

**UNESP**  **Universidade Estadual Paulista**  
**“Júlio de Mesquita Filho”**  
Campus de Marília

Faculdade de Filosofia e Ciências

**VERA LÚCIA ORLANDI CUNHA**

**Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo.**

Marília – SP

2012

VERA LÚCIA ORLANDI CUNHA

**Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura:  
elaboração de instrumento avaliativo.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração “Ensino na Educação Brasileira”, Linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”, da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”, Campus Marília – SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília – SP

2012

Ficha catalográfica elaborada pelo  
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

## Ficha Catalográfica

**Cunha, Vera Lúcia Orlandi.**

**C972p Perfil de escolares do 3.º ao 5.º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo / Vera Lúcia Orlandi Cunha. – Marília, 2012.**

**353 f.; 30 cm.**

**Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.**

Bibliografia: f. 242-250.

**Orientador: Simone Aparecida Capellini.**

1. Leitura. 2. Ensino fundamental. 3. Compreensão na leitura. 4. Avaliação. 5. Educação. I. Autor. II. Título.

**CDD 372.4**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

---

**VERA LÚCIA ORLANDI CUNHA**

**Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração “Ensino na Educação Brasileira”, Linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”, da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”, Campus Marília – SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 27/02/2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra Simone Aparecida Capellini. Presidente e Orientadora. Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília – SP.

---

Profª Clara Regina Brandão de Ávila. Examinadora.  
Universidade Federal de São Paulo. UNIFESP – SP

---

Dra. Luciana Maria Lunardi Campos. Examinadora.  
Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR – SP.

---

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela. Examinadora.  
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília – SP

---

Profª Tânia Moron Saes Braga. Examinadora.  
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília - SP

**DEDICATÓRIA**

---

Aos meus pais, João e Amélia, ao meu marido Lázinho, às minhas filhas Nathália e Eliza

Que souberam compreender minha ausência, que me deram incentivo, apoio e força nos momentos difíceis

**AGRADECIMENTOS**

---

### **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio prestado durante o curso de doutorado;

Às orientadoras pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino fundamental de Palmital-SP, “Horácio da Silva Leite”, “Maria José Leão Rego”, “Maria Eulália”, e das escolas “Objetivo” e “COC”, como também das escolas do município de Marília “Olímpio Cruz” e também do “Colégio Criativo”, que forneceram as coleções utilizadas para a seleção dos textos;

Aos professores e orientadoras pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino fundamental de Palmital-SP, “Horácio da Silva Leite”, “Maria José Leão Rego”, “Maria Eulália”, e das escolas “Objetivo” e “COC”, como também das escolas do município de Marília “Olímpio Cruz” e também do “Colégio Criativo” que trabalharam como juízes na seleção dos textos;

Como também aos profissionais que foram juízes na seleção dos textos: Jaime Luis Zorzi (CEFAC), Clara Regina Brandão Ávila (UNIFESP), Adriana de Souza Batista Kida (UNIFESP), Renata Mousinho (UFRJ) e Andrea Batista Oliveira (UNESP) e sua equipe da Clínica CERH (Londrina, SP);

Aos profissionais que auxiliaram na análise dos textos (e que foram fundamentais para este estudo), Clara Regina Brandão Ávila, Adriana de Souza Batista Kida, Sônia Moojen, Rosália Alvim Saraiva e Roberta Munarski;

A professora Dra. Sandra Regina Paschoal-Gimenez pela atenção dispensada e pelo incentivo dado para a construção do instrumento

Aos amigos do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”, especialmente a Monique Herrera, pelo auxílio na correção dos dados, e a Maíra e Andrea, pela força no momento mais difícil dessa trajetória;

### **Agradecimentos especiais**

À minha orientadora Dra. Simone Aparecida Capellini, pelos seus ensinamentos, pela atenção, carinho, confiança e amizade que sempre apresentou e que mudaram o rumo de minha história;

Ao Dr. Emilio Sánchez Miguel, catedrático da Universidade de Salamanca, Espanha, e ao seu grupo de pesquisa, que me receberam com muito carinho, pelo auxílio e atenção constantes que foram fundamentais na realização deste estudo;

À Dra. Adriana Souza Batista Kida, pela maravilhosa colaboração e atenção que me dispensou;

Aos membros examinadores das bancas de qualificação e defesa, Dra. Clara Regina Brandão Ávila, Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela e Dra. Tânia Moron Saes Braga, pelas valiosas sugestões e contribuições que deram a este estudo;

Às minhas queridas amigas Claudia da Silva e Maria Nobre Sampaio, que me receberam com muito carinho em sua casa, pelo apoio e cuidados que tiveram comigo, pela verdadeira amizade;

À diretora, professores e alunos da escola Olímpio Cruz, pela grande colaboração que me prestaram, sem a qual este estudo não teria se realizado.

“Se não morre um homem que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.”

(Bertold Brecht)

**RESUMO**

---

### Resumo

CUNHA, V. L. O. **Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de um instrumento avaliativo**. 2011. 254f. Tese para defesa (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp – Campus de Marília-SP.

A leitura é uma atividade complexa que envolve vários processos cognitivos que se iniciam na decodificação e se estendem até a compreensão, sendo esta considerada uma habilidade de alto nível e objetivo final e primordial da leitura. Dificuldades nessa habilidade acarretam ao escolar defasagem em relação ao seu grupo-classe, que tende a aumentar com a seriação, pois os conteúdos curriculares aumentam em sua quantidade e dificuldade. Desse modo, as dificuldades de compreensão de leitura devem ser detectadas precocemente. Este estudo teve como objetivo elaborar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura a fim de caracterizar o perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I. O instrumento proposto pretende avaliar a compreensão de proposições literais e inferenciais de micro e macroestruturas de textos expositivos e narrativos por meio de questões de múltipla escolha. Este estudo foi dividido em duas partes. O estudo 1 teve como objetivo verificar a validade do instrumento, mediante duas aplicações de forma coletiva em sala de aula. Foram aplicados quatro textos, dois expositivos e dois narrativos, em dias alternados. Participaram 381 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal do município de Marília-SP, divididos em três grupos: GI (103 escolares do 3º ano), GII (123 escolares do 4º ano), GIII (155 escolares do 5º ano), na faixa etária de 8, 9 e 10 anos, respectivamente. O estudo 2 teve como objetivo verificar a aplicabilidade do instrumento a partir da caracterização do perfil desses escolares em compreensão de leitura e detectar aqueles que apresentam dificuldades. Para este estudo foram analisadas as respostas incorretas dos mesmos escolares que participaram do estudo 1, sendo que aqueles que apresentaram mais de quatro erros em um texto foram encaminhados para avaliação individual no mesmo texto, a fim de verificar se as dificuldades se confirmavam. Para o estudo 1, os resultados encontrados indicaram que os valores da estatística Alfa de Cronbach foram estatisticamente elevados, com os dados apresentando consistência interna para os quatro textos aplicados nos três grupos de escolares, sendo a amostra considerada com graus de confiabilidade “satisfatórios”, o que traduz este estudo como provindo de uma amostra não viesada. Para o estudo 2, os resultados indicaram que na comparação entre as duas aplicações as médias superiores foram para as variáveis da primeira aplicação. Na comparação entre as perguntas literais e inferenciais, as médias superiores foram para as inferenciais. Na comparação entre as perguntas de microestrutura com as de macroestrutura, as médias superiores foram para as de macroestrutura. Os dados permitiram concluir a validade e a confiabilidade do instrumento, que se mostrou eficaz, pois detectou os escolares que apresentaram dificuldades em compreensão textual; os escolares apresentaram menor número de erros com a seriação; a segunda leitura proporcionou a alguns escolares que melhorassem seu desempenho; os escolares apresentaram médias superiores para as perguntas literais dos textos expositivos e para as perguntas inferenciais dos textos narrativos, indicando que cada tipo de texto apresentou uma dificuldade específica para os escolares.

Palavras-chave: leitura; compreensão de leitura; educação; avaliação.

**ABSTRACT**

---

### Abstract

CUNHA, V.L.O. **Profile of students from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade level of elementary school in reading comprehension: elaboration of assessment procedure.** 2012. 254f. Thesis (PhD). São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" School of philosophy and Sciences. UNESP, Campus Marília, São Paulo, 2012.

Reading is a complex activity, which involves several cognitive processes that start in decoding and extend into comprehension, this being considered a high-level skill and primal and ultimate aim of reading. Difficulties on this skill lead gap of grade level over its class group, which tends to increase with the schooling, because the curriculum content increase in their quantity and difficulty. Thus, the difficulties of reading comprehension should be detected early. This study aimed to develop an assessment procedure of reading comprehension to characterize the profile of students from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade level of elementary school. The proposed procedure aimed to assessment the comprehension of literal propositions and inferential of micro and macrostructures of narrative and expository texts by means of multiple-choice questions. This study was divided into two parts. Study 1 was aimed to checking the validity of the procedure, by means of two collectively applications in the classroom. Were applied four different texts, being two expository and two narratives on alternate days. 381 students from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade level of elementary school of a municipal school of the city of Marilia, SP, participated this study and were divided into three groups: GI (103 students of 3<sup>rd</sup> grade level), GII (123 students of 4<sup>th</sup> grade level), GIII (155 students of 5<sup>th</sup> grade level), with aged between 8, 9 and 10 years old respectively. The study 2 aimed to verify the applicability of the procedure by means of characterization of these profile students in reading comprehension and to detect those that present difficulties. For this study were analyzed the incorrect responses of same students who participated in the study 1, and those who have presented more than four errors in a text have been forwarded to individual assessment in the same text in order to ascertain whether the difficulties if confirmed. Study 1, the results found indicated that the statistical values of Cronbach Alpha were statistically high, with data showing internal consistency for the four texts applied in three school groups, the sample still being considered with varying degrees of reliability 'satisfactory', which translates this study as coming from a sample no bias. Study 2, the results indicated that in comparing the two applications the averages over were for the variables of the first application. In the comparison between the literal and inferential questions, top averages were for the inferential. In comparison with the questions of microstructure of macrostructure, the higher averages were those of macrostructure. The data had the validity and reliability of the instrument proved to be effective, because have detected students who presented difficulties in comprehension textual; the students had fewer errors with the schooling; the second reading has provided to some students to improve their performance; the students presented average higher for the questions literals of expository texts and to questions inferential of narrative texts, indicating that each type of text presented a difficulty specific to the student.

**Keywords:** Reading. Reading comprehension. Education. Assessment.

**LISTAS**

---

## Lista de abreviaturas

**P1 a P8**- perguntas de número 1 a 8.

**1P**- perguntas da 1ª aplicação

**2P**- perguntas da 2ª aplicação

**Lmi**- perguntas literais de microestrutura

**Lma**- perguntas literais de macroestrutura

**Imi**- perguntas inferenciais de microestrutura

**Ima**- perguntas inferenciais de macroestrutura

**1Lmi**- perguntas literais de microestrutura da 1ª aplicação

**1Lma**- perguntas literais de macroestrutura da 1ª aplicação

**1Imi**- perguntas inferenciais de microestrutura da 1ª aplicação

**1Ima**- perguntas inferenciais de macroestrutura da 1ª aplicação

**2Lmi**- perguntas literais de microestrutura da 2ª aplicação

**2Lma**- perguntas literais de macroestrutura da 2ª aplicação

**2Imi**- perguntas inferenciais de microestrutura da 2ª aplicação

**2Ima**- perguntas inferenciais de macroestrutura da 2ª aplicação

## Lista de Figuras

- Figura 1:** Representação do texto na memória dos sujeitos com dificuldades de compreensão, de acordo com Sánchez; Orrantia e Rosales (1992).....204
- Figura 2:** Representação do texto na memória dos sujeitos com boa compreensão: representação coerente, segundo com Sánchez; Orrantia e Rosales (1992).....205

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Esquema do modelo de representação mental da compreensão, elaborado por Sánchez (2002).....	49
<b>Quadro 2:</b> Descrição dos instrumentos de compreensão de leitura utilizados em estudos nacionais e internacionais no período de 1988 a 2011.....	55
<b>Quadro 3 -</b> Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.....	107
<b>Quadro 4 -</b> Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar.....	108
<b>Quadro 5 -</b> Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.....	118
<b>Quadro 6 -</b> Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar.....	118
<b>Quadro 7:</b> Distribuição do número de escolares que apresentaram dificuldades na aplicação coletiva (Primeira Aplicação – 1ª Ap) e número de escolares na aplicação individual (Segunda Aplicação – 2ª Ap) em cada texto.....	173
<b>Quadro 8 -</b> Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.....	199
<b>Quadro 9 -</b> Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar.....	199
<b>Quadro 10:</b> Distribuição do número de escolares que apresentaram dificuldades na aplicação coletiva (Primeira Aplicação – 1ª Ap) e número de escolares na aplicação individual (Segunda Aplicação – 2ª Ap) em cada texto.....	217

### Lista de Gráficos

- Gráfico 1:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto expositivo E1.....177
- Gráfico 2:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto expositivo E2.....182
- Gráfico 3:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto narrativo N1.....186
- Gráfico 4:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto expositivo N2.....190
- Gráfico 5:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do E1.....216
- Gráfico 6:** Descrição das médias das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupo na primeira e na segunda aplicação do E1.....217
- Gráfico 7:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do E1.....218
- Gráfico 8:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do E2.....220
- Gráfico 9:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupos na primeira e na segunda aplicação do E2.....221
- Gráfico 10:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do E2.....222
- Gráfico 11:** Descrição da variável com significância na comparação entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual para o texto narrativo N1.....223
- Gráfico 12:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupo na primeira e na segunda aplicação do N1.....224
- Gráfico 13:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do N1.....225
- Gráfico 14:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do N2.....227.
- Gráfico 15:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupos na primeira e na segunda aplicação do N2.....228
- Gráfico 16:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do N1.....229

### Lista de Tabelas

- Tabela 1:** Frequência dos tipos de textos verificados em cinco coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública municipal do ensino fundamental I dos municípios de Marília-SP e Palmital-SP.....87
- Tabela 2** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos G1, G2 e G3 para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T1.....95
- Tabela 3** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos G1, G2 e G3 para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T2.....97
- Tabela 4** – Descrição da média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos G1, G2 e G3 para as perguntas de P01 a P12 no texto narrativo T3.....99
- Tabela 5** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos G1, G2 e G3 para as perguntas de P01 a P12 no texto narrativo T4.....101
- Tabela 6** – Comparação entre o desempenho geral dos grupos para os textos expositivos T1 e T2.....102
- Tabela 7** – Comparação entre o desempenho geral dos grupos para os textos narrativos T3 e T4.....103
- Tabela 8** – Descrição da comparação dos textos expositivos T1 e T2 com os textos narrativos T3 e T4.....103
- Tabela 9:** Descrição do Coeficiente Alpha de Cronbach e da significância para os quatro textos utilizados nos três grupos estudados.....109
- Tabela 10:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII em cada alternativa para cada pergunta para os textos E1, E2, N1 e N2 para a primeira aplicação coletiva.....110
- Tabela 11:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....119
- Tabela 12:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....120
- Tabela 13:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....121

- Tabela 14:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....123
- Tabela 15:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....124
- Tabela 16:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....125
- Tabela 17:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....126
- Tabela 18:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.....127
- Tabela 19:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....128
- Tabela 20:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....129
- Tabela 21:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....130
- Tabela 22:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....131
- Tabela 23:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....133
- Tabela 24:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....134
- Tabela 25:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....135
- Tabela 26:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.....136

- Tabela 27:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....137
- Tabela 28:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....138
- Tabela 29:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....140
- Tabela 30:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....141
- Tabela 31:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....142
- Tabela 32:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....143
- Tabela 33:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....144
- Tabela 34:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.....145
- Tabela 35:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....146
- Tabela 36:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....147
- Tabela 37:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....148
- Tabela 38:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....149

<b>Tabela 39:</b> Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....	151
<b>Tabela 40:</b> Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....	152
<b>Tabela 41:</b> Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....	153
<b>Tabela 42:</b> Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII na pergunta 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.....	154
<b>Tabela 43:</b> Descrição da comparação entre os três grupos nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para os quatro textos utilizados no instrumento.....	156
<b>Tabela 44:</b> Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para os texto expositivo E1.....	178
<b>Tabela 45:</b> Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto expositivo E2.....	183
<b>Tabela 46:</b> Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N1.....	186
<b>Tabela 47:</b> Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N2.....	191
<b>Tabela 48:</b> Distribuição da média, desvio-padrão, os valores de referência mínimo e máximo e valor de p encontrados na comparação entre os grupos para cada variável nos quatro tipos de textos aplicados.....	200
<b>Tabela 49:</b> Descrição do significância na comparação entre pares de grupos.....	208
<b>Tabela 50:</b> Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GI.....	210
<b>Tabela 51:</b> Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GII.....	211
<b>Tabela 52:</b> Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GIII.....	213

- Tabela 53:** Descrição da comparação para as variáveis do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....307
- Tabela 54:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....308
- Tabela 55:** Descrição e comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E1.....309
- Tabela 56:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GI na primeira e na segunda aplicação do E1.....310
- Tabela 57:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.....311
- Tabela 58:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E1.....312
- Tabela 59:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GII na primeira e na segunda aplicação do E1.....313
- Tabela 60:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.....314
- Tabela 61:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E1.....315
- Tabela 62:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GIII na primeira e na segunda aplicação do E1.....316
- Tabela 63:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.....317
- Tabela 64:** Descrição da comparação para as variáveis do texto E2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....318
- Tabela 65:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....319
- Tabela 66:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E2.....320
- Tabela 67:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GI na primeira e na segunda aplicação do E2.....321
- Tabela 68:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.....322
- Tabela 69:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E2.....323
- Tabela 70:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GII na primeira e na segunda aplicação do E2.....324

<b>Tabela 71:</b> Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.....	325
<b>Tabela 72:</b> Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E2.....	326
<b>Tabela 73:</b> Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GIII na primeira e na segunda aplicação do E2.....	327
<b>Tabela 74:</b> Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.....	328
<b>Tabela 75:</b> Descrição da comparação para as variáveis do texto N1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....	
<b>Tabela 76:</b> Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....	329
<b>Tabela 77:</b> Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N1.....	330
<b>Tabela 78:</b> Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GI na primeira e na segunda aplicação do N1.....	331
<b>Tabela 79:</b> Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.....	332
<b>Tabela 80:</b> Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N1.....	333
<b>Tabela 81:</b> Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GII na primeira e na segunda aplicação do N1.....	334
<b>Tabela 82:</b> Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.....	335
<b>Tabela 83:</b> Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N1.....	336
<b>Tabela 84:</b> Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GIII na primeira e na segunda aplicação do N1.....	337
<b>Tabela 85:</b> Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.....	338
<b>Tabela 86:</b> Descrição da comparação para as variáveis do texto N2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....	339
<b>Tabela 87:</b> Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.....	340
<b>Tabela 88:</b> Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N2.....	341

- Tabela 89:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GI na primeira e na segunda aplicação do N2.....342
- Tabela 90:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.....343
- Tabela 91:** Descrição e comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N2.....344
- Tabela 92:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GII na primeira e na segunda aplicação do N2.....345
- Tabela 93:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.....346
- Tabela 94:** Descrição e comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N2.....347
- Tabela 95:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o GIII na primeira e na segunda aplicação do N2.....348
- Tabela 96:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.....349

**SUMÁRIO**

---

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>30</b>
<b>2.REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>34</b>
<b>3.ESTUDO 1 .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1OBJETIVOS.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2. MATERIAL E MÉTODO.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3. RESULTADOS DISCUTIDOS DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA APLICAÇÃO.....</b>	<b>156</b>
<b>3.4.CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO 1.....</b>	<b>197</b>
<b>4.ESTUDO 2.....</b>	<b>198</b>
<b>4.1.OBJETIVOS .....</b>	<b>199</b>
<b>4.2.MATERIAL E MÉTODO .....</b>	<b>199</b>
<b>4.2.1.2 RESULTADOS DISCUTIDOS DA APLICAÇÃO COLETIVA.....</b>	<b>199</b>
<b>4.2.2.2 RESULTADOS DISCUTIDOS DA APLICAÇÃO INDIVIDUAL .....</b>	<b>215</b>
<b>4.3.CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO 2.....</b>	<b>239</b>
<b>5.CONCLUSÃO .....</b>	<b>240</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>351</b>

**INTRODUÇÃO**

---

## 1. Introdução

Educadores e profissionais que trabalham com escolares conhecem as dificuldades que muitos deles apresentam na habilidade de leitura. Os escolares que apresentam tais dificuldades ficam em defasagem em relação ao seu grupo-classe. Essa defasagem tende a aumentar com o passar do tempo, uma vez que os conteúdos curriculares aumentam em sua quantidade e dificuldade com a seriação escolar. Tais dificuldades podem ocorrer por ser a leitura uma atividade complexa, que envolve vários processos cognitivos que se iniciam na decodificação, considerada uma habilidade elementar, e estendem-se até a compreensão, esta considerada uma habilidade de alto nível e objetivo final e primordial da leitura. A compreensão ocorre quando são atribuídos os significados do material lido e as novas informações são abstraídas, processos necessários para que ocorram novas aprendizagens. Dessa forma, faz-se necessário que essas dificuldades sejam detectadas o mais precocemente possível, a fim de evitar que causem impedimento para o desenvolvimento do escolar. Para isso é necessário que seja realizada uma avaliação das habilidades de leitura, cujo objetivo é detectar o escolar que está em defasagem em relação aos seus colegas, realizar uma análise detalhada de suas habilidades e elaborar um perfil de suas potencialidades e deficiências, a fim de estabelecer uma base para monitoração contínua e, assim, determinar os tipos de estratégias mais eficientes para que o ensino e a aprendizagem sejam coordenados.

Minha experiência, como fonoaudióloga, com escolares que enfrentam frustrações constantes devido às dificuldades que apresentam nas habilidades da linguagem escrita, levou-me em busca de maiores conhecimentos na área da educação. Essa busca acarretou em meu ingresso no mestrado nessa área, com pesquisa sobre as habilidades envolvidas no processo da leitura. Durante a coleta dos dados para a pesquisa do mestrado, verifiquei que somente a avaliação de leitura ao nível do reconhecimento das palavras, que aponta para a dificuldade de decodificação (uma das habilidades pesquisadas no mestrado), não é suficiente, visto que muitos escolares se mostraram fluentes na leitura de palavras, mas os professores apresentavam queixas de dificuldade em compreensão. Tal fato causou-me o questionamento e o interesse em saber o que ocorre com esses escolares. Por que não compreendem se podem ler com proficiência? Tal questionamento ocasionou na busca do conhecimento dos processos envolvidos na compreensão da leitura e em uma forma de avaliar os escolares com o intuito de descobrir a razão de suas dificuldades e, assim, fornecer meios para educadores e profissionais auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Portanto, neste estudo, propomo-nos a construir um instrumento para a avaliação formal da compreensão de leitura, o qual vem complementar a avaliação das habilidades de leitura iniciada no estudo do mestrado, sendo direcionado aos profissionais da área da saúde e da educação que trabalham com escolares que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura. Por ser facilmente aplicado em sala de aula, o desempenho dos escolares norteará o professor na elaboração de atividades específicas que podem ser desenvolvidas para minimizar as dificuldades de compreensão apresentadas por seus escolares, pois sabemos que a aprendizagem somente se processará se houver a compreensão da mensagem escrita. Logo, para que a leitura seja eficiente não basta simplesmente saber identificar palavras corretamente, o objetivo maior e final é que haja a compreensão daquilo que o escolar lê.

Para que a proposta deste estudo fosse analisada em sua totalidade, dividimos o estudo em duas partes, sendo que o estudo 1 teve por objetivo elaborar um instrumento, desde a conceituação do construto teórico no qual foi baseado, passando pelas diversas etapas operacionais até a definição do seu formato final, como também verificar a validade e a fidedignidade do instrumento proposto. O estudo 2 teve por objetivo caracterizar o perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura desses escolares.

Partindo do pressuposto de que a compreensão de leitura é uma habilidade que envolve diversos mecanismos cognitivos e que os instrumentos de avaliação dificilmente conseguem analisar e mensurar todos esses mecanismos, para a construção deste instrumento baseamo-nos no modelo de representação mental, no qual a compreensão envolve o movimento ativo de processos que se iniciam na captação dos elementos que compõem a proposições de microestrutura, as relações entre essas proposições conduzindo à uma representação das macroestruturas do texto, a qual se dá por meio da integração das informações literais contidas no textos com os processos inferenciais, assim como da ativação de conhecimentos prévios para a representação e a integração final coerente do texto.

Considerando os aspectos expostos e baseando-se na literatura, este estudo partiu das hipóteses de que as dificuldades apresentadas pelos escolares em compreensão de leitura são focalizadas na elaboração de inferências, fato que impede a integração de informações explícitas no texto com as informações de conhecimento prévio para que se dê a integração coerente da mensagem escrita. Como também da hipótese de que os escolares apresentam maiores dificuldades na compreensão das informações contidas em textos expositivos, já que muitas vezes não há conhecimentos prévios suficientes para que essa integração seja realizada. Por outro lado, os textos narrativos possuem informações que são mais facilmente

integradas aos conhecimentos prévios, já que é uma estrutura de texto familiar, conhecida antes mesmo da aquisição da linguagem escrita.

## **Revisão da literatura**

---

## 2. Revisão da literatura

Sabe-se que 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 (ALVES, 2005).

Por essa razão, Ferreira e Dias (2004) afirmaram que o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Dessa forma, é importante e necessário que o escolar aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo adulto maduro, a fim de que se torne, também, um leitor eficiente e autônomo.

No entanto, dados divulgados no Programa de Avaliação Internacional de Escolares – PISA, que avalia o conhecimento dos escolares, de 15 e 16 anos de idade, em três matérias: matemática, ciências e leitura, revelaram que escolares brasileiros situaram-se na 49ª posição em relação a leitura entre 57 nações participantes da avaliação (INEP, 2007).

Tal fato permanece inalterado, conforme os dados divulgados pelo 4º Programa Internacional de Avaliação de Escolares (PISA 2009; Organization for Economic Cooperation and Development – OECD, 2010), que demonstraram que o Brasil ficou na 53ª colocação entre os 65 países avaliados, tendo obtido 412 pontos em leitura, 386 em matemática e 405 pontos em ciência. Em leitura, quase metade dos escolares brasileiros avaliados alcançaram apenas o nível 1. Em três anos, houve uma melhoria de apenas 6 pontos percentuais. O nível 1 significa que esses escolares são capazes de encontrar informações explícitas nos textos e relacioná-las com o cotidiano deles, obtendo somente o grau mínimo de habilidade de leitura. Na avaliação do PISA, a leitura é considerada a principal habilidade avaliada, pois influencia o desempenho dos escolares nas demais habilidades também avaliadas, como matemática e ciências.

Stothard (2004) confirma essas informações quando argumenta que é de conhecimento amplo que 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. De acordo com Stothard, aproximadamente um entre dez escolares experimenta problemas específicos de

compreensão da leitura; tais dificuldades variam de 7 a 26 meses de atraso nas habilidades de compreensão, sendo assim não pode haver dúvidas de que esses escolares precisam de ajuda.

Stothard (2004) salienta que, como a capacidade de leitura é, em geral, avaliada em termos das habilidades de decodificação, os problemas de compreensão podem facilmente ser negligenciados ou confundidos com “preguiça”. Por isso, é importante avaliar formalmente as habilidades de compreensão dos escolares para que dificuldades sejam detectadas e possa ser prestado o auxílio necessário para que esses escolares consigam se desenvolver em seu aprendizado.

## **2.1 A compreensão de leitura**

A leitura envolve dois componentes básicos, o reconhecimento de palavras e as habilidades de compreensão leitora. Essas habilidades de compreensão textual são a integração do texto, processo inferencial, interpretação da estrutura do texto e monitoramento da compreensão. Logo, a compreensão da leitura está na dependência de vários fatores que, juntos, contribuem para que ela seja concretizada. Assim, fatores como eficiência de decodificação, domínio do conhecimento, vocabulário, capacidade de fazer inferências e fatores sociais, bem como a memória operacional, conduzem o leitor ao sentido da mensagem escrita. Portanto, apesar de o reconhecimento de palavras e as habilidades de compreensão estarem relacionados, eles são sustentadas por habilidades distintas e habilidades que predizem a variação no desempenho de tarefas de compreensão, ou seja, a capacidade de integrar informações do texto, o conhecimento sobre a estrutura do texto e o monitoramento metacognitivo e a memória de trabalho (KINTSCH E VAN DIJK, 1978; CAIN; OAKHILL; BARNES, 2001; OAKHILL; CAIN; BRYANT, 2003; CAIN; OAKHILL; ELBRO, 2003; NAVAS; SANTOS, 2004; GIANGIACOMO; NAVAS, 2008; CUNHA; CAPELLINI; 2009; KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; CUNHA; OLIVEIRA, 2010; CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010).

Para Kintsch (1998), compreender é compor um modelo mental que envolve um processo de construção e integração. Sánchez (2008) argumenta que, enquanto os leitores vão lendo e interpretando o significado das palavras e das orações de um texto, constroem simultaneamente em suas mentes um modelo do que está sendo relatado ou descrito; um modelo em que os referentes das palavras “ocupam” um lugar e assumem entre si certas relações espaciais, temporais e causais.

Dessa forma, quando uma palavra aparece em primeiro plano em nossa consciência ela é mais facilmente recuperada na mente, pois o modelo é formado mais rapidamente, enquanto que a palavra que se encontra em segundo plano é recuperada da memória com mais esforço.

Entende-se que o modelo que o leitor vai construindo modifica-se ou atualiza-se à medida que certos elementos surgem no texto e outros vão desaparecendo. Em outras palavras, os leitores não têm presente, não ao menos no primeiro plano, tudo o que se vai extrair do texto e, sim, somente alguns elementos que servem de guia no processo de interpretação posterior.

De acordo com Sánchez (2008), três ideias podem mostrar o que ocorre enquanto é realizada a leitura de um texto:

1. Os leitores tendem a construir um modelo mental do que leem; um modelo que é atualizado constantemente a respeito dos elementos constituintes e das relações (temporais, causais, espaciais) que se estabelecem entre eles.
2. Este trabalho é dedicado a buscar uma representação coerente em que se encaixem (espacial, temporal ou casualmente) os elementos ou relações estabelecidas no texto.
3. Os elementos que não estão em primeiro plano podem ser recuperados da memória com certa rapidez, mas não é possível considerar um grande número de ideias ou elementos de uma só vez.

Escudero e León (2007) alegam que para compreender um discurso o leitor constrói uma representação mental coerente do texto, isto é, seu sentido lógico, o fio argumental, com o que se pode, depois, interpretar qualquer tipo de discurso. Se essa coerência não se produz, a compreensão do discurso não pode completar-se, como também não é possível fazer uma correta interpretação.

De acordo com Andrade e Dias (2006), na atividade de compreensão estão envolvidos dois tipos de processos, os básicos e os de alto nível. Os processos básicos, considerados mais “mecânicos”, distinguem-se dos processos de alto nível, pois estes exigem uma maior capacidade de abstração ou de elaboração mental. Algumas habilidades importantes vistas como de nível básico são a memória de trabalho e os chamados processos léxicos (como o conhecimento da estrutura ortográfica, por exemplo). Enquanto, são consideradas habilidades de alto nível o fazer inferências (sobre informações que não estão explícitas no texto ou que envolvem uma gama de conhecimentos prévios sobre o assunto tratado), como também o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido. Segundo Sánchez (2008), os leitores somente consideram as inferências estritamente necessárias para alcançar uma coerência entre as ações ou os acontecimentos lidos.

Para Andrade e Dias (2006) e Escudero e León (2007), as inferências têm sido classificadas atendendo ao tipo de discurso em um dado contexto. A pergunta que se faz, então, é se as inferências são geradas mediante mecanismos que obedecem a princípios universais de funcionamento cognitivo. A realidade diz que predominam três tipos de inferências que correspondem a manifestações da cognição causal e aos processos comuns e universais da compreensão. As primeiras denominam-se “associações” e fazem referências àqueles conceitos, ideias ou exemplos que os sujeitos geram durante a leitura. Tais inferências podem estar baseadas na ativação do conhecimento do leitor e servem para integrar as informações do texto por meio da elaboração de explicações ou predições. Um segundo tipo de inferências são as “inferências explicativas” ou “antecedentes causais”, que dizem respeito a alguma causa, razão ou motivo de um determinado acontecimento, e servem, fundamentalmente, para integrar as distintas orações do discurso. São inferências feitas posteriormente, já que orientadas sobre as informações que aparecem previamente no texto. Por último, as “inferências preditivas”, que se relacionam com as informações das consequências causais de um fato ou ação, respondem à pergunta “O que acontecerá depois?” e podem implicar expectativas acerca de fatos, objetivos, ações, resultados ou emoções. Esse tipo de inferências enquadra as denominadas “inferências que são feitas antes”.

## **2.2 Gêneros textuais**

Para Solé (1998), os textos são classificados dentro de muitos tipos ou categorias, de acordo com sua estrutura, podendo ser composto por textos descritivos, expositivos, narrativos, descritivos e instrutivo-indutivo. 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.

De acordo com Marcuschi (2004), os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular e cada gênero tem maneiras específicas de ser entendido. Dessa forma, diferentes gêneros textuais exigem diferentes formas no processo de compreensão, visto que o gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma história narrativa, uma tirinha de jornal ou horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social, e eles são orientadores da compreensão. Segundo Kinniburgh e Shaw (2009), a leitura de texto expositivo é muito diferente da leitura de um texto narrativo, pois diferentes tipos de discurso requerem padrões distintos de compreensão.

### 2.3 A compreensão de textos expositivos

Para Solé (1998), os textos expositivos estão relacionados à análise e à síntese de representações conceituais; são textos que explicam determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes.

Escudero e León (2007) argumentam que o propósito mais habitual dos textos expositivos é o de informar ao leitor acerca de novos aspectos, realidades genéricas e, muitas vezes, abstratas, além de poder contar com importante material técnico. Comparativamente, o número de inferências baseadas no conhecimento que se gera durante a compreensão de um texto narrativo pode ser maior que as produzidas em textos expositivos.

Segundo esses autores, os textos expositivos, em oposição aos textos narrativos, não dispõem de marcos organizativos tão claros. Os textos expositivos concebem-se normalmente como fontes de aquisição de nova informação em diversos domínios ou matérias tão díspares como as ciências sociais, as ciências físicas, a matemática ou a história. Neles, incorporam-se elementos informativos, explicativos ou argumentativos, dependendo do contexto ou da função a que é dirigido. Esses textos (sejam livros de textos, páginas da web, enciclopédias, etc.) são utilizados normalmente em situações em que o escolar não possui um conhecimento prévio suficiente, mas onde se espera que esse nível de conhecimento possa aumentar como resultados de sua leitura.

De acordo com Sánchez (2002), os processos envolvidos na compreensão dos textos expositivos podem ser explicados em quatro diferentes tipos de níveis:

#### a) Uso estratégico da progressão temática do texto

Dentro de um texto, a informação apresenta-se de forma linear e ordenada, ou seja, cada ideia relaciona-se com um tema preciso que em certa medida é estável e em outras se modifica. Essa contínua variação na sucessão temática obriga o leitor, ora por meio de seus conhecimentos prévios do tema ora por meio da informação disponibilizada no texto, a um contínuo processo de revisão da informação com o objetivo de verificar qual parte do que lê expressa o tema e qual parte consiste em dizer algo sobre o tema, isto é, aquilo que está lendo tem uma relação direta com o tema ou apenas se refere a ele de forma indireta. Ao detectar a progressão temática do texto, o leitor relaciona a informação nova com uma já dada, de forma que o texto e a interpretação que vai se formando adquire coerência.

#### b) Estratégia estrutural

Consiste em reconhecer como as ideias do texto relacionam-se entre si, ou seja, perceber a forma básica da organização do texto com o fim de extrair seu significado. Existem pelo menos cinco formas básicas de organização textual:

- Problema/solução: forma organizativa em que o conteúdo do texto é distribuído envolvendo a descrição de um ou mais problemas e da solução ou soluções para resolvê-lo(s) e que permite algumas variantes, como: um problema e várias soluções, uma solução para vários problemas. Esse tipo de texto vem marcado com expressões como: para obter, uma dificuldade, uma medida ou solução.
- Causalidade: distribui o conteúdo em torno de uma trama causal, cujas categorias básicas são o antecedente e o conseqüente. Esse tipo de organização é utilizado preferencialmente para explicar acontecimentos naturais e é marcado por expressões do tipo: por essa razão, como consequência.
- Descrição: descreve os recursos, as características e as propriedades de um determinado tema.
- Comparação: Organiza o conteúdo a partir do contraste ou da semelhança entre manifestações de duas entidades ou fenômenos. São marcadas com expressões do tipo: a diferença de, desde um ponto de vista..., desde outro...
- Sequência: as ideias são organizadas por meio de associações, como enumeração de recursos ou de um ordenamento temporal.

Dessa forma, tal estratégia estrutural conduz uma sequência de atividades inter-relacionadas:

- Detectar a organização interna do texto (problema, causa, diferenças, fases);
- Utilizar esse padrão como um instrumento para assimilar a informação do texto;
- Ordenar, nesse padrão ou armazenamento, a informação que se vai extraindo do texto;
- E, se for o caso, utilizar esse esquema de organização para planificar a memorização do texto.

### **c) Uso de macrorregras de seleção, de generalização e de integração**

Os leitores capacitados podem criar uma representação ordenada em distintos níveis de importância operando, para isso, com as macrorregras, que são operações ou atividades que permitem extrair o significado global de uma série de orações/proposições. São distinguidas três macrorregras:

- Omissão ou seleção: de uma sequência de orações/proposições são omitidos alguns elementos que não são considerados necessários para interpretar o resto delas, são os

elementos considerados irrelevantes ou redundantes, que são suprimidos da expressão que resume a sequência.

- **Generalização:** mediante a qual são substituídos diversos elementos de uma sequência de orações/proposições por um conceito mais abstrato ou geral que exprime todo o significado daqueles elementos.
- **Integração:** onde são substituídos diversos elementos de uma sequência de orações/proposições por outros que denotam os mesmos acontecimentos de toda sequência.

#### **d) Uso flexível e adaptado das estratégias e processos de autorregulação**

A leitura conduz ao uso dessas atividades em maior ou menos rigor de acordo com seu objetivo, ou seja, compreender completamente um texto, fazer um trabalho, etc. Tais estratégias dependem da capacidade do leitor de perceber que algo não vai bem (algo que não se compreende). É necessário que o leitor comprove que as metas planejadas estão sendo alcançadas ou não, isto é, ele precisa planejar, supervisionar e comprovar.

### **2.4 A compreensão de textos narrativos**

Sánchez (2002) argumenta que os escolares podem encontrar menos dificuldades na interpretação de um texto narrativo que na de um texto expositivo. Isso ocorre porque no texto narrativo recria-se o que já se sabe, enquanto que nos textos expositivos adquirimos informações novas sobre o mundo, com todas as exigências que são requeridas para aprender de forma autônoma. Dessa maneira, seria mais acessível compreender um texto narrativo que um expositivo.

Segundo Solé (1998), os textos narrativos pressupõem um desenvolvimento cronológico e aspiram explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. Para a autora, alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/complicação/ação/resolução/estado final. Enquanto outros introduzem uma estrutura e dialogam dentro da estrutura da narrativa, como, por exemplo, contos, lendas e romances.

Sánchez (1998) explica que compreender um relato implica penetrar na cadeia causal que organiza os acontecimentos e as ações que o constituem. Acontecimentos e ações foram, antes, palavras que devem ser reconhecidas e proposições que devem ser construídas e inter-relacionadas.

Essa cadeia causal veicula as ações dos personagens com a execução de uma meta ou um estado final e, assim mesmo, com certos acontecimentos, situações, sentimentos e pensamentos que as provocam. Para isso, o leitor deve conectar as ações dos personagens com

as situações ou os acontecimentos nos quais se acham imersos.

Certas situações permitem realizar uma determinada ação; outras propiciam ou obrigam a empreender essa mesma ação ou outras semelhantes. Cada ação, por sua vez, dá lugar a uma nova situação ou estado de coisas que desperta em outros personagens certas reações e, assim, sucessivamente até o final. Portanto, ao compreender um relato o leitor participa dessa cadeia causal e dos motivos por meio dos quais certos personagens enfrentam situações problemáticas que são relevantes.

De acordo com Escudero e León (2007), o discurso escrito narrativo representa conteúdos cuja natureza pode ser tipicamente episódica e incluem um conjunto definido de critérios que compartilham semelhanças entre si. As narrações integram a caracterização de um personagem e a perspectiva de um protagonista e implicam sequências de fatos ou ações que podem apresentar-se em forma de uma cadeia causal. Isso faz com que tenha mais sentido falar das narrações em termos de “o que ocorreu?”, “em que lugar?”, “qual é a ideia principal?”. A esse grupo pertencem a narração de fatos históricos, autobiografias, histórias de ficção, contos, fábulas ou lendas. À medida que se falam e se analisam as narrações, é feita uma referência a uma série de fatos iniciais, episódios, conflitos, estados emocionais, consequências, resoluções e avaliações. A maior parte das narrações é orientada pela suposição da existência de uma cadeia causal que estabelece a sequência de eventos, permitindo ao leitor alcançar uma interpretação coerente da história. Mas, além disso, a sequência de eventos possui uma ordem em que certos eventos aparecem na história, estabelecendo-se entre eles, além da relação causal, uma ordem temporal. Dessa maneira, a narração só pode ser entendida levando-se em conta a dimensão temporal. A narração está sempre controlada pelo conceito do tempo e o reconhecimento de que é a principal dimensão da existência humana.

## **2.5. Dificuldades de compreensão**

Segundo Sánchez (2008), a compreensão leitora reúne três competências distintas: *decodificação*, *compreensão oral* e os *recursos* que requerem operar com formas descontextualizadas e distantes de usar a linguagem, como o ensaio, o texto argumentativo ou os manuais de instruções; formas que podem envolver uma complexidade que raramente são encontradas na comunicação oral. Portanto, alcançar uma boa capacidade de compreensão requer reunir os três itens indicados.

A decodificação refere-se aos processos de reconhecimento da palavra escrita que, de acordo com Sánchez (2008), é a competência aparentemente mais elementar de todas, a qual se refere a um processo que permite transformar os signos ortográficos das palavras escritas em linguagem, enquanto que a compreensão é definida como o processo pelo qual as palavras, sentenças ou textos são interpretados.

A compreensão depende, portanto, da capacidade do indivíduo de decodificar rapidamente e reconhecer palavras isoladas de maneira automática e fluente, sendo bastante prejudicada quando o escolar tem muita dificuldade para reconhecê-las (FLETCHER *et al.*, 2009). Porém, podem existir dificuldades na compreensão da leitura na ausência de problemas com a habilidade de decodificação, ou seja, pode haver escolares com comprometimento específico na compreensão da leitura, mas não na decodificação. Um escolar pode saber decodificar uma palavra, mas, se não souber o significado, a compreensão do texto será prejudicada (BISHOP e SNOWLING, 2004; SÁNCHEZ; GARCÍA; GONZALEZ, 2007; MANYAK; BAUER, 2008; MCQUISTON; OSHEA; MCCOLLIN, 2008; SALGADO; CAPELLINI, 2008; FLETCHER *et al.*, 2009).

Andrade e Dias (2006) procuraram definir o que distinguiria um leitor habilidoso de um não habilidoso ou de compreensão pobre. O primeiro deve ter um controle sobre quais as inferências que pode fazer, além de precisar entender a estrutura do texto (por exemplo, identificar o personagem principal, seus motivos, seguir o foco e extrair o tema principal). O segundo pode não se dar conta de que não entendeu o texto ou uma parte específica deste e pode, também, não saber o que fazer quanto à sua pobre compreensão quando consegue atinar com esta. Sendo assim, pode haver escolares pobres em compreensão, que não conseguem responder às perguntas feitas no final de um texto lido, mas que não apresentam dificuldade no nível das palavras — leem com fluência e facilidade. Por outro lado, pode haver escolares que mostram uma decodificação lenta e laboriosa, mas que são bons na compreensão. Isso se deve ao fato de que a integração das informações vindas de diferentes partes do texto é muito difícil para os não habilidosos, apresentando, então, dificuldades em fazer inferências, e isso pode estar relacionado à memória de trabalho, assim os leitores mais habilidosos são melhores em fazer inferências e em monitorar suas compreensões e, ainda, em interpretar e derivar estruturas das histórias.

Sánchez (2000) diferencia seis problemas ou dificuldades de compreensão:

**1. Desconhecimento do significado de uma palavra:** desconhece o significado de palavras relevantes de um texto.

**2. Perda de continuidade e reflexão entre as ideias:** esse tipo de dificuldade corresponde com um primeiro nível de coerência que se verifica em todo o texto: a coerência local (microestrutura).

**3. Não se sabe o que o texto quer dizer:** tem a ver com as situações em que se sabe do que o texto trata, mas não há segurança sobre “o que é que o texto quer dizer”. Esse terceiro tipo de dificuldade corresponde à impossibilidade de construir a macroestrutura do texto.

**4. Não percepção do texto como um todo:** este quarto tipo de dificuldade aborda o caso de quando um leitor pode reconhecer do que o texto está falando (se está falando de x, de y ou de z) e quais ideias são delineadas, mas não percebe a pretensão do texto como um todo.

**5. Dificuldade para compreender e reconhecer o que já sabe e conectar com o que o texto propõe:** dificuldades para conectar o que o texto propõe com o que já se sabe. É muito possível que esse tipo de problema só pode ser reconhecido quando os dois primeiros, ou pelo menos o primeiro, são resolvidos.

**6. Incerteza de haver compreendido:** este último problema corresponde à sensação de segurança de haver ou não compreendido o texto. O leitor deve se perguntar: estou plenamente convencido de ter compreendido o texto? A resposta a essa pergunta depende de que os cinco problemas anteriormente citados tenham sido resolvidos satisfatoriamente.

Para Stothard (2004), a compreensão é um processo construtivo e integrativo; leitores hábeis fazem espontaneamente inferências para vincular ideias e obter informações que estão apenas implícitas. Tal processo é necessário para que uma representação integrada do texto seja formada. Tem sido sugerido que escolares com problemas de compreensão da leitura podem experimentar dificuldades ao fazer essas inferências.

Assim, as dificuldades em fazer inferências podem estar relacionadas:

(1) à falta de conhecimento geral para fazê-las;

(2) aos leitores poderem achar que a inferência é legítima, mas terem dificuldade em acessar o conhecimento relevante e integrá-lo ao texto por limitação de capacidade; ou

(3) a poderem não se dar conta de que é necessário inferir ou mesmo de que é permitido fazê-lo (OAKHILL; YUILL, 1996).

Segundo Ferreira e Dias (2004), as inferências exigem muito mais do que o conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto. Porém, além de conhecimentos genéricos das situações cotidianas e sociais, a realização dessas inferências parece exigir, também, certas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de perceber a intenção da ação de outrem e de diferenciá-la das consequências

dessa ação. É preciso ter, ainda, a capacidade de perceber a emoção expressa no comportamento ou na ação do outro.

De acordo com Sánchez (2008), sabe-se que ao final da educação dos primeiros anos a velocidade com que os escolares leem as palavras prediz seu nível de compreensão. Dessa maneira, ao se compararem dois escolares com os mesmos conhecimentos prévios, a mesma capacidade de memória de trabalho e a mesma habilidade para operar com os marcadores discursivos, aquele que lê mais rápido provavelmente compreenderá um pouco melhor. Naturalmente, quem compreende um pouco melhor tem mais probabilidades de envolver-se em mais experiências de leituras, e isso, ainda, ocasionará uma leitura automática mais eficaz que aumentará as diferenças prévias dos escolares. Tais diferenças que vão se produzindo entre os escolares a respeito de qualquer das habilidades implicadas (inclusive as mais elementares) repercutem nas obtensões globais.

Por essa razão, torna-se de fundamental importância intervir o mais precocemente possível quando um problema de leitura é detectado para que seja elaborado um trabalho com as habilidades específicas, com o objetivo de eliminar essas dificuldades e o escolar poder se desenvolver em todas suas potencialidades.

### **3ESTUDO 1**

---

### 3.1. Objetivo

Elaborar instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I.

### 3.2. Material e método

A elaboração do instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I seguiu as seguintes fases:

- Fase 1: Bases teóricas para a elaboração do instrumento.
- Fase 2: Etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.
- Fase 3: Validação do instrumento.

#### 3.2.1. Fase 1: Bases teóricas para a elaboração do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.

Kintsch (1998) classificou a representação cognitiva que incide na compreensão de textos escritos em três níveis:

- 1 – o *código de superfície*, que preserva o vocabulário exato e a sintaxe das orações;
- 2 – 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);
- 3 – 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).

Esse sistema de operações mentais subjacentes aos processos envolvidos na compreensão textual foi chamado de Modelo para a Compreensão de Textos e descrito por Kintsch e van Dijk (1978) da seguinte forma: Um texto é interpretado como um conjunto de proposições ordenadas por relações semânticas. Algumas são explicitamente expressas na estrutura do discurso, outras são inferidas durante o processo de interpretação com ajuda dos conhecimentos gerais ou com apoio no conhecimento sobre um contexto específico.

De acordo com esses autores, a estrutura semântica do texto é organizada em dois níveis nomeados como microestrutura e macroestrutura do discurso. Microestrutura seria o nível local do discurso, ou seja, a estrutura das proposições individuais e suas relações. A macroestrutura possui uma natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo.

Consiste na síntese construída a partir da dedução da microestrutura, síntese esta que estabelece o significado e põe em evidência o tópico do discurso.

A construção da macroestrutura, segundo os autores, é regulada por macrorregras, como forma de preservar a veracidade das informações e seu significado. São elas: a) deleção, na qual cada preposição, que não seja direta ou indiretamente importante para a interpretação de preposições seguintes do texto, pode ser suprimida; b) generalização, na qual cada sequência de preposições pode ser substituída por uma preposição mais geral detonando uma imediata generalização; e c) construção, na qual cada sequência de preposições pode ser substituída por uma preposição que deflagre um fato global, mantendo os componentes e as consequências contidas nas preposições da microestrutura. O modelo proposto sugere, ainda, que, devido às limitações da memória de curto prazo, o processamento de um texto é cíclico: em cada ciclo, certas preposições são retidas no *buffer* da memória de trabalho para serem conectadas com o conjunto de preposições de entrada do próximo ciclo. Dessa forma, a compreensão de um texto pode ser entendida como o processo de elaboração da macroestrutura do texto a partir de suas microestruturas.

Baseado na descrição dos processos cognitivos de Kintsch (1978), Sánchez (2002) entendeu que a compreensão de textos se faz em três níveis. O primeiro seria o da compreensão superficial, que chamou de texto base. Segundo o autor, nesse nível os significados extraídos do texto devem formar um todo coerente do qual cada ideia deve se relacionar de forma global (macroestrutura) ou local (microestrutura) com o texto inteiro. Esse nível de compreensão permite ao leitor lembrar o texto, resumir suas ideias ou responder perguntas sobre seus conteúdos. Dentro do texto base, Sánchez (2002) diferenciou, ainda, três níveis estruturais: a microestrutura (identificação e relacionamento das proposições entre elas), a macroestrutura (identificação da ideia global do texto, atribuindo a ele uma coerência global) e a superestrutura (diferentes formas de se organizar o texto).

O segundo nível, conhecido como Modelo da Situação, supõe, segundo Sánchez (2002), a integração da informação do texto aos conhecimentos do leitor. Nesse nível, o mundo ou a situação referida no texto permaneceria retido na mente do leitor, e não o texto em si. Tal compreensão, mais profunda do texto base, permite ao leitor utilizar criativamente a informação retirada do texto e responder a perguntas cujas respostas não estão literalmente escritas.

E o terceiro nível seria o da autorregulação, para o qual o leitor deve elaborar uma meta de leitura, bem como estratégias metacognitivas para operar com as informações textuais. Esse nível de compreensão permite ao leitor identificar problemas ocorridos durante

a leitura e buscar formas de resolvê-los.

Sánchez (2002) apresenta um esquema do modelo de representação mental da compreensão, descrito no Quadro 1, baseado em van Dijk e Kintsch (1983).

**Quadro 1:** Esquema do modelo de representação mental da compreensão, elaborado por Sánchez (2002).

Níveis de compreensão		Problema	Níveis de processamento (operações implicadas)	Conhecimentos sobre...	Resultado
<b>TEXTO BASE</b>	<b>Níveis de estrutura</b>	1- Quando não conheço o significado de algumas palavras	RECONHECER AS PALAVRAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• significado das palavras.</li> <li>• forma ortográfica das Palavras.</li> <li>• forma de letras e sílabas.</li> <li>• regras de correspondência grafema/fonema.</li> </ul>	Significado lexical
	<b>Microestrutura</b>		CONSTRUIR PROPOSIÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esquema proposicional.</li> <li>• conhecimento sobre a língua.</li> <li>• Conhecimento sobre o mundo físico e social.</li> </ul>	Predicado (argumentos)
		2- Quando perco o “fio” (o elo entre as proposições)	INTEGRAR AS PROPOSIÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre os textos (sinais sobre a progressão temática do texto).</li> <li>• Conhecimento sobre o mundo físico e social.</li> </ul>	As proposições relacionam-se linearmente entre si
	<b>Macroestrutura</b>	3- Quando não sei o que querem me dizer	CONSTRUIR IDEIAS GLOBAIS (Macrorreglas de generalização, seleção e integração)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre os textos (sinais que indicam no texto a macroestrutura).</li> <li>• Conhecimento sobre o mundo físico e social.</li> </ul>	Ideias globais que dão sentido e unidade ao texto
	<b>Superestrutura</b>	4- “Quando as árvores não me deixam ver o bosque”	INTEGRAR TODAS AS IDEIAS EM UM ESQUEMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre os textos (sinais de superestrutura).</li> <li>• Conhecimento sobre o mundo físico e social.</li> </ul>	As ideias se organizam por meio de relações causais, comparativas, temporais...
<b>Modelo de Situação</b>	5- Quando não sei o que supõem que devo saber	CONSTRUIR UM MODELO SITUACIONAL Autoquestionar-se Autoexplicar-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre o mundo físico e social.</li> </ul>	As ideias do texto fundem-se (e se ampliam), com o que já sabemos.	
<b>Metacognição</b>	COLOCAR METAS; TRAÇAR PLANOS; SUPERVISIONAR; AVALIAR			Autorregulação; aprender a aprender	

Fonte: Sánchez, E. M. Comprensión y redacción de textos. Barcelona. Espanha: Edebé. 1998. p. 81.

Construir esses modelos quando o texto lido aborda assuntos já conhecidos exige pouco esforço, mas é muito diferente de quando o texto é complexo e se tem poucos

conhecimentos prévios referente ao assunto abordado no texto, pois, nesse caso, o trabalho para construir tais modelos exige um esforço muito maior. Nesses casos, quando o leitor se limita a derivar ou extrair do texto as ideias ali contidas alcança somente uma **compreensão superficial**; se ao contrário, quando a partir do texto se constrói um modelo sobre a situação referida em suas palavras e orações, então alcança uma **compreensão profunda** (SÁNCHEZ, 2008).

Segundo Escudero e León (2007), a construção da compreensão profunda produz uma atividade mental enorme no leitor, pois ele deve processar não só a informação que chega do discurso, mas também a informação que o discurso omite e que deve ser buscada nos conhecimentos já adquiridos pelo leitor, visto que nem sempre os discursos são completos — pelo contrário, podem ser ambíguos, imprecisos, dando por sabida muitas informações que acabam sendo omitidas. É preciso, então, estabelecer a coerência necessária para haver uma representação mental, preenchendo as lacunas de informações que não aparecem de maneira explícita no discurso. Essas atividades mentais capazes de conectar a informação explicitada no discurso com a implícita são denominadas inferências.

De acordo com esses autores, pode-se considerar que qualquer informação que se extrai do texto e que não está explicitamente expressa nele é uma inferência. As inferências são processos mentais que facilitam a ativação da informação e são particularmente essenciais por razões de coerência conversacional e por condições da boa forma do discurso. Dessa forma, o leitor constrói, ao tratar de compreender a mensagem lida, substituindo, adicionando, integrando ou omitindo informação do texto. As inferências são fundamentais porque têm altíssimo valor adaptativo para predizer condutas, para entender a realidade e compreender mensagens abstratas. Graças às inferências, pode-se desvelar o oculto de uma mensagem, ler entrelinhas, fazer explícita em nossa mente a informação implícita do texto.

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) com 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 (SANTOS; NAVAS, 2002; CUNHA; OLIVEIRA E CAPELLINI, 2010).

Fundamentado nos estudos apresentados, o instrumento proposto tem o intuito de focalizar de modo objetivo em qual nível se encontra a dificuldade do escolar, deste modo, inclui somente as questões de microestrutura e de macroestruturas literais e inferenciais localizadas no nível do texto base, de acordo com o esquema apresentado por Sánchez (1998). Assim, este estudo não abrange perguntas relacionadas ao modelo de situação, embora este seja fundamental para a compreensão leitora. Isto ocorre em razão do fato de que a avaliação do modelo de situação exigir perguntas abertas para que o avaliando possa expor seus autoquestionamentos e reflexões, não sendo possível, portanto, sua aplicação em um teste de múltipla escolha.

Optamos pelas questões de múltipla escolha, que, segundo Kida, Chiari e Ávila (2010), 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 diferentes inferências necessárias, até as questões relativas a estilo e técnicas de escrita.

De acordo com Pinto (2001), o uso de perguntas de escolha múltipla para avaliar o conhecimento escolar ou outros conhecimentos de índole geral é cada vez mais frequente, como foi verificado nos estudos previamente analisados. Segundo esse autor, 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.

Pasquali (2001), Tomaz (2006) e Lage (2007) recomendaram que os itens que compõem um instrumento de avaliação sejam formulados de forma a apresentarem uma situação-problema clara e objetiva, que deve ser respondida pela escolha de uma das alternativas de resposta, compostas por um gabarito e três ou quatro distratores.

Portanto, de acordo com esses autores, o enunciado, base da questão, deve trazer em si o estímulo que provoca a resposta. É uma situação-problema expressa como afirmativa ou pergunta e explícita claramente à base da resposta — o que se exige do avaliando — e como ele deve proceder — o comando da resposta. Ao enunciar o problema, devem-se apresentar todas as informações de que o escolar precisa para se situar sobre o que o item aborda e que é objeto de análise. Essas informações devem, também, ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma deve resolvê-lo.

As alternativas de resposta devem convidar o escolar a resolver o problema pela escolha da resposta correta. Os distratores, conforme o próprio nome indica, são respostas

plausíveis que têm a função de atrair quem não sabe e escolhe sem fundamento a resposta que lhe parece certa ou que o impressiona. Para evitar acertos ao acaso, os distratores devem ser plausíveis e aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não devem corresponder satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados.

Os autores recomendam, ainda, que os distratores devem vincular-se ao enunciado do problema e com ele fazer sentido gramaticalmente completo, mas são independentes entre si. Deve manter certa similaridade de estilo e complexidade de redação com a opção correta, criando paralelismo, ou seja, um padrão homogêneo entre as alternativas de resposta por meio da sintonia entre o que todas abordam, a extensão do texto, o nível de dificuldade, a estrutura sintática, a abrangência do que enfocam, o tipo de categoria ou espécie focalizada, o estilo e a correção linguística.

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).

Para Pasquali (2001), a validade de um teste 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.

Para esse mesmo autor, o conceito de fidedignidade vem relacionado sob uma série de outras expressões, como: precisão, fidedignidade, constância, consistência interna, confiabilidade, estabilidade, confiança, homogeneidade. No entanto, as mais genéricas e, por isso, as mais utilizadas são as expressões precisão e fidedignidade. Na verdade, fidedignidade cobre aspectos diferentes de um teste, mais todos eles referem-se a 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.

Para que um instrumento de avaliação tenha validade é necessário que ele seja construído, desde o início, baseado em critérios e normas determinadas pelos órgãos que regem 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.

O órgão oficial que estuda e determina tais critérios e normas no Brasil é o Conselho Federal de Psicologia (CFP), que define como procedimentos confiáveis aqueles que apresentem alto grau de precisão e de validade. Sendo a precisão entendida como o grau de

consistência do instrumento e por validade a capacidade para atingir os objetivos para os quais foi construído.

Para a construção do instrumento proposto por este estudo nos baseamos nas normas de elaboração de instrumentos psicométricos que utilizam questões de múltipla escolha descritas por este órgão em sua Resolução CFP N.º 002/2003 (Disponível em: <http://www.pol.org.br/>. Acesso em: 07/12/2010) que determina:

- 1- apresentação da fundamentação teórica do instrumento, com especial ênfase na definição do construto, sendo o instrumento descrito em seu aspecto constitutivo e operacional, incluindo a definição dos seus possíveis propósitos e os contextos principais para os quais ele foi desenvolvido;
- 2- apresentação de evidências empírica de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste, justificando os procedimentos específicos adotados na investigação;
- 3- apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento;
- 4- apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento, em função do sistema de interpretação adotado, devendo, nesse caso, explicar o embasamento teórico e justificar a lógica do procedimento de interpretação utilizado.
- 5- apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado, para que haja a garantia da uniformidade dos procedimentos envolvidos na sua aplicação;
- 6- compilação das informações indicadas acima, bem como outras que forem importantes, em um manual contendo, pelo menos, informações sobre:
  - a) o aspecto técnico-científica, relatando a fundamentação e os estudos empíricos sobre o instrumento;
  - b) o aspecto prático, explicando a aplicação, correção e interpretação dos resultados do teste;
  - c) a literatura científica relacionada ao instrumento, indicando os meios para a sua obtenção.

Seguindo os parâmetros psicométricos determinados pelo CFP nos fundamentamos nas orientações de Pasquali (2001) para a construção de instrumento de avaliação baseado no constructo, que define as seguintes etapas para sua elaboração:

- 1- Definição do constructo
- 2- Operacionalização do constructo:
  - a) Análise de outros testes que medem o mesmo constructo
  - b) Regras para construção dos itens

- c) Quantidade de itens
- 3- Análise teórica dos itens:
  - a) Análise semântica dos itens
  - b) Análise dos juízes
- 4- Procedimentos experimentais (aplicabilidade do instrumento)

A elaboração de um instrumento de avaliação deve incluir também forma como deverá ser realizada a interpretação dos significados dos escores, ou seja, a interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho, que segundo Santos et al (2010) é considerado um dos aspectos mais importantes de qualquer instrumento de avaliação. Esta interpretação pode ser conferida por três procedimentos, sendo: referência à norma, referência ao conteúdo, referência ao critério.

A referência à norma atribui significado, comparando-se os escores obtidos por um sujeito com os escores obtidos por um grupo de referência (grupo normativo), indicando a posição respectiva desse escore frente ao grupo. A referência ao conteúdo é utilizada quando o conjunto de problemas contidos no instrumento pode ser considerado uma amostra representativa do universo de problemas de um determinado conteúdo ou domínio. A referência ao critério atribui significado ao escore relacionando-o a alguma outra medida que se deseja prever, chamada critério externo. Quando ocorre uma correlação significativa entre as duas medidas pode-se atribuir significado ao primeiro escore, indicando qual a expectativa de desempenho no critério externo.

No caso do presente estudo, os escores devem ser interpretados baseados no procedimento de referência à norma, visto que os escores obtidos pelo escolar podem ser comparados com aqueles obtidos pela população de escolares avaliados para a verificação dos dados empíricos do estudo.

Desta forma, após a definição do constructo e da fundamentação teórica que sustenta este estudo, nos lançamos na construção propriamente dita do instrumento que foi baseada no Modelo de Representação da Compreensão proposto por Kintsch (1998). Os processos envolvidos em cada etapa operacional desta elaboração serão descritos a seguir.

### **3.2.2 Fase 2: Etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura**

A construção do instrumento proposto foi realizada em diversas etapas, iniciando-se no levantamento de instrumentos e instrumentos de compreensão de leitura existentes no

Brasil e no exterior, seguida da seleção da população a qual este instrumento será direcionado, vindo a seguir a seleção dos textos que foram utilizados, elaboração das perguntas e a aplicação do estudo piloto.

A seguir, serão descritos os processos envolvidos em cada uma destas etapas na ordem apresentada anteriormente.

### 3.2.2.1 Levantamento de instrumentos de avaliação existentes no Brasil e no exterior

Este estudo iniciou-se pelo levantamento de estudos anteriores que utilizaram diversos instrumentos de avaliação da compreensão de leitura. O objetivo desse levantamento, realizado nas bases de dados do *Pubmed e Scielo*, foi conhecer quais instrumentos de avaliação são utilizados para analisar o nível de compreensão de leitura. Embora esse levantamento tenha sido realizado inicialmente no período de 1988 a 2009, pois a partir dessa data foi iniciada a construção do instrumento, para efeitos de atualização dos dados estendeu-se o levantamento até 2011, a fim de verificarmos os novos instrumentos propostos.

A apresentação dos estudos está em ordem cronológica, somente descrevendo os instrumentos de avaliação aplicados, visto que o objetivo desta análise foi verificar quais tipos de instrumento são utilizados para avaliar a compreensão de leitura e verificar se existem instrumentos validados, no Brasil, direcionados tanto a sua utilização em clínicas que atendem a pacientes com transtornos de aprendizagem como em salas de aulas, para que professores e coordenadores possam conhecer as dificuldades encontradas por seus escolares e direcionarem suas atividades, visando a eliminar tais dificuldades.

Os estudos selecionados foram apresentados no Quadro 2 que descreve os autores, o ano, os instrumentos de avaliação de compreensão de leitura utilizados e os resultados em cada um desses estudos, conforme descrito na sequência.

**Quadro 2:** Descrição dos instrumentos de compreensão de leitura utilizados em estudos nacionais e internacionais no período de 1988 a 2011.

