

Vera Lúcia Orlandi Cunha<sup>1</sup>  
Simone Aparecida Capellini<sup>1</sup>

# Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental

## *Construction and validation of an instrument to assess the reading comprehension of students from the third to the fifth grades of elementary school*

### Descritores

Leitura  
Compreensão  
Avaliação  
Avaliação educacional  
Escolaridade

### Keywords

Reading  
Comprehension  
Evaluation  
Educational assessment  
Schooling

### RESUMO

**Objetivo:** Este estudo teve como objetivo construir e validar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura a fim de caracterizar o perfil de leitura e detectar dificuldades de compreensão em escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. **Métodos:** Participaram 378 escolares divididos em três grupos para avaliação da compreensão de proposições literais e inferenciais de micro e macroestruturas de dois textos expositivos e dois textos narrativos por meio de questões de múltipla escolha. **Resultados:** Os dados analisados estatisticamente indicaram valores do teste alfa de Cronbach apresentando consistência interna nos quatro textos aplicados para os três grupos. **Conclusão:** Foi possível constatar que os escolares apresentaram menor número de erros com o aumento da escolarização e que cada tipo de texto apresentou uma dificuldade específica para os escolares.

### ABSTRACT

**Purpose:** In this study, we aimed at building and validating an instrument to assess reading comprehension, with the purpose of characterizing the reading profile and detecting comprehension difficulties among students from the third to the fifth grades of elementary school. **Methods:** Participants were 378 students, divided into three groups. Their comprehension of micro- and macrostructural literal and inferential propositions that composed two expository texts and two narrative texts were assessed by means of multiple-choice questions. **Results:** The data analyzed statistically yielded Cronbach's alpha values showing internal consistency in the four texts applied to the three groups. **Conclusion:** It was possible to verify that the students had fewer errors as the school years progressed and that each type of text posed a particular difficulty to the students.

#### Endereço para correspondência:

Vera Lúcia Orlandi Cunha  
Rua das Camélias, 218, Jardim das Flores,  
Palmital (SP), Brasil, CEP: 19970-000.  
E-mail: verafono@uol.com.br

Recebido em: 19/03/2013

Aceito em: 19/11/2013

CoDAS 2014;26(1):28-37

Trabalho realizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília (SP), Brasil.  
(1) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília (SP), Brasil.

**Fonte de financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Conflito de interesses:** nada a declarar.

## INTRODUÇÃO

A capacidade para ler e compreender textos é fundamental na nossa vida diária e, quando surge associada ao contexto educativo, reveste-se de uma importância maior, porque se trata de um componente intrínseco ao desenvolvimento cognitivo do escolar<sup>(1)</sup>.

Os problemas de compreensão da leitura constituem um obstáculo à aprendizagem, pois todas as tarefas escolares (seja de Português, Geografia, História e também de Matemática) requerem que os escolares leiam e extraíam as informações importantes de que precisam para seu aprendizado escolar. Os escolares com problemas de compreensão não conseguem realizar essas tarefas e ficam atrasados em relação aos seus colegas de classe<sup>(2)</sup>.

Na atividade de compreensão, estão envolvidos dois tipos de processos, os básicos e os de alto nível. Os processos básicos distinguem-se dos processos de alto nível, pois estes exigem uma maior capacidade de elaboração mental. Algumas habilidades importantes consideradas de nível básico são a memória de trabalho e os processos léxicos (como, por exemplo, o conhecimento da estrutura ortográfica). Enquanto que as habilidades de alto nível são o fazer inferências (sobre informações que não estão explícitas no texto ou que abrangem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o tema tratado) e o monitoramento do que está sendo compreendido<sup>(3)</sup>.

A representação cognitiva que incide na compreensão de textos escritos foi classificada em três níveis: o “código de superfície”, que preserva o vocabulário exato e a sintaxe das orações; o “texto base”, que contém as proposições do texto explícito em uma forma que preserva o significado, mas não o vocabulário ou a forma exata do texto (inclui as inferências necessárias para estabelecer a coerência do texto); o “modelo situacional”, que é a representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto (fazem parte do modelo situacional a maioria das inferências geradas na compreensão do texto)<sup>(4,5)</sup>.

Assim, durante a leitura, é realizada uma análise e uma comparação entre as informações extraídas do texto (tanto no que se refere à decodificação e ao reconhecimento da palavra como à compreensão do texto) e as informações previamente armazenadas. Para que o leitor tenha um entendimento aprofundado do texto, deve formular dois tipos de inferências: inferências literais, relacionando ideias dentro ou entre sentenças, e inferências implícitas, conectando ideias para completar informações que não estão explícitas, incorporando conhecimentos e experiências anteriores. Esse processo é necessário para que um modelo de representação mental do texto seja construído<sup>(4,6)</sup>.

Os textos são classificados dentro de muitos tipos ou categorias; no entanto, a maior parte das investigações é centrada fundamentalmente em torno dos textos expositivos e narrativos, devido, ao menos em parte, ao fato de que desde a infância e durante o processo educativo há uma maior exposição a esses tipos de textos<sup>(5)</sup>.

Fundamentado nos estudos apresentados, o instrumento proposto tem o intuito de focalizar de modo objetivo em qual nível se encontra a dificuldade do escolar, ou seja, no nível da

microestrutura e da macroestrutura, com informações literais ou inferenciais de textos narrativos e expositivos, por meio de questões de múltipla escolha (ver exemplos dos itens no Anexo 1).

