020, p. 246) A leitura fluente envolve o reconhecimento ágil e preciso de palavras e conjuntos delas, acompanhado de um ritmo e entonação apropriados, sendo este resultado dependente da compreensão do texto.

Outro fator que pondera nessas dificuldades de interpretação de texto é o pouco hábito da leitura, como também a falta de atividades de leitura compartilhada com os alunos (na escola da

realização da pesquisa os professores não aplicam atividades de leitura compartilhada). Tais fatores contribuem para o baixo desempenho dos alunos. Segundo Solé (1998, p.119) as atividades de leitura compartilhada são consideradas oportunidades favoráveis para os alunos aplicarem estratégias eficazes na interpretação de textos.

Para finalizarmos as análises dos dados, na tabela a seguir apresentaremos a média de acertos nas habilidades desenvolvidas nas quatro atividades de interpretação de texto.

Tabela 11- Média de acertos nas habilidades desenvolvidas

MÉDIA DE ACERTOS NAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS			
HABILIDADE	QUANT.QUESTÕES	TURMA CONTROLE	TURMA EXPERIMENTAL
EF15LP03	15	7,47	10,80
EF35LP04	19	8,22	11,11
EF35PL05	3	5,00	12,00
EF35PL15	13	7,38	13,23
TOTAL	40		

Fonte: elaboração própria (2023)

Ao analisarmos a tabela acima percebemos que mesmo as duas turmas apresentarem um nível de aprendizagem relativamente igual como foi constatado nas avaliações anteriormente aplicadas (SAEV); pôde-se observar que na turma controle, em que não foi aplicada a leitura compartilhada, o resultado foi inferior ao da turma experimental, que recebeu a leitura compartilhada.

Aplicamos quatro atividades de interpretação texto com dez questões, dando um total de 40 habilidades aplicadas sendo 15 (quinze) questões referentes à habilidade EF15LP03, 19 (dezenove) à EF35LP04, 3 (três) à EF35PL05 e 13 (treze) à habilidade EF35PL15.

Verificou-se então que a turma controle apresentou um desempenho inferior ao da turma experimental. Na habilidade EF15LP03 a turma controle obteve uma média de acertos de 7,47 enquanto a turma experimental ficou com a média 10,80. O mesmo ocorreu com a habilidade EF35LP04, das 19 questões a turma controle apresentou a média de 8,22 e a turma experimental ficou com a média 11,11 . Já na habilidade EF35PL05 a turma controle apresentou a média de 5,00 e a experimental uma média de 12,00. Na habilidade EF35PL15 a turma controle ficou com a média de 7,38 enquanto a turma experimental obteve a média de 13,23.

Apresentaremos agora a tabela com o percentual de acertos entre as duas turmas:

Tabela 12 - Percentual de acertos nas habilidades desenvolvidas

PERCENTUAL DE ACERTOS NAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS			
HABILIDADE	QUANT.QUESTÕES	TURMA CONTROLE (N=18)	TURMA EXPERIMENTAL (N=15)
EF15LP03	15	62,59%	98,66%

EF35LP04	19	58,64%	90,37%
EF35PL05	3	51,85%	93,33%
EF35PL15	13	57,26%	98,46%

Fonte: elaboração própria (2023)

Para calcularmos os percentuais de acertos nas habilidades fizemos o somatório apenas dos alunos que participaram de pelo menos três atividades de interpretação chegando a um total de 18 alunos na turma controle e 15 alunos na turma experimental.

Obtivemos então os seguintes resultados: Na habilidade EF15LP03 a turma controle acertou 62,59% e a turma experimental 98,66%. Na habilidade EF35LP04 a turma controle obteve 58,64% e a turma experimental 90,37%. Já na habilidade EF35PL05 o desempenho da turma controle foi de 51,26 enquanto a turma experimental foi de 93,33 e na habilidade EF35PL15 a turma controle obteve 57,23 e a turma experimental apresentou um desempenho de 98,46%.

Ao analisarmos as tabelas 11 e 12 percebemos que a leitura compartilhada contribuiu para um melhor desempenho da turma experimental. Como afirma Solé (1998),

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa dos alunos e do próprio processo, e neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível das necessidades que os alunos mostram ou que ele infere. (Solé,1998, p.117)

A citação acima foi constatada durante a aplicação da leitura compartilhada. Percebemos que quando o aluno é instigado com perguntas que o leve a refletir, opinar e expor seus pensamentos em relação ao texto, a compreensão do que está se ouvindo ou lendo flui com mais facilidade. Pudemos observar que durante a mediação os alunos tinham mais facilidade de responder as questões quando eram indagados de forma que os fizessem refletir, contribuindo para o processo da compreensão leitora.

Pereira (2021) em sua pesquisa confirma a importância da interação entre o adulto e a criança no momento da leitura. Segundo a autora durante a leitura compartilhada é possível constatar o desenvolvimento da criança através da observação do seu comportamento e participação, ela afirma que:

Ao observar a criança, o leitor adulto pode captar respostas verbais e não -verbais suscitadas, as quais podem indicar o quanto estão engajadas com a atividade e o quão bem entendem/compreendem os novos conhecimentos. Ao esperar a criança pensar, opinar, questionar, dando tempo suficiente da criança colaborar, o professor demonstra

expectativa e interesse em sua contribuição, valorizando e incentivando a participação da criança na interação. (Pereira, 2021, p.74)

A leitura compartilhada é um recurso altamente benéfico para preparar a aprendizagem da leitura. Nessa prática, tanto a criança quanto o adulto concentram sua atenção no mesmo livro, sentando-se juntos de maneira acolhedora. O adulto é quem lê em voz alta, mas a criança observa o que está sendo lido e estabelece uma conexão entre a palavra oralizada e o significado que a palavra escrita representa. Essa atividade visa criar uma experiência de leitura colaborativa e fortalecer a associação entre a linguagem oral e escrita para a criança, como afirma Moraes (2013):

Um instrumento de grande utilidade para preparar a aprendizagem da leitura é chamada "leitura partilhada": partilha do livro, o qual é o foco da atenção convergente da criança e do adulto, sentados e aconchegados um ao outro. Quem lê é o adulto, naturalmente, mas a criança vê o que o adulto lê e se relaciona com a palavra oral com o objetivo a que esta se refere com que a palavra escrita representa. (Moraes, 2013, p. 2)

Durante a aplicação das atividades de interpretação de texto pudemos observar que alguns alunos deram respostas baseadas nas discussões feitas anteriormente durante a leitura compartilhada. Isso quer dizer que a troca de opiniões e experiências no decorrer da leitura serviram de suporte para compreenderem e darem a resposta corretamente. “Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre a compreensão é bem-sucedida” (Marcuschi, 2008, p.230).