Autores Ano	Objetivos/ Participantes	Instrumentos/Resultados
	Objetivos: descrever as características dos escolares que apresentam dificuldades em adquirir novos	Instrumento: Leitura de um texto expositivo (Os Superpetroleiros). Para avaliar a compreensão foram considerados o que os escolares recordavam com relação a: número das idéias centrais; número de detalhes das idéias; organização do que lembravam; como também a sensibilidade das relações retóricas; capacidade para extrair o significado

Sánchez (1988)	conhecimento através da leitura. Participantes: 14 escolares avaliados pelos professores como de compreensão pobre e 17 como de boa compreensão (escolares do 6º, 7º e 8º ano- Espanha).	geral dos parágrafos; capacidade para detectar o tema de um parágrafo; fazer um resumo da história; escolher o melhor título entre 4 possibilidades. Além destes testes os escolares realizaram 2 subtestes do WISC: de Semelhanças e de Vocabulário. Resultados: os leitores com boa compreensão recordam um maior número de idéias principais do textos do que de idéias menos relevantes ou quantidade semelhante, utilizam da organização retórica, recordam um maior número de informações e de melhor qualidade, enquanto os leitores de pobre compreensão recordam menos informações principais e mais detalhes, de forma desestruturada e fragmentada.
Garrido (1988)	Objetivo: verificar a validade e fidedignidade do teste de Cloze. Participantes: 623 escolares do ensino médio de escolas particulares. (Brasil)	Instrumento: quatro texto retirados de livro utilizado na disciplina de filosofia no formato Cloze. Resultados: ocorreram índices significativos de validade e fidedignidade do teste utilizado, além de mostrar seu poder discriminativo no qual as médias foram significativamente mais altas em razão do grau de escolaridade e do melhor nível socioeconômico.
Sánchez (1990)	Objetivo: verificar e comparar os efeitos de um programa de instrução centrado nas habilidades cognitivas que permite seguir a progressão temática do texto, extrair o significado global (aplicação das macroregras de seleção, generalização e integração) e reconhecer e usar as formas organizativas básicas e a aplicação de um programa tradicional. Participantes: 39 escolares do 6º, 7º e 8º grau, divididos em grupos de escolares com boa	Instrumento: Os participantes foram classificados como de pobre e boa compreensão. Os testes foram aplicados antes e após tratamento. Provas que compunham o teste: leitura silenciosa (em pequenos grupos) de 2 textos expositivos chamados “ <i>Los petroleros</i> ” (antes do tratamento) e “ <i>La ferracarri</i> ” (depois do tratamento). Para avaliar a compreensão foram considerados o que os escolares recordavam com relação a: número das idéias centrais; número de detalhes das idéias; organização do que lembravam; como também a sensibilidade das relações retóricas; capacidade para extrair o significado geral dos parágrafos; capacidade para detectar o tema de um parágrafo; fazer um resumo da história; escolher o melhor título entre 4 possibilidades. Além destes testes os escolares realizaram 2 subtestes do WISC: de Semelhanças e de Vocabulário. No 1º texto eram visto as relações retóricas básicas como: problema, solução, covariança, comparação, contraste, causalidade, coleção de soluções, coleção. No 2º texto eram vistos: comparação adversativa, causalidade-explicação, causalidade-covariança, coleção. Resultados: os escolares com pobre compreensão que receberam o treinamento do programa se igualaram aos escolares de boa compreensão que receberam treinamento tradicional. Ambos recordaram o mesmo número de ideias centrais e o mesmo número de idéias de detalhes e fizeram uso da organização textual; mas na tarefa de titulação os resultados foram os

	compreensão (com e sem treinamento) e pobre compreensão (com e sem treinamento). (Espanha)	mesmos para os dois grupos de boa compreensão e na tarefa de resumo estas diferenças do treinamento só foram verificadas para o grupo com pobre compreensão.
Miranda; Villaescusa; Vidal-Abarca (1997)	Objetivo: verificar a necessidade de incluir modificações nas estratégias de instrução explícita em um programa de ensino da compreensão de leitura para escolares com dificuldades de compreensão. Participantes: 80 crianças do 5º e 6º ano, sendo 40 com dificuldades de aprendizagem. (Espanha).	Instrumento: Foram dados 3 textos de 108 a 192 palavras, sendo o 1º usado para explicar como deviam fazer as tarefas e os outros 2 usados para o teste. As crianças tinham que identificar a idéia principal do texto aplicando as macroregras de generalização de Van der Dijk e Kintsh (1983). Resultados: o programa teve duas versões: uma com procedimentos de auto-regulação e outra com procedimentos de auto-regulação mais a instrução explícita de estratégias de compreensão. Os dados mostraram que nas duas versões houve melhora no desempenho das instruções explícitas das estratégias, mas os ganhos foram muito baixos nas medidas da capacidade metacognitiva.
Brandão; Spinillo (1998)	Objetivo: verificar a relação entre a produção e a compreensão de textos em uma mesma amostra de participantes. Participantes: pré-escolares (de 4 a 6 anos). (Brasil).	Instrumento: Reprodução de história (narrativa) ouvida em um gravador. Respostas para 8 perguntas de natureza inferencial, apresentadas em ordem fixa, imediatamente após a reprodução (Aplicação individual). Foi aplicado também tarefa de avaliação de memória verbal (repetição literal de 12 sentenças com aumento gradativo dificuldade). Resultados: Apesar de ambas as habilidades se desenvolverem com a idade, não foi detectada uma correlação entre produção e compreensão de textos. Aos 4 anos, as crianças apresentavam níveis de produção mais elaborados do que na compreensão; enquanto aos 6 e 8 anos apresentavam níveis de compreensão mais elaborados do que na produção.
Badian (1999)	Objetivo: Determinar se a definição de dificuldade de leitura dado por uma discrepância entre os testes de compreensão auditiva e de compreensão de leitura produziria	Instrumento: Foi aplicado o SAT ( <i>Stanford Achievement Test-Gardner, Rudman, Karlsen e Merwin, 1982</i> ): os escolares respondem um total de 54 itens de múltipla escolha (compreensão inicial, interpretação, análise crítica e, consciência e uso de estratégias de leitura) para passagens de textos narrativos, informativos e funcionais. Resultados: Entre os participantes que apresentaram consistência de dificuldade de leitura em ambas definições somente 3.2 do gênero feminino comparados a 1.7 do masculino de uma amostra de 5.1% permaneceram não discrepantes da pré-escola aos níveis mais superiores de escolaridade. Significativos 2.7%

	<p>resultados semelhantes em termos de estabilidade, da relação entre gêneros e prevalência da desordem quando comparados em um estudo longitudinal. Participantes: 1008 escolares (506 meninos e 502 meninas) da pré-escola até o 8º grau. (Estados Unidos).</p>	<p>da amostra foi classificada com dificuldades até 8º ano e somente 1.7% demonstrou consistência na dificuldade de leitura nos níveis inferiores e nos superiores. Um aumento da relação de leitores com dificuldades não discrepantes para discrepantes depois do 5º ano foi devida ao ingresso tardio de escolares com dificuldades de leitura. A definição da dificuldades de leitura em termos de discrepância entre compreensão auditiva e leitora proporciona uma estimativa precisa da estabilidade, relação entre os gêneros e prevalência da desordem com a seriação.</p>
Rabren; Darch; Eaves (1999)	<p>Objetivo: verificar a interação entre a abordagem pedagógica e tipo de texto na compreensão de leitura de escolares com dificuldades de aprendizagem. Participantes: 40 escolares do 4º ano com dificuldades de aprendizagem. (Estados Unidos).</p>	<p>Instrumento: Foram aplicados os testes de decodificação de palavras e de compreensão de leitura Woodcock-johnson Psycho-Educational Battery e o Woodcock Reading Mastery Test Revised (Woodcock,1987). Resultados: O desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem foi melhor quando a abordagem pedagógica utilizava material textualmente explícito. Uma importante implicação dos resultados foi que os professores podiam ser necessários para fornecer ajuda mais extensiva para os estudantes com dificuldades que eram ensinados por meio da instrução textualmente implícita.</p>
Solan; Larson; Shelley-Tremblay; Ficarra; Silverman (2001)	<p>Objetivo: investigar a relação entre movimento oculomotor e terapia de compreensão em escolares com dificuldades de leitura. Participantes: 31 escolares do 6º ano com dificuldades de leitura. (Estados Unidos).</p>	<p>Instrumento: teste de compreensão de leitura do <i>Gates-MacGinitie Reading Tests</i> (GMRT; subteste-níveis 5/6, forma K; MacGinitie &amp;MacGinitie, 1989). O movimento dos olhos foi analisado por meio de um dispositivo de gravação de infravermelhos. O GMRT é composto de 48 questões de múltipla escolha sobre as idéias principais, raciocínio, vocabulário do contexto e fatos de conclusão. A avaliação mediu a habilidade do escolar para ler e compreender passagens de prosa. Algumas das questões requeriam compreensão de informações explícitas no texto e outras de informações que estavam somente implícitas. Resultados: Embora tenha havido diferença estatisticamente significativa intra-grupo para compreensão e movimento de olhos, na comparação entre grupos esta diferença não ocorreu. A ordem de terapia (primeiro para a compreensão ou primeiro para o movimento dos olhos) não foi significativa. Melhora do desempenho intra-grupo para a compreensão a movimento dos</p>

		olhos foram consistentemente significantes depois de 12 e 24 semanas de terapia. A terapia do movimento dos olhos melhorou o movimento dos olhos e também resultou em ganhos significantes na compreensão de leitura. A terapia de compreensão da mesma forma produziu melhora em ambos, na eficiência do movimento dos olhos e na compreensão de leitura. Os resultados suportaram a noção de que existe uma relação entre atenção visual, prontidão oculomotora e compreensão de leitura.
Neuhaus; Foorman; Francis; Carlson (2001)	Objetivo: analisar a relação entre o desempenho no testes de RAN e nos testes de leitura.  Participantes: 25 crianças do 1º e 2º ano. (Estados Unidos).	Instrumento: teste de vocabulário e compreensão de passagens do <i>Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery—Revised</i> (WJ-R; Woodcock & Johnson, 1989), como também os 3 subteste de RAN (objetos, números e letras). Resultados: Este estudo investigou as relações entre a articulação e durações de pausa associadas com os 50 estímulos de cada subteste do RAN e as relações entre as latências de pausa e articulação de três subtestes do RAN com a leitura. Para os escolares de ambos, primeiro e segundo ano, o tempo de pausa e articulação para o subteste das letras e objetos não foram significativamente relacionados com a leitura, em contraste com a duração da articulação e das pausas dos subtestes de números do RAN. A duração de pausas dos subtestes do RAN foram diferencialmente relacionados à leitura; no entanto, articulação raramente foi relacionada para leitura. O tempo de pausa do subteste das letras do RAN foi o preditor mais robusto de decodificação e compreensão de leitura consistentemente preditando todas as medidas do primeiro e segundo ano. Análise suportou a visão de que a leitura é preditada pela velocidade de processamento associado com letras, mas não na velocidade de processamento geral.
Daneman; Hannon (2001)	Objetivo: verificar como os escolares usam a memória de trabalho para responder as perguntas de múltipla escolha do SAT. Participantes: 40 estudantes universitários. (Canadá).	Instrumento: Foram utilizadas para avaliação 2 formas do SAT, cada uma com 4 passagens, contendo cada um 10 questões de múltipla escolha e também o <i>Nelson-Denny Reading Comprehension</i> , que consiste da leitura de 8 passagens de prosa e de 36 questões de múltipla escolha. Resultados: os escolares que não liam as passagens tiveram desempenho inferior comparados aos escolares que obtiveram nível intermediário e que liam parte ou consultavam as passagens para responder perguntas específicas; os escolares que liam as passagens integralmente ou reliam para responder as perguntas tiveram desempenho superior. O estudo mostrou forte correlação da memória de trabalho com a compreensão de leitura.
Santos; Primi; Taxa; Vendramini (2002)	Objetivo: investigar as propriedades psicométricas de um instrumento de	Instrumento: Teste de Cloze (texto utilizado: crônica de Luiz F. Veríssimo). Preenchimento de lacunas (feitas a cada 5 palavras), 1ª e última linha da história sem lacunas. Aplicação coletiva (leitura silenciosa).

	<p>avaliação da compreensão em leitura utilizando a técnica de Cloze.</p> <p>Participantes: 612 estudantes ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular. (Brasil)</p>	<p>Resultados: Observou-se um bom desempenho no modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item com consistência interna alta. Os itens formaram dois grupos em razão da dificuldade: um grupo com itens muito fáceis e outro com itens muito difíceis. Parte da variabilidade dos índices de dificuldade pode ser explicada pela classe gramatical da palavra a ser descoberta. Do maior ao menor nível de complexidade foram observados: adjetivos, verbos, advérbios, substantivos, pronome, preposição e artigo. Os autores concluíram que os acertos no Cloze não dependiam somente da habilidade dos estudantes, mas também das dificuldades dos itens que compuseram o texto.</p>
Ferreira; Dias (2002)	<p>Objetivo: verificar e comparar o efeito do treinamento das estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental sobre a compreensão de leitura.</p> <p>Participantes: escolares de 8 a 14 anos (3ª e 4ª séries) com dificuldades de compreensão de leitura de escolas públicas e particulares. (Brasil)</p>	<p>Instrumento: Leitura de 3 histórias; para cada história a criança deveria responder oralmente a seis perguntas: 3 literais e 3 inferenciais. Usadas para classificar níveis de dificuldade de compreensão. Quando a criança não respondia bem a todas as perguntas da 1ª história era classificada como <i>com muita dificuldade</i>; as que leram a 1ª e 2ª história e não foram capazes de responder as perguntas da 2ª, foram classificadas como <i>com média dificuldade</i>; as que leram as 3 histórias e não foram capazes de responder as perguntas somente da última, foram classificadas como <i>com pouca dificuldade</i>. Aplicação individual.</p> <p>Resultados: houve um desempenho significativamente melhor do Grupo com Pouca Dificuldade de Compreensão (GD1), frente ao Grupo com Muita Dificuldade de Compreensão (GD2) e ao Grupo Controle (GC). Verificou-se que o GD1 progrediu mais sobre as questões inferenciais do que o GD2. As crianças das escolas públicas foram as mais beneficiadas. Ambas estratégias possibilitaram a emergência de respostas às questões literais e inferenciais.</p>
Salles; Parente (2002)	<p>Objetivo: 1) analisar a validade dos modelos cognitivos de leitura de dupla-rota em uma amostra de crianças em início de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental; 2) analisar o uso preferencial sobre uma das rotas de leitura; e, 3) as possíveis relações com compreensão e tempo de leitura textual.</p> <p>Participantes: 76</p>	<p>Instrumento: Foi aplicada uma avaliação de leitura de palavras isoladas (60 itens, divididos igualmente em palavras regulares, irregulares e pseudopalavras). Esta avaliação foi aplicada para ver o uso de rotas. A apresentação dos estímulos foi realizada através do computador, utilizando o Programa Psychlab (Bub &amp; Gum, 1988). Cada criança era solicitada a ler silenciosamente uma história, com extensão de aproximadamente 200 palavras e níveis apropriados de legibilidade para a escolaridade da amostra (Rocha, 1997). A compreensão de leitura foi avaliada de duas formas: através da reprodução oral da história lida (reconto) e através da resposta a questões de múltipla escolha sobre a história. Mesmo instrumento do estudo de 2004.</p> <p>Resultados: Identificou-se quatro grupos segundo as habilidades de leitura de palavras: bons leitores por ambas as rotas; maus leitores por ambas as rotas; leitores preferencialmente lexicais e leitores preferencialmente fonológicos. Os primeiros foram os mais rápidos na leitura textual. Os grupos não diferiram significativamente em compreensão textual, exceto na 3ª série. A rota fonológica parece estar melhor desenvolvida e ser mais</p>

	crianças de 2ª e 3ª séries (entre 6,9 anos e 9,4 anos). (Brasil)	amplamente usada pela amostra estudada do que a rota lexical, que está em construção, sugerindo um processo de desenvolvimento das habilidades de leitura. Não houve leitores exclusivamente fonológicos ou leitores exclusivamente lexicais, o que indicaria casos patológicos (dislexia) em uma abordagem de processamento da informação. A rota fonológica parece essencial principalmente no início do desenvolvimento da leitura. Crianças que usavam preferencialmente esta rota apresentaram desempenho significativamente superior em leitura de palavras isoladas ao daquelas que usavam preferencialmente a rota lexical. As habilidades de reconhecimento de palavras isoladas correlacionaram-se significativamente com habilidade de compreensão de leitura textual e com tempo de leitura em contexto.
Rodrigues; Dias; Roazzi (2002)	Objetivo: investigar se os participantes, através de suas respostas, distinguiriam informações explícitas no texto daquelas conseguidas por inferência, através de informações implícitas. Participantes: 40 universitários. (Brasil).	Instrumento: Leitura de uma série de pequenas histórias(12), respondendo no final (sem o texto) à três sentenças (sim ou não) se informações nelas contidas estavam presentes no texto. Nenhuma sentença da tarefa continha palavras idênticas às do texto, embora o conteúdo representasse o texto lido. Resultados: Todos passaram por duas fases: tarefa de conclusão e tarefa de reconhecimento. Na primeira responderam a problemas silogísticos, e na segunda indicaram informações literais e inferenciais apresentadas nas histórias, com objetivo de observar se eles reconheceriam as sentenças como informações presentes no texto ou eram resultados de inferências feitas. A primeira tarefa confirmou que os informantes realizam inferências automaticamente. Na segunda tarefa os mesmos acreditaram que a paráfrase tinha sido apresentada explicitamente no texto, e raramente acreditavam que as sentenças foram resultados de inferências realizadas por eles. O desempenho dos estudantes de Letras foi melhor de que os de Matemática.
Buck; Torgesen (2002)	Objetivo: verificar se o desempenho em fluência de leitura predita o desempenho em teste de compreensão. Participantes: escolares do 3º grau de 13 escolas da Flórida (USA).	Instrumento: Aplicação do <i>Oral Reading Fluency (ORF)</i> e do <i>Florida Comprehensive Assessment Test-Sunshine State Standards (FCAT-SSS)</i> e também do <i>FCAT norm-referenced test (FCAT-NRT)</i> . O desempenho no FCAT é classificado em uma categoria de 1 a 5, abaixo de 3 significa um desempenho abaixo do esperado para o grau escolar. Foi feita a média das medidas (3 pontos) de um minuto de leitura obtidos pelo escolar na leitura de 3 passagens. Resultados: para um grande grupo heterogêneo de escolares do 3º ano, o desempenho em fluência de leitura pode prever com bastante precisão se ou não uma vontade determinada se o escolar poderá atingir ou não a pontuação de nível 3 ou acima no teste de leitura do FCAT. Na amostra total, 91% dos estudantes que alcançaram pontuações na fluência de leitura oral de ou acima de 110 palavras por minuto também alcançou

		desempenho de nível 3 ou superior no FCAT.
Sánchez; Gonzalez; García (2002)	Objetivo: verificar a influência da capacidade de operar com os dispositivos de coesão (local e global) (capacidade retórica) sobre a compreensão de leitura. Participantes: 185 escolares do 6º ano (11-12 anos) da Espanha.	Instrumento: Foi aplicada uma prova coletiva de compreensão de leitura por meio da leitura de dois textos e de respostas a perguntas sobre eles. Para isto foi utilizado as « <i>Tareas de Evaluación de Procesos Semânticos</i> » da bateria PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1997). Foram aplicados também uma prova de conhecimentos prévios, 2 provas de competência retórica, uma de reconhecimento de palavras e uma de memória de trabalho. Resultados: os dados confirmaram a importância da capacidade da competência retórica sobre a compreensão de leitura juntamente com outras, como os conhecimentos prévios, reconhecimento de palavras e memória de trabalho.
Solan; Shelley- Tremblay; Ficarra; Silverman; Larson (2003)	Objetivo: verificar o efeito da terapia de atenção visual sobre a compreensão de leitura. Participantes: 30 escolares (15 com dificuldades de compreensão e 15 sem dificuldades). (Estados Unidos).	Instrumento: Foi aplicados testes de habilidades de atenção visual ( <i>Cognitive Assessment System: CAS</i> ), de integridade magnocelular ( <i>Coherent Motion Threshold: CM</i> ) e de compreensão de leitura ( <i>Gates-MacGinitie Reading Tests – GMRT</i> ; subteste (níveis 5/6, forma K; MacGinitie & MacGinitie, 1989). O GMRT é composto de 48 questões de múltipla escolha sobre as idéias principais, raciocínio, vocabulário do contexto e fatos de conclusão. A avaliação teve 35 minutos como tempo limite de aplicação e mediu a habilidade do escolar para ler e compreender passagens de prosa. Algumas das questões requeriam compreensão de informações explícitas no texto e outras de informações que estavam somente implícitas. Resultados: o resultado dos testes de atenção e de leitura suportou as hipóteses de que a atenção visual é maleável e a terapia de atenção visual teve um efeito salutar na compreensão de leitura nessa população para os escolares com leve e moderada dificuldade de leitura. Além disso, a melhoria no teste de atenção após terapia não pode ser atribuída exclusivamente aos efeitos da prática escolar, uma vez que a compreensão de leitura do grupo controle permaneceu estável. Os autores observaram durante a terapia que a integração de memória, velocidade de processamento de informações e a função executiva respondem como uma tríade que parece influenciar o desempenho cognitivo e a compreensão de leitura.
	Objetivo: verificar as contribuições dos processos cognitivos na compreensão de leitura. Participantes: 20	Instrumento: testes de consciência fonológica, velocidade de nomeação, memória de trabalho, reconhecimento de palavras, conhecimento geral, vocabulário, compreensão auditiva e compreensão de leitura. Os testes de compreensão de leitura aplicados foram: <i>Reading Comprehension subtest (Blue Level)</i> e o <i>Fast Reading subtest of the Stanford Diagnostic Reading Test</i>

Ransby; Swanson (2003)	adultos jovens (17 — 23 anos) com Dislexia (CD) e 20 adultos considerados bons leitores na mesma faixa etária (CA) e 20 crianças que correspondiam aos adultos com Dislexia em nível de reconhecimento de leitura de palavras (RL). O estudo incluiu 13 homens e 7 mulheres no grupo de Dislexia (CD), 13 homens e 7 mulheres do grupo de bons leitores (CA), e 15 meninos e 5 meninas no grupo de reconhecimento de palavras (RL). (Estados Unidos).	(SDRT; Karlsen, Madden, & Gardener, 1984). O <i>Reading Comprehension subtest</i> consiste de várias passagens de leitura. Os participantes deviam responder a questões de múltipla escolha depois de lerem o texto silenciosamente. Para o <i>Fast Reading subtest</i> os participantes tinham 3 minutos para lerem silenciosamente uma página de história. Entremeados ao longo da história havia 30 linhas destacadas nas quais havia 3 palavras. Os participantes tinham que escolher a palavra que melhor se adequava em cada uma das 30 linhas na história. A pontuação dependia do número de palavras escolhidas corretamente durante os 3 minutos dados (formato Cloze). Também foi aplicado o <i>Gray Oral Reading Test, Third Edition</i> (GORT-3; Wiederholt & Bryant, 1992) que é composto de várias passagens ordenadas de acordo com o nível de dificuldade, com a mais fácil aparecendo primeiro. Os participantes eram solicitados a ler as passagens em voz alta enquanto o examinador anotava o número de erros e o tempo de leitura de cada passagem. Depois da leitura os participantes respondiam a cinco questões de compreensão de múltipla escolha. O examinador fazia as questões em voz alta, mas os participantes podiam acompanhar silenciosamente as questões escritas em uma folha. A pontuação era por exatidão das respostas e tempo de leitura de cada passagem. Resultados: adultos com CD apresentaram desempenho inferior em medidas de processamento fonológica, velocidade de nomeação, memória de trabalho, conhecimentos gerais e vocabulário quando comparado aos leitores de CA, mas seus desempenhos foram compatíveis ao do grupo RL na maior parte das habilidades medidas. O processamento fonológico, nomeando velocidade, vocabulário, conhecimentos gerais e compreensão auditiva contribuíram de forma independente na precisão e fluência da compreensão, de leitura. Adultos com CD apresentaram desempenho inferior do que os adultos de CA e mais altas do que o grupo RL em medidas de processamento léxico, memória de trabalho e compreensão auditiva quando o reconhecimento de palavra e inteligência foram separadas da análise. Em resumo, restrições no processamento fonológico e velocidade de nomeação fonológica mediam apenas algumas das influências dos processos de alta-ordem na compreensão de leitura. Além disso, adultos com CD apresentaram dificuldades de memória de trabalho, compreensão auditiva e vocabulário independentemente de seus problemas de reconhecimento de palavra e capacidade intelectual.
Tiu Jr.; Thompson; Lewis	Objetivo: investigar se os processos envolvidos na leitura, como as	Instrumento: Instrumentos utilizados: Teste de QI do <i>Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition</i> (WISC-III; Wechsler, 1991), o <i>Wechsler Individual Achievement Test</i> (WIAT; Psychological Corp., 1992), o <i>Woodcock Reading</i>

(2003)	<p>habilidades de compreensão de leitura, compreensão auditiva, decodificação, velocidade de processamento e inteligência se diferem em escolares com e sem dificuldade de leitura.</p> <p>Participantes: 61 crianças com dificuldades de leitura e 63 sem dificuldades, com média de idade de 10,8 m. (Estados Unidos).</p>	<p><i>Mastery Test-Revised</i>(WRMT-R; Woodcock, 1987), e o <i>Colorado Perceptual Speed Test</i> (DeFries, Plomin, Vandenberg, &amp; Kuse, 1981).</p> <p>Resultados: existe uma importante relação da habilidade de decodificação com a compreensão de leitura comparadas à compreensão auditiva e velocidade de processamento. A capacidade de decodificação se mostrou o melhor preditor da compreensão de leitura; a análise mostrou que o QI e a decodificação foram os únicos preditores significantes da compreensão de leitura, no entanto a relação da decodificação com a compreensão de leitura foi muito maior do que a relação do QI com a compreensão de leitura. Embora a decodificação possa ser a melhor preditora de leitura, o QI também se mostrou um preditor significativo, mais do que a compreensão auditiva ou a velocidade de processamento.</p>
Santa-Clara; Ferro; Ferreira (2004)	<p>Objetivo: verificar a interferência das intervenções verbais de uma pesquisadora sobre a construção da compreensão textual de um escolar de dez anos da 4ª série do Ensino Fundamental.</p> <p>Participantes: 1 escolar da 4ª série. (Brasil)</p>	<p>Instrumento: Leitura de história narrativa e resposta oral a 7 perguntas feitas pela examinadora (o texto ficava a disposição do escolar se ele quisesse olhar para responder as perguntas). As perguntas eram feitas durante a leitura pelo escolar (intervenções verbais por parte da examinadora).</p> <p>Resultados: A partir de uma análise qualitativa de uma seqüência de diálogo, verificou-se que os movimentos discursivos permitiram, por um lado, a fuga do roteiro previamente estabelecido pela pesquisadora e, por outro, e mais importante, a mudança qualitativa na representação textual inicialmente construída pela criança.</p>

<p>Schatschneider ; Buck; Torgesen; Wagner; Hassler; Hecht; Powell-Smith; (2004)</p>	<p>Objetivo: identificar as principais habilidades de leitura, cognitiva e linguísticas que contribuem para as diferenças individuais em desempenho na parte de leitura do FCAT; compreender as deficiências primárias na habilidade e conhecimento que estão associadas com o baixo desempenho no FCAT dos níveis escolares 1 e 2</p> <p>Participantes: aproximadamente 200 crianças do 3º, 7º e 10º de escolas públicas (Flórida-USA).</p>	<p>Instrumento: Foi administrado 2 horas de bateria de vários testes para avaliar leitura, linguagem e habilidades cognitivas.</p> <p>Os testes aplicados foram:</p> <p>Conhecimento verbal e raciocínio: WISC (vocabulário e similaridades), compreensão auditiva das passagens do FCAT.</p> <p>Fluência de leitura: Leitura oral das passagens do FCAT (textos dos níveis de escolaridade- <i>Gray Oral Reading Test</i> ; Eficiência em decodificação fonêmica - <i>Test of Phonemic Decoding Efficiency</i>.</p> <p>Compreensão de leitura: versão SAT9 (do FCAT NRT);</p> <p>Raciocínio não-verbal: WISC (matrizes e blocos);</p> <p>Memória de trabalho: span auditivo e span de leitura.</p> <p>Resultados: houve evidência substancial para a validade de constructo do FCAT como uma medida de compreensão de leitura em que a proporção de itens que avaliam "habilidades cognitivas de alto nível" aumenta substancialmente do 3º para o 10º ano. A evidência importante é o aumento gradual de dominância relativa do fator de conhecimento/raciocínio verbal na contabilização de variação sobre o FCAT. Também é importante observar que, sem exceção, através de três graus, habilidades em cada medida de leitura e linguagem aumentaram como contagens FCAT aumentadas. Isso indica que resultados sobre o FCAT consistentemente identificam as crianças que são ambos leitores melhores (fluência de nível de texto) e que têm mais conhecimento verbal e habilidades de raciocínio. O nível de compreensão de leitura do FCAT também foram completamente consistentes com a pontuação na compreensão de leitura do teste SAT9, que é um teste padronizado nacionalmente.</p>
<p>Salles; Parente (2004)</p>	<p>Objetivo: analisar a compreensão de leitura textual de alunos de 2ª e 3ª séries.</p> <p>Participantes: escolares da 2ª e 3ª séries (idade média de 8,1 anos). (Brasil)</p>	<p>Instrumento: Leitura silenciosa de história narrativa com aproximadamente 200 palavras. (níveis apropriados de legibilidade para o nível de escolaridade da amostra). História "A coisa" de Ruth Rocha adaptada para o estudo. A criança era informada que após a leitura deveria recontar a história e responder perguntas sobre ela (questões de múltipla escolha; 10 questões com 5 itens para escolha; 5 questões de memória para eventos e caracteres descritos na própria história e 5 de compreensão inferencial). O reconto foi pedido em 1º lugar para estar o mais isento possível de interferências. Após o reconto o examinador lia as questões oralmente e as respectivas opções de respostas, a criança podia acompanhar a leitura visualmente.</p> <p>Resultados: os escolares relataram, em média, 21,07% da estrutura proposicional da história, sendo mais freqüente o relato de macroproposições. Escolares da terceira série foram superiores aos da segunda série no relato de microproposições menos relevantes do texto e em responder a questões pontuais</p>

		sobre a história. Foi encontrada uma correlação significativa entre idade e o reconto da macroestrutura textual. Os resultados sugeriram que durante os primeiros anos de escolarização ocorreu uma melhora da memorização de detalhes, enquanto que a retenção das idéias essenciais foi influenciada pelas variações de idade das crianças.
Levorato; Nesi; Cacciari (2004)	<p>Objetivo: investigar a relação entre compreensão do idioma em crianças italianas em idade escolar com diferentes habilidades de compreensão de leitura.</p> <p>Participantes: 51 escolares italianos em idade escolar (2º e 4º ano; 51 do gênero feminino). (Itália)</p>	<p>Instrumento: Foi aplicada uma bateria de teste padronizada (o MT Test. Cornoldi &amp; Colpo, 1998). O MT Test avalia a compreensão baseando-se em: leitura silenciosa de um texto curto e respostas de múltipla escolha sobre este texto, aplicado coletivamente em sala de aula, com o texto apropriado com cada nível escolar; velocidade de leitura oral de uma passagem curta e exatidão de leitura oral, com base no número de erros cometidos na leitura da passagem, aplicado individualmente. Cada um destes itens é avaliado por meio da leitura de 2 passagens.</p> <p>Não há limite de tempo, além disso, para minimizar a sobrecarga de memória, as crianças podem recorrer ao texto escrito sempre que quiserem para responderem as questões de múltipla escolha.</p> <p>Resultados: Os escolares foram classificados em 3 diferentes níveis de compreensão de textos escritos: compreendedores pobres, médios e bons. Muitos fatores podem simultaneamente contribuir para o baixo desempenho em compreensão de leitura, como a avaliação obtida por meio do teste MT: menor capacidade de fazer inferências, deficiente capacidade de formar, manter e atualizar um modelo de situação do texto, uma redução da capacidade para integrar as informações em uma coerência textual e assim por diante.</p> <p>Em geral, as medidas se correlacionaram significativamente, sempre que ocorreu uma melhora nas habilidades de compreensão de texto ocorreu também um aumento da capacidade de compreender um idioma. A compreensão da linguagem figurativa e a capacidade de construir uma representação semântica coerente de um texto exigem um conjunto comum de habilidades de processamento.</p> <p>Isso não necessariamente pressupõe uma relação determinista entre estas duas capacidades dado, que outros fatores não investigados e além do escopo do estudo, poderia ter interferido.</p>
Cain;	<p>Objetivo: verificar a relação entre memória de trabalho e compreensão de leitura.</p> <p>Participantes: Estudo longitudinal em escolares de 8, 9 e 11 anos (Reino</p>	<p>Instrumentos: Os escolares foram avaliados em suas capacidades de leitura, vocabulário, habilidades verbais, memória de trabalho (span para sentenças e para dígitos) e componentes de habilidades de compreensão de leitura (fazer inferências, monitorar compreensão e conhecimento da estrutura da história). Foi aplicado o <i>Neale Analysis of Reading Ability—Revised British Edition</i> (Neale, 1989), para avaliar acurácia na leitura de palavras (reconhecimento de palavras no contexto) e compreensão de leitura (avaliação da habilidade para responder uma série de questões sobre cada passagem). Para avaliar o</p>

Oakhill; Bryant (2004)	Unido).	<p>vocabulário foi aplicado o <i>The Gates–MacGinitie Vocabulary subtest, Level 2, Form K (MacGinitie &amp; MacGinitie, 1989)</i>, para avaliar as habilidades verbais foi aplicado o <i>Wechsler Intelligence Scale for Children—Third UK Edition (Wechsler,1992), Vocabulary and Similarities</i>. A memória de trabalho foi avaliada por meio da leitura de um grupo de dígitos, depois tinham que lembrar o último dígito de cada grupo na ordem lida. Na memória de sentenças, tinham que completar a última palavra de uma sentença e depois lembrar de todas na ordem apresentada.</p> <p>Resultados: A memória de trabalho e as habilidades componentes da compreensão (fazer inferências, monitoramento da compreensão, conhecimento da estrutura do texto) preditou variância exclusiva em compreensão de leitura depois de controlados as habilidades de leitura de palavras, vocabulário e habilidade verbal. Novas análises revelaram que as relações entre compreensão de leitura e ambos, fazer inferência e o monitoramento da compreensão de leitura, não foram inteiramente mediada pela memória de trabalho. Em vez disso, esses componentes das habilidades de compreensão explicaram sua própria variância exclusiva na compreensão de leitura.</p>
Parente; Holderbaum; Virbel; Nespoulous (2005)	<p>Objetivo: verificar duas hipóteses da teoria de questionabilidade textual de Virbel: 1) o reconto é semelhante à organização de pergunta-resposta do autor; e, 2) a semelhança entre o reconto e força de questionabilidade da frase varia em função do grau de consistência do texto.</p> <p>Participantes: 35 adultos (entre 21 e 80 anos). (Brasil)</p>	<p>Instrumento: O estudo teve 2 experimentos, um primeiro comparou o reconto de 53 participantes com a força de questionabilidade das frases elementares do texto. Um segundo experimento analisou o reconto de 141 participantes de 2 versões da história, que variaram quanto ao grau de consistência. O reconto deveria apresentar frases elementares que respondesse as perguntas: porque (causal); por que (objetivo); como; onde; quando; –força da questionabilidade.</p> <p>Resultados: Experimento 1: Os resultados mostraram correlações significativas entre as duas variáveis de estudo. Experimento 2: Foram encontradas correlações significativas apenas na versão com maior grau de consistência. Os dados dos 2 experimentos vão ao encontro da teoria de questionabilidade que propõe que para compreender e reconstruir uma história o ouvinte/leitor segue uma rede hierárquica que organiza as unidades significativas tendo por base a força de questionabilidade.</p>
	<p>Objetivo: analisar o potencial do jogo Bingo Melhor Estudante, adaptado para servir como instrumento de avaliação das percepções dos</p>	<p>Instrumento: O teste <i>Cloze</i>, técnica de complementação de textos, de origem anglo-saxônica, segundo as autoras permite ao mesmo tempo, a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura; substitui com vantagens as tradicionais perguntas de interpretação que, muitas vezes, sugerem ao sujeito a resposta esperada. O texto utilizado foi “O gato e o rato”, de Allende, Condemarán, Chadwick e Milicic (1990/1994).</p> <p>Esse instrumento conta com 25 lacunas, num conjunto de</p>

<p>Gomes; Boruchovith (2005)</p>	<p>participantes acerca de fatores que favorecem a aprendizagem; verificar as relações entre o desempenho dos participantes no jogo, num teste de compreensão em leitura e numa escala de estratégias de aprendizagem. Participantes: 29 escolares de 4ª série na faixa de 10 a 12 anos, com uma média de idade de 10 anos e 4 meses. (Brasil)</p>	<p>182 palavras. A pontuação se deu pelo cálculo da porcentagem de acertos, com correção literal quando se trata de aferição dos resultados, sendo que, abaixo de 44% de acertos indicam um nível de frustração (pouca fluência e compreensão); entre 44 e 57% de acertos indicam um “nível de instrução” (leitura satisfatória) e, acima de 57%, indicam um “nível independente” de leitura, isto é, leitura fluente, com facilidade e compreensão. A aplicação do teste de compreensão, tipo <i>Cloze</i>, ocorreu em sessão coletiva, após explicação inicial da atividade, a leitura do texto “O gato e o rato”, oralmente pelo pesquisador, e, a seguir, individual e silenciosamente pelos escolares. Depois de recolhidos os textos completos, os participantes receberam o mesmo texto com as lacunas e tiveram o tempo necessário para preenchê-las. A atividade durou 90 minutos. Resultados: O jogo se mostrou útil para a avaliação das percepções das características de um bom estudante. Foram encontradas correlações significativas entre o desempenho no jogo, na escala e no <i>Cloze</i>. A análise estatística inferencial revelou a existência de uma correlação positiva, moderada e altamente significativa entre o desempenho no jogo e a compreensão na leitura, evidenciando que quanto maior a compreensão em leitura, melhor o desempenho no jogo. A atividade com jogos se constituiu em oportunidades de utilização da leitura e da escrita de forma contextualizada.</p>
<p>Caparrotti (2005)</p>	<p>Objetivo: verificar a validade do teste de Cloze – MAL usando o SOC 1 x 5 (uma palavra omitida a cada cinco) por box (lista de palavras) e por opção (múltipla escolha, com três opções) e sua correlação com o teste de Vocabulário Peabody. Participantes: 724 estudantes com média de idade de 9,6 de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares. (Brasil)</p>	<p>Instrumento: Aplicação do teste de Cloze usando SOC 1 x 5 (uma palavra omitida a cada cinco) por box (lista de palavras) e por opção (múltipla escolha, com três opções) por meio de um texto de literatura infantil adaptado, correlacionando-o com o teste de Vocabulário Peabody. Resultados: correlação positiva e moderada altamente significativa entre os dados obtidos na prova de compreensão em leitura e no teste de vocabulário por imagens Peabody. A precisão foi de 0,94 usando o teste de Cronbach.</p>
<p>Joly; Nicolau (2005)</p>	<p>Objetivo: verificar a validade de construto do teste</p>	<p>Instrumento: Cloze tradicional organizado e adaptado para um texto de literatura infantil. Resultados: Verificou-se a evidência de validade de construto do</p>

	<p>quanto à idade e de critério por grupos extremos.</p> <p>Participantes: 511 alunos, com idade entre 9 e 14 anos (53% do gênero masculino) da 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. (Brasil).</p>	<p>teste quanto à idade e de critério por grupos extremos. Quanto à sua precisão, o Alfa de Cronbach indicou 0,95.</p>
Joly (2006)	<p>Objetivo: verificar a validade e o poder de discriminação do Teste de Cloze – MAL) usando SOC 1 x 5 por box e por opção com três alternativas de resposta.</p> <p>Participantes: 1.220 estudantes da 2ª, 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares com média de idade de 9,4 anos. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Teste de Cloze – MAL usando SOC 1 x 5 por box e por opção com três alternativas de resposta por meio da TRI.</p> <p>Resultados: A dificuldade média dos itens encontrada foi de 0,09, considerada adequada para o modelo. Verificou-se que os itens da prova, apesar de fáceis, revelaram ótimo índice médio de discriminação. A precisão encontrada foi alta.</p>
Santos; Vendramini; Suehiro; Santos (2006)	<p>Objetivo: comparar o nível de compreensão em leitura de alunos de Psicologia, as estratégias de aprendizagem utilizadas na superação dos problemas encontrados e verificar a real dificuldade de compreensão dos alunos para responder ao teste de</p>	<p>Instrumento: aplicado numa única sessão e consistiu de (a) leitura de um texto científico da área, (b) questões sobre as dificuldades percebidas e sobre as estratégias utilizadas para a sua superação e (c) aplicação de um <i>Teste de Cloze</i> em texto similar ao primeiro, de tamanho e dificuldade equivalentes, que foi preparado segundo os padrões tradicionais do <i>Teste de Cloze</i>. Tal como aqui utilizado, o <i>Cloze</i> refere-se à estruturação de um texto, do qual se omite todo 5º vocábulo, que é substituído por um traço de tamanho equivalente ao da palavra omitida. O respondente devia completar as lacunas com a palavra que julgasse mais adequada para completar o sentido do texto, visando à avaliação da compreensão em leitura.</p> <p>Resultados: Observou-se diferença estatisticamente significativa no nível de compreensão em leitura com superioridade dos alunos do 4º ano em relação aos do 1º ano.; os alunos do 4º ano apresentaram maior dificuldade na compreensão do primeiro</p>

	<p>Cloze .          Participantes: 178 escolares de um curso de psicologia, sendo 113 do 1º ano e 65 do 4º ano (média de idade de 26 anos). (Brasil)</p>	<p>texto, embora a diferença entre as turmas não tenha sido significativa. Os tipos de dificuldades de compreensão apontadas e as estratégias utilizadas pelos alunos apresentaram diferenças qualitativas entre as turmas.</p>
<p>Spinillo;          Mahon          (2007)</p>	<p>Objetivo: examinar a compreensão de textos em relação a diferentes tipos de inferências estabelecidas durante a leitura de uma história: inferências causais, de estado e de previsão.          Participantes: escolares de 7 a 9 anos. (Brasil).</p>	<p>Leitura oral de uma história de livro didático. Aplicação de Metodologia On-Line (verificação de inferências imediatamente após a leitura de cada passagem. (aplicação Individual). A metodologia on-line consiste na leitura interrompida do texto, sendo feitas perguntas inferenciais sobre cada passagem lida e sobre o que o leitor acha que virá a seguir (previsão).          Resultados: as inferências de previsão envolvem informações extratextuais e requerem a formulação de hipóteses sobre a continuidade da narrativa; gerando, nas crianças, certa dificuldade em prever eventos que estão por acontecer; a capacidade de estabelecer inferências durante a leitura de um texto varia em função da natureza da informação inferencial solicitada, esta capacidade se desenvolve com a idade.</p>
<p>Solan;          Shelley-Tremblay;          Hansen;          Larson          (2007)</p>	<p>Objetivo: examinar a relação entre compreensão de leitura, atenção visual e processamento magnocelular; quantificar a sensibilidade de atenção visual e processamento visual magnocelular na dificuldade de compreensão de leitura na ausência de terapia visual ou intervenção cognitiva.          Participantes: 42 escolares do 7º ano. (Estados Unidos).</p>	<p>Instrumento: Foi aplicados testes de habilidades de atenção visual (<i>CognitiveAssessment System: CAS</i>), de integridade magnocelular (<i>Coherent Motion Threshold: CM</i>) e de compreensão de leitura (<i>Gates-MacGinitie Reading Tests – GMRT</i>; subteste (níveis 5/6, forma K; MacGinitie &amp; MacGinitie, 1989).          O GMRT é composto de 48 questões de múltipla escolha sobre as idéias principais, raciocínio, vocabulário do contexto e fatos de conclusão. A avaliação teve 35 minutos como tempo limite de aplicação e mediu a habilidade do escolar para ler e compreender passagens de prosa. Algumas das questões requeriam compreensão de informações explícitas no texto e outras de informações que estavam somente implícitas.          Resultados: A pesquisa reforçou a noção de que existe relação entre compreensão de leitura, atenção visual e processamento magnocelular. Baterias de teste de diagnóstico para os estudantes que foram identificados como com dificuldade de leitura deveriam incluir testes de processamento magnocelular e testes de atenção visual.</p>

<p>Joly (2007a)</p>	<p>Objetivo: analisar a eficiência do Sistema Orientado de Cloze (SOC) considerando sua relação com atitude em leitura e sua validade. Participantes: 40 escolares de 1 a 4ª série (10 para cada série, de ambos os gêneros e com idade entre 7 e 11 anos). (Brasil).</p>	<p>Instrumento: O Programa Informatizado de Compreensão (PIC) para escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental foi baseado no SOC de trechos de histórias da literatura infantil brasileira e aplicado em 18 horas/aula, duas vezes por semana. Os escolares foram avaliados antes e depois do PIC por um teste de Cloze, Eles responderam também ao Inventário de Atitudes de Leitura, num instrumento impresso e adaptado para o Português, visando avaliar a atitude de leitura dos escolares e a influência do PIC na leitura acadêmica e recreacional. Resultados: o desempenho de todos os participantes em compreensão de leitura foi alto após participarem do PIC e foram encontradas diferenças significativas em relação à atitude de leitura. Houve correlação entre o desempenho em compreensão em leitura antes e depois do PIC e atitude de leitura foi verificada. Houve diferença significativa da atitude para leitura acadêmica no pós-teste entre os leitores proficientes e os que apresentaram pouca habilidade.</p>
<p>Joly (2007b)</p>	<p>Objetivo: analisar as características psicométricas de precisão e validade de construto, a partir da análise dos itens da prova usando TRI. Foi analisada a influência das variáveis, o tipo de instituição, gênero e idade. Participantes: 500 escolares de 4ª série de uma escola particular e de cinco escolas públicas de ensino fundamental (46,4% do sexo feminino) com idade entre 9 e 11 anos. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Foi analisada a influência das variáveis, o tipo de instituição, gênero e idade por meio do Cloze tradicional organizado e adaptado para um texto de literatura infantil. Resultados: A MANOVA identificou influência do gênero e do tipo de escola sobre o desempenho em compreensão em leitura. Os participantes da escola particular tiveram um desempenho médio superior ao dos que estudam na pública; as meninas apresentaram desempenho médio superior ao dos meninos. Esses resultados e as análises realizadas a partir da dificuldade dos itens e de seu poder de discriminação constataram que a prova de compreensão em leitura é sensível para identificar níveis de proficiência, o que é um critério relevante para diferenciar estudantes com dificuldades em compreensão daqueles que são hábeis. Esse critério confere ao instrumento mais uma evidência de validade. A precisão aferida pela técnica de Kuder-Richardson foi de 0,95. A prova passa a ser denominada teste de Cloze básico – Mar.</p>
<p>Roehring; Tetscher; Nettles; Hudson; Torgesen (2008)</p>	<p>Objetivo: verificar a validade dos testes DIBELS e ORF para prever desempenho posterior nos testes FCAT-SSS e no SAT-10. Participantes:</p>	<p>Instrumento: Aplicação do <i>DIBELS (Dynamic Indicators of Basic early Literacy Skills)</i> e do <i>ORF (Oral Reading Fluency)</i>; do <i>FCAT-SSS (Florida Comprehensive Assessment Test)</i> e do <i>SAT-10 (Stanford Achievement Test- 10 ed)</i> - Aplicação também do <i>Peabody Pictures Vocabulary Test (PPVT)</i> e do <i>reading vocabulay subtest do Gates-MacGinitie Reading Test</i>. <i>FCAT-SSS (Florida Comprehensive Assessment Test)</i>: componente do <i>Florida's Sunshine State Standarts</i>. Leitura de 6 a 8 "passagens" narrativas e expositivos. Respostas de múltipla</p>

	<p>35.207 escolares do 3º grau de escolas que utilizam o método “<i>Reading First</i>”. (Estados Unidos).</p>	<p>escolha (de 6 a 11 itens para cada passagem). Classificados em 5 níveis de desempenho: 1 e 2, baixo desempenho; 3, 4 e 5 desempenho esperado ou acima do esperado para o grau de escolaridade.</p> <p><i>SAT-10 (Stanford Achievement Test- 10 ed)</i>: os escolares responderam um total de 54 itens de múltipla escolha (compreensão inicial, interpretação, análise crítica e, consciência e uso de estratégias de leitura) para passagens de textos narrativos, informativos e funcionais.</p> <p>Resultados: As correlações mais fortes foram a terceira administração da ORF com FCAT-SSS e SAT-10, quando os três testes foram administrados simultaneamente. Quando foram recalibrados os pontos de corte do nível de risco do ORF derivadas de análises de curva do ROC (<i>receiver-operating characteristic</i>) foi produzido identificação mais precisa de verdadeiros positivos do que valores de referência estabelecidos anteriormente. A recalibração dos pontos de corte para o nível de risco preditou o desempenho no FCAT-SSS de forma igualmente similar para escolares de diferentes categorias sócio-econômicas, de linguagem e raça/etnia.</p>
<p>Oliveira; Boruchovitch; Santos (2008)</p>	<p>Objetivo: verificar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura com o desempenho acadêmico em matemática e português.</p> <p>Participantes: 434 escolares de 5ª a 8ª série (idade entre 10 e 16 anos). (Brasil)</p>	<p>Instrumento: Aplicação coletiva. Foi utilizado o Teste de Cloze para a avaliação da compreensão em leitura. O teste foi criado em 1953 por Taylor. Em sua versão tradicional, se refere à omissão sistemática de todos os vocábulos múltiplos de cinco de um texto de 250 palavras, sendo que no local é colocado um traço de tamanho proporcional ao da palavra retirada. Trata-se de um instrumento bastante utilizado para mensurar a habilidade de compreensão em leitura em âmbito nacional e internacional. O texto utilizado e preparado segundo a técnica de Cloze foi o de autoria de Santos (2003), cujo título era ‘Coisas que acontecem’. O texto possuía aproximadamente 250 vocábulos e 40 omissões.</p> <p>Resultados: Os resultados revelaram associação entre compreensão em leitura e desempenho escolar. Alunos que demonstraram melhor compreensão textual também apresentavam desempenho escolar mais satisfatório em ambas as disciplinas. Esses dados foram discutidos à luz das implicações positivas que a compreensão em leitura tem para a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares.</p>
<p>Weekes; Hamilton;</p>	<p>Objetivo: examinar se os escolares com dificuldades de compreensão de leitura têm problemas específicos com o processamento de</p>	<p>Instrumento: Os escolares foram agrupados de acordo com a idade cronológica, habilidades de decodificação fonológica e de habilidades não-verbais (divididas em 2 grupos: bons e maus compreendedores).</p> <p>A habilidade de decodificação foi avaliada por meio da aplicação do <i>Graded Nonword Reading Test</i> (Snowling, Stothard, &amp; McLean, 1996) e a habilidade não verbal por meio do Teste das Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 1962). A exatidão de leitura e a compreensão de leitura foram avaliadas</p>

Oakhill; Holliday (2008)	síntese de memória das associações semânticas entre as palavras. Participantes: 32 escolares de 9 a 11 anos. (Reino Unido).	utilizando o <i>Neale Analysis of Reading Ability: 2nd Revised British Edition (NARA) (2001)</i> , o qual consiste da leitura oral de passagens curtas de texto e respostas a questões abertas que avaliam compreensão literal e inferencial. Os de compreensão ruim foram agrupados nesta categoria porque tiveram desempenho em compreensão de leitura (idade de leitura) de mais de um ano abaixo do desempenho em exatidão de leitura (idade de exatidão) e também um ano abaixo de sua idade cronológica (Oakhill, 1982). Os de boa compreensão foram assim classificados porque estavam dentro da média de idade na leitura de não-palavras, exatidão e compreensão de leitura e em habilidades não-verbais. Resultados: Os escolares com dificuldades de compreensão mostraram reduzida recuperação e reconhecimento de palavras críticas na condição semântica, mas não na condição fonológica. Estes escolares são menos sensíveis para abstrair associações semânticas entre palavras por causa da reduzida síntese de memória.
Rimrodt; Clements- Stephens; Pugh; Courtney; Gaur; Pekar; Cutting (2008)	Objetivo: Este experimento comparou a compreensão de sentenças com o reconhecimento de palavras. Participantes: 29 escolares entre 9 e 14 anos (com e sem dificuldade de leitura). (Estados Unidos).	Instrumento: Os critérios para classificação foram: para o grupo com dificuldade, as crianças tinham pontuação de 25% nos testes de identificação de palavras do subteste do <i>Woodcock Johnson Reading Mastery Test/Normative Update (WRMT-R/NU)</i> . Para o grupo normal, a pontuação teria que atingir 40% nos subteste. Também foram aplicados os testes: compreensão de passagens do <i>WRMT-R/NU</i> , o teste de eficiência em leitura ( <i>Test of Word Reading Efficiency-TOWRE</i> ), o <i>Gray Oral Reading Test-4 (GORT-4)</i> , e leitura de palavras, compreensão de leitura e compreensão auditiva do <i>Wechsler Individual Achievement Test-2 (WIAT-2)</i> . A tarefa de compreensão de leitura consistiu de uma seqüência de 6 palavras que formavam uma sentença. Os participantes decidiam se as sentenças faziam sentido ou não. Cada sentença sem sentido continha erros semânticos e sintáticos. As palavras eram apresentadas na tela do computador uma a uma (as palavras eram apresentadas durante 2000ms com intervalo de apresentação entre elas de 1000 ms). Os participantes apertavam um botão com o dedo indicador direito toda vez que uma palavra aparecia. No final da apresentação das 6 palavras eles viam uma tela de “decisão” que, então, eles tinham que apertar um botão com o dedo indicador direito se a sentença tivesse sentido e com o dedo médio direito se a sentença fosse sem sentido (a tela de decisão era apresentada durante 3000 ms). 50% das sentenças faziam sentido. Todas as sentenças eram compostas por palavras de alta frequência, com até 30 letras e com 9 sílabas. Resultados: O contraste em compreensão de sentenças com o

		<p>reconhecimento de palavras para cada grupo mostrou ativação da região frontal inferior esquerdo e regiões extrastriate, mas o grupo com dificuldade de leitura mostrou ativação significativamente maior do que o grupo controle em áreas associados ao processamento linguístico (esquerda médio/giro superior temporal) e seleção de atenção e resposta (ínsula bilateral, giro cingulado direito, giro frontal direito superior e Lobo parietal direito). Novas análises revelaram que esta maior ativação foi guiado pela resposta do grupo com dificuldade de leitura para frases incongruentes. Correlações com medidas de scanner mostraram que o melhor nível da fluência de leitura para palavra e para o texto foi associada com maior ativação do cortéx occipitotemporal esquerdo. Considerando que o pior desempenho em reconhecimento de palavra, fluência, e compreensão (leitura e oral) foram associados com maior ativação do hemisfério direito em uma variedade de áreas, incluindo supramarginal e giro temporal superior. Resultados fornecem base inicial para entender a correlação neurobiológica de processos de nível alto associados a compreensão de leitura.</p>
<p>Giangiaco; Navas (2008)</p>	<p>Objetivo: Investigar o papel da memória verbal e não-verbal, e do vocabulário expressivo na compreensão de leitura; avaliar as habilidades de memória e vocabulário em um grupo de escolares da 4ª série em relação ao desempenho de compreensão de leitura.</p> <p>Participantes: 15 escolares da 4ª série com idades entre 9;11 anos e 11;4 anos. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Teste de Desempenho Escolar (TDE) que avalia a escrita do nome e de palavras isoladas, leitura de palavras isoladas; o desempenho em leitura e escrita foi avaliado por tarefas que englobavam leitura de letras, palavras e pseudopalavras; ditado de letras, palavras e pseudopalavras; escrita de palavras e frases a partir de figura. A avaliação do vocabulário foi feita com o ABFW – Teste de Linguagem infantil.</p> <p>A avaliação da Compreensão de Leitura foi feita a partir de: (a) leitura e respostas às questões de dois textos – “O peixe e o peixinho” e “O vento e o sol”, sendo que para cada texto havia 11 questões em que os escolares deveriam responder, sim ou não. A leitura foi gravada em fita cassete a fim de se estimar os parâmetros de duração da mesma. Foi medido o tempo de realização da tarefa e calculada a quantidade de palavras lidas por minuto (ppm); e (b) apresentação de texto <i>Cloze</i>, “O amigo de Juliana”, para completar as lacunas com as palavras adequadas, sendo que havia 13 lacunas e as respostas foram classificadas como acerto, substituição e erro. Também foi calculado o tempo de realização da tarefa em minutos.</p> <p>Para a avaliação da memória operacional foram aplicados testes que avaliam a capacidade de memória verbal e não-verbal. Foram utilizados os testes de (a) Memória seqüencial auditiva de palavras e pseudopalavras; (b) Memória seqüencial não-verbal com apoio visual e (c) Teste de Repetição de Pseudopalavras.</p> <p>Resultados: Houve correlação estatisticamente significativa entre o conhecimento de vocabulário expressivo e memória operacional verbal e o desempenho em compreensão neste grupo de escolares de 4ª. série de ensino fundamental, sem queixas de</p>

		dificuldades escolares. Nem a memória não-verbal, nem a habilidade de decodificação de palavras influenciaram no desempenho em compreensão de leitura. O desempenho em vocabulário e a boa capacidade da memória operacional verbal foram fatores relevantes para garantir a compreensão de leitura nessa população.
Radach; Huestegge; Reilly (2008)	Objetivo: verificar se a extensão, considerando 2 fatores: habilidades específicas de leitura (decodificação x compreensão) e o formato do material (sentenças x passagem) influencia no aspecto temporal da leitura considerando a duração da visão da palavra, como também se influenciam no aspecto visuo-motor do controle dos movimentos oculares e determinar se eles podem determinar o processo lexical local. Participantes: 36 universitários. (Estados Unidos).	Instrumento: Texto narrativo de 7.500 palavras dividido em 108 segmentos de 6 linhas cada, com 2 sentenças escritas separadamente, apresentadas na tela do computador. Depois tinham que responder a questões oralmente ou a questões de múltipla escolha. Leitura silenciosa. Resultados: a leitura é um processo dinâmico, sendo que o leitor olha primeiro rapidamente nas palavras de uma passagem e depois volta e olhá-las; o tempo que ele gasta é maior para as perguntas de múltiplas escolha que para as perguntas isoladas; os movimentos dos olhos tem um processo evidente de top-down.
Lai; McNaughton; Amituanai-Toloo;Turner; Hsiao (2009)	Objetivo: Investigar se práticas específicas são eficazes para aumentar a compreensão de leitura. Participantes: 238 escolares do 4º ao 6º ano (entre 9 e 11 anos) (Nova Zelândia).	Instrumento: Foi aplicado a versão revisada do teste de leitura <i>Progressive Achievement Tests (PAT)</i> (somente a sessão de compreensão de leitura) (Reid & Elley, 1991) e o <i>STAR</i> (Elley, 2001). O PAT mede compreensão de eventos e inferências em material de prosa para os níveis de escolaridade de 4 a 6 (N.Z.). Cada passagem consiste de 100 a 300 palavras e é seguida de 4 ou 5 opções de respostas de múltipla escolha. As passagens são narrativas, expositivas e descritivas. Cada nível escolar tem diferentes combinações de passagens e faz diferentes partes do PAT. A proporção de itens de eventos e de inferências é de 50% para cada um, em cada nível escolar. Este teste é usado pelos professores nas escolas também. O STAR consiste de 4 subtestes, de reconhecimento de palavras

		<p>(decodificação de palavras familiares por meio da identificação de uma palavra de um grupo de palavras que descreve uma figura familiar), compreensão de sentenças (completar sentenças por meio de seleção das palavras apropriadas), compreensão de parágrafos (completar palavras que foram retiradas de um texto, no formato da técnica de Cloze) e de vocabulário (achar o sinônimo de uma palavra sublinhada. Somente o subteste de compreensão de parágrafo não é de múltipla escolha e consiste de 20 itens, 10 a mais que os outros subtestes. Nos níveis 7 e 8, os escolares completam 2 subtestes a mais, que envolvem a compreensão de linguagem de advertências (identificação de palavras que envolvem emoção em uma séries de sentenças e leitura de diferentes gêneros ou tipos de escrita (selecionar frases ou parágrafos de diferentes gêneros que melhor se adequem aos propósitos do escritor. Nestes níveis há 12 itens por subtestes exceto para o subteste de compreensão de parágrafos que consiste de 20 itens. Este teste é suplementar ao PAT.</p> <p>Resultados: Os dados mostraram melhora sistemática no desempenho através dos anos e a manutenção desta melhora de um ano para o outro ao logo dos 3 anos de estudo.</p>
Lollis; Sasso (2009)	<p>La</p> <p>Objetivo: examinar a adequação, ou equidade, de competência de leitura no NC</p> <p>Teste para os alunos que são deficientes auditivos, usando o mesmo método originalmente usado para determinar a adequação do teste de competência de leitura NC para a população em geral de estudantes da Carolina do Norte (ou seja, usando peritos familiarizados com o currículo e características dos estudantes esperados para fazer o teste), para</p>	<p>Instrumento: <i>North Carolina Reading Competency Test</i>: consiste da leitura de 10 passagens curtas e 68 questões de múltipla escolha. Das 10 passagens, 4 são de literatura (poesia, ficção, biografias, peças teatrais, ensaios), 4 são de conteúdos baseados nos currículo escolar (ciências, estudos sociais, arte, saúde e matemática), e 2 são de consumidor/interesses humano (receitas, direções, formas, projetos, brochuras, pedaços de informações curtas relevantes para os escolares) (North Carolina Department of Public Instruction [NCDPI], 1996). Cada item do teste de múltipla escolha contém perguntas que iniciam com: quem? O que? Quando? onde? por que? Ou Como? E 4 opções, consistindo da resposta correta e 3 de distratores ou “foils”.</p> <p>Resultados: Numerosos problemas relacionados com passagens e itens de teste para os estudantes com deficiências foram anotados por especialistas que eram familiarizados com a deficiência auditiva. Estas conclusões têm implicações importantes para desenvolvedores de testes, bem como aqueles que tomam decisões sobre os escolares, incluindo os escolares que são deficientes, com base no desempenho de testes.</p>

	<p>avaliar a adequação das passagens de teste e itens.</p> <p>Participantes: oito professores experientes de alunos deficientes da oitava série ou acima de duas escolas especiais da Carolina do Norte. (Estados Unidos).</p>	
Rawson; Middleton (2009)	<p>Objetivo: investigar a automaticidade na compreensão de texto, explorando um mecanismo de processamento baseado na memória.</p> <p>Participantes: 42 universitários. (Estados Unidos).</p>	<p>Instrumento: Experimento 1: Apresentação de texto na tela do computador, divididos em parágrafos, apresentados um a um. Quando o escolar terminava de ler pressionava a barra de espaço para ler o próximo parágrafo. Se ele lesse em menos de 200ms o computador abria um tela de aviso que ele leu muito rápido e que devia ler cuidadosamente, então voltava para o parágrafo lido anteriormente (que tinha sido lido rapidamente). No final da leitura do texto eram apresentadas questões de compreensão de texto, com respostas de sim e não.</p> <p>Experimento 2: leitura de 72 sentenças apresentadas na tela do computador; os participantes deviam assinalar se as sentenças fazem sentido ou não apertando um botão do computador.</p> <p>Experimento 3: teste de vocabulário com 38 questões de múltipla escolha.</p> <p>Resultados: os dados apontaram para fortes evidências do envolvimento de processamento baseado em memória no automatismo da combinação conceitual durante a compreensão de texto, fornecendo um importante avanço teórico e empírico para compreensão da natureza do automatismo no processo da compreensão de texto, além disso forneceu elementos de evidências que o processamento baseado em memória considera que a automaticidade pode ser aplicada com êxito para tarefas cognitivas mais complexas do que as tarefas relativamente simples com que tradicionalmente têm sido testados.</p>
Kinniburgh; Shaw Jr. (2009)	<p>Objetivo: ensinar estratégias de leitura para a compreensão de textos expositivos</p> <p>Participantes: escolares do 3º ao 6º ano e do ensino médio. (Estados Unidos).</p>	<p>Leitura de texto expositivo utilizando a estratégia de <i>QAR (Question-Answer Reading –estratégias de compreensão de leitura)</i>. A criança deve responder a perguntas antes, durante e após a leitura do texto. Deve responder primeiro que tipo de pergunta é, enquadrado-as em duas categorias:</p> <p>“se está no texto”: nesta categoria a criança deve dizer antes de responder a pergunta se ela é do tipo “está bem aqui” ou “está em vários lugares do texto”</p> <p>“se está na cabeça”: nesta categoria a criança deve dizer antes de responder a pergunta se ela é do tipo “está com o autor e comigo” ou “está comigo”</p> <p>As perguntas do tipo 1 se referem a perguntas do tipo “memória</p>

		<p>para eventos”; as do tipo 2 se referem a inferências”.</p> <p>Resultados: Ao incorporar habilidades de leitura, compreensão e estratégias em instrução da ciência através do uso de Qars, os escolares se tornaram mais estratégicos na leitura de outros textos científicos. Sua leitura, compreensão de textos teóricos da ciência melhoraram seus resultados nos testes em ciências e leitura. Quando os escolares compreenderam a relação entre perguntas e respostas, eles funcionaram melhor respondendo a perguntas, tais como aqueles apresentados no fim de capítulos em livros didáticos de ciências. Eles não gastaram uma grande quantidade de tempo pesquisando através do texto de ciências para uma resposta que exige o uso de seus conhecimentos prévios. Eles perceberam que muitas respostas não são "diretamente encontradas em uma frase no livro”, e eles se tornaram mais confiantes em sua leitura de textos científicos.</p>
Carvalho; Ávila; Chiari (2009)	<p>Objetivo: estudar o desempenho de escolares do Ensino Fundamental em tarefas de compreensão de leitura, segundo as variáveis série e rede de ensino.</p> <p>Participantes: 160 escolares de 3ª a 6ª série. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Textos narrativos selecionados por 4 fonoaudiólogos, a partir da análise do material didático de cada série e do exame de linguagem TIPITI e um de Salles e Parente (2004). O mapeamento das macroestruturas do texto foi feito por uma banca de 5 juízes profissionais de diferentes áreas. Foi entregue a cada um deles, além dos textos, um manual de instruções, contendo a síntese de compreensão textual proposto por Kintsh e van der Dijk (1978), verificação de macro e microestruturas. As 6 questões de múltipla escolha foram elaboradas pela 1ª banca, com cada questão composta por 4 itens de múltipla escolha, sendo 3 relacionadas a memória de curto prazo (informações explícitas no texto) e as outras 3 relacionadas a inferências (informações implícitas no texto).</p> <p>Os participantes deviam recontar as histórias relativas a cada série e responder as questões. Leitura silenciosa. Poderia reler se precisasse, mas o texto era retirado para o reconto e para as respostas. A análise foi feita baseando-se em Kintsh e van der Dijk (1978) e em Sánchez (2002).</p> <p>Resultados: os escolares da rede particular apresentaram melhor desempenho nas questões relacionadas a informações implícitas do texto nas 5ªs e 6ªs séries quando comparados aos da rede pública. A análise geral do efeito da escolaridade mostrou, na tarefa de reconto, desempenho melhor das 6ªs séries quanto ao número de macroproposições presentes e desempenho pior das 5ªs séries quanto ao nível de compreensão alcançado, em ambas as redes de ensino. Os escolares de 4ª, 5ª e 6ª séries apresentaram melhor desempenho que os de 3ª nas respostas a questões explícitas. A 4ª série apresentou melhor desempenho nas questões implícitas que todas as outras séries, em ambas as redes. Estes resultados evidenciaram a influência dos diferentes textos utilizados em cada série. Apenas nas 5ªs e 6ªs séries foi verificado melhor desempenho da rede particular em relação à pública, nas respostas a questões de conhecimento implícito. Todos os escolares mostraram ter alcançado algum nível de compreensão de leitura do texto.</p>
McGinnis	<p>Objetivo: verificar se adultos mais velhos utilizavam de mais inferências</p>	<p>Instrumento: Foram aplicados os testes de vocabulário do WAIS-., <i>Select Reminding (SR)</i> -repetição de 12 palavras apresentadas a um intervalo de 2s uma da outra, os participantes devia repetir todas as 12 palavras da 2ª a 6ª tentativa; o examinador só repetia</p>

(2009)	<p>para compreender um texto e também os efeitos da integridade cognitiva sobre a compreensão.</p> <p>Participantes: 95 adultos. (Estados Unidos).</p>	<p>as palavras não lembradas, eles tinham que repetir todas as 12); fluência (tinham um minuto para repetir o maior número de nomes relacionados a cores, frutas, animais e cidades; <i>Mini-Mental State Exam (MMSE- para verificar integridade cognitiva)</i> e teste de compreensão, com leitura de 8 passagens narrativas curtas com aproximadamente 150 palavras cada uma, contendo palavras desconhecidas. Eles tinham que responder depois a questões com 4 opções de escolha sobre a melhor definição para estas palavras (precisa; menos precisa; resumida (um resumo da narrativa); e irrelevante). A leitura era feita silenciosamente. Uma outra tarefa foi dada com a leitura das mesmas passagens do anterior, mas com as palavras desconhecidas colocadas com a sua definição precisa. Eles tinham que responder a questões sobre inferências necessárias (fundamentais para construir uma representação mental precisa das informações e eventos apresentados na história) e inferências elaborativas (aquelas que podem ser elaboradas relacionando conhecimentos anteriores –de mundo- com as informações do texto). A leitura era feita silenciosamente. Depois da leitura uma outra folha era entregue com a passagem no topo dela e as questões abaixo, eles podiam reler a passagem quantas vezes quisessem para minimizar a demanda da memória. Resultados: adultos mais velhos utilizaram de mais inferências para compreender um texto como também apresentaram os efeitos da integridade cognitiva sobre a compreensão.</p>
Block; Parris; Reed; Whiteley; Cleveland (2009)	<p>Objetivo: analisar os efeitos das abordagens instrucionais mais amplamente utilizadas na alfabetização sobre a compreensão de leitura de escolares do 2º ao 6º ano.</p> <p>Participantes: 660 (348 meninos e 321 meninas) escolares do 2º ao 6º ano (Estados Unidos).</p>	<p>Instrumento: Foram aplicados os <i>Skills Test (TAKS) Reading Subtest, SAT Reading Subtest, e publishercreated story (workbook practice)</i>. Os escolares eram solicitados a escrever em uma folha: o resumo da história que tinham acabado de ler como se estivessem contando a história para um amigo; colocar o que eles acharam mais importante na história (identificação das idéias principais; colocar 3 detalhes que eles aprenderam da história (identificação de detalhes).</p> <p>O SAT consiste de 54 itens de múltipla escolha (compreensão inicial, interpretação, análise crítica e, consciência e uso de estratégias de leitura) para passagens de textos narrativos, informativos e funcionais.</p> <p>Resultados: Análises de variância foram usadas para determinar as diferenças entre as pontuações da alfabetização. Análises de dois níveis hierárquicos de modelagem linear foram usados para examinar os efeitos de variáveis da escola no desempenho acadêmico. A maior pontuação em compreensão para toda a amostra ocorreu através de três abordagens. Quando leitores com dificuldade receberam 20 minutos de instrução com 1(práticas de leitura silenciosa individualizada em sala de aula com monitoramento do professor) de 3 abordagens , seu crescimento na alfabetização era igual ou maior do que o de seus</p>