Optou-se pelas questões de múltipla escolha, que são um meio de avaliar as capacidades implicadas na compreensão, possuindo as vantagens de possibilitar a investigação dos aspectos relacionados ao significado contextual de palavras, a identificação da intenção e o ponto de vista do autor, passando por informações literais e inferenciais<sup>(7)</sup>.

O uso de perguntas de escolha múltipla para avaliar o conhecimento escolar é cada vez mais frequente e grande parte dessa popularidade advém da objetividade e da facilidade de correção das respostas dadas. Todavia, esse método de avaliação tem algumas limitações, pois é preciso estar atento na elaboração do enunciado e dos itens das respostas<sup>(8)</sup>. Desta forma, para a construção do instrumento proposto por este estudo, nos baseamos nas normas de elaboração de instrumentos psicométricos que utilizam questões de múltipla escolha<sup>(9,10)</sup>.

Um instrumento de avaliação está basicamente fundamentado em valores estatísticos que indicam sua precisão (fidedignidade nos valores quanto à confiabilidade e à estabilidade dos resultados) e validade (segurança de que o teste mede o que se deseja medir)<sup>(9,10)</sup>. A validade de um instrumento é definida considerando se de fato mede o que supostamente deve medir. As análises estatísticas que se fazem de um instrumento, no seu todo e em cada item individual, fazem a suposição de que o instrumento seja unidimensional. Isso implica que todos os itens do instrumento estejam medindo um e o mesmo construto. Além disso, o conceito de fidedignidade cobre aspectos diferentes de um teste, mas todos eles referem-se ao quanto os escores de um sujeito mantêm-se idênticos em ocasiões diferentes; por exemplo, os escores obtidos em um tempo 1 e em um tempo 2 para os mesmos sujeitos<sup>(9)</sup>.

Sendo assim, para que um instrumento de avaliação tenha validade, é necessário que ele seja construído, desde o início, baseado em critérios e normas determinadas pela ética e pela qualidade do emprego dos instrumentos que serão utilizados posteriormente pelos pesquisadores e profissionais clínicos, cujos dados obtidos necessitam se apoiar em evidências confiáveis de comparação.

Considerando os aspectos apresentados, este estudo teve como objetivo construir e validar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura de textos expositivos e narrativos a fim de caracterizar o perfil e detectar dificuldades de compreensão de leitura em escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

## MÉTODOS

Este estudo foi realizado após ter sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FFC/UNESP) – Marília (SP), sob o instrumento nº 1881/2008.

A construção do instrumento seguiu as seguintes fases:

- Fase 1: a construção deste instrumento fundamentou-se desde seu início nas bases teóricas do Modelo de Representação

Mental da Compreensão da Leitura<sup>(4,5)</sup> apresentadas na introdução deste artigo.

- Fase 2: etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura – levantamento de instrumentos de avaliação existentes no Brasil e no exterior; seleção da população; seleção dos textos por professores e profissionais estudiosos de compreensão de leitura; elaboração das perguntas para compreensão do texto lido; julgamento das perguntas realizadas por profissionais estudiosos de compreensão de leitura; verificação prévia da aplicabilidade do instrumento com aplicação da Técnica de Brainstorming<sup>(9)</sup> e de estudo-piloto; definição da composição final do instrumento, sendo dois textos expositivos (E1 e E2) e dois textos narrativos (N1 e N2), cada um deles com quatro perguntas literais e quatro perguntas inferenciais (duas relacionadas à microestrutura e duas relacionadas à macroestrutura).
- Fase 3: validação do instrumento. As análises requeridas para a validação do instrumento proposto foram baseadas no estudo da consistência interna, descrita por meio da análise da comparação das respostas corretas apresentadas pelos escolares nas duas aplicações do instrumento (primeira aplicação coletiva e segunda aplicação coletiva).
- Fase 4: caracterização do perfil dos escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em compreensão de leitura, por meio da análise das respostas incorretas apresentadas por esses escolares na primeira aplicação coletiva.

### Procedimentos de aplicação

Foram realizadas duas aplicações coletivas do instrumento de avaliação proposto por este estudo a fim de caracterizarmos o perfil dos escolares em compreensão de leitura e de compararmos seus desempenhos da primeira aplicação com a segunda aplicação para verificarmos a consistência das respostas nas duas aplicações.

### Participantes da primeira aplicação coletiva

Foram adotados os seguintes critérios para a inclusão na amostra: escolares que apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis; escolares sem deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados

na escola; escolares sem dificuldades de decodificação; escolares que participaram da aplicação dos quatro textos que compõem o instrumento de avaliação.

Participaram 378 escolares do Ensino Fundamental, divididos em três grupos, dispostos da seguinte forma: Grupo I (GI): 102 escolares do terceiro ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 8 anos); Grupo II (GII): 121 escolares do quarto ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 9 anos); Grupo III (GIII): 155 escolares do quinto ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 10 anos).

### Participantes da segunda aplicação coletiva

Participaram da segunda aplicação 138 escolares dentre os 378 escolares que participaram da primeira aplicação, conforme distribuição descrita a seguir: Grupo I (GI): 34 escolares do terceiro ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 8 anos); Grupo II (GII): 46 escolares do quarto ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 9 anos); Grupo III (GIII): 58 escolares do quinto ano (de ambos os gêneros na faixa etária de 10 anos).

Nas duas aplicações, todos os escolares foram submetidos à avaliação da compreensão da leitura nos quatro textos, com suas respectivas perguntas, que compõem este instrumento.