Entender um texto não é uma habilidade inata transmitida geneticamente, nem uma ação isolada do indivíduo, independente do ambiente e da sociedade em que está inserido. A compreensão requer habilidades, interação e esforço. Não se limita apenas às dimensões linguísticas ou cognitivas; é, antes de tudo, uma maneira de se integrar ao mundo e uma forma de influenciar o mundo através das relações interpessoais em um contexto cultural e social específico. Como afirma Marcuschi (2008),

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nenhuma herança genética nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive compreender exige habilidade interação e trabalho na realidade sempre que ouvimos alguém ou Lemos um texto entendemos algo mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva é muito mais uma forma de inserção no mundo e o modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (Marcuschi, 2008, p. 230)

Percebemos então que a leitura compartilhada não apenas fortalece as habilidades linguísticas e cognitivas, mas também cria uma base sólida para o desenvolvimento da compreensão leitora ao promover a interação, o diálogo e a apreciação pela leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da questão central que guiou nossa pesquisa e à qual nos propusemos a responder, chegamos à conclusão de que a leitura compartilhada contribui consideravelmente para desenvolvimento da compreensão leitora da criança, oferecendo aos leitores em formação momentos dialógicos e reflexivos sobre o texto.

O propósito deste estudo foi concentrado na análise das interpretações de texto realizadas pelos alunos referentes às histórias compartilhadas aplicadas às turmas. Ao realizarmos a avaliação diagnóstica do nível de aprendizagem dos alunos, percebemos que as duas turmas apresentaram dificuldades em proficiência leitora e interpretação de texto, pois se tratando do 3º ano dos anos iniciais espera-se que a maioria dos alunos esteja lendo com fluência e não é o caso das turmas investigadas, pois apenas 19% dos alunos estão lendo com fluência. Este resultado é reflexo da dificuldade quanto ao processo de aprendizagem que estes alunos tiveram durante a pandemia, pois eles cursaram o primeiro ano dos anos iniciais com aulas totalmente on-line . Esta condição das turmas contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, onde colocamos em prática a leitura compartilhada e averiguamos o desempenho dos alunos após a aplicação da leitura compartilhada.

Com base nos eventos observados durante a pesquisa, foi evidente que as crianças, à medida que absorvem novos conhecimentos, começam a aplicar o que já sabem sobre o texto, avançando em previsões, estabelecendo conexões entre o conhecimento prévio e o que está por vir, verificando regularmente suas antecipações com as informações fornecidas no texto. Essa abordagem lhes permite progredir na compreensão do texto. Constatamos este fato nas análises das interpretações onde detectamos um melhor desempenho da turma experimental em relação à turma controle.

Ao relacionarmos teoria x prática destacamos a importância da aquisição de habilidades avançadas em alfabetização, letramento e literacia, que é essencial para a aplicação eficaz da leitura e da escrita como atividade social. Para isso é necessário que o professor tenha conhecimento científico das estratégias de leitura a serem aplicadas em sala de aula.

Outro fator determinante que contribui para a aquisição da leitura são as cenas de atenção conjunta. Segundo Tomasello (2019), ela emerge como um componente essencial no desenvolvimento cognitivo e social humano, contribuindo para a formação de intenções compartilhadas, a aprendizagem social e desempenhando um papel crucial na evolução da mente social humana.

Estudos na área da neurociência indicam que o cérebro infantil é extremamente maleável e propenso a se modificar durante a aprendizagem da leitura, tornando a infância uma fase fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura. De acordo com as descobertas de Dehaene (2012) o cérebro infantil é notavelmente maleável e propenso a transformações durante o processo de aprendizagem da leitura. Essa fase de maleabilidade é reconhecida como a "janela de oportunidade", destacando a infância como um período vital para adquirir habilidades de leitura. Por isso é tão importante a intervenção de um adulto no processo de aprendizagem da criança. Através de estímulos e interação a criança é capaz de aprender com mais facilidade.

Sendo assim, a leitura compartilhada é uma ferramenta eficaz no processo da aquisição da leitura. Além disso, é reconhecida como a abordagem mais eficaz para que os educadores realizem avaliações formativas da leitura dos alunos e do processo em si, permitindo intervenções oportunas com base nas necessidades evidenciadas pelos alunos ou inferidas pelo professor.

A participação do professor nesse cenário desempenha um papel vital, uma vez que cria o ambiente propício para que os alunos desenvolvam suas competências na interação com os textos. Isso se torna essencial para que em fases posteriores de leitura compartilhada ou em suas leituras individuais os alunos possam utilizar as previsões como instrumentos para autogerenciar a leitura de forma independente.

De acordo com os dados fornecidos pela Sedec, em relação ao desempenho da proficiência leitora das turmas, fica evidente que se faz necessária uma intervenção pedagógica para uma melhoria da leitura desses alunos. Dessa forma, indicamos que seja implementado nas escolas da rede municipal um projeto que envolva estratégias de leitura compartilhada para que essa estatística negativa em relação à proficiência leitora diminua consideravelmente.

Acreditamos que este estudo tenha o potencial de aprimorar significativamente as habilidades de leitura dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, compartilhando estes conhecimentos com os profissionais da educação da rede municipal de João Pessoa. Especialmente aqueles envolvidos na formação de leitores, principalmente os que trabalham na fase inicial de alfabetização podem se beneficiar e aplicar os insights derivados desta pesquisa

em sua prática pedagógica, uma vez que foi constatado um avanço na interpretação de texto da turma experimental.

Por fim, esperamos que os resultados possam contribuir com as tomadas de decisões dentro o planejamento escolar quanto a importância do uso da leitura compartilhada no sentido de contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança e consequentemente contribuir para um melhoramento na aquisição da leitura no geral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil (Gostosuras e Bobices)**. Série: Pensamentos e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1995.

ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 161-168, 2009.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, Antonio Firmino; ÁVILA, Patrícia. Estudo Nacional de Literacia: Enquadramento teórico metodológico. *In: A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Brasília: MEC, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernanda César. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artimed 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004.

FRANÇA, Darliana Sicléa; MACHADO, Joice Josiane da Silva.; TOWNSEND, Sabrine Amaral Martins; GABRIEL, Rosângela. As estratégias de leitura compartilhada: potencialização da aprendizagem. **Lingu@ Nostr@**. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Revista Signo**. v. 31, p. 73-83, 2006.

GABRIEL, Rosângela. **Como o milagre da leitura é possível?** Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 603- 616, set./dez. 2016.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 14. v. 2 . jul./dez. 2017.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 2. pp 76–88. 2017

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOZADA, Gisele. **Metodologia científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

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

MATIAS-Pereira, José **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Minha editora, 2013.

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

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 6.ed. São Paulo: Summus, 2015.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores**: A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem. 2ª ed. São José dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial, 2010.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: **Psy II**. 1994.

PEREIRA, Aline Elizabete. **Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores**. Aline Elisabete Pereira. Tese (doutorado) Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Orientação: Profa. Rosângela Gabriel. Coorientação: Profa. Laura M. Justice. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006,

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, César. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro do. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 25, p. 05-17, jan.abr. 2004.

SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUCENA, Ana; et al. **Aprender a ler e avaliar a leitura: TIL: Teste de Idade de Leitura**. São Luís Castro: CESC, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press. 1980.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha de leitura - 1

História: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*

Autor: Agnese Baruzzi

Ilustrador: Sandro Natalini

Editora: Brinque-book / 2020

Sobre a história *A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*: trata-se de uma releitura do clássico conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* escrito por Agnese Baruzzi. Nessa versão a autora oferece uma abordagem mais moderna e humorística da história conhecida, o que pode alterar a mensagem subjacente.

No conto original de Chapeuzinho Vermelho as mensagens principais incluíam sobre a importância de se obedecer aos pais, seguir orientações e não falar com estranhos. No entanto, em releituras e percepções contemporâneas como *A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho*, essas mensagens podem ser modificadas ou complementadas.

Uma possível mensagem da versão de Agnese Baruzzi pode ser a de questionar a noção tradicional de histórias e heróis. Através de uma abordagem mais irônica e surpreendente, a autora pode estar sugerindo que nem sempre as coisas são como parecem à primeira vista. Essa mensagem pode incentivar a reflexão crítica e a capacidade de enxergar além das aparências.

É importante lembrar que, ao lidar com releituras e transmissão de histórias clássicas, os autores muitas vezes incorporam suas próprias perspectivas e intenções, o que pode levar a diferentes interpretações das mensagens. Portanto, ao explorar *A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho* é interessante considerar como essa versão específica aborda os elementos do conto clássico e que reflexões ou questionamentos ela pode trazer à tona.

Habilidades desenvolvidas:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

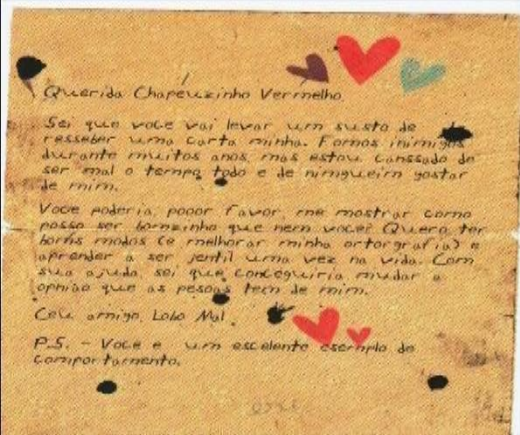
(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

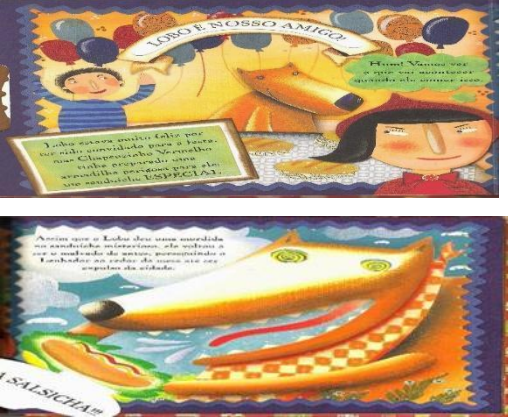
Procedimentos:

- Cantar a música para anunciar a história (Uma história vai começar, com atenção , vou escutar, olê, olê, olê! Olê, olê olá !)
- Fazer a leitura da obra seguindo o roteiro abaixo:

Páginas	Perguntas sobre cada página
	- Apresentar a capa do Livro lendo o título, o nome do autor, ilustrador e editora) - Ler novamente o título e perguntar: Mas qual é a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho? (deixar que os alunos falem o que sabem sobre a história de Chapeuzinho Vermelho). - Quem são estes personagens que aparecem aqui na capa? Será que tem outros personagens? Será que esta história também acontece na floresta? Será que esta história é a mesma que vocês conhecem?
	Apresentar a imagem da página e perguntar: Que local é esse que o Lobo se encontra? E o que ele está fazendo? Para quem será esta carta?

 Querido Chapeuzinho Vermelho, Sei que você vai levar um susto de receber uma carta minha. Fomos inimigos durante muitos anos, mas estou cansado de ser mal o tempo todo e de ninguém gostar de mim. Você poderia, por favor, me mostrar como posso ser bonzinho que não vou? Quero ter boas notas e melhorar minha ortografia e aprender a ser gentil uma vez na vida. Com sua ajuda sei que conseguirei mudar a opinião que as pessoas têm de mim. Seu amigo, Lobo Mal. P.S. - Você é um excelente exemplo de comportamento.	Mostrar a cartinha que vem no livro. Vocês sabem o que é uma carta e para que serve? (Fazer a leitura da cartinha) e perguntar: Por que no início da carta o Lobo afirmou que a Chapeuzinho iria levar um susto? O que o Lobo queria com a Chapeuzinho? Por que além de ser bonzinho o Lobo queria melhorar a sua ortografia? (Como a carta é minúscula farei a ampliação da carta numa cartolina para expor e fazer a leitura de forma que todos vejam onde estou lendo acompanhando a leitura com o dedo)
 Olá Lobo, Li sua cartinha e um ajudinho, mas vou ter de prometer fazer tudinho de jeito que eu mandar. Obrigado, Chapeuzinho. Fato é a verdade.	Apresentar a imagem e perguntar: O lobo enviou a cartinha para Chapeuzinho e agora como eles estão se comunicando? Na casa de vocês tem desses aparelhos? (ler o diálogo)
	Pedir que observem a imagem. Vejam só o Lobo chegou à casa de Chapeuzinho e levou uma flor. Por que o Lobo levou esta flor? Será que ele vai conquistar a amizade dela?
 Nas manhãs seguintes, bem cedo, o Lobo chegou na casa da Chapeuzinho Vermelho. Chapeuzinho estava muito animada. — É tão legal ajudar as pessoas. Vamos começar logo com sua reeducação. A regra mais importante é NADA DE CARNE.	Apresentar a imagem e fazer a leitura em seguida perguntar: Chapeuzinho falou: Vamos começar logo com a sua reeducação. Vocês sabem o que é isto? Chapeuzinho também falou que a regra mais importante era nada de carne. Por quê?

	Por que será que a Chapeuzinho mandou o Lobo ir logo tomar um banho?
	Chapeuzinho foi procurar no livro de receitas um prato vegetariano. Vocês sabem o que é vegetariano? E por que a refeição do Lobo não poderia conter carne? (Destacar a importância dos vegetais na nossa alimentação.)
	Chapeuzinho colocou logo o Lobo para trabalhar. O que o Lobo poderia fazer na casa da Chapeuzinho para deixá-la limpa e organizada?
	Se o Lobo não estivesse bonzinho, o que poderia acontecer com os Porquinhos dentro do ônibus?
	Será que o Lobo vai gostar de comer Lobo?