		<p>pares. As implicações são que tratamentos usando livros de sala de aula produziram significativamente pontuação superior na compreensão do que prática de livros de trabalho ou estendendo tratamentos basais.</p>
Cunha; Santos (2009)	<p>Objetivos: verificar as diferenças qualitativas nos erros apresentados num teste de Cloze em escolares com pontuações extremas e encontrar evidências de validade por processo de resposta.</p> <p>Participantes: 314 escolares de ambos os sexos, de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Teste de Cloze (Santos, 2005) - foi utilizado um texto estruturado na forma do Cloze tradicional com os quintos vocábulos omitidos, substituindo-os por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, que deveria ser recuperada pelo leitor para restituir o sentido completo à seleção. Esse texto foi especialmente montado para ser utilizado com crianças da faixa etária do ensino fundamental e também apresenta evidências de validade de critério.</p> <p>Resultados: indicaram que o texto, com total de 103 palavras, das quais foram omitidas 15, mostrou-se adequado para ser utilizado na amostra pretendida. A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries. Essa diferença foi justificada pelo teste de Tukey, que separou os escores das crianças nos grupos correspondentes às séries frequentadas. A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, de acordo com as recomendações do CFP (2003), acima de 0,70, pois o alfa de Cronbach foi de 0,83 para as crianças estudadas. Procedeu-se, também, à análise da consistência interna por série e obteve-se o índice de 0,85 para a segunda série, para a terceira série 0,70 e para a quarta série 0,72.</p>
Kida; Chiari; Ávila (2010)	<p>Objetivo: apresentar uma escala de testes destinada a avaliar as competências de leitura e investigar sua confiabilidade.</p> <p>Participantes: 100 escolares (64 meninas) de escolas da rede pública com oito anos a 11 anos e 11 meses. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: 12 itens de teste, organizados em quatro campos de competências: Conhecimento de Letras e Relação Fonográfica, Decodificação de Itens Isolados, Fluência de Leitura de Textos, Compreensão de Leitura. A compreensão foi avaliada por meio do reconto da leitura de texto narrativo, gravados para análise posterior, considerando a identificação das idéias recontadas e das relações causais identificadas a partir dos mapas de análise dos episódios da narrativa. Foram consideradas as relações causais de primeiro nível (relacionam as idéias centrais do texto) e as relações causais do segundo nível (relacionam as idéias de detalhes). As respostas foram classificadas em 4 padrões de 3 a 0. Os participantes responderam também a questões de múltipla escolha.</p> <p>Resultados: Na análise da consistência interna obteve-se <math>\alpha=0,866</math> para a Escala de Leitura. Correlações entre os itens foram observadas em algumas escalas, variando de fracas a fortes e corroboraram os valores do coeficiente alpha. A Escala de Leitura mostrou-se confiável para mensurar o desempenho dos escolares da amostra.</p>
Santos; Oliveira (2010)	<p>Objetivo: investigar a adequação da técnica de Cloze</p>	<p>Instrumento: testes de Cloze validados, como pré e pós-testes. Os grupos experimentais participaram de sessões, nas quais foram apresentadas variações da técnica de Cloze, visando</p>

	<p>para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura.</p> <p>Participantes: 1ª etapa: 314 escolares de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental; 2ª etapa: 85 (1º programa) e 73 (2º programa) de 3ª e 4ªs séries separados em grupos experimentais (GE) e de controle (GC). (Brasil).</p>	<p>incrementar a compreensão da leitura.</p> <p>Resultados: As análises indicaram superioridade do GE sobre o GC na situação de pós-teste apenas no segundo programa de intervenção.</p>
Sampaio; Assis; Baptista (2010)	<p>Objetivos: verificar o efeito de dois procedimentos de ensino sobre a composição e compreensão.</p> <p>Participantes: Estudo 1 (5 escolares de 6 anos e 1 mês a 6 anos e 6 meses); estudo 2 (4 escolares de 5 anos e 10 meses a 6 anos e 11 meses) - 1ª série. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: No Estudo 1, os escolares foram expostas ao ensino de relações condicionais, testes de equivalência, ensino por encadeamento de respostas, testes de produção de sentenças, testes de conectividade e testes de leitura com compreensão. O teste de compreensão verificou se os participantes liam com compreensão as sentenças cuja composição fora ensinada. Cada sentença foi apresentada uma única vez; a aplicação do teste ocorreu em duas sub-etapas. No Estudo 2, os escolares foram expostas apenas ao ensino por encadeamento de respostas e testes subsequentes. Utilizou-se três conjuntos de estímulos: desenhos, palavras maiúsculas e minúsculas.</p> <p>Resultados: Em ambos os estudos, todos os participantes construíram as novas sentença, mas a leitura com compreensão só foi observada no Estudo 1. Esses resultados demonstraram a emergência de novas sentenças. Os estímulos utilizados foram funcionalmente equivalentes.</p>
Mousinho; Correa (2010)	<p>Objetivos: verificar a relação entre as habilidades linguístico cognitivas do processamento fonológico para a compreensão de textos lidos ao longo do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental.</p> <p>Participantes: 45 escolares. (Brasil).</p>	<p>Instrumento: o estudo foi realizado durante 3 anos sequenciais, no início do ano letivo, foram aplicadas avaliação da compreensão da leitura e cada uma das habilidades fonológicas: consciência fonológica, memória de trabalho e nomeação automatizada. As avaliações foram realizadas individualmente por meio da leitura de textos narrativos selecionados para cada fase escolar, de acordo com livros pedagógicos. A compreensão leitora foi avaliada a partir das respostas a perguntas sobre o texto lido, feitas oralmente, sem limite de tempo para resposta. Para a investigação das habilidades de consciência fonológica foram escolhidas as tarefas relacionadas à consciência de palavra na frase, à rima, à consciência silábica (síntese, segmentação, identificação, inversão) e à consciência fonêmica (síntese, segmentação, identificação, inversão, manipulação, transposição). Para a avaliação das demais habilidades linguístico-cognitivas foram utilizados os protocolos de memória de trabalho para dígitos - ITPA e para repetição de</p>

		<p>não-palavras, além da nomeação automatizada rápida. Esta última dividiu-se, para fins de análise, em dois grupos: figurativo, envolvendo a nomeação de objetos e cores, e alfanumérico, tendo as letras e os números como estímulos. Resultados: Todas as habilidades do processamento fonológico correlacionaram-se significativamente com a compreensão leitora no início do processo de letramento escolar. Nesta fase, a compreensão mostra-se ainda depende do automatismo da leitura, que deve ser precisa, veloz e fluente. A memória de trabalho fonológica, bem como a consciência silábica, correlacionaram-se com a compreensão em todas as séries estudadas, sugerindo a importância das habilidades de processamento fonológico na dinâmica de integração do texto no ato de leitura.</p>
Guimarães (2011)	<p>Objetivos: investigar relações entre a segmentação convencional de palavras, a consciência morfosintática, a ortografia e a compreensão da leitura.</p> <p>Participantes: 40 escolares do 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas públicas (entre 8 anos e 11 anos). (Brasil).</p>	<p>Instrumento: Os escolares foram avaliados individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos, com exceção dos dois textos em Cloze que foram aplicados em grupos de cinco alunos, imediatamente antes da terceira sessão. Na primeira foram realizadas as tarefas de identificação oral e escrita das palavras dos ditados populares e o ditado da escala de Avaliação na Aprendizagem da Escrita (Adape). Na segunda sessão foram aplicadas as tarefas de consciência morfosintática e na última sessão, dividida em duas partes, foi avaliada a compreensão da leitura. Primeiro com a aplicação coletiva de dois textos em Cloze e depois por meio das respostas orais apresentadas às perguntas realizadas a partir da leitura dos outros dois textos.</p> <p>Resultados: os escolares apresentaram maior dificuldade na identificação oral de palavras do que na segmentação da escrita. Análises estatísticas mostraram correlações positivas e significativas entre todas as variáveis investigadas. Infere-se que as habilidades morfosintáticas favorecem o estabelecimento da noção convencional de palavra e sugeriu-se que os professores promovam o desenvolvimento dessas habilidades, para garantir aos alunos maior domínio na linguagem escrita.</p>
Schiff; Sarit Schwartz-Nahshon; Nagar (2011)	<p>Objetivo: investigar a consciência fonológica e morfológica e seu efeito na compreensão de leitura além de habilidades fonológicas e leitura da palavra.</p> <p>Participantes: (adolescentes falantes de hebreu)</p>	<p>Instrumento: foi realizada avaliação da consciência fonológica e morfológica, leitura de palavra e compreensão de leitura. A compreensão de leitura foi medido usando o teste padronizado Hava Nikra (Ortar, 1987) concebido para 2º ao 8º ano e composto por um total de 68 perguntas de múltipla escolha que se tornam gradualmente mais difíceis. As perguntas abrangem informações literais e inferenciais.</p> <p>Resultados: o grupo RD apresentou desempenho similar ao grupo RA em fonológica consciência, mas mais baixo na decodificação fonológica. Na tarefa morfológica descontextualizada, RD teve desempenho igual ao RA. Na tarefa contextualizada o grupo RD apresentou desempenho superior ao grupo RA, mas inferior a CA. Na compreensão de leitura, o</p>

	39 escolares do 7º ano com dificuldades de leitura (RD) e 40 escolares do 7º ano do grupo controle da mesma idade cronológica (CA) e 38 da 3º ano com mesma idade de leitura (RA) (Israel).	grupo RD teve bom desempenho, assim como o grupo RA. Os leitores sem dificuldades a consciência morfológicas contextual contribuiu exclusivamente para a compreensão além das habilidades fonológicas e leitura da palavra, o mesmo não ocorreu para o grupo de RD. A ausência de um efeito consciência morfológicas na predição de compreensão de leitura foi sugerida para ser relacionado a um diferente processo de reconhecimento utilizado pelos leitores do grupo RD que impediram a possibilidade destes leitores usar estruturas morfossemântica. Os resultados sugeriram que uma baixa qualidade de representação léxica em estudantes do grupo RD leva a as habilidades de leitura ineficaz e compreensão. A representação léxica, portanto, é fundamental para ambos, para a representação lexical, bem como para as habilidades de compreensão.
Wilawan (2011)	Objetivos: investigar os efeitos de um procedimento que incorporou coesão lexical e macroregras para promover a compreensão da idéia principal de escolares no teste Thai EFL Participantes: 106 estudantes entre 18 e 21 anos. (Tailândia).	Instrumento: os escolares foram designados aleatoriamente para uma das três condições de ensino: o combinado do uso de coesão lexical e macroregras, somente a coesão lexical e instrução tradicional das habilidades básicas. O teste de compreensão da idéia principal foi empregado para avaliar o desempenho dos escolares na compreensão da idéia principal. Entrevistas foram usadas para investigar o uso de estratégias durante o processamento da idéia principal. Questionários foram aplicados após a intervenção para examinar as atitudes dos alunos para os modelos de ensino. O teste de compreensão de leitura consistia de 5 passagens que tinham entre 120 a 200 palavras. Resultados: Análises estatísticas revelaram uma melhora significativa na compreensão da idéia principal no pós-teste nos grupos experimental e controle. No entanto não foram encontradas diferenças significantes entre os grupos. Os achados sugeriram que a instrução da idéia principal requer uma integração simultânea de várias técnicas de leitura.
Yoon (2011)	Objetivo: analisar os efeitos de legendas na compreensão, carga cognitiva e motivação na aprendizagem on-line de escolares com deficiência auditiva. Participantes: 62 escolares adultos surdos da Coreia do Sul que tinham limitada	Instrumento: Os participantes foram designados aleatoriamente para os grupos de controle ou o grupo experimental. A variável independente foi a presença de legendas, e variáveis dependentes foram conteúdo compreensão, carga cognitiva e motivação. O estudo aplicou o pós-teste somente para o grupo controle. Foi aplicado o Teste de proficiência em coreano (TOPIK), que é um testes padronizado administrado aos estrangeiros que querem usar coreano como uma segunda língua. Ele consiste em quatro seções (vocabulário, compreensão de escrita, leitura e compreensão auditiva); os testes de compreensão auditiva foram omitidos. Um teste de compreensão de conteúdo foi conduzida por meio de uma planilha contendo 10 questões de múltipla escolha que foi entregue após o os participantes terem assistido um vídeo sobre

	<p>habilidade de compreensão de leitura e usavam a língua de sinais como primeira língua. (Coréia do Sul).</p>	<p>"técnicas de investimento".</p> <p>Resultados: houve uma diferença significativa na compreensão do conteúdo, mas não na carga cognitiva e motivação entre os dois grupos. Estes resultados levaram a sugestões para melhorias no material de aprendizagem para escolares com deficiência auditiva.</p>
<p>Baleghizade; Babapour (2011)</p>	<p>Objetivo: investigar o efeito de resumo escrito na compreensão de leitura e sua influencia no desempenho dos estudantes no teste de proficiência do inglês EFL como segunda língua.</p> <p>Participantes: 50 escolares iranianos do sexo feminino do ensino intermediário com uma idade média de 18 anos, que estavam estudando inglês (Irã).</p>	<p>Instrumento: foram utilizados seis textos e um teste de compreensão de leitura que incluía respostas a a 20 perguntas de múltipla escolha usados como um pós-teste para avaliar o efeito de resumo escrito na compreensão de leitura e sua influencia no teste EFL.</p> <p>Resultados: o estudo sugeriu que fazer trabalho escrito, nomeado de resumo escrito melhora a compreensão de leitura e a retenção mais que o trabalho oral, ou seja a discussão oral das respostas para perguntas de compreensão. No entanto, a discussão dos itens de compreensão depois que um texto foi lido é uma atividade útil em que fornece aos escolares amplas oportunidades para interação em sala de aula. Os resultados mostraram que o resumo por escrito, revelou-se mais proveitoso. Finalmente, deve ser mencionado que devem ser tomados alguns cuidados no uso do resumo escrito em dois aspectos. Em primeiro lugar, esta é uma estratégia que requer treinamento sistemático. Segundo, os escolares devem receber treinamento apropriado para se sentirem motivados. Há uma série de configurações (por exemplo, o contexto EFL do Irã) onde a maioria dos estudantes mostra pouco interesse em escrever atividades. Tal como acontece com todas estratégias de aprendizagem, é recomendável que os escolares em tais contextos sejam introduzidos para o resumo escrito, mas não sejam forçados a usá-lo. Isso só é possível quando os escolares têm conscientização sobre seus valores pedagógicos e eles recebem o tipo apropriado de instruções para poder beneficiar-se.</p>
<p>Diakidoy; Mouskounti; Ioannides (2011)</p>	<p>Objetivos: comparar os efeitos de um texto de refutação no desempenho em compreensão e aprendizagem de textos expositivos padrão.</p> <p>Participantes: 61 universitários de um curso de psicologia de Cyprus. (Grécia).</p>	<p>Instrumento: Foram utilizados textos sobre o conceito científico da energia. Os participantes fizeram um pré-teste de conhecimentos prévios sobre o conceito científico da energia. Depois foram divididos randomicamente em 2 grupos: um a leitura de um texto de refutação e outro para um texto expositivo padrão sobre o conceito científico da energia. Os procedimentos de avaliação foram:</p> <p>Sessão 1: leitura de texto e respostas de múltipla escolha, explicar e justificar suas respostas de forma resumida e clara.</p> <p>Sessão 2: após um mês da 1. Depois da leitura do texto os participantes tinham que responder um questionário e após deviam escrever tudo o que lembrassem sobre o texto.</p> <p>Sessão 3: 2 semanas após a 2. Os participantes fizeram um pós-</p>

		<p>teste de conhecimentos sobre o conceito científico da energia. Medidas de compreensão incluíam a quantidade de informações do texto que os escolares conseguiam lembrar, o número de inferências gerado e os tipos de inferências gerados. Aprendizagem do texto foi examinada com o pós-teste. Resultados: em comparação com o texto expositivo, o texto de refutação facilitou a aprendizagem e um aumento global da geração de inferência pontes e elaborativas, mas não a memória para o texto. O desempenho em compreensão preditou o desempenho em aprendizagem, principalmente para os alunos com conhecimento prévio baixo e impreciso. Os resultados contribuíram para o entendimento do efeito do texto de refutação, indicando sua associação com o aumento de geração de inferência e a construção de uma representação textual mais elaborada e coerente.</p>
Prior et al (2011)	<p>Objetivo: investigar a compreensão depois de leitura oral e silenciosa; verificar se e quando um modo é superior ao outro para compreensão e como as crianças se desenvolvem, independente de níveis de capacidade de leitura.</p> <p>Participantes: 173 escolares do 1º ao 7º ano de escola pública. (Canadá).</p>	<p>Instrumento: foi utilizado o sub-teste de reconhecimento de leitura do PIAT-R (Markwardt, 1998), que é um teste com aplicação individual que avalia a capacidade para traduzir palavras impressas em língua falada. A compreensão de leitura foi avaliada usando o teste de Ekwall/Shanker (ESRI; Shanker &amp; Ekwall, 2000). Ele fornece passagens adequadas ao nível escolar. As histórias foram desenvolvidas com base em pesquisas e testes-piloto para garantir sua adequação para avaliar compreensão de leitura infantil, bem como para garantir que elas seriam interessantes aos alunos de cada nível determinado. A adequação de grau ou legibilidade foi determinada usando a fórmula de legibilidade Harris-Jacobson (Harris &amp; Jacobson, 1980). Essa fórmula avalia nível de dificuldade com base no percentual de palavras difíceis para o nível escolar e a extensão frasal. As passagens incluídas na ESRI são projetadas para estar na média para cada nível em termos de legibilidade. Os autores desenvolveram passagens diferentes para cada nível para garantir que cada passagem fosse de dificuldade média para um determinado grau e de interesse para os alunos. As passagens para cada grau foram equiparadas para facilitar a leitura. A ESRI foi avaliado como uma medida válida de compreensão de leitura. Para cada nível de graduação, a ESRI oferece passagens com legibilidade distintas para leitura oral e silenciosa. Passagens distintas mantêm o interesse dos alunos nas histórias durante avaliação e evitar efeitos de prática. Cada passagem é acompanhada de 10 perguntas de compreensão com respostas orais para a compreensão do texto.</p> <p>Resultados: verificou-se tendência clara relacionados com o grau no qual o modo de leitura oral foi o superior para a compreensão do primeiro ano ao quinto. No sexto ano, nenhum modo foi superior ao outro para a compreensão. Finalmente, a leitura silenciosa emergiu como o melhor modo para compreensão no</p>

		sétimo ano.
--	--	-------------

Países como Canadá, Itália, Nova Zelândia, os do Reino Unido e os Estados Unidos possuem instrumentos padronizados de avaliação de leitura que incluem a compreensão entre as habilidades avaliadas. Nos Estados Unidos, por exemplo, todos os estados possuem instrumentos padronizados próprios que avaliam seus escolares no início de cada ano fazendo um acompanhamento do desempenho acadêmico de cada um.

No Brasil, não constatamos o uso de qualquer instrumento padronizado, apenas encontramos instrumentos de avaliação da compreensão que foram validados para a realidade brasileira, como os apresentados nos estudos de Garrido (1988), Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), Joly e Nicolau (2005), Caparrotti (2005), Joly (2006), Joly (2007a; 2007b); Cunha e Santos (2009), Santos e Oliveira (2010), Kida (2009), Kida, Chiari e Ávila (2010), que com exceção do estudo de Kida (2009) e Kida, Chiari e Ávila que utilizaram instrumento de múltipla escolha e de reconto, todos os outros estudos utilizaram o teste Cloze em suas várias formas. Quando a elaboração do instrumento proposto por este estudo foi iniciado, não tínhamos um instrumento validado nos moldes de múltipla escolha como ocorre com os estudos de Kida (2009) e Kida, Chiari e Ávila realizado em 2010. No entanto, estes estudos, diferentemente do proposto por nós, avalia também o reconto e utiliza textos diferentes para cada série. Os outros estudos realizados no Brasil utilizam instrumentos diversos com a aplicação de leitura de textos, como respostas abertas, de múltipla escolha ou reconto da história lida, no entanto nenhum deles apresenta valores de referencia, nos quais o examinador pode se basear para analisar o desempenho de seu avaliado.

### **3.2.2.2 Seleção da população**

Este estudo inicialmente abrangia a faixa de escolaridade do 2º ao 5º ano. No entanto, após a realização do estudo piloto, foi decidido que o estudo deveria ter sua abrangência a partir do 3º ano. Tal decisão está pautada no fato de que a compreensão depende da capacidade do individuo de decodificar rapidamente e reconhecer palavras isoladas de maneira automática e fluente sendo muito prejudicada quando o escolar tem muita dificuldade para reconhecer as palavras (Fletcher et al., 2009).

Como os escolares do 1º ano que se encontram em fase de aquisição do princípio alfabético e os do 2º ano que ainda não têm essa aquisição completa, apresentando uma leitura

lenta e não automática, com erros e ignorando marcas de pontuação (Navas, Pinto e Delissa, 2009), não puderam fazer parte dos participantes desta pesquisa. Pois, de acordo com estudos de Perfetti, (1985), Eckert *et al.* (2002), Breznitz (2006) e Snellings *et al.* (2009), existe uma relação entre fluência de leitura, decodificação e compreensão, de forma que o processamento lento da palavra interfere na automaticidade da leitura e, conseqüentemente, na compreensão, ou seja, a leitura lentificada das palavras consome a memória de trabalho e, portanto, impede que o escolar se dedique à compreensão do texto.

### 3.2.2.3 Seleção dos textos

#### 3.2.2.3.1 Verificação dos tipos de textos mais frequentes

Como no início do estudo pretendíamos trabalhar com a seriação do 2º ao 5º ano, as análises iniciais ocorreram incluindo o segundo ano do ensino fundamental. Assim, esta fase foi realizada com o objetivo de verificar os tipos de textos que são mais freqüentes nos livros didáticos do 2º ao 5º ano, utilizados nas redes municipais de ensino fundamental I, tendo sido utilizada cinco coleções indicadas pelas secretarias de educação às redes municipais de ensino nos municípios de Marília-SP e Palmital-SP.

Como foi verificado nos instrumentos analisados anteriormente, nos quais são utilizados vários tipos de textos, foi realizado esse levantamento com o objetivo inicial de utilizar os tipos de textos mais frequentes nas coleções analisadas. Esse levantamento foi realizado no período de transição do ensino fundamental de oito para nove anos, por essa razão algumas coleções foram editadas com a nomeação “série” e outras “ano”, no entanto optamos pela nomeação “ano” para evitar variações de nomenclatura.

Os tipos de textos foram dispostos em ordem decrescente de frequência para textos narrativos, expositivos, curiosidades (assuntos gerais) e poesia, como descrito na tabela 1.

**Tabela 1:** Frequência dos tipos de textos verificados em cinco coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública municipal do ensino fundamental I dos municípios de Marília-SP e Palmital-SP.

Tipos de textos	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
narrativo	46	58	59	67	226
expositivo	34	42	52	61	189
curiosidades	32	45	43	49	169

<b>poesia</b>	33	41	29	18	121
<b>histórias em quadrinhos</b>	15	26	27	25	93
<b>instrucional</b>	8	9	11	17	45
<b>parlenda</b>	24	4	2	0	30
<b>bilhetes/cartas</b>	3	5	7	10	25
<b>notícias</b>	1	2	4	6	13
<b>cantigas</b>	6	4	2	1	13
<b>trava-línguas</b>	5	2	0	4	11
<b>peças teatrais</b>	0	1	3	2	6

A Tabela 1 indicou que os textos encontrados com mais frequência nas coleções de livros didáticos analisados são os textos narrativos, seguidos dos expositivos, curiosidades e poesia.

### 3.2.2.3.2 Seleção dos textos realizada pelos professores

Seguindo a seriação pretendida, após o levantamento da frequência dos textos foi solicitado aos professores de quatro escolas que selecionassem, no livro didático correspondente às suas séries escolares (do 2º ao 5º ano), os textos considerados por eles como adequados para avaliar a compreensão de leitura dentro das quatro categorias mais frequentes encontradas nos livros das cinco coleções didáticas indicadas pelas secretarias de educação às redes municipais de ensino nos municípios de Marília-SP e Palmital-SP.

Esses textos inicialmente selecionados foram entregues a catorze professores para selecionarem aqueles considerados como melhor para a avaliação da compreensão de leitura, considerando os aspectos gramaticais, de linguagem e o interesse do escolar pelo tema do texto, considerando seus conhecimentos e experiência de ensino. Foi solicitado que selecionassem quatro textos de cada categoria indicados para a série escolar a que lecionam aulas. Aqueles textos que receberam maior número de indicações foram encaminhados para nova seleção.

### 3.2.2.3.3 Seleção dos textos realizada pelos juízes

Os textos selecionados pelos professores foram entregues a uma banca constituída por sete juízes para a seleção, de acordo com a representatividade e a dificuldade de cada texto. Os juízes que compuseram a banca foram selecionados devido ao seu conhecimento e experiência anterior sobre o ensino da compreensão de leitura. Portanto, a banca foi formada por profissionais fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos e coordenadores pedagógicos de escolas do ensino fundamental. A seleção foi feita de acordo com a escala Likert, que se baseia na premissa de uma série de afirmações relacionadas com o objeto pesquisado, isto é, representam várias assertivas sobre um assunto. Porém, os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com o tema proposto, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada tema, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada tema. A somatória das pontuações obtidas para cada assunto analisado é dada pela pontuação total da avaliação de cada respondente. O instrumento geral baseado na escala de Likert utilizado foi o seguinte: foi atribuída a pontuação de 1 a 4 para cada título do texto, indicando qual era considerado mais adequado segundo a representatividade e a dificuldade de cada um deles, de acordo com cada série escolar.

A avaliação da representatividade teve como base cada tipo de texto, considerando se ele apresentava: demarcação clara das ideias do texto, identificação da ideia global, integração entre as informações do texto, coesão e coerência entre as informações contidas no texto, possibilidade de integrar as informações contidas no texto com conhecimentos já adquiridos (experiências pessoais, informações obtidas em outras leituras, etc.).

A tabela indicando a representatividade de cada texto foi disposta da seguinte forma:

- 1- Não representativo
- 2- Pouco representativo
- 3- Representativo
- 4- Muito representativo

A avaliação da dificuldade teve como base cada tipo de texto, considerando: a extensão do texto (número de palavras do texto), vocabulário utilizado, adequação do tema à idade e à escolaridade, ortografia e estrutura sintática adequada à idade e à escolaridade.

A tabela indicando a dificuldade de cada texto foi disposta da seguinte maneira:

- 1- Nenhuma dificuldade

- 2- Pouca dificuldade
- 3- Média dificuldade
- 4- Muita dificuldade

As tabelas com os textos referentes a cada série escolar encontram-se no Apêndice 2.

Após a pontuação efetuada pelos juízes, os pontos foram somados e apenas os textos narrativos e expositivos, por indicação dos próprios juízes, ficaram para a seleção final.

O gênero narrativo foi indicado por serem textos constituídos de marcos organizativos que descrevem instrumentos interpretativos similares com os que o leitor trata de compreender a atividade humana e que, por isso, são utilizados desde a linguagem oral do escolar. Já os textos expositivos são concebidos como fontes de aquisição de novas informações e, por esse motivo, são os textos com os quais os escolares estão em contato visando à apreensão dos conteúdos curriculares para a realização de sua aprendizagem escolar.

Os textos narrativos e expositivos selecionados foram entregues a uma nova banca, constituída por cinco juízes selecionados devido ao seu conhecimento aprofundado e experiência anterior sobre compreensão de leitura. Dessa forma, a banca foi formada por profissionais fonoaudiólogos e psicólogos, mestres e doutores pesquisadores em compreensão de leitura, que deveriam dar sua pontuação baseada também na escala Likert, como efetuado anteriormente e apresentado no Apêndice 3.

Inicialmente, foi selecionado um texto de cada tipo (narrativo e expositivo) para cada grau escolar. Entretanto, após a seleção dos juízes é que teve início a elaboração das perguntas referentes aos textos.

#### **3.2.2.4 Elaboração das perguntas para compreensão do texto lido**

Para a elaboração das perguntas, foi realizada a proposicionalização dos textos, que se refere à análise das proposições (ou ideias) que estão explícitas ou implícitas no texto, ou seja, verificar quais são as informações literais ou inferenciais contidas, assim como as relações causais entre estas proposições. Essa análise foi realizada em cada tipo de texto (narrativo e expositivo), selecionados para o 3º, 4º e 5º ano, conforme descritos no Apêndice 4.

Após essas análises, passou-se à elaboração das perguntas, que foi realizada de acordo com o substrato teórico do modelo de Kinsch (1978) de compreensão de leitura, no qual essa habilidade se suporta em compreensão literal e inferencial.

As perguntas foram elaboradas de acordo com dois grupos de classificação, sendo quatro perguntas literais e quatro inferenciais que foram, depois, subdivididas em quatro subgrupos, sendo duas perguntas literais relacionadas à microestrutura do texto e duas literais relacionadas à macroestrutura, e outros dois subgrupos compostos de duas perguntas inferenciais relacionadas à microestrutura e outras duas inferenciais relacionadas à macroestrutura.

Para a elaboração dos itens de múltipla escolha, foi organizado um roteiro a partir da análise dos estudos de Pasquali (2001), Tomaz (2006 e Lage (2007), com o objetivo de seguir os critérios que eram comuns nesses estudos para a preparação desses itens. Tais critérios encontram-se delineados no Apêndice 1.

Após a elaboração das perguntas e dos itens de múltipla escolha, o instrumento foi encaminhado a três juízes que julgaram a adequação das questões ao construto proposto, quanto à qualidade das questões e à adequação dos itens aos critérios propostos, assim como a classificação do tipo de pergunta. A análise das perguntas seguiu um roteiro conforme descrito no Apêndice 5. Além disso, os juízes deveriam classificar as perguntas de acordo com seu tipo, a fim de confirmar sua adequação ao tipo proposto. As perguntas e os quadros para suas classificações estão descritos no Apêndice 6.

Após essa análise, os juízes sugeriram a aplicação de estudo piloto com apenas dois textos de cada tipo para todos os níveis escolares, por considerarem que o texto não poderia ser considerado em níveis de dificuldade de acordo com o grau escolar, pois tinham textos considerados difíceis para alguns níveis. Como também a aplicação do instrumento somente nos níveis do 3º ao 5º ano, pelas razões expostas no item “seleção da população”.

A indicação de um mesmo texto para todos os níveis teve como objetivo fazer a comparação do desempenho entre os níveis, pois com a aplicação de textos diversos essa comparação não seria possível. A indicação dos dois textos foi realizada pelos juízes, os quais sugeriram adaptações nos textos seguindo critérios de gramaticalidade, linguagem, coerência e relações causais entre as ideias do texto.

### **3.2.2.5 Verificação prévia da aplicabilidade do instrumento**

Foi elaborado um total de doze perguntas, sendo três perguntas literais de microestrutura e três perguntas literais de macroestrutura, três perguntas inferenciais de microestrutura e três perguntas inferenciais de macroestrutura para os textos expositivos e, também, para os textos narrativos.

Antes da aplicação do estudo piloto foi aplicada a Técnica de *Brainstorming* com o intuito de testar as instruções e o entendimento do instrumento em um grupo pequeno de sujeitos, de acordo com orientação de Pasquali (2001). A aplicação da técnica será descrita a seguir.

O emprego da técnica de *Brainstorming* consiste na aplicação de um dado instrumento em um número pequeno de sujeitos, e tem por objetivo geral verificar a aplicabilidade do instrumento em grupo pequeno de sujeitos e como objetivos específicos verificar o uso do vocabulário empregado nas perguntas e nos itens de respostas (análise semântica), verificar a adequação das instruções dadas e o entendimento das perguntas e dos itens de respostas.

Participaram da aplicação da técnica do *Brainstorming* dezoito escolares, divididos em dois grupos de nove escolares cada um. Formou-se um grupo de escolares de escola pública e outro de escolares de escola particular, sendo três do 3º ano, três do 4º ano e três do 5º ano.

Cada grupo de escolar foi avaliado separadamente e foram aplicados os quatro textos, cada um em uma sessão de aproximadamente quarenta minutos. Inicialmente, os escolares faziam uma leitura silenciosa dos textos. Após a leitura, a examinadora perguntava se havia alguma palavra que eles não conheciam. As palavras apontadas por eles eram sublinhadas e tinham seu significado explicado.

Em um segundo momento, o texto era lido em voz alta pela examinadora, enquanto os escolares acompanhavam o texto visualmente. Após a leitura oral pela examinadora, o mesmo procedimento era efetuado, e se novas palavras surgiam eram acrescentadas à lista apontada anteriormente. A leitura oral era realizada para que não houvesse palavras “puladas” ou “esquecidas” por eles.

Após a leitura dos textos, passava-se à leitura das perguntas, dessa vez realizada oralmente pela examinadora enquanto os escolares acompanhavam o texto visualmente. Após a leitura de cada pergunta, era solicitado aos escolares que explicassem o que estava sendo perguntado. O mesmo procedimento era realizado em cada um dos itens de respostas e em todas as perguntas. Se a reprodução da pergunta e dos itens de respostas não deixassem qualquer dúvida, eram considerados corretos. Mas, se houvesse divergência na reprodução dos itens ou se a examinadora verificasse que eles estavam sendo entendidos diferentemente do esperado, era explicado aos escolares o que se pretendia na pergunta ou no item de resposta; assim, a pergunta e os itens eram corrigidos levando-se em conta a própria explicação ou sugestão dos escolares. Se os itens corrigidos continuassem a apresentar dificuldades aos outros escolares, eram, então, descartados.

Algumas palavras foram substituídas por terem sido consideradas de difícil compreensão para os escolares (como, por exemplo, infestação, ira, incubados) e outras foram anotados para as devidas explicações nas futuras aplicações, como também a instrução apresentada com exemplos de marcações das alternativas foi retirada por confundir os escolares. Da mesma forma com perguntas com termos ou com a própria estrutura sintática, que quando não se mostraram claras foram reelaboradas, como descrito anteriormente.

A aplicação da técnica de *Brainstorming* mostrou-se efetiva, visto que foi possível identificar previamente quais palavras poderiam dificultar a compreensão dos textos, além de permitir a adequação das instruções e a reestrutura das perguntas e dos itens de resposta à compreensão dos escolares dessa faixa etária (de 8 aos 10 anos de idade), para que essas variáveis não interferissem nos objetivos da aplicação do estudo piloto.

#### **3.2.2.5.1 Estudo piloto**

O estudo piloto teve como objetivos verificar o desempenho de cada grupo de escolares nas perguntas nos quatro textos propostos para os escolares do 3º ao 5º ano, verificar quais perguntas obtiveram muitos acertos (muito fáceis) e poucos acertos (muito difíceis) entre todos os grupos, verificar quais perguntas se diferenciavam significativamente entre os grupos com relação a sua dificuldade, eliminar as perguntas consideradas “muito fáceis” e “muito difíceis” e as que se diferenciavam significativamente em dificuldade, verificar a aplicabilidades das novas instruções e o tempo de aplicação do instrumento.

##### **3.2.2.5.1.1 Material e método do estudo piloto**

Participaram do estudo piloto noventa escolares do ensino fundamental I da rede pública municipal do município de Palmital-SP, divididos em três grupos:

- Grupo I (GI): composto por trinta escolares do 3º ano, na faixa etária de oito anos, sem histórico escolar de dificuldades de aprendizagem.
- Grupo II (GII): composto por trinta escolares do 4º ano, na faixa etária de nove anos, sem histórico escolar de dificuldades de aprendizagem.
- Grupo III (GIII): composto por trinta escolares do 5º ano, na faixa etária de dez anos, sem histórico escolar de dificuldades de aprendizagem.

A aplicação do estudo piloto ocorreu em uma escola pública de ensino fundamental, distinta da aplicação final, visto que os escolares da escola em que seria desenvolvido o

estudo referente à aplicação do instrumento não poderiam ser submetidos aos mesmos textos por mais vezes. Esse estudo piloto foi um instrumento previsto e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEF/FFC/UNESP sob o instrumento nº 1881/2008, conforme Anexo A.

A coleta de dados foi realizada em sala de aula com a aplicação do instrumento de avaliação para todos os escolares. Aqueles que foram indicados com dificuldade de leitura (dificuldades relacionadas à decodificação), assim como aqueles que apresentaram alguma deficiência física, visual, auditiva ou cognitiva, constando em prontuário escolar, participaram da aplicação (se fosse de sua vontade), porém seus resultados foram excluídos da análise do desempenho, visto que a compreensão de leitura envolve diversos processos que são interdependentes. Alguns escolares que tinham muita dificuldade em decodificação (não liam) recusaram-se a participar. Para esses escolares, a professora ofereceu atividades de aula, enquanto os outros se submetiam à aplicação do instrumento.

A aplicação levou em média trinta minutos para cada texto. Os escolares eram instruídos que leriam um texto e que deveriam ler com muita atenção, pois após a leitura o texto seria retirado para que eles respondessem às questões referentes à compreensão do texto. As folhas com as perguntas foram mostradas aos escolares, que foram esclarecidos que deveriam ler cada pergunta e cada alternativa com muita atenção, pois somente uma respondia à pergunta, portanto podiam marcar somente uma alternativa, pois apenas uma estava correta. Após essa instrução foi solicitado que lessem silenciosamente e que, se houvesse alguma pergunta que não soubessem o significado, deveriam levantar a mão e perguntar seu significado à examinadora; assim, os outros escolares também podiam participar da explicação. À medida que cada escolar terminava sua leitura, deveria levantar a mão para que a examinadora fosse até ele, recolhesse o texto e lhe entregasse as folhas com as questões. As perguntas utilizadas no piloto estão descritas no Apêndice F.

#### **3.2.2.5.1.2 Resultados discutidos do estudo piloto**

Para a análise estatística foi adotado o nível de significância de 5% (0,050), ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor que 5% (0,050), observamos uma diferença ou uma relação dita “estatisticamente significativa” (marcados com asterisco nas tabelas); e quando o valor da significância calculada (p) for igual ou maior que 5% (0,050), observamos uma diferença ou relação dita “estatisticamente não significativa”. Foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 19.0, para a obtenção dos resultados.

As tabelas de 2 a 5 indicam possíveis diferenças entre os grupos estudados para as variáveis de interesse por meio da aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*. Dessa forma, foi possível verificar se os grupos se diferenciavam em alguma pergunta. Quando houve uma diferença estatisticamente significativa, a pergunta não se aplicava para todos os grupos e deveria, então, ser descartada. Foram consideradas, também, as médias gerais obtidas para todos os grupos; assim, perguntas com médias muito abaixo ou muito acima da média geral (0,50) foram descartadas por serem muito difíceis ou muito fáceis para todos os grupos.

A Tabela 2 descreve a média, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo e o valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T1.

**Tabela 2** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T1.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P01	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,382
	II	30	0,37	0,49	0,00	1,00	
	III	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,40	0,49	0,00	1,00	
P02	I	30	0,50	0,51	0,00	1,00	0,735
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,51	0,50	0,00	1,00	
P03	I	30	0,23	0,43	0,00	1,00	0,013*
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,44	0,50	0,00	1,00	
P04	I	30	0,40	0,50	0,00	1,00	0,711
	II	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,30	0,47	0,00	1,00	
	Total	90	0,34	0,48	0,00	1,00	
P05	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,025*
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,30	0,47	0,00	1,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P06	Total	90	0,40	0,49	0,00	1,00	0,837
	I	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	II	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,56	0,50	0,00	1,00	
P07	I	30	0,13	0,35	0,00	1,00	0,166
	II	30	0,13	0,35	0,00	1,00	
	III	30	0,30	0,47	0,00	1,00	
	Total	90	0,19	0,39	0,00	1,00	
	Total	90	0,19	0,39	0,00	1,00	
P08	I	30	0,37	0,49	0,00	1,00	0,484
	II	30	0,37	0,49	0,00	1,00	
	III	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,41	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,41	0,50	0,00	1,00	
P09	I	30	0,47	0,51	0,00	1,00	0,333
	II	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,52	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,52	0,50	0,00	1,00	
P10	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,005*
	II	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	III	30	0,73	0,45	0,00	1,00	
	Total	90	0,57	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,57	0,50	0,00	1,00	
P11	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,494
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,43	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
P12	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,494
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,43	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	

Assim, para T1 (texto expositivo T1), como indicado na Tabela 2, essa diferença ocorreu entre três perguntas: P03, P05 e P10. Logo, essas perguntas não foram incluídas no instrumento final. Assim como também a pergunta P07, que obteve médias consideradas

muito baixas e que, portanto com poucos acertos, foi considerada uma pergunta muito difícil para todos os grupos.

A Tabela 3 descreve a média, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo e o valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T2.

**Tabela 3** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T2.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P01	I	30	0,57	0,50	0,00	1,00	0,724
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,67	0,48	0,00	1,00	
	Total	90	0,61	0,49	0,00	1,00	
P02	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,244
	II	30	0,23	0,43	0,00	1,00	
	III	30	0,43	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,32	0,47	0,00	1,00	
P03	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,289
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,54	0,50	0,00	1,00	
P04	I	30	0,67	0,48	0,00	1,00	0,062
	II	30	0,37	0,49	0,00	1,00	
	III	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,53	0,50	0,00	1,00	
P05	I	30	0,23	0,43	0,00	1,00	0,472
	II	30	0,20	0,41	0,00	1,00	
	III	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	Total	90	0,26	0,44	0,00	1,00	
P06	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,486
	II	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,42	0,50	0,00	1,00	
P07	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,494
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
	III	30	0,43	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
P08	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,252
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,56	0,50	0,00	1,00	
P09	I	30	0,13	0,35	0,00	1,00	0,010*
	II	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,32	0,47	0,00	1,00	
P10	I	30	0,63	0,49	0,00	1,00	0,158
	II	30	0,80	0,41	0,00	1,00	
	III	30	0,83	0,38	0,00	1,00	
	Total	90	0,76	0,43	0,00	1,00	
P11	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,252
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,56	0,50	0,00	1,00	
P12	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,289
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,54	0,50	0,00	1,00	

Observa-se na Tabela 3 que para T2 (texto expositivo T2) a diferença estatisticamente significativa ocorreu somente em P09, indicando que nessa pergunta os desempenhos entre os grupos diferenciaram-se de forma significativa, sendo assim tal pergunta não foi incluída no instrumento final. Como também as perguntas P02 e P05 que apresentaram, respectivamente, as médias gerais de 0,32 e 0,26, o que indicou poucos acertos para todos os grupos, sendo, portanto, consideradas difíceis para todos os grupos. Enquanto isso, a pergunta P10, com média geral de 0,76, foi considerada fácil para todos os grupos com a obtenção de acertos acima da média. Assim, essas perguntas foram também excluídas do instrumento final.

A Tabela 4 descreve a média, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo e o valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T3.

**Tabela 4** – Descrição da média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto narrativo T3.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P01	I	30	0,57	0,50	0,00	1,00	0,012*
	II	30	0,90	0,31	0,00	1,00	
	III	30	0,77	0,43	0,00	1,00	
	Total	90	0,74	0,44	0,00	1,00	
P02	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,060
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
P03	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,060
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
P04	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,148
	II	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,44	0,50	0,00	1,00	
P05	I	30	0,53	0,51	0,00	1,00	0,044*
	II	30	0,83	0,38	0,00	1,00	
	III	30	0,70	0,47	0,00	1,00	
	Total	90	0,69	0,47	0,00	1,00	
P06	I	30	0,50	0,51	0,00	1,00	0,391
	II	30	0,67	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,57	0,50	0,00	1,00	
P07	I	30	0,10	0,31	0,00	1,00	0,077
	II	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,30	0,47	0,00	1,00	
	Total	90	0,24	0,43	0,00	1,00	
P08	I	30	0,50	0,51	0,00	1,00	0,388
	II	30	0,66	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,52	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,57	0,50	0,00	1,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P09	I	30	0,47	0,51	0,00	1,00	0,391
	II	30	0,50	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	Total	90	0,43	0,50	0,00	1,00	
P10	I	30	0,30	0,47	0,00	1,00	0,060
	II	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,57	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,48	0,50	0,00	1,00	
P11	I	30	0,53	0,51	0,00	1,00	0,044*
	II	30	0,83	0,38	0,00	1,00	
	III	30	0,70	0,47	0,00	1,00	
	Total	90	0,69	0,47	0,00	1,00	
P12	I	30	0,57	0,50	0,00	1,00	0,387
	II	30	0,67	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,45	0,00	1,00	
	Total	90	0,56	0,48	0,00	1,00	

Para T3 (texto narrativo T3), como descrito na Tabela 4, a diferença estatisticamente significativa ocorreu somente em P01, P05 e P11, indicando que nessas perguntas os desempenhos entre os grupos diferenciaram-se de forma significativa, portanto essas perguntas não foram incluídas no instrumento final. Como também a pergunta P07, que apresentou a média geral de 0,24, indicando poucos acertos para todos os grupos, sendo considerada uma pergunta difícil para todos os grupos. Enquanto isso, a pergunta P10, com média geral de 0,76, foi considerada fácil para todos os grupos, com obtenção de acertos acima da média. Essas perguntas foram também excluídas do instrumento final.

A Tabela 5 descreve a média, o desvio-padrão, os valores mínimo e máximo e o valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto expositivo T4.

**Tabela 5** – Descrição da média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo e valor de p referente ao desempenho dos grupos GI, GII e GIII para as perguntas de P01 a P12 no texto narrativo T4.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P01	I	30	0,40	0,50	0,00	1,00	0,292
	II	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,49	0,50	0,00	1,00	
P02	I	30	0,47	0,51	0,00	1,00	0,016*
	II	30	0,73	0,45	0,00	1,00	
	III	30	0,80	0,41	0,00	1,00	
	Total	90	0,67	0,47	0,00	1,00	
P03	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,245
	II	30	0,37	0,49	0,00	1,00	
	III	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,41	0,50	0,00	1,00	
P04	I	30	0,67	0,48	0,00	1,00	0,087
	II	30	0,80	0,41	0,00	1,00	
	III	30	0,90	0,31	0,00	1,00	
	Total	90	0,79	0,41	0,00	1,00	
P05	I	30	0,47	0,50	0,00	1,00	0,947
	II	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,54	0,50	0,00	1,00	
P06	I	30	0,47	0,51	0,00	1,00	0,391
	II	30	0,60	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,63	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,57	0,50	0,00	1,00	
P07	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,825
	II	30	0,33	0,48	0,00	1,00	
	III	30	0,40	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,36	0,48	0,00	1,00	
P08	I	30	0,40	0,50	0,00	1,00	0,874
	II	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,43	0,50	0,00	1,00	
	Total	90	0,43	0,50	0,00	1,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P09	I	30	0,33	0,48	0,00	1,00	0,486
	II	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,47	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,42	0,50	0,00	1,00	
P10	I	30	0,43	0,50	0,00	1,00	0,429
	II	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,37	0,49	0,00	1,00	
	Total	90	0,44	0,50	0,00	1,00	
P11	I	30	0,57	0,50	0,00	1,00	0,957
	II	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	III	30	0,53	0,51	0,00	1,00	
	Total	90	0,54	0,50	0,00	1,00	
P12	I	30	0,33	0,50	0,00	1,00	0,005*
	II	30	0,40	0,50	0,00	1,00	
	III	30	0,77	0,43	0,00	1,00	
	Total	90	0,43	0,50	0,00	1,00	

Para T4 (texto narrativo T4), como descrito na Tabela 5, a diferença estatisticamente significativa ocorreu somente em P02 e P12, indicando que nessas perguntas os desempenhos entre os grupos diferenciaram-se de forma significativa, logo tais perguntas não foram incluídas no instrumento final. Como também a pergunta P04, com média geral de 0,79, foi considerada fácil para todos os grupos com a obtenção de acertos acima da média. Enquanto isso, a pergunta P07, que apresentou média geral de 0,36, foi considerada difícil para todos os grupos. Portanto, essas perguntas foram também excluídas do instrumento final.

A Tabela 6 indica a comparação entre T1 e T2. Para essa comparação, foi aplicado o *Teste de Kolmogórov-Smírnov para Duas Amostras*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os textos considerados para as variáveis de interesse.

**Tabela 6** – Comparação entre o desempenho geral dos grupos para os textos expositivos T1 e T2.

Variável	Textos	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
P_Total	T1	90	6,89	2,93	1,00	13,00	0,512
	T2	90	6,31	2,92	0,00	14,00	

Variável	Textos n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
Total	180	6,60	2,93	0,00	14,00	

Observa-se, na Tabela 6, que na comparação entre os textos expositivos T1 e T2 não houve diferença estatisticamente significativa, indicando que os grupos não se diferenciaram em seu desempenho na compreensão dos dois textos expositivos.

A Tabela 7 indica a comparação entre os textos narrativos T3 e T4. Para essa comparação foi aplicado o *Teste de Kolmogórov-Smírnov para Duas Amostras*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os textos considerados para as variáveis de interesse.

**Tabela 7** – Comparação entre o desempenho geral dos grupos para os textos narrativos T3 e T4.

Variável	Textos n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
<b>P_Total</b>	T3	90	9,33	3,29	2,00	16,00
	T4	90	8,76	3,62	1,00	15,00
	Total	180	9,04	3,46	1,00	16,00

Foi observado na Tabela 7 que na comparação entre T3 e T4 não houve diferença estatisticamente significativa, indicando que os grupos também não se diferenciaram em seu desempenho na compreensão dos dois textos narrativos.

A Tabela 8 indica a comparação dos textos expositivos T1 e T2 com os textos narrativos T3 e T4. Para essa comparação, foi aplicado novamente o *Teste de Kolmogórov-Smírnov para Duas Amostras*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os dados conjuntos dos textos considerados, para as variáveis de interesse.

**Tabela 8** – Descrição da comparação dos textos expositivos T1 e T2 com os textos narrativos T3 e T4.

Variável	Conjunto n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Valor de p
<b>P_Total</b>	T1 e T2	180	6,60	2,93	0,00	14,00
	T3 e T4	180	9,04	3,46	1,00	16,00
	Total	360	7,82	3,43	0,00	16,00

Verificou-se na Tabela 8, quando comparados os textos expositivos T1 e T2 com os textos narrativos T3 e T4, diferença estatisticamente significativa, indicando que o desempenho nos grupos foi superior para os textos narrativos.

A aplicação do estudo piloto foi realizada com o intuito de verificar quais perguntas seriam de média dificuldade para todos os grupos, se haveria diferenças de desempenho entre os dois textos de cada gênero, com o intuito de selecionar um deles, como também a efetividade das instruções e as outras possíveis dificuldades que os escolares pudessem apresentar na execução do instrumento, pois de acordo com Pasquali (2001) para que um instrumento se mostre confiável é necessário testar antecipadamente se seus itens são aplicáveis à população desejada.

O instrumento foi aplicado com um maior número de perguntas, a fim de verificar se haveria diferenças nos desempenhos entre as perguntas nos grupos. Tal diferença se verificou, o que ocasionou a exclusão de algumas perguntas tanto dos textos narrativos como dos textos expositivos. Dessa forma, após a análise dos resultados, somente os itens em que todos os grupos apresentaram desempenhos similares foram incluídos no formato final do instrumento.

Foi corrigida, ainda, a forma de fornecer as instruções, pois verificamos que a instrução deveria ser oral e reaplicada anteriormente à realização da leitura de cada texto, bem como que as palavras que os escolares apresentaram dificuldade com relação à sua significação deveriam ser explicitadas também anteriormente à leitura do texto, para que isso não ocorresse em obstáculo à compreensão do texto.

A análise dos resultados indicou que na comparação entre os textos expositivos (T1 e T2), assim como entre os textos narrativos (T3 e T4), não foram verificadas diferenças estatisticamente significante, indicando desempenho similar nos dois textos de cada gênero, fato que sugeriu que ambos os textos de cada gênero (expositivo e narrativo) se mostraram eficazes para essa população, não sendo possível a seleção de um texto de cada gênero.

Quando a comparação se deu entre os gêneros, o desempenho encontrado corroborou a literatura (SOLE, 1998; LEÓN; ESCUDERO, 2007) que argumenta que a estrutura de textos narrativos é mais conhecida e mais familiar aos escolares que têm contato com tal estrutura já na linguagem oral. Para Escudero e León (2007), os textos expositivos requerem um processo mais intenso que os narrativos. A compreensão do discurso científico requer tipos diferentes de conhecimento para gerar uma explicação, tais como um conhecimento abstrato e conceitual, uma argumentação lógico-matemática e um conhecimento procedimental ou estratégico.

Para esses autores, o propósito mais habitual dos textos expositivos é o de informar ao leitor acerca de novos aspectos, realidades genéricas e, muitas vezes, abstratas, além de poder contar com importante material técnico. Comparativamente, o número de inferências baseadas no conhecimento que se gera durante a compreensão de um texto narrativo pode ser maior que

as produzidas em textos expositivos. Esses textos, em oposição aos textos narrativos, não dispõem de marcos organizativos tão claros.

De acordo com Sánchez (2002), os escolares podem encontrar menos dificuldades na interpretação de um texto narrativo que na de um texto expositivo, porque no texto narrativo se recria o que já se sabe, enquanto que nos textos expositivos adquirimos informações novas sobre o mundo, com todas as exigências que são requeridas para aprender de forma autônoma. Dessa maneira, torna-se mais fácil compreender um texto narrativo que um expositivo.

Por meio da aplicação do estudo piloto, foi possível selecionar as perguntas que foram de média dificuldade para todos os grupos e seriam mais adequadas na elaboração final do instrumento. Bem como verificar que os grupos não se diferenciaram entre si no desempenho nos dois textos de cada gênero, não sendo possível selecionar um único texto para a elaboração final do instrumento. Tendo permanecido dois textos de cada gênero com o intuito de verificar se em uma amostra maior, tal diferença ocorre ou não.

A partir da análise do estudo piloto foi definido o formato final dos textos e das perguntas que devem compor o instrumento, conforme descrito a seguir.

### 3.2.2.6. Definição da composição final do instrumento

Após a verificação prévia da aplicabilidade do instrumento, sua composição final foi definida da seguinte forma:

- Dois textos expositivos (E1: “O piolho” e E2: “A onça pintada”);
- Dois textos narrativos (N1: “O guarda-chuva” e N2: “O segredo do armário”).

Com cada um dos textos contendo suas respectivas questões, compostas com os seguintes itens:

quatro perguntas literais	{	duas relacionadas à microestrutura
		duas relacionadas à macroestrutura
quatro perguntas inferenciais	{	duas relacionadas à microestrutura
		duas relacionadas à macroestrutura

Os textos e as questões que compõem esse instrumento de avaliação da compreensão de leitura encontram-se descritos no Apêndice G.

### **3.2.3 Fase 3: Validação do instrumento de Avaliação da Compreensão de Leitura**

Segundo Pasquali (2001), um instrumento de avaliação está basicamente fundamentado em valores estatísticos que indicam sua precisão (fidedignidade nos valores quanto à confiabilidade e estabilidade dos resultados) e validade (segurança de que o teste mede o que se deseja medir).

Desse modo, a confiabilidade de um teste de avaliação entendida aqui, como processo de validação de constructo, deve fornecer evidências de que as tarefas de avaliação que compõem o instrumento destinam-se a examinar um mesmo determinado conteúdo ou processamento que se intenciona avaliar. A confiabilidade de um dado instrumento é definida pela sua capacidade de refletir o significado verdadeiro de uma medida considerando-a livre da variância de possíveis erros aleatórios e pode ser estudada sob três prismas: a estabilidade, a equivalência e a consistência interna (LESLIE e CALDWELL, 2009; KIDA, 2009).

Para este estudo as análises requeridas para a validação do instrumento proposto foram baseadas no estudo da consistência interna, descrita por meio dos dados obtidos em duas aplicações do instrumento e realizada por meio do *Teste de Coeficiente Alpha de Cronbach* e do *Teste de MacNemare*, e para a comparação entre os grupos o *Teste da Razão de Verossimilhança*. Os procedimentos aplicados para este fim serão expostos a seguir.

#### **3.2.3.1 Material e método para a validação do instrumento de avaliação da compreensão de leitura**

Este estudo foi realizado após ter sido submetido e aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP – Marília-SP sob o instrumento nº 1881/2008 (Anexo A).

##### **3.2.3.1.1 Participantes da primeira aplicação coletiva**

Participaram desta aplicação 426 escolares de uma escola municipal de ensino público municipal de Marília-SP. Para obtenção total da amostra foi necessária a indicação de quatro salas do 3º ano com 120 escolares, seis salas do 4º ano com 141 escolares e seis salas do 5º ano com 165 escolares.

Foram adotados os seguintes critérios para a inclusão da amostra: escolares sem deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados na escola, escolares sem dificuldades de decodificação e escolares que participaram da aplicação dos quatro textos que compõem o instrumento de avaliação. Como critérios de exclusão foram adotados os seguintes critérios: escolares com deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados na escola, escolares indicados pelos professores como com dificuldades de decodificação, escolares que não participaram da aplicação dos quatro textos que compõem o instrumento de avaliação e escolares que se recusaram a participar da avaliação.

A amostra final, após a seleção a partir dos critérios de inclusão e exclusão, foi composta de 378 escolares e divididos em 3 grupos, dispostos da seguinte forma:

- Grupo I (GI): composto por 102 escolares do 3º ano do ensino fundamental I.
- Grupo II (GII): composto por 121 escolares do 4º ano do ensino fundamental I.
- Grupo III (GIII): composto por 155 escolares do 5º ano do ensino fundamental I.

Os escolares foram submetidos à avaliação da compreensão da leitura nos quatro textos, com suas respectivas perguntas, que compõem este instrumento, sendo:

- Texto E1: Texto expositivo 1: “O piolho”.
- Texto E2: Texto expositivo 2: “A onça pintada”.
- Texto N1: Texto narrativo 1: “O guarda-chuva”.
- Texto N2: Texto narrativo 2: “O segredo do armário”.

Os textos e suas respectivas perguntas encontram-se descritos no Apêndice G.

O Quadro 3 descreve a média de idade dos participantes divididos em cada nível escolar estudado.

**Quadro 3** - Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.

<b>Escolaridade</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Média Etária</b>	8,0	9,0	10,0

O Quadro 4 descreve a porcentagem dos participantes divididos por gênero para nível escolar.

**Quadro 4** - Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar.

<b>Escolaridade</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Masculino</b>	56%	52%	49%
<b>Feminino</b>	44%	48%	51%

Após a autorização da diretora e das professoras, cada texto foi aplicado de forma coletiva em sala de aula, em dias alternados, sendo que cada aplicação levou em média 30 minutos de duração.

Os escolares foram previamente esclarecidos sobre os objetivos do estudo e se concordavam em participar. Em seguida, foram instruídos a ler o texto com atenção, para depois responderem às perguntas sobre o texto. Também lhes foi solicitado que lessem o texto, todas as perguntas e todos os itens do começo até o final com muita atenção, pois deveriam escolher somente uma alternativa, visto que somente uma estava correta e respondia à pergunta. Na sequência, as palavras que apresentaram dificuldades com relação a seu significado no estudo piloto foram explicadas e esclarecidas, com o objetivo de que essas palavras não interferissem na compreensão dos textos. Após o término da leitura, os escolares foram instruídos a levantarem a mão, então a examinadora ia até o escolar, recolhia o texto e entregava as folhas com as perguntas.

Cada texto foi aplicado em dias alternados, sendo que cada aplicação levou em média 30 minutos de duração.

### **3.2.3.2 Resultados discutidos da primeira aplicação coletiva**

Apoiando-nos nas argumentações de Kida, Chiari e Ávila (2010) de que é importante considerar que instrumentos e métodos de avaliação efetiva necessitam, acima de tudo, serem reconhecidamente confiáveis e válidos e que características de confiabilidade e validade garantem a segurança na coleta de evidências e na análise das respostas obtidas com o teste, serão apresentados, a seguir, os resultados das análises dos dados coletados nas aplicações do instrumento para sua validação, assim como sua confrontação com alguns estudos sobre validação de instrumentos de compreensão encontrados no Brasil.

Para Leslie e Caldwell (2009), a análise lógica do conteúdo de um teste e sua confirmação empírica são essenciais para atestar a validade da interpretação que um instrumento de avaliação de compreensão fornece.

Partindo desse pressuposto, os dados obtidos foram analisados estatisticamente com o objetivo de verificar a confiabilidade do instrumento para avaliar a compreensão de leitura.

Para tal fim, foi aplicado o *Teste da Estatística Alpha de Cronbach* (ou, como simplificado é mais conhecido, *Teste de Cronbach*), para a verificação do nível de confiabilidade dos valores observados.

A Tabela 9 indica os valores do coeficiente Alpha de Cronbach e da significância para cada texto expositivo E1 e E2 e para cada texto narrativo N1 e N2 para os grupos GI (escolares do 3º ano), GII (escolares do 4º ano) e GIII (escolares do 5º ano).

**Tabela 9:** Descrição do Coeficiente Alpha de Cronbach e da significância para os quatro textos utilizados nos três grupos estudados.

Grupo	Aspecto	n	Coeficiente Alpha de Cronbach	Significância (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*

**Legenda:** E1: texto expositivo 1; E2: texto expositivo 2; N1: texto narrativo 1; N2: texto narrativo 2.

Os resultados encontrados, como observados na Tabela 9, indicaram que os valores da Estatística Alpha de Cronbach foram estatisticamente elevados (pois todos os valores de significância calculada estão abaixo de 5% = 0,05); então, podemos inferir, *a priori*, que os dados apresentaram consistência interna para os quatros textos aplicados nos três grupos de escolares.

Os valores da Estatística Alpha de Cronbach podem variar de < 0,001 e > 0,999, sendo que, segundo Perrin (1995), tal variação obedece à seguinte regra:

- entre < 0,001 e 0,6 (exclusive) — confiabilidade insatisfatória;
- entre 0,600 (inclusive) a 0,700 (exclusive) — confiabilidade satisfatória;
- entre 0,700 (inclusive) a > 0,999 — confiabilidade elevada.

Logo, com base no que foi calculado e exposto, permite-se considerar a amostra com graus de confiabilidade “satisfatórios”, o que traduz este estudo como provindo de uma amostra não viesada.

Como os resultados obtidos apresentaram consistência para todos os grupos, passaremos a seguir a descrição e a comparação entre os três grupos estudados. Esta análise foi realizada por meio da aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse para os quatro textos estudados.

A Tabela 10 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII em cada alternativa para cada pergunta aos textos E1, E2, N1 e N2 para a primeira aplicação coletiva e a significância (marcada com asterisco na tabela) apresentada na comparação do desempenho entre os grupos em cada pergunta.

**Tabela 10:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII em cada alternativa para cada pergunta aos textos E1, E2, N1 e N2 para a primeira aplicação coletiva.

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
E1 P1 (D)	A	21	20,60%	29	24,00%	10	6,50%	< 0,001*
	B	10	9,80%	12	9,90%	16	10,30%	
	C	13	12,70%	7	5,80%	7	4,50%	
	D	58	56,90%	73	60,30%	122	78,70%	
E1 P2 (B)	A	10	9,80%	9	7,40%	7	4,50%	0,004*
	B	61	59,80%	75	62,00%	126	81,30%	
	C	18	17,60%	21	17,40%	11	7,10%	
	D	13	12,70%	16	13,20%	11	7,10%	
E1 P3 (A)	A	58	56,90%	72	59,50%	90	58,10%	0,983
	B	11	10,80%	9	7,40%	15	9,70%	
	C	8	7,80%	8	6,60%	10	6,50%	
	D	25	24,50%	32	26,40%	40	25,80%	
E1 P4 (B)	A	23	22,50%	17	14,00%	16	10,30%	0,001*
	B	58	56,90%	89	73,60%	125	80,60%	
	C	8	7,80%	6	5,00%	11	7,10%	
	D	13	12,70%	9	7,40%	3	1,90%	
E1 P5 (C)	A	35	34,30%	23	19,00%	26	16,80%	0,001*
	B	16	15,70%	10	8,30%	12	7,70%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	C	43	42,20%	80	66,10%	109	70,30%	
	D	8	7,80%	8	6,60%	8	5,20%	
<b>E1 P6 (B)</b>	A	20	19,60%	14	11,60%	7	4,50%	< 0,001*
	B	57	55,90%	88	72,70%	129	83,20%	
	C	13	12,70%	8	6,60%	4	2,60%	
	D	12	11,80%	11	9,10%	15	9,70%	
<b>E1 P7 (A)</b>	A	43	42,20%	87	71,90%	120	77,40%	< 0,001*
	B	11	10,80%	8	6,60%	12	7,70%	
	C	15	14,70%	10	8,30%	6	3,90%	
	D	33	32,40%	16	13,20%	17	11,00%	
<b>E1 P8 (A)</b>	A	47	46,10%	74	61,20%	104	67,10%	0,022*
	B	7	6,90%	11	9,10%	13	8,40%	
	C	41	40,20%	30	24,80%	33	21,30%	
	D	7	6,90%	6	5,00%	5	3,20%	
<b>E2 P1 (C)</b>	A	13	12,70%	19	15,70%	10	6,50%	0,095
	B	15	14,70%	14	11,60%	12	7,70%	
	C	63	61,80%	75	62,00%	115	74,20%	
	D	11	10,80%	13	10,70%	18	11,60%	
<b>E2 P2 (D)</b>	A	9	8,80%	11	9,10%	11	7,10%	0,043*
	B	10	9,80%	4	3,30%	5	3,20%	
	C	22	21,60%	15	12,40%	19	12,30%	
	D	61	59,80%	91	75,20%	120	77,40%	
<b>E2 P3 (C)</b>	A	6	5,90%	11	9,10%	11	7,10%	0,076
	B	17	16,70%	15	12,40%	13	8,40%	
	C	62	60,80%	63	52,10%	81	52,30%	
	D	17	16,70%	32	26,40%	50	32,30%	
<b>E2 P4 (B)</b>	A	21	20,60%	22	18,20%	19	12,30%	0,406
	B	45	44,10%	62	51,20%	90	58,10%	
	C	21	20,60%	20	16,50%	26	16,80%	
	D	15	14,70%	17	14,00%	20	12,90%	
<b>E2 P5 (A)</b>	A	67	65,70%	85	70,20%	115	74,20%	0,815
	B	4	3,90%	5	4,10%	5	3,20%	
	C	18	17,60%	21	17,40%	21	13,50%	
	D	13	12,70%	10	8,30%	14	9,00%	
<b>E2 P6 (C)</b>	A	23	22,50%	24	19,80%	15	9,70%	0,002*

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	B	14	13,70%	8	6,60%	21	13,50%	
	C	47	46,10%	76	62,80%	105	67,70%	
	D	18	17,60%	13	10,70%	14	9,00%	
E2 P7 (C)	A	22	21,60%	27	22,30%	19	12,30%	0,010*
	B	16	15,70%	9	7,40%	12	7,70%	
	C	45	44,10%	69	57,00%	104	67,10%	
	D	19	18,60%	16	13,20%	20	12,90%	
E2 P8 (A)	A	42	41,20%	62	51,20%	97	62,60%	0,023*
	B	15	14,70%	21	17,40%	16	10,30%	
	C	20	19,60%	18	14,90%	15	9,70%	
	D	25	24,50%	20	16,50%	27	17,40%	
N1 P1 (B)	A	4	3,90%	5	4,10%	6	3,90%	0,905
	B	83	81,40%	100	82,60%	132	85,20%	
	C	6	5,90%	9	7,40%	10	6,50%	
	D	9	8,80%	7	5,80%	7	4,50%	
N1 P2 (C)	A	12	11,80%	12	9,90%	6	3,90%	0,005*
	B	12	11,80%	10	8,30%	11	7,10%	
	C	78	76,50%	96	79,30%	128	82,60%	
	D	0	0,00%	3	2,50%	10	6,50%	
N1 P3 (D)	A	42	41,20%	34	28,10%	54	34,80%	0,436
	B	9	8,80%	11	9,10%	12	7,70%	
	C	3	2,90%	2	1,70%	2	1,30%	
	D	48	47,10%	74	61,20%	87	56,10%	
N1 P4 (C)	A	28	27,50%	30	24,80%	24	15,50%	< 0,001*
	B	11	10,80%	21	17,40%	21	13,50%	
	C	50	49,00%	66	54,50%	107	69,00%	
	D	13	12,70%	4	3,30%	3	1,90%	
N1 P5 (D)	A	8	7,80%	6	5,00%	9	5,80%	0,446
	B	15	14,70%	12	9,90%	16	10,30%	
	C	13	12,70%	14	11,60%	11	7,10%	
	D	66	64,70%	89	73,60%	119	76,80%	
N1 P6 (D)	A	18	17,60%	15	12,40%	13	8,40%	0,001*
	B	19	18,60%	23	19,00%	17	11,00%	
	C	20	19,60%	11	9,10%	13	8,40%	
	D	45	44,10%	72	59,50%	112	72,30%	
N1 P7 (C)	A	21	20,60%	24	19,80%	12	7,70%	0,002*

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	B	17	16,70%	9	7,40%	13	8,40%	
	C	55	53,90%	73	60,30%	117	75,50%	
	D	9	8,80%	15	12,40%	13	8,40%	
N1 P8 (A)	A	62	60,80%	63	52,10%	93	60,00%	0,604
	B	18	17,60%	24	19,80%	22	14,20%	
	C	9	8,80%	14	11,60%	12	7,70%	
	D	13	12,70%	20	16,50%	28	18,10%	
N2 P1 (B)	A	13	12,70%	9	7,40%	6	3,90%	0,006*
	B	81	79,40%	104	86,00%	141	91,00%	
	C	3	2,90%	8	6,60%	4	2,60%	
	D	5	4,90%	0	0,00%	4	2,60%	
N2 P2 (A)	A	67	65,70%	71	58,70%	90	58,10%	0,840
	B	3	2,90%	5	4,10%	8	5,20%	
	C	20	19,60%	29	24,00%	40	25,80%	
	D	12	11,80%	16	13,20%	17	11,00%	
N2 P3 (D)	A	8	7,80%	7	5,80%	7	4,50%	0,212
	B	0	0,00%	1	0,80%	4	2,60%	
	C	6	5,90%	4	3,30%	3	1,90%	
	D	88	86,30%	109	90,10%	141	91,00%	
N2 P4 (B)	A	26	25,50%	23	19,00%	15	9,70%	0,001*
	B	49	48,00%	75	62,00%	115	74,20%	
	C	25	24,50%	18	14,90%	20	12,90%	
	D	2	2,00%	5	4,10%	5	3,20%	
N2 P5 (D)	A	6	5,90%	11	9,10%	7	4,50%	0,199
	B	11	10,80%	9	7,40%	6	3,90%	
	C	17	16,70%	14	11,60%	24	15,50%	
	D	68	66,70%	87	71,90%	118	76,10%	
N2 P6 (B)	A	18	17,60%	21	17,40%	27	17,40%	0,315
	B	47	46,10%	62	51,20%	91	58,70%	
	C	9	8,80%	13	10,70%	14	9,00%	
	D	28	27,50%	25	20,70%	23	14,80%	
N2 P7 (C)	A	30	29,40%	39	32,20%	37	23,90%	0,004*
	B	17	16,70%	6	5,00%	8	5,20%	
	C	54	52,90%	70	57,90%	100	64,50%	
	D	1	1,00%	6	5,00%	10	6,50%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
N2 P8 (C)	A	38	37,30%	27	22,30%	17	11,00%	< 0,001*
	B	14	13,70%	15	12,40%	20	12,90%	
	C	40	39,20%	69	57,00%	102	65,80%	
	D	10	9,80%	10	8,30%	16	10,30%	

**Legenda:** E1 P1 a E1P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E1; E2 P1 a E2P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E2; N1 P1 a N1P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto narrativo N1; N2 P1 a N2P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo N2; letras entre parênteses: (alternativa correta de cada pergunta).