## RESULTADOS

A verificação do nível de confiabilidade dos valores observados foi analisada estatisticamente por meio do coeficiente alpha de Cronbach, conforme demonstrado na Tabela 1, indicando a significância para cada texto expositivo (E1 e E2) e para cada texto narrativo (N1 e N2) para os grupos GI (terceiro ano), GII (quarto ano) e GIII (quinto ano).

Os resultados encontrados indicaram consistência interna, com os valores da análise do coeficiente alpha de Cronbach entre 0,600 e 0,700 para os quatro textos aplicados nos três grupos de escolares, como observado na Tabela 1.

Como os resultados obtidos apresentaram consistência para todos os grupos, foi realizada a análise da porcentagem de acertos entre os grupos para cada texto aplicado por meio do teste da razão de verossimilhança.

O Gráfico 1 indica a descrição da porcentagem de acertos para cada grupo em cada texto aplicado.

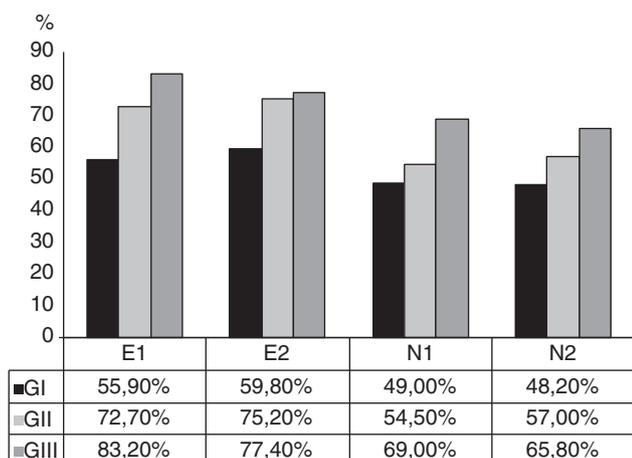
**Tabela 1.** Descrição do coeficiente alpha de Cronbach e da significância para os quatro textos aplicados nos três grupos estudados

Grupo	Aspecto	n	$\alpha$	Valor de p
I	E1 e E2	102	0,661	<0,001*
I	N1 e N2	102	0,648	<0,001*
II	E1 e E2	121	0,683	<0,001*
II	N1 e N2	121	0,640	<0,001*
III	E1 e E2	155	0,627	<0,001*
III	N1 e N2	155	0,657	<0,001*

\*Teste estatístico utilizado: teste de coeficiente alpha de Cronbach

**Legenda:** E1 = texto expositivo 1; E2 = texto expositivo 2; N1 = texto narrativo 1; N2 = texto narrativo 2;  $\alpha$  = Coeficiente Alpha de Cronbach

Os dados encontrados no Gráfico 1 demonstraram que a porcentagem de acertos cresce, de modo efetivo, do Grupo I para o Grupo II e para o Grupo III, ou seja, o desempenho foi se tornando superior do GI para o GIII, sugerindo que com a seriação os escolares vão se desenvolvendo nos processos cognitivos e linguísticos necessários para a realização



Teste estatístico utilizado: teste da razão de verossimilhança

**Gráfico 1.** Descrição da média de porcentagem de acerto apresentada pelos grupos GI (escolares do terceiro ano), GII (escolares do quarto ano) e GIII (escolares do quinto ano) nos textos E1 (texto expositivo 1), E2 ( texto expositivo 2), N1 (texto narrativo 1) e N2 texto narrativo 2)

da compreensão textual, indicando, portanto, diferenças nos desempenhos de acordo com a escolaridade, com a presença de desempenho superior a cada grau escolar.

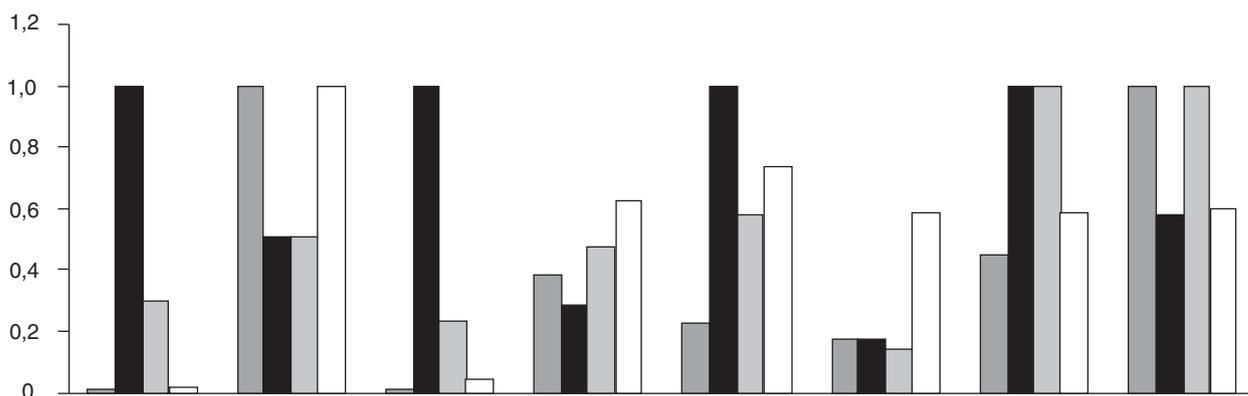
Para a verificação da reprodutibilidade do instrumento, ou seja, se as respostas dos participantes mantiveram-se as mesmas em duas aplicações do instrumento em situações similares, foi aplicado a teste de McNemar. Por meio desse teste, foi possível analisar se ocorreu equivalência entre as duas aplicações do instrumento (primeira aplicação e segunda aplicação coletivas) para as variáveis de interesse. Essa comparação foi realizada sujeito/sujeito para verificarmos o comportamento em cada aplicação.