	O Lobo escreveu uma carta para Chapeuzinho e ela escreveu um bilhete para ele. Vocês sabem qual é a diferença da carta para o bilhete?
 Two illustrations from a children's book. The top illustration shows a wolf and a girl with a letter. The bottom illustration shows a wolf with a sandwich.	Fazer a leitura do texto. Chapeuzinho preparou um sanduíche especial para o Lobo. O que será que ela colocou neste sanduíche? Observando o Lobo, como podemos saber que ele voltou a ser malvado?
 An illustration of a wolf in a forest.	Que lugar é esse? Por que o Lobo não está mais na casa da Chapeuzinho?
 An illustration of a girl in a red dress and hat running through a forest.	Fazer a leitura do texto. Essa história que acabaram de ouvir é igual a história que vocês conhecem? O que tem de diferente? O que é semelhante? Como iniciou esta história? E como terminou? Como inicia a história oficial de Chapeuzinho Vermelho? E Como termina? Levar os alunos a perceberem que o final desta história é o início da história oficial.

ANEXO 2

Ficha de leitura - 2

História: *Marcelo, martelo, marmelo*

Autor: Ruth Rocha

Ilustradora: Mariana Massarine.

Editora: Salamandra /2011.

Sobre a história: *Marcelo, Marmelo, Martelo* é um livro infantojuvenil escrito por Ruth Rocha. Publicado pela primeira vez em 1976, o livro aborda temas como a língua, a criatividade e a brincadeira com as palavras.

A história gira em torno do personagem Marcelo, um menino que está aprendendo a ler e a escrever. Ele se diverte com as palavras, brincando com suas sonoridades e possibilidades de combinação. O título do livro, inclusive, é um exemplo dessa brincadeira, explorando as semelhanças sonoras entre as palavras "marcelo", "marmelo" e "martelo".

A mensagem central do livro é a importância da imaginação, criatividade e do jogo com as palavras. Ruth Rocha utiliza a história de Marcelo para mostrar às crianças como a língua pode ser divertida e como elas podem explorar as diferentes formas de se expressar através das palavras. O livro também destaca que não há apenas uma maneira correta de usar as palavras, encorajando a experimentação e a descoberta.

Além disso, o livro aborda questões sobre a aprendizagem, a curiosidade e a descoberta do mundo ao redor, tudo isso de uma maneira lúdica e cativante. Em resumo, "Marcelo, Marmelo, Martelo" nos traz a mensagem de que a linguagem é uma ferramenta poderosa para a criatividade e que brincar com as palavras é uma forma de enriquecer nosso modo de se comunicar e de compreender o mundo

Habilidades desenvolvidas:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

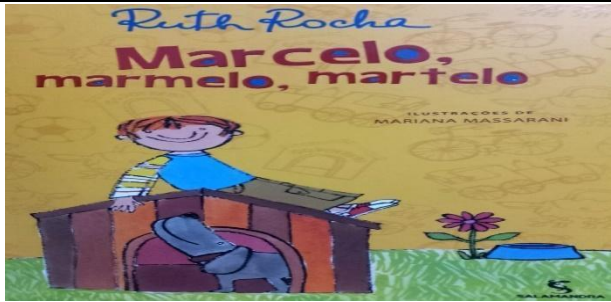
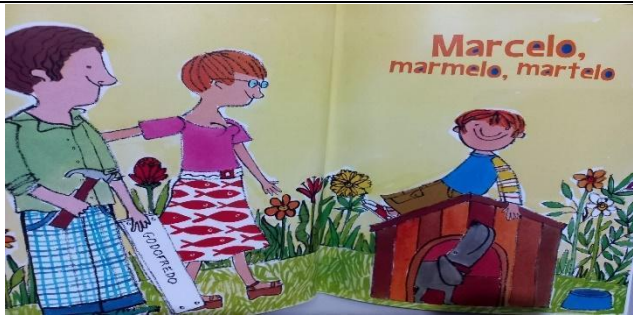
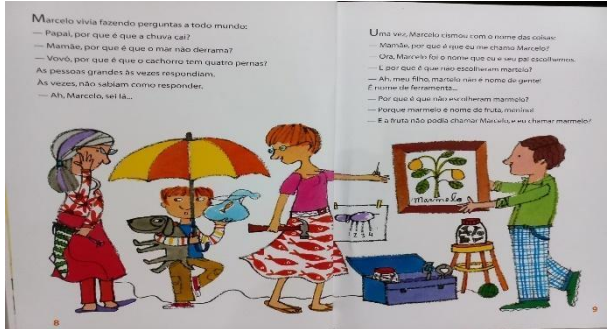
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Procedimentos:

- Cantar a música para anunciar a história (Uma história vai começar, com atenção , vou escutar, olê, olê, olê! Olê, olê olá !)
- Fazer a leitura da obra seguindo o roteiro abaixo:

Páginas	Perguntas sobre cada página
	Apresentar a capa informando o título, nome do autor, ilustrador, editora e ano de publicação. Pedir que os alunos repitam o título do livro e respondam: Porque será que a autora deu este título ao livro?
	Observem esta contracapa. Quem são estes personagens da história?
	Fazer a leitura das páginas 8 e 9 e perguntar: Vocês acham que as perguntas que Marcelo faz a todo momento tem sentido?



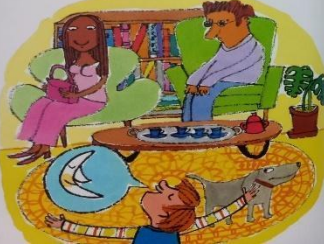
Continuar a leitura das páginas 10 a 13, e perguntar: Marcelo afirma que as coisas deveriam ter nomes mais apropriado como por exemplo: cadeira deveria ser chamada de sentador, travesseiro de cabeceiro? Alguém pode me explicar o por quê Marcelo pensou assim?

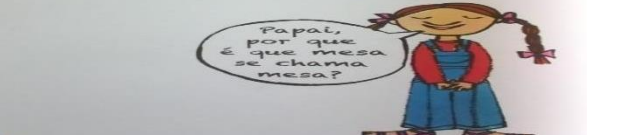


Apresentar a imagem das páginas e pedir que observem bem a cena. Em seguida dar continuidade à leitura e fazer interferência nas seguintes falas: Mamãe me passa o mexedor! (o que vocês acham que é o mexedor?) Papai, me dá o suco de vaca? (o que é isso?) Marcelo falou que o suco de vaca está no suco da vaqueira. (o que ele está querendo dizer?)



Fazer a leitura da página 17 e 18. Perguntar: O pai de Marcelo falou que todas as coisas têm nome e que todos tem que chamar pelo mesmo nome porque senão ninguém se entende. Vocês concordam com ele? Por quê?