Observamos na Tabela 10 que para o texto expositivo E1 houve diferenças estatisticamente significantes na comparação do desempenho entre os três grupos para quase todas as perguntas, com exceção da pergunta P3, indicando desempenho similar entre grupos somente para essa pergunta.

Para o texto expositivo E2 houve diferenças estatisticamente significantes na comparação do desempenho entre os três grupos para as perguntas P2, P6, P7 e P8, sugerindo que nessas perguntas os grupos diferenciaram-se entre eles em seus desempenhos.

Foi possível verificarmos que todos os grupos apresentaram porcentagens mais altas para a alternativa correta em todas as perguntas dos dois textos expositivos, E1 e E2.

Verificamos em algumas perguntas que apresentaram diferenças estatisticamente significantes que ocorreu porcentagens maiores para algumas alternativas em todos os grupos, causando uma “concorrência” com a alternativa correta, embora esta tenha tido sempre as porcentagens superiores, como, por exemplo, em P5 para a alternativa ‘A’, P7 para ‘D’ e P8 para ‘C’ do texto E1. Esse fato foi observado, também, em perguntas que não apresentaram diferenças significantes, como na pergunta P3 para a alternativa ‘D’, também do E1.

Para o texto expositivo E2, verificamos esse fato para as perguntas com diferenças significantes P7 para a alternativa ‘A’ e ‘D’ para todos os grupos, sendo que o GI apresentou porcentagem elevada também para a alternativa ‘C’; para a pergunta P8 a porcentagem elevada foi para ‘D’. Na pergunta P2, sem diferença significativa, ocorreu essa “concorrência” para a alternativa ‘A’.

Tais resultados podem sugerir que os itens que compõem essas alternativas “concorrentes” tenham confundido o escolar em sua seleção da alternativa correta, porém esses itens não podem ser considerados inadequados para a composição da seleção, pois todos

os grupos apresentaram porcentagem superior para a alternativa correta, o que indica que os escolares com boa compreensão corresponderam às exigências solicitadas para essa seleção.

Observamos que isso ocorreu mais para as perguntas do tipo inferencial dos dois textos, indicando que alguns escolares não conseguiram formar as inferências exigidas para a resposta correta da pergunta, causando sua insegurança na seleção das alternativas. Tal fato ocorreu, ainda, para as perguntas literais, que embora não tenham apresentado diferença significativa entre os grupos podem indicar que alguns escolares também tiveram dificuldades para este tipo de pergunta.

Nas demais perguntas dos textos, as outras alternativas, apesar de igual forma serem selecionadas, tiveram as porcentagens diluídas entre elas.

Para o texto narrativo N1, o desempenho dos grupos, quando comparados, apresentou diferenças estatisticamente significantes para as perguntas P2, P4 e P7, indicando que para essas perguntas o desempenho dos grupos diferenciou-se.

No texto narrativo N2, houve diferenças estatisticamente significantes na comparação do desempenho entre os três grupos para as perguntas P1, P4, P7 e P8, o que indica que nestas os grupos comportaram-se de forma diferente entre eles.

Nos textos narrativos constatamos que, assim como nos expositivos, algumas perguntas que com diferenças estatisticamente significante também apresentaram porcentagens maiores para algumas alternativas em todos os grupos, causando uma “concorrência” com a alternativa correta, ainda que esta tenha tido sempre as porcentagens superiores, como, por exemplo, em P4 para a alternativa ‘A’ e P6 para ‘B’, para o texto N1. Esse fato ainda foi observado em perguntas que não apresentaram diferenças significantes, como na pergunta P3 para a alternativa ‘A’ e na P8 para ‘B’ e ‘D’, também do N1.

Para o texto narrativo N2, podemos observar que esse fato também ocorreu para as perguntas com diferenças significantes como na pergunta P4 para a alternativa ‘C’, para todos os grupos, bem como para a alternativa ‘A’ no GI. Para a pergunta P7, a porcentagem elevada foi para ‘A’, assim como na pergunta P8. Em algumas perguntas que não apresentaram diferença significativa, também pudemos verificar esse fato, como nas perguntas P2 e P5 para a alternativa ‘C’ e P6 para a alternativa ‘D’.

Apesar de ter havido essas alternativas “competidoras”, verificamos que para todas as perguntas sempre ocorreu porcentagem superior para a alternativa correta, o que sugere que as outras alternativas tenham causado dúvidas em alguns escolares que apresentaram dificuldade nos processos exigidos para a seleção correta dos itens, provocando, portanto, equívocos nessa seleção.

Dessa forma, foi possível verificarmos que todos os grupos em todas as perguntas dos quatro textos apresentaram suas maiores porcentagens de acerto para a alternativa correta, demonstrando que a maioria dos escolares compreendeu o que o instrumento propôs. Isso sugere que as questões elaboradas estão de acordo com os objetivos que deseja avaliar. Fato que vai ao encontro da argumentação de Pasquali (2001), de que a validade de um teste 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.

Foi possível verificarmos, ainda pela observação dos resultados, que para todas as diferenças estatisticamente significantes o número de alternativas corretas 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 necessários para a realização da compreensão textual.

Esses resultados foram verificados, também, em estudo de Vieira e Denhière (1998), que avaliaram 32 crianças, de sete a dez anos. Os resultados dessa investigação demonstraram melhora de desempenho na compreensão com o decorrer da seriação escolar. Resultado semelhante foi obtido por Estudo de Mousinho e Correa (2010), que de igual forma verificaram desempenho superior em compreensão com a seriação, demonstrado pela porcentagem de acerto às perguntas que se seguiram à leitura do texto, que foram de 74% no 2º ano, 77% no 3º ano e 91% no 4º ano, indicando que a habilidade de compreensão leitora variou significativamente de acordo com a escolaridade das crianças.

Salles e Parente (2004) também relataram desempenho superior em nível posterior de escolarização em uma investigação cujo objetivo foi analisar a compreensão de leitura textual de 76 escolares de 2ª e 3ª séries. Os desempenhos dos escolares da 3ª série foram superiores aos de 2ª série no relato de microposições menos relevantes do texto, evidenciando que durante os primeiros anos de escolarização ocorreu uma melhora da memorização de detalhes, enquanto que a retenção das ideias essenciais foi influenciada pelas variações de idade das crianças (associações significante entre idade e reconto da macroestrutura textual). Embora esses estudos tenham utilizado também o relato, podemos verificar que houve desempenho semelhantes aos encontrados por nosso estudo.

Nossos resultados corroboraram, ainda, estudo de Carvalho (2009), que verificou que os escolares da 4ª, 5ª e 6ª séries obtiveram desempenho superior aos da 3ª série nas respostas a questões de múltipla escolha subordinadas à memória de curto prazo, com proposições

explícitas no texto, evidenciando que durante os anos de escolarização ocorreu uma melhora da memorização de detalhe.

Entretanto, na pesquisa de Carvalho (2009), as questões implícitas de compreensão parecem não terem sido influenciadas pelo avanço escolar, pois os escolares de 5ª e 6ª séries, no geral, apresentaram desempenho pior do que os de 3ª e 4ª. A autora atribuiu esse fato aos textos utilizados na avaliação das 5ª e 6ª séries, que apresentaram uma demanda alta de processamento inferencial, apropriado para esses níveis de escolaridade, porém não alcançado pela amostra, sugerindo que houve uma superestimação da capacidade de compreensão dos escolares de 5ª e 6ª séries no momento da seleção dos textos para compor a avaliação.

Em nosso estudo, isso não foi observado nos dois tipos de perguntas em que ocorreram diferenças significantes. Verificamos que o desempenho dos escolares tornou-se superior ao dos de 3º a 5º ano, conforme descrito na Tabela 10. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de utilizarmos os mesmos textos para todos os níveis escolares, os quais foram analisados previamente no estudo piloto quanto à sua dificuldade para os diferentes níveis escolares.

A utilização dos mesmos textos pelos escolares de todos os níveis fornece-nos a oportunidade de compararmos o desempenho entre eles nos diferentes tipos de pergunta e, portanto, verificarmos em quais tipos ocorre uma maior ou menor dificuldade e em quais níveis isso ocorre, assim como verificarmos se há uma progressão ou não nas respostas para os diferentes tipos de perguntas. Esses aspectos serão descritos no estudo 2.

### **3.2.3.3 Análise da confiabilidade do instrumento**

Continuamos com nossas análises estatísticas com o objetivo de analisarmos a confiabilidade do instrumento proposto verificando sua reprodutibilidade.

Essa análise da reprodutibilidade apoia-se nos princípios defendidos por Pasquali (2001) de que a confiabilidade de um teste refere-se a quanto os escores de um sujeito mantêm-se idênticos em ocasiões diferentes; por exemplo, os escores obtidos num tempo 1 e em um tempo 2 no mesmo teste, para os mesmos sujeitos, em situações similares.

Para esse fim, após consentimento da diretora e das professoras, foi realizada a segunda aplicação dos mesmos textos e nas mesmas circunstâncias, ou seja, em dias alternados, de forma coletiva em sala de aula, com alguns escolares que participaram da primeira aplicação. Os procedimentos utilizados estão descritos em seguida.

### 3.2.3.3.1 Participantes da segunda aplicação coletiva

A amostra que compôs essa segunda aplicação foi constituída de 138 escolares dentre os 378 escolares que participaram da primeira aplicação, conforme a distribuição descrita a seguir:

- Grupo I (GI): composto por 34 escolares do 3º ano.
- Grupo II (GII): composto por 46 escolares do 4º ano.
- Grupo III (GIII): composto por 58 escolares do 5º ano.

O Quadro 5 mostra a distribuição dos escolares de acordo com a média de idade dentro dos três níveis escolares.

**Quadro 5** - Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.

<b>Escolaridade</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Média Etária</b>	7,9	8,9	10,2

O Quadro 6 descreve a porcentagem dos participantes divididos por gênero para cada nível escolar.

**Quadro 6** - Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar.

<b>Escolaridade</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Masculino</b>	47%	58%	55%
<b>Feminino</b>	53%	42%	45%

### 3.2.3.3.2 Resultados discutidos da segunda aplicação coletiva

Para verificarmos a 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, podemos analisar se ocorreu significância entre as duas aplicações do instrumento (1ª aplicação e 2ª aplicação

coletivas) para as variáveis de interesse. Essa comparação foi realizada sujeito/sujeito para verificarmos o comportamento em cada aplicação.

As tabelas de 11 a 18 indicam a reprodutibilidade do instrumento para o texto expositivo E1. Os valores com significância foram marcados nas tabelas com asterisco.

Ao observarmos essas tabelas, devemos ler os percentuais em função da conjunção 'e'. Duas coisas ocorrem ao mesmo tempo: são acertos e erros combinados de modo a classificar os escolares nos dois momentos da aplicação: porcentagens de escolares com acerto na 1ª / acerto na 2ª; acerto na 1ª / erro na 2ª; erro na 1ª / erro na 2ª. Exemplos: na Tabela 11, no grupo I, existe efetiva diferença entre '1P1' e '2P1'; dos 34 escolares do Grupo I que foram avaliados, catorze escolares (ou seja, 41,20%) tiveram acerto em '1P1', e em '2P1', um escolar (ou seja, 2,90%) teve acerto em '1P1' e erro em '2P1' etc. No grupo II, existe semelhança entre '1P1' e '2P1'. Dos 44 escolares do Grupo II que foram avaliados, 27 escolares (ou seja, 61,40%) tiveram acerto em '1P1', e em '2P1', quatro escolares (ou seja, 9,10%) tiveram acerto em '1P1' e erro em '2P1', etc.

A Tabela 11 demonstra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 11:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P1 (D)	E1 2P1 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	14	1	15	0,012*
		41,20%	2,90%	44,10%	
	erro	10	9	19	
		29,40%	26,50%	55,90%	
	Total	24	10	34	
		70,60%	29,40%	100,00%	
II	acerto	27	4	31	> 0,999
		61,40%	9,10%	70,50%	
	erro	5	8	13	
		11,40%	18,20%	29,50%	
	Total	32	12	44	
		72,70%	27,30%	100,00%	
III	acerto	40	5	45	0,302

		69,00%	8,60%	77,60%	
	erro	10	3	13	
		17,20%	5,20%	22,40%	
	Total	50	8	58	
		86,20%	13,80%	100,00%	
	acerto	81	10	91	
		59,60%	7,40%	66,90%	
<b>Total</b>	erro	25	20	45	0,017*
		18,40%	14,70%	33,10%	
	Total	106	30	136	
		77,90%	22,10%	100,00%	

**Legenda:** E1 1P1 (D): pergunta 1 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P1: (pergunta 1 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (D): alternativa correta da pergunta.

Como foi observado na Tabela 11, somente o grupo GI apresentou diferença estatisticamente significativa na pergunta P1 do texto expositivo E1, indicando que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos diferentes entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação. Assim, como ocorreu diferença no desempenho no total dos escolares para essa pergunta, que é do tipo literal, o que indica o desempenho de todos os escolares para essa pergunta foi diferente entre uma aplicação e outra.

A Tabela 12 demonstra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 12:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P2 (B)	E1 2P2 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	19	3	22	> 0,999
		55,90%	8,80%	64,70%	
	erro	4	8	12	
		11,80%	23,50%	35,30%	
Total	23	11	34		
	67,60%	32,40%	100,00%		
II	acerto	24	3	27	0,508
		54,50%	6,80%	61,40%	

	erro	6	11	17	
		13,60%	25,00%	38,60%	
	Total	30	14	44	
		68,20%	31,80%	100,00%	
	acerto	44	6	50	
		75,90%	10,30%	86,20%	
<b>III</b>	erro	3	5	8	0,508
		5,20%	8,60%	13,80%	
	Total	47	11	58	
		81,00%	19,00%	100,00%	
	acerto	87	12	99	
		64,00%	8,80%	72,80%	
<b>Total</b>	erro	13	24	37	> 0,999
		9,60%	17,60%	27,20%	
	Total	100	36	136	
		73,50%	26,50%	100,00%	

**Legenda: E1 1P2 (B):** pergunta 2 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; **E1 2P2:** (pergunta 2 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; **(B):** alternativa correta da pergunta.

Como observado na Tabela 12, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa na pergunta P2 do texto expositivo E1, indicando que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

A Tabela 13 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 13:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P3 (A)	E1 2P3 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
	acerto	17	0	17	
		50,00%	0,00%	50,00%	
<b>I</b>	erro	7	10	17	0,016*
		20,60%	29,40%	50,00%	
	Total	24	10	34	

		70,60%	29,40%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	23	5	28	> 0,999
		52,30%	11,40%	63,60%	
	erro	5	11	16	
		11,40%	25,00%	36,40%	
Total	28	16	44		
		63,60%	36,40%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	26	6	32	0,238
		44,80%	10,30%	55,20%	
	erro	12	14	26	
		20,70%	24,10%	44,80%	
Total	38	20	58		
		65,50%	34,50%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	66	11	77	0,04*
		48,50%	8,10%	56,60%	
	erro	24	35	59	
		17,60%	25,70%	43,40%	
Total	90	46	136		
		66,20%	33,80%	100,00%	

**Legenda:** **E1 1P3 (A):** pergunta 3 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; **E1 2P3:** (pergunta 3 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; **(A):** alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P3 do texto expositivo E1, que também é do tipo literal, foi observado que o grupo GI apresentou diferença estatisticamente significativa, indicando que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos diferentes entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação, como foi observado na Tabela 13. Quando verificado o total de escolares, também ocorreu essa diferença, como observado também para a pergunta P1.

A Tabela 14 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de *p* de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 14:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P4 (B)	E1 2P4 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	14	4	18	0,388
		41,20%	11,80%	52,90%	
	erro	8	8	16	
23,50%		23,50%	47,10%		
Total		22	12	34	
		64,70%	35,30%	100,00%	
II	acerto	28	6	34	0,289
		63,60%	13,60%	77,30%	
	erro	2	8	10	
4,50%		18,20%	22,70%		
Total		30	14	44	
		68,20%	31,80%	100,00%	
III	acerto	33	11	44	0,481
		56,90%	19,00%	75,90%	
	erro	7	7	14	
12,10%		12,10%	24,10%		
Total		40	18	58	
		69,00%	31,00%	100,00%	
Total	acerto	75	21	96	0,627
		55,10%	15,40%	70,60%	
	erro	17	23	40	
12,50%		16,90%	29,40%		
Total		92	44	136	
		67,60%	32,40%	100,00%	

**Legenda:** E1 1P4 (B): pergunta 4 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P4: (pergunta 4 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (B): alternativa correta da pergunta.

Como observado na Tabela 14, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa na pergunta P4 do texto expositivo E1, indicando que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

A Tabela 15 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 15:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P5 (C)	E1 2P5 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	10	3	13	0,227
		29,40%	8,80%	38,20%	
	erro	8	13	21	
		23,50%	38,20%	61,80%	
Total	18	16	34		
		52,90%	47,10%	100,00%	
II	acerto	20	5	25	> 0,999
		45,50%	11,40%	56,80%	
	erro	6	13	19	
		13,60%	29,50%	43,20%	
Total	26	18	44		
		59,10%	40,90%	100,00%	
III	acerto	36	8	44	0,581
		62,10%	13,80%	75,90%	
	erro	5	9	14	
		8,60%	15,50%	24,10%	
Total	41	17	58		
		70,70%	29,30%	100,00%	
Total	acerto	66	16	82	0,736
		48,50%	11,80%	60,30%	
	erro	19	35	54	
		14,00%	25,70%	39,70%	
Total	85	51	136		
		62,50%	37,50%	100,00%	

**Legenda:** E1 1P5 (C): pergunta 5 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P5: (pergunta 5 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (C): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P5 do texto expositivo E1, como observado na Tabela 15, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa, sugerindo

que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

A Tabela 16 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 16:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P6 (B)	E1 2P6 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	14	2	16	0,180
		41,20%	5,90%	47,10%	
	erro	7	11	18	
20,60%		32,40%	52,90%		
Total		21	13	34	
		61,80%	38,20%	100,00%	
II	acerto	27	2	29	0,180
		61,40%	4,50%	65,90%	
	erro	7	8	15	
15,90%		18,20%	34,10%		
Total		34	10	44	
		77,30%	22,70%	100,00%	
III	acerto	43	9	52	0,146
		74,10%	15,50%	89,70%	
	erro	3	3	6	
5,20%		5,20%	10,30%		
Total		46	12	58	
		79,30%	20,70%	100,00%	
Total	acerto	84	13	97	0,585
		61,80%	9,60%	71,30%	
	erro	17	22	39	
12,50%		16,20%	28,70%		
Total		101	35	136	
		74,30%	25,70%	100,00%	

**Legenda:** E1 1P6 (B): pergunta 6 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P6: (pergunta 6 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (D): alternativa correta da pergunta.

Observamos na Tabela 16 que o mesmo ocorre para a pergunta P6, ou seja, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa nessa pergunta, indicando que também para tal pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

A Tabela 17 demonstra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 17:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P7 (A)	E1 2P7 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	10	10	20	0,454
		29,40%	29,40%	58,80%	
	erro	6	8	14	
17,60%		23,50%	41,20%		
Total		16	18	34	
		47,10%	52,90%	100,00%	
II	acerto	26	4	30	> 0,999
		59,10%	9,10%	68,20%	
	erro	5	9	14	
11,40%		20,50%	31,80%		
Total		31	13	44	
		70,50%	29,50%	100,00%	
III	acerto	44	3	47	> 0,999
		75,90%	5,20%	81,00%	
	erro	2	9	11	
3,40%		15,50%	19,00%		
Total		46	12	58	
		79,30%	20,70%	100,00%	
Total	acerto	80	17	97	0,585
		58,80%	12,50%	71,30%	
	erro	13	26	39	
9,60%		19,10%	28,70%		
Total		93	43	136	
		68,40%	31,60%	100,00%	

**Legenda:** E1 1P7 (A): pergunta 7 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P7: (pergunta 7 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (A): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P7 do texto expositivo E1, como observado na Tabela 17, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa, sugerindo que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

A Tabela 18 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

**Tabela 18:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E1.

GRUPO	E1 1P8 (A)	E1 2P8 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	13	4	17	> 0,999
		38,20%	11,80%	50,00%	
	erro	4	13	17	
		11,80%	38,20%	50,00%	
Total	17	17	34		
		50,00%	50,00%	100,00%	
II	acerto	15	8	23	0,581
		34,10%	18,20%	52,30%	
	erro	5	16	21	
		11,40%	36,40%	47,70%	
Total	20	24	44		
		45,50%	54,50%	100,00%	
III	acerto	34	6	40	> 0,999
		58,60%	10,30%	69,00%	
	erro	5	13	18	
		8,60%	22,40%	31,00%	
Total	39	19	58		
		67,20%	32,80%	100,00%	
Total	acerto	62	18	80	0,597
		45,60%	13,20%	58,80%	
	erro	14	42	56	

	10,30%	30,90%	41,20%
Total	76	60	136
	55,90%	44,10%	100,00%

**Legenda:** E1 1P8 (A): pergunta 8 da 1ª aplicação do texto expositivo E1; E1 2P8: (pergunta 8 da 2ª aplicação do texto expositivo E1; (A): alternativa correta da pergunta.

Observamos na Tabela 18 que, também para a pergunta P5 do texto expositivo E1, nenhum dos grupos estudados apresentou diferença estatisticamente significativa, indicando que nessa pergunta os escolares desse grupo apresentaram desempenhos similares entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação.

Foi possível verificarmos pelas descrições dos dados apresentados nestas Tabelas de 11 a 18 que ocorreram diferenças estatisticamente significativas apenas em duas perguntas, P1 e P3, ambas do tipo literal, para o GI e para a totalidade dos escolares, sugerindo que o desempenho do GI tenha influenciado no desempenho geral. Esses resultados indicam que esses escolares do 3º ano em uma segunda aplicação do texto comportaram-se de modo diferente, uma vez que tais perguntas necessitam da retenção das informações explícitas para serem respondidas, o que em uma segunda leitura aumenta a possibilidade de isso ocorrer, causando, portanto, diferenças nas respostas.

As tabelas de 19 a 26 indicam a reprodutibilidade do instrumento para o texto expositivo E2. Os valores com significância estão marcados com asterisco nas tabelas.

A Tabela 19 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 19:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P1 (C)	E2 2P1 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	19	4	23	< 0,001*
		55,90%	11,80%	67,60%	
	erro	6	5	11	
		17,60%	14,70%	32,40%	
Total	25	9	34		
		73,50%	26,50%	100,00%	
II	acerto	23	6	29	< 0,001*

		52,30%	13,60%	65,90%	
	erro	9	6	15	
		20,50%	13,60%	34,10%	
	Total	32	12	44	
		72,70%	27,30%	100,00%	
	acerto	44	1	45	
		75,90%	1,70%	77,60%	
<b>III</b>	erro	7	6	13	< 0,001*
		12,10%	10,30%	22,40%	
	Total	51	7	58	
		87,90%	12,10%	100,00%	
	acerto	86	11	97	
		63,20%	8,10%	71,30%	
<b>Total</b>	erro	22	17	39	< 0,001*
		16,20%	12,50%	28,70%	
	Total	108	28	136	
		79,40%	20,60%	100,00%	

**Legenda:** E2 1P1(C): pergunta 1 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P1: (pergunta 1 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (C): alternativa correta da pergunta.

Observamos na Tabela 19 que ocorreram diferenças estatisticamente significantes para a pergunta P1 do texto expositivo E2 para todos os grupos, como também para o total de alunos, o que indica que para essa pergunta os escolares de todos os grupos apresentaram desempenhos diferentes entre a primeira e a segunda. Como ocorreu no texto E1, a diferença significativa aqui foi também para uma pergunta literal.

A Tabela 20 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 20:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P2 (D)	E2 2P2 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	18	1	19	0,375
		52,90%	2,90%	55,90%	
	erro	4	11	15	

		11,80%	32,40%	44,10%	
	Total	22	12	34	
		64,70%	35,30%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	26	5	31	> 0,999
		59,10%	11,40%	70,50%	
	erro	5	8	13	
		11,40%	18,20%	29,50%	
	Total	31	13	44	
		70,50%	29,50%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	41	4	45	0,549
		70,70%	6,90%	77,60%	
	erro	7	6	13	
		12,10%	10,30%	22,40%	
	Total	48	10	58	
		82,80%	17,20%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	85	10	95	0,327
		62,50%	7,40%	69,90%	
	erro	16	25	41	
		11,80%	18,40%	30,10%	
	Total	101	35	136	
		74,30%	25,70%	100,00%	

**Legenda:** E2 1P2(D): pergunta 2 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P2: (pergunta 2 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (D): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P2 do E2, como mostrado na Tabela 20, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, o que indica que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 21 demonstra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 21:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P3 (C)	E2 2P3 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	12	7	19	0,549

		35,30%	20,60%	55,90%	
	erro	4	11	15	
		11,80%	32,40%	44,10%	
	Total	16	18	34	
		47,10%	52,90%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	13	4	17	0,031*
		29,50%	9,10%	38,60%	
	erro	14	13	27	
		31,80%	29,50%	61,40%	
	Total	27	17	44	
		61,40%	38,60%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	24	6	30	0,167
		41,40%	10,30%	51,70%	
	erro	13	15	28	
		22,40%	25,90%	48,30%	
	Total	37	21	58	
		63,80%	36,20%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	49	17	66	0,059
		36,00%	12,50%	48,50%	
	erro	31	39	70	
		22,80%	28,70%	51,50%	
	Total	80	56	136	
		58,80%	41,20%	100,00%	

**Legenda:** E2 1P3(C): pergunta 3 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P3: pergunta 3 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (C): alternativa correta da pergunta.

A Tabela 21 demonstra que o grupo GII apresentou diferença estatisticamente significativa para a pergunta P3, que também é do tipo literal, como ocorreu no texto E1.

A Tabela 22 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 22:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P4 (B)	E2 2P4 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	5	9	14	0,607

		14,70%	26,50%	41,20%	
	erro	6	14	20	
		17,60%	41,20%	58,80%	
	Total	11	23	34	
		32,40%	67,60%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	18	8	26	
		40,90%	18,20%	59,10%	
	erro	10	8	18	0,815
		22,70%	18,20%	40,90%	
	Total	28	16	44	
		63,60%	36,40%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	25	10	35	
		43,10%	17,20%	60,30%	
	erro	9	14	23	> 0,999
		15,50%	24,10%	39,70%	
	Total	34	24	58	
		58,60%	41,40%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	48	27	75	
		35,30%	19,90%	55,10%	
	erro	25	36	61	0,890
		18,40%	26,50%	44,90%	
	Total	73	63	136	
		53,70%	46,30%	100,00%	

**Legenda:** E2 1P4(B): pergunta 4 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P4: (pergunta 4 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (B): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P4 do E2, como mostrado na Tabela 22, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 23 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 23:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P5 (A)	E2 2P5 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	22	2	24	0,687
		64,70%	5,90%	70,60%	
	erro	4	6	10	
11,80%		17,60%	29,40%		
Total	26	8	34		
	76,50%	23,50%	100,00%		
II	acerto	25	2	27	> 0,999
		56,80%	4,50%	61,40%	
	erro	3	14	17	
6,80%		31,80%	38,60%		
Total	28	16	44		
	63,60%	36,40%	100,00%		
III	acerto	37	2	39	0,453
		63,80%	3,40%	67,20%	
	erro	5	14	19	
8,60%		24,10%	32,80%		
Total	42	16	58		
	72,40%	27,60%	100,00%		
Total	acerto	84	6	90	0,238
		61,80%	4,40%	66,20%	
	erro	12	34	46	
8,80%		25,00%	33,80%		
Total	96	40	136		
	70,60%	29,40%	100,00%		

**Legenda:** E2 1P5(A): pergunta 5 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P5: (pergunta 5 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (A): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P4 do E2, indicado na Tabela 23, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, o que aponta para um desempenho similar entre uma aplicação e outra em todos os grupos e na soma dos escolares.

A Tabela 24 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 24:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P6 (C)	E2 2P6 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	11	2	13	0,180
		32,40%	5,90%	38,20%	
	erro	7	14	21	
20,60%		41,20%	61,80%		
Total	18	16	34		
	52,90%	47,10%	100,00%		
II	acerto	17	7	24	> 0,999
		38,60%	15,90%	54,50%	
	erro	6	14	20	
13,60%		31,80%	45,50%		
Total	23	21	44		
	52,30%	47,70%	100,00%		
III	acerto	33	4	37	0,549
		56,90%	6,90%	63,80%	
	erro	7	14	21	
12,10%		24,10%	36,20%		
Total	40	18	58		
	69,00%	31,00%	100,00%		
Total	acerto	61	13	74	0,296
		44,90%	9,60%	54,40%	
	erro	20	42	62	
14,70%		30,90%	45,60%		
Total	81	55	136		
	59,60%	40,40%	100,00%		

**Legenda:** E2 1P6(C): pergunta 6 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P6: (pergunta 6 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (C): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P6 do E2, como mostrado na Tabela 24, ocorreram diferenças estatisticamente significantes, indicando que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 25 mostra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 25:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P7 (C)	E2 2P7 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	10	2	12	0,180
		29,40%	5,90%	35,30%	
	erro	7	15	22	
20,60%		44,10%	64,70%		
Total	17	17	34		
	50,00%	50,00%	100,00%		
II	acerto	17	7	24	> 0,999
		38,60%	15,90%	54,50%	
	erro	6	14	20	
13,60%		31,80%	45,50%		
Total	23	21	44		
	52,30%	47,70%	100,00%		
III	acerto	36	6	42	0,791
		62,10%	10,30%	72,40%	
	erro	8	8	16	
13,80%		13,80%	27,60%		
Total	44	14	58		
	75,90%	24,10%	100,00%		
Total	acerto	63	15	78	0,405
		46,30%	11,00%	57,40%	
	erro	21	37	58	
15,40%		27,20%	42,60%		
Total	84	52	136		
	61,80%	38,20%	100,00%		

**Legenda:** E2 1P7(C): pergunta 7 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P7: (pergunta 7 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (C): alternativa correta da pergunta.

O mesmo ocorreu para a pergunta P7 do E2, mostrado na Tabela 25, ou seja, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 26 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

**Tabela 26:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo E2.

GRUPO	E2 1P8 (A)	E2 2P8 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	13	1	14	0,625
		38,20%	2,90%	41,20%	
	erro	3	17	20	
		8,80%	50,00%	58,80%	
Total	16	18	34		
		47,10%	52,90%	100,00%	
II	acerto	17	4	21	0,180
		38,60%	9,10%	47,70%	
	erro	10	13	23	
		22,70%	29,50%	52,30%	
Total	27	17	44		
		61,40%	38,60%	100,00%	
III	acerto	30	4	34	> 0,999
		51,70%	6,90%	58,60%	
	erro	5	19	24	
		8,60%	32,80%	41,40%	
Total	35	23	58		
		60,30%	39,70%	100,00%	
Total	acerto	60	9	69	0,122
		44,10%	6,60%	50,70%	
	erro	18	49	67	
		13,20%	36,00%	49,30%	
Total	78	58	136		
		57,40%	42,60%	100,00%	

**Legenda:** E2 1P8(A): pergunta 8 da 1ª aplicação do texto expositivo E2; E2 2P8: (pergunta 8 da 2ª aplicação do texto expositivo E2; (A): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P8 do E2, indicado na Tabela 26, também encontramos diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

Verificamos nas Tabelas de 19 a 26 que ocorreram diferenças estatisticamente significantes para todos os grupos na pergunta P1 e para o grupo GII na pergunta P3 do texto expositivo E2, sugerindo que a pergunta P1 tenha ocasionado maiores dificuldades em todos os grupos entre uma aplicação e outra. No entanto, somente os escolares do GII apresentaram diferença no desempenho entre uma aplicação e outra.

Pudemos observar, pelos dados apresentados, que as diferenças estatisticamente encontradas ocorreram nas perguntas literais de micro (P1) e macroestrutura (P3) para os dois textos, o que pode sugerir que quando os escolares leram o texto em uma segunda vez puderam memorizar informações relacionadas a detalhes, assim como outras relacionadas à ideia global do texto, o que pode ter proporcionado essa diferença no desempenho entre a primeira aplicação e a segunda, indicando o papel da memória na aprendizagem.

Para os textos narrativos, a fim de verificarmos possíveis diferenças entre as duas aplicações do instrumento (1ª aplicação e 2ª aplicação coletivas), para as variáveis de interesse, também foi realizada a análise com a aplicação do *Teste de McNemar*.

As tabelas de 27 a 34 indicam a reprodutibilidade do instrumento para o texto narrativo N1. Os valores estatisticamente significantes estão marcados com asterisco nas tabelas.

A Tabela 27 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 27:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P1 (B)	N1 2P1 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	21	2	23	0,109
		61,80%	5,90%	67,60%	
	erro	8	3	11	
		23,50%	8,80%	32,40%	
Total	29	5	34		
		85,30%	14,70%	100,00%	

<b>II</b>	acerto	29	5	34	> 0,999
		65,90%	11,40%	77,30%	
	erro	5	5	10	
		11,40%	11,40%	22,70%	
	Total	34	10	44	
		77,30%	22,70%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	45	5	50	0,774
		77,60%	8,60%	86,20%	
	erro	7	1	8	
		12,10%	1,70%	13,80%	
	Total	52	6	58	
		89,70%	10,30%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	95	12	107	0,215
		69,90%	8,80%	78,70%	
	erro	20	9	29	
		14,70%	6,60%	21,30%	
	Total	115	21	136	
		84,60%	15,40%	100,00%	

**Legenda:** N1 1P1(B): pergunta 1 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P1: (pergunta 1 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (B): alternativa correta da pergunta.

Observamos que para a pergunta P1 do texto narrativo N1, como mostrado na Tabela 27, que não ocorreram diferenças estatisticamente significantes, o que sugere que, nessa pergunta, os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos quando da comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 28 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 28:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P2 (C)	N1 2P2 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	17	3	20	0,508
		50,00%	8,80%	58,80%	
	erro	6	8	14	

		17,60%	23,50%	41,20%	
	Total	23	11	34	
		67,60%	32,40%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	30	2	32	
		68,20%	4,50%	72,70%	
	erro	3	9	12	
		6,80%	20,50%	27,30%	> 0,999
	Total	33	11	44	
		75,00%	25,00%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	44	4	48	
		75,90%	6,90%	82,80%	
	erro	5	5	10	
		8,60%	8,60%	17,20%	> 0,999
	Total	49	9	58	
		84,50%	15,50%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	91	9	100	
		66,90%	6,60%	73,50%	
	erro	14	22	36	
		10,30%	16,20%	26,50%	0,405
	Total	105	31	136	
		77,20%	22,80%	100,00%	

**Legenda:** N1 1P2(C): pergunta 2 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P2: (pergunta 2 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (C): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P2 do texto narrativo N1, como mostrado na Tabela 28, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 29 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 29:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P3 (D)	N1 2P3 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	10	8	18	0,581
		29,40%	23,50%	52,90%	
	erro	5	11	16	
14,70%		32,40%	47,10%		
Total	15	19	34		
	44,10%	55,90%	100,00%		
II	acerto	21	4	25	0,388
		47,70%	9,10%	56,80%	
	erro	8	11	19	
18,20%		25,00%	43,20%		
Total	29	15	44		
	65,90%	34,10%	100,00%		
III	acerto	26	5	31	0,064
		44,80%	8,60%	53,40%	
	erro	14	13	27	
24,10%		22,40%	46,60%		
Total	40	18	58		
	69,00%	31,00%	100,00%		
Total	acerto	57	17	74	0,174
		41,90%	12,50%	54,40%	
	erro	27	35	62	
19,90%		25,70%	45,60%		
Total	84	52	136		
	61,80%	38,20%	100,00%		

**Legenda:** N1 1P3(D): pergunta 3 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P3: (pergunta 3 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (D): alternativa correta da pergunta.

O mesmo ocorreu para a pergunta P3 do N1, observado na Tabela 29, ou seja, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 30 mostra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 30:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P4 (C)	N1 2P4 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	9	5	14	> 0,999
		26,50%	14,70%	41,20%	
	erro	6	14	20	
		17,60%	41,20%	58,80%	
Total	15	19	34		
		44,10%	55,90%	100,00%	
II	acerto	19	3	22	0,057
		43,20%	6,80%	50,00%	
	erro	11	11	22	
		25,00%	25,00%	50,00%	
Total	30	14	44		
		68,20%	31,80%	100,00%	
III	acerto	33	5	38	0,302
		56,90%	8,60%	65,50%	
	erro	10	10	20	
		17,20%	17,20%	34,50%	
Total	43	15	58		
		74,10%	25,90%	100,00%	
Total	acerto	61	13	74	0,038*
		44,90%	9,60%	54,40%	
	erro	27	35	62	
		19,90%	25,70%	45,60%	
Total	88	48	136		
		64,70%	35,30%	100,00%	

**Legenda:** N1 1P4(C): pergunta 4 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P4: (pergunta 4 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (C): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P4 do N1, como mostrado na Tabela 30, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes para os grupos quando analisados cada um deles, indicando que

não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra. No entanto, quando os escolares dos grupos foram somados, ocorreu tal diferença, sugerindo que o desempenho do GI, inferior em relação aos grupos GII e GIII, pode ter interferido no desempenho geral, apresentando essa diferença.

A Tabela 31 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 31:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P5 (D)	N1 2P5(D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	12	6	18	0,289
		35,30%	17,60%	52,90%	
	erro	2	14	16	
		5,90%	41,20%	47,10%	
Total	14	20	34		
		41,20%	58,80%	100,00%	
II	acerto	25	5	30	0,727
		56,80%	11,40%	68,20%	
	erro	3	11	14	
		6,80%	25,00%	31,80%	
Total	28	16	44		
		63,60%	36,40%	100,00%	
III	acerto	37	6	43	> 0,999
		63,80%	10,30%	74,10%	
	erro	7	8	15	
		12,10%	13,80%	25,90%	
Total	44	14	58		
		75,90%	24,10%	100,00%	
Total	acerto	74	17	91	0,458
		54,40%	12,50%	66,90%	
	erro	12	33	45	
		8,80%	24,30%	33,10%	
Total	86	50	136		
		63,20%	36,80%	100,00%	

**Legenda:** N1 1P5(D): pergunta 5 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P5: (pergunta 5 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (D): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P5 do N1, como descrito na Tabela 31, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, o que sugere que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 32 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 32:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P6 (D)	N1 2P6 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	8	4	12	> 0,999
		23,50%	11,80%	35,30%	
	erro	5	17	22	
		14,70%	50,00%	64,70%	
Total	13	21	34		
		38,20%	61,80%	100,00%	
II	acerto	21	3	24	> 0,999
		47,70%	6,80%	54,50%	
	erro	3	17	20	
		6,80%	38,60%	45,50%	
Total	24	20	44		
		54,50%	45,50%	100,00%	
III	acerto	35	8	43	> 0,999
		60,30%	13,80%	74,10%	
	erro	7	8	15	
		12,10%	13,80%	25,90%	
Total	42	16	58		
		72,40%	27,60%	100,00%	
Total	acerto	64	15	79	> 0,999
		47,10%	11,00%	58,10%	
	erro	15	42	57	
		11,00%	30,90%	41,90%	

Total	79	57	136
	58,10%	41,90%	100,00%

**Legenda:** N1 1P6(D): pergunta 6 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P6: (pergunta 6 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (D): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P6 do N1, como mostrado na Tabela 32, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 33 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 33:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P7 (C)	N1 2P7 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	11	3	14	> 0,999
		32,40%	8,80%	41,20%	
	erro	4	16	20	
		11,80%	47,10%	58,80%	
Total	15	19	34		
		44,10%	55,90%	100,00%	
II	acerto	21	5	26	> 0,999
		47,70%	11,40%	59,10%	
	erro	4	14	18	
		9,10%	31,80%	40,90%	
Total	25	19	44		
		56,80%	43,20%	100,00%	
III	acerto	41	6	47	0,754
		70,70%	10,30%	81,00%	
	erro	4	7	11	
		6,90%	12,10%	19,00%	
Total	45	13	58		
		77,60%	22,40%	100,00%	
Total	acerto	73	14	87	0,845
		53,70%	10,30%	64,00%	

	12	37	49
erro	8,80%	27,20%	36,00%
Total	85	51	136
	62,50%	37,50%	100,00%

**Legenda:** N1 1P7(C): pergunta 7 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P7: (pergunta 7 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (C): alternativa correta da pergunta.

Também não observamos diferenças estatisticamente significantes para a pergunta P7 do N1, mostrado na Tabela 33, indicando que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 34 mostra as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N1.

**Tabela 34:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N1.

GRUPO	N1 1P8 (A)	N1 2P8 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	16	4	20	0,754
		47,10%	11,80%	58,80%	
	erro	6	8	14	
		17,60%	23,50%	41,20%	
	Total	22	12	34	
		64,70%	35,30%	100,00%	
II	acerto	17	4	21	0,549
		38,60%	9,10%	47,70%	
	erro	7	16	23	
		15,90%	36,40%	52,30%	
	Total	24	20	44	
		54,50%	45,50%	100,00%	
III	acerto	24	6	30	0,791
		41,40%	10,30%	51,70%	
	erro	8	20	28	
		13,80%	34,50%	48,30%	
	Total	32	26	58	
		55,20%	44,80%	100,00%	

	acerto	57	14	71	0,311
		41,90%	10,30%	52,20%	
	erro	21	44	65	
15,40%		32,40%	47,80%		
<b>Total</b>	Total	78	58	136	
		57,40%	42,60%	100,00%	

**Legenda:** N1 1P8(A): pergunta 8 da 1ª aplicação do texto narrativo N1; N1 2P8: (pergunta 8 da 2ª aplicação do texto narrativo N1; (A): alternativa correta da pergunta.

Também não encontramos diferenças estatisticamente significantes para a pergunta P8 desse texto, como indicado na Tabela 33, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

Finalizando essa análise para o texto narrativo N1, observamos que somente o grupo que apresenta a totalidade dos escolares apresentou diferença estatisticamente significativa para a pergunta P4, indicando que quando os escolares dos grupos foram somados ocorreu essa diferença, sugerindo que cada desempenho dos grupos entre si interferiu no desempenho de todos os escolares juntos, apresentando tal diferença.

A análise do texto narrativo N2 encontra-se descrita nas tabelas de 35 a 42.

A Tabela 35 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 35:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P1 (pergunta 1 da 1ª aplicação) e 2P1 (pergunta 1 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P1 (B)	N2 2P1 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	22	4	26	0,754
		64,70%	11,80%	76,50%	
	erro	6	2	8	
		17,60%	5,90%	23,50%	
	Total	28	6	34	
		82,40%	17,60%	100,00%	
II	acerto	37	0	37	0,031*
		84,10%	0,00%	84,10%	
	erro	6	1	7	

		13,60%	2,30%	15,90%	
	Total	43	1	44	
		97,70%	2,30%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	50	1	51	0,219
		86,20%	1,70%	87,90%	
	erro	5	2	7	
		8,60%	3,40%	12,10%	
	Total	55	3	58	
		94,80%	5,20%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	109	5	114	0,017*
		80,10%	3,70%	83,80%	
	erro	17	5	22	
		12,50%	3,70%	16,20%	
	Total	126	10	136	
		92,60%	7,40%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P1(B): pergunta 1 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P1: (pergunta 1 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (B): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P1, que é do tipo literal de microestrutura, do texto narrativo N2, foram observadas diferenças estatisticamente significantes para o grupo GI e na soma dos grupos, como mostrado na Tabela 35, sugerindo que o desempenho desse grupo diferenciou-se na comparação entre uma aplicação e outra e que interferiu no resultados da totalidade dos escolares.

A Tabela 36 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 36:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P2 (pergunta 2 da 1ª aplicação) e 2P2 (pergunta 2 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P2 (A)	N2 2P2 (A)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	15	7	22	> 0,999
		44,10%	20,60%	64,70%	
	erro	6	6	12	
		17,60%	17,60%	35,30%	
	Total	21	13	34	

		61,80%	38,20%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	25	2	27	0,039*
		56,80%	4,50%	61,40%	
	erro	10	7	17	
		22,70%	15,90%	38,60%	
Total	35	9	44		
		79,50%	20,50%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	32	6	38	0,454
		55,20%	10,30%	65,50%	
	erro	10	10	20	
		17,20%	17,20%	34,50%	
Total	42	16	58		
		72,40%	27,60%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	72	15	87	0,117
		52,90%	11,00%	64,00%	
	erro	26	23	49	
		19,10%	16,90%	36,00%	
Total	98	38	136		
		72,10%	27,90%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P2(A): pergunta 2 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P2: (pergunta 2 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (A): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P2, que é também do tipo literal de microestrutura, do texto narrativo N2, foi observada diferença estatisticamente significativa, como descrito na Tabela 36. O que sugere que esse grupo diferenciou-se em seu desempenho nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra, não chegando, no entanto, a interferir quando da soma de todos os grupos, pois para esta não houve tal diferença.

A Tabela 37 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 37:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P3 (pergunta 3 da 1ª aplicação) e 2P3 (pergunta 3 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P3 (D)	N2 2P3 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
<b>I</b>	acerto	27	1	28	0,625

		79,40%	2,90%	82,40%	
	erro	3	3	6	
		8,80%	8,80%	17,60%	
	Total	30	4	34	
		88,20%	11,80%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	39	1	40	
		88,60%	2,30%	90,90%	
	erro	2	2	4	> 0,999
		4,50%	4,50%	9,10%	
	Total	41	3	44	
		93,20%	6,80%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	51	3	54	
		87,90%	5,20%	93,10%	
	erro	4	0	4	> 0,999
		6,90%	0,00%	6,90%	
	Total	55	3	58	
		94,80%	5,20%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	117	5	122	
		86,00%	3,70%	89,70%	
	erro	9	5	14	0,424
		6,60%	3,70%	10,30%	
	Total	126	10	136	
		92,60%	7,40%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P3 (D): pergunta 3 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P3: (pergunta 3 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (D): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P3 do N2, como mostrado na Tabela 37, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 38 descreve as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 38:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P4 (pergunta 4 da 1ª aplicação) e 2P4 (pergunta 4 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P4 (B)	N2 2P4 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		

<b>I</b>	acerto	15	1	16	0,012*
		44,10%	2,90%	47,10%	
	erro	10	8	18	
		29,40%	23,50%	52,90%	
	Total	25	9	34	
		73,50%	26,50%	100,00%	
<b>II</b>	acerto	18	7	25	0,804
		40,90%	15,90%	56,80%	
	erro	9	10	19	
		20,50%	22,70%	43,20%	
	Total	27	17	44	
		61,40%	38,60%	100,00%	
<b>III</b>	acerto	36	5	41	0,302
		62,10%	8,60%	70,70%	
	erro	10	7	17	
		17,20%	12,10%	29,30%	
	Total	46	12	58	
		79,30%	20,70%	100,00%	
<b>Total</b>	acerto	69	13	82	0,020*
		50,70%	9,60%	60,30%	
	erro	29	25	54	
		21,30%	18,40%	39,70%	
	Total	98	38	136	
		72,10%	27,90%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P4(B): pergunta 4 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P4: (pergunta 4 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (B): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P4, que é do tipo literal de macroestrutura, do N2, foi observada diferença estatisticamente significativa, descrita na Tabela 38, sugerindo que esse grupo diferenciou-se em seu desempenho nessa pergunta entre uma aplicação e outra, não interferindo, porém, no desempenho da totalidade dos escolares, pois para esta não foi observada tal diferença.

A Tabela 39 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 39:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P5 (pergunta 5 da 1ª aplicação) e 2P5 (pergunta 5 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P5 (D)	N2 2P5 (D)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	17	5	22	0,727
		50,00%	14,70%	64,70%	
	erro	3	9	12	
		8,80%	26,50%	35,30%	
Total	20	14	34		
		58,80%	41,20%	100,00%	
II	acerto	29	2	31	0,687
		65,90%	4,50%	70,50%	
	erro	4	9	13	
		9,10%	20,50%	29,50%	
Total	33	11	44		
		75,00%	25,00%	100,00%	
III	acerto	39	4	43	0,549
		67,20%	6,90%	74,10%	
	erro	7	8	15	
		12,10%	13,80%	25,90%	
Total	46	12	58		
		79,30%	20,70%	100,00%	
Total	acerto	85	11	96	0,690
		62,50%	8,10%	70,60%	
	erro	14	26	40	
		10,30%	19,10%	29,40%	
Total	99	37	136		
		72,80%	27,20%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P5(D): pergunta 5 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P5: (pergunta 5 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (D): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P5 do texto narrativo N2, como mostrado na Tabela 39, não houve diferença estatisticamente significativa para os grupos e para a totalidade dos escolares, sugerindo que nessa pergunta os desempenhos entre uma aplicação e outra foram similares.

A Tabela 40 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 40:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P6 (pergunta 6 da 1ª aplicação) e 2P6 (pergunta 6 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P6 (B)	N2 2P6 (B)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	11	5	16	0,727
		32,40%	14,70%	47,10%	
	erro	3	15	18	
		8,80%	44,10%	52,90%	
Total	14	20	34		
		41,20%	58,80%	100,00%	
II	acerto	18	6	24	> 0,999
		40,90%	13,60%	54,50%	
	erro	7	13	20	
		15,90%	29,50%	45,50%	
Total	25	19	44		
		56,80%	43,20%	100,00%	
III	acerto	26	6	32	0,607
		44,80%	10,30%	55,20%	
	erro	9	17	26	
		15,50%	29,30%	44,80%	
Total	35	23	58		
		60,30%	39,70%	100,00%	
Total	acerto	55	17	72	0,868
		40,40%	12,50%	52,90%	
	erro	19	45	64	
		14,00%	33,10%	47,10%	
Total	74	62	136		
		54,40%	45,60%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P6(B): pergunta 6 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P6: (pergunta 6 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (B): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P6 do N2, como mostrado na Tabela 40, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, sugerindo que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nessa pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 41 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 41:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P7 (pergunta 7 da 1ª aplicação) e 2P7 (pergunta 7 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P7 (C)	N2 2P7 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	12	4	16	0,754
		35,30%	11,80%	47,10%	
	erro	6	12	18	
		17,60%	35,30%	52,90%	
	Total	18	16	34	
		52,90%	47,10%	100,00%	
II	acerto	20	4	24	0,388
		45,50%	9,10%	54,50%	
	erro	8	12	20	
		18,20%	27,30%	45,50%	
	Total	28	16	44	
		63,60%	36,40%	100,00%	
III	acerto	29	6	35	> 0,999
		50,00%	10,30%	60,30%	
	erro	7	16	23	
		12,10%	27,60%	39,70%	
	Total	36	22	58	
		62,10%	37,90%	100,00%	
Total	acerto	61	14	75	0,311
		44,90%	10,30%	55,10%	
	erro	21	40	61	
		15,40%	29,40%	44,90%	
	Total	82	54	136	
		60,30%	39,70%	100,00%	

**Legenda:** N2 1P7(C): pergunta 7 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P7: (pergunta 7 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (C): alternativa correta da pergunta.

Também para a pergunta P7 do N2, observado na Tabela 41, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, indicando que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nesta pergunta na comparação entre uma aplicação e outra.

A Tabela 42 indica as porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto expositivo N2.

**Tabela 42:** Descrição das porcentagens de acertos apresentadas pelos grupos GI, GII e GIII nas perguntas 1P8 (pergunta 8 da 1ª aplicação) e 2P8 (pergunta 8 da 2ª aplicação) e do valor de p de cada grupo para o texto narrativo N2.

GRUPO	N2 1P8 (C)	N2 2P8 (C)		Total	Significância (p)
		acerto	erro		
I	acerto	10	1	11	0,012*
		29,40%	2,90%	32,40%	
	erro	10	13	23	
29,40%		38,20%	67,60%		
Total	20	14	34		
	58,80%	41,20%	100,00%		
II	acerto	19	2	21	0,453
		43,20%	4,50%	47,70%	
	erro	5	18	23	
11,40%		40,90%	52,30%		
Total	24	20	44		
	54,50%	45,50%	100,00%		
III	acerto	27	8	35	0,815
		46,60%	13,80%	60,30%	
	erro	10	13	23	
17,20%		22,40%	39,70%		
Total	37	21	58		
	63,80%	36,20%	100,00%		
Total	acerto	56	11	67	0,029*
		41,20%	8,10%	49,30%	
	erro	25	44	69	
18,40%		32,40%	50,70%		
Total	81	55	136		
	59,60%	40,40%	100,00%		

**Legenda:** N2 1P8(C): pergunta 8 da 1ª aplicação do texto narrativo N2; N2 2P8: (pergunta 8 da 2ª aplicação do texto narrativo N2; (C): alternativa correta da pergunta.

Para a pergunta P8, inferencial de macroestrutura do N2, observamos diferença estatisticamente significativa para o GI e na totalidade dos escolares, sugerindo que o desempenho do GI entre uma aplicação e outra mostrou-se diferente, fato que pode ter influenciado quando da soma dos escolares, como observamos na Tabela 42.

Observamos nos dados apresentados nas tabelas de 35 a 42 que ocorreram, para o texto narrativo N2, diferenças estatisticamente significantes nas perguntas P1 para o grupo GII e para a totalidade dos escolares, assim como na pergunta P2 somente para GII e para as perguntas P4 e P8 no grupo GI e no total de escolares. Esses dados podem indicar que os escolares dos níveis graduação inferiores (3º e 4º ano respectivamente) apresentaram maiores dificuldades nas perguntas desse texto, especialmente nas perguntas literais, visto que em três delas tais diferenças ocorreram e em apenas uma inferencial. Notamos que os desempenhos dos grupos GI e GII em P1, P4 e P6 pode ter influenciado no desempenho geral dos escolares, o mesmo não ocorrendo para P2, que, apesar do GII ter apresentado diferença significativa entre uma aplicação e outra, seu desempenho não chegou a interferir no desempenho geral.

Dessa forma, foi possível verificarmos que para os textos narrativos N1 e N2 também houve diferenças estatisticamente significantes para as perguntas literais, como ocorreu com os textos expositivos, mas para o N2 essas diferenças ocorreram em mais perguntas, sendo elas P1, P2 e P4. Além destas, houve diferença ainda em P8, que é uma pergunta do tipo inferencial, indicando que nesse texto os escolares em uma segunda leitura tiveram desempenhos diferentes, o que sugere que isso tenha proporcionado uma maior memorização e reflexão sobre as informações obtidas em uma segunda vez. Já no N1, essa diferença ocorreu quando da soma dos escolares dos grupos para uma pergunta literal de macroestrutura, sugerindo que os desempenhos dos grupos GII e GIII, quando em uma segunda leitura, puderam obter uma maior coerência do texto, visto que são de níveis posteriores e possuem mais experiências de leitura que os escolares do GI e, portanto, tenham influenciado nesse resultado.

Portanto, tais diferenças podem ter ocorrido em razão de o escolar ser exposto ao texto por mais de uma vez, o que pode ter tido a influência da memória na formação das integrações das informações do texto. Segundo Pasquali (2001), a fidedignidade de um instrumento cobre aspectos diferentes de um teste, mas todos eles se referem a quanto os escores de um sujeito mantêm-se idênticos em ocasiões diferentes. No nosso caso, as diferenças de desempenho podem ter tido, portanto, o fator da memória e da aprendizagem.

Entretanto, podemos constatar pelos resultados apresentados que o nível de reprodutibilidade foi elevado, pois 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.

O nível de reprodutibilidade só pode ser "aceitável" ou "não aceitável". Uma vez que a concordância é elevada, podemos considerar que a reprodutibilidade também é, desse modo podemos verificar pelos dados demonstrados que tanto "consistência" como "reprodutibilidade" apresentaram resultados "elevados". Sendo assim, os resultados obtidos podem ser usados em outras análises. Logo, com base nos dados obtidos, procederemos às análises literais das perguntas de cada texto que compõe o instrumento, descrevendo o desempenho dos grupos e comparando-os nas duas aplicações realizadas.

### 3.3 Resultados discutidos da primeira e da segunda aplicação coletiva

Para descrição das porcentagens de resposta para cada alternativa em cada pergunta e a comparação entre os três grupos estudados nas duas aplicações coletivas do instrumento, foi realizada a aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, a fim de verificarmos possíveis diferenças para as variáveis de interesse entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente.

A Tabela 43 descreve a comparação entre os três grupos nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para os quatro textos utilizados no instrumento. A tabela indica o desempenho que os grupos apresentaram na primeira e na segunda aplicações em cada alternativa, indicado por porcentagens, mostrando também o número de escolares que responderam cada alternativa tanto na primeira como na segunda aplicação coletiva. O nível de significância (apresentado na tabela com asterisco) indica se o desempenho entre os grupos em cada pergunta mostrou-se diferente.

**Tabela 43:** Descrição da comparação entre os três grupos nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para os quatro textos utilizados no instrumento.

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
E1 1P1 (D)	A	10	29,40%	6	13,60%	7	12,10%	0,023*
	B	2	5,90%	4	9,10%	4	6,90%	
	C	7	20,60%	3	6,80%	2	3,40%	
	D	15	44,10%	31	70,50%	45	77,60%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
E1 1P2 (B)	A	2	5,90%	4	9,10%	2	3,40%	0,087
	B	22	64,70%	27	61,40%	50	86,20%	
	C	5	14,70%	4	9,10%	2	3,40%	
	D	5	14,70%	9	20,50%	4	6,90%	
E1 1P3 (A)	A	17	50,00%	28	63,60%	32	55,20%	0,017*
	B	6	17,60%	2	4,50%	11	19,00%	
	C	0	0,00%	4	9,10%	0	0,00%	
	D	11	32,40%	10	22,70%	15	25,90%	
E1 1P4 (B)	A	5	14,70%	3	6,80%	13	22,40%	0,001*
	B	18	52,90%	34	77,30%	44	75,90%	
	C	5	14,70%	3	6,80%	0	0,00%	
	D	6	17,60%	4	9,10%	1	1,70%	
E1 1P5 (C)	A	15	44,10%	11	25,00%	8	13,80%	0,019*
	B	3	8,80%	6	13,60%	4	6,90%	
	C	13	38,20%	25	56,80%	44	75,90%	
	D	3	8,80%	2	4,50%	2	3,40%	
E1 1P6 (B)	A	7	20,60%	7	15,90%	4	6,90%	< 0,001*
	B	16	47,10%	29	65,90%	52	89,70%	
	C	6	17,60%	2	4,50%	0	0,00%	
	D	5	14,70%	6	13,60%	2	3,40%	
E1 1P7 (A)	A	20	58,80%	30	68,20%	47	81,00%	0,005*
	B	3	8,80%	6	13,60%	1	1,70%	
	C	1	2,90%	4	9,10%	0	0,00%	
	D	10	29,40%	4	9,10%	10	17,20%	
E1 1P8 (A)	A	17	50,00%	23	52,30%	40	69,00%	0,590
	B	3	8,80%	3	6,80%	3	5,20%	
	C	12	35,30%	15	34,10%	12	20,70%	
	D	2	5,90%	3	6,80%	3	5,20%	
E1 2P1 (D)	A	5	14,70%	6	13,60%	2	3,40%	0,330
	B	4	11,80%	4	9,10%	3	5,20%	
	C	1	2,90%	2	4,50%	3	5,20%	
	D	24	70,60%	32	72,70%	50	86,20%	
E1 2P2 (B)	A	2	5,90%	1	2,30%	2	3,40%	0,528
	B	23	67,60%	30	68,20%	47	81,00%	
	C	6	17,60%	6	13,60%	4	6,90%	
	D	3	8,80%	7	15,90%	5	8,60%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
E1 2P3 (A)	A	24	70,60%	28	63,60%	38	65,50%	0,145
	B	3	8,80%	7	15,90%	13	22,40%	
	C	3	8,80%	3	6,80%	0	0,00%	
	D	4	11,80%	6	13,60%	7	12,10%	
E1 2P4 (B)	A	7	20,60%	7	15,90%	12	20,70%	0,976
	B	22	64,70%	30	68,20%	40	69,00%	
	C	3	8,80%	4	9,10%	4	6,90%	
	D	2	5,90%	3	6,80%	2	3,40%	
E1 2P5 (C)	A	9	26,50%	7	15,90%	7	12,10%	0,555
	B	4	11,80%	8	18,20%	7	12,10%	
	C	18	52,90%	26	59,10%	41	70,70%	
	D	3	8,80%	3	6,80%	3	5,20%	
E1 2P6 (B)	A	4	11,80%	6	13,60%	6	10,30%	0,172
	B	21	61,80%	34	77,30%	46	79,30%	
	C	7	20,60%	1	2,30%	4	6,90%	
	D	2	5,90%	3	6,80%	2	3,40%	
E1 2P7 (A)	A	16	47,10%	31	70,50%	46	79,30%	0,026*
	B	6	17,60%	5	11,40%	3	5,20%	
	C	5	14,70%	4	9,10%	1	1,70%	
	D	7	20,60%	4	9,10%	8	13,80%	
E1 2P8 (A)	A	17	50,00%	20	45,50%	39	67,20%	0,024*
	B	5	14,70%	2	4,50%	2	3,40%	
	C	9	26,50%	19	43,20%	9	15,50%	
	D	3	8,80%	3	6,80%	8	13,80%	
E2 1P1 (C)	A	6	17,60%	6	13,60%	2	3,40%	0,132
	B	4	11,80%	6	13,60%	4	6,90%	
	C	23	67,60%	29	65,90%	45	77,60%	
	D	1	2,90%	3	6,80%	7	12,10%	
E2 1P2 (D)	A	4	11,80%	5	11,40%	6	10,30%	0,032*
	B	4	11,80%	0	0,00%	0	0,00%	
	C	7	20,60%	8	18,20%	7	12,10%	
	D	19	55,90%	31	70,50%	45	77,60%	
E2 1P3 (C)	A	5	14,70%	5	11,40%	5	8,60%	0,256
	B	5	14,70%	6	13,60%	4	6,90%	
	C	19	55,90%	17	38,60%	30	51,70%	
	D	5	14,70%	16	36,40%	19	32,80%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
<b>E2 1P4 (B)</b>	A	8	23,50%	7	15,90%	8	13,80%	0,638
	B	14	41,20%	26	59,10%	35	60,30%	
	C	8	23,50%	6	13,60%	8	13,80%	
	D	4	11,80%	5	11,40%	7	12,10%	
<b>E2 1P5 (A)</b>	A	24	70,60%	27	61,40%	39	67,20%	0,556
	B	1	2,90%	2	4,50%	0	0,00%	
	C	7	20,60%	11	25,00%	12	20,70%	
	D	2	5,90%	4	9,10%	7	12,10%	
<b>E2 1P6 (C)</b>	A	9	26,50%	10	22,70%	5	8,60%	0,067
	B	8	23,50%	5	11,40%	13	22,40%	
	C	13	38,20%	24	54,50%	37	63,80%	
	D	4	11,80%	5	11,40%	3	5,20%	
<b>E2 1P7 (C)</b>	A	11	32,40%	9	20,50%	6	10,30%	0,027*
	B	4	11,80%	3	6,80%	5	8,60%	
	C	12	35,30%	24	54,50%	42	72,40%	
	D	7	20,60%	8	18,20%	5	8,60%	
<b>E2 1P8 (A)</b>	A	14	41,20%	21	47,70%	34	58,60%	0,201
	B	7	20,60%	4	9,10%	6	10,30%	
	C	4	11,80%	10	22,70%	4	6,90%	
	D	9	26,50%	9	20,50%	14	24,10%	
<b>E2 2P1 (C)</b>	A	4	11,80%	4	9,10%	3	5,20%	0,347
	B	2	5,90%	5	11,40%	1	1,70%	
	C	25	73,50%	32	72,70%	51	87,90%	
	D	3	8,80%	3	6,80%	3	5,20%	
<b>E2 2P2 (D)</b>	A	2	5,90%	4	9,10%	1	1,70%	0,029*
	B	5	14,70%	3	6,80%	0	0,00%	
	C	5	14,70%	6	13,60%	9	15,50%	
	D	22	64,70%	31	70,50%	48	82,80%	
<b>E2 2P3 (C)</b>	A	11	32,40%	4	9,10%	6	10,30%	0,025*
	B	5	14,70%	5	11,40%	3	5,20%	
	C	16	47,10%	27	61,40%	37	63,80%	
	D	2	5,90%	8	18,20%	12	20,70%	
<b>E2 2P4 (B)</b>	A	11	32,40%	8	18,20%	6	10,30%	0,014*
	B	11	32,40%	28	63,60%	34	58,60%	
	C	7	20,60%	4	9,10%	15	25,90%	
	D	5	14,70%	4	9,10%	3	5,20%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
<b>E2 2P5 (A)</b>	A	26	76,50%	28	63,60%	42	72,40%	0,865
	B	2	5,90%	6	13,60%	4	6,90%	
	C	4	11,80%	7	15,90%	9	15,50%	
	D	2	5,90%	3	6,80%	3	5,20%	
<b>E2 2P6 (C)</b>	A	5	14,70%	9	20,50%	3	5,20%	0,130
	B	8	23,50%	6	13,60%	12	20,70%	
	C	18	52,90%	23	52,30%	40	69,00%	
	D	3	8,80%	6	13,60%	3	5,20%	
<b>E2 2P7 (C)</b>	A	7	20,60%	8	18,20%	3	5,20%	0,085
	B	3	8,80%	6	13,60%	5	8,60%	
	C	17	50,00%	23	52,30%	44	75,90%	
	D	7	20,60%	7	15,90%	6	10,30%	
<b>E2 2P8 (A)</b>	A	16	47,10%	27	61,40%	35	60,30%	0,756
	B	8	23,50%	5	11,40%	8	13,80%	
	C	6	17,60%	7	15,90%	7	12,10%	
	D	4	11,80%	5	11,40%	8	13,80%	
<b>N1 1P1 (B)</b>	A	3	8,80%	3	6,80%	3	5,20%	0,320
	B	23	67,60%	34	77,30%	50	86,20%	
	C	4	11,80%	6	13,60%	3	5,20%	
	D	4	11,80%	1	2,30%	2	3,40%	
<b>N1 1P2 (C)</b>	A	7	20,60%	5	11,40%	1	1,70%	0,009*
	B	7	20,60%	6	13,60%	5	8,60%	
	C	20	58,80%	32	72,70%	48	82,80%	
	D	0	0,00%	1	2,30%	4	6,90%	
<b>N1 1P3 (D)</b>	A	12	35,30%	13	29,50%	22	37,90%	0,646
	B	4	11,80%	4	9,10%	3	5,20%	
	C	0	0,00%	2	4,50%	2	3,40%	
	D	18	52,90%	25	56,80%	31	53,40%	
<b>N1 1P4 (C)</b>	A	12	35,30%	9	20,50%	12	20,70%	0,096
	B	4	11,80%	10	22,70%	7	12,10%	
	C	14	41,20%	22	50,00%	38	65,50%	
	D	4	11,80%	3	6,80%	1	1,70%	
<b>N1 1P5 (D)</b>	A	3	8,80%	3	6,80%	6	10,30%	0,167
	B	4	11,80%	5	11,40%	6	10,30%	
	C	9	26,50%	6	13,60%	3	5,20%	
	D	18	52,90%	30	68,20%	43	74,10%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
N1 1P6 (D)	A	6	17,60%	6	13,60%	1	1,70%	0,004*
	B	7	20,60%	9	20,50%	7	12,10%	
	C	9	26,50%	5	11,40%	7	12,10%	
	D	12	35,30%	24	54,50%	43	74,10%	
N1 1P7 (C)	A	11	32,40%	12	27,30%	6	10,30%	0,003*
	B	7	20,60%	2	4,50%	3	5,20%	
	C	14	41,20%	26	59,10%	47	81,00%	
	D	2	5,90%	4	9,10%	2	3,40%	
N1 1P8 (A)	A	20	58,80%	21	47,70%	30	51,70%	0,252
	B	7	20,60%	10	22,70%	6	10,30%	
	C	3	8,80%	6	13,60%	5	8,60%	
	D	4	11,80%	7	15,90%	17	29,30%	
N1 2P1 (B)	A	1	2,90%	2	4,50%	1	1,70%	0,303
	B	29	85,30%	34	77,30%	52	89,70%	
	C	2	5,90%	7	15,90%	5	8,60%	
	D	2	5,90%	1	2,30%	0	0,00%	
N1 2P2 (C)	A	6	17,60%	4	9,10%	2	3,40%	0,142
	B	2	5,90%	6	13,60%	6	10,30%	
	C	23	67,60%	33	75,00%	49	84,50%	
	D	3	8,80%	1	2,30%	1	1,70%	
N1 2P3 (D)	A	11	32,40%	11	25,00%	9	15,50%	0,098
	B	7	20,60%	2	4,50%	5	8,60%	
	C	1	2,90%	2	4,50%	4	6,90%	
	D	15	44,10%	29	65,90%	40	69,00%	
N1 2P4 (C)	A	11	32,40%	8	18,20%	5	8,60%	0,028*
	B	5	14,70%	5	11,40%	4	6,90%	
	C	15	44,10%	30	68,20%	43	74,10%	
	D	3	8,80%	1	2,30%	6	10,30%	
N1 2P5(D)	A	7	20,60%	3	6,80%	2	3,40%	0,023*
	B	6	17,60%	6	13,60%	8	13,80%	
	C	7	20,60%	7	15,90%	4	6,90%	
	D	14	41,20%	28	63,60%	44	75,90%	
N1 2P6 (D)	A	6	17,60%	7	15,90%	6	10,30%	0,083
	B	8	23,50%	7	15,90%	5	8,60%	
	C	7	20,60%	6	13,60%	5	8,60%	
	D	13	38,20%	24	54,50%	42	72,40%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
N1 2P7 (C)	A	10	29,40%	13	29,50%	5	8,60%	0,019*
	B	6	17,60%	3	6,80%	6	10,30%	
	C	15	44,10%	25	56,80%	45	77,60%	
	D	3	8,80%	3	6,80%	2	3,40%	
N1 2P8 (A)	A	22	64,70%	24	54,50%	32	55,20%	0,547
	B	7	20,60%	8	18,20%	7	12,10%	
	C	3	8,80%	7	15,90%	9	15,50%	
	D	2	5,90%	5	11,40%	10	17,20%	
N2 1P1 (B)	A	3	8,80%	2	4,50%	4	6,90%	0,124
	B	26	76,50%	37	84,10%	51	87,90%	
	C	2	5,90%	5	11,40%	1	1,70%	
	D	3	8,80%	0	0,00%	2	3,40%	
N2 1P2 (A)	A	22	64,70%	27	61,40%	38	65,50%	0,992
	B	1	2,90%	2	4,50%	3	5,20%	
	C	6	17,60%	9	20,50%	11	19,00%	
	D	5	14,70%	6	13,60%	6	10,30%	
N2 1P3 (D)	A	3	8,80%	4	9,10%	2	3,40%	0,164
	B	0	0,00%	0	0,00%	1	1,70%	
	C	3	8,80%	0	0,00%	1	1,70%	
	D	28	82,40%	40	90,90%	54	93,10%	
N2 1P4 (B)	A	9	26,50%	11	25,00%	6	10,30%	0,241
	B	16	47,10%	25	56,80%	41	70,70%	
	C	7	20,60%	7	15,90%	10	17,20%	
	D	2	5,90%	1	2,30%	1	1,70%	
N2 1P5 (D)	A	2	5,90%	5	11,40%	4	6,90%	0,827
	B	4	11,80%	3	6,80%	3	5,20%	
	C	6	17,60%	5	11,40%	8	13,80%	
	D	22	64,70%	31	70,50%	43	74,10%	
N2 1P6 (B)	A	8	23,50%	5	11,40%	10	17,20%	0,798
	B	16	47,10%	24	54,50%	32	55,20%	
	C	3	8,80%	7	15,90%	6	10,30%	
	D	7	20,60%	8	18,20%	10	17,20%	
N2 1P7 (C)	A	12	35,30%	15	34,10%	20	34,50%	0,194
	B	5	14,70%	2	4,50%	3	5,20%	
	C	16	47,10%	24	54,50%	35	60,30%	
	D	1	2,90%	3	6,80%	0	0,00%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
N2 1P8 (C)	A	13	38,20%	12	27,30%	12	20,70%	0,253
	B	5	14,70%	7	15,90%	5	8,60%	
	C	11	32,40%	21	47,70%	35	60,30%	
	D	5	14,70%	4	9,10%	6	10,30%	
N2 2P1 (B)	A	5	14,70%	0	0,00%	2	3,40%	0,048*
	B	28	82,40%	43	97,70%	55	94,80%	
	C	1	2,90%	1	2,30%	1	1,70%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
N2 2P2 (A)	A	21	61,80%	35	79,50%	42	72,40%	0,418
	B	3	8,80%	1	2,30%	1	1,70%	
	C	7	20,60%	7	15,90%	13	22,40%	
	D	3	8,80%	1	2,30%	2	3,40%	
N2 2P3 (D)	A	3	8,80%	3	6,80%	2	3,40%	0,559
	B	1	2,90%	0	0,00%	1	1,70%	
	C	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	D	30	88,20%	41	93,20%	55	94,80%	
N2 2P4 (B)	A	4	11,80%	7	15,90%	6	10,30%	0,529
	B	25	73,50%	27	61,40%	46	79,30%	
	C	3	8,80%	8	18,20%	5	8,60%	
	D	2	5,90%	2	4,50%	1	1,70%	
N2 2P5 (D)	A	5	14,70%	3	6,80%	2	3,40%	0,348
	B	5	14,70%	3	6,80%	6	10,30%	
	C	4	11,80%	5	11,40%	4	6,90%	
	D	20	58,80%	33	75,00%	46	79,30%	
N2 2P6 (B)	A	10	29,40%	10	22,70%	7	12,10%	0,178
	B	14	41,20%	25	56,80%	35	60,30%	
	C	3	8,80%	6	13,60%	6	10,30%	
	D	7	20,60%	3	6,80%	10	17,20%	
N2 2P7 (C)	A	9	26,50%	10	22,70%	15	25,90%	0,112
	B	4	11,80%	2	4,50%	7	12,10%	
	C	18	52,90%	28	63,60%	36	62,10%	
	D	3	8,80%	4	9,10%	0	0,00%	
N2 2P8 (C)	A	7	20,60%	10	22,70%	10	17,20%	0,846
	B	5	14,70%	7	15,90%	5	8,60%	
	C	20	58,80%	24	54,50%	37	63,80%	
	D	2	5,90%	3	6,80%	6	10,30%	

**Legenda:** **E1 1P1 a E1 1P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E1 da 1ª aplicação; **E2 1P1 a E2 1P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E2 da 1ª aplicação; **N1 1P1 a N1 1P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto narrativo N1 da 1ª aplicação; **N2 1P1 a N2 1P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo N2 da 1ª aplicação; letras entre parênteses: (alternativa correta de cada pergunta); **E1 2P1 a E1 2P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E1 da 2ª aplicação; **E2 2P1 a E2 2P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo E2 da 2ª aplicação; **N1 2P1 a N1 2P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto narrativo N1 da 2ª aplicação; **N2 2P1 a N2 2P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 para o texto expositivo N2 da 2ª aplicação; letras entre parênteses: (alternativa correta de cada pergunta).