Os Gráficos de 2 a 5 apresentam a descrição do valor de nível de significância (valor de p) para cada um dos grupos para cada pergunta na comparação entre a primeira aplicação e a segunda aplicação para os textos expositivos E1 e E2.

Os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3 mostraram diferenças estatisticamente significativas para os textos expositivos E1 e E2 em apenas duas perguntas literais (uma de micro estrutura e outra de macroestrutura).

Os Gráficos 4 e 5 apresentam a descrição do valor de p para cada um dos grupos para cada pergunta na comparação entre a primeira aplicação e a segunda aplicação para os textos narrativos N1 e N2.

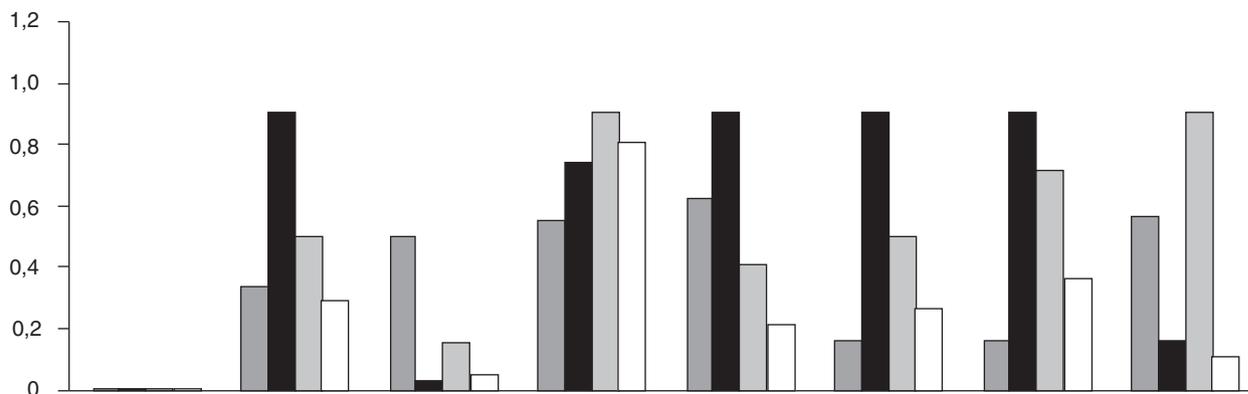
Para os textos narrativos, as diferenças ocorreram em cinco perguntas, sendo quatro literais (duas de microestrutura e duas de macroestrutura) e apenas uma inferencial (de macroestrutura), quando analisados grupo a grupo.



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
■ GI	0,012	0,999	0,016	0,388	0,227	0,18	0,454	0,999
■ GII	0,999	0,508	0,999	0,289	0,999	0,18	0,999	0,581
■ GIII	0,302	0,508	0,238	0,481	0,581	0,146	0,999	0,999
□ Total	0,017	0,999	0,04	0,627	0,736	0,585	0,585	0,597

Teste estatístico utilizado: Teste de McNemar

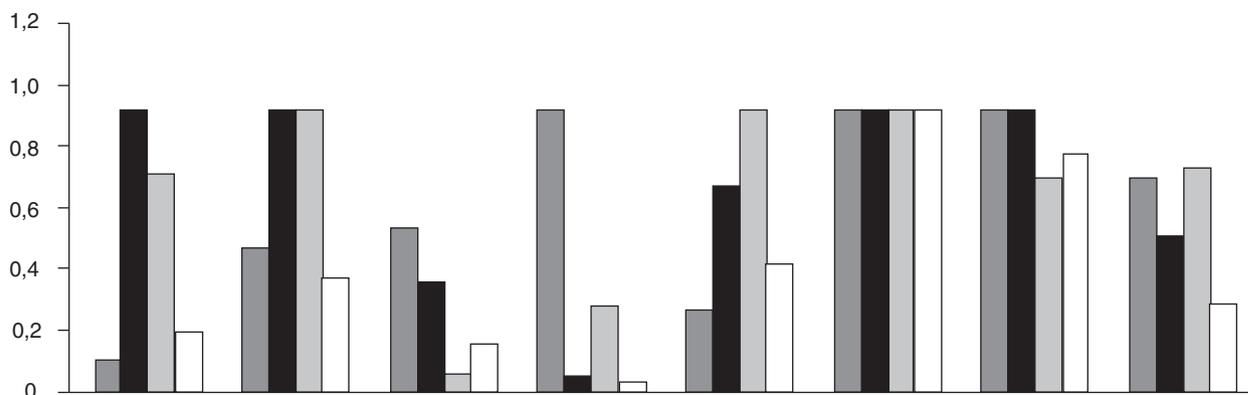
**Gráfico 2.** Descrição do valor de p apresentado para cada pergunta (P1 a P8) na comparação entre a primeira e a segunda aplicação do texto expositivo E1 para os grupos GI (escolares do terceiro ano), GII (escolares do quarto ano) e GIII (escolares do quinto ano)



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
■ GI	0,001	0,375	0,549	0,607	0,687	0,18	0,18	0,625
■ GII	0,001	0,999	0,031	0,815	0,999	0,999	0,999	0,18
■ GIII	0,001	0,549	0,167	0,999	0,453	0,549	0,791	0,999
□ Total	0,001	0,327	0,059	0,89	0,238	0,296	0,405	0,122