... Marcela continuava não entendendo a história do nome. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia: — Bom solário pra todos. — O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando: — Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o puxador ficou danado. 	Fazer a leitura das páginas 18 e 19 fazendo interferências em algumas falas: - Bom solário para todos! (o que ele quis dizer?) - Sabem eu vi na rua um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado. (o que aconteceu aqui? Quem é o puxadeiro? O que é uma carregadeira e quem é o possuidor?) A mãe de Marcelo estava preocupada com essa situação, mas o pai dele disse que isso era uma fase que ia passar. Vocês acham que Marcelo vai parar de inventar nomes?
Mas estava custando a passar... Quando vinham visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo: — Bom solário, bom lunário... — que era como ele chamava o dia e a noite. E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas.  Ate que um dia... O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que seu pai tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de latido. E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre! 	Continuar a leitura das páginas 20 e 21 fazendo algumas interferências no decorrer da leitura. Marcelo só cumprimentava dizendo: -Bom solário, bom lunário! (o que é bom solário e bom lunário!) E se fosse no período da tarde como Marcelo deveria chamar? (ouvir opiniões) Marcelo chamava a casa do cachorro de moradeira e ele de latido. Vocês podem me justificar o porquê ele chamava assim?

Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo! — O que, menino? Não estou entendendo nada! — A moradeira, papai, embrasou... — Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito! — Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada! Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada... Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde. A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas. O Godofredo ganha balzinho. E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai: — Gente grande não entende nada de nada, mexerica! 	Fazer a leitura da página 22 e no final perguntar: Por que Marcelo ficou desapontadíssimo com o pai? Se Marcelo tivesse falado normalmente quando deu a notícia que a casa do cachorro estava pegando fogo, teria dado tempo do pai apagar o fogo?
Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo. E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo. E o pai do Marcelo falou: — Não fique triste, meu filho. A gente fez uma moradeira nova pro Latildo. E a mãe do Marcelo disse: — É sim! Toda maronzinha, com a entrada na frente e um corredor bem azulzinho...  E agora, naquela família, todo mundo se considera muito bom. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas sabem muito pra entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as vizinhas falam...	Fazer a leitura das páginas 24 e 25. No final da leitura da página 24 fazer a seguinte pergunta: Os pais de Marcelo falaram que iam fazer uma moradeira nova para o Latildo com a entrada na frente e um corredor azulzinho. Eles pretendiam fazer o que?
O tempo passou. Marcelo cresceu, trabalhou e se casou. A filha mais velha do Marcelo já está com sete anos. No outro dia, ela chegou perto do Marcelo, que estava lendo jornal, e perguntou: — Papai, por que é que mesa se chama mesa? 	Vocês acham que Marcelo permaneceu fazendo perguntas por muito tempo na vida dele?

ANEXO 3

Ficha de leitura - 3

História: *Como se fosse dinheiro*

Autor: Ruth Rocha

Ilustradora: Mariana Massarani

Editora: Salamandra / 2011

Sobre a história: esta história acontece numa escola onde o dono da cantina nunca tinha troco em dinheiro e só dava o troco com balas, chicletes etc. Mas certo dia Catapimba um aluno da escola contestou e disse que não queria bala como troco. A trama começou quando Catabimba teve a ideia de no outro dia levar uma galinha para pagar o lanche. A confusão foi geral. Precisou a diretora intervir para solucionar o problema. E no final todos entenderam que no dia a dia nem tudo é “como se fosse dinheiro”. Que é necessário fazer o bom uso da nossa moeda.

Habilidades desenvolvidas:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

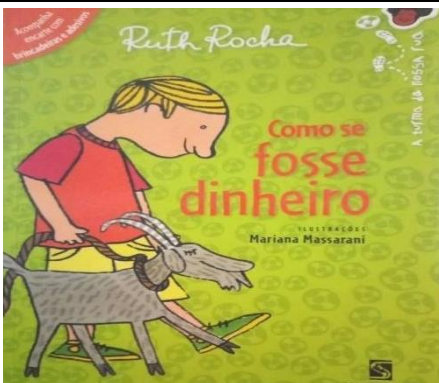
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

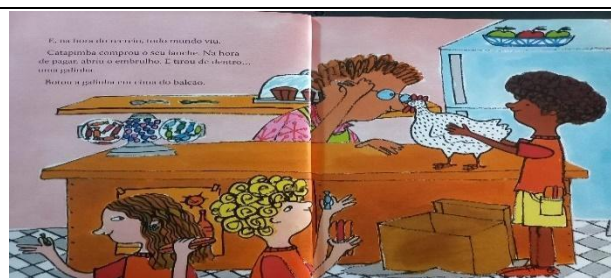
(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Procedimentos:

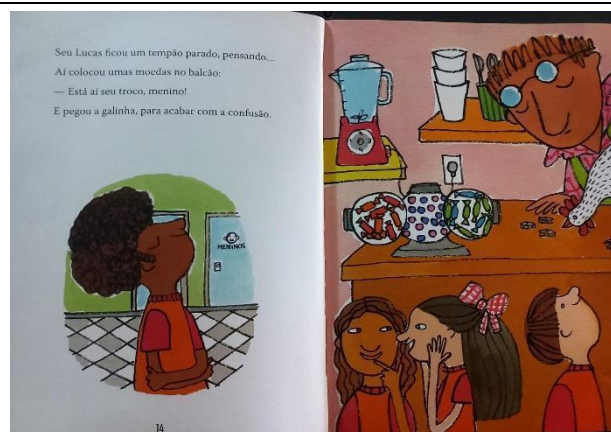
- Cantar a música para anúncio da história (Uma história vai começar, com atenção , vou escutar, olê, olê, olê! Olê, olê olá !)
- Fazer a leitura da obra seguindo o roteiro abaixo:

Páginas	Perguntas sobre cada página
	Apresentar o título, o nome do autor e ilustrador e a editora. Pedir para os alunos observarem a imagem da capa e perguntar: Que relação esse menino e o bode tem a ver com o título do livro?



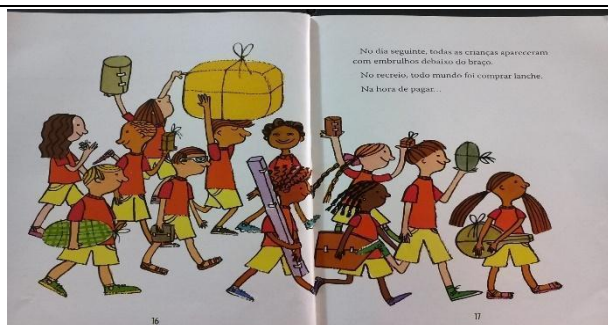
Fazer a leitura das páginas 10 a 13, apresentar as imagens e perguntar: O que vocês acharam dessa ideia de Catapimba?

As crianças estavam esperando a reação de seu Lucas e vocês o que acham que ele vai fazer?



Fazer a leitura da página 14, apresentar a imagem da página 15, e perguntar: As crianças observaram a reação de seu Lucas.

O que será que elas ficaram pensando?