Como foi observado na Tabela 43, no texto expositivo E1 ocorreram diferenças estatisticamente significantes na primeira aplicação nas perguntas P1, P3, P4, P5, P6 e P7, indicando que na maioria das perguntas os grupos diferenciaram-se em seus desempenhos. Já na segunda aplicação, essas diferenças ocorreram somente para as perguntas P7 e P8, sugerindo que em uma segunda leitura do texto e das perguntas os grupos obtiveram desempenhos mais similares entre eles.

Para o texto expositivo E2, as diferenças estatisticamente significantes ocorreram somente nas perguntas P2 e P7 da primeira aplicação, enquanto que na segunda essas diferenças ocorreram nas perguntas P2, P3 e P4, indicando que nesse texto os escolares tiveram poucas variações de desempenho, em relação ao texto E1, com essa variação mantendo-se na pergunta P2 para as duas aplicações.

Podemos verificar que todos os grupos em todas as perguntas apresentaram suas maiores porcentagens de seleção para a alternativa correta em cada uma das perguntas dos dois textos expositivos em suas duas aplicações, com exceção do GI, que apresentou na pergunta P5 da primeira aplicação do E1 porcentagem mais alta para a alternativa 'A' (44,1%), contra 38,2% para a alternativa correta 'C' e na pergunta P4 da segunda aplicação do E2, com porcentagem igual para a alternativa correta 'B' e para a alternativa 'A' (32,1%).

Nos dois textos expositivos ocorreram porcentagens acima de 50% na seleção da alternativa correta para todas as perguntas para os grupos GII e GIII, mesmo nas perguntas em que não houve diferenças significantes, exceção ao GII na pergunta P8 na primeira aplicação do E2, com porcentagem na seleção da alternativa correta de 47,7%. No entanto, o grupo GI, que é o grupo de menor graduação, apresentou porcentagens abaixo de 50% na seleção da alternativa correta de várias perguntas, mas mesmo para essas perguntas suas porcentagens maiores de seleção ocorreram para as alternativas corretas dessas perguntas, exceção àquelas perguntas já exposta no parágrafo anterior.

As porcentagens inferiores apresentadas pelo GI ocorreram para o texto E1 nas perguntas P1, P5 e P6, na primeira aplicação, e na pergunta P7 (47,1%), na segunda aplicação. Para todas essas perguntas ocorreram diferenças significantes entre o desempenho dos grupos. No texto E2, esse grupo apresentou porcentagens abaixo de 50% na seleção da alternativa correta nas perguntas P4 (41,2%), P6 (38,2%), P7 (35,3%) e P8 (41,2%), na primeira aplicação, e, na segunda aplicação, nas perguntas P3 (47,1%), P4 (32,4%) e P8 (47,1%), sugerindo que nessas perguntas os escolares desse grupo apresentaram maior dificuldade na seleção da alternativa correta especialmente nas perguntas P6 do E1 e P4 e P8 do E2, em que tais porcentagens ocorreram nas duas aplicações. As diferenças significantes para essas perguntas do E2 ocorreram somente em P7, na primeira aplicação, e em P3 e P4, na segunda aplicação. Podemos observar que para quase todas essas perguntas o desempenho foi se tornando superior do GI ao GIII, com exceção das perguntas P4 e P8, da segunda aplicação do E2, nas quais o GII apresentou desempenho pouco superior ao GIII.

Para os textos narrativos foi possível verificarmos que no texto narrativo N1 ocorreram diferenças estatisticamente significantes na primeira aplicação nas perguntas P2, P6 e P7, já na segunda aplicação as diferenças ocorreram em P4, P5 e P7. A diferença foi mantida para P7 nas duas aplicações.

Para o texto narrativo N2, observamos diferença estatisticamente significante somente na pergunta P1 da segunda aplicação, indicando que apenas nessa pergunta os grupos apresentaram variação de desempenho.

Para os textos narrativos, também podemos verificar que todos os grupos em todas as perguntas apresentaram suas maiores porcentagens de seleção para a alternativa correta em cada uma das perguntas dos dois textos nas duas aplicações, com exceção do GI, que apresentou na pergunta P8 da primeira aplicação do N2 porcentagem mais alta para a alternativa 'A' (38,2%), contra 32,4% para a alternativa correta 'C'.

Isso pode ser observado também nas perguntas cuja seleção da alternativa correta ficou abaixo de 50%, a grande maioria delas apresentadas pelo GI. Esse percentual foi apresentado pelo grupo GI nas perguntas P4 (41,2%), P6 (35,3%), P7 (41,2%) na primeira aplicação do N1, com diferenças estatisticamente significantes somente em P7, e nas perguntas P3 (44,1%), P4 (44,1%), P5 (41,2%), P6 (38,2%) e P7 (44,1%) na segunda aplicação desse texto, com diferenças estatisticamente significantes em P4, P5 e P7, sendo que em todas essas perguntas ocorreram melhora no desempenho com a graduação. O GII apresentou porcentagem de acerto abaixo de 50% para P8 (47,7%) na primeira aplicação

desse texto, sendo que o GI apresentou nessa pergunta desempenho superior aos demais grupos.

Para o texto N2, o GI também apresentou porcentagens abaixo de 50% na primeira aplicação nas perguntas P4 (47,1%), P6 (47,1%), P7 (47,1%) e P8 (32,4%), e na segunda aplicação somente na pergunta P6 (41,2%), indicando melhora no desempenho desse grupo na segunda aplicação. O GII apresentou porcentagem abaixo de 50% na pergunta P8 da primeira aplicação. Foi possível observar que em todas essas perguntas ocorreram desempenho superior com a graduação. Em nenhuma dessas perguntas ocorreram diferenças estatisticamente significantes.

Observamos que o maior número de diferenças significantes, indicando variações maiores de desempenho entre os grupos, ocorreu no texto expositivo E1 na primeira aplicação. Tais dados podem sugerir que por ser o primeiro texto aplicado pela primeira vez, essas variações nos desempenhos podem ter ocorrido devido às diferenças de experiência entre os grupos com esse tipo de atividade, pois observamos que no último texto aplicado, o N2, somente ocorreu diferença de desempenho em uma pergunta. Ao levarmos em conta que as porcentagens das alternativas corretas aumenta a cada nível escolar para as perguntas com diferenças significantes, esse fato pode sugerir que os escolares do 3º ano, nesse primeiro texto, tiveram mais dificuldade em selecionar a alternativa correta. Pode indicar, ainda, que essas perguntas mostraram-se de maior ou menor dificuldade para cada grupo. Isso pode ser verificado por meio das baixas porcentagens de seleção das alternativas corretas das perguntas apresentadas pelos escolares do GI, especialmente para os textos narrativos, em que esse fato ocorreu em um maior número de perguntas, mesmo em uma segunda aplicação.

Baseados nas evidências das respostas analisadas estatisticamente, podemos constatar que o instrumento proposto por este estudo apresentou consistência interna. Dessa forma, os resultados encontrados apresentaram bases fidedignas para utilização deste instrumento para avaliação da compreensão da leitura.

Desse modo, podemos constatar que o instrumento proposto por este estudo mostrou-se em acordo com as argumentações de Leslie e Caldwell (2009), 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.

Para a elaboração do instrumento proposto por este estudo foram utilizadas questões de múltipla escolha, no entanto, vimos pela apresentação dos diversos estudos realizados com a compreensão de leitura que essa habilidade é avaliada de diferentes formas; dentre as mais encontradas estão o reconto do texto lido, respostas a perguntas abertas, técnica de Cloze e questões de múltipla escolha, que foi o procedimento selecionado por este estudo. Desse modo, descreveremos a seguir outros estudos que buscaram validar instrumentos que utilizaram questões de múltipla escolha e outras formas de avaliação da compreensão de leitura com o intuito de fazermos, na medida do possível, uma comparação entre esses instrumentos.

Assim, dentre os procedimentos que avaliam a compreensão, estão aqueles que utilizam os protocolos de análise do reconto após a leitura, que, segundo Leslie e Cadwell (2009), é um tipo de avaliação no qual o escolar está sujeito a demandas de produção linguística, exigindo, portanto, competências linguísticas expressivas, por meio das quais deve manifestar o produto de todo o processo de compreensão da informação lida.

Isso foi comprovado pelo estudo de Kida (2009) e Kida, Chiari e Ávila (2010), que relata a elaboração de uma bateria para a avaliação de habilidades e competências linguísticas, de escrita e de leitura. Nesse estudo, as autoras verificaram a confiabilidade do instrumento para a avaliação da compreensão da leitura utilizando dois tipos de propostas, que foram o reconto após a leitura de um texto referente a cada série escolar e respostas de múltipla escolha. Os resultados revelaram que a análise do campo da compreensão de leitura demonstrou grau de consistência interna muito fraco. Esses resultados foram atribuídos à variabilidade das demandas impostas nos instrumentos de avaliação da compreensão, realizada ora por meio do reconto do texto lido, ora por resposta a questões de múltipla escolha. Uma vez que a análise do reconto oral (que buscou identificar a compreensão das relações causais entre eventos da história lida — marco inicial, fato inicial, resposta interna, execução, consequência e reação) impõe demandas de produção linguística, pois é requerido do escolar que não apenas identifique apropriadamente as ideias centrais do texto, mantenha-as na memória operacional, estabeleça as relações causais entre estas e interprete-as, mas também que consiga expressar linguisticamente o produto de todo esse processo. Enquanto que as respostas a questões de múltipla envolveram não apenas a avaliação do conhecimento explicitamente expresso no texto, mas também a avaliação da compreensão de informações inferenciais por vezes não presentes no reconto.

Dessa maneira, de acordo com as autoras, diferenças nos instrumentos de avaliação utilizados no estudo determinaram exigência de maior demanda linguística expressiva na

tarefa de recontar o texto lido e da capacidade de realização de inferências para responder às questões propostas, as quais poderiam justificar a baixa consistência interna encontrada entre os dois itens que se propuseram a avaliar a compreensão leitora. Outro fator considerado pelas autoras do estudo, diz respeito à utilização de diferentes textos para avaliação da compreensão. A seleção de textos adequados a uma das faixas etárias propostas pode ter influenciado os resultados, pois diferentes textos podem determinar diferentes demandas de compreensão, seja pela diversidade de exigências de conhecimentos sintáticos — que atuam em nível local — ou do processamento inferencial, essencial para compreensão em nível profundo. Apesar de ter apresentado consistência interna baixa para a avaliação da compreensão da leitura, o instrumento proposto pelas autoras mostrou-se confiável para avaliar as habilidades de leitura.

Em referência às diferentes formas de avaliar a compreensão, Cain e Oakhill (2006) argumentaram que a tarefa de responder a questões abertas (procedimento semelhante ao reconto) seria influenciada pela competência narrativa do leitor, o que comprometeria o desempenho devido à demanda linguística envolvida, e não propriamente pela dificuldade de compreensão. Enquanto que a tarefa de resolução de questões de múltipla escolha não requer a elaboração de resposta, e sim a identificação da alternativa correta em meio às outras alternativas, de forma que escolares com dificuldades para elaboração não fossem prejudicados. Porém, questões que envolvem a compreensão inferencial seriam comprometidas, haja vista que os itens-resposta contêm a informação inferencial requerida, ou seja, o escolar não necessariamente constrói a inferência em questão, bastando apenas identificá-la.

Dessa forma, ao levarmos em conta essas considerações podemos averiguar que com a utilização de apenas um tipo de demanda (questões de múltipla escolha), como o proposto por nosso instrumento, foi eliminada a interferência da demanda linguística exigida em questões abertas e de reconto, assim como a utilização de textos semelhantes para todos os níveis escolares nos forneceu a possibilidade de compararmos o desempenho entre os grupos, uma vez que todos os escolares trabalharam com um mesmo texto.

Quanto à questão exposta por Cain e Oakhill (2006) em relação à compreensão inferencial que poderiam ser comprometida, considerando-se que os itens-resposta já contêm a informação inferencial requerida, podemos argumentar que mesmo estando diante da resposta correta, se o escolar não conseguiu formar a inferência solicitada, ele não seleciona a alternativa esperada, visto que as outras funcionam como distratores e, portanto, somente a elaboração correta da inferência conduz à seleção da resposta correta. Pudemos verificar pelos

dados apresentados em nosso estudo que muitos escolares selecionaram as outras alternativas (incorretas); se o item-resposta já contém a informação requerida, bastaria que todos selecionassem esse item, o que não ocorreu.

Prosseguindo com nossa pesquisa sobre os procedimentos de avaliação da compreensão de leitura que buscaram validação, encontramos somente os estudos de Kida (2009) e Kida, Chiari e Ávila (2010), que utilizaram questões de múltipla escolha, a mesma forma utilizada por nosso estudo, no entanto encontramos outros estudos que foram realizados com esse objetivo, mas que utilizaram outra forma de avaliação, que foi a técnica de Cloze. Ainda que seja uma forma distinta de avaliar a compreensão, citaremos alguns desses estudos, mesmo havendo entre eles pesquisas no ensino médio e no superior, a fim de contrapormos outros instrumentos validados com o proposto por nós.

De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), a técnica de Cloze pode ser empregada tanto para identificar dificuldades com relação à leitura, como também como instrumento de aprimoramento da compreensão. Entretanto, deteremo-nos na exposição do Cloze como instrumento de avaliação, visto ser esse o foco de nosso estudo.

Um dos estudos que verificou a validade e a fidedignidade do teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão de leitura foi o de Garrido (1988) em uma amostra composta por 623 escolares do ensino médio de escolas particulares. Foram utilizados quatro textos retirados de livro utilizado na disciplina de filosofia no formato Cloze. Os resultados do estudo estabeleceram índices significativos de validade e fidedignidade do teste utilizado, além de mostrar seu poder discriminativo no qual as médias foram significativamente mais altas em razão do grau de escolaridade e do melhor nível socioeconômico.

O estudo de Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) investigou as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão em leitura utilizando a técnica de Cloze. Participaram desse estudo 612 estudantes ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular, cuja tarefa era preencher a lacuna do texto com a palavra que julgassem mais apropriada. Os autores observaram que a escala formada pela soma do número de lacunas completadas corretamente provou possuir consistência interna alta. Os itens formaram dois grupos em razão da dificuldade: um grupo com itens muito fáceis e outro com itens muito difíceis. Parte da variabilidade dos índices de dificuldade pôde ser explicada pela classe gramatical da palavra a ser descoberta. Do maior ao menor nível de complexidade, foram observados: adjetivos, verbos, advérbios, substantivos, pronomes, preposições e artigos. Os autores concluíram que as categorias com forte carga semântica (adjetivos, substantivos, verbos e advérbios) tenderam a se mostrar mais difíceis do que as categorias de relatores,

como artigos e pronomes, por exemplo. Os resultados apontaram que os acertos no Cloze não dependiam somente da habilidade dos estudantes, mas também das dificuldades dos itens que compuseram o texto.

Outro estudo psicométrico de uma prova de compreensão utilizando Cloze tradicional (eliminação de um a cada cinco vocábulo) foi desenvolvido por Joly e Nicolau (2005), por meio de um texto de literatura infantil com um Cloze organizado e adaptado. A prova foi aplicada em 511 alunos, com idades entre 9 e 14 anos, sendo 53% do gênero masculino, que cursavam a 4ª série do ensino fundamental em escolas públicas e particulares do interior de São Paulo. Verificou-se a evidência de validade de construto do teste quanto à idade e de critério por grupos extremos, com a precisão, indicada pelo Alpha de Cronbach.

Essa mesma prova utilizada por Joly e Nicolau (2005) também foi aplicada por Joly (2007), com o objetivo de analisar as características psicométricas de precisão e validade de construto, a partir da análise dos itens da prova utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Participaram 500 estudantes de 4ª série de uma escola particular (45,2%) e de cinco escolas públicas de ensino fundamental (54,8%) do interior paulista. Eram 46,4% do sexo feminino e 53,6% do sexo masculino, com idades entre 9 e 11 anos. Foi analisada a influência das variáveis, o tipo de instituição, gênero e idade. A MANOVA identificou influência do gênero e do tipo de escola sobre o desempenho em compreensão em leitura. Os resultados indicaram que os participantes da escola particular tiveram um desempenho médio superior ao dos que estudavam na escola pública; as meninas apresentaram desempenho médio superior ao dos meninos.

Foram realizadas, também, análises a partir da dificuldade dos itens e de seu poder de discriminação, que unidas aos resultados anteriores constataram que a prova de compreensão em leitura é sensível para identificar níveis de proficiência, sendo esse um critério relevante para diferenciar estudantes com dificuldades em compreensão daqueles que são hábeis. Fato que foi considerado pela autora do estudo como mais uma evidência de validade do instrumento, com precisão aferida pela técnica de Kuder-Richardson.

Outro estudo aplicando a técnica do Cloze com o objetivo de estabelecer evidência de validade de critério foi realizado por Santos e Oliveira (2010), aplicando a discriminação do desempenho dos participantes em razão da série cursada e da verificação do índice de precisão dos instrumentos por meio do método de teste e reteste e da consistência interna.

Na primeira etapa do estudo foi estabelecida a evidência de validade de critério e identificados os índices de precisão. Foram utilizados dois textos estruturados na forma do Cloze tradicional, com o 5º vocábulo omitido. Na aplicação, os escolares foram orientados a

preencher as lacunas com a palavra que julgassem mais adequada para completar o sentido do texto. A coleta de dados foi realizada em escolas da rede pública em 314 escolares de 2ª a 4ª séries. Os textos foram especialmente elaborados para serem utilizados com escolares da faixa etária do ensino fundamental. A correção foi realizada com base na proposta que considera como corretas somente as respostas que contêm palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível para cada teste é de 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas contidas nos textos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis.

Os resultados obtidos indicaram que os textos mostraram-se adequados para utilização na amostra pretendida. A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries. Essa diferença foi justificada pelo teste de *Tukey*, que separou os escores dos escolares nos grupos correspondentes às séries frequentadas. A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, analisada pelo *Alpha de Cronbach*, assim como para a análise da consistência interna por série.

Outras provas, destinadas a escolares do ensino fundamental, com formas diferenciadas do Cloze, que investigaram suas características psicométricas, foram aquelas que utilizaram o Cloze organizado a partir de um critério específico aplicado à organização textual, determinando, a partir deste, um nível de dificuldade no texto, denominado de Sistema Orientado de Cloze (SOC).

Caparrotti (2005) verificou a validade do teste de Cloze – MAL usando o SOC 1 x 5 (uma palavra omitida a cada cinco) por *box* (lista de palavras) e por opção (múltipla escolha, com três opções) por meio de um texto de literatura infantil adaptado, correlacionando-o com o teste de Vocabulário Peabody. Participaram do estudo 724 estudantes com média de idade de 9,6 de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares. A prova discriminou os leitores hábeis dos inábeis segundo as variáveis gênero, série, idade e tipo de escola. Os resultados constataram uma correlação positiva e moderada altamente significativa entre os dados obtidos na prova de compreensão em leitura e no teste de vocabulário por imagens Peabody. A precisão foi constatada pelo teste de Alpha de Cronbach.

Joly (2006) estudou a mesma prova (Teste de Cloze – MAL) usando SOC 1 x 5 por *box* e por opção com três alternativas de resposta por meio da TRI, com o objetivo de verificar o poder de discriminação da prova e sua validade. Participaram desse estudo 1220 escolares da 2ª, 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares com média de idade de 9,4 anos, sendo 51% do sexo masculino. A dificuldade média dos itens encontrada foi de 0,09, considerada adequada para o modelo. Os resultados apresentados indicaram que os itens da

prova, apesar de serem considerados fáceis, revelaram ótimo índice médio de discriminação. Verificou-se a fidedignidade pela prova de Kuder-Richardson.

De acordo com Joly (2009), ao se comparar os dois estudos verificou-se que a precisão manteve-se a mesma nas investigações com a prova por *box*, em Caparotti (2005), e por opção, em Joly (2006). Os resultados da análise da prova pela TRI mostraram que a prova por *box* é mais fácil de ser respondida do que a de múltipla escolha. Os níveis de dificuldades das duas provas, tendo como variação um dos critérios de organização que é do tipo de resposta, revelaram a possibilidade de utilizar o SOC como um sistema para organizar as provas, definindo níveis de dificuldade. Constatou-se, também, que a dificuldade em compreender um texto está tanto vinculada aos itens omitidos quanto ao tipo de resposta solicitada.

Sendo assim, segundo Joly (2009), a organização do texto a partir de critérios específicos relativos ao número de palavras, omissões de vocábulos, tamanhos de lacunas e opções de resposta pode determinar níveis de dificuldade diferenciados, por resultar em estruturas textuais diversas.

De acordo com Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), duas concepções têm polarizado o debate sobre quais processos cognitivos ocorrem na resolução do teste de Cloze. De um lado, está a concepção que enfatiza o processamento global contextual como elemento central na elaboração das respostas. De outro, a concepção que enfatiza o processamento local imediato ou externo ao texto (como conhecimento vocabular prévio) como elementos centrais da resposta. Entretanto, tais diferenças associam-se principalmente à ênfase diferencial dos estudos ao tipo de estrutura do Cloze.

Para esses autores, ambas as posições podem ser vistas como corretas, pois dependendo do método adotado na criação das lacunas é o tipo de processamento requerido e a habilidade avaliada pelo teste de Cloze. Dessa forma, um tipo de lacuna pode realçar o uso do contexto, o que comprova a primeira posição, enquanto outro tipo de lacuna pode destacar a aplicação de conhecimento prévio (conhecimento lexical), o que comprova a segunda posição. O tipo de Cloze usado nos estudos com eliminação aleatória de vocábulos, por exemplo, depende principalmente da aplicação de conhecimento prévio externo ao texto.

Com relação à correção dos dados obtidos pela aplicação do Cloze, o estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) verificou a fidedignidade do teste em diferentes formas de correção e tipos de pontuação. Assim, explorar as dificuldades dos itens na pontuação da compreensão textual avaliada por meio da técnica de Cloze foi o objetivo desta pesquisa. Participaram 574 universitários de três universidades privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A compreensão textual foi medida por meio da aplicação de um texto

elaborado dentro dos padrões da técnica de Cloze. Foram utilizados dois critérios de correção das respostas. O primeiro avaliou o acerto e o erro, sem considerar a dificuldade do item; o segundo levou em consideração a dificuldade do item de acordo com o contexto em que estava inserido. Assim, foi verificada a correção dos itens excluídos de dois modos: literal e sinônima. Na primeira, aceita-se como acerto somente o preenchimento da lacuna com a palavra exata que foi omitida; na segunda, aceita-se o preenchimento com um sinônimo correlato daquele omitido. Ainda que as autoras não tenham trabalhado com esse tipo de correção, há a correção ponderada. Nesse tipo, a compreensão é avaliada não considerando o uso apropriado da regras gramaticais da escrita, e sim analisando-se se a palavra utilizada aproxima-se ou não do ideal do preenchimento da lacuna. Quanto à pontuação, seja em uma correção ou em outra, é atribuído um ponto para cada acerto e zero para o erro. Há, ainda, outra forma de pontuação estabelecida em razão da dificuldade do item. Os itens excluídos são submetidos à análise de juízes, profissionais em língua portuguesa, que examinam e estabelecem o índice de dificuldade do item: fácil, médio, moderado e difícil. O avaliador deve atribuir mais pontos para acertos para itens de maior dificuldade. Os resultados indicaram diferença entre os dois critérios de pontuação.

Em estudo de Cunha e Santos (2009), foram analisados os erros cometidos num teste de Cloze, tendo por base considerações sobre as evidências de validade por processo de resposta. Participaram 266 crianças, de ambos os sexos, entre 8 e 13 anos, de terceiras e quartas séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de São Paulo. Foram formados dois grupos de protocolos: das crianças que tiveram as melhores e as piores pontuações, para a construção de uma escala dos tipos de erros cometidos, a saber: branco, fonológico, lexical, sintático e semântico. Os resultados mostraram que as crianças com médias mais altas cometeram mais erros lexicais e as com médias mais baixas, erros semânticos. De acordo com as autoras, embora tenha sido encontrada a evidência de validade por processo de resposta, por meio da avaliação da homogeneidade na distribuição dos tipos de erros, é preciso ampliar o conhecimento sobre as características psicométricas do teste de Cloze.

Podemos verificar, pelos diferentes estudos apresentados, que o teste de Cloze pode utilizar diferentes formas de avaliação, assim o tipo de processamento requerido e a habilidade avaliada depende de qual método é adotado na criação das lacunas. Além disso, a correção pela técnica de Cloze exige cuidados na pontuação e na sua interpretação, pois cada classe gramatical tem seu nível de dificuldade e cada forma utilizada tem um processo envolvido.

Diferentemente dos estudos pela técnica de Cloze, a aplicação com um instrumento que possui questões de múltipla escolha com finalidades individuais específicas, no qual o examinador sabe exatamente o que está avaliando e o porquê, com uma forma de correção objetiva e rápida, proporciona ao aplicador a facilidade da interpretação dos dados obtidos e a verificação da dificuldade encontrada pelo examinando. A avaliação realizada dessa maneira pode conduzir o aplicador, seja ele professor, pesquisador ou clínico, nas atividades específicas para o trabalho com esses escolares.

Uma provável aplicação de ambos os tipos de instrumentos com o objetivo de comparação e confirmação dos dados pode ser utilizada desde que o aplicador esteja atento aos processos que estão sendo avaliados para que essa comparação seja efetiva. No entanto, dados empíricos que confirmem essa possível comparação são necessários para que isso seja realizado de forma segura e fidedigna, o que pode ser obtido com futuras pesquisas.

Segundo Joly (2009), procedimentos e instrumentos válidos e precisos para avaliar compreensão em leitura são essenciais. Assim como buscar ampliar, diversificar e diferenciar os instrumentos para avaliação da leitura no âmbito da avaliação psicoeducacional, a fim de aferir o conteúdo e as habilidades em questão, em razão da amplitude e do caráter multifacetado da aprendizagem e do desenvolvimento do escolar, especialmente nas etapas iniciais da escolarização.

### **3.3.1 Escolares que apresentaram dificuldade nas avaliações**

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, o que foi constatado pelas análises anteriormente expostas para este instrumento.

Como este instrumento propõe-se a avaliar os escolares com o objetivo de detectar possíveis dificuldades em responder a questões de compreensão textual, analisamos separadamente aqueles alunos que apresentaram tais dificuldades com o objetivo de verificarmos como se comportam na aplicação do instrumento em dois momentos diferentes, para comprovarmos outra característica do instrumento que está sendo validado, que é a capacidade desse instrumento em “diferenciar” subgrupos.

Os escolares que, na primeira aplicação coletiva, apresentaram cinco ou mais respostas incorretas das oito apresentadas em um determinado texto, em qualquer tipo de questão

(implícita ou explícita), foram submetidos às aplicações individuais nos textos que apresentaram dificuldade.

, considerando critério desenvolvido para este estudo, descrito a seguir:

- 8 respostas incorretas = sem compreensão;
- de 5 a 7 respostas incorretas = pouca compreensão;
- de 3 a 4 respostas incorretas = compreensão parcial;
- de 1 a 2 respostas incorretas = compreensão quase total;
- nenhuma resposta incorreta = compreensão total de leitura.

Dessa forma, houve escolares que foram submetidos à aplicação individual de apenas um texto, ou dois, ou três ou em todos, caso apresentassem esse desempenho nos quatro tipos de textos.

Quando o escolar precisava ser submetido à aplicação de mais de um texto, cada texto era aplicado em dias alternados, com o objetivo de não sobrecarregar o escolar, visto que ele já apresentou dificuldades de desempenho. A pesquisadora foi até a sala de aula de cada escolar e, após permissão da professora, o escolar acompanhava a examinadora até a sala designada pela coordenação pedagógica da escola, para a aplicação individual do texto. O escolar recebeu as mesmas orientações fornecidas para a aplicação coletiva. Nesse momento, foi enfatizado que o escolar deveria ler o texto com calma e com muita atenção, assim como as perguntas e cada uma de suas alternativas. Todos os escolares que foram submetidos à aplicação individual fizeram leitura oral do texto, tendo sido considerado estudo realizado por Prior *et al.* (2011), no qual constataram que os escolares do 1º ao 5º ano tiveram desempenho superior em compreensão após a realização de leitura oral comparada ao desempenho após leitura silenciosa.

A aplicação de cada texto teve em média 20 minutos de duração. A examinadora forneceu lápis e borracha, os textos para a leitura e as folhas com as respectivas perguntas para as respostas dos escolares.

### **3.3.1.1 Participantes**

Os escolares que apresentaram cinco ou mais respostas incorretas em três ou nos quatro textos foram submetidos ao subteste de leitura de palavras isoladas do Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994), a fim de verificarmos se suas dificuldades estavam relacionadas a decodificação. O teste de leitura do TDE é composto de setenta palavras isoladas, sendo marcado um ponto para cada palavra lida corretamente. Os escolares que participaram desse teste foram distribuídos da seguinte maneira:

- Grupo I (GI): composto por 8 escolares do 3º ano;
- Grupo II (GII): composto por 8 escolares do 4º ano;
- Grupo III (GIII): composto por 11 escolares do 5º ano.

Os resultados da aplicação do teste de leitura de palavras isoladas do TDE revelaram que quatro escolares do GI apresentaram escore de 47; três do GII tiveram escore de 58, e três do GIII, escore de 64 e mais outros dois do GIII apresentaram escore de 47, indicando classificação abaixo do esperado para seu nível escolar, e por isso não participaram da aplicação individual, considerando as implicações da influência da decodificação sobre a compreensão da leitura.

Dessa forma, participaram da aplicação individual somente os escolares que apresentaram nível de decodificação dentro do esperado para sua faixa etária, de acordo com a classificação de Stein (1994).

O Quadro 7 descreve o número de participantes, distribuídos por aplicação e por tipo de texto.

**Quadro 7:** Distribuição do número de escolares que apresentaram dificuldades na aplicação coletiva (Primeira Aplicação – 1ª Ap) e número de escolares na aplicação individual (Segunda Aplicação – 2ª Ap) em cada texto.

Grupos	Texto E1		Texto E2		Texto N1		Texto N2	
	1ª Ap	2ª Ap						
<b>GI</b>	17	14	16	12	7	6	10	5
<b>GII</b>	19	15	19	11	17	16	12	7
<b>GIII</b>	12	10	26	15	13	11	10	7

**Legenda:** **Texto E1:** Texto expositivo 1: “O piolho”; **Texto E2:** Texto expositivo 2: “A onça pintada”; **Texto N1:** Texto narrativo 1: “O guarda-chuva”; **Texto N2:** Texto narrativo 2: “O segredo do armário”; 1ª Ap.: Aplicação coletiva; 2ª Ap.: Aplicação individual.

O Quadro 7 indicou o número de participantes em cada texto. Estes se diferenciaram pelo fato de que os escolares só foram submetidos à aplicação individual nos textos em que apresentaram cinco ou mais respostas incorretas, razão pela qual o número de participantes em cada texto diferencia-se. Essa tabela também mostrou que o número de participantes em cada aplicação de um mesmo texto é diferente; isso se deveu ao fato de que para a segunda aplicação foram aplicados os critérios de exclusão, como: dificuldades de decodificação, não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presença de alterações cognitivas

e/ou sensoriais. Portanto, após a aplicação desses critérios, o número de participantes foi diferente entre as duas aplicações.

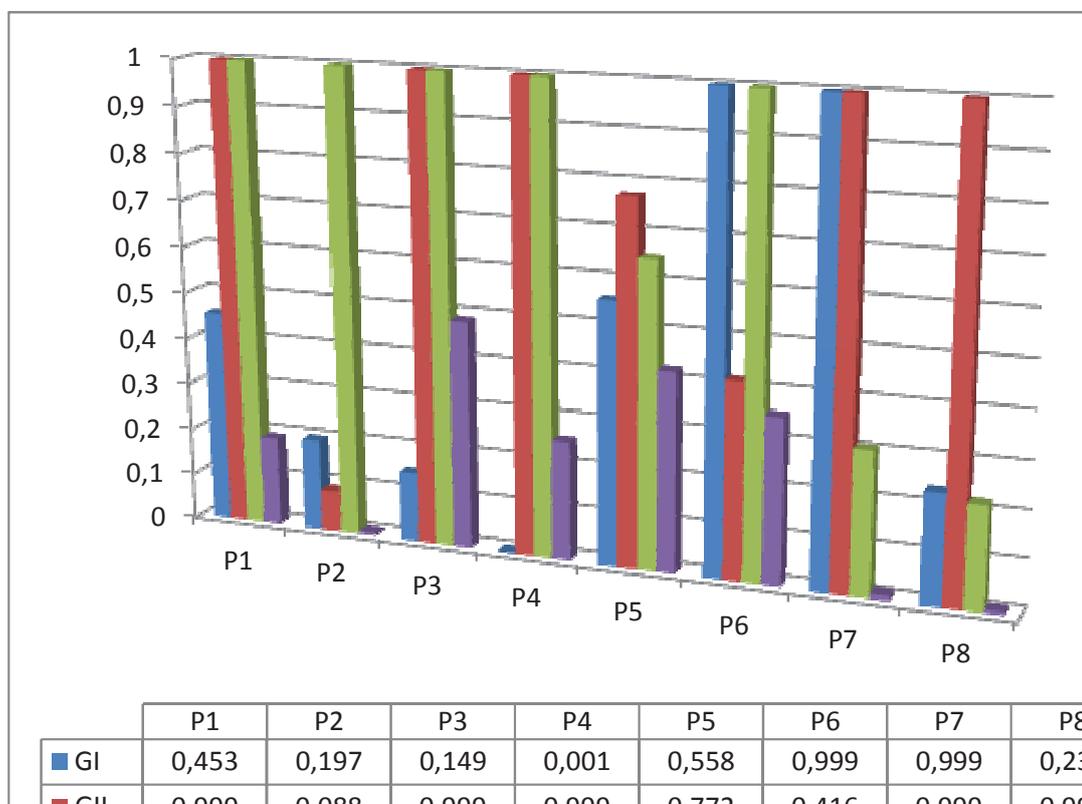
### 3.3.1.2 Resultados discutidos para os escolares com dificuldade

A descrição e a comparação entre as duas aplicações do texto expositivo E1 para os alunos que apresentaram cinco ou mais erros na primeira aplicação coletiva foi realizada por meio da aplicação do *Teste de McNemar*, com o objetivo de verificarmos possíveis diferenças entre as duas aplicações, por grupo estudado, para as variáveis de interesse.

Serão descritos em seguida a comparação dos dados da 1ª aplicação coletiva com os dados da segunda aplicação individual para o texto E1.

O gráfico 1 apresenta a descrição do valor de p para cada pergunta apresentado pelos escolares com dificuldade, divididos nos grupos GI, GII e GIII, para as perguntas da 1ª aplicação e para as perguntas da 2ª aplicação, indicando se houve ou não diferença estatisticamente significativa entre cada aplicação para o texto narrativo E1. A tabela constante do gráfico indica o valor de p apresentado por cada grupo em cada pergunta.

**Gráfico 1:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto expositivo E1.



**Legenda:** P1 a P8: número de cada pergunta do texto expositivo E1. GI: escolares do 3º ano; GII: escolares do 4º ano; GIII: escolares do 5º ano.

Considerando que o nível de significância adotado pelas análises estatísticas é de 5% (0,050) — ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0,050) os valores com diferença estatisticamente significativa são iguais ou inferiores a 0,005 —, podemos observar no Gráfico 1 que o grupo total de escolares (soma dos escolares do 3º, 4º e 5º ano que participaram das duas aplicações) foi estatisticamente significativa para as perguntas P2, P7 e P8 do texto expositivo E1. Somente o grupo do 3º ano, GI, apresentou essa diferença em uma pergunta, a P4, que é uma pergunta literal de macroestrutura, podendo sugerir que uma segunda leitura em uma situação diferenciada tenha influenciado na retenção das informações, causando um desempenho diferente na segunda aplicação.

Observamos essas diferenças em três perguntas somente quando os escolares foram analisados em conjunto, quando o desempenho dos grupos que apresentaram valores menores nessas perguntas pode ter influenciado na avaliação final. O GI para P2 apresentou valor de p de 0,197, para P8, valor de p de 0,236. O GIII apresentou valor de p para P7 de 0,306 e para P8 de 0,221, indicando que tais grupos apresentaram desempenhos aproximados, o que pode ter influenciado no desempenho da totalidade dos escolares. Assim, verificamos que somente um grupo (GI) em apenas uma pergunta (P4) apresentou diferença de desempenho entre uma aplicação e outra, sendo que os outros grupos não se diferenciaram entre uma aplicação e outra em qualquer pergunta. Dessa forma, pudemos confirmar também para o subgrupo dos escolares com dificuldade que o instrumento mostrou-se consistente para o texto expositivo E1.

A seguir serão mostrados os resultados da descrição e da comparação entre os três grupos estudados para os alunos que apresentaram cinco ou mais erros na primeira aplicação coletiva do texto expositivo E1. Para essa análise, foi realizada a aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse, na primeira aplicação coletiva e na segunda aplicação individual.

A Tabela 44 descreve as porcentagens de respostas para a seleção de cada alternativa em cada pergunta, comparando o desempenho das respostas entre os grupos com a indicação do valor de p em cada pergunta. Os valores estatisticamente significantes foram indicados com asterisco na tabela.

**Tabela 44:** Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto expositivo E1.

Variável	Letra	GRUPO	Significância (p)
----------	-------	-------	-------------------

		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
<b>1P1 (D)</b>	A	3	17,60%	10	52,60%	0	0,00%	0,005*
	B	4	23,50%	3	15,80%	6	50,00%	
	C	1	5,90%	2	10,50%	3	25,00%	
	D	9	52,90%	4	21,10%	3	25,00%	
<b>1P2 (B)</b>	A	5	29,40%	3	15,80%	3	25,00%	0,327
	B	2	11,80%	1	5,30%	3	25,00%	
	C	6	35,30%	11	57,90%	2	16,70%	
	D	4	23,50%	4	21,10%	4	33,30%	
<b>1P3 (A)</b>	A	7	41,20%	7	36,80%	6	50,00%	0,362
	B	1	5,90%	4	21,10%	2	16,70%	
	C	5	29,40%	1	5,30%	2	16,70%	
	D	4	23,50%	7	36,80%	2	16,70%	
<b>1P4 (B)</b>	A	9	52,90%	3	15,80%	2	16,70%	0,020*
	B	5	29,40%	7	36,80%	3	25,00%	
	C	0	0,00%	3	15,80%	5	41,70%	
	D	3	17,60%	6	31,60%	2	16,70%	
<b>1P5 (C)</b>	A	4	23,50%	6	31,60%	5	41,70%	0,974
	B	6	35,30%	5	26,30%	3	25,00%	
	C	5	29,40%	6	31,60%	3	25,00%	
	D	2	11,80%	2	10,50%	1	8,30%	
<b>1P6 (B)</b>	A	6	35,30%	4	21,10%	0	0,00%	0,061
	B	6	35,30%	9	47,40%	4	33,30%	
	C	2	11,80%	4	21,10%	2	16,70%	
	D	3	17,60%	2	10,50%	6	50,00%	
<b>1P7 (A)</b>	A	1	5,90%	6	31,60%	1	8,30%	0,258
	B	4	23,50%	4	21,10%	4	33,30%	
	C	3	17,60%	5	26,30%	2	16,70%	
	D	9	52,90%	4	21,10%	5	41,70%	
<b>1P8 (A)</b>	A	5	29,40%	4	21,10%	2	16,70%	0,157
	B	1	5,90%	6	31,60%	5	41,70%	
	C	9	52,90%	9	47,40%	4	33,30%	
	D	2	11,80%	0	0,00%	1	8,30%	
<b>2P1 (D)</b>	A	1	7,10%	3	20,00%	2	20,00%	0,161
	B	3	21,40%	1	6,70%	1	10,00%	
	C	3	21,40%	0	0,00%	0	0,00%	
	D	7	50,00%	11	73,30%	7	70,00%	
<b>2P2 (B)</b>	A	1	7,10%	1	6,70%	0	0,00%	0,705

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	B	8	57,10%	8	53,30%	6	60,00%	
	C	2	14,30%	5	33,30%	2	20,00%	
	D	3	21,40%	1	6,70%	2	20,00%	
<b>2P3 (A)</b>	A	4	28,60%	7	46,70%	6	60,00%	0,241
	B	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%	
	C	3	21,40%	2	13,30%	0	0,00%	
	D	7	50,00%	6	40,00%	3	30,00%	
<b>2P4 (B)</b>	A	2	14,30%	5	33,30%	2	20,00%	0,294
	B	10	71,40%	8	53,30%	5	50,00%	
	C	2	14,30%	2	13,30%	1	10,00%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	2	20,00%	
<b>2P5 (C)</b>	A	5	35,70%	2	13,30%	4	40,00%	0,611
	B	1	7,10%	4	26,70%	1	10,00%	
	C	7	50,00%	8	53,30%	4	40,00%	
	D	1	7,10%	1	6,70%	1	10,00%	
<b>2P6 (B)</b>	A	5	35,70%	2	13,30%	5	50,00%	0,292
	B	4	28,60%	10	66,70%	3	30,00%	
	C	1	7,10%	1	6,70%	1	10,00%	
	D	4	28,60%	2	13,30%	1	10,00%	
<b>2P7 (A)</b>	A	6	42,90%	8	53,30%	4	40,00%	0,126
	B	2	14,30%	3	20,00%	1	10,00%	
	C	6	42,90%	4	26,70%	2	20,00%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	3	30,00%	
<b>2P8 (A)</b>	A	4	28,60%	11	73,30%	6	60,00%	0,119
	B	3	21,40%	1	6,70%	1	10,00%	
	C	2	14,30%	0	0,00%	2	20,00%	
	D	5	35,70%	3	20,00%	1	10,00%	

**Legenda: 1P1 a 1P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 1ª aplicação; **2P1 a 2P8:** perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 2ª aplicação para o texto expositivo E1. (**Letras entre parênteses**): alternativa correta da pergunta.

A Tabela 44 indica que houve diferença estatisticamente significativa somente nas perguntas 1P1 e 1P4 do texto expositivo E1, que são perguntas literais da primeira aplicação, sendo a P1 de microestrutura e a P4 de macroestrutura. Desse modo, os grupos diferenciaram-se entre uma aplicação e outra na seleção das respostas, sendo que na P1, cuja alternativa

correta é a 'D', o GI apresentou maior porcentagem na seleção dessa alternativa (52,90%) do que os grupos GII e GIII, que apresentaram, respectivamente, 52,6% para a alternativa 'A' e 50% para a alternativa 'B', com diluição nas outras alternativas restantes nos três grupos.

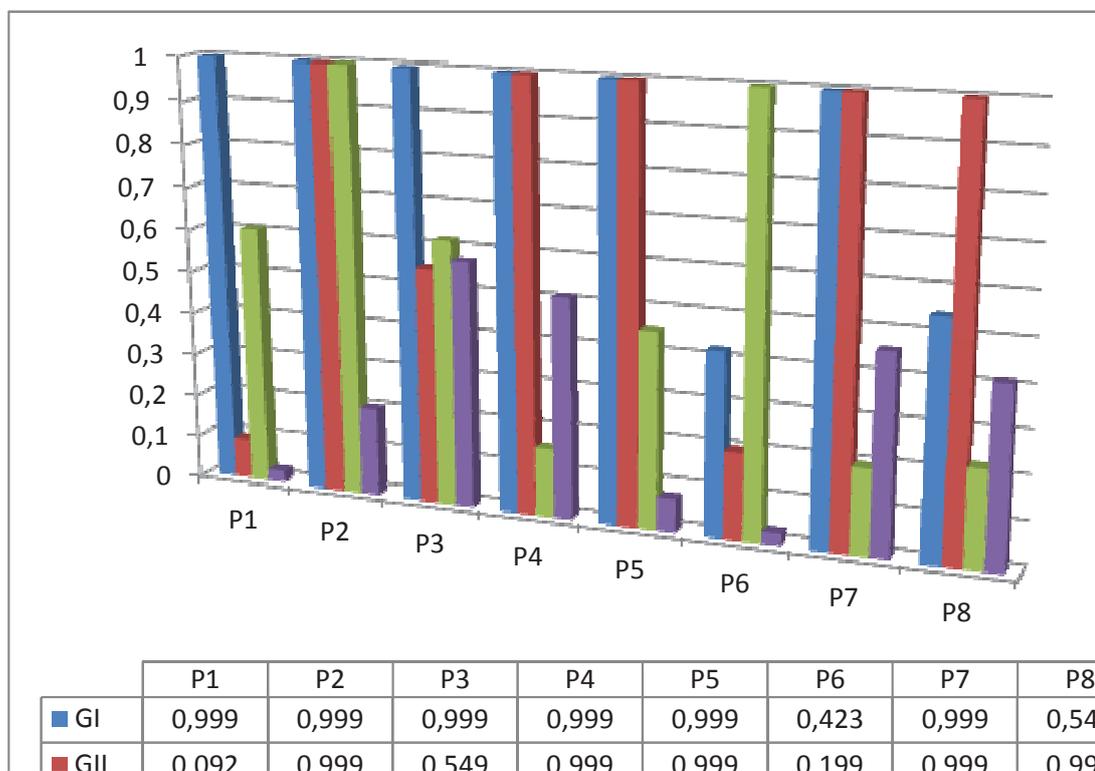
Já para a pergunta P4, cuja alternativa correta é a 'B', os grupos não apresentaram porcentagens maiores na seleção dessa alternativa, sendo que o GI apresentou maior porcentagem na seleção da alternativa 'A' e o GIII, na alternativa 'C', com o restante das respostas diluídas entre as outras alternativas. Somente o GI não selecionou a alternativa 'C'. Esses tipos de respostas indicaram que os escolares selecionaram as alternativas de forma aleatória, visto que houve muitas respostas em todas as alternativas, com exceção do GI, para 'C'.

Como ocorreu com os escolares que foram submetidos à segunda aplicação coletiva, não ocorreu diferenças estatisticamente significantes entre os grupos na segunda aplicação do instrumento, indicando consistência entre uma aplicação e outra.

Para os alunos que apresentaram cinco ou mais erros na primeira aplicação coletiva no texto expositivo E2, também foram realizadas a descrição e a comparação entre os dados da 1ª aplicação coletiva com os dados da segunda aplicação individual por meio do *Teste de McNemar*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças por grupo estudado para as variáveis de interesse.

O gráfico 2 apresenta a descrição do valor de p para cada pergunta apresentado pelos escolares com dificuldade, divididos nos grupos GI, GII e GIII, para as perguntas da 1ª aplicação e para as perguntas da 2ª aplicação, indicando se houve ou não diferença estatisticamente significativa entre cada aplicação para o texto expositivo E2. A tabela incluída no gráfico indica o valor de p apresentado por cada grupo em cada pergunta.

**Gráfico 2:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto expositivo E2.



**Legenda:** P1 a P8: número de cada pergunta do texto expositivo E2. GI: escolares do 3º ano; GII: escolares do 4º ano; GIII: escolares do 5º ano.

Considerando os valores de significância adotados, podemos verificar no Gráfico 2 que ocorreu diferença estatisticamente significativa somente para o grupo total de escolares para as perguntas P1 (valor de p de 0,025) e P6 (valor de p de 0,028). O valor de p inferior apresentado pelo GII para essas perguntas (respectivamente 0,092 e 0,199) pode ter influenciado no desempenho geral. Tais resultados indicaram, ainda, consistência entre a primeira e segunda aplicação para o texto expositivo E2.

Os resultados da descrição e a comparação entre os três grupos estudados para os alunos que apresentaram cinco ou mais erros na primeira aplicação coletiva do texto expositivo E2 também foram analisados por meio da aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*, a fim de verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse, na primeira aplicação coletiva e na segunda aplicação individual.

A Tabela 45 descreve as porcentagens de respostas para a seleção de cada alternativa em cada pergunta, comparando o desempenho das respostas entre os grupos com a indicação

do valor de p em cada pergunta. Os valores estatisticamente significantes foram indicados com asterisco na tabela.

**Tabela 45:** Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto expositivo E2.

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
1P1 (C)	A	4	25,00%	8	42,10%	4	15,40%	0,078
	B	4	25,00%	7	36,80%	5	19,20%	
	C	3	18,80%	1	5,30%	10	38,50%	
	D	5	31,30%	3	15,80%	7	26,90%	
1P2 (D)	A	3	18,80%	3	15,80%	6	23,10%	0,853
	B	2	12,50%	3	15,80%	4	15,40%	
	C	7	43,80%	5	26,30%	6	23,10%	
	D	4	25,00%	8	42,10%	10	38,50%	
1P3 (C)	A	0	0,00%	3	15,80%	3	11,50%	0,100
	B	6	37,50%	4	21,10%	3	11,50%	
	C	7	43,80%	4	21,10%	8	30,80%	
	D	3	18,80%	8	42,10%	12	46,20%	
1P4 (B)	A	2	12,50%	7	36,80%	8	30,80%	0,454
	B	4	25,00%	5	26,30%	4	15,40%	
	C	6	37,50%	3	15,80%	5	19,20%	
	D	4	25,00%	4	21,10%	9	34,60%	
1P5 (A)	A	2	12,50%	9	47,40%	9	34,60%	0,236
	B	3	18,80%	4	21,10%	3	11,50%	
	C	6	37,50%	4	21,10%	6	23,10%	
	D	5	31,30%	2	10,50%	8	30,80%	
1P6 (C)	A	5	31,30%	6	31,60%	8	30,80%	0,459
	B	0	0,00%	3	15,80%	5	19,20%	
	C	6	37,50%	6	31,60%	7	26,90%	
	D	5	31,30%	4	21,10%	6	23,10%	
1P7 (C)	A	1	6,30%	9	47,40%	8	30,80%	0,161
	B	3	18,80%	3	15,80%	5	19,20%	
	C	5	31,30%	4	21,10%	5	19,20%	
	D	7	43,80%	3	15,80%	8	30,80%	
1P8 (A)	A	3	18,80%	5	26,30%	6	23,10%	0,554
	B	4	25,00%	8	42,10%	7	26,90%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	C	2	12,50%	1	5,30%	6	23,10%	
	D	7	43,80%	5	26,30%	7	26,90%	
2P1 (C)	A	0	0,00%	1	9,10%	2	13,30%	0,391
	B	2	16,70%	1	9,10%	3	20,00%	
	C	9	75,00%	5	45,50%	7	46,70%	
	D	1	8,30%	4	36,40%	3	20,00%	
2P2 (D)	A	3	25,00%	1	9,10%	3	20,00%	0,021*
	B	3	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	C	0	0,00%	0	0,00%	3	20,00%	
	D	6	50,00%	10	90,90%	9	60,00%	
2P3 (C)	A	3	25,00%	2	18,20%	1	6,70%	0,193
	B	4	33,30%	3	27,30%	2	13,30%	
	C	1	8,30%	1	9,10%	7	46,70%	
	D	4	33,30%	5	45,50%	5	33,30%	
2P4 (B)	A	0	0,00%	8	72,70%	2	13,30%	< 0,001*
	B	7	58,30%	2	18,20%	5	33,30%	
	C	4	33,30%	0	0,00%	2	13,30%	
	D	1	8,30%	1	9,10%	6	40,00%	
2P5 (A)	A	8	66,70%	5	45,50%	8	53,30%	0,388
	B	0	0,00%	1	9,10%	1	6,70%	
	C	2	16,70%	5	45,50%	5	33,30%	
	D	2	16,70%	0	0,00%	1	6,70%	
2P6 (C)	A	2	16,70%	2	18,20%	4	26,70%	0,301
	B	0	0,00%	1	9,10%	0	0,00%	
	C	8	66,70%	6	54,50%	11	73,30%	
	D	2	16,70%	2	18,20%	0	0,00%	
2P7 (C)	A	5	41,70%	0	0,00%	1	6,70%	0,065
	B	2	16,70%	3	27,30%	3	20,00%	
	C	5	41,70%	6	54,50%	9	60,00%	
	D	0	0,00%	2	18,20%	2	13,30%	
2P8 (A)	A	2	16,70%	5	45,50%	5	33,30%	0,475
	B	2	16,70%	3	27,30%	4	26,70%	
	C	3	25,00%	2	18,20%	4	26,70%	
	D	5	41,70%	1	9,10%	2	13,30%	

**Legenda:** 1P1 a 1P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 1ª aplicação; 2P1 a 2P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 2ª aplicação para o texto expositivo E2. (**Letras entre parênteses**): alternativa correta da pergunta.

Como demonstrado na Tabela 45, não ocorreu diferença estatisticamente significativa entre os grupos nas perguntas da primeira aplicação, enquanto que na segunda aplicação essas diferenças ocorreram somente para P2 e P4 para o texto expositivo E2.

Na pergunta P2, cuja alternativa correta é a 'D', todos os grupos tiveram alta porcentagem de acertos, com superioridade para o GII. Houve, também, seleção da alternativa 'A' para todos os grupos. Seleção da 'B' somente para GI e da 'C' somente para GIII.

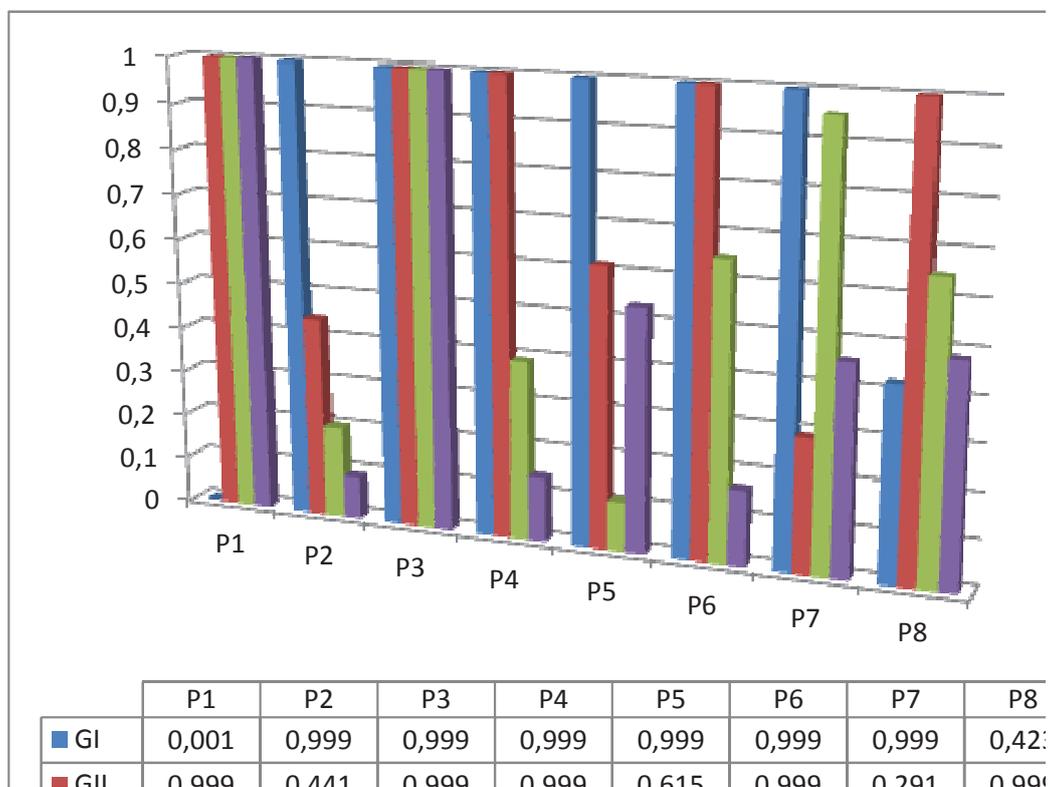
Na pergunta P4, com resposta correta para 'B', ocorreu porcentagem superior de acerto para GI (58,3%), sendo que o GII apresentou 72,7% de escolha para a alternativa 'A', e o GIII para 'D' com 40% de suas escolhas. Não ocorreu seleção da alternativa 'A' e da 'C' pelo GII. Esses resultados sugerem que as diferenças entre os grupos ocorreram devido a provável critério aleatório na seleção das perguntas, ocasionando diferentes comportamentos para a escolha das alternativas das perguntas.

A descrição e a comparação entre as duas aplicações do instrumento para os textos narrativos N1 e N2 para os escolares com dificuldade serão apresentadas a seguir.

Para a descrição e a comparação entre a primeira aplicação e a segunda aplicação do texto narrativo N1, também foi aplicado o *Teste de McNemar*, com o objetivo de verificarmos possíveis diferenças entre as duas aplicações do instrumento, por grupo estudado, para as variáveis de interesse.

O gráfico 3 apresenta a descrição do valor de p para cada pergunta apresentado pelos escolares com dificuldade, divididos nos grupos GI, GII e GIII, para as perguntas da 1ª aplicação e para as perguntas da 2ª aplicação, indicando se houve ou não diferença estatisticamente significativa entre cada aplicação para o texto narrativo N1. A tabela constante do gráfico indica o valor de p apresentado por cada grupo em cada pergunta.

**Gráfico 3:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto narrativo N1.



**Legenda:** P1 a P8: número de cada pergunta do texto narrativo N1. GI: escolares do 3º ano; GII: escolares do 4º ano; GIII: escolares do 5º ano.

O gráfico 3 indica que houve diferença estatisticamente significativa somente para o grupo GI para a pergunta P1 do texto narrativo N1. Essa pergunta é do tipo literal de microestrutura, o que pode indicar que esse grupo, em uma segunda leitura, apresentou seu desempenho diferente por ser uma pergunta que envolve informação explícita que necessita de sua manutenção na memória de trabalho para ser respondida. Assim, essa retenção pode ter ocorrido de forma diferente em uma segunda exposição, dando oportunidade de selecionar a resposta correta. Dessa forma, podemos verificar que o instrumento mostrou-se consistente para os escolares com dificuldade para as respostas do texto narrativo N1, já que todos os outros grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significantes para qualquer pergunta.

A Tabela 46 descreve a comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N1.

**Tabela 46:** Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N1.

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
1P1 (B)	A	0	0,00%	2	11,80%	4	30,80%	0,133
	B	3	42,90%	8	47,10%	5	38,50%	
	C	0	0,00%	4	23,50%	2	15,40%	
	D	4	57,10%	3	17,60%	2	15,40%	
1P2 (C)	A	3	42,90%	7	41,20%	2	15,40%	0,561
	B	1	14,30%	5	29,40%	5	38,50%	
	C	2	28,60%	3	17,60%	2	15,40%	
	D	1	14,30%	2	11,80%	4	30,80%	
1P3 (D)	A	2	28,60%	8	47,10%	6	46,20%	0,973
	B	1	14,30%	1	5,90%	1	7,70%	
	C	1	14,30%	1	5,90%	1	7,70%	
	D	3	42,90%	7	41,20%	5	38,50%	
1P4 (C)	A	1	14,30%	12	70,60%	3	23,10%	0,009*
	B	1	14,30%	3	17,60%	4	30,80%	
	C	3	42,90%	1	5,90%	6	46,20%	
	D	2	28,60%	1	5,90%	0	0,00%	
1P5 (D)	A	1	14,30%	2	11,80%	1	7,70%	0,802
	B	3	42,90%	4	23,50%	4	30,80%	
	C	2	28,60%	5	29,40%	6	46,20%	
	D	1	14,30%	6	35,30%	2	15,40%	
1P6 (D)	A	3	42,90%	2	11,80%	5	38,50%	0,067
	B	0	0,00%	6	35,30%	5	38,50%	
	C	4	57,10%	7	41,20%	2	15,40%	
	D	0	0,00%	2	11,80%	1	7,70%	
1P7 (C)	A	1	14,30%	6	35,30%	2	15,40%	0,545
	B	2	28,60%	5	29,40%	2	15,40%	
	C	2	28,60%	2	11,80%	2	15,40%	
	D	2	28,60%	4	23,50%	7	53,80%	
1P8 (A)	A	3	42,90%	7	41,20%	4	30,80%	0,946
	B	1	14,30%	4	23,50%	3	23,10%	
	C	1	14,30%	3	17,60%	4	30,80%	
	D	2	28,60%	3	17,60%	2	15,40%	
2P1 (B)	A	0	0,00%	0	0,00%	1	9,10%	0,363

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
	B	5	83,30%	15	93,80%	10	90,90%	
	C	1	16,70%	1	6,30%	0	0,00%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
2P2 (C)	A	1	16,70%	3	18,80%	4	36,40%	0,479
	B	2	33,30%	6	37,50%	1	9,10%	
	C	3	50,00%	5	31,30%	4	36,40%	
	D	0	0,00%	2	12,50%	2	18,20%	
2P3 (D)	A	2	33,30%	10	62,50%	6	54,50%	0,470
	B	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	C	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	D	4	66,70%	6	37,50%	5	45,50%	
2P4 (C)	A	2	33,30%	2	12,50%	2	18,20%	0,002*
	B	0	0,00%	9	56,30%	2	18,20%	
	C	1	16,70%	5	31,30%	7	63,60%	
	D	3	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	
2P5 (D)	A	1	16,70%	1	6,30%	1	9,10%	0,727
	B	0	0,00%	3	18,80%	1	9,10%	
	C	3	50,00%	6	37,50%	3	27,30%	
	D	2	33,30%	6	37,50%	6	54,50%	
2P6 (D)	A	0	0,00%	8	50,00%	5	45,50%	0,008*
	B	2	33,30%	0	0,00%	1	9,10%	
	C	1	16,70%	1	6,30%	4	36,40%	
	D	3	50,00%	7	43,80%	1	9,10%	
2P7 (C)	A	2	33,30%	5	31,30%	2	18,20%	0,587
	B	0	0,00%	2	12,50%	2	18,20%	
	C	2	33,30%	7	43,80%	3	27,30%	
	D	2	33,30%	2	12,50%	4	36,40%	
2P8 (A)	A	1	16,70%	10	62,50%	6	54,50%	0,360
	B	2	33,30%	2	12,50%	1	9,10%	
	C	2	33,30%	4	25,00%	3	27,30%	
	D	1	16,70%	0	0,00%	1	9,10%	

**Legenda:** 1P1 a 1P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 1ª aplicação; 2P1 a 2P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 2ª aplicação para o texto narrativo N1. (**Letras entre parênteses**): alternativa correta da pergunta.