Teste estatístico utilizado: Teste de McNemar

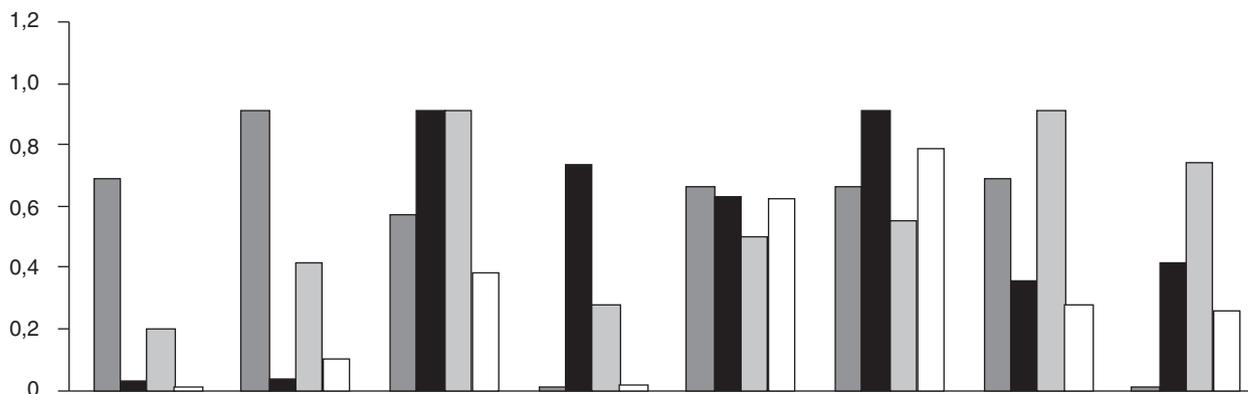
**Gráfico 3.** Descrição do valor de p apresentado para cada pergunta (P1 a P8) na comparação entre a primeira e a segunda aplicação do texto expositivo E2 para os grupos GI (escolares do terceiro ano), GII (escolares do quarto ano) e GIII (escolares do quinto ano)



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
■ GI	0,109	0,508	0,581	0,999	0,289	0,999	0,999	0,754
■ GII	0,999	0,999	0,388	0,057	0,727	0,999	0,999	0,549
■ GIII	0,774	0,999	0,064	0,302	0,999	0,999	0,754	0,791
□ Total	0,215	0,405	0,174	0,038	0,458	0,999	0,845	0,311

Teste estatístico utilizado: Teste de McNemar

**Gráfico 4.** Descrição do valor de p apresentado para cada pergunta (P1 a P8) na comparação entre a primeira e a segunda aplicação do texto narrativo N1 para os grupos GI (escolares do terceiro ano), GII (escolares do quarto ano) e GIII (escolares do quinto ano)



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
■ GI	0,1754	0,999	0,625	0,012	0,727	0,727	0,754	0,012
■ GII	0,031	0,039	0,999	0,804	0,687	0,999	0,388	0,453
■ GIII	0,219	0,454	0,999	0,302	0,549	0,607	0,999	0,815
□ Total	0,017	0,117	0,424	0,02	0,69	0,868	0,311	0,29

Teste estatístico utilizado: Teste de McNemar

**Gráfico 5.** Descrição do valor de p apresentado para cada pergunta (P1 a P8) na comparação entre a primeira e a segunda aplicação do texto narrativo N2 para os grupos GI (escolares do terceiro ano), GII (escolares do quarto ano) e GIII (escolares do quinto ano)

Cada grupo respondeu a 32 perguntas (oito para cada um dos quatro textos aplicados); foram realizadas, portanto, 96 avaliações. Nas análises, foram considerados, além dos desempenhos de cada grupo em cada pergunta nos quatro textos, também o desempenho da soma total dos escolares. Portanto, foi possível constatar pelos resultados apresentados que, em apenas 17 das 96 avaliações, ocorreram diferenças entre a primeira aplicação e a segunda aplicação do instrumento, o que equivale a mais de 82% de concordância entre os comportamentos das duas aplicações.

A fim de descrever e averiguar possíveis diferenças na comparação entre os três grupos estudados para as variáveis de interesse, foi realizada a análise estatística com a aplicação do teste de Kruskal-Wallis. Para essa análise, foram verificadas as respostas incorretas apresentadas pelos escolares a fim de verificarmos o desempenho em cada tipo de pergunta (literal e inferencial de micro e de macroestrutura).

As Tabelas 2 e 3 descrevem os dados apresentados por cada grupo em cada tipo de pergunta para os textos expositivos E1 e E2, respectivamente.

Verificamos nas Tabelas 2 e 3 que para os dois textos expositivos ocorreram diferenças estatisticamente significativas em quase todas as variáveis, apenas com exceção das perguntas literais de macroestrutura do texto expositivo E2 (Tabela 3). Para o texto expositivo E1 (Tabela 2), quando comparamos as médias entre as variáveis, verificamos que a das perguntas literais de macroestrutura (Lma) foi superior à média das literais de microestrutura (Lmi). O mesmo ocorre entre as inferenciais de micro e macroestrutura (Ima

e Imi), sugerindo que todos os grupos apresentaram maior dificuldade para as perguntas de macroestrutura, tanto para perguntas literais como para inferenciais.

As Tabelas 4 e 5 descrevem os dados apresentados por cada grupo em cada tipo de pergunta para os textos narrativos N1 e N2, respectivamente.

Quanto aos textos narrativos, pudemos constatar que também ocorreram diferenças estatisticamente significativas na maioria das variáveis do N1 (Tabela 4), indicando desempenho semelhante entre os grupos nesse tipo de pergunta para esse texto. Para esse texto, a média dos grupos para as perguntas literais, quando comparada com a média para as perguntas inferenciais, foi superior para estas últimas. Para o texto N2 (Tabela 5), também houve diferença estatisticamente significativa na maior parte das variáveis. Constatamos que também para N2 as médias foram superiores para as perguntas inferenciais.