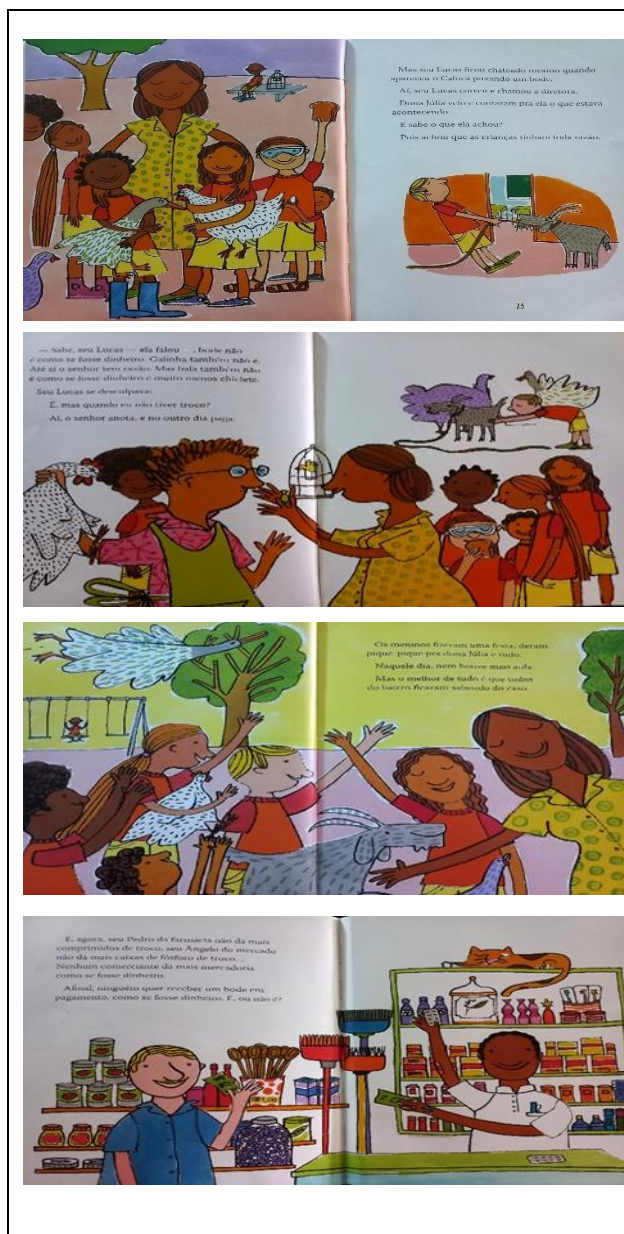
Fazer a leitura das páginas 16 a 21. (ir apresentando as imagens simultaneamente à leitura) Fazer as seguintes perguntas:

Vocês concordam com esta forma de pagamento?

Se vocês fizessem parte desta história tentariam pagar o lanche com o quê? E que resposta daria para seu Lucas?



Apresentar a imagem da página, fazer a leitura e perguntar: Vocês concordam com a opinião da diretora?



Fazer a leitura da página 23, e interferir na seguinte fala: - E sabe o que ela achou? (perguntar para a turma o que eles acham que a diretora falou sobre o caso).

Continuar a leitura das páginas 24 a 29. (ir apresentando as imagens simultaneamente à leitura). Fazer as seguintes perguntas:

Vocês gostaram da solução que a diretora deu para o caso?

Algumas vez vocês já passaram por situação igual a esta? Aceitaram ou não o troco (sem ser dinheiro?)

ANEXO 4

Ficha de leitura - 4

História: *Os três Lobinhos e o Porco Mal*

Autor: Eugene Trivizas

Ilustrador: Helen Oxenbury

Editora: Brinque-book

Ano: 1996

Resumo: A história dos *Três Lobinhos e o Porco Mal* de Eugene Trivizas tem uma mensagem central de quebrar ciclos de violência e promover a compreensão mútua através da empatia e da criatividade. Nesta versão invertida do conto clássico dos Três Porquinhos, os lobinhos são os protagonistas que buscam construir casas seguras, enquanto o porco é retratado como um antagonista, o vilão da história.

A mensagem da história é transmitida quando os lobinhos respondem à destruição de suas casas não com vingança ou violência, mas com compaixão e criatividade. Eles decidem criar uma casa que seja resistente e acolhedora ao mesmo tempo, usando elementos como flores e outros recursos belos. A abordagem encantadora e inovadora dos lobinhos surpreende o porco e muda a dinâmica do conto.

Portanto, a moral da história é que, mesmo diante de conflitos e adversidades, é possível encontrar soluções não violentas e criativas. A história enfatiza o poder da compreensão, da empatia e da superação de estereótipos, mostrando que é possível transformar oponentes em aliados ao quebrar o ciclo de hostilidade. É uma mensagem de esperança e de que é possível construir relacionamentos mais harmoniosos através da comunicação e do entendimento mútuo.

Habilidades desenvolvidas:

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

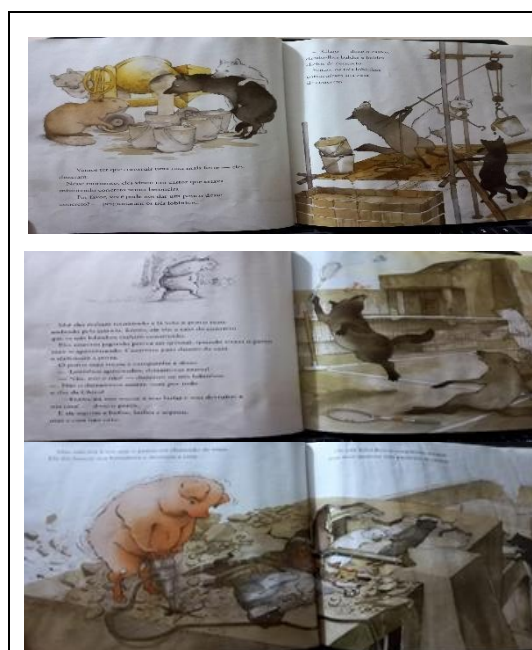
(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Procedimentos:

- Cantar a música para preparação das crianças para o momento da leitura compartilhada (Uma história vai começar, com atenção , vou escutar, olê, olê, olê! Olê, olê olá !)

- Fazer a leitura da obra seguindo o roteiro abaixo:

Páginas	Perguntas sobre cada página
	Apresentar a capa do livro e pedir que leiam todos juntos o título da história. Apresentar o autor, o ilustrador e a editora. Perguntar: o título deste livro lembra alguma outra história? Será que nessa história acontece o mesmo que ocorre na história do Lobo mal e os três porquinhos?
	Fazer a leitura do texto e depois pedir que observem a cena e responda: Porque a mãe dos lobinhos falou para os filhos que era hora deles saírem pelo mundo e construir sua própria casa?
	Continuar a leitura e mostrar as ilustrações das páginas.
	Fazer a leitura, apresentar as imagens e perguntar: O que os lobinhos quiseram dizer quando responderam para o porco que não abririam a porta “nem por todo chá da China”? Continuar a leitura...



Continuar a leitura e apresentar as imagens.