A Tabela 46 indica que para a pergunta P4 da primeira e da segunda aplicação houve diferença estatisticamente significativa para o texto narrativo N1, sendo que os grupos GI e GIII, para a primeira aplicação, apresentaram maiores porcentagens de acertos para a alternativa correta, que é a 'C' (respectivamente 42,9% e 46,2%), enquanto o GII apresentou porcentagem menor para essa alternativa (5,9%), com porcentagem maior para a alternativa 'A' (70,6%).

Observa-se que os grupos também apresentaram porcentagens altas para as outras alternativas, com exceção do GI para 'D' (5,90%) e do GIII para 'D' (0,00%). Enquanto que na segunda aplicação o GIII apresentou porcentagem superior de acerto e o GI porcentagem inferior em relação aos outros grupos. O GI apresentou sua maior porcentagem de seleção para a alternativa 'D' (50%), alternativa que os outros grupos não selecionaram, e o GII para a alternativa 'B' (56%).

Essa grande variação na seleção das alternativas para P4, que é do tipo literal de macroestrutura, entre os grupos e entre uma aplicação e outra, sugere que os grupos comportaram-se de modo diferenciado ao lidar com uma proposição com informação explícita e de integração entre as microproposições do texto, que exige do escolar essa integração e sua recuperação da memória de trabalho para ser respondida.

Houve, também, diferença estatisticamente significativa para a pergunta P6 da segunda aplicação, que é uma pergunta do tipo inferencial de microestrutura, sendo que os grupos GI e GII (com 50% e 43,8%, respectivamente) apresentaram porcentagens superiores de acerto em relação ao GIII (9,1%), o qual apresentou sua maior porcentagem de seleção para a alternativa 'A' (45,5%). O GII apresentou porcentagem alta para a alternativa 'A' (50%) e o GI para 'B' (50%), embora tenha tido desempenho superior de acerto em relação aos demais grupos.

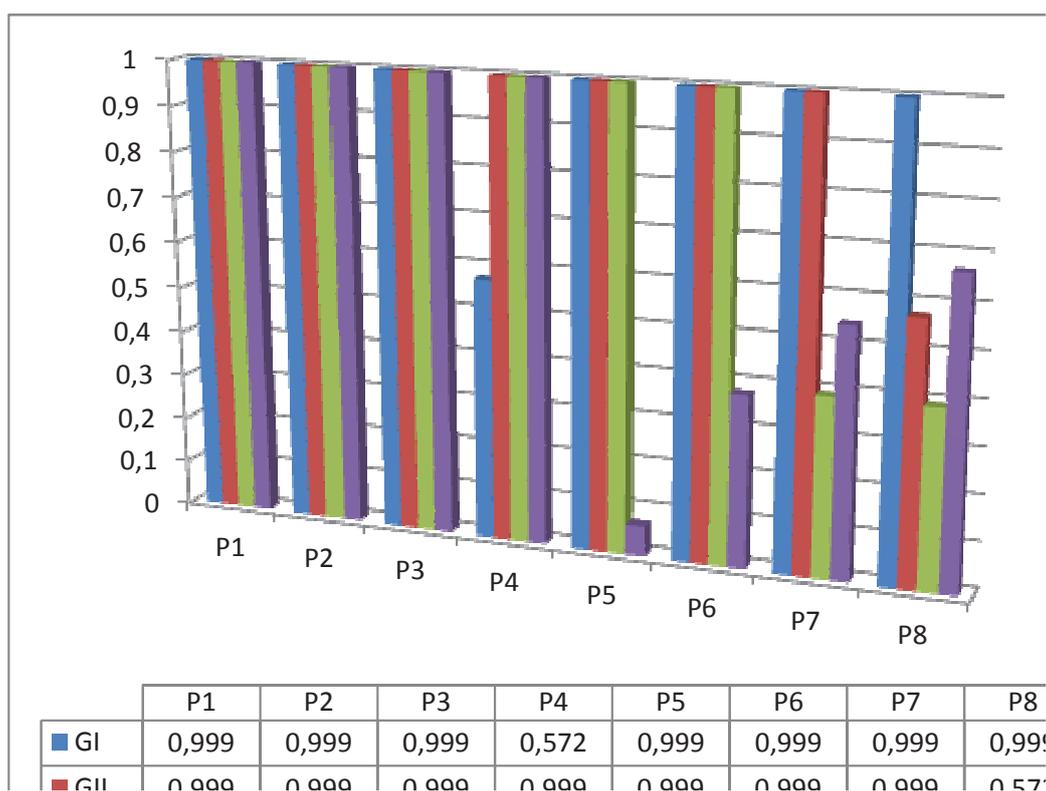
Por ser uma pergunta que exige para a sua resposta que o escolar faça inferências entre os elementos das microproposições, essa variação na seleção das alternativas entre os grupos indica a dificuldade apresentada entre eles para detectar tais inferências e conseguir selecionar a alternativa correta.

Também para o texto narrativo N2 foi realizada a aplicação do *Teste de McNemar* para fazermos a descrição e a comparação entre as duas aplicações do instrumento, a fim de verificarmos se ocorreram diferenças entre as aplicações do instrumento, por grupo estudado, para as variáveis de interesse.

O gráfico 4 apresenta a descrição do valor de p para cada pergunta apresentado pelos escolares com dificuldade, divididos nos grupos GI, GII e GIII, para as perguntas da 1ª aplicação e para as perguntas da 2ª aplicação, indicando se houve ou não diferença

estatisticamente significativa entre cada aplicação para o texto narrativo N2. A tabela constante do gráfico indica o valor de p apresentado por cada grupo em cada pergunta.

**Gráfico 4:** Descrição do valor de p apresentado por cada grupo para cada pergunta na comparação entre a 1ª aplicação e a 2ª aplicação para o texto narrativo N2.



**Legenda:** P1 a P8: número de cada pergunta do texto narrativo N2. GI: escolares do 3º ano; GII: escolares do 4º ano; GIII: escolares do 5º ano.

Podemos observar no Gráfico 4 que não houve diferença estatisticamente significativa para os grupos analisados em qualquer pergunta, com apresentação de valor de p superiores, indicando que nesse texto narrativo N2 os escolares de todos os grupos comportaram-se de modo similar em todas as perguntas entre uma aplicação e outra.

Esses resultados indicaram que também para o texto narrativo N2 os escolares que apresentaram dificuldade na primeira aplicação mostraram-se consistentes na segunda aplicação desse texto, mesmo em uma situação diferenciada de aplicação individual.

Pela observação das comparações das perguntas nos grupos entre uma aplicação e outra, pudemos verificar que o instrumento mostrou-se consistente, pois os grupos não se diferenciaram na grande maioria das perguntas, fato que pode confirmar que o instrumento é efetivo na averiguação das dificuldades de compreensão apresentadas pelos escolares.

Portanto, pudemos observar nessas análises que os escolares que apresentaram dificuldades na primeira aplicação também apresentaram na segunda aplicação, confirmando que apresentam problemas para a compreensão dos textos lidos, mesmo em uma segunda leitura em situação individualizada e em sala sem outros estímulos competitivos.

Para a descrição e a comparação entre os três grupos estudados, foi utilizado, da mesma forma, o *Teste da Razão de Verossimilhança*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse para a aplicação do instrumento para o texto narrativo N2.

A Tabela 47 apresenta a distribuição das porcentagens apresentadas pelos três grupos estudados e a comparação entre eles para a seleção de cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N2. Os valores de significância estão mostrados na tabela com asterisco.

**Tabela 47:** Descrição da comparação entre os três grupos dos escolares com dificuldade, nas duas aplicações coletivas (1ª e 2ª aplicação) para cada alternativa em cada pergunta para o texto narrativo N2.

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
1P1 (B)	A	3	30,00%	5	41,70%	1	10,00%	0,205
	B	3	30,00%	4	33,30%	5	50,00%	
	C	1	10,00%	3	25,00%	2	20,00%	
	D	3	30,00%	0	0,00%	2	20,00%	
1P2 (A)	A	5	50,00%	2	16,70%	4	40,00%	0,314
	B	2	20,00%	2	16,70%	3	30,00%	
	C	3	30,00%	5	41,70%	2	20,00%	
	D	0	0,00%	3	25,00%	1	10,00%	
1P3 (D)	A	3	30,00%	1	8,30%	3	30,00%	0,600
	B	0	0,00%	2	16,70%	1	10,00%	
	C	1	10,00%	1	8,30%	1	10,00%	
	D	6	60,00%	8	66,70%	5	50,00%	
1P4 (B)	A	4	40,00%	6	50,00%	5	50,00%	0,234
	B	2	20,00%	3	25,00%	3	30,00%	
	C	3	30,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	D	1	10,00%	3	25,00%	2	20,00%	
1P5 (D)	A	2	20,00%	2	16,70%	0	0,00%	0,418
	B	3	30,00%	4	33,30%	2	20,00%	
	C	2	20,00%	4	33,30%	6	60,00%	
	D	3	30,00%	2	16,70%	2	20,00%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
1P6 (B)	A	3	30,00%	5	41,70%	4	40,00%	0,028*
	B	0	0,00%	1	8,30%	3	30,00%	
	C	3	30,00%	6	50,00%	1	10,00%	
	D	4	40,00%	0	0,00%	2	20,00%	
1P7 (C)	A	3	30,00%	3	25,00%	2	20,00%	0,342
	B	4	40,00%	3	25,00%	2	20,00%	
	C	3	30,00%	3	25,00%	2	20,00%	
	D	0	0,00%	3	25,00%	4	40,00%	
1P8 (C)	A	3	30,00%	4	33,30%	2	20,00%	0,670
	B	5	50,00%	6	50,00%	4	40,00%	
	C	1	10,00%	2	16,70%	2	20,00%	
	D	1	10,00%	0	0,00%	2	20,00%	
2P1 (B)	A	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	0,101
	B	2	40,00%	7	100,00%	6	85,70%	
	C	2	40,00%	0	0,00%	1	14,30%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
2P2 (A)	A	3	60,00%	3	42,90%	5	71,40%	0,605
	B	0	0,00%	1	14,30%	0	0,00%	
	C	2	40,00%	3	42,90%	2	28,60%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
2P3 (D)	A	1	20,00%	1	14,30%	1	14,30%	0,995
	B	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	C	1	20,00%	1	14,30%	1	14,30%	
	D	3	60,00%	5	71,40%	5	71,40%	
2P4 (B)	A	1	20,00%	1	14,30%	1	14,30%	0,692
	B	3	60,00%	5	71,40%	6	85,70%	
	C	1	20,00%	1	14,30%	0	0,00%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	
2P5 (D)	A	0	0,00%	0	0,00%	1	14,30%	0,107
	B	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	
	C	0	0,00%	4	57,10%	1	14,30%	
	D	4	80,00%	3	42,90%	5	71,40%	
2P6 (B)	A	0	0,00%	2	28,60%	1	14,30%	0,697
	B	2	40,00%	2	28,60%	2	28,60%	
	C	2	40,00%	1	14,30%	1	14,30%	
	D	1	20,00%	2	28,60%	3	42,90%	

Variável	Letra	GRUPO						Significância (p)
		I		II		III		
		Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	
2P7 (C)	A	3	60,00%	3	42,90%	2	28,60%	0,119
	B	2	40,00%	0	0,00%	2	28,60%	
	C	0	0,00%	1	14,30%	2	28,60%	
	D	0	0,00%	3	42,90%	1	14,30%	
2P8 (C)	A	2	40,00%	2	28,60%	1	14,30%	0,764
	B	2	40,00%	4	57,10%	3	42,90%	
	C	1	20,00%	1	14,30%	2	28,60%	
	D	0	0,00%	0	0,00%	1	14,30%	

**Legenda:** 1P1 a 1P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 1ª aplicação; 2P1 a 2P8: perguntas de número 1 a pergunta de número 8 da 2ª aplicação para o texto expositivo N2. (**Letras entre parênteses**): alternativa correta da pergunta.

Observamos na Tabela 47 que também para o texto narrativo N2 houve diferença estatisticamente significativa para a pergunta P6 da primeira aplicação, com essa diferença ocorrendo somente para essa pergunta. O grupo que apresentou porcentagem superior na seleção da alternativa correta, que é a 'B', foi o GIII (30%), sendo que o GI não selecionou essa alternativa e o GII apresentou baixa porcentagem na seleção (apenas 8,3%). O GI apresentou altas porcentagens para as outras alternativas — 'A' (30%), 'C' (30%) e 'D' (40%). O GII para as alternativas 'A' (41%) e 'C' (50%); o GIII para 'A' (40%) e para 'D' (20%). Na segunda aplicação, essa diferença não ocorreu, apesar de os grupos apresentarem desempenhos similares, as porcentagens de seleção entre as outras alternativas continuou alta, sugerindo a dificuldade em encontrar a alternativa correta para a resposta dessa pergunta inferencial de microestrutura.

Foi possível verificar, pelas análises dos dados obtidos, que o instrumento apresentou consistência elevada entre as duas aplicações também para os escolares que apresentaram dificuldade na primeira aplicação coletiva. A segunda aplicação, que foi individual, teve esse formato diferenciado, com o objetivo de fornecer ao examinando ambiente com menos estímulos visuais e auditivos para que pudesse responder às perguntas de forma mais atenta.

Entretanto, mesmo sendo realizada dessa maneira, verificamos que as dificuldades apresentadas na primeira aplicação foram confirmadas, uma vez que ocorreram diferenças significantes em poucas perguntas. Tais 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. Como também apresentaram dificuldades em fazer inferências entre os elementos das proposições, indicando que apresentaram problemas para detectar as inferências necessárias para a compreensão do texto.

De acordo com Kintsch (1998), para compreender um texto é necessário empregar conhecimentos e estratégias que vão além da mera combinação de significados lexicais individuais, sendo necessário elaborar uma representação mental do conteúdo proposicional das mensagens. São consideradas proposições as unidades abstratas de significado e implicam, no mínimo, a predicação de algo (uma propriedade, ação, relação etc.) acerca de algo (um objeto, argumento etc.).

A compreensão textual inclui, portanto, vários processos cognitivos inter-relacionados. Dentre eles, segundo Salles e Parente (2002), os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, mas não suficientes. Uma compreensão textual bem-sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto.

Johnson e Smith (1981) relataram que escolares mais velhos podem fazer mais inferências que os mais novos em uma tarefa de compreensão de texto longo, porque estrategicamente recuperam informações anteriores a fim de dar maior sentido ao *input* geral. Enquanto que os escolares mais novos conseguem combinar os conteúdos dos componentes apenas quando o segundo desses componentes ocorre para recuperar o primeiro da memória a longo prazo, ou quando os dois estão provisoriamente próximos e, portanto, unidos na memória de trabalho.

De acordo com o Modelo de Compreensão de Textos de Kintsch e van Dijk (1978), em decorrência das limitações na memória de curto prazo o processamento de um texto é realizado em ciclos, que correspondem, aproximadamente, a uma frase do texto, que são conhecidas como microestruturas. Desses ciclos, uma estrutura mais geral de significado, a macroestrutura, é extraída das proposições do texto original e mantida na memória juntamente com os itens finais do ciclo. Dessa forma, o ciclo seguinte altera as representações dos anteriores na memória, fazendo com que ocorra a construção gradual de um texto base.

Para Giangiacomo e Navas (2008), 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. Além disso, é na memória de trabalho que as palavras lidas são armazenadas até haver o processamento do significado.

Considerando a importância da memória para o processamento da compreensão, os resultados apresentados pelos escolares com dificuldade podem sugerir que as diferenças encontradas possam ter tido a influência dessa habilidade, uma vez que foram submetidos à uma segunda aplicação e foram expostos, portanto, a uma segunda leitura do mesmo texto. Os resultados sugeriram, ainda, que os escolares que não apresentaram diferença em seu desempenho entre as aplicações não conseguiram, mesmo com uma segunda oportunidade, desenvolver as habilidades necessárias para fazer a integração das informações do texto, confirmando, conseqüentemente, sua dificuldade.

Em um estudo realizado por Salles e Parente (2002) com crianças, envolvendo processos cognitivos, compreensão e tempo de leitura, os resultados sugeriram que as habilidades compreensivas e de memória de curto prazo das crianças melhoram com a escolaridade, o que pode também estar relacionado ao progresso no uso de estratégias metacognitivas. Essas estratégias dizem respeito à autorregulação, ou seja, ao quanto o leitor pode se supervisionar em relação à sua compreensão leitora.

Com referência a essas estratégias, Boruchovitch (2001) realizou uma investigação com escolares do ensino fundamental. Os dados encontrados revelaram que a maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada. Apesar de os escolares não terem mencionado, de modo geral, estratégias de aprendizagem relevantes para a compreensão da leitura, é preciso enfatizar que, além da frequência das respostas nas categorias de estratégias ter sido baixa, o repertório de estratégias apresentadas pelos participantes não demonstrou diversificações. Além disso, também foi verificado que alunos repetentes apresentaram um conjunto de estratégias de compreensão de conteúdo durante a leitura mais simples, ao serem comparados aos não repetentes.

Essas considerações nos levam a ponderar, ainda, que os escolares que apresentaram dificuldade nas duas aplicações dos textos podem apresentar problemas no uso de estratégias metacognitivas para alcançar a compreensão do material lido, sugerindo que se tais dificuldades existem, mesmo com uma segunda leitura, não ocorreu a utilização dessas estratégias.

De acordo com Oakhill, Cain e Bryant (2003), as habilidades utilizadas para diferenciar bons e maus leitores são a capacidade de integrar informações do texto, o

conhecimento sobre a estrutura do texto, o monitoramento metacognitivo e a memória de trabalho.

Giangiaco e Navas (2008) investigaram o papel das memórias verbal e não verbal, e do vocabulário expressivo na compreensão de leitura, como também avaliaram as habilidades de memória e vocabulário em relação ao desempenho de compreensão de leitura em um grupo de quinze escolares da 4ª série com idades entre 9,11 anos e 11,4 anos. Os escolares não possuíam queixas de perda auditiva, visual e/ou alterações neurológicas e de dificuldades escolares. Todos os sujeitos foram submetidos individualmente às avaliações de desempenho escolar, leitura (decodificação, compreensão), vocabulário e memórias operacionais verbal e não verbal.

A compreensão de leitura também foi avaliada pelo texto *Cloze*, encontrando um maior número de escolares classificados como de compreensão ruim para os dois textos lidos. Para a realização do Cloze, além da memória operacional e do vocabulário, está envolvida a habilidade de realizar inferências. Segundo as autoras, vocabulário, habilidades verbais, memória operacional, habilidades de integração e inferência, monitoração da compreensão e conhecimento estrutural da história devem trabalhar em conjunto para a garantia de uma boa compreensão.

Os resultados revelaram correlação estatisticamente significativa entre o conhecimento de vocabulário expressivo e memória operacional verbal e o desempenho em compreensão. As autoras concluíram que o desempenho em vocabulário e a boa capacidade da memória operacional verbal foram fatores relevantes para garantir a compreensão de leitura nessa população.

Um dos participantes do estudo de Giangiaco e Navas (2008) apresentou um mau desempenho no TDE, em que obteve classificação no nível de leitura e escrita de 1ª série. Apresentou vocabulário ruim e velocidade de leitura lenta, no entanto teve um bom desempenho na compreensão dos dois textos. As autoras consideraram esse fato como indicativo que as histórias propostas foram fáceis demais para os escolares de 4ª série sem queixas de compreensão.

Os textos aplicados foram testados no estudo-piloto e não se mostraram difíceis ou fáceis demais, pois houve escolares que conseguiram responder às perguntas e outros que não. Isso se confirmou ao verificarmos as porcentagens das alternativas selecionadas em cada pergunta na aplicação final do instrumento. Dessa forma, podemos considerar que aqueles escolares que encontraram dificuldades nas respostas e as confirmaram na segunda aplicação podem ser considerados de compreensão ruim.

### **3.4 Considerações finais estudo 1**

Analisando os aspectos apresentados, podemos verificar que o instrumento elaborado mostrou-se eficaz na sua proposição, que é a de detectar escolares com dificuldades de compreensão e focalizar sua dificuldade para que intervenções sejam realizadas de forma específica, 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 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

**4ESTUDO 2**

---

#### **4.1. Objetivo**

Caracterizar o perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura.

#### **4.2. Material e Método**

Este estudo foi submetido e aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP – Marília-SP sob o Instrumento nº 1881/2008 (Anexo A).

A aplicação do instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I foi realizada de 2 formas:

- A primeira forma realizada foi a aplicação coletiva com o objetivo de caracterizar as habilidades de compreensão de leitura desses escolares.
- A segunda forma realizada foi a aplicação individual dos escolares que apresentaram dificuldades de desempenho na aplicação coletiva, com o objetivo de confirmar ou não tais dificuldades em uma situação diferenciada.

##### **4.2.1 Aplicação Coletiva do Instrumento**

###### **4.2.1.1 Participantes**

Para este estudo foram analisadas as respostas incorretas dos mesmos escolares que participaram da primeira aplicação coletiva do Estudo 1, somente com a diferença de que para o primeiro estudo terem sido analisadas as respostas corretas desses escolares.

###### **4.2.1.2 Resultados discutidos da Aplicação Coletiva**

Os resultados do estudo 2 foram analisados a partir da contagem das respostas incorretas, a fim de caracterizarmos o perfil dos escolares em relação aos tipos de perguntas realizadas para a verificação da compreensão de leitura por meio da aplicação do instrumento de avaliação proposto por nosso estudo.

Para a descrição e comparação entre os três grupos estudados, foi realizada a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse.

A Tabela 48 descreve a média, o desvio-padrão, os valores de referência mínimo e máximo e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável nos textos expositivos E1 e E2 e nos textos narrativos N1 e N2, com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

**Tabela 48:** Distribuição da média, desvio-padrão, os valores de referência mínimo e máximo e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável nos quatro tipos de textos aplicados.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>E1 Lmi</b>	I	102	0,83	0,68	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,76	0,76	0,00	2,00	
	III	155	0,41	0,61	0,00	2,00	
	Total	378	0,64	0,71	0,00	2,00	
<b>E1 Lma</b>	I	102	0,86	0,72	0,00	2,00	0,022*
	II	121	0,67	0,71	0,00	2,00	
	III	155	0,62	0,65	0,00	2,00	
	Total	378	0,70	0,69	0,00	2,00	
<b>E1 Imi</b>	I	102	1,00	0,77	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,61	0,74	0,00	2,00	
	III	155	0,46	0,64	0,00	2,00	
	Total	378	0,66	0,74	0,00	2,00	
<b>E1 Ima</b>	I	102	1,12	0,80	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,66	0,76	0,00	2,00	
	III	155	0,55	0,77	0,00	2,00	
	Total	378	0,74	0,81	0,00	2,00	
<b>E1 Lmi+Lma</b>	I	102	1,70	1,14	0,00	4,00	< 0,001*
	II	121	1,43	1,15	0,00	4,00	
	III	155	1,03	1,01	0,00	4,00	
	Total	378	1,34	1,12	0,00	4,00	
<b>E1 Imi+Ima</b>	I	102	2,12	1,23	0,00	4,00	< 0,001*
	II	121	1,27	1,16	0,00	4,00	
	III	155	1,02	1,14	0,00	4,00	
	Total	378	1,40	1,25	0,00	4,00	
<b>E2 Lmi</b>	I	102	0,77	0,83	0,00	2,00	0,016*
	II	121	0,62	0,78	0,00	2,00	
	III	155	0,47	0,66	0,00	2,00	
	Total	378	0,60	0,76	0,00	2,00	
<b>E2 Lma</b>	I	102	0,95	0,65	0,00	2,00	0,588

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
	II	121	0,97	0,75	0,00	2,00	
	III	155	0,88	0,69	0,00	2,00	
	Total	378	0,93	0,70	0,00	2,00	
<b>E2 Imi</b>	I	102	0,88	0,78	0,00	2,00	0,002*
	II	121	0,68	0,71	0,00	2,00	
	III	155	0,56	0,73	0,00	2,00	
	Total	378	0,69	0,75	0,00	2,00	
<b>E2 Ima</b>	I	102	1,12	0,72	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,89	0,75	0,00	2,00	
	III	155	0,71	0,77	0,00	2,00	
	Total	378	0,88	0,77	0,00	2,00	
<b>E2 Lmi+Lma</b>	I	102	1,73	1,17	0,00	4,00	0,049*
	II	121	1,59	1,26	0,00	4,00	
	III	155	1,35	1,08	0,00	4,00	
	Total	378	1,53	1,17	0,00	4,00	
<b>E2 Imi+Ima</b>	I	102	2,00	1,13	0,00	4,00	< 0,001*
	II	121	1,57	1,18	0,00	4,00	
	III	155	1,27	1,26	0,00	4,00	
	Total	378	1,56	1,23	0,00	4,00	
<b>E1+E2 Lmi+Lma</b>	I	102	3,42	1,98	0,00	8,00	< 0,001*
	II	121	3,02	1,68	0,00	7,00	
	III	155	2,39	1,53	0,00	7,00	
	Total	378	2,87	1,76	0,00	8,00	
<b>E1+E2 Imi+Ima</b>	I	102	4,12	1,75	0,00	8,00	< 0,001*
	II	121	2,84	1,68	0,00	8,00	
	III	155	2,29	1,66	0,00	7,00	
	Total	378	2,96	1,84	0,00	8,00	
<b>N1 Lmi</b>	I	102	0,42	0,70	0,00	2,00	0,476
	II	121	0,37	0,65	0,00	2,00	
	III	155	0,32	0,62	0,00	2,00	
	Total	378	0,37	0,65	0,00	2,00	
<b>N1 Lma</b>	I	102	1,04	0,77	0,00	2,00	0,007*
	II	121	0,82	0,80	0,00	2,00	
	III	155	0,73	0,72	0,00	2,00	
	Total	378	0,84	0,77	0,00	2,00	
<b>N1 Imi</b>	I	102	0,91	0,80	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,67	0,71	0,00	2,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
	III	155	0,50	0,67	0,00	2,00	
	Total	378	0,66	0,74	0,00	2,00	
N1 Ima	I	102	0,87	0,75	0,00	2,00	0,005*
	II	121	0,89	0,69	0,00	2,00	
	III	155	0,65	0,70	0,00	2,00	
	Total	378	0,79	0,72	0,00	2,00	
N1 Lmi+Lma	I	102	1,46	1,15	0,00	4,00	0,016*
	II	121	1,19	1,16	0,00	4,00	
	III	155	1,05	1,05	0,00	4,00	
	Total	378	1,21	1,12	0,00	4,00	
N1 Imi+Ima	I	102	1,78	1,28	0,00	4,00	< 0,001*
	II	121	1,56	1,12	0,00	4,00	
	III	155	1,14	1,11	0,00	4,00	
	Total	378	1,45	1,19	0,00	4,00	
N2 Lmi	I	102	0,56	0,71	0,00	2,00	0,953
	II	121	0,55	0,66	0,00	2,00	
	III	155	0,52	0,61	0,00	2,00	
	Total	378	0,54	0,65	0,00	2,00	
N2 Lma	I	102	0,70	0,69	0,00	2,00	< 0,001*
	II	121	0,46	0,62	0,00	2,00	
	III	155	0,35	0,55	0,00	2,00	
	Total	378	0,48	0,63	0,00	2,00	
N2 Imi	I	102	0,87	0,78	0,00	2,00	0,074
	II	121	0,76	0,72	0,00	2,00	
	III	155	0,65	0,70	0,00	2,00	
	Total	378	0,75	0,73	0,00	2,00	
N2 Ima	I	102	1,01	0,78	0,00	2,00	0,006*
	II	121	0,87	0,80	0,00	2,00	
	III	155	0,70	0,71	0,00	2,00	
	Total	378	0,84	0,76	0,00	2,00	
N2 Lmi+Lma	I	102	1,25	1,04	0,00	4,00	0,007*
	II	121	1,02	1,06	0,00	4,00	
	III	155	0,86	0,96	0,00	4,00	
	Total	378	1,02	1,03	0,00	4,00	
N2 Imi+Ima	I	102	1,88	1,19	0,00	4,00	0,002*
	II	121	1,63	1,22	0,00	4,00	
	III	155	1,35	1,15	0,00	4,00	

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
	Total	378	1,58	1,20	0,00	4,00	
<b>N1+N2</b> <b>Lmi+Lma</b>	I	102	2,72	1,69	0,00	8,00	0,001*
	II	121	2,21	1,69	0,00	8,00	
	III	155	1,92	1,36	0,00	6,00	
	Total	378	2,22	1,59	0,00	8,00	
<b>N1+N2</b> <b>Imi+Ima</b>	I	102	3,67	1,87	0,00	8,00	< 0,001*
	II	121	3,19	1,69	0,00	7,00	
	III	155	2,49	1,68	0,00	7,00	
	Total	378	3,03	1,80	0,00	8,00	

**Legenda:** **E1:** texto expositivo 1; **E2:** texto expositivo 2; **N1:** texto narrativo 1; **N2:** texto narrativo 2; **Lmi:** perguntas literais de microestrutura; **Lma:** perguntas literais de macroestrutura; **Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura; **Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura.

Verificamos na Tabela 48 que para os dois textos expositivos ocorreram diferenças estatisticamente significantes em quase todas as variáveis, apenas com exceção das perguntas literais de macroestrutura do texto expositivo E2. Para as variáveis em que as diferenças foram observadas, pudemos verificar que as médias foram se tornando inferiores com a seriação, ou seja, os escolares, com o passar dos níveis, foram apresentando menos erros.

Para o texto expositivo E1, quando comparamos as médias totais 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.

Diferenças significantes entre os grupos também foram observadas quando as perguntas literais foram somadas, assim como quando somadas as perguntas inferenciais. Esses resultados indicaram que os escolares apresentaram desempenhos diferentes entre si, observando-se que as médias se tornaram inferiores do GI ao GIII, tanto para E1 como para E2, isto é, o desempenho do GIII foi superior ao do GII e deste ao do GI.

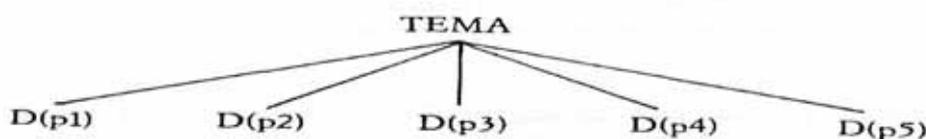
Ainda observamos diferenças significantes entre os grupos quando foram somadas as perguntas literais dos dois textos expositivos, assim como para as perguntas inferenciais desses textos, com as médias decrescendo do GI ao GIII. Ao comparamos as médias totais dessas somas, verificamos que esta foi superior na soma das perguntas inferenciais, sugerindo uma maior dificuldade para tais perguntas.

A literatura refere, segundo Sánchez, Orrantia e Rosales (1992), que a não compreensão cria uma representação mental do texto do tipo “tema e detalhes”, ou seja, 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 só consegue reter que são ditas várias coisas de alguma coisa, não conseguindo 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.

Os autores elaboraram um esquema, baseado em Kintsch e van Dijk (1978), para evidenciar esse fato, como mostrado na figura 1, que indica a representação do texto na memória dos sujeitos com dificuldades de compreensão.

**Figura 1:** Representação do texto na memória dos sujeitos com dificuldades de compreensão, de acordo com Sánchez; Orrantia e Rosales (1992).

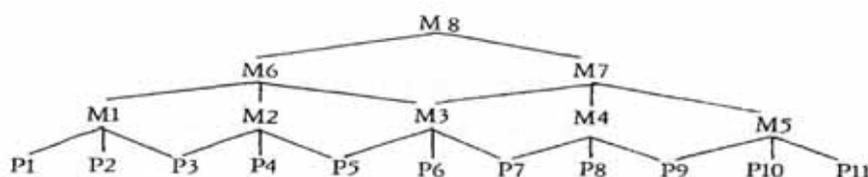


(Fonte: Sánchez; Orrantia e Rosales, 1992. p. 89-112.)

**Legenda:** D: detalhe; P1 a P5: proposições contidas no texto de 1 a 5.

Enquanto que o leitor com boa compreensão, de acordo com Sánchez, Orrantia e Rosales (1992), concebe a informação dentro do texto de forma linearmente ordenada, ou seja, cada ideia relaciona-se com um tema preciso que em certa medida é estável e em outras se modifica. Essa contínua variação na sucessão temática obriga o leitor, ora por meio de seus conhecimentos prévios do tema, ora por meio da informação disponibilizada no texto, a um contínuo processo de revisão da informação com o objetivo de verificar qual parte do que lê expressa o tema e qual parte consiste em dizer algo sobre o tema, isto é, aquilo que está lendo tem uma relação direta com o tema ou apenas se refere a ele de forma indireta. Ao detectar a progressão temática do texto, o leitor relaciona a informação nova com uma já dada, de forma que o texto e a interpretação que vai se formando adquire coerência. A representação da relação hierárquica entre as ideias do texto foi expressa em um esquema, elaborado pelos autores com base em Kintsch e van Dijk (1978), como mostrado na Figura 2.

**Figura 2:** Representação do texto na memória dos sujeitos com boa compreensão: representação coerente, de acordo com Sánchez; Orrantia e Rosales (1992).



(Fonte: Sánchez; Orrantia e Rosales, 1992. p. 89-112.)

**Legenda:** M: macroestrutura; P1 a P11: proposições contidas no texto de 1 a 11.

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.

Quanto aos textos narrativos, pudemos constatar que também ocorreram diferenças estatisticamente significantes na maioria das variáveis do N1, com exceção de N1 Lmi, indicando desempenho semelhante entre os grupos nesse tipo de pergunta para esse texto. Nas variáveis em que houve diferença significativa, também observamos que as médias tornaram-se inferiores com a serialização.

Foi verificado que para N1, quando somadas as perguntas literais e somadas as perguntas inferenciais, ainda ocorreram diferenças significantes com as médias, diminuindo do GI para o GIII. Quando a média total dos grupos para a soma das perguntas literais foi comparada com essa média para as perguntas inferenciais, verificamos que foi superior para estas últimas.

Para o texto N2 também houve diferença estatisticamente significativa na maior parte das variáveis, com exceção de Lmi e Imi. Da mesma forma que ocorreu nos outros textos, as médias diminuíram com a serialização.

Quando as perguntas literais do N2 foram somadas, igualmente observamos diferença significativa entre os grupos, o mesmo ocorrendo para a soma das perguntas inferenciais, com as médias tornando-se inferiores do GI ao GIII.

Constatamos que também para N2 as médias totais foram superiores para as perguntas inferenciais. O mesmo ocorrendo quando somadas as perguntas literais dos dois textos narrativos e as perguntas inferenciais de ambos os textos.

Assim, pudemos verificar que na comparação das médias totais dos grupos ocorreu maior dificuldade para as perguntas inferenciais, como havíamos colocado em nossas hipóteses. Isso corrobora a literatura que relata, de acordo com Stothard (2004), 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 este um processo necessário para que uma representação integrada do texto seja formada. Segundo a autora, escolares com problemas de compreensão da leitura podem experimentar dificuldades ao fazer essas inferências, como constatamos em nosso estudo.

Nossos dados também estão de acordo com os estudos de Salles e Parente (2002; 2004) e Joly (2006), que referiram que a dificuldade em fazer a elaboração de inferências evita que o leitor forme uma representação integrada do significado de um texto, o que, por sua vez, prejudica a compreensão.

Ao compararmos o desempenho dos grupos quanto à média total da soma das perguntas literais de ambos os textos expositivos com a média total da soma das literais dos dois textos narrativos, verificamos que a média dos textos expositivos foi superior à dos narrativos. No entanto, ao fazermos a comparação entre a média total da soma das perguntas inferenciais dos dois textos expositivos com a média total da soma das inferenciais de ambos os textos narrativos, verificamos que a média dos textos narrativos foi superior à dos expositivos. Tais dados sugeriram que os textos expositivos mostraram-se de maior dificuldade quanto às perguntas que requerem a memória para a retenção das informações, visto serem textos que contêm informações específicas sobre um determinado tema (SOLÉ, 1998), enquanto que os textos narrativos, de acordo com Sánchez (1998) e Escudero e León (2007), possuem uma cadeia causal que organiza os acontecimentos e as ações que o constituem, além de uma dimensão temporal. Acontecimentos e ações foram antes palavras que deviam ser reconhecidas e proposições que deviam ser construídas e inter-relacionadas. Considerando esses aspectos, nossos resultados indicaram que os escolares apresentaram mais dificuldade em lidar com os elementos da narração para formar as inferências necessárias à sua compreensão.

Com relação às variações no desempenho da compreensão leitora, Graesser, Millis e Zwann (1997) argumentaram que estas podem ser atribuídas a diversos fatores, como: os textuais, relativos às características do texto que favorecem a compreensão e àqueles referentes ao leitor. Os fatores textuais dizem respeito às características que são referentes a: gênero textual – narrativo, expositivo, descritivo, dentre outros; estrutura discursiva e complexidade sintática, ou seja, tipos de períodos, extensão frasal, uso de marcadores retóricos, elementos anafóricos; número, tipos de inferência e a demanda cognitiva por elas exigida; demarcação clara dos objetivos do texto e a apresentação do tema desde o título. Enquanto que os fatores referentes ao leitor estão relacionados a capacidades envolvidas em processamentos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos; ativação do conhecimento prévio; habilidade em construir inferências; motivação, monitoramento e uso de estratégias – releitura e autoexplicação, dentre outras. Todas essas características atuam sobre o processo de construção das representações significativas durante a atividade de compreensão e acabam por determinar qual o nível de representação do discurso é atingido: o nível superficial, o texto-base ou o modelo de situação.

Os resultados encontrados por nosso estudo indicaram que com a escolarização os escolares apresentaram menos erros nas respostas às perguntas de todos os textos aplicados, sugerindo que ocorre um desenvolvimento dos processos envolvidos na compreensão leitora, como os citados por Graesser, Millis e Zwann (1997); assim, os escolares do GIII parecem atingir níveis mais altos nesse processo em relação ao GII e este ao GI.

Sendo assim, como encontramos várias diferenças estatisticamente significantes na comparação entre os grupos, aplicamos o *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni* ( $\text{Alpha de Bonferroni} = 0,016952$ ), para tentarmos identificar quais grupos diferenciam-se entre si quando comparados par a par.

A Tabela 49 indica os grupos que apresentaram diferença estatisticamente significativa quando comparados par a par em cada variável para cada tipo de texto (os valores com significância estão assinalados na tabela com asterisco).

**Tabela 49:** Descrição do significância na comparação entre pares de grupos.

Variável	Par de Grupos		
	I x II	I x III	II x III
<b>E1 Lmi</b>	0,341	< 0,001*	< 0,001*
<b>E1 Lma</b>	0,039*	0,007*	0,678
<b>E1 Imi</b>	< 0,001*	< 0,001*	0,114
<b>E1 Ima</b>	< 0,001*	< 0,001*	0,169
<b>E1 Lmi + Lma</b>	0,076	< 0,001*	0,004*
<b>E1 Imi + Ima</b>	< 0,001*	< 0,001*	0,045*
<b>E2 Lmi</b>	0,163	0,004*	0,157
<b>E2 Imi</b>	0,049*	0,001*	0,112
<b>E2 Ima</b>	0,024*	< 0,001*	0,037*
<b>E2 Lmi + Lma</b>	0,338	0,014*	0,169
<b>E2 Imi + Ima</b>	0,008*	< 0,001*	0,027*
<b>E1 + E2 Lmi + Lma</b>	0,103	< 0,001*	0,002*
<b>E1+ E2 Imi + Ima</b>	< 0,001*	< 0,001*	0,007*
<b>N1 Lma</b>	0,034*	0,001*	0,421
<b>N1 Imi</b>	0,023*	< 0,001*	0,033*
<b>N1 Ima</b>	0,781	0,016*	0,003*
<b>N1 Lmi + Lma</b>	0,061	0,004*	0,419
<b>N1 Imi + Ima</b>	0,237	< 0,001*	0,001*
<b>N2 Lma</b>	0,008*	< 0,001*	0,116
<b>N2 Imi</b>	0,303	0,026*	0,202
<b>N2 Ima</b>	0,174	0,001*	0,085
<b>N2 Lmi + Lma</b>	0,058	0,001*	0,280
<b>N2 Imi + Ima</b>	0,114	0,001*	0,063
<b>N1 + N2 Lmi + Lma</b>	0,030*	< 0,001*	0,179
<b>N1 + N2 Imi + Ima</b>	0,045*	< 0,001*	0,001*

**Legenda:** **E1:** texto expositivo 1; **E2:** texto expositivo 2; **N1:** texto narrativo 1; **N2:** texto narrativo 2; **Lmi:** perguntas literais de microestrutura; **Lma:** perguntas literais de macroestrutura; **Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura; **Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura.

Observamos na Tabela 49 que na comparação entre os grupos GI e GIII ocorreram diferenças estatisticamente significante em quase todas as variáveis. Isso indica que os desempenhos dos escolares apresentam-se de forma bem diferente do 3º para o 5º ano, sugerindo que a interação do leitor com o texto ocorre de maneira distinta do início da escolarização para os anos posteriores, confirmando estudo de Zucoloto (2001), em que os resultados demonstraram que os escolares da 2ª série apresentaram mais erros na

compreensão da leitura, em comparação aos escolares da 3ª série. Confirmando, também, estudos de Carvalho (2008) e Carvalho, Ávila e Chiari (2009), que descreveram que os escolares de 4ª, 5ª e 6ª séries apresentaram melhor desempenho que os de 3ª na avaliação da compreensão. Como, ainda, em estudo de Lai *et al.* (2009) sobre compreensão de leitura com escolares do 4º ao 6º ano, foi verificado que a compreensão de leitura apresentou melhora com a escolaridade.

Na comparação entre os grupos GI e GII, observamos que em muitas variáveis ocorreram diferenças estatisticamente significantes, principalmente para as perguntas inferenciais dos textos expositivos, tanto para micro como para macroestrutura. Assim, podemos averiguar que os escolares das séries iniciais também tiveram desempenhos distintos para a maior parte das perguntas, tanto inferenciais como literais, em todos os textos, exceção do N2 em que as diferenças ocorreram em menos número.

Na comparação entre os grupos GII e o GIII, foi possível observarmos que as diferenças estatisticamente significantes ocorreram também tanto para as perguntas literais como inferenciais, com maior número de diferença significativa ocorrendo para as inferenciais, indicando que esses escolares apresentaram desempenhos distintos para ambos os tipos de perguntas.

Estudo de Carvalho, Ávila e Chiari (2009) demonstrou que os escolares de 4ª, 5ª e 6ª séries também se diferenciaram em seus desempenhos, sendo que apresentaram melhor desempenho que os de 3ª, com esse desempenho sendo principalmente nas respostas a questões explícitas. Enquanto que os escolares da 4ª série diferenciaram-se de todas as outras séries, apresentando melhor desempenho nas questões implícitas em comparação às outras séries. Nossos resultados demonstraram que os escolares do 5º ano apresentaram melhor desempenho tanto em questões explícitas como implícitas em relação ao 4º ano e este em relação ao 3º ano, sendo que maior número de diferenças significante ocorreu entre o 5º e o 3º ano, como já explanado.

Em estudo longitudinal, Lee Swanson (2011) avaliou 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 com 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 5º puderam empregar seu desenvolvimento da memória

de trabalho e das experiências com textos, influenciando sobre as respostas das pergunta sobre a compreensão dos textos aplicados.

Para a descrição e a comparação entre os textos expositivos E1 e E2 e os textos narrativos N1 e N2, assim como a soma dos resultados dos dois tipos de textos expositivos (E1+E2) e a soma dos resultados de ambos os tipos de textos narrativos (N1+N2), foi aplicado o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças significantes entre os blocos de variáveis de interesse (marcadas com asteriscos nas tabelas), por grupo estudado, conforme descrito a seguir.

A Tabela 50 indica os resultados para o grupo GI quando as variáveis entre os dois textos expositivos e as variáveis entre os dois textos narrativos foram comparadas.

**Tabela 50:** Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GI.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
E1 Lmi	102	0,83	0,68	0,00	2,00	0,528
E2 Lmi	102	0,77	0,83	0,00	2,00	
E1 Lma	102	0,86	0,72	0,00	2,00	0,278
E2 Lma	102	0,95	0,65	0,00	2,00	
E1 Imi	102	1,00	0,77	0,00	2,00	0,249
E2 Imi	102	0,88	0,78	0,00	2,00	
E1 Ima	102	1,12	0,80	0,00	2,00	> 0,999
E2 Ima	102	1,12	0,72	0,00	2,00	
E1 Lmi+Lma	102	1,70	1,14	0,00	4,00	0,981
E2 Lmi+Lma	102	1,73	1,17	0,00	4,00	
E1 Imi+Ima	102	2,12	1,23	0,00	4,00	0,563
E2 Imi+Ima	102	2,00	1,13	0,00	4,00	
N1 Lmi	102	0,42	0,70	0,00	2,00	0,165
N2 Lmi	102	0,56	0,71	0,00	2,00	
N1 Lma	102	1,04	0,77	0,00	2,00	0,001*
N2 Lma	102	0,70	0,69	0,00	2,00	
N1 Imi	102	0,91	0,80	0,00	2,00	0,661
N2 Imi	102	0,87	0,78	0,00	2,00	
N1 Ima	102	0,87	0,75	0,00	2,00	0,181
N2 Ima	102	1,01	0,78	0,00	2,00	
N1 Lmi+Lma	102	1,46	1,15	0,00	4,00	0,120
N2 Lmi+Lma	102	1,25	1,04	0,00	4,00	

<b>N1 Imi+Ima</b>	102	1,78	1,28	0,00	4,00	0,486
<b>N2 Imi+Ima</b>	102	1,88	1,19	0,00	4,00	
<b>E1+E2 Lmi+Lma</b>	102	3,42	1,98	0,00	8,00	0,001*
<b>N1+N2 Lmi+Lma</b>	102	2,72	1,69	0,00	8,00	
<b>E1+E2 Imi+Ima</b>	102	4,12	1,75	0,00	8,00	0,020*
<b>N1+N2 Imi+Ima</b>	102	3,67	1,87	0,00	8,00	

**Legenda:** **E1:** texto expositivo 1; **E2:** texto expositivo 2; **N1:** texto narrativo 1; **N2:** texto narrativo 2; **Lmi:** perguntas literais de microestrutura; **Lma:** perguntas literais de macroestrutura; **Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura; **Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura.

Observamos na Tabela 50 que ocorreram diferenças estatisticamente significantes entre N1 Lma e N2 Lma, com média superior para o N1, indicando que os escolares apresentaram desempenho inferior nas perguntas literais de macroestruturas desse texto.

Houve, ainda, diferença significativa entre a soma das perguntas literais para os textos expositivos e narrativos (E1+E2 Lmi+Lma e N1+N2 Lmi+Lma), sendo que a média apresentada pelos textos expositivos foi superior, indicando desempenho inferior no GI para as perguntas literais do texto expositivo. O mesmo ocorrendo quando foi comparada a soma das perguntas inferenciais dos textos expositivos com a soma dessas perguntas dos textos narrativos (E1+E2 Imi+Ima e N1+N2 Imi+Ima), com média superior novamente para os textos expositivos.

Verificamos que os escolares do grupo GI apresentaram desempenho inferior para os textos expositivos. Tais resultados confirmaram nossa hipótese inicial de que os escolares apresentam maior dificuldade para esse tipo de textos.

A Tabela 51 indica os resultados para o grupo GII na comparação das variáveis entre os dois textos expositivos e das variáveis entre ambos os textos narrativos.

**Tabela 51:** Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GII.

<b>Par de Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>E1 Lmi</b>	121	0,76	0,76	0,00	2,00	0,143
<b>E2 Lmi</b>	121	0,62	0,78	0,00	2,00	
<b>E1 Lma</b>	121	0,67	0,71	0,00	2,00	0,003*
<b>E2 Lma</b>	121	0,97	0,75	0,00	2,00	
<b>E1 Imi</b>	121	0,61	0,74	0,00	2,00	0,475
<b>E2 Imi</b>	121	0,68	0,71	0,00	2,00	
<b>E1 Ima</b>	121	0,66	0,76	0,00	2,00	0,032*

<b>E2 Ima</b>	121	0,89	0,75	0,00	2,00	
<b>E1 Lmi+Lma</b>	121	1,43	1,15	0,00	4,00	0,360
<b>E2 Lmi+Lma</b>	121	1,59	1,26	0,00	4,00	
<b>E1 Imi+Ima</b>	121	1,27	1,16	0,00	4,00	0,023*
<b>E2 Imi+Ima</b>	121	1,57	1,18	0,00	4,00	
<b>N1 Lmi</b>	121	0,37	0,65	0,00	2,00	0,033*
<b>N2 Lmi</b>	121	0,55	0,66	0,00	2,00	
<b>N1 Lma</b>	121	0,82	0,80	0,00	2,00	< 0,001*
<b>N2 Lma</b>	121	0,46	0,62	0,00	2,00	
<b>N1 Imi</b>	121	0,67	0,71	0,00	2,00	0,286
<b>N2 Imi</b>	121	0,76	0,72	0,00	2,00	
<b>N1 Ima</b>	121	0,89	0,69	0,00	2,00	0,898
<b>N2 Ima</b>	121	0,87	0,80	0,00	2,00	
<b>N1 Lmi+Lma</b>	121	1,19	1,16	0,00	4,00	0,194
<b>N2 Lmi+Lma</b>	121	1,02	1,06	0,00	4,00	
<b>N1 Imi+Ima</b>	121	1,56	1,12	0,00	4,00	0,593
<b>N2 Imi+Ima</b>	121	1,63	1,22	0,00	4,00	
<b>E1+E2 Lmi+Lma</b>	121	3,02	1,68	0,00	7,00	< 0,001*
<b>N1+N2 Lmi+Lma</b>	121	2,21	1,69	0,00	8,00	
<b>E1+E2 Imi+Ima</b>	121	2,84	1,68	0,00	8,00	0,162
<b>N1+N2 Imi+Ima</b>	121	3,19	1,69	0,00	7,00	

**Legenda:** **E1:** texto expositivo 1; **E2:** texto expositivo 2; **N1:** texto narrativo 1; **N2:** texto narrativo 2; **Lmi:** perguntas literais de microestrutura; **Lma:** perguntas literais de macroestrutura; **Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura; **Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura.

Foi possível verificarmos na Tabela 51 que para o grupo GII ocorreram diferenças estatisticamente significantes para os textos expositivos entre as perguntas literais de macroestrutura (E1 Lma e E2 Lma), bem como entre as inferenciais de macroestrutura (E1 Ima e E2 Ima), com médias superiores tanto para as perguntas literais quanto para as inferenciais para o texto expositivo E2, indicando que nesse texto os escolares do GII tiveram maior dificuldade.

Ocorreram diferenças estatisticamente significantes também na comparação da soma das perguntas inferenciais entre os textos expositivos (E1 Imi+Ima e E2 Imi+Ima), com médias superiores para o texto expositivo E2.

Essas diferenças ocorreram, igualmente, nas perguntas literais de microestrutura dos textos narrativos (N1 Lmi e N2 Lmi), com médias superiores para N2. Houve diferenças estatisticamente significantes, ainda, para as perguntas de macroestrutura (N1 Lma e N2 Lma)

dos textos narrativos, mas com médias superiores para o N1. Esses resultados indicaram que os escolares do GII apresentaram desempenho inferior nas perguntas literais de microestrutura no N2, mas no N1 o desempenho inferior foi nas perguntas literais de macroestrutura.

Da mesma forma, houve diferença estatisticamente significativa na comparação da soma das perguntas literais dos textos expositivos com a soma das literais dos textos narrativos (E1+E2 Lmi+Lma e N1+N2 Lmi+Lma), com médias superiores para os textos expositivos, confirmando os resultados do grupo GI.

Pudemos averiguar que os escolares do GII apresentaram desempenho inferior nas perguntas de macroestrutura do texto E2 tanto para as perguntas literais quanto inferenciais, quando comparados os textos expositivos. Enquanto que na comparação entre os narrativos apresentaram desempenho inferior em ambos os textos para as perguntas literais, para os dois tipos de perguntas, de micro e de macroestrutura, assim como apresentaram maior dificuldade para os textos expositivos em relação aos narrativos.

A Tabela 52 indica os resultados para o grupo GIII quando as variáveis entre os dois textos expositivos e as variáveis dos dois textos narrativos foram comparadas.

**Tabela 52:** Descrição da comparação entre as variáveis para os dois textos de cada tipo expositivo e narrativo para o grupo GIII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
E1 Lmi	155	0,41	0,61	0,00	2,00	0,387
E2 Lmi	155	0,47	0,66	0,00	2,00	
E1 Lma	155	0,62	0,65	0,00	2,00	0,001*
E2 Lma	155	0,88	0,69	0,00	2,00	
E1 Imi	155	0,46	0,64	0,00	2,00	0,217
E2 Imi	155	0,56	0,73	0,00	2,00	
E1 Ima	155	0,55	0,77	0,00	2,00	0,088
E2 Ima	155	0,71	0,77	0,00	2,00	
E1 Lmi+Lma	155	1,03	1,01	0,00	4,00	0,005*
E2 Lmi+Lma	155	1,35	1,08	0,00	4,00	
E1 Imi+Ima	155	1,02	1,14	0,00	4,00	0,045*
E2 Imi+Ima	155	1,27	1,26	0,00	4,00	
N1 Lmi	155	0,32	0,62	0,00	2,00	0,010*
N2 Lmi	155	0,52	0,61	0,00	2,00	
N1 Lma	155	0,73	0,72	0,00	2,00	< 0,001*
N2 Lma	155	0,35	0,55	0,00	2,00	
N1 Imi	155	0,50	0,67	0,00	2,00	0,061

<b>N2 Imi</b>	155	0,65	0,70	0,00	2,00	
<b>N1 Ima</b>	155	0,65	0,70	0,00	2,00	
<b>N2 Ima</b>	155	0,70	0,71	0,00	2,00	0,488
<b>N1 Lmi+Lma</b>	155	1,05	1,05	0,00	4,00	
<b>N2 Lmi+Lma</b>	155	0,86	0,96	0,00	4,00	0,127
<b>N1 Imi+Ima</b>	155	1,14	1,11	0,00	4,00	
<b>N2 Imi+Ima</b>	155	1,35	1,15	0,00	4,00	0,063
<b>E1+E2 Lmi+Lma</b>	155	2,39	1,53	0,00	7,00	
<b>N1+N2 Lmi+Lma</b>	155	1,92	1,36	0,00	6,00	0,005*
<b>E1+E2 Imi+Ima</b>	155	2,29	1,66	0,00	7,00	
<b>N1+N2 Imi+Ima</b>	155	2,49	1,68	0,00	7,00	0,264

**Legenda:** **E1:** texto expositivo 1; **E2:** texto expositivo 2; **N1:** texto narrativo 1; **N2:** texto narrativo 2; **Lmi:** perguntas literais de microestrutura; **Lma:** perguntas literais de macroestrutura; **Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura; **Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura.

Constatamos pela Tabela 52 que os escolares do GIII apresentaram diferenças estatisticamente significantes para as perguntas literais de macroestrutura na comparação entre os dois textos expositivos (E1 Lma e E2 Lma), com média superior para o texto E2, sugerindo desempenho inferior para esse texto.

Na comparação entre os textos expositivos nas somas das perguntas literais (E1 Lmi+Lma e E2 Lmi+Lma), bem como nas de perguntas inferenciais (E1 Imi+Ima e E2 Imi+Ima), também observamos diferenças estatisticamente significantes. As médias superiores ocorreram para o E2 nos dois tipos de perguntas, literais e inferenciais, confirmando desempenho inferior nesse texto.

Tais diferenças ocorreram, ainda, nos textos narrativos para as perguntas literais tanto de microestrutura (N1 Lmi e N2 Lmi) como de macroestrutura (N1 Lma e N2 Lma). Nesse caso, as médias superiores foram para o N2 para as perguntas de microestrutura e para N1 nas de macroestrutura, confirmando os mesmos resultados do GII.

Observamos diferenças significantes, também, na comparação entre os dois tipos de textos, expositivos e narrativos, na comparação das perguntas literais (E1+E2 Lmi+Lma e N1+N2 Lmi+Lma), com média superior para os textos expositivos, confirmando os mesmos resultados dos outros grupos.

Pudemos averiguar que onde ocorreram diferenças estatisticamente significantes quando os dois tipos de textos foram comparados que as médias foram superiores para os textos expositivos em todos os grupos, sugerindo que os escolares dos três grupos estudados tiveram desempenho inferior nesse tipo de texto.

## 4.2.2 Aplicação Individual do Instrumento

Foi realizada uma análise diferenciadas das respostas apresentadas pelos mesmos escolares da aplicação individual do estudo 1.

### 4.2.2.1 Participantes

Os participantes desta aplicação foram os mesmos do Estudo 1 em foram analisadas as respostas corretas, sendo que na análise da aplicação individual do Estudo e, foram verificadas as respostas incorretas dos participantes somente da primeira aplicação coletiva.

### 4.2.2.2 Resultados discutidos da aplicação individual

A seguir, serão expostas as análises dos escolares que apresentaram cinco ou mais respostas incorretas em cada um dos textos, a fim de caracterizarmos seus desempenhos.

Para a descrição e a comparação entre os três grupos desses escolares, foi realizada a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças para as variáveis de interesse, entre os grupos estudados, quando comparados concomitantemente para cada um dos quatro textos aplicados.

Verificamos que na comparação entre os três grupos para as variáveis referentes ao **texto expositivo E1** para a aplicação coletiva (indicada com o número 1) e para a aplicação individual (indicada com o número 2) não houve diferenças estatisticamente significantes em qualquer variável, indicando que os grupos tiveram desempenhos similares nas respostas às perguntas referentes ao texto expositivo E1 nas duas aplicações realizadas. Os dados podem ser consultados na Tabela 53 (APÊNDICE H).

Verificamos que quando os dois tipos de perguntas literais foram somados, como também quando somados ambos os tipos de perguntas inferenciais, não observamos diferenças estatisticamente significantes na comparação entre os três grupos estudados nas duas aplicações realizadas, sugerindo desempenhos similares entres os três grupos para o texto E1 — Verificados na Tabela 54 (APÊNDICE I).

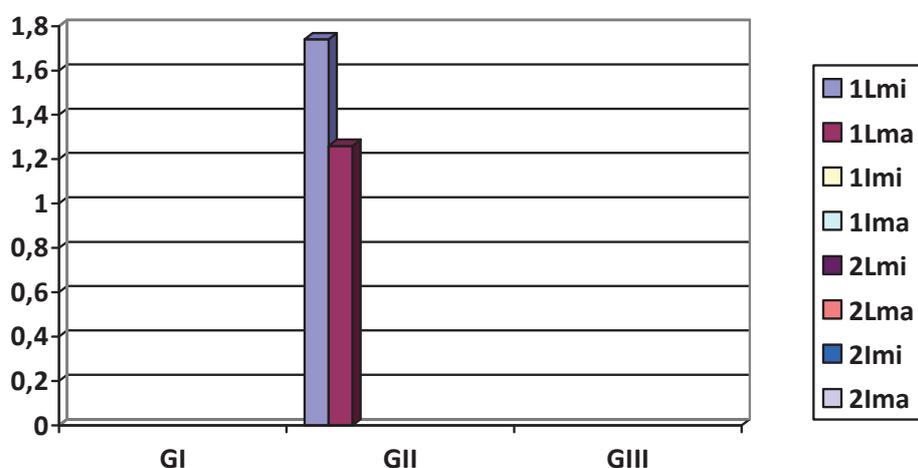
A seguir, será apresentada a comparação entre os dois tipos de perguntas literais, como também entre os dois tipos de perguntas inferenciais da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E1.

Será apresentada, ainda, a comparação entre as perguntas literais e as perguntas inferenciais de microestrutura, bem como a comparação entre as perguntas literais e as inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E1.

Para essas análises, foi realizada a aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os blocos de variáveis de interesse, por grupo estudado.

O gráfico 5, baseado na Tabela 55 (APÊNDICE J), na Tabela 56 (APÊNDICE K) e na Tabela 57 (APÊNDICE L), indica as variáveis com significância quando foi realizada a comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) e literais de macroestrutura (Lma), como também entre as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi) e inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E1 para os grupos GI, GII e GIII.

**Gráfico 5:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do E1.



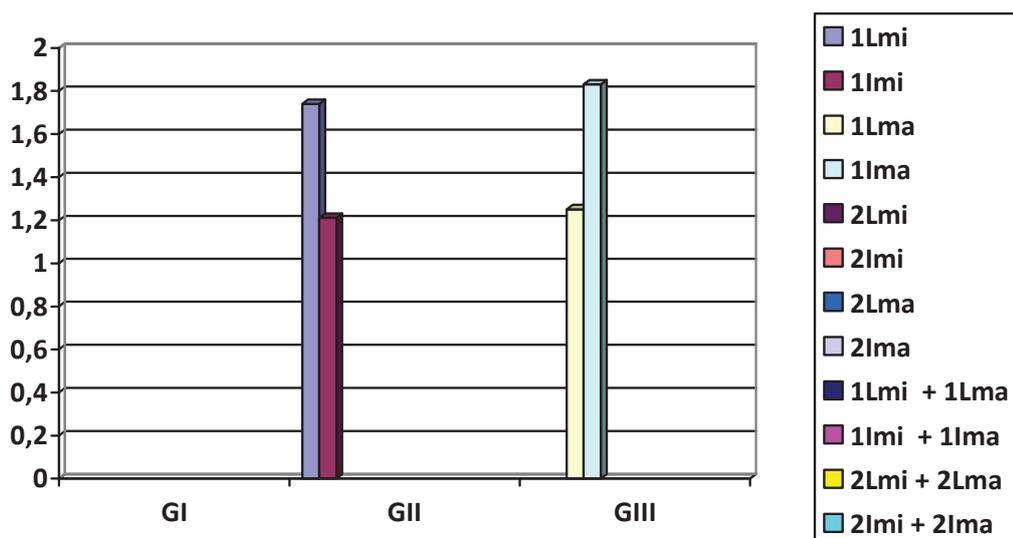
Verificamos no Gráfico 5 que os grupos GI e GIII não apresentaram diferenças estatisticamente significantes entre os dois tipos de perguntas literais, bem como entre ambos os tipos de perguntas inferenciais da primeira e da segunda aplicação para o texto expositivo E1, confirmando desempenho similar entre os grupos nesse texto, conforme descrito na Tabela 55 (APÊNDICE J) e na Tabela 57 (APÊNDICE L).

Os resultados indicaram que houve diferença significativa apenas na comparação entre as perguntas literais de microestrutura e literais de macroestrutura da primeira aplicação para

o grupo GII, com média superior para as perguntas de microestrutura, indicando que os escolares do GII apresentaram desempenho inferior para essas perguntas, de acordo com os dados da Tabela 56 (APÊNDICE K).

O gráfico 6, baseado na Tabela 58 (APÊNDICE), na Tabela 59 (APÊNDICE N) e na Tabela 60 (APÊNDICE O), mostra as variáveis com significância quando foram comparadas as perguntas literais de microestrutura com as perguntas inferenciais de microestrutura, como também as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura, e ainda da comparação entre a soma das perguntas literais com a soma das perguntas inferenciais da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E1 para os grupos GI, GII e GIII.

**Gráfico 6:** Descrição das médias das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupo na primeira e na segunda aplicação do E1.



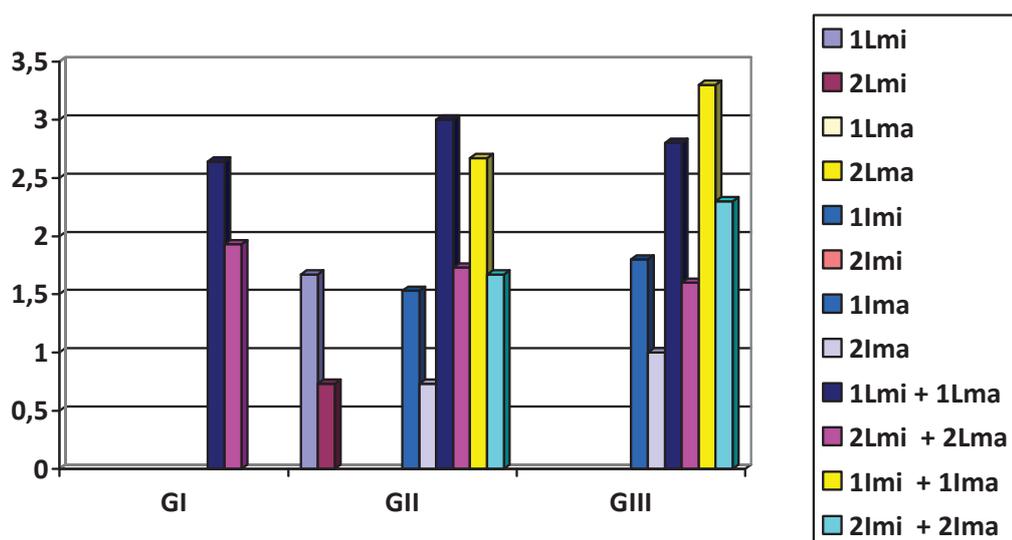
Verificamos no Gráfico 6 que não houve diferença significativa em qualquer variável para o GI, sugerindo, portanto, desempenho similar entre os tipos de perguntas para esse grupo. Os dados podem ser observados na Tabela 58 (APÊNDICE M).

Os resultados mostraram que ocorreu diferença estatisticamente significativa somente na comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação do texto expositivo E1 para os grupos GII e GIII. A média superior foi para as perguntas literais de microestrutura, sugerindo que os escolares desse grupo apresentaram mais dificuldade para esse tipo de pergunta, conforme Tabela 59 (APÊNDICE N) e Tabela 60 (APÊNDICE O).

Também ocorreu diferença estatisticamente significativa para o GIII na comparação entre as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação, com média superior para as perguntas inferenciais, indicando que os escolares desse grupo apresentaram desempenho inferior para as perguntas inferenciais do texto expositivo E1.

O Gráfico 7, baseado na Tabela 61 (APÊNDICE P), na Tabela 62 (APÊNDICE Q) e na Tabela 63 (APÊNDICE R), mostra as variáveis com significância na comparação entre as duas aplicações para os mesmos escolares para cada um dos três grupos, ou seja, comparação sujeito/sujeito para o texto E1.

**Gráfico 7:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do E1.



Verificamos no Gráfico 7 que houve diferença estatisticamente significativa apenas na comparação entre a soma das perguntas literais da primeira aplicação com a da segunda aplicação para o GI. A média da primeira aplicação foi superior à da segunda, sugerindo que os escolares do GI apresentaram desempenho superior em uma segunda exposição ao texto em que puderam reforçar a manutenção dessas informações na memória, visto que são perguntas com informações explícitas dos textos, as quais necessitam da sua retenção na memória de trabalho. Dados descritos na Tabela 61 (APÊNDICE P).

Para o grupo GII, também houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre as perguntas literais de microestrutura, como na comparação entre as perguntas inferenciais de macroestrutura.

Os escolares desse grupo ainda apresentaram diferença significativa na comparação da soma das perguntas literais da primeira aplicação com a da segunda aplicação, o mesmo ocorrendo na comparação da soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação com a da segunda aplicação. Nas variáveis em que ocorreram diferenças significantes, as médias da primeira aplicação foram superiores à da segunda. Dados encontrados na Tabela 62 (APÊNDICE Q).

Para o GIII ocorreram diferenças para as perguntas inferenciais de macroestrutura, bem como na comparação entre as duas aplicações na soma das perguntas literais, o mesmo ocorrendo na soma das perguntas inferenciais. As médias superiores foram para a primeira aplicação, verificadas na Tabela 63 (APÊNDICE R).