## DISCUSSÃO

Uma das medidas da confiabilidade de um instrumento diz respeito à medida do grau de concordância entre as respostas de dois “momentos de aplicação” do instrumento para os mesmos sujeitos, esperando, em tal situação, que esse grau seja elevado<sup>(9)</sup>, o que foi constatado pelos resultados encontrados em nossas análises, que apresentaram um nível de concordância superior a 82% entre as duas aplicações para os mesmos sujeitos.

Baseado nas evidências das respostas analisadas estatisticamente, constatou-se que a concordância foi elevada;

**Tabela 2.** Distribuição da média, desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto expositivo E1

Variável	n	Média (DP)	Valor de p
E1 Lmi	102	0,83 (0,68)	<0,001*
I	121	0,76 (0,76)	
II	155	0,41 (0,61)	
III			
E1 Lma	102	0,86 (0,72)	0,022*
I	121	0,67 (0,71)	
II	155	0,62 (0,65)	
III			
E1 Imi	102	1,00 (0,77)	<0,001*
I	121	0,61 (0,74)	
II	155	0,46 (0,64)	
III			
E1 Ima	102	1,12 (0,80)	<0,001*
I	121	0,66 (0,76)	
II	155	0,55 (0,77)	
III			

\*Teste estatístico utilizado: Teste de Kruskal-Wallis

**Legenda:** E1 = texto expositivo 1; Lmi = perguntas literais de microestrutura; Lma = perguntas literais de macroestrutura; Imi = perguntas inferenciais de microestrutura; Ima = perguntas inferenciais de macroestrutura; DP = desvio padrão

**Tabela 3.** Distribuição da média, desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto expositivo E2

Variável	n	Média (DP)	Valor de p
E2 Lmi	102	0,77 (0,83)	0,016*
I	121	0,62 (0,78)	
II	155	0,47 (0,66)	
III			
E2 Lma	102	0,95 (0,65)	0,588
I	121	0,97 (0,75)	
II	155	0,88 (0,69)	
III			
E2 Imi	102	0,88 (0,78)	0,002*
I	121	0,68 (0,71)	
II	155	0,56 (0,73)	
III			
E2 Ima	102	1,12 (0,72)	<0,001*
I	121	0,89 (0,75)	
II	155	0,71 (0,77)	
III			

\*Teste estatístico utilizado: Teste de Kruskal-Wallis

**Legenda:** E2 = texto expositivo 2; Lmi = perguntas literais de microestrutura; Lma = perguntas literais de macroestrutura; Imi = perguntas inferenciais de microestrutura; Ima = perguntas inferenciais de macroestrutura; DP = desvio padrão

**Tabela 4.** Distribuição da média, do desvio padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto narrativo N1

Variável	n	Média (DP)	Valor de p
N1 Lmi	102	0,42 (0,70)	0,476
I	121	0,37 (0,65)	
II	155	0,32 (0,62)	
III			
N1 Lma	102	1,04 (0,77)	0,007*
I	121	0,82 (0,80)	
II	155	0,73 (0,72)	
III			
N1 Imi	102	0,91 (0,80)	<0,001*
I	121	0,67 (0,71)	
II	155	0,50 (0,67)	
III			
N1 Ima	102	0,87 (0,75)	0,005*
I	121	0,89 (0,69)	
II	155	0,65 (0,70)	
III			

\*Teste estatístico utilizado: Teste de Kruskal-Wallis

**Legenda:** N1 = texto narrativo 1; Lmi = perguntas literais de microestrutura; Lma = perguntas literais de macroestrutura; Imi = perguntas inferenciais de microestrutura; Ima = perguntas inferenciais de macroestrutura; DP = desvio padrão

**Tabela 5.** Distribuição da média, do desvio padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto narrativo N2

Variável	n	Média (DP)	Valor de p
N2 Lmi	102	0,56 (0,71)	0,953
I	121	0,55 (0,66)	
II	155	0,52 (0,61)	
III			
N2 Lma	102	0,70 (0,69)	<0,001*
I	121	0,46 (0,62)	
II	155	0,35 (0,55)	
III			
N2 Imi	102	0,87 (0,78)	0,074
I	121	0,76 (0,72)	
II	155	0,65 (0,70)	
III			
N2 Ima	102	1,01 (0,78)	0,006*
I	121	0,87 (0,80)	
II	155	0,70 (0,71)	
III			

\*Teste estatístico utilizado: Teste de Kruskal-Wallis

**Legenda:** N2 = texto narrativo 2; Lmi = perguntas literais de microestrutura; Lma = perguntas literais de macroestrutura; Imi = perguntas inferenciais de microestrutura; Ima = perguntas inferenciais de macroestrutura; DP = desvio padrão

portanto, pode-se considerar que a reprodutibilidade também é. Desse modo, é possível verificar pelos dados demonstrados que tanto “consistência” como “reprodutibilidade” apresentaram resultados “elevados”.

Desse modo, podemos constatar que o instrumento proposto por este estudo apresentou bases fidedignas para sua utilização para avaliação da compreensão da leitura, mostrando-se em acordo com as argumentações de estudos anteriores<sup>(11,12)</sup> de que um teste com medidas reconhecidamente confiáveis e válidas fornece ao pesquisador e ao clínico possibilidades de selecionar, de forma adequada, as tarefas de avaliação que serão utilizadas em seus trabalhos, como também maior segurança na análise dos dados obtidos e, dessa maneira, colher evidências que darão sustentação aos seus raciocínios científico e clínico, respectivamente.