Perguntar: Quando eles encontraram o castor, ele estava misturando concreto numa betoneira. Vocês sabem o que é uma betoneira e para que serve?

Os lobinhos agora construíram uma casa de concreto. Será que eles vão conseguir impedir que o Porco Mal destrua a casa deles? Para destruir a casa de tijolos o Porco usou uma marreta e para destruir a casa de concreto o que será que ele vai utilizar? Como os lobinhos conseguiram escapar da casa de concreto?



Antes de continuar a leitura perguntar: os lobinhos já fizeram uma casa de tijolos e uma de concreto. E agora como eles poderão construir uma casa mais forte que o concreto? De que material seria feita esta casa? Continuar a leitura...



Continuar a leitura até a parte em que o Porco soprou a casa e não caiu. Perguntar: E agora? Como o Porco Mal poderá destruir essa casa de ferro? (ouvir as opiniões e continuar a leitura...

Apresentar a imagem da explosão e perguntar: Será que os lobinhos escaparam dessa explosão?



Antes de continuar a leitura das próximas páginas, perguntar: Os lobinhos já fizeram uma casa de tijolos, de concreto e de ferro e o Porco destruiu todas. E agora com que material os lobinhos podem construir a casa deles que seja mais forte que o ferro? (ouvir as opiniões) Continuar a leitura e depois perguntar: Será que vai dar certo construir uma casa de flores? (ouvir as opiniões)



Continuar a leitura e perguntar: Vocês acham que essa casa de flores é segura? O que será que vai acontecer agora?



Fazer a leitura, apresentar as imagens e perguntar:
O que fez o Porco mudar de comportamento de repente? Será que o perfume das flores tem esse poder de acalmar?

Informar que algumas flores são capazes de transformar a energia de uma casa, melhorar a qualidade do ar, reduzir o estresse e ajudar a acalmar como: Lavanda, alecrim, passiflora, flor da laranjeira, flor do maracujá e manjerição.



Continuar a leitura e apresentar as imagens.

Perguntar: Essa história teve um final feliz. Mas se você estivesse no lugar dos lobinhos perdoaria o Porco mesmo depois de todo mal que ele fez?

(ouvir as opiniões)

ANEXO 5

Ficha de avaliação -1

É HORA DE REGISTRAR O QUE VOCÊ COMPREENDEU SOBRE A HISTÓRIA



Título: _____

Autor(a): _____ ilustrador(a) _____

Editora: _____ ano: _____

1 - Complete o quadro com as informações que se pede:

Onde acontece a história?	
Quem são os principais personagens?	
Quem são os outros personagens que aparecem na história?	

Agora responda:

2- O Lobo escreveu uma carta para Chapeuzinho pedindo o quê?

3- Ele chegou à casa de Chapeuzinho Vermelho com uma flor. Qual era a intenção dele

ao levar a flor para ela?

5 - Chapeuzinho Vermelho iniciou a reeducação do Lobo com uma alimentação vegetariana. Você concorda com esta regra de “NADA DE CARNE?” Justifique sua resposta:

4- Escreva as atitudes do lobo que deixaram Chapeuzinho com raiva:

6 - O que ela fez para provar que ele ainda era mau?

7 - Você concorda com essa atitude de Chapeuzinho?

8- Na sua opinião uma pessoa que pratica maldades pode se tornar uma pessoa bondosa? Justifique sua resposta:

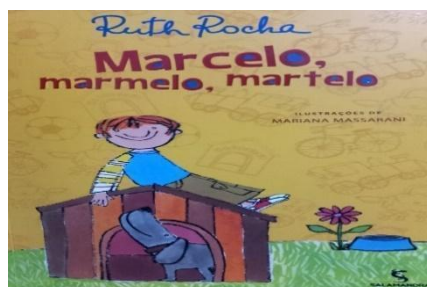
9 - Complete o quadro com alguns sentimentos que Chapeuzinho Vermelho demonstrou ter em relação ao Lobo:

No início da história	No final da história

10- Na sua opinião qual é a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho? Esta da autora Agnese Baruzzi ou a história oficial que você conhece? Justifique sua resposta:		

ANEXO 6

Ficha de avaliação 2



Título: _____

Autor(a): _____ Ilustrador(a) _____

Editora: _____ ano: _____

1- De acordo com as explicações da mãe de Marcelo em relação ao nome dele:

a) Marcelo se chama Marcelo porque:

b) Não poderia ser chamado de martelo porque:

c) Não poderia ser chamado de marmelo porque:

2- O pai de Marcelo explicou que muitas palavras vinham do latim. Marcelo pensou que latim era o quê? O que você acha que é latim?

3- Marcelo achava que as coisas deveriam ter nomes mais apropriados como por exemplo: cadeira, deveria ser chamada de sentador e travesseiro de cabeceiro. Por que Marcelo chegou a essa conclusão?

4- Reescreva algumas frases ditas por Marcelo para a forma convencional de se falar:

a) “- Bom solário!” _____

b) “- Bom lunário!” _____

c) “-Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois o puxador fugiu e o possuidor ficou danado”.

5- Em que momento da história Marcelo ficou muito triste?

6- Quando a casinha do cachorro pegou fogo, se Marcelo tivesse falado normal teria dado tempo impedir que o fogo a destruísse? Justifique sua resposta:

7- O que os pais de Marcelo fizeram para que ele não ficasse tão triste com o ocorrido?

8- Você acha que Marcelo passou muito tempo falando e inventando palavras? Justifique sua resposta:

9- Invente pelo menos 3 palavras e escreva o seu significado:

10- Por que a comunicação entre as pessoas é tão importante?

ANEXO 7

Ficha de avaliação -3

É HORA DE REGISTRAR O QUE VOCÊ COMPREENDEU SOBRE A HISTÓRIA.



Título: _____

Autor(a): _____ Ilustrador(a) _____

Editora: _____ ano: _____

1- Complete o quadro com as seguintes informações:

Local onde acontece a história	Principais personagens

2- Responda:

a) Qual era o problema que Catapimba estava enfrentando?

b) Você concorda com a atitude do Sr. Lucas? Justifique sua resposta

c) Catapimba teve uma ideia para resolver o problema. Qual foi?

d) O que você acha da ideia de Catapimba?

3 - Marque a resposta correta: Para resolver a confusão chamaram a diretora. Qual foi a reação dela ao saber do ocorrido?

- () Deu uma bronca nas crianças.
 () Apoiou seu Lucas.
 () Achou que as crianças tinham razão.
 () Falou que essa confusão ela não poderia resolver.

Você concorda com a diretora? Justifique sua resposta:

4- - Escreva quatro exemplos de itens que algumas crianças levaram para pagar seu lanche.

5- Se você fizesse parte dessa história, o que para pagar seu lanche?