Constatamos que o desempenho foi superior na segunda aplicação para os dois tipos de perguntas quando foram comparados sujeito/sujeito na análise para o texto E1. Tais resultados sugeriram que os escolares dos três grupos beneficiaram-se quando fizeram a segunda leitura, apresentando menos erros na segunda aplicação.

Também para o **texto expositivo E2** foi realizada a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, a fim de descrevermos e compararmos os três grupos desses escolares, visando verificarmos possíveis diferenças (indicadas com asterisco) para as variáveis de interesse, entre os grupos estudados, quando comparados concomitantemente.

Observamos que na comparação entre os três grupos para as variáveis referentes ao texto expositivo E2, para a primeira aplicação (indicada com o número 1) e para segunda aplicação (indicada com o número 2), não houve diferença estatisticamente significativa, indicando que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos nas perguntas do texto expositivo E2, conforme descrito na Tabela 64 (APÊNDICE S).

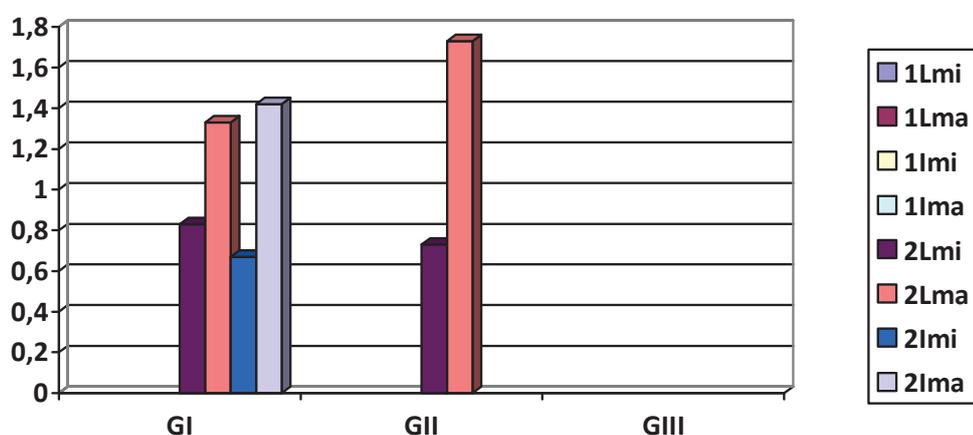
Observamos que na comparação entre os três grupos, quando somados os resultados de cada tipo de variável referente ao texto expositivo E2, para a aplicação coletiva e para a aplicação individual, não houve diferença estatisticamente significativa, indicando que os grupos não se diferenciaram em seus desempenhos, conforme Tabela 65 (APÊNDICE T).

Para a descrição e comparação entre as perguntas literais, como também entre as perguntas inferenciais da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E2, realizamos, ainda, aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o objetivo de verificarmos possíveis diferenças entre os blocos de variáveis de interesse, por grupo estudado.

Essas análises foram realizadas entre as perguntas literais e as perguntas inferenciais de microestrutura, bem como entre as perguntas literais e as inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E2.

O Gráfico 8, baseado na Tabela 66 (APÊNDICE U), na Tabela 67 (APÊNDICE V) e na Tabela 68 (APÊNDICE X), indica as variáveis em que ocorreram significância quando foi realizada a comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) e as literais de macroestrutura (Lma), assim como entre as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi) e inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E2 para os grupos GI, GII e GIII.

**Gráfico 8:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do E2.



Pudemos observar no Gráfico 8 que ocorreram diferenças significativas quando foram comparados os resultados das perguntas literais, como também das perguntas inferenciais da segunda aplicação do texto expositivo E2 para o grupo GI. As médias superiores foram para as perguntas de macroestrutura, tanto para as perguntas literais como para as inferenciais, sugerindo que esse grupo apresentou desempenho inferior nas perguntas de macroestrutura do texto expositivo E2, conforme Tabela 66(APÊNDICE U).

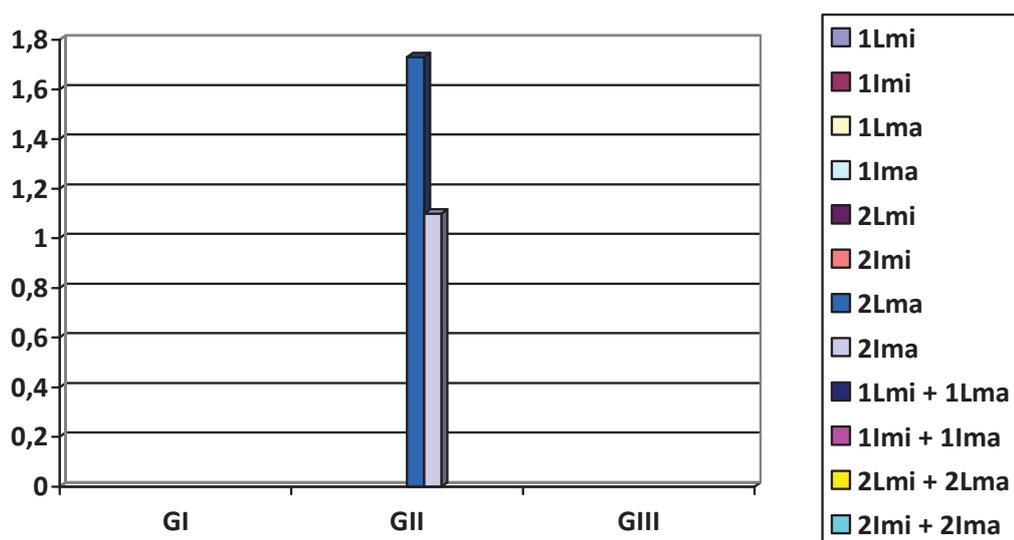
Foi possível averiguarmos que para o grupo GII ocorreu diferença significativa somente na comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as perguntas literais de macroestrutura na segunda aplicação do texto expositivo E2. Dados descritos na Tabela 67 (APÊNDICE V).

Pudemos observar que não ocorreram diferenças significativas na comparação entre as perguntas literais de microestrutura e literais de macroestrutura, bem também não observamos tais diferenças na comparação entre as perguntas inferenciais de microestrutura e inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E2 para o grupo

GIII, sugerindo que os escolares apresentaram resultados semelhantes para todas as perguntas nas duas aplicações, observados na Tabela 68 (APÊNDICE X).

O Gráfico 9, baseado na Tabela 69 (APÊNDICE Y), na Tabela 70 (APÊNDICE W) e na Tabela 71 (APÊNDICE Z), mostra as variáveis com significância quando feita a comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as perguntas inferenciais de microestrutura, como também a comparação entre as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação do texto expositivo E2 para os três grupos estudados.

**Gráfico 9:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupos na primeira e na segunda aplicação do E2.

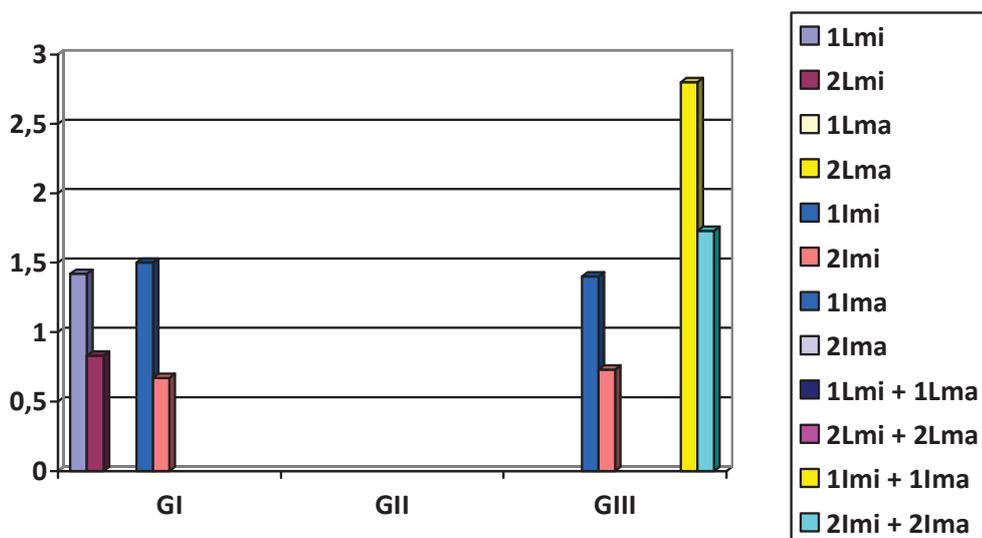


Verificamos no Gráfico 9 que não ocorreram diferenças estatisticamente significantes no texto expositivo E2 entre os escolares dos grupos GI e GIII, sugerindo que apresentaram desempenho similar para todas as perguntas, conforme Tabela 69 (APÊNDICE Y) e Tabela 71 (APÊNDICE Z).

Houve diferença estatisticamente significativa para o grupo GII somente na comparação entre as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação do texto expositivo E2. A média superior foi para as perguntas literais de macroestrutura, sugerindo que esse grupo apresentou maiores dificuldades nesse tipo de pergunta mesmo em uma segunda aplicação. Dados verificados também na Tabela 70 (APÊNDICE W).

O Gráfico 10, baseado na Tabela 72 (APÊNDICE AA), na Tabela 73 (APÊNDICE BB) e na Tabela 74 (APÊNDICE CC), indica as variáveis com significância na comparação entre as duas aplicações para os mesmos escolares de cada um dos grupos, ou seja, comparação sujeito/sujeito para o texto E2.

**Gráfico10:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do E2.



Observamos no Gráfico 10 que ocorreram diferenças significantes para os escolares do grupo GI na comparação entre as perguntas literais de microestrutura da primeira e da segunda aplicação, assim como para as perguntas inferenciais. As médias superiores foram para a primeira aplicação, sugerindo que tais escolares quando realizaram a segunda leitura do texto em uma situação diferenciada puderam se beneficiar nesses tipos de perguntas, conforme Tabela 72 (APÊNDICE AA).

Verificamos que o grupo GII não apresentou diferenças significantes na comparação entre as mesmas variáveis em ambas as aplicações para o texto E2. Esses resultados sugeriram que os escolares apresentaram desempenhos similares para todos os tipos de perguntas nas duas aplicações quando comparados sujeito/sujeito. Dados verificados na Tabela 73 (APÊNDICE BB).

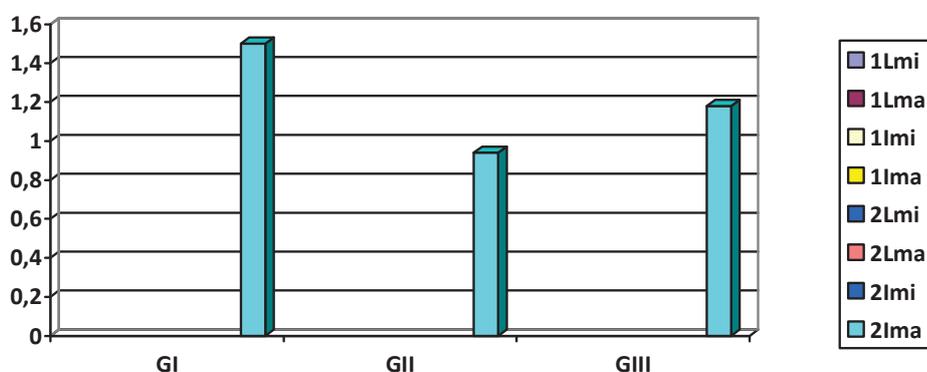
Para os escolares do grupo GIII, observamos que ocorreram diferenças estatisticamente significantes entre as perguntas inferenciais de microestrutura da primeira e da segunda aplicação, como também houve diferenças significantes na comparação entre a

soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação com a soma dessas perguntas da segunda aplicação. As médias superiores foram para a primeira aplicação. Esses resultados, sugerindo que os mesmos escolares submetidos às duas aplicações, quando comparados sujeito/sujeito, apresentaram desempenho superior na segunda, o que sugere que na segunda leitura puderam formar um maior número de inferências para a compreensão do texto E2, conforme Tabela 74 (APÊNDICE CC).

A seguir serão expostas as análises para a comparação entre os três grupos também com a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças para as variáveis de interesse, entre os grupos estudados, quando comparados concomitantemente para o **texto narrativo N1**.

O Gráfico 11, baseado na Tabela 75 (APÊNDICE DD), mostra a variável com significância quando realizada a comparação entre os três grupos para as variáveis referentes ao texto narrativo N1 para a aplicação coletiva (indicada com o número 1) e para a aplicação individual (indicada com o número 2).

**Gráfico 11:** Descrição da variável com significância na comparação entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual para o texto narrativo N1.



Observamos, no Gráfico 11, que houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre os três grupos somente para as perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação, indicando que nesse tipo de pergunta o desempenho dos escolares foi distinto, com o GIII apresentando média superior ao GII, o que sugere que os escolares do 5º ano tiveram maior dificuldade para essas perguntas do que os escolares do 4º ano no texto N1.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, conforme a Tabela 76 (APÊNDICE EE), na comparação entre os três grupos quando somados os resultados de cada

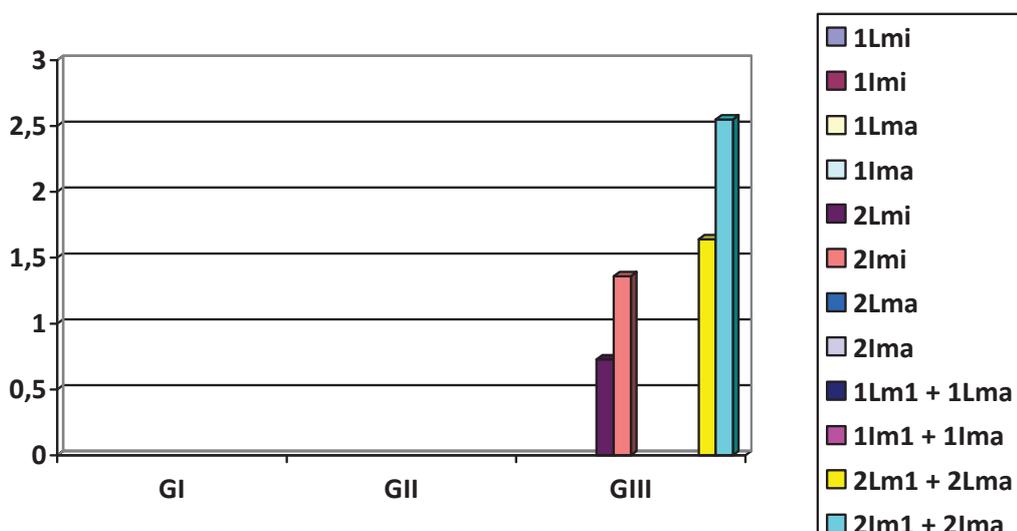
tipo de variável referentes ao texto narrativo N1 para a primeira aplicação e para a segunda aplicação, sugerindo desempenhos semelhantes para todos os grupos.

Para o texto narrativo N1, também realizamos a descrição e a comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais, da primeira e da segunda aplicação do texto, por meio da aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os blocos de variáveis de interesse, por grupo estudado. Os valores com significância estão indicados com asterisco nas tabelas.

Os resultados da comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) e literais de macroestrutura (Lma), assim também entre as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi) e inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N1 para os grupos GI, GII e GIII, não apontaram para diferenças estatisticamente significantes, conforme verificado na Tabela 77 (APÊNDICE FF), Tabela 78 (APÊNDICE GG) e na Tabela 79 (APÊNDICE HH).

O Gráfico 12, baseado na Tabela 80 (APÊNDICE II), na Tabela 81 (APÊNDICE JJ) e na Tabela 82 (APÊNDICE KK), mostra os resultados das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) com as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi), bem também a descrição e a comparação entre as perguntas literais de macroestrutura (Lma) com as inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N1 para os grupos GI, GII e GIII.

**Gráfico 12:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupo na primeira e na segunda aplicação do N1.

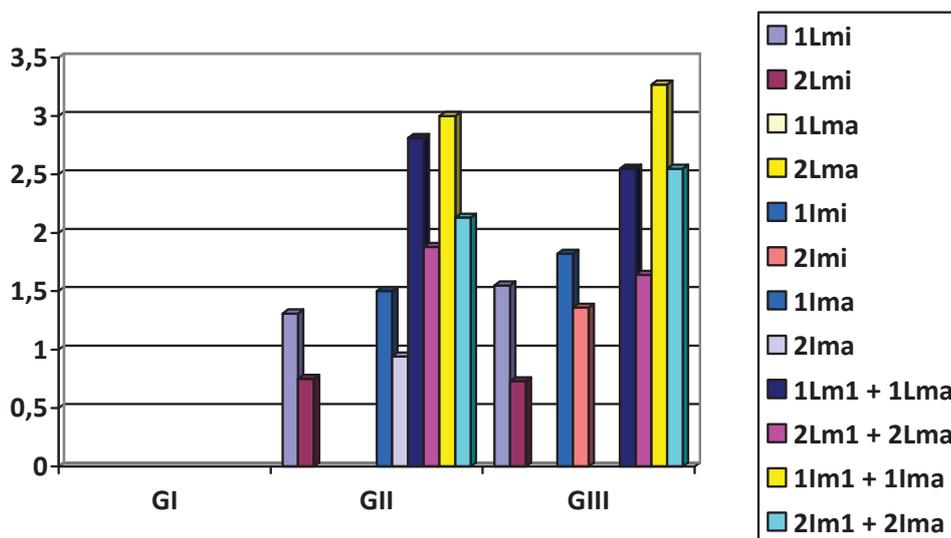


Verificamos no Gráfico 12 que para os grupos GI e GII não ocorreu diferença estatisticamente significativa para qualquer variável da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N1 para os grupos GI e GII, dados também verificados na Tabela 80 (APÊNDICE II) e na Tabela 81 (APÊNDICE JJ).

Verificamos que ocorreu diferença estatisticamente significativa para o GIII na comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação. As diferenças ocorreram, ainda, quando foram comparadas a soma das perguntas literais com a soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação. A média foi superior para as perguntas inferenciais da segunda aplicação do texto expositivo N1. Tais resultados sugeriram que os escolares desse grupo apresentaram desempenho inferior para as perguntas inferenciais, mesmo em uma segunda leitura, conforme descrito também na Tabela 82 (APÊNDICE KK).

O Gráfico 13, baseado na Tabela 83 (APÊNDICE LL), na Tabela 84 (APÊNDICE MM) e na Tabela 85 (APÊNDICE NN), mostra as variáveis com significância quando realizada a comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares dos grupos GI, GII e GIII, ou seja, comparação sujeito/sujeito para o texto N1.

**Gráfico 13:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do N1.



Observamos no Gráfico 13 que não ocorreu diferença significativa na comparação entre as variáveis das duas aplicações para os mesmos escolares do grupo GI quando comparados sujeito/sujeito na análise do texto N1. Dados igualmente verificados na Tabela 83 (APÊNDICE LL).

Verificamos que para GII ocorreram diferenças estatisticamente significantes na comparação entre as perguntas literais de microestrutura, o mesmo ocorrendo na comparação entre as perguntas inferenciais de macroestrutura.

Essas diferenças também foram verificadas na comparação da soma das perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação com as da segunda aplicação, com média superior para esta. Ainda verificamos diferenças significantes na comparação da soma das perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação com as da segunda aplicação, com média superior para a segunda. As médias superiores foram para a primeira aplicação. Os resultados sugeriram que os escolares do GII quando comparados sujeito/sujeito apresentaram desempenho superior na segunda aplicação, evidenciando mais uma vez que foram beneficiados com uma segunda leitura, conforme Tabela 84 (APÊNDICE MM).

Observamos que os escolares do grupo GIII apresentaram diferenças estatisticamente significantes na comparação tanto entre as perguntas literais de microestrutura como entre as perguntas inferenciais quando comparados sujeito/sujeito.

Ocorreram diferenças também para o GIII na comparação da soma das perguntas literais da primeira aplicação com as da segunda aplicação, bem como na soma das perguntas inferências, com as médias superiores na primeira aplicação, conforme Tabela 85 (APÊNDICE NN).

Para a descrição e a comparação entre os três grupos para o **texto narrativo N2**, da mesma forma foi realizada a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificarmos possíveis diferenças (indicadas com asterisco) para as variáveis de interesse, entre os grupos estudados, quando comparados concomitantemente para primeira aplicação (indicada com o número 1) e para a segunda aplicação (indicada com o número 2).

Observamos que não ocorreram diferenças estatisticamente significantes na comparação entre os três grupos para as variáveis referentes ao texto expositivo N2 para a primeira aplicação e para a segunda aplicação, apontando para um desempenho similar entre os grupos em todas as perguntas do texto narrativo N2. Os dados podem ser observados na Tabela 86 (APÊNDICE OO).

Igualmente, não observamos diferenças significantes na comparação entre os três grupos quando somados os resultados de cada tipo de variável referentes ao texto expositivo N2, tanto para a primeira aplicação como para a segunda, confirmando o desempenho similar entre os grupos — dados verificados na Tabela 87 (APÊNDICE PP).

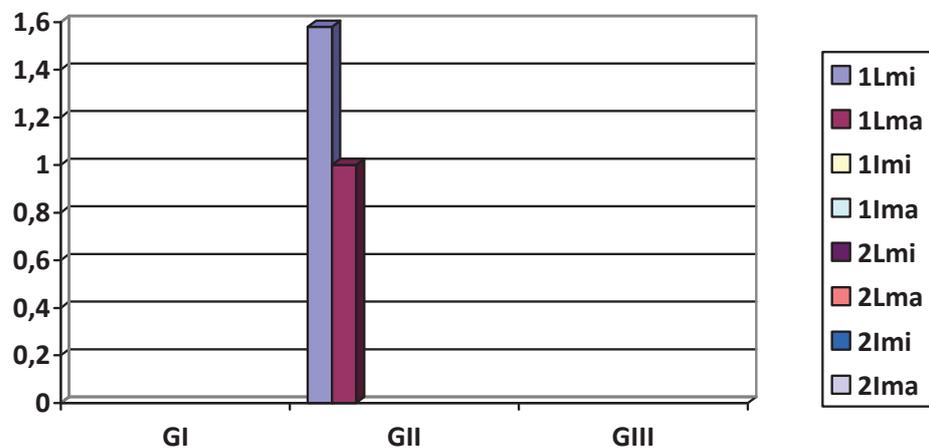
Em seguida, será exposta a comparação entre as perguntas literais, bem como entre as perguntas inferenciais da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N2.

Assim como serão apresentadas a comparação entre as perguntas literais e perguntas inferenciais de microestrutura, como também a comparação entre as perguntas literais e as inferenciais de macroestrutura da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N2.

Para essas análises, foi realizada a aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o objetivo de verificarmos possíveis diferenças entre os blocos de variáveis de interesse, por grupo estudado. Os valores com significância estão indicados com asterisco nas tabelas.

O Gráfico 14, baseado na Tabela 88 (APÊNDICE QQ), na Tabela 89 (APÊNDICE RR) e na Tabela 90 (APÊNDICE SS), indica os resultados da descrição e da comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) e literais de macroestrutura (Lma), como também entre as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi) e inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e segunda aplicação do texto narrativo N2 para os grupos GI, GII e GIII.

**Gráfico 14:** Descrição das médias das variáveis com significância da comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para os três grupos, na primeira e na segunda aplicação do N2.



Verificamos no Gráfico 14 que para o grupo GI não ocorreram diferenças significativas, tanto na primeira quanto na segunda aplicação do texto narrativo N2, conforme Tabela 88 (APÊNDICE QQ).

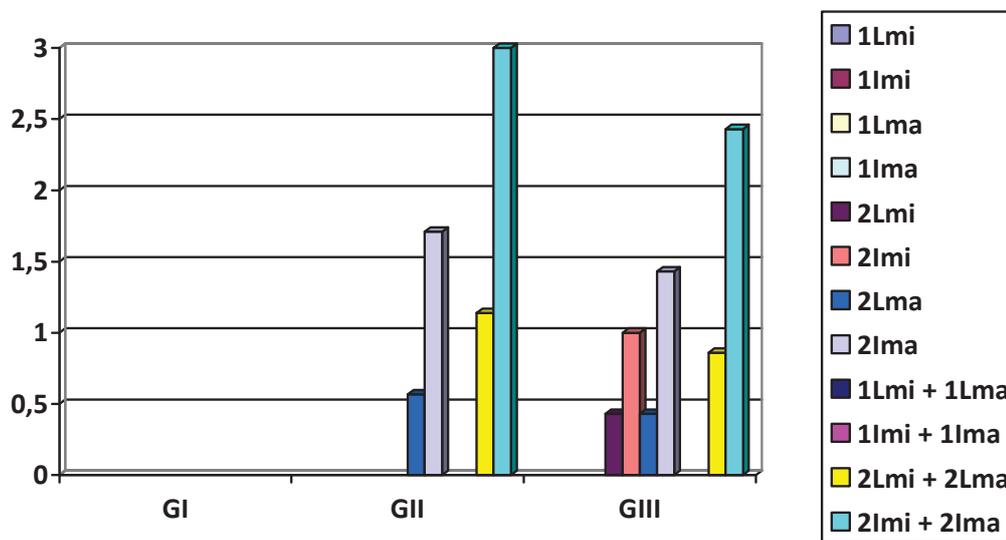
Para o GII, ocorreu diferença significativa apenas na comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as literais de macroestrutura da primeira aplicação. A média superior foi para as perguntas de microestrutura. Tais dados indicaram que os escolares desse grupo apresentaram desempenho inferior nesse tipo de pergunta, sugerindo que tiveram

dificuldades em lidar com as informações explícitas contidas nas frases do texto N2, as quais dependem de sua retenção na memória de trabalho para que a resposta correta possa ser selecionada. Dados verificados na Tabela 89 (APÊNDICE RR).

O grupo GIII, de igual forma, não apresentou diferença significativa, indicando que os escolares do 5º ano tiveram desempenho semelhante para todos os tipos de perguntas — conforme Tabela 90 (APÊNDICE SS).

O Gráfico 15, baseado na Tabela 91 (APÊNDICE TT), na Tabela 92 (APÊNDICE UU) e na Tabela 93 (APÊNDICE VV), mostra os resultados da comparação entre as perguntas literais de microestrutura (Lmi) com as perguntas inferenciais de microestrutura (Imi), assim como a comparação entre as perguntas literais de macroestrutura (Lma) com as inferenciais de macroestrutura (Ima) da primeira e da segunda aplicação do texto narrativo N2 para os três grupos estudados.

**Gráfico 15:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para os três grupos na primeira e na segunda aplicação do N2.



Observamos no Gráfico 15 que o Grupo GI não apresentou diferença estatisticamente significativa tanto para a primeira como para a segunda aplicação do texto narrativo N2 — conforme descrito na Tabela 91 (APÊNDICE TT).

Verificamos que o grupo GII apresentou diferenças estatisticamente significantes na comparação entre as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação do texto narrativo N2. Essas diferenças ocorreram

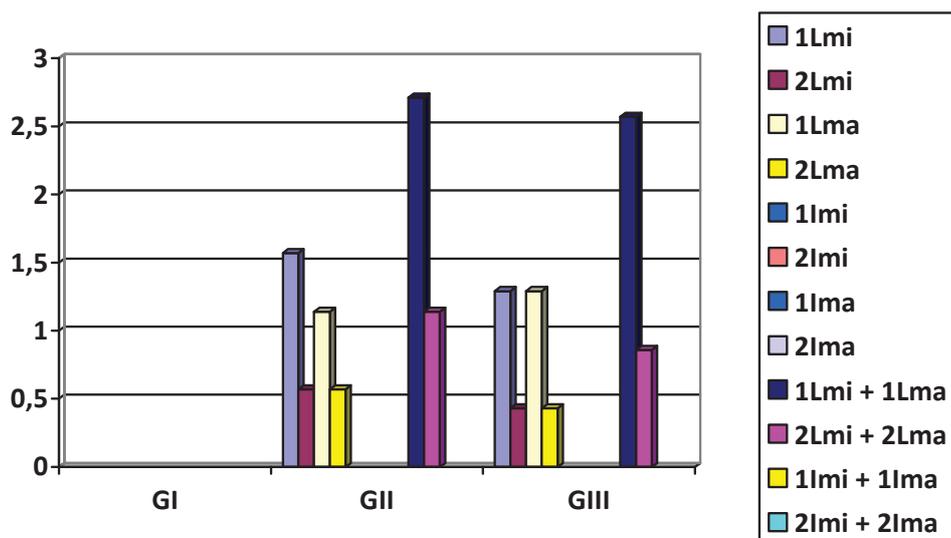
também na comparação entre a soma das perguntas literais com a soma das inferenciais da segunda aplicação. A média superior foi para as perguntas inferenciais, conforme Tabela 92 (APÊNDICE UU).

Para o grupo GIII, ocorreram diferenças estatisticamente significantes na comparação entre as perguntas literais de microestrutura com as inferenciais de microestrutura da segunda aplicação do texto narrativo N2. Esses mesmos resultados também foram verificados na comparação entre as perguntas literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura. Tais diferenças ocorreram, ainda, na comparação entre a soma das perguntas literais com a soma das inferenciais da segunda aplicação. A média superior também foi para as inferenciais. Dados descritos na Tabela 93 (APÊNDICE VV).

Os dados indicaram que os escolares do 4º e do 5º ano apresentaram desempenho inferior nas perguntas inferenciais, sugerindo que mesmo quando realizada uma segunda leitura tiveram dificuldade em formar inferências necessárias para a seleção da resposta correta, mantendo as dificuldades da primeira aplicação.

O Gráfico 16, baseado na Tabela 94 (APÊNDICE XX), na Tabela 95 (APÊNDICE YY) e na Tabela 96 (APÊNDICE WW), descreve a comparação entre as mesmas variáveis em ambas as aplicações para os mesmos escolares do grupo GI, ou seja, comparação sujeito/sujeito para o texto N2.

**Gráfico 16:** Descrição das variáveis com significância na comparação entre os mesmos escolares de cada um dos grupos nas duas aplicações do N1.



O Gráfico 16 mostrou que diferenças significantes também não foram observadas na análise da comparação entre os mesmo escolares que participaram das duas aplicações em qualquer das variáveis para o GI, sugerindo que, mesmo após uma segunda leitura, os escolares do 3º ano não conseguiram melhorar seus desempenhos, confirmando suas dificuldades para esse texto, conforme dados apresentados na Tabela 94 (APÊNDICE XX).

O GII apresentou diferenças significantes na comparação entre as perguntas literais de microestrutura e de macroestrutura. Ocorreu diferença significativa também na comparação entre a soma das perguntas literais da primeira e da segunda aplicação. As médias superiores foram para a primeira aplicação. Os resultados indicaram que os escolares melhoraram em seus desempenhos após realizada a segunda leitura, sugerindo que esta proporcionou maior retenção das informações explícitas na memória de trabalho. Dados descritos na tabela 95 (APÊNDICE YY).

Observamos que para os escolares do GII e do GIII ocorreram diferenças estatisticamente significante na comparação entre as perguntas literais de microestrutura, assim como também para as literais de macroestrutura. Estas diferenças também foram verificadas na comparação entre a soma das perguntas literais da primeira aplicação com a soma dessas perguntas da segunda aplicação. As médias para as variáveis em foram verificadas diferenças foi superior para a primeira aplicação. Os resultados sugeriram a influencia da memória na segunda aplicação, uma vez que os escolares ao fazerem uma segunda leitura puderam manter as informações na memória para poderem selecionar a resposta correta, conforme na tabela 95 (APÊNDICE YY) e tabela 96 (APÊNDICE WW).

Ao fazermos as análises das variáveis em que foram encontradas diferenças estatisticamente significantes, verificamos que na comparação entre a primeira aplicação e a segunda aplicação as médias superiores foram para as variáveis da primeira aplicação, sugerindo o papel da memória na compreensão, uma vez que o desempenho após uma segunda leitura mostrou-se superior em relação à primeira aplicação, corroborando estudo de Rawson e Middleton (2009), que apontaram para fortes evidências do envolvimento do processamento baseado em memória no automatismo da combinação conceitual durante a compreensão de texto. Concordando, também, com estudo de Giangiacomo e Navas (2008), que verificaram a importância da memória operacional sobre a compreensão de leitura. Os efeitos da memória sobre a compreensão ainda foram verificados por Daneman e Hannon (2001), Sánchez, Gonzalez e García (2002), que apontaram para uma forte correlação da memória de trabalho com a compreensão de leitura, assim como por Spinillo e Mahon (2007), que verificaram que a memória de trabalho e as habilidades componentes da compreensão

(fazer inferências, monitoramento da compreensão, conhecimento da estrutura do texto) preditaram variância exclusiva em compreensão de leitura.

Na comparação entre as perguntas literais e as perguntas inferenciais, as médias superiores foram para as perguntas inferenciais. Enquanto que na comparação entre as perguntas de microestrutura com as de macroestrutura, as médias superiores foram para as de macroestrutura. Exceções foram observadas somente para o grupo GII, nos textos E1 (na comparação entre Lmi e Lma), E2 (Lma e Ima) e N2 (Lmi e Lma).

Esses resultados sugeriram que, como verificados pelos estudos de Sánchez (1988; 1990), os escolares com dificuldades de compreensão recordaram menos informações principais e mais detalhes, de forma desestruturada e fragmentada, corroborando estudo de Sánchez, Orrantia e Rosales (1992), em que assinalam que a contínua variação na sucessão temática obriga o leitor a um contínuo processo de revisão da informação para integrar as ideias do texto de forma coerente, portanto dificuldades com as proposições de macroestrutura podem ter impedido a integração das informações e, conseqüentemente, a formações de inferências relacionadas com conhecimentos prévios.

Nossos resultados mostraram que o grupo em que ocorreu menor número de diferenças significantes foi para o GI, grupo do 3º ano, com exceção do E2, em que essas diferenças ocorreram mais, indicando que para esse texto puderam apresentar desempenho superior na segunda aplicação, no entanto apresentaram dificuldades nas perguntas de macroestrutura, tanto literais quanto inferenciais. O mesmo não ocorreu para os outros grupos, que apresentaram um menor número de diferenças significantes nesse texto E2 em relação ao outros textos.

O GI foi, portanto, o grupo que menos se beneficiou com a segunda exposição ao texto, visto que para os outros três textos essas diferenças não ocorreram. Os outros grupos parecem ter sido mais favorecidos à segunda aplicação, uma vez que apresentaram mais diferenças significantes entre uma aplicação e outra.

Em estudo de Oakhill (1984) foi investigado papel da compreensão inferencial no entendimento de histórias. Para isso, avaliou dois grupos de escolares que se diferenciaram pela capacidade de compreensão. Cada criança respondeu a questões sobre o texto lido em dois momentos: o primeiro, sem o texto, e o segundo, com o texto disponível para consulta. Metade das questões era relacionada a informações explícitas no texto e a outra metade, a informações implícitas. Os resultados mostraram que a presença do texto não aumentou o número de acertos nas perguntas inferenciais e não auxiliou a construção de inferências e a integração de informações. A autora concluiu que a habilidade de construir inferências é

determinante na diferenciação de indivíduos mais habilidosos e menos habilidosos quanto à compreensão de leitura. Dessa forma, nosso estudo corrobora a literatura, quando analisamos o grupo GI nos textos E1, N1 e N2, mas não em E2. Também não corrobora para os grupos GII e GIII, nos textos E1, N1 e N2, visto que a apresentação do texto em uma segunda vez auxiliou os escolares a apresentarem desempenho superior na segunda aplicação em relação à primeira.

Dessa forma, os resultados encontrados na análise para os escolares com dificuldade sugeriram que suas dificuldades parecem estar mais relacionadas a fatores referentes ao leitor que, segundo explanação de Graesser, Millis e Zwann (1997), estão associados a capacidades envolvidas em processamentos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, além da ativação do conhecimento prévio, da habilidade em construir inferências, assim como da motivação, monitoramento e uso de estratégias, como releitura e autoexplicação. Não estão relacionadas às características referentes ao gênero textual, estrutura discursiva e complexidade sintática, assim como a número, tipos de inferência e a demanda cognitiva por elas exigida, assim como demarcação clara dos objetivos do texto e a apresentação do tema desde o título, pois todos os textos utilizados foram apresentados da mesma forma para todos os grupos. Assim, como os grupos GII e GIII apresentaram resultados semelhantes nos textos E1, N1 e N2, e o GI em E2, podemos ponderar que não foram as características textuais que interferiram nos desempenhos dos escolares. Ainda pudemos verificar que os escolares não apresentaram diferenças significantes em qualquer um dos textos quando comparados em seus desempenhos, portanto esses resultados podem sugerir que as características de cada um dos textos não se mostraram de forma distinta aos escolares de cada um dos grupos, pois observamos que somente no texto N1 ocorreu diferença em apenas uma variável (Ima) da segunda aplicação.

Logo, podemos refletir que as dificuldades apresentadas pelos escolares estão associadas às características que atuam sobre o leitor, interferindo no processo de construção das representações significativas durante a atividade de compreensão, determinando o nível de representação que podem atingir: o nível superficial, o texto-base ou o modelo de situação, de acordo com Graesser, Millis e Zwann (1997). Nesse caso, os escolares parecem não ter atingido os níveis do texto-base e do modelo de situação, uma vez que podem decodificar sem dificuldades. Mesmo realizando uma segunda leitura, embora tivessem apresentado médias superiores nas variáveis em que diferenças foram observadas, ainda apresentaram dificuldades nas outras variáveis. Confirmando, por conseguinte, suas dificuldades encontradas na avaliação coletiva.

Sánchez (2002) destacou que a construção da representação mental de um texto depende da combinação de variáveis como: o processo perceptivo, o conhecimento prévio sobre o tema e a capacidade de memória de curto e longo prazo. Essas variáveis atuam em diferentes níveis de compreensão. Sobre esses níveis, o autor descreve que a compreensão pode ocorrer de maneira mais superficial até atingir níveis em que seja possível utilizar criticamente uma informação retirada do texto e responder a questões sobre fatos implícitos ou, ainda, por meio da autorregulação, identificar problemas ocorridos durante a leitura buscando resolvê-los. Nossos resultados indicaram que os escolares puderam aplicar esses processos apenas em parte das perguntas da segunda aplicação.

Assim sendo, nossos achados também concordaram com a literatura que sustenta que a compreensão inclui vários processos cognitivos inter-relacionados, dentre eles os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, que são requisitos necessários, porém não são suficientes. A compreensão da leitura depende da ativação de relevantes conhecimentos que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem oral, de habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo de cada indivíduo, além do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral como na escrita (BRAIBANT, 1997; SANTOS, 2009).

Nossos dados indicaram que os escolares, ao apresentaram médias superiores para as perguntas inferenciais, corroboraram a literatura que sustenta que, de acordo com Salles e Parente (2002; 2004) e Joly (2006), a dificuldade em fazer a extração de inferências evita que o leitor forme uma representação integrada do significado de um texto, o que, por sua vez, prejudica a compreensão.

De acordo com Oakhill e Yuill (1996), as dificuldades em fazer inferências podem estar relacionadas à falta de conhecimento geral para fazê-las. Os leitores podem achar que a inferência é legítima, mas terem dificuldade em acessar o conhecimento relevante e integrá-lo ao texto por limitação de capacidade, ou podem não se dar conta de que é necessário inferir ou mesmo de que é permitido fazê-lo.

Para Marcuschi (2004), a atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como mecanismo espontâneo e natural. O que pode ocorrer é que em dado momento uma determinada estratégia será mais eficaz do que outra para uma dada operação.

De acordo com Ferreira e Dias (2004), as inferências exigem muito mais do que o conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto. Porém, além de conhecimentos genéricos das situações cotidianas e sociais, a realização

dessas inferências parece exigir, também, certas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a capacidade de perceber a intenção da ação de outrem e de diferenciá-la das consequências dessa ação.

As dificuldades em lidar com essas habilidades foram apontadas por nossos resultados, que indicaram que os escolares do 3º ano (GI) não se beneficiaram da segunda aplicação dos textos narrativos, pois não apresentaram diferenças significantes para qualquer uma das variáveis nos dois textos. Em estudo de Carretti, Re e Arfè (2011), foi verificado que o desempenho inferior dos escolares com pobre compreensão em comparação ao dos escolares com boas habilidades de compreensão foi afetado pelo gênero de texto, assim a qualidade da compreensão dos textos narrativos era geralmente inferior aos escolares com boas habilidades. Os autores concluíram que seus problemas dependeram das características do texto narrativo, em que a coerência e a causalidade são elementos importantes. Dessa forma, os resultados apresentados por nosso estudo mostraram que os escolares desse grupo podem ter tido dificuldade em lidar com a coerência e os elementos de causalidade apresentados em textos narrativos.

Nos textos narrativos, segundo Kintsch (1998), a superfície e o texto-base estão cuidadosamente coordenados com o modelo de situação, exigindo maior captação da estrutura superficial do texto, bem como dos recursos de memória, quando comparados a outros tipos de texto.

Escudero e León (2007) sustentaram que os textos narrativos requerem processos mentais diferentes dos textos expositivos, portanto se pode deduzir que as inferências que são geradas dos textos narrativos também são diferentes e que a estruturação de seus conteúdos resulta também diferente ou que a demanda de conhecimentos que são requeridos pode ser, da mesma forma, distinta. Para esses autores, existem algumas implicações que a causalidade tem sobre a compreensão desses dois tipos de textos. Os leitores compreendem um fato quando são capazes de relacioná-los com outros fatos descritos no texto. Precisamente, uma das conexões mais importantes é a causalidade. As relações causais desempenham um papel essencial na compreensão dos textos narrativos. Existem fortes associações dentro da memória entre ações da narração que compartilham uma relação causal direta. Existem evidências suficientes que mostram que tanto a força como o número de conexões causais determina o nível de compreensão e a manutenção da informação lida, assim como o grau de importância com que o leitor assimila a informação do texto. Logo, os resultados encontrados sugeriram que os escolares do 3º ano apresentaram maior dificuldade em utilizar dessas associações para compreender o texto, mesmo fazendo uma segunda leitura, enquanto que os

do 4º e 5º ano conseguiram melhorar seus desempenhos na segunda aplicação. Os escolares do GI, portanto, tiveram maior dificuldade que os demais para lidar com as habilidades exigidas por esse tipo de texto.

Little e Box (2011) pesquisaram como o uso de atividades de pré-leitura, tais como elementos gráficos ou esquemas organizadores, podem afetar positivamente na aquisição de vocabulário e do significado ao ler novos conceitos apresentados no texto. Uma estratégia particularmente eficaz, como o mapeamento semântico, pode afetar significativamente os escolares que apresentavam anteriormente uma falha de conhecimento prévio sobre o novo conteúdo do material de leitura a ser trabalhado, por ajudá-los a compreender melhor o vocabulário e o conteúdo do material de leitura antes de realmente ler tal material. Segundo esses autores, a estratégia de mapeamento de semântica, assim como acontece com todos os esquemas e organizadores gráficos que auxiliam o escolar a adquirir conhecimento prévio e experiências relacionadas com a aquisição dos novos conceitos que serão trabalhados, podem funcionar como um elemento crítico para que o escolar se torne um leitor bem-sucedido. No entanto, em nosso estudo, mesmo ao explicarmos previamente o significado dos vocábulos que eram desconhecidos pelos escolares, estes, que foram submetidos à aplicação individual, ainda apresentaram dificuldades para responder às perguntas de compreensão do texto.

Esses resultados concordam com estudo de Weekes *et al.* (2008), que investigaram se os escolares com dificuldades de compreensão de leitura têm problemas específicos com o processamento de síntese de memória das associações semânticas entre as palavras. Os resultados constataram que os escolares com dificuldades de compreensão mostraram reduzida recuperação e reconhecimento de palavras críticas na condição semântica. Tal fato sugeriu que as dificuldades desses escolares encontram-se em níveis relacionados ao texto-base e ao modelo de situação, como explicado por Sánchez (2002).

A preocupação com a compreensão de leitura deveria ser o foco dentro do contexto escolar desde o início da alfabetização, uma vez que o modo como os escolares são alfabetizados não deveria ser deslocado das atividades de compreensão, como mostra estudo de Connor, Morrison e Fishman (2011). Os autores investigaram os efeitos de tipos específicos de treinamento em leituras associadas às características iniciais de linguagem e de instrução em leitura em crianças do 3º ano. Verificaram que aquelas que tiveram treinamento individualizado, levando em conta suas características iniciais, obtiveram maiores ganhos em compreensão de leitura. Isso significa que tanto as características de linguagem dos escolares como o modo com que foram alfabetizados têm influência sobre o seu desempenho em compreensão de leitura.

Desse modo, investigar a compreensão em leitura dos escolares é de suma importância, pois foi verificada em diversos estudos a influência negativa que suas dificuldades podem trazer no desempenho acadêmico. Guidetti e Martinelli (2007), por exemplo, investigaram as relações entre a compreensão em leitura e o desempenho em escrita de 148 escolares do ensino fundamental, entre 8 e 12 anos, de três escolas públicas. A compreensão em leitura foi avaliada por um texto elaborado segundo a técnica *Cloze* e o desempenho em escrita por uma escala de avaliação da escrita. O resultado revelou valor significativo no teste de correlação, indicando que quanto maior a compreensão em leitura melhor o desempenho em escrita.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) investigaram os efeitos das dificuldades de compreensão sobre o desempenho acadêmico na disciplina de Língua Portuguesa em 164 escolares da 5ª série, com média de idade de 11 anos e 5 meses, de escolas públicas e privadas. Os escolares apresentaram média muito baixa na avaliação da compreensão por meio da técnica de *Cloze*. As autoras verificaram que ocorreu uma associação entre a compreensão e o desempenho nessa disciplina, indicando que os escolares que tiveram melhor conceito em português tiveram, também, maior habilidade em compreensão textual. Com base nesses resultados, as autoras fomentaram alguns questionamentos, como: se a leitura é considerada uma habilidade básica para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas e se ela associou-se ao desempenho escolar real, então é possível que os escolares que apresentaram dificuldades específicas em leitura apresentem também dificuldades em outras disciplinas.

Esse fato foi verificado, também, em escolares do ensino médio em pesquisa realizada por Oliveira, Catalice e Freitas (2009), ao investigarem 83 escolares de um curso pré-vestibular, com média de idade de 27 anos e 4 meses. Na avaliação inicial da compreensão, os escolares apresentaram pontuação bem abaixo da média de acertos esperada, indicando que apresentaram muitas dificuldades de leitura e compreensão textual. As autoras consideraram os dados encontrados lamentáveis tendo em vista que a amostra era composta de escolares cursando o último ano do ensino médio e que pretendiam ingressar em um curso superior.

Os efeitos da dificuldade em compreensão ainda foram investigados no ensino superior em estudo de Oliveira e Santos (2006). Para as autoras, a habilidade de compreensão em leitura no ensino superior pode ser a diferença entre um aprendizado técnico científico de qualidade ou não. Nesse sentido, esse estudo objetivou explorar as relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, considerando a idade e o gênero dos estudantes universitários. Participaram desse estudo 270 estudantes dos cursos de

Administração de Empresas, Direito e Psicologia, de uma universidade privada do estado de São Paulo. A média de idade foi de 23 anos e 6 meses. Utilizou-se um texto de 250 vocábulos preparado de acordo com o teste de *Cloze*, em sua versão tradicional. A aplicação ocorreu em uma única sessão de forma coletiva. Os resultados evidenciaram uma significativa associação entre a compreensão em leitura dos estudantes e o seu desempenho acadêmico, levando em conta as faixas etárias e o gênero dos estudantes.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), igualmente, argumentaram que muitas situações exigem o uso da habilidade de leitura para um bom desempenho acadêmico. A compreensão textual foi medida por meio da aplicação de um texto elaborado dentro dos padrões da técnica de *Cloze*. Os resultados indicaram diferença significativa na compreensão em leitura entre os diferentes cursos, com a pontuação da compreensão em leitura considerada abaixo do esperado. As autoras também consideraram esse fato lamentável, pois a amostra foi composta por estudantes universitários que deveriam supostamente apresentar um melhor nível de compreensão textual. Os dados evidenciaram que os estudantes universitários não conseguiram abstrair as principais ideias do texto e não demonstraram uma leitura com fluência e compreensão.

De acordo com Gitendra e Gajria (2011), para desenvolver as habilidades de compreensão de leitura dos escolares com dificuldades é necessário que o foco da instrução seja direcionado sobre as estratégias de organização dos textos, tais como mapas, esquemas, ilustrações e gráficos, que podem servir como guias para a compreensão, assim como estratégias cognitivas e metacognitivas, visto ser a compreensão em leitura uma atividade que requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e linguísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, dentre outras.

De acordo com Navas, Pinto e Delissa (2009) e Kawano *et al.* (2011), a compreensão textual depende de vários mecanismos que são subjacentes à leitura proficiente. Dentre estes, os iniciais, de decodificação, são fundamentais para o reconhecimento automático de palavras que permitem o funcionamento pleno das funções de alta ordem implicadas na compreensão do texto lido. Dessa forma, segundo Ávila, Carvalho e Kida (2009), quanto mais proficiente torna-se o leitor, mais automáticos são esses processos fundamentais de decodificação e reconhecimento da palavra, mais rápida e precisa torna-se sua leitura (portanto, mais fluente), mais disponível sua atenção e memória para processos de alta ordem e, portanto, melhor o nível de sua compreensão.

Assim, segundo essas autoras, para que a compreensão aconteça, exige-se, basicamente, que o leitor seja capaz de reconhecer palavras e de alcançar o seu significado. É

necessário, portanto, que tenha desenvolvido um vocabulário adequado em amplitude e profundidade e aprenda a ler com fluência, que é, ao final, entendida como produto desse desenvolvimento inicial de reconhecimento da palavra até a automaticidade dos processos sublexicais, lexicais e sua integração no contexto de leitura de palavras isoladas ou de texto.

Visto ser a compreensão um processo que envolve várias habilidades e que suas dificuldades têm repercussão no decorrer dos anos escolares, podendo afetar o desempenho escolar, até mesmo no ensino superior, como vimos anteriormente, não deve ser, portanto, negligenciada pelo meio escolar, bem como o clínico, para que isso não se torne um círculo que englobe, inclusive a baixa autoestima do escolar. Como apontou estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), no qual as dificuldades de compreensão foram associadas ao baixo rendimento escolar, sendo que este foi associado à baixa autoestima, uma vez que os escolares eram conscientes de suas dificuldades. Além disso, os escolares com dificuldades de aprendizagem geralmente são avaliados de forma negativa por pais, professores e colegas com relação à competência social. Os professores descreveram esses escolares como sendo mais dependentes, imaturos, agressivos e que demonstram, mesmo em outros contextos, dificuldades de relacionamento interpessoal.

Essas autoras levantaram a hipótese de que o baixo desempenho escolar, quando não remediado, pode levar ao abandono escolar. Nesse sentido, a leitura com compreensão é de fundamental importância para a aprendizagem dos muitos conteúdos escolares, tratando-se de uma habilidade básica, pois é por meio dela que o escolar concretiza seu aprendizado. Dessa forma, quanto antes forem detectadas suas dificuldades, já nos primeiros anos do ensino fundamental, mais oportunidades o escolar terá de superá-las e não participar desse círculo, o qual o impedirá de ir em busca do conhecimento necessário para se tornar um indivíduo socialmente integrado.

### 4.2.3 Considerações Finais do Estudo 2

Pudemos verificar que a compreensão é um processo complexo que depende de várias habilidades cognitivas e, também, metacognitivas. Assim sendo, a avaliação da compreensão de leitura, a fim de detectar possíveis dificuldades apresentadas pelos escolares, torna-se de suma importância, uma vez que incorre em várias consequências negativas para o escolar, como exposto anteriormente. Considerando a complexidade envolvida no processo de compreensão, a análise dos dados coletados por meio do instrumento proposto por este estudo envolve parte desse processo, como foi esclarecido na fundamentação teórica que deu base à sua construção. Desse modo, a avaliação realizada apontou para dificuldades focalizadas dentro do texto-base, de acordo com a teoria apresentada. Outras possíveis dificuldades encontradas por esses escolares, seja em decodificação, velocidade de leitura ou fluência, dificuldades focalizadas dentro dos níveis do modelo de situação ou metagognição, habilidades que estão relacionadas ao desempenho em compreensão de leitura, devem ser investigadas por outros meios adequados para a avaliação dessas habilidades específicas.

Dentro do contexto escolar, o professor pode utilizar o instrumento proposto para avaliar seus escolares no início do ano letivo a fim de detectar possíveis dificuldades de compreensão. Se isto for verificado, o professor analisará onde estão focalizadas estas dificuldades.

Ao focalizar alguma dificuldade, o professor pode desenvolver um trabalho relacionado às dificuldades apresentada pelo escolar, ou pelos escolares, se isto for verificado em um número maior de escolares, fazendo um trabalho mais geral.

Para que o professor saiba como pode desenvolver este trabalho será elaborado um manual contendo as informações teóricas que fundamentaram a construção do instrumento, o que ele avalia e porquê. Por meio dessa explicação será exposto quais estratégias o professor pode utilizar para amenizar, ou até mesmo eliminar estas dificuldades. Se, após este trabalho, o escolar continuar apresentando dificuldades, ele deverá ser encaminhado para avaliação e intervenção específicas com profissionais especialistas.

## **5 Conclusão**

Os resultados apresentados permitiram-nos concluir que:

### **Quanto à elaboração do instrumento de avaliação de compreensão:**

- foi comprovada estatisticamente a validade e a confiabilidade do instrumento de avaliação da compreensão de leitura proposto por este estudo;
- o instrumento proposto mostrou-se eficaz na avaliação da compreensão de leitura, haja vista que detectou os escolares que apresentaram dificuldades em compreensão textual;
- as dificuldades encontradas pelos escolares foram confirmadas em uma segunda aplicação, reafirmando a eficácia do instrumento para a verificação da compreensão leitora.

### **Quanto à caracterização do perfil dos escolares do 3º ao 5º ano avaliados:**

- os escolares apresentaram menor número de erros com a seriação, indicando que as experiências de leitura no decorrer dos anos escolares contribuíram no desempenho em compreensão;
- a segunda leitura proporcionou a alguns escolares que melhorassem seu desempenho nas respostas às perguntas dos textos na segunda aplicação do instrumento de avaliação em compreensão;
- os escolares do 3º ano não se mostraram favorecidos por essa segunda leitura, o que foi verificado no texto expositivo E1 e nos dois narrativos N1 e N2;
- os escolares apresentaram médias superiores para as perguntas inferenciais, como também para as perguntas de macroestrutura, corroborando nossa hipótese inicial;
- os escolares apresentaram médias superiores para as perguntas literais dos textos expositivos e para as perguntas inferenciais dos textos narrativos, indicando que cada tipo de texto apresentou uma dificuldade específica para os escolares.

## Referências

---

### Referências

- ALVES, M. L. Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. VII Congreso en Enseñanza de las ciencias. **Enseñanza de las ciencias**. Universidad de Sevilla, 2005. Número extra.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1. p.147-154, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV**. 4<sup>th</sup> ed. Washington: American Psychiatric Association; 1994.
- ÁVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; KIDA, A. S. B. Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C. C.; MELLO, C. B.; CAPELLINI, S. A.; MOUSINHO, R.; ALVES, L. M. **Temas em Dislexia**. p. 103-113. São Paulo: Artes Médicas. 2009.
- BADIAN, N.A. Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. **Journal of Learning Disabilities**, v. 32, n. 2, p. 138-48, 1999.
- BLOCK, C. C.; PARRIS, S.R.; REED, K.L.; WHITELEY, C.S.; CLEVELAND, M.D. Instructional Approaches That Significantly Increase Reading Comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 2, p. 262-281, 2009.
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 167-187.
- BRAZIL. Ministério da Educação. **Resultados do SAEB-2005**. Brasília, DF: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 17/09/2011.
- BORUCHOVITCH E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. V.; BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. **Memory Cognitive**, v. 29, n. 6, p. 850-9, 2001.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. V.; ELBRO, C. The ability of learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. **Journal of Children Language**, v. 30, n. 3, p. 681-94, 2003.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004.

CAIN K., OAKHILL J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, p. 697-708, 2006.

CAIN K.; OAKHILL J. Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. **Journal of Learning Disabilities**, v. 44, n. 5, p. 431-43, 2011.

CAMPANARIO, J. M. Y.; OTERO, J. La comprensión de los libros de texto. In: PERALES, P.; CAÑAL DE LEÓN, P. (Orgs). **Didáctica de las Ciencias experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza**. España: Editorial Marfil S.A. 2000.

CARRETTI, B.; RE, A. M.; ARFÈ, B. Reading Comprehension and Expressive Writing: A Comparison Between Good and Poor Comprehenders. **Journal of Learning Disabilities**. September, 21, 2011.

CARVALHO, C. A. F. **Relação entre a função pragmática da linguagem e compreensão de texto**. 2008, Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO C. A. F.; ÁVILA C. R. B.; CHIARI B. M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 207-12, 2009.

CAPARROTTI, N. B. Prova de compreensão em leitura: evidências de validade. 2005, Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 002/2003. Brasília: CFP, 2003. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>> Acesso em: 07/12/2010.

CONNOR, C. M.; MORRISON, F. J.; FISHMAN, B. Testing the Impact of Child Characteristics × Instruction Interactions on Third Graders' Reading Comprehension by Differentiating Literacy Instruction, **Reading Research Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 189-221, 2011.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Validade por processo de resposta no teste de Cloze. **Revista de Psicologia Fractal**, v. 21, n. 3, 2009.

CUNHA, V. L. O. **Desempenho de escolares de 1ª a 4ª séries em provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (PROHMELE)**. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p. 221-240, 2009.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2010.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. Avaliação e Intervenção na Compreensão de Leitura. In: Capellini, S. A.; Germano, G. D.; Cunha, V. L. O. **Transtornos de Aprendizagem e Transtornos da Atenção (da Avaliação à intervenção)**. São José dos Campos: Pulso. 2010.

DANEMAN, M.; HANNON, B. Using working memory theory to investigate the construct validity of multiple-choice reading comprehension tests such as the SAT. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 130, n. 2, p. 208-223, 2001.

DIAKIDOY, I. A. N.; MOUSKOUNTI, T.; IOANNIDES, C., Comprehension and Learning From Refutation and Expository Texts. **Reading Research Quarterly**, v. 46, n. 1, p. 22-38, 2011.

ECKERT, T. L.; ARDOIN, S. P.; DALY, E. J.; MARTENS, B. K. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. **Journal Behavior Analysis**, v. 35, n. 3, p. 271-81, 2002.

ESCUADERO, I.; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. **Revista Signos**, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de Leitura: Estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, 2002.

FERREIRA, S. P. A. F.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Transtornos de aprendizagem da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARRIDO, E. **O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica de Cloze**. 1988, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

GIANGIACOMO, M. C. P. B.; NAVAS, A. L. G. P. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 1, p. 69-74, 2008.

GITENDRA, A. K.; GAJRIA, M. Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. **Focus on Exceptional Children**, v. 43, n. 8, p. 1-16, 2011.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 35-47, 2005.

GRAESSER A. C., MILLIS K. K., ZWANN R. A. Discourse comprehension. **Annual Psychology**, v. 48, p. 163-189, 1997.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Vetor Editora**, v. 8, n. 2, 2007.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, 2011.

JOHNSON H, SMITH L. B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. **Children Development**, v. 52, n. 4, p. 1216-23, 1981.

JOLY, M. C. R. A.; NICOLAU, A. F. Avaliação de compreensão em leitura usando Cloze na 4ª série. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 14, p. 14-19, 2005.

JOLY, M. C. R. A. **Sistema Orientado de Cloze**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2006. (Relatório técnico).

\_\_\_\_\_. The validity of Cloze Oriented System (COS): a correlation study with an electronic comprehension test and a reading attitude survey. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, p. 49-57. 2007. Número especial.

\_\_\_\_\_. Estudos com o Sistema Orientado de Cloze para o ensino fundamental. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze. Um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 120-143, 2009.

KAWANO, C. E.; KIDA, A. S. B.; CARVALHO, C. A. F.; ÁVILA, C. R. B. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2011.

KIDA, A. S. B. Bateria de avaliação de habilidades e competências linguísticas, de escrita e leitura. 2009, Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2010.

KINNIBURGH, L. H.; SHAW, E. L. Using question-answer relationship to build-reading comprehension in science. **Science Activities**, v. 45, n. 4, p. 18-29, 2009.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, v. 85, n. 5, p. 363-94, 1978.

LAGE, A. L. D.; BICALHO, A. S. N.; PEREIRA, C. A.; ANDRADE, E. P.; COUTO, E. S. C.; JARDIM, G. L. F. *et al.* **Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha**. Governo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação, 2007.

LAI, M. K.; MCNAUGHTON, S.; AMITUANAI-TOLOA, M.; TURNER, R.; HSIAO, S. Sustained Acceleration of Achievement in Reading Comprehension: The New Zealand Experience. **Reading Research Quarterly**, v. 44, n. 1, p. 30-56, 2009.

LEE SWANSON, H. Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 44, n. 4, p. 358-71, 2011.

LESLIE L., CADWELL J. Formal and informal measures of reading comprehension. In: ISRAEL S. E., DUFFY G. G. **Handbook of research on reading comprehension**. Taylor y Francis: New York, 2009.

LEVORATO, M. C.; NESI, B.; CACCIARI, C. Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. **Brain and Language**, v. 91, p. 303-314, 2004.

LITTLE, D. C.; BOX, J. A. The use of a specific schema theory strategy-semantic mapping-to facilitate vocabulary development and comprehension for at-risk readers. **Reading Improvement**, v. 48, n. 1, p. 24-31, 2011.

MANYAK, P. C.; BAUER, E. B. Explicit code and comprehension instruction for English learners. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 5, p. 432-434, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989. Relatório Final apresentado ao CNPq.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JUNIOR, J. Z. (Orgs). **Pedagogia cidadã, cadernos de formação: Língua Portuguesa**. (Vol.2) São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MIRANDA, A.; VILLAESCUSA, M. I.; VIDAL-ABARCA, E. Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 30, n. 5, p. 503-512, 1997.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Inter-relação entre processamento fonológico e compreensão leitora do 2º ao 4º ano do ensino fundamental: um estudo longitudinal. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, 2010.

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 14, n. 4, 2009.

NEUHAUS, G.; FOORMAN, B. R. Measures of Information Processing in Rapid Automatized Naming (RAN) and Their Relation to Reading. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 78, p. 359-373, 2001.

OAKHILL, J. R.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. R. (Orgs). **Reading difficulties: Processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 69-92, 1996.

OAKHILL, J. V.; CAIN, K.; BRYANT, P. E. The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. **Language and Cognitive Processes**, v. 18, n. 4, p. 443-68, 2003.

OLIVEIRA, K.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. **Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze. Um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 47-77, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze. Um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 149-164, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; CATALICE, L. M.; FREITAS, F. A. Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acerto por item. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze. Um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 165-185, 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. (2010). **PISA 2009. Results: What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science**. Paris: Author. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

PASQUALI, L. Testes referentes a Construto: Teoria e Modelo de Construção. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração**. Brasília-DF: LabPAM/IBAP, 1999.

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, 2007. Número especial.

PERRIN, E. B. SAC Instrument Review Process. **Medical Outcomes Trust Bulletin**, v. 3, n. 4, p. 1, September, 1995.

PINTO, A. C. Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. **Psicologia, Educação e Cultura**, Universidade do Porto. Portugal, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2001.

PRIOR, S. M.; FENWICK, K. D.; SAUNDERS, K. S.; OUELLETTE, R. ; O'QUINN, C; HARVEY, S. Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? **Literacy Research and Instruction**, v. 50, n. 3, p. 183-94, 2011.

PROTOPAPAS A.; SIDERIDIS G. D.; MOUZAKI A.; SIMOS P. G. Matthew effects in reading comprehension: myth or reality? **Journal of Learning Disabilities**, v. 44, n. 5, p. 402-20, 2011.

RABREN, K.; DARCH, C.; EAVES, R. C. The differential effects of two systematic reading comprehension approaches with students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 32, n. 1. p. 36-47, 1999.

RADACH, R.; HUESTEGGE, L.; REILLY, R. The role of global top-down factors in local eye-movement control in reading. **Psychological Research**, v. 72, p. 675-688, 2008.

RANSBY, M. J.; LEE SWANSON, H. Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, v. 36, n. 6, p. 538-555, 2003.

RAWSON, K. A.; MIDDLETON, E. L. Memory-Based Processing as a Mechanism of Automaticity in Text Comprehension. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 35, n. 2, p. 353-370, 2009.

RODRIGUES, A. A.; DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A. Raciocínio lógico na compreensão de texto. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, 2002.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em escolares da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, 2004.

SÁNCHEZ, E. M. Aprender a leer e leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. **Infancia y aprendizaje**, v. 44, p. 35-57, 1988.

SÁNCHEZ, E. M. Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. **Estudios de Psicología**, v. 41, p. 21-40, 1990.

SÁNCHEZ, E.; ORRANTIA, J.; ROSALES, J. Cómo mejorar la comprensión de texto en sala de aula. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 14, p. 89-112, 1992.

SÁNCHEZ, E. M.; GONZALEZ, A. J.; PÉREZ, R. G. Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. **Psicothema**, v. 14, n. 1. p. 77-85, 2002.

SÁNCHEZ, E. M. **Compreensão e redação de textos. Dificuldades e ajudas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ, E. M. La comprensión lectora. In: MILLÁN, J. A. **La lectura en España. Leer para aprender**, p. 191-208, 2008.

SANTA-CLARA, A. M. O.; FERRO, T. C.; FERREIRA, S. P. A. O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 335-341, 2004.

SANTOS, A. A. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão e leitura. **Interação em Psicologia**, v. 8, p. 215-224, 2004.

SANTOS, A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F. O. S. *et al.* O teste de Cloze na avaliação da compreensão da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002.

SANTOS, M. T. M. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: Barbosa, T., Rodrigues, C. C., Mello, C. B., Capellini, S. A., Mousinho, R., & Alves, L. M. (eds.) **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

SAMPAIO, M. E. C.; ASSIS, G.; BAPTISTA, M. Q. G. Variáveis de Procedimentos de Ensino e de Testes na Construção de Sentenças com Compreensão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, 2010, p. 145-155.

SCHIFF, R.; Schwartz-Nahshon, S.; NAGAR, R. Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. **Annals of Dyslexia**, v. 61, n. 1, p. 44-63, 2011.

SNELLINGS P.; VAN DER LEIJ A.; DE JONG P. F.; BLOK H. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning Disabilities**, v. 42, n. 4, p. 291-305, 2009.

SOLAN, H. A.; SHELLEY-TREMBLAY, J.; FICARRA, A.; SILVERMAN, M.; LARSON, S. Effect of attention therapy on reading comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, v. 36, n. 6, p. 556-563, 2003.

SOLAN, H. A.; LARSON, S.; SHELLEY-TREMBLAY, J.; FICARRA, A.; SILVERMAN, M. Role of visual attention in cognitive control of oculomotor readiness in students with reading disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 34, n. 2, p. 137-48, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEIN, L. M. **Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TIU, R. D. JR.; THOMPSON, L. A.; LEWIS, B. A. The Role of IQ in a Component Model of Reading. **Journal of Learning Disabilities**, v. 36, n. 5, p. 424-436, 2003.

TOMAZ, J. B. C. **Normas e Recomendações para Elaboração de Questões de Múltipla Escolha**. No contexto da Educação das Profissões de Saúde. Versão Preliminar. Instituto Innovare. Disponível em: <<http://www.innovare.org.br>>. 2006. Acesso em: 12/02/2010.

VIEIRA MAR, Denhière, G. Compreensão de textos e classe social. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 32, 1998, p. 34-41.

YOON, J. O. The effects of captions on deaf students' content comprehension, cognitive load, and motivation in online learning. **American Annals of the Deaf**, v. 156, n. 3, 2011, p. 283-9.

WEEKES, B. S.; HAMILTON, S.; OAKHILL, J. V.; HOLLIDAY, R. E. False recollection in children with reading comprehension difficulties. **Cognition**, v. 106, p. 222-233, 2008.

WILAWAN, S. Effects of lexical cohesion and macrorules on EFL students' main idea comprehension. **Reading Improvement**, v. 48, n. 2, p. 71-87, 2011.

ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

**APÊNDICES**

---

**APÊNDICE A- Critérios para a elaboração de questões objetivas de múltipla-escolha**  
(adaptado de PASQUALI, 2001; TOMAZ, 2006; LAGE et al., 2007).

**Recomendações para a elaboração de questões objetivas de múltipla-escolha** (adaptado de PASQUALI, 2001; TOMAZ, 2006; LAGE et al., 2007)

- **Normas e recomendações relacionadas ao conteúdo**

1. Usar a gramática, pontuação e ortografia, de modo consistente.
2. Focalizar cada item em um problema único.
3. Manter o vocabulário consistente com o nível de compreensão dos examinandos.
4. Evitar dar pistas de uma questão para outra.
5. Evitar itens que são baseados em opiniões.

- **Normas e recomendações relacionadas à construção do enunciado**

6. Elaborar o enunciado sob a forma de uma pergunta ao invés do formato de completar.
7. Se o formato de completar for usado, evitar posicionar a lacuna no início ou no meio do enunciado.
8. Garantir que as orientações no enunciado sejam claras e que o texto permita que o escolar compreenda exatamente o que se quer perguntar.
9. Evitar frases ou termos desnecessários no enunciado.
10. Formular o enunciado “positivamente”; evite elaboração “negativa”.
11. Tomar cuidado com os “duplos negativos” no enunciado.

- **Normas e recomendações gerais relacionadas ao desenvolvimento das opções**

12. Usar o maior número de “distratores funcionais” quanto possível.
13. Posicionar as opções em ordem numérica ou lógica.
14. Manter as opções independentes; evitar sobreposições.
15. As opções devem ser o mais homogêneas possível em termos de conteúdo.
16. Manter as opções com mais ou menos o mesmo tamanho.
17. Evitar, ou usar minimamente, opções como “todas as acima” ou “nenhuma das acima”.
18. Elaborar as opções na forma positiva; evitar a forma negativa.
19. Evitar distratores que forneçam pistas muito óbvias.
20. Evitar determinantes específicos.

- **Normas e recomendações relacionadas ao desenvolvimento da opção correta**

21. Posicionar de maneira equilibrada a opção correta nas QME em um teste
22. Revisar cuidadosamente cada opção para assegurar-se que só haja uma única opção correta.

- **Normas e recomendações relacionadas ao desenvolvimento dos distratores**

23. Usar distratores plausíveis; evite distratores ilógicos.

24. Usar frases técnicas, apesar de incorretas.

25. Usar afirmações corretas, mas que não respondam o item corretamente.

## APÊNDICE B – Carta enviada aos primeiros profissionais que julgaram os textos



Unesp

Prezado Profissional

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a compreensão de leitura dos escolares de 2ª a 5ª série do ensino fundamental. Para que esta pesquisa tenha fidedignidade e seja válida, a sua participação é de extrema importância, pois você é um profissional que atua junto a estes escolares e que compreende suas habilidades e dificuldades.

Portanto, necessitamos de sua contribuição para a escolha dos textos que serão utilizados na aplicação do instrumento de avaliação da compreensão de leitura dos escolares.

Gostaríamos que utilizasse de sua experiência e conhecimento para selecionar, no livro didático de português utilizado por você em sua escola, alguns textos de diferentes gêneros textuais que considera mais adequados para a avaliação da compreensão de leitura de escolares que sejam da mesma série ministrada por você.

Para isto preparamos uma escala, disposta em pontos de 1 a 4, para que você dê a sua pontuação em cada título do texto indicando qual considera mais adequado segundo a representatividade e dificuldade de cada um deles de acordo com sua série escolar.

A avaliação da representatividade deve ter como base cada tipo de texto considerando se ele apresenta: demarcação clara das ideias do texto, identificação da ideia global, integração entre as informações do texto, coesão e coerência entre as informações contidas no texto, possibilidade de integrar as informações contidas no texto com conhecimentos já adquiridos (experiências pessoais, informações obtidas em outras leituras, etc.).

A tabela indicando a representatividade de cada texto está disposta da seguinte forma:

- 5- Não representativo
- 6- Pouco representativo
- 7- Representativo
- 8- Muito Representativo

**Você deve indicar a pontuação que julgar a correta.**

A avaliação da dificuldade deve ter como base cada tipo de texto considerando: a extensão do texto (número de palavras do texto), vocabulário utilizado, adequação do tema à idade e escolaridade, ortografia e estrutura sintática adequada à idade e escolaridade.

A tabela indicando a dificuldade de cada texto está disposta da seguinte forma:

- 5- Nenhuma dificuldade
- 6- Pouca Dificuldade
- 7- Média Dificuldade
- 8- Muita Dificuldade

**Você deve indicar a pontuação que julgar a correta.**

Sua contribuição é fundamental para que este instrumento tenha validade, pois será utilizado por profissionais que trabalham com escolares que apresentam transtornos de aprendizagem e também pelos professores para detectar as dificuldades apresentadas por seus escolares.

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e colaboração para a realização deste estudo.

Cordialmente,

**Vera Lúcia Orlandi Cunha.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP.

**Simone Aparecida Capellini.** Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP.

Caso tenha alguma dúvida favor entrar em contato nos seguintes endereços:

e-mail: [verafono@uol.com.br](mailto:verafono@uol.com.br)

Telefones: (18) 3351-1705; (18) 9715-0836.

### Textos do 2º ano

#### 1- Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

- 1- Não representativo
- 2- Pouco representativo
- 3- Representativo
- 4- Muito Representativo

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A doce vida de um cachorro</b>	narrativo				
<b>O Leão e o rato</b>	narrativo				
<b>A esperteza da raposa</b>	narrativo				
<b>Dormir fora de casa</b>	narrativo				
<b>Bichinho de estimação</b>	narrativo				
<b>Casas de animais</b>	expositivo				
<b>Olhe para suas mãos</b>	expositivo				
<b>Pequenas e poderosas</b>	expositivo				
<b>Tubarão-branco</b>	expositivo				
<b>Pique-esconde</b>	poema				
<b>Ana Bela Comilona</b>	poema				
<b>O gato é ingrato</b>	poema				

<b>Primeira viagem sozinha</b>	poema				
<b>O Peixe-boi</b>	curiosidades				
<b>Conde de Sanduíche</b>	curiosidades				
<b>Quem tem medo de dragão?</b>	curiosidades				
<b>Longa história</b>	curiosidades				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

- 1- Nenhuma dificuldade
- 2- Pouca Dificuldade
- 3- Média Dificuldade
- 4- Muita Dificuldade

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A doce vida de um cachorro</b>	narrativo				
<b>O Leão e o rato</b>	narrativo				
<b>A esperteza da raposa</b>	narrativo				
<b>Dormir fora de casa</b>	narrativo				
<b>Bichinho de estimação</b>	narrativo				
<b>Casas de animais</b>	expositivo				
<b>Olhe para suas mãos</b>	expositivo				
<b>Pequenas e poderosas</b>	expositivo				
<b>Tubarão-branco</b>	expositivo				
<b>Pique-esconde</b>	poema				
<b>Ana Bela Comilona</b>	poema				
<b>O gato é ingrato</b>	poema				
<b>Primeira viagem sozinha</b>	poema				
<b>O Peixe-boi</b>	curiosidades				
<b>Conde de Sanduíche</b>	curiosidades				
<b>Quem tem medo de dragão?</b>	curiosidades				
<b>Longa história</b>	curiosidades				

## Textos do 3º ano

### 1- Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

- 1- Não representativo
- 2- Pouco representativo
- 3- Representativo
- 4- Muito Representativo

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>				

	<i>texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O porquinho feio</b>	narrativo				
<b>O esqueleto</b>	narrativo				
<b>Chuí chuá ronc ronc</b>	narrativo				
<b>O segredo do armário</b>	narrativo				
<b>Lugar de cada um</b>	expositivo				
<b>Sinais representando palavras</b>	expositivo				
<b>Cata-ventos bombeiam água</b>	expositivo				
<b>Vitória-régia</b>	expositivo				
<b>A ninhada da Dona Pata</b>	poema				
<b>Os olhos do menino</b>	poema				
<b>Vida de gato e rato</b>	poema				
<b>Bom remédio!</b>	poema				
<b>Pé de chocolate</b>	curiosidades				
<b>Ferret</b>	curiosidades				
<b>Quem inventou o avião? Santos Dumont ou os irmãos Wright?</b>	curiosidades				
<b>Sem grilos</b>	curiosidades				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

- 1- Nenhuma dificuldade
- 2- Pouca Dificuldade
- 3- Média Dificuldade
- 4- Muita Dificuldade

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O porquinho feio</b>	narrativo				
<b>O esqueleto</b>	narrativo				
<b>Chuí chuá ronc ronc</b>	narrativo				
<b>O segredo do armário</b>	narrativo				
<b>Lugar de cada um</b>	expositivo				
<b>Sinais representando palavras</b>	expositivo				
<b>Cata-ventos bombeiam água</b>	expositivo				
<b>Vitória-régia</b>	expositivo				
<b>A ninhada da Dona Pata</b>	poema				
<b>Os olhos do menino</b>	poema				
<b>Vida de gato e rato</b>	poema				
<b>Bom remédio!</b>	poema				

<b>Pé de chocolate</b>	curiosidades				
<b>Ferret</b>	curiosidades				
<b>Quem inventou o avião? Santos Dumont ou os irmãos Wright?</b>	curiosidades				
<b>Sem grilos</b>	curiosidades				

### Textos do 4º ano

#### 1-Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1- Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Viola no saco</b>	narrativo				
<b>Olívia Pirulito</b>	narrativo				
<b>E agora?</b>	narrativo				
<b>Um história do saci-pererê que ninguém te contou</b>	narrativo				
<b>Os recursos naturais</b>	expositivo				
<b>O piolho</b>	expositivo				
<b>Curtindo o sol numa boa</b>	expositivo				
<b>Os inimigos do mar</b>	expositivo				
<b>Quem tem medo de quê?</b>	poema				
<b>Brasileirinho</b>	poema				
<b>O rato da cidade e o rato do campo</b>	poema				
<b>O trabalho e o lavrador</b>	poema				
<b>O sol</b>	curiosidades				
<b>Mar</b>	curiosidades				
<b>Quem inventou a impressora?</b>	curiosidades				
<b>O que aconteceria com a terra se a lua não existisse?</b>	curiosidades				

#### 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1- Nenhuma dificuldade**

**2- Pouca Dificuldade**

**3- Média Dificuldade**

**4- Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Viola no saco</b>	narrativo				
<b>Olívia Pirulito</b>	narrativo				
<b>E agora?</b>	narrativo				
<b>Um história do saci-pererê que ninguém te contou</b>	narrativo				
<b>Os recursos naturais</b>	expositivo				
<b>O piolho</b>	expositivo				
<b>Curtindo o sol numa boa</b>	expositivo				
<b>Os inimigos do mar</b>	expositivo				
<b>Quem tem medo de quê?</b>	poema				
<b>Brasileirinho</b>	poema				
<b>O rato da cidade e o rato do campo</b>	poema				
<b>O trabalho e o lavrador</b>	poema				
<b>O sol</b>	curiosidades				
<b>Mar</b>	curiosidades				
<b>Quem inventou a impressora?</b>	curiosidades				
<b>O que aconteceria com a terra se a lua não existisse?</b>	curiosidades				

### Textos do 5º ano

#### 1- Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Vó caiu na piscina</b>	narrativo				
<b>Na traseira do caminhão</b>	narrativo				
<b>Talismã do Tibet</b>	narrativo				
<b>Tutty - o terror das calças brancas!</b>	narrativo				
<b>Crise da água</b>	expositivo				
<b>Patos de borracha “atacam” após 11 anos no mar</b>	expositivo				
<b>Na mira dos fazendeiros</b>	expositivo				
<b>Elas só pensam em trabalho</b>	expositivo				

<b>Picasso</b>	poema				
<b>Cajueiro pequenino</b>	poema				
<b>A barata nojenta</b>	poema				
<b>Como encontrar um instante</b>	poema				
<b>O que acontece durante o sono?</b>	curiosidades				
<b>A esfinge faz plástica</b>	curiosidades				
<b>Trapalhão de miolos secos</b>	curiosidades				
<b>A vida de José em cima da escada</b>	curiosidades				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Nenhuma dificuldade**

**2-Pouca Dificuldade**

**3-Média Dificuldade**

**4-Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Vó caiu na piscina</b>	narrativo				
<b>Na traseira do caminhão</b>	narrativo				
<b>Talismã do Tibet</b>	narrativo				
<b>Tutty - o terror das calças brancas!</b>	narrativo				
<b>Crise da água</b>	expositivo				
<b>Patos de borracha “atacam” após 11 anos no mar</b>	expositivo				
<b>Na mira dos fazendeiros</b>	expositivo				
<b>Elas só pensam em trabalho</b>	expositivo				
<b>Picasso</b>	poema				
<b>Cajueiro pequenino</b>	poema				
<b>A barata nojenta</b>	poema				
<b>Como encontrar um instante</b>	poema				
<b>O que acontece durante o sono?</b>	curiosidades				
<b>A esfinge faz plástica</b>	curiosidades				
<b>Trapalhão de miolos secos</b>	curiosidades				
<b>A vida de José em cima da escada</b>	curiosidades				

## APÊNDICE C - Carta enviada aos profissionais que fizeram a seleção dos textos narrativos e expositivos



Unesp

**Prezado Profissional**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a compreensão de leitura dos escolares do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Para que esta pesquisa tenha fidedignidade e seja válida, a sua participação é de extrema importância, pois você é um profissional que atua junto a estes escolares e que compreende suas habilidades e dificuldades.

Portanto, necessitamos de sua contribuição para a escolha dos textos que serão utilizados na aplicação do instrumento de avaliação da compreensão de leitura dos escolares.

Você está recebendo textos narrativos e expositivos retirados dos livros didáticos utilizados em escolas municipais que foram selecionados por professores da rede de ensino. Desta forma, gostaríamos que utilizasse de sua experiência e conhecimento para nos apontar a adequação dos textos previamente selecionados para esta avaliação.

Para isto preparamos uma escala, disposta em pontos de 1 a 4, para que você dê a sua pontuação em cada título do texto indicando qual considera mais adequado segundo a representatividade e dificuldade de cada um deles de acordo com cada série escolar.

A avaliação da representatividade deve ter como base cada tipo de texto considerando se ele apresenta: demarcação clara das ideias do texto, identificação da ideia global, integração entre as informações do texto, coesão e coerência entre as informações contidas no texto, possibilidade de integrar as informações contidas no texto com conhecimentos já adquiridos (experiências pessoais, informações obtidas em outras leituras, etc.).

A tabela indicando a representatividade de cada texto está disposta da seguinte forma:

- 1-Não representativo**
- 2-Pouco representativo**
- 3-Representativo**
- 4-Muito Representativo**

**Você deve indicar a pontuação que julgar a correta.**

A avaliação da dificuldade deve ter como base cada tipo de texto considerando: a extensão do texto (número de palavras do texto), vocabulário utilizado, adequação do tema à idade e escolaridade, ortografia e estrutura sintática adequada à idade e escolaridade.

A tabela indicando a dificuldade de cada texto está disposta da seguinte forma:

- 1-Nenhuma dificuldade**
- 2-Pouca Dificuldade**
- 3-Média Dificuldade**
- 4-Muita Dificuldade**

**Você deve indicar a pontuação que julgar a correta.**

Sua contribuição é fundamental para que este instrumento tenha validade, pois será utilizado por profissionais que trabalham com escolares que apresentam transtornos de aprendizagem e também pelos professores para detectar as dificuldades apresentadas por seus escolares.

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e colaboração para a realização deste estudo.

Cordialmente,

**Vera Lúcia Orlandi Cunha.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP.

**Simone Aparecida Capellini.** Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília – SP.

Caso tenha alguma dúvida favor entrar em contato nos seguintes endereços:

e-mail: [verafono@uol.com.br](mailto:verafono@uol.com.br)

Telefones: (18) 3351-1705; (18) 9715-0836.

**Textos do 2º ano****1- Tabela da Representatividade**

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A doce vida de um cachorro</b>	narrativo				
<b>O Leão e o rato</b>	narrativo				
<b>A esperteza da raposa</b>	narrativo				
<b>Dormir fora de casa</b>	narrativo				
<b>Bichinho de estimação</b>	narrativo				
<b>Casas de animais</b>	expositivo				
<b>Olhe para suas mãos</b>	expositivo				

<b>Pequenas e poderosas</b>	expositivo				
<b>Tubarão-branco</b>	expositivo				
<b>O Peixe-boi</b>	expositivo				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Nenhuma dificuldade**

**2-Pouca Dificuldade**

**3-Média Dificuldade**

**4-Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>A doce vida de um cachorro</b>	narrativo				
<b>O Leão e o rato</b>	narrativo				
<b>A esperteza da raposa</b>	narrativo				
<b>Dormir fora de casa</b>	narrativo				
<b>Bichinho de estimação</b>	narrativo				
<b>Casas de animais</b>	expositivo				
<b>Olhe para suas mãos</b>	expositivo				
<b>Pequenas e poderosas</b>	expositivo				
<b>Tubarão-branco</b>	expositivo				
<b>O Peixe-boi</b>	expositivo				

## Textos do 3º ano

### 2- Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O porquinho feio</b>	narrativo				
<b>O esqueleto</b>	narrativo				
<b>Chuí chuá ronc ronc</b>	narrativo				
<b>O segredo do armário</b>	narrativo				
<b>Lugar de cada um</b>	expositivo				

Sinais representando palavras	expositivo				
Cata-ventos bombeiam água	expositivo				
Vitória-régia	expositivo				

## 2-Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Nenhuma dificuldade**

**2-Pouca Dificuldade**

**3-Média Dificuldade**

**4-Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>O porquinho feio</b>	narrativo				
<b>O esqueleto</b>	narrativo				
<b>Chuá chuá ronc ronc</b>	narrativo				
<b>O segredo do armário</b>	narrativo				
<b>Lugar de cada um</b>	expositivo				
<b>Sinais representando palavras</b>	expositivo				
<b>Cata-ventos bombeiam água</b>	expositivo				
<b>Vitória-régia</b>	expositivo				

## Textos do 4º ano

### 1-Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1- Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Viola no saco</b>	narrativo				
<b>Olívia Pirulito</b>	narrativo				
<b>E agora?</b>	narrativo				

Um história do saci-pererê que ninguém te contou	narrativo				
Os recursos naturais	expositivo				
O piolho	expositivo				
Curtindo o sol numa boa	expositivo				
Os inimigos do mar	expositivo				
Mar	expositivo				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Nenhuma dificuldade**

**2-Pouca Dificuldade**

**3-Média Dificuldade**

**4-Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Viola no saco	narrativo				
Olívia Pirulito	narrativo				
E agora?	narrativo				
Um história do saci-pererê que ninguém te contou	narrativo				
Os recursos naturais	expositivo				
O piolho	expositivo				
Curtindo o sol numa boa	expositivo				
Os inimigos do mar	expositivo				
Mar	expositivo				

## Textos do 5º ano

### 1-Tabela da Representatividade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Não representativo**

**2-Pouco representativo**

**3-Representativo**

**4-Muito Representativo**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Representatividade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Vó caiu na piscina	narrativo				

<b>Na traseira do caminhão</b>	narrativo				
<b>Talismã do Tibet</b>	narrativo				
<b>Tutty - o terror das calças brancas!</b>	narrativo				
<b>Crise da água</b>	expositivo				
<b>Na mira dos fazendeiros</b>	expositivo				
<b>Elas só pensam em trabalho</b>	expositivo				
<b>A esfinge faz plástica</b>	expositivo				
<b>O que acontece durante o sono?</b>	expositivo				

## 2- Tabela da Dificuldade

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

**1-Nenhuma dificuldade**

**2-Pouca Dificuldade**

**3-Média Dificuldade**

**4-Muita Dificuldade**

<i>Título do texto</i>	<i>Tipo do texto</i>	<i>Dificuldade</i>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Vó caiu na piscina</b>	narrativo				
<b>Na traseira do caminhão</b>	narrativo				
<b>Talismã do Tibet</b>	narrativo				
<b>Tutty - o terror das calças brancas!</b>	narrativo				
<b>Crise da água</b>	expositivo				
<b>Na mira dos fazendeiros</b>	expositivo				
<b>Elas só pensam em trabalho</b>	expositivo				
<b>A esfinge faz plástica</b>	expositivo				
<b>O que acontece durante o sono?</b>	expositivo				

## **APÊNDICE D - Proposicionalização dos textos selecionados para comporem o instrumento de avaliação da compreensão de leitura**

### **Texto Expositivo 1**

#### **O piolho**

(S1) Os piolhos atingem o homem há milhares de anos em todas as partes do mundo.

(S2) O piolho humano pode ser encontrado em qualquer região climática e atingir qualquer pessoa independentemente de raça, cor ou nível social.

(S3) Um dos tipos de piolho humano é o capilar, que tem seu tamanho menor que um grão de arroz.

(S4) Ele vive no couro cabeludo, alimentando-se exclusivamente de sangue.

(S5) A picada do piolho capilar causa forte coceira, inflamação e deixa vermelhidão na pele, mas essa picada normalmente não é aparente devido à cobertura dos cabelos.

(S6) Os piolhos são insetos muito ativos que se movimentam com rapidez ao longo dos fios de cabelo.

(S7) Isso permite, quando há contato entre cabeças, que sejam transmitidos com muita facilidade.

(S8) Quanto à reprodução, esse inseto põe em torno de seis ovos por dia.

(S9) Esses ovos são chamados de lêndeas.

(S10) Elas se parecem com aquelas caspas muito pequenas e branquinhas que aparecem nos cabelos.

(S11) Os piolhos já começam a picar logo depois que nascem.

(S12) Para eliminar os piolhos, existem remédios específicos, que são comprados em farmácias.

(S13) Contudo, há métodos caseiros que podem ser usados no combate aos piolhos, como utilizar uma esponja umedecida com vinagre para passá-la pelo couro cabeludo antes de lavar a cabeça normalmente.

(S14) Para evitar que esses bichinhos voltem à cabeça, higiene pessoal é fundamental.

(S15) Quem toma banho todos os dias e lava os cabelos com frequência possui menor risco de ter esses insetos alojados na cabeça.

(S16) Além dessas medidas preventivas, é bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas.

**O piolho.** Sites consultados para a produção de texto: [www.piolho.org.br](http://www.piolho.org.br) e [www.jnjbrasil.com.br](http://www.jnjbrasil.com.br). In: Carpaneda, I.; Bragança, A. Porta Aberta- São Paulo: FTD. 2005. p. 69. (Texto adaptado).

Sentenças	Proposições Literais	Proposições Inferenciais (anafóricas - IA e elaborativas - IE)
(S1) Os piolhos atingem o homem há milhares de anos em todas as partes do mundo.	P1. Atingir por piolhos homem há milhares de anos em todas as partes do mundo	I1. Existir piolhos há milhares de anos em todo o mundo (IE)
(S2) O piolho humano pode ser encontrado em qualquer região climática e atinge qualquer pessoa independentemente de raça, cor ou nível social.	P2. Ser encontrado piolho humano em qualquer região climática P3. Atingir X1 qualquer pessoa independentemente de raça, cor ou nível social.	I2. X1 = piolho (IA) I3. adaptar-se piolho a qualquer condição de clima e pessoa (IE)
(S3) Um dos tipos de piolho é o capilar, que tem seu tamanho menor que um grão de arroz.	P4. Ser um dos tipos de piolho capilar P5. Ter X2 tamanho menor que um grão de arroz	I4. Haver diversos tipos de piolho (IE) I5. X2= ser capilar um tipo de piolho (IA) I6. X3=ser tamanho de piolho (IA) I7. Ser piolho muito pequeno (IE)
(S4) Ele vive no couro cabeludo, alimentando-se exclusivamente de sangue.	P6. Viver ele no couro cabeludo P7. Alimentar-se exclusivamente de sangue.	I8. Ele = piolho capilar (IA) I9: P7 humano (IE) I10. Se = ele = piolho capilar (IA) I11. Não alimentar-se piolho de outras fontes diferentes de sangue humano (IE)
(S5) A picada do piolho capilar causa forte coceira, inflamação e deixa vermelhidão na pele, mas essa picada normalmente não é aparente devido à cobertura dos cabelos.	P8. Causar picada piolho forte coceira, inflamação P9. Deixar X4 vermelho na pele P10. Não parecer X6 devido à cobertura de cabelos.	I12. Estar picada e inflamação no couro cabeludo do homem atingido pelo piolho (IE) I13. X4 = picada (IA) I14. X5 = ser vermelhidão na pele, coceira e inflamação (IA) I15. X6 = picada de piolho

		(IA) I16. Ser X6 oculta pelos cabelos (IE) I17. Gerar picada de piolho desconforto no ser humano (IE)
(S6) Os piolhos são insetos muito ativos que se movimentam com rapidez ao longo dos fios de cabelo.	P11. Ser piolhos insetos ativos P12. Movimentar-se X7 com rapidez P13. Movimentar-se X7 ao longo dos fios de cabelo de X9.	I18. P12 ser exemplo que justifica P11 (IE) I19. X7=piolho (IA) I20. Se = a si próprio = piolho (IA) I21. X8 = rapidez de movimento (IA) I22. cabeça = ser fio de cabelo de homem (IA) I23. X9 = homem (IA) I24. ser insetos ativos por movimentar-se com rapidez (IE)
(S7) Isso permite, quando há contato entre cabeças, que sejam transmitidos com muita facilidade.	P14. Permitir X10 facilidade de transmissão P15. P14 quando há contato entre cabeças de X11	I25. X10=isso= movimento rápido piolhos (IA) I26. Ocorrer P14 quando P15 (IE) I27. X11= ser cabeça de homem (IE)
(S8) Quanto à reprodução, esse inseto põe em torno de seis ovos	P16. Por inseto em torno de seis ovos por dia	I28. Inseto = piolho (IA) I29. Reproduzir muito piolhos (IE)
(S9) Esses ovos são chamados de lêndeas.	P17. Ser ovos chamados de lêndeas	I30. X12= ovos do piolho (IA) I31. X13 = lêndeas= ovos do piolho (IA)
(S10) Elas se parecem com aquelas caspas muito pequenas e branquinhas que aparecem nos cabelos.	P18. Parecer se elas com caspas pequenas e branquinhas	I32. Se = elas = lêndeas (IA)
(S11) Os piolhos já começam a picar logo depois que nascem.	P19. Picar piolho logo depois que nascem	I33. picar piolho o homem (IA)
(S12) Para eliminar os piolhos, existem remédios específicos, que são comprados em farmácias.	P20. Existir remédios específicos para eliminar o piolho P21. Ser X14 comprados em farmácias	I34. P20 do cabelo e couro cabeludo do homem (IE) I35. X14= remédios específicos (IA)

<p>(S13) Contudo, há métodos caseiros que podem ser usados no combate aos piolhos, como utilizar uma esponja umedecida com vinagre para passá-la pelo couro cabeludo antes de lavar a cabeça normalmente.</p>	<p>P22. Existir, contudo, método caseiro para combater os piolhos P23. Passar X15 pelo couro cabeludo X14</p>	<p>I36. Método caseiro = meio de combate feito em casa, não industrializado, não fármaco (IE) I37. X15= Esponja úmida com vinagre (IA) I38. ser X15 método caseiro I39. do homem atingido pelo piolho (IA) I40. Matar vinagre piolho (IE) I41. Ser vinagre alternativa para uso de remédios específicos para eliminar piolho (IE)</p>
<p>(S114) Para evitar que esses bichinhos voltem à cabeça, higiene pessoal é fundamental.</p>	<p>P24. Ser higiene pessoal fundamental para evitar que esses bichinhos voltem à cabeça</p>	<p>I42. Higiene pessoal = tomar banho e lavar os cabelos (IE) I43. Esses bichinhos = piolhos humanos (IA)</p>
<p>(S15) Quem toma banho todos os dias e lava a cabeça com frequência possui menor risco de ter esses insetos alojados na cabeça.</p>	<p>P25. Possuir menor riscos de ter insetos alojados na cabeça quem tomar banho todos os dias e lavar cabeça com frequência</p>	<p>I44. Insetos = piolhos (IA) I45. Pessoas que não tomam banho diariamente e não lavam frequentemente cabeça tem maior risco de infestação por piolhos (IE)</p>
<p>(S16) Além dessas medidas preventivas, é bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas.</p>	<p>P26. Ser bom evitar uso de travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas além dessas medidas</p>	<p>I46. Ser travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelos objetos que mantêm contato com cabelo e poder objetos de pessoas transmitir piolho (IE) I47. Outras pessoas = pessoas que podem ter piolhos (IA) I48. Ser travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo objetos pessoais que não dever ser compartilhado entre pessoas (IE) I49. Além dessas medidas= tomar banho todos os dias e lavar a cabeça com frequência (IA)</p>

## Texto Expositivo 2

### A onça pintada

(S1) A onça-pintada ou jaguar é o maior felino da América.

(S2) Tem o corpo robusto e musculoso, com uma coloração que vai do amarelo-claro para um amarelo mais escuro, quase marrom, com pintas negras de diversos tamanhos.

(S3) A onça-pintada vive em áreas de vegetação densa com água e alimentos em abundância.

(S4) Por ser excelente caçadora e nadadora, a onça-pintada costuma caçar diversos tipos de animais, entre eles aves e até peixes.

(S5) Para atacar sua vítima, é muito cautelosa, aproxima-se silenciosamente e surpreende a presa saltando sobre seu dorso.

(S6) Daí surgiu o nome de “jaguar”, que significa, na língua tupi-guarani, a expressão “o que mata com um salto”.

(S7) A onça-pintada possui hábitos noturnos e solitários.

(S8) Mas, na época reprodutiva, perde um pouco os seus hábitos solitários e o casal demonstra certo apego, chegando, inclusive, a haver cooperação na caça.

(S9) Em geral, após cem dias de gestação, nascem, no interior de uma toca, de um a quatro filhotes.

(S10) Apesar de tão temida, a onça-pintada foge da presença humana, sendo raros os casos de ataque ao homem.

(S11) Como necessita de um amplo território para sobreviver, pode invadir fazendas em busca de animais domésticos, despertando a raiva dos fazendeiros, que as matam sem piedade.

(S12) Por esse motivo, e principalmente pela rápida redução de seu hábitat, esse felino, naturalmente raro, encontra-se à beira da extinção em nosso país.

**Na mira dos fazendeiros** In: Sistema de Ensino Aprende Brasil. Ensino fundamental. Curitiba: Positivo. 2008. p. 13. (Texto adaptado).

Sentenças	Proposições Literais	Proposições Inferenciais (anafóricas - IA e elaborativas - IE)
(S1) A onça-pintada ou jaguar é o maior felino da América	P1. Ser onça-pintada ou jaguar maior felino da América	I1. Ser onça-pintada e jaguar nomes para mesmo animal (IA) I2. Haver felinos maiores que onça-pintada em outros lugares que não América

		(IE)
(S2) Tem o corpo robusto e musculoso, com uma coloração que vai do amarelo-claro para um amarelo mais escuro, quase marrom, com pintas negras de diversos tamanhos.	P2. Ter X1 corpo robusto e musculoso P3. Possuir X1 coloração que ir do amarelo-claro para um amarelo mais escuro P4. Ser X1 quase marrom P5. Ser corpo X1 com pintas negras P6. Ser X2 de diversos tamanhos	I3. X1 = onça-pintada (IA) I4. Por P2 ser onça-pintada forte (IA) I5. Ser coloração da pele da onça-pintada (IA) I6. Haver pequenas diferenças na cor da pele das onças, mas ir apenas do amarelo-claro para um amarelo mais escuro (IE) I7. X2 = pintas negras (IA) I8. ser pintas pequenas, médias ou grandes (IE) I9. Estar pintas na pele da onça (IA)
(S3) A onça-pintada vive em áreas de vegetação densa com água e alimentos em abundância.	P7. Viver X3 áreas de vegetação densa P8. P12 com água e alimentos em abundância	I10. X3 = onça-pintada (IA) I11. X4 = Viver onça pintada (IA) I12. Viver onça com condições favoráveis de alimentação e hidratação (IE)
(S4) Por ser excelente caçadora e nadadora, a onça pintada costuma caçar muitos animais, aves e até peixes.	P9. Ser X5 excelente caçadora e nadadora P10. Por P9 costumar onça pintada caçar muitos animais, aves e até peixes	I13. X5= ser onça-pintada (IA) I14. Por P9 então caçar onça animais terrestres e aquáticos (IE)
(S5) Para atacar sua vítima, é muito cautelosa, aproxima-se silenciosamente e surpreende a presa saltando sobre seu dorso.	P10. Ser X6 muito cautelosa para atacar sua vítima P11. Aproximar X7 silenciosamente P12. Surpreender X8 a presa P13. Salta X9 sobre seu dorso P14. Por P10 então P11 para P12 e P13	I15. X6 = onça-pintada (IA) I16. X7= se= onça-pintada (IA) I17. X8=onça pintada I18. P12 para evitar fuga durante a caça (IE) I19. X9 = onça-pintada (IA) I20. seu= da presa I21. P11 e P12 para evitar fuga de presa (IE) I22. Ser P14 descrição do ataque da onça à presa (IE) I23. Atacar onça-pintada para alimentar-se da presa (IE)

<p>(S6) Daí surgiu o nome de “jaguar”, que significa, na língua tupi-guarani, a expressão “o que mata com um salto”.</p>	<p>P15. Surgir daí nome jaguar ou Jaguará P16. Significar X10 a expressão “o que mata com um salto” na língua tupi-guarani</p>	<p>I24. Daí = do salto da onça sobre o dorso da presa (IA) I25. X10 = jaguar ou Jaguará (IA) I26. Ser língua tupi-guarani usado por índios brasileiros (IE) I27. Dar índios brasileiros nome de jaguar ou Jaguará para onça-pintada (IE)</p>
<p>(S7) A onça-pintada possui hábitos noturnos e solitários.</p>	<p>P17. Possuir onça-pintada hábitos noturnos P18. Ser X8 solitários</p>	<p>I28. Sair onça-pintada principalmente durante a noite (IE) I29. X8 = hábitos da onça-pintada (IA)</p>
<p>(S8) Mas, na época reprodutiva, perde um pouco os seus hábitos solitários e o casal demonstra certo apego, chegando, inclusive, a haver cooperação na caça.</p>	<p>P19. Perder onças um pouco dos seus hábitos solitários na época reprodutiva P20. Demonstrar casal certo apego P21. Haver cooperação X9 na caça P22. P20 por chegar a P21</p>	<p>I30. Ser onça-pintada (IA) I31. Seus = da onça-pintada (IA) I32. P20 por estar fêmea e macho mais próximos no dia-a-dia a fim de favorecer o acasalamento (IE) I33. Casal = onça fêmea e onça macho (IE) I34. X9 = casal de onças (IA) I35. Ser P21 exemplo de apego entre o casal de onças (IE) I36. Ser I35 por P17 e P18</p>
<p>(S9) Em geral, após cem dias de gestação, nascem, no interior de uma toca, de um a quatro filhotes.</p>	<p>P23. Nascer de um a quatro filhotes no interior de uma toca, P24. Nascer filhotes, em geral, após 100 dias de gestação</p>	<p>I37. Filhotes = filhotes de onça-pintada (IA) I38. Estar onça-pintada prenha no interior de uma toca para aguardar nascimento (IE) I39. Ser gestação de onça pintada (IA) I40. ser quatro número máximo de filhotes da onça pintada</p>
<p>(S10) Apesar de tão temida, a onça-pintada foge da presença humana, sendo raros os casos de ataque ao homem.</p>	<p>P25. Fugir onça-pintada da presença humana P26. Ser X10 tão temida P27. P25 apesar de P26 P28. Ser raros os casos de ataque ao homem</p>	<p>I41. X10 = onça-pintada (IA) I42. P45 pelo homem (IE) I43. Não ser temor dos homens justificados por P25 (IE) I45. Temer onça presença humana (IE)</p>

<p>(S11) Como necessita de um amplo território para sobreviver, pode invadir fazendas em busca de animais domésticos, despertando a raiva dos fazendeiros, que as matam sem piedade. (S20) Como necessita de um amplo território para sobreviver, pode “invadir” fazendas em busca de animais domésticos, despertando a raiva dos fazendeiros que matam sem piedade.</p>	<p>P29. Necessitar X11 de um amplo território para sobreviver  P30. Poder X12 invadir fazenda em busca de animais domésticos  P31. P30 por P29  P32. Despertar X13 a raiva dos fazendeiros que matam sem piedade  P33. Por P31 então P32</p>	<p>I46. X11 = onça-pintada (IA)  I47. P30 pois necessita caçar muitos animais para subsistências (IE)  I48. X12 = onça-pintada (IA)  I49. Ser animais domésticos presas para onça-pintada (IE)  I50. Viver animais domésticos em fazendas (IE)  I51. X13 = onça-pintada (IA)  I52. P31 a onça-pintada (IA)  I53. P32 por desejar fazendeiros proteger seus animais domésticos (IE)</p>
<p>(S12) Por esse motivo, e principalmente pela rápida redução de seu habitat, esse felino, naturalmente raro, encontra-se à beira da extinção em nosso país.</p>	<p>P34. Encontrar-se esse felino à beira da extinção em nosso país por esse motivo e principalmente pela rápida redução de seu habitat</p>	<p>I54. Esse felino = onça-pintada (IA)  I55. Esse motivo = P32 (IA)  I56. Seu = da onça-pintada (IA)  I57. Redução do habitat levar a extinção da onça-pintada por P29 e I47 (IE)</p>

### Texto Narrativo 1

#### O segredo do armário

(S1) No final do corredor tem um armário.

(S2) Não é como o armário do quarto de Lucas, que todo mundo está sempre abrindo e fechando.

(S3) No armário do corredor não tem cobertas, roupas, nem brinquedos.

(S4) Ele fica trancado a semana inteirinha.

(S5) Mas todo domingo, bem cedinho, a mãe tira uma chave dourada do bolso e...

(S6) Lucas arregala os olhinhos cada vez que a mãe abre o armário... A mãe de Lucas pega, um a um, os tubos de tinta e a caixa de pincéis, os potes de guache e os lápis de cor...

(S7) Na ponta dos pés, Lucas espia a mãe pintando flores, mares e nuvens. [...]

(S8) Um dia, Lucas encontra a chave dourada esquecida na fechadura do armário.

(S9) Mãe e pai estão no trabalho, a Teca na cozinha, preparando o almoço...

(S10) Lucas não resiste.

(S11) Um livro, dois livros, a almofada do gato... tudo equilibrado em cima da cadeira alta, o menino dá um impulso e...pronto, alcança a fechadura e abre a porta do armário.

(S12) Com o coração aos pulos, Lucas enche os braços de canetas e guaches.

(S13) Os papéis, ele equilibra debaixo do queixo. Pincéis e lápis engordam os bolsos do short de algodão.

(S14) Tudo esparramado no chão do quarto, o tempo até parece que para. [...]

(S15) - Menino! Ta fazendo alguma arte, quietinho aí?

(S16) Teca grita da cozinha.

(S17) Depressa, Lucas junta desenhos, tintas e pincéis e corre para o armário do corredor.

(S18) É só o tempo de escalar a cadeira, livros e almofada, ajeitar tudo nas prateleiras e pular de volta para o chão.

(S19) Ufa! O menino ri sozinho, com o seu segredo guardado pela chave dourada.

**O segredo do armário.** Taisa Ferreira. O segredo do armário. São Paulo: Paulinas. 1997. In: Carpaneda, I.; Bragança, A. Porta Aberta- São Paulo: FTD. 2005. p. 126.

### Proposicionalização

Sentenças	Proposições literais	Proposições Inferenciais (anafóricas - IA e elaborativas - IE)
(S1) No final do corredor tem um armário.	P1. Ter armário no final do corredor	I1: ser corredor de um imóvel (IE)
(S2) Não é como o armário do quarto de Lucas, que todo mundo está sempre abrindo e fechando.	P2. Não ser X1 como armário do quarto de Lucas P3. estar abrindo e fechando X2 sempre	I2: X1= armário do final do corredor do imóvel (IA) I3: X2 = armário do quarto de Lucas (IA) I4: viver Lucas no imóvel (IE)
(S3)No armário do corredor não tem cobertas, roupas, nem brinquedos.	P4. Não ter cobertas no armário do corredor P5. Não ter roupas no armário do corredor P6. Não ter brinquedos no armário do corredor	I5: Por P2 então ter cobertas, roupas e brinquedos no armário de Lucas (IE)

(S4) Ele fica trancado a semana inteirinha.	P7. Ficar ele trancado a semana inteirinha	I6: ele = armário do corredor (IA) I7: por P3, ficar armário de Lucas destrancado (IE)
(S5)Mas todo domingo, bem cedinho, a mãe tira uma chave dourada do bolso e...	P8: tirar mãe chave dourada do bolso P9: P8 todo domingo quando ser bem cedinho	I8: ser chave do armário do corredor (IE) I9: ser bolso da roupa da mãe (IE) I10: usar chave para abrir armário do corredor (IE)
(S6)Lucas arregala os olhinhos cada vez que a mãe abre o armário... A mãe de Lucas pega, um a um, os tubos de tinta e a caixa de pincéis, os potes de guache e os lápis de cor...	P10: arregalar Lucas olhinhos P11: abrir mãe o armário P12: P10 cada vez que P11 P13: pegar mãe de Lucas um a um tubos de tinta P14: pegar mãe de Lucas caixa de pincéis P15: pegar mãe de Lucas um a um potes de guache	I11: P11 com chave dourada (IE) I12: mãe de Lucas materiais de pintura um a um (IA) I13: ser materiais para uso artístico (IE) I14: X3: ser potes de lápis (IA) I15: ser potes de lápis de várias cores (IE)
(S7)Na ponta dos pés, Lucas espia a mãe pintando flores, mares e nuvens. [...]	P16: espiar Lucas mãe pintar flores P17: espiar Lucas mãe pintar mares P18: espiar Lucas mãe pintar nuvens P19: X4 na ponta dos pés quando P16, P17 e P18	I16: estar mãe pintando flores, mares e nuvens (IE) I17: P10 por ver mãe pegando muitos materiais coloridos de pintura de dentro do armário (IE) I18: X4 = Lucas (IA)
(S8)Um dia, Lucas encontra a chave dourada esquecida na fechadura do armário.	P20: encontrar Lucas chave dourada P21: estar X5 esquecida na fechadura do armário P22: P20 e P21 um dia	I19: X5= chave dourada (IA) I20: estar esquecida chave na fechadura do armário do corredor (IE) I21: ver menino chance de mexer nos materiais de pintura da mãe (IE)

(S9)Mãe e pai estão no trabalho, a Teca na cozinha, preparando o almoço...	P23: estar mãe e pai no trabalho P24: X6 Teca na cozinha P25: preparar X7 almoço P26: P24 para P25	I22: X6 = estar (IA) I23: X7 = Teca (IA) I24: Não haver ninguém vigiando o armário (IA)
(S10)Lucas não resiste.	P27: não resistir Lucas	I25: decidir Lucas abrir armário do corredor (IE)
(S11)Um livro, dois livros, a almofada do gato... tudo equilibrado em cima da cadeira alta, o menino dá um impulso e...pronto, alcança a fechadura e abre a porta do armário.	P28: um livro, dois livros, almofada do gato P29: X8 tudo equilibrado em cima da cadeira P30: ser cadeira alta P31: dar menino impulso P32: pronto P33: alcançar X8 fechadura P34 abrir X9 porta do armário	I26: colocar Lucas P30 (IA) I27: I30 sobre a cadeira para alcançar a fechadura (IE) I28: dar Lucas impulso ao subir em cadeira com objetos para alcançar fechadura (IE) I29: Por P31 e P32 conseguir Lucas alcançar a fechadura após dar impulso (IE) I30: X8 = Lucas (IA) I31: X9 = Lucas (IA) I32: ser armário do corredor (IE)
(S12)Com o coração aos pulos, Lucas enche os braços de canetas e guaches.	P35: X10 com coração aos pulos P36: encher Lucas braços com canetas e guaches	I33: X10: estar Lucas (IA) I34: estar guaches no armário do corredor (IE) I35: P35 por saber Lucas que não permitir mãe mexer nos materiais guardados no armário do corredor (IE)
(S13)Os papéis, ele equilibra debaixo do queixo. Pincéis e lápis engordam os bolsos do short	P37: equilibrar ele papéis debaixo do queixo P38: engordar pincéis e lápis bolsos do short P39: ser short de algodão	I36: ele = Lucas (IA) I37: estar bolso cheio de pincéis e lápis (IA) I38: retirar Lucas pincéis, lápis e papel do armário do corredor (IE) I39: pertencer materiais a mãe de Lucas (IE)

de algodão.		
(S14)Tudo esparramado no chão do quarto, o tempo até parece que para. [...]	P40: X11 tudo esparramado no chão do quarto P41: até parecer tempo parar	I40: X11: estar (IA) I41: tudo= papel, pincéis e lápis da mãe que estavam guardados no armário do corredor (IA) I42: ser quarto de Lucas (IE) I43: por P41, permanecer Lucas muito tempo pintando com os materiais da mãe (IE)
(S15) - Menino! Ta fazendo alguma arte, quietinho aí?	P42: X12 “menino, fazer alguma arte quietinho aí?”	I44: X12: dizer alguém (IA) I45: arte = algo que não ser permitido (IE) I46: estar Lucas quietinho para não ser percebido. Não desejar ser repreendido por mexer no material do armário do corredor (IE) I47: aí: no quarto em que estar Lucas (IA)
(S16)Teca grita da cozinha.	P43: gritar Teca da cozinha P43	I48: ser Teca cozinheira da casa de Pedro (IE) I49: estar Teca na cozinha preparando almoço (IE) I50: por estar na cozinha e não no quarto então P43 (IE) I51: não saber Teca o que fazer Lucas (IA)
(S17)Depressa, Lucas junta desenhos, tintas e pincéis e corre para o armário do corredor.	P44: juntar Lucas desenhos tintas e pincéis depressa P45: correr X13 para o armário do corredor	I42: ser desenhos os feitos por Lucas com o material de sua mãe (IE) I53: P44 depressa para não ser percebido por Teca, única pessoa na casa (IE) I54: X13: Lucas (IA) I55: P45 para devolver ao armário o papel, as tintas e os pincéis no lugar em que estavam (IE)
(S18)É só o tempo de escalar a cadeira, livros e almofada, ajeitar tudo nas prateleiras e	P46: ser só tempo de escalar cadeira, livros e almofada P47: X14 ajeitar tudo nas prateleiras P48: X15 pular de volta para o chão	I56: estar livros e almofada sobre a cadeira próximo ao armário do corredor (IE) I57: X14: ser só tempo de Lucas (IA) I58: tudo: tintas, pincéis e papéis (IA) I59: ser prateleiras do armário do corredor (IE)

pular de volta para o chão.		I60: X15: ser só tempo de Lucas (IA) I61: fazer ações rapidamente para não ser surpreendido por Teca quando mexer nos materiais do armário (IE)
(S19)Ufa! O menino ri sozinho, com o seu segredo guardado pela chave dourada.	P49: Ufa! P50: rir menino sozinho P51: guardar chave dourada seu segredo P52: P50 por P51	I62: P49 alívio de Lucas por não ter sido descoberto (IE) I63: menino= Lucas (IA) I64: seu= de Lucas (IA) I65: ser chave dourada do armário (IE) I66: não haver testemunhas da ação de Lucas por isso P50 (IA) I67: não haver testemunhas da ação de Lucas, estar apenas Lucas diante da chave e por isso P51 (IA)

## Texto Narrativo 2

### O guarda-chuva

(S1) Logo ao final da aula começou a chover.

(S2) Justo na hora da saída.

(S3) De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exhibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco.

(S4) Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

(S5) Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

(S6) Mas agora, na saída, caía uma tempestade.

(S7) E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

(S8) Todos os alunos tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique.

(S9) Ele planejava sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.

(S10) Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

(S11) Mas, daí, a professora pergunta:

(S12) — Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

(S13) Agora já era tarde demais.

(S14) Henrique suspirou.

(S15) Pena de morte? Ia ter de se entregar?

(S16) E agora? O que fazer? — pensou Henrique

(S17) Nesse instante, soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora.

(S18) Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano.

(S19) Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

(S20) Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu.

(S21) Ah, ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

**Texto: E agora?** Márcia Kupstas. “O guarda-chuva”, em Aventuras de garoto. São Paulo, Atual, 2001. In: Carpaneda, I; Bragança, A. Porta Aberta- São Paulo: FTD. 2005. p. 46. (Texto adaptado).

### Proposicionalização

Sentenças	Proposições literais	Proposições Inferenciais (anafóricas - IA e elaborativas - IE)
(S1) Logo ao final da aula começou a chover.	P1. começar a chover P2. Ser chuva logo no fim da aula	I1: não ter chuva até o final da aula (IE)
(S2) Justo na hora da saída.	P3: X1 justo na hora da saída	I3: X1= chover I4: ser P3 lamentação de alguém
(S3) De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exibir o guarda-chuva	P4: ter Henrique sorte de manhã ao chegar X2 à escola(IE) P5. Nada de exibir X3 guarda-chuva aberto P6. Ter só um chuvisco P7. P5 por P6	I5: iniciar novo dia de aulas (IE) I6: X2= Henrique I7: ter sorte ao chegar Henrique à escola (IE) I8: estudar Henrique no período da manhã (IE) I9: X3= Henrique (IA) I10: não precisar X3 usar guarda-chuva porque não chovia forte (IE) I11: deixar X3 guarda-chuva guardado (IE)

aberto porque só tinha um chuvisco.		
(S4) Conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.	P8: Conseguir X4 colocar guarda-chuva no cabide P9: Ninguém ver P8	I12: X4= Henrique (IA) I13: seu= de Henrique (IA) I14: ser cabide de sala de aula de Henrique (IE) I15: X5= ninguém: colegas da sala de aula de X4 (IE) I16: conseguir X4 esconder guarda-chuva X5 (IE) I17: não desejar X4 que colegas saibam que guarda-chuva ser seu (IE)
(S5) Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.	P10. chegar Henrique a se esquecer durante a aula da briga que teve com a mãe P11: Brigar X5 com a mãe P12: P11 por X6 obrigar X7 a levar I24 para a escola P13: P12 por não haver outro guarda-chuva em casa	I18: se = Henrique (IA) I19: brigar Henrique com a mãe antes de ir para a escola P22 (IE) I20: X5= Henrique (IA) I21: X6=ela: mãe de Henrique (IA) I22: X7=o: Henrique (IA) I23: não querer X7 levar guarda-chuva para a escola I24: aquele = ser um guarda-chuva específico
(S6) Mas	P14: cair tempestade agora, na	I25: agora= hora da saída

<p>agora, na saída, caía uma tempestade.</p>	<p>hora da saída</p>	<p>I26= ser saída da escola</p>
<p>(S7) E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.</p>	<p>P15: quando bater sinal todo mundo ir pegar material do cabide  P16: descobrir X8 que o guarda-chuva era de Henrique por P15  P17: ser X9 cor-de-rosa com flores amarelas</p>	<p>I27: ser sinal da escola  I28: X8= todo mundo: alunos da sala de Henrique  I29: pegar material para ir embora  I30: ser material dos alunos  I31: X9= guarda-chuva de Henrique  I32: querer esconder Henrique P17  I33: não gostar Henrique de X9 por P17</p>
<p>(S8) Todos os alunos tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique.</p>	<p>P18: ter todos alunos pressa para pegar seus materiais menos Henrique</p>	<p>I34: todos alunos= da sala de Henrique (IE)  I35: ter escolares pressa para ir embora (IE)  I36: menos = não ter pressa Henrique  I37: seus= materiais dos alunos  I38: precisar Henrique usar guarda-chuva por causa da tempestade e não querer Henrique que ver escolares seu guarda-chuva  I39: P18 por I37</p>
<p>(S9) Ele planejava sair depois de todo</p>	<p>P19: planejar ele sair depois de todo mundo  P20: saber X10 que se ficar até depois de todo mundo poder pegar</p>	<p>I40: ele = Henrique (IA)  I41: X 10= Henrique (IA)  I42: depois que P46 (IA)  I43: X11= Henrique (IA)</p>

<p>         mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.       </p>	<p>         X11 o guarda-chuva          P21: pegar X11 guarda-chuva sem ser visto       </p>	<p>         I44: não ser Henrique visto pelos colegas          I45: P19 por P20 para P47       </p>
<p>         (S10)          Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.       </p>	<p>         P22: correr X12 pra rua          P23: meter guarda-chuva debaixo do braço          P24: saber ninguém ser dele guarda-chuva          P25: ser X13 de menina          P26: X14 de florzinha       </p>	<p>         I46: X12 = Henrique (IA)          I47: sair Henrique da escola (IE)          I48: dele: de Henrique (IA)          I49: X13 = guarda-chuva (IA)          I : Ninguém: colegas da escola          I50: X14 = ser guarda-chuva (IA)          I51: ser plano de Henrique P22, P23 e P24 (IE)          I52: acreditar X12 que X14 ser de menina          I53: I52 por P26       </p>
<p>         (S11) Mas, daí, a professora pergunta:       </p>	<p>         P27: perguntar professora       </p>	<p>         I54: perguntar professora da sala (IE)          I55: perguntas professora para os alunos       </p>
<p>         (S12)          Alguém esqueceu um guarda-chuva. De       </p>	<p>         P27: X15 “esquecer alguém guarda-chuva. Ser de quem?”       </p>	<p>         I56: X 15: dizer professora (IE)          I57: estar guarda-chuva esquecido no cabide de materiais (IE)          I58: ser guarda-chuva esquecido de Henrique (IE)          I59: não esquecer Henrique guarda-chuva, mas deixar Henrique guarda-       </p>

quem é?		chuva no cabide porque quis (IE)
(S13) Agora já era tarde demais.	P28: ser tarde demais agora	I60: pensar Henrique P28 (IE) I61: ser tarde pois insistir professora na pergunta e ressaltar ser guarda-chuva cor-de-rosa (IE)
(S14) Henrique suspirou.	P29: suspirar Henrique	I62: por lamentar insistência e pensar ser necessário assumir ser guarda-chuva seu (IE)
(S15) Pena de Morte? Ia ter de se entregar?	P30: X16 Pena de morte? P31: ter de se entregar?	I63: X16 = Ser (IA) I64: se = Henrique (IA) I65: entregar = assumir ser dono do guarda-chuva cor-de-rosa (IE) I66: estar Henrique muito incomodado com a pergunta e se ver condenado a ser satirizado por escolares (IE)
(S16) E agora? O que fazer? Pensou Henrique	P32: X19 “e agora” P33: X20 “fazer o que”	I70: X19= perguntar Henrique (IA) I71: agora= naquele momento I72: pensar Henrique que ter que decidir I70 I73: X20= perguntar Henrique (IA) I73: pensar Henrique o que ter que fazer para escapar da situação
(S17) Nesse instante, soou o sinal estridente e todo mundo correu porta afora.	P34: soar sinal estridente X21 P35: correr todo mundo porta afora	I74: X21 = instante em que Henrique não sabia o que fazer (IE) I75: indicar sinal final das aulas (IE) I76: todo mundo = todos os escolares que estar na sala de aula (IE) I77: porta afora = para fora da sala de aula (IE)
(S18) Foi então que	P36: resolver Henrique mudar seu plano, então	I78: ter Henrique outro plano inicial I79: tomar decisão Henrique quando P35

Henrique resolveu mudar seu plano.		
(S19) Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.	P37: X22 mais depressa que todos P38: sair Henrique empurrando P39: X23 voando pelos corredores P40: deixar X25 guarda-chuva no cabide	I80: X22: Henrique I81: sair Henrique mais depressa que os demais escolares (IE) I82: X23 = sair Henrique (IA) I83: P77 da escola (IE) I84: X24 = sair Henrique (IA) I85: todos= os demais escolares da sala (IA) I86: X25 = Henrique (IA) I87: ser cabide da sala de aula I88: decidir Henrique não levar guarda-chuva para não ser satirizado pelos demais escolares (IE)
(S20) Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu.	P41: estar, já, X26 na rua P42: bater X27 sapatos pelas poças d'água na rua P43: chutar X28 água da chuva P44: P42 e P43 enquanto sorrir ele	I89: X26 = Henrique I90: X27= Henrique I91: ser poças de água de chuva I92: sair Henrique da escola e ir para casa I93: X28 = Henrique I94: ele = Henrique I95: estar Henrique feliz por deixar guarda-chuva na escola e não sofrer Henrique gozações de escolares
(S21) Ah,	P45: saber ele da bronca	I96: ele: Henrique

<p>ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.</p>	<p>P46: X29 de mil e uma coisas  P47: saber também X30  P48: estar X31 livre de guarda-chuva  P49: P45 e P46 mas P47 e P48</p>	<p>I97: bronca: brigar mãe por deixar Henrique guarda-chuva na escola  I98: X29: saber Henrique de todas consequências de sua decisão  I99: X30: Henrique  I100: X31: Henrique  I101: P88 e do medo das gozações dos escolares por carregar guarda-chuva de menina</p>
--	--	--

**APÊNDICE E – Roteiro enviado aos juízes para a análise da adequação das questões ao constructo avaliado e da qualidade das questões**

**1- Roteiro para a análise do constructo pelos juízes**

**Texto**

Questões	Sim	Não	Observações e sugestões
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

**2- Roteiro para análise da qualidade de questões (adaptado de LAGE et al, 2007).**

Aspectos de análise	Sim	Não
A linguagem é acessível ao nível do escolar?		
A redação apresenta correção lingüística?		
A redação é objetiva, precisa e clara?		
O comando da resposta é claro?		
A questão é independente?		
O enunciado apresenta um único problema?		
A dificuldade da questão é adequada ao nível de ensino?		
Há apenas uma resposta correta?		
Há indicadores ou pistas para a resposta correta?		
Há sintonia gramatical entre enunciado e alternativas?		
As alternativas de resposta são homogêneas e equiparadas?		
A extensão das alternativas é equilibrada?		
As alternativas de resposta são independentes e mutuamente exclusivas?		

Há elementos (palavras, números) repetidos em todas alternativas?		
Há possibilidade de acerto por exclusão?		
A alternativa correta tem maior apuro de linguagem?		
As alternativas estão organizadas por critério lógico?		
Há alternativas ambíguas ou capciosas?		
Todas as alternativas de resposta são plausíveis?		
A fonte e os espaçamentos utilizados na digitação são adequados?		
Há possibilidade de uma questão responder a outra?		

**APÊNDICE F - Análise dos tipos das perguntas pelos juízes para o estudo piloto.**

**Perguntas para compreensão- Textos expositivos**

**\*Assinalar com um “X” sobre a coluna com o tipo de pergunta**

1- 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

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

2- O piolho humano é encontrado em:

- (a) regiões de clima frio e úmido.
- (b) qualquer região climática.
- (c) regiões de clima quente.
- (d) qualquer região com clima seco.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

3- Os piolhos são considerados insetos muito ativos porque:

- (a) se reproduzem com muita rapidez.
- (b) saem voando rapidamente.
- (c) se alimentam com muita rapidez.
- (d) se movimentam com rapidez.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

4- Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?

- (a) remédios comprados em farmácias ou métodos caseiros.
- (b) xampus comprados em farmácias, além de métodos caseiros.
- (c) remédios feitos com folhas de ervas, além de tomar remédios.
- (d) xampu feito de vinagre, além de tomar remédios de em farmácias.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

5- Como é o piolho capilar e como ele faz para alimentar-se? (literal macro)

- a) é muito pequeno e pica o couro cabeludo para alimentar-se de sangue.
- b) se parece com caspas do cabelo e se alimenta de sangue.
- c) voa muito rápido e se alimenta picando a pele do corpo.
- d) vive nos fios de cabelo e pica a pele do corpo para se alimentar.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

6- O que são os piolhos e o que eles provocam?

- a) São bactérias que são transmitidas pelo uso de objetos pessoais e causam forte coceira e inflamação.
- b) São insetos transmitidos de uma pessoa para outra e sua picada causa forte coceira, inflamação e vermelhidão na pele.

- c) São insetos transmitidos pelos animais de estimação e sua picada causa doenças no corpo.  
 d) São parasitas que se alojam no couro cabeludo causando a quedas dos cabelos.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

7- Quem corre risco menor de ser atingido pelo piolho?

- (a) Pessoas que tomam banho todos os dias e sempre lavam a cabeça.  
 (b) Pessoas que deixam de tomar banho todos os dias e lavar a cabeça.  
 (c) Crianças que só lavam a cabeça com xampus caseiros.  
 (d) Crianças que só lavam a cabeça com remédios de farmácia.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

8- É bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas porque:

- (a) são objetos de uso pessoal que as pessoas quando usam pode esquecer-se de devolver.  
 (b) são objetos que tem contato com o cabelo e por isso podem transmitir o piolho.  
 (c) são objetos que quando compartilhados com outras pessoas podem ser estragados.  
 (d) são objetos que tem contato com o cabelo e por isso podem transmitir caspa.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

9- De acordo com o texto, existe algum método caseiro que pode combater o piolho?

- (a) Os piolhos só podem ser combatidos passando, no couro cabeludo, remédios comprados nas farmácias.
- (b) Os piolhos só podem ser combatidos tomando remédios específicos comprados nas farmácias.
- (c) Um método caseiro utilizado é passar uma esponja umedecida com vinagre no couro cabeludo antes de lavar a cabeça.
- (d) Existe um método caseiro que é passar remédios feitos com ervas no couro cabeludo depois de lavar a cabeça.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

10- Os piolhos são transmitidos com facilidade porque:

- a) são pequenos e difíceis de ver.
- b) se movimentam com muita rapidez.
- c) se movimentam vagarosamente.
- d) sugam o sangue do couro cabeludo.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

11- Como os piolhos podem ser transmitidos?

- a) Quando há contato entre cabeças ou através do uso de objetos pessoais.
- b) Pela picada no couro cabeludo ou usando roupas de outras pessoas.
- c) Através dos animais de estimação ou pela picada no couro cabeludo.
- d) Pulando de uma cabeça para outra ou pelo uso de roupas de outras pessoas.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:
--------------------------

12- Quais são os métodos de prevenção contra os piolhos?

- a) Fazer higiene pessoal diariamente e evitar usar objetos de uso pessoal de outras pessoas
- b) Evitar o contacto freqüente com animais que estão contaminados pelo piolho
- c) Tomar remédios comprados nas farmácias ou remédios caseiros e lavar os cabelos com frequência.
- d) Fazer higiene pessoal com freqüência e evitar o contato com animais que estejam com piolho.

### A onça pintada

**Assinalar com um “X” sobre a coluna com o tipo de pergunta**

1- Que tipos de animais a onça pintada costuma caçar?

- a) somente animais domésticos.
- b) somente animais selvagens.
- c) muitos animais, entre eles aves e até peixes.
- d) poucos tipos de animais, como aves e peixes.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:
--------------------------

2- Como faz a onça pintada para atacar suas vítimas?

- (a) Desloca-se rapidamente e ruidosamente ataca sua vítima enquanto ela está se alimentando.
- (b) Espera sua vítima durante muito tempo até que ela esteja indefesa surpreendo-a com um rugido.
- (c) Espia sua vítima esperando o melhor momento de atacar correndo ao seu encontro.
- (d) Desloca-se silenciosamente e com cautela e surpreende sua vítima pulando sobre o dorso dela.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

3- O quê quer dizer o nome jaguar?

- (a) O que mata com uma mordida.
- (b) Aquele que mata em grupo.
- (c) Aquele mata sozinho.
- (d) O que mata com um salto.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

4- A onça pintada é considerada:

- (a) o maior felino do mundo.
- (b) o felino mais forte do mundo.
- (c) o maior felino da América.
- (d) o felino mais rápido da América.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

5- A onça pintada vive em áreas com?

- a) Pouca vegetação e com água e alimentos escassos.
- b) Pouca vegetação, porém com água e alimentos em abundância.
- c) Vegetação densa com água e alimentos em abundância.
- d) Alimentos escassos por isso necessitam caçar muitos animais.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

6- Quem é a onça pintada e o quê 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 a beira da extinção.
- c) é um grande felino que se adapta em qualquer região climática e se encontra a beira da extinção.
- d) é um animal que vive na América e sobrevive porque tem o hábito de caçar em bandos.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

7- Quem deu o nome de jaguar para a onça pintada?

- a) Os índios tupi-guarani.
- b) Os índios caiapós.
- c) Os fazendeiros.
- d) As pessoas que cuidam das onças.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

8- Os fazendeiros sentem raiva da onça-pintada porque:

- (a) ela invade as fazendas para atacar os fazendeiros.

- (b) ela é muito rápida, e por isso eles têm dificuldade para caçá-las.  
 (c) ela invade as fazendas em busca dos animais domésticos.  
 (d) ela se esconde nas florestas, e por isso eles têm dificuldade para caçá-las.  
 d) As pessoas que cuidam das onças.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

9- Os homens caçam a onça pintada porque:

- a) Desejam proteger seus animais domésticos.  
 b) Se divertem fazendo caçadas pelas florestas.  
 c) Necessitam caçar para poderem sobreviver.  
 d) Desejam proteger os animais da floresta.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

10- Como é a coloração da onça pintada?

- a) marrom com pintas amarelas.  
 b) amarelada com pintas marrom.  
 c) amarelada com pintas negras.  
 d) negra com pintas amarelas

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

11- A onça pintada encontra-se à beira da extinção porque:

- (a) são mortas por outros animais que invadem seu habitat.
- (b) os fazendeiros invadem seu habitat para caçá-las.
- (c) seu habitat foi reduzido e são caçadas pelos fazendeiros.
- (d) invadem o habitat de outros animais e são mortas por eles.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

12- A onça pintada ataca sua vítima com cautela porque:

- a) quer surpreender sua vítima e assim evitar que ela fuja.
- b) quer evitar que outras onças a veja e queira sua caça.
- c) quer surpreender sua vítima antes dos homens.
- d) quer evitar que outros animais se aproximem.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

### O guarda-chuva

Perguntas para compreensão

➔ Assinalar com um “X” sobre a coluna com o tipo de pergunta

1- Como era o guarda-chuva de Henrique?

- (a) Cor-de-rosa com desenhos azuis.
- (b) Cor-de-rosa com flores amarelas.
- (c) Amarelo com estrelas cor-de-rosa.
- (d) Azul com flores amarelas.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

2- Onde Henrique conseguiu deixar escondido seu guarda-chuva?

- (a) Debaixo da capa de chuva.
- (b) No cabide da sala de sua casa.
- (c) Dentro do armário da sala de aula.
- (d) Dentro da sua mochila.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

3- Qual era o plano inicial de Henrique?

- a) Ficar no banheiro até todo mundo ir embora porque sabia que se ficasse escondido poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- b) Deixar o guarda-chuva escondido dentro do armário porque assim ninguém descobriria seu guarda-chuva.
- c) Sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- d) Pedir para a professora levar o guarda-chuva porque assim todo mundo pensaria que o guarda-chuva era dela.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

4- Quando começou a chover?

- (a) Logo no início da manhã.
- (b) Logo que a aula começou.
- (c) No final da tarde.
- (d) No final da aula.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

5- O quê dona Ieda perguntou aos escolares:

- a) se eles tinham feito a lição que ela tinha passado para casa.
- b) de quem era o livro esquecido no armário.
- c) quem tinha esquecido um guarda-chuva.
- d) se eles tinham guarda-chuva para voltar para casa.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

6- O que aconteceu com Henrique e como ele resolveu?

- (a) Estava chovendo muito e sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva para a escola, como seus amigos levavam só capa de chuva, deixou seu guarda-chuva escondido dentro de sua mochila da escola.
- (b) Teve que levar o guarda-chuva de sua mãe para a escola porque estava chovendo muito e para ninguém saber que aquele guarda-chuva era dele, quando chegou à escola escondeu-o no armário da professora.
- (c) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva de menina para a escola e como tinha medo que os amigos descobrissem que aquele guarda-chuva era dele, quando a aula acabou saiu rápido para a rua deixando-o na escola.

(d) Teve que levar uma capa de chuva de menina para a escola e como tinha medo que os amigos descobrissem que aquela capa de chuva era dele, quando acabou a aula deixou a capa no armário da escola.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

7- Henrique conseguiu esconder seu guarda-chuva porque:

- (a) Durante a aula deu um temporal.
- (b) Antes do início da aula houve uma forte chuva.
- (c) De manhã tinha só um chuveiro.
- (d) De manhã houve pequenas pancadas de chuva.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

8- Henrique saiu correndo na frente dos colegas quando deu o sinal para:

- (a) pegar rapidamente a mochila onde estava guardado o guarda-chuva.
- (b) chegar logo em casa para esconder o guarda-chuva e se livrar dele.
- (c) ir embora sem seu guarda-chuva deixando-o na mão da professora.
- (d) pegar seu guarda-chuva bem rápido do cabide antes que alguém visse.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

9- 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.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

10- Henrique pensou era sua pena de morte por que:

- (a) achou que seria terrível se a professora desse a maior bronca nele na frente dos colegas porque ele esqueceu de pegar seu guarda-chuva.  
 (b) ficou muito chateado quando começou a chover e a professora fez com que ele pegasse seu guarda-chuva que ele tinha esquecido no cabide.  
 (c) Ficou muito incomodado porque recebeu gozações dos colegas quando sua professora o obrigou a pegar aquele guarda-chuva de menina do cabide.  
 (d) seria uma situação muito ruim para ele se os colegas fizessem gozações com ele quando descobrissem que aquele guarda-chuva de menina era dele.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

11- Por que Henrique sorriu ao sair da escola?

- (a) tinha finalmente convencido sua mãe a ir para a escola somente levando a capa de chuva.  
 (b) tinha finalmente conseguido se livrar do guarda-chuva e das gozações dos amigos.  
 (c) estava feliz de ir para casa mesmo sabendo que teria que fazer a lição de sexta-feira.  
 (d) tinha parado de chover e poderia sair da escola com o guarda-chuva escondido na mochila.  
 (d) tinha parado de chover e assim conseguiu finalmente jogar com seus amigos da escola.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

12-O que Henrique pensou quando começou a chover?

- (a) Pensou que