As diferenças verificadas sugeriram que alguns escolares comportaram-se de modo diferenciado ao lidar com proposições que continham informação explícita e que necessitavam de integração entre as proposições do texto, exigindo que essa integração fosse recuperada da memória de trabalho para ser respondida. Também apresentaram diferenças de desempenho entre as aplicações nas perguntas que exigiam elaboração de inferências entre os elementos das proposições, inferências necessárias para a compreensão do texto<sup>(4)</sup>.

Em estudo longitudinal<sup>(12)</sup>, foi avaliado se o desempenho em memória de trabalho estava relacionado ao crescimento na compreensão de leitura. Os resultados demonstraram que ocorreu relação entre o desempenho em memória de trabalho e a taxa de crescimento na compreensão de leitura. Portanto, esses resultados concordam com os encontrados por nosso estudo, que apontaram para desempenhos distintos entre os grupos dos últimos níveis também para perguntas literais, as quais se apoiam na memória para serem respondidas, influenciando, conseqüentemente, na compreensão do texto. Nossos dados sugeriram, logo, que os escolares do quinto ano puderam empregar seu desenvolvimento da memória de trabalho e das experiências com textos, influenciando sobre as respostas das perguntas sobre a compreensão dos textos aplicados.

Desta forma, as diferenças de desempenho encontradas em perguntas literais podem ter tido a influência da memória e da aprendizagem, uma vez que a memória possui um papel importante, pois evoca todo o conhecimento adquirido e armazenado (memória de longo prazo) para que possa ser usado na compreensão da leitura<sup>(13-15)</sup>.

Foi possível verificarmos que o desempenho dos grupos foi se tornando efetivamente superior com a escolarização. Isso indica que os desempenhos dos escolares apresentam-se de forma bem diferente do terceiro para o quinto ano, sugerindo que a interação do leitor com o texto ocorre de maneira distinta do início da escolarização para os anos posteriores. Em estudos anteriores<sup>(16,17)</sup>, foi constatado que escolares de quarta, quinta e sexta séries apresentaram melhor desempenho que os de terceira na avaliação da compreensão, como também que os

escolares da segunda série apresentaram mais erros na compreensão da leitura, em comparação aos escolares da terceira série. Constatamos em nossos resultados que para os textos narrativos as médias foram superiores para as perguntas inferenciais, ou seja, os escolares apresentaram maior número de respostas incorretas para esse tipo de pergunta. Isso corrobora a literatura<sup>(2)</sup> que relata que a compreensão é um processo construtivo e integrativo, leitores hábeis fazem, espontaneamente, inferências para vincular ideias e obter informações que estão apenas implícitas, sendo esse um processo necessário para que uma representação integrada do texto seja formada. Desta forma, escolares com problemas de compreensão da leitura podem experimentar dificuldades ao fazer essas inferências, como constatamos em nosso estudo.

Os dados da presente pesquisa também estão de acordo com estudos anteriores<sup>(18,19)</sup> que referiram que a dificuldade em fazer inferências limita a elaboração de uma representação integrada do significado de um texto, o que, por sua vez, prejudica a compreensão.

Nossos dados sugerem que os textos expositivos mostraram-se de maior dificuldade quanto às perguntas que requeiram a memória para a retenção das informações, visto serem textos que contêm informações específicas sobre um determinado tema, enquanto que os textos narrativos possuem uma cadeia causal que organiza os acontecimentos e as ações que o constituem, além de uma dimensão temporal<sup>(5)</sup>. Considerando esses aspectos, os resultados do presente estudo indicaram que os escolares apresentaram mais dificuldade em lidar com os elementos da narração para formar as inferências necessárias à sua compreensão.

As falhas de compreensão cria uma representação mental do texto que contém o tema geral e um conjunto de detalhes vinculados ao tema de forma inespecífica. Isso significa dizer que esse leitor não consegue perceber a relação hierárquica entre as ideias do texto, a qual é denominada de macroestrutura, tornando impossível que ele possa vincular o texto com informações que já possui, dificultando, portanto, a formação das inferências necessárias para que a compreensão ocorra<sup>(20)</sup>.

Dessa forma, nossos resultados sugeriram que os escolares que apresentaram dificuldades de compreensão parecem ter esse tipo de entrave na formação da macroestrutura do texto, o que, por sua vez, dificulta a formação das inferências. Portanto, nossos dados sugeriram que esses escolares, ao responderem às perguntas do texto, tiveram dificuldades em selecionar a alternativa correta, mesmo estando defronte a ela, uma vez que, não conseguindo perceber a macroestrutura necessária para a formação das inferências, a resposta não pareceu clara aos escolares.

## CONCLUSÃO

Os dados encontrados nos permitiram concluir que o instrumento elaborado mostrou-se eficaz na sua proposição, que é de verificar o perfil dos escolares em compreensão de leitura e de

detectar e caracterizar suas dificuldades. Desta forma, os resultados apontam que as diferenças de desempenho apresentadas pelos escolares entre a primeira aplicação e a segunda aplicação do instrumento de avaliação em compreensão, principalmente em perguntas literais, evidenciou o papel da memória na compreensão textual e sua interferência na elaboração de inferências; as perguntas em que os escolares apresentaram desempenho inferior foram para as de tipo inferencial e do tipo de macroestrutura.

A utilização deste instrumento para avaliação de compreensão pode auxiliar no desenvolvimento de intervenções específicas, a fim de auxiliar o escolar na superação de seus problemas. Essas ações constituem-se em mais uma forma de evitar que o escolar fique em defasagem em relação ao seu grupo/classe e que isso se institua em um obstáculo à sua aprendizagem e desenvolvimento.

Visto ser um instrumento cuja construção foi sustentada por critérios psicométricos, com as análises dos dados indicando sua validade e consistência interna, podemos concluir que o instrumento apresenta bases fidedignas para sua utilização na avaliação da compreensão da leitura de escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida à primeira autora.

Ao Prof. Dr. Emilio Sánchez Miguel e ao seu grupo de pesquisa da Universidade de Salamanca (Espanha), pelo colaboração prestada na construção do instrumento.

À Dra. Adriana de Souza Batista Kida pelo auxílio na adaptação dos textos e na elaboração das perguntas dos textos que compõem o instrumento.

*\*VLOC foi responsável pela coleta, tabulação dos dados, análise dos dados e redação do manuscrito; SAC foi responsável pelo projeto e delineamento do estudo e orientação geral das etapas de execução e elaboração do manuscrito.*

## REFERÊNCIAS

- Alves ML. Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. Enseñanza de las Ciencias. In: VII Congreso Internacional. Universitat Autònoma de Barcelona; 2005. p. 1-5.
- Stothard S. Avaliação da compreensão da leitura. In: Snowling M, Stackhouse J, organizadores. *Dislexia, fala e linguagem*. São Paulo: Artmed; 2004. p. 121-42.
- Andrade MWCL, Dias MGGB. Processos que levam à compreensão de textos. *Psicol Est*. 2006;11(1):147-54.
- Kintsch W, Van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Rev*. 1978;85(5):363-94.
- Miguel ES, Pérez JRG, Pardo JR. Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso; 2012.
- Cunha VLO, Oliveira AM, Capellini SA. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. *Rev Teias*. 2010;10(19):1-21.
- Kida ASB, Chiari BM, Ávila CRB. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2010;15(4):546-53.
- Pinto AC. Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. *Psicol Educ Cult*. 2001;5(1):23-44.
- Pasquali L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: Pasquali L., organizador. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAP; 2001. p. 37-71.
- CFP: Conselho Federal de Psicologia [Internet]. Resolução nº 002/2003. Brasília: CFP; 2003 [citado 07 dez. 2010]. Disponível em: <http://www.pol.org.br>
- Leslie L, Cadwell J. Formal and informal measures of reading comprehension. In: Israel SE, Duffy GG. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Taylor y Francis; 2009. p. 403-27.
- Lee SH. Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. *J Learn Disabil*. 2011;44(4):358-71.
- Kawano CE, Kida ASB, Carvalho CAF, Ávila CRB. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2011; 16(1):9-18.
- Prior SM, Fenwick KD, Saunders KS, Ouellette R, O'Quinn C, Harvey S. Comprehension after oral and silent reading: does grade level matter? *Lit Res Instruc*. 2011;50(3):183-94.
- Cunha VLO, Silva C, Capellini SA. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estud Psicol*. 2012;29(Suppl): 799s-807s.
- Carvalho CAF, Ávila CRB, Chiari BM. Níveis de compreensão de leitura em escolares. *Pró-Fono R Atual Cient*. 2009;21(3):207-12.
- Lai MK, McNaughton S, Amituanai-Tolosa M, Turner R, Hsiao S. Sustained acceleration of achievement in reading comprehension: The New Zealand experience. *Read Res Quarter*. 2009;44(1):30-56.
- Salles JF, Parente MAMP. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estud Psicol*. 2004;9(1):71-80.
- Joly MCRA, Piovezan NM. Avaliação do Programa Informatizado de Leitura Estratégica para estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*. 2012;22(51):83-90.
- Diakidoy IAN, Mouskounti T, Ioannides C. Comprehension and learning from refutation and expository texts. *Read Res Quarter*. 2011;46(1):22-38.

**Anexo 1. Exemplos dos tipos de perguntas contidas no protocolo****Exemplo de pergunta literal de microestrutura (texto expositivo E1)**

Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?

- (a) Por quase três décadas.
- (b) Há cem anos.
- (c) Por dois séculos.
- (d) Há milhares de anos.

**Exemplo de pergunta literal de macroestrutura (texto expositivo E2)**

O que é a onça-pintada e o que acontece com ela?

- (a) É um animal que tem hábitos diurnos e que sobrevive em climas quentes caçando aves e pequenos animais.
- (b) É um felino que tem hábitos de caça noturnos e solitários e que se encontra à beira da extinção.
- (c) É um grande felino que se adapta em qualquer região climática e se encontra à beira da extinção.
- (d) É um animal que vive na América e sobrevive porque tem o hábito de caçar em bandos.

**Exemplo de pergunta inferencial de microestrutura (texto narrativo N1)**

Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?

- (a) Ele deixou o guarda-chuva escondido porque fazia sol.
- (b) Chegou atrasado, por isso conseguiu esconder o guarda-chuva.
- (c) Estava chovendo forte, por isso teve que usar seu guarda-chuva.
- (d) Só tinha um chuvisco, por isso deixou o guarda-chuva fechado.

**Exemplo de pergunta inferencial de macroestrutura (texto narrativo N2)**

Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:

- (a) A professora ficaria brava porque deixou o guarda-chuva escondido.
- (b) Seus colegas também perguntariam de quem era o guarda-chuva.
- (c) Ele estava perdido e teria que falar que aquele guarda-chuva era dele.
- (d) A professora queria mostrar que o guarda-chuva era mesmo de Henrique.