6- - Se você pagasse seu lanche com dinheiro, aceitaria uma balinha como troco? Justifique sua resposta:

7- - Se fosse um adulto que tivesse ido comprar o lanche, será que seu Lucas daria o troco de balas também? Justifique sua resposta:

8- - Além de seu Lucas, outros comerciantes também davam troco sem ser dinheiro. Quem eram eles e o que eles davam como troco? Complete a tabela com essas informações:

Nome	Tipo de comércio	Tipo de troco
Sr. Lucas		

9- Se você fosse um comerciante e não tivesse troco para dar a seus clientes o que você faria?

10- Em relação ao uso do dinheiro, o que você aprendeu com essa história?

ANEXO 8

Ficha de avaliação -4

É HORA DE REGISTRAR O QUE VOCÊ COMPREENDEU SOBRE A HISTÓRIA



Título: _____

Autor(a): _____ Ilustrador(a) _____

Editora: _____ ano: _____

1- Observe a cena e responda:



a) O que será que está acontecendo com a mãe dos lobinhos? Por que ela pediu

que eles saíssem pelo mundo?

2- Marque a resposta certa:

Além dos três Lobinhos e o Porco Mau, na história apareceram outros animais. São eles:

() o castor, a canguru, o flamingo e o hipopótamo.

() o gambá, a canguru, o rinoceronte e o castor.

() o castor, a canguru, o rinoceronte e o flamingo.

3- Complete o quadro com as informações indicadas:

	Material utilizado na construção	O que o Porco utilizou para destruir a casa
1ª CASA		
2ª CASA		
3ª CASA		

4- - E a 4ª casa foi feita com qual material? E Por que o Porco Mau não conseguiu derrubá-la?

5- - Você acha que as flores têm esse poder de transformar uma pessoa? Justifique sua resposta:

6- Todas as vezes que o Porco Mau pedia para os Lobinhos abrirem a porta casa eles respondiam: “Nem por todo chá da China”. O que eles queriam dizer com esta frase?

7- Os Lobinhos perceberam que havia algo de errado com os materiais que eles utilizaram para construir as casas e que teriam que tentar algo diferente.

a) Qual foi a ideia que eles tiveram?

b) Essa ideia deu certo? Justifique sua resposta:

c) Você acha possível, construir uma casa de flores para morar com segurança?
Justifique sua resposta:

8- No final da história o Porco Mau se transformou em um Porco bom. Se você fosse um dos Lobinhos perdoaria o Porco Mau mesmo depois de toda maldade que ele fez? Por quê?

9- Complete o quadro com alguns sentimentos que os personagens transmitem:

	No início da história	No final da história
Os três Lobinhos		
O Porco Mau		

10- Esta história é uma versão diferente da história dos Três porquinhos e do Lobo Mau. Você gostou mais de qual história? Justifique sua resposta:

ANEXO 9

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora MORGANA FARIAS DE LUNA, desenvolva na EM Almirante Barroso, seu projeto a nível de Mestrado intitulado: **Os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento linguístico da criança**, sob orientação da Professor Dr Jean Edson Rodrigues, vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Linguística. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar como os efeitos sociocognitivos da leitura compartilhada contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e vocabulário da criança. Os objetivos específicos: Diagnosticar, inicialmente, os níveis de proficiência leitora dos grupos de alunos a serem investigados; Descrever as habilidades cognitivas e metacognitivas dos grupos estudados, a partir de instrumentos existentes na literatura; Promover situações reais de uso das técnicas de leitura compartilhada entre os grupos de alunos investigados; Avaliar, a partir de instrumentos próprios a serem elaborados, os efeitos das práticas de leitura compartilhada no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos participantes; Comparar os resultados das avaliações diagnósticas realizadas antes e depois das práticas de leitura compartilhada. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 04 de maio de 2023.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO 10



Escola Municipal Almirante Barroso

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: OS EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO-COGNITIVO DA CRIANÇA", a ser desenvolvida pela aluna MORGANA FARIAS DE LUNA do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profª Dr. JAN LEITE RODRIGUES.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa-PB, 15 de maio de 2023.

Nair Paulino de Brito

Gestora Escolar

Mat 31.686-5

Nair Paulino de Brito – Matrícula 31.686-5

Gestora Escolar

ANEXO 11**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)
(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(a) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“OS EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-COGNITIVO DA CRIANÇA”**, desenvolvida por **MORGANA FARIAS DE LUNA** aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), sob a orientação do Prof. **Drº JAN EDSON RODRIGUES LEITE**.

O presente estudo tem como objetivo analisar como os efeitos sociocognitivos da leitura compartilhada contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e vocabulário da criança. Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que aborda a importância da leitura compartilhada, uma vez que deduzimos que quando a criança é exposta à prática de leitura compartilhada seu raciocínio e vocabulário são mais bem desenvolvidos contribuindo assim, para o desenvolvimento da proficiência leitora. A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicaremos alguns protocolos de sondagem para diagnosticarmos, inicialmente, os níveis de proficiência leitora e promoveremos situações reais de uso das técnicas de leitura compartilhada entre os grupos de alunos investigados.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as avaliações, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, ocorrendo qualquer imprevisto a coleta de dados será suspensa imediatamente. Enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, provando que quando o aluno faz uma leitura compartilhada mais ele desenvolve o seu raciocínio lógico e amplia o seu vocabulário. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Caso a participação de seu(a) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o

mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof.^a Morgana Farias de Luna.

Endereço da Pesquisadora responsável: Rua Professora Maria Amélia Torres 165, Cruz das Armas, João Pessoa. PB - CEP: 58.085.130 - Fones: (83) 9 8835-3130 - E-mail: morgnanalunafarias@hotmail.com.

O CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas. CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO 12**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

(A ser utilizado pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções Nº 466/12 e 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A OS EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-COGNITIVO DA CRIANÇA desenvolvida por MORGANA FARIAS DE LUNA, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), sob a orientação do Prof. Drº. JAN EDSON RODRIGUES LEITE.

O presente estudo tem como objetivo analisar como os efeitos sociocognitivos da leitura compartilhada contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e vocabulário da criança. Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que aborda a importância da leitura compartilhada, uma vez que deduzimos que quando a criança é exposta à prática de leitura compartilhada seu raciocínio e vocabulário são mais bem desenvolvidos contribuindo assim, para o desenvolvimento da proficiência leitora.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aplicaremos alguns protocolos de sondagem para diagnosticarmos, inicialmente, os níveis de proficiência leitora e promoveremos situações reais de uso das técnicas de leitura compartilhada entre os grupos de alunos investigados.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as avaliações, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, ocorrendo qualquer imprevisto a coleta de dados será suspensa imediatamente. Enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos

e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada, provando que quando o aluno faz uma leitura compartilhada mais ele desenvolve o seu raciocínio lógico e amplia o seu vocabulário.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo Assentimento assinado por mim e pela pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor participante do estudo

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof.^a Morgana Farias de Luna

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Professora Maria Amélia Torres 165, Cruz das Armas, João Pessoa. PB - CEP: 58.085.130 - Fones: (83) 9 8835-3130 - E-mail: morgnanalunafarias@hotmail.com

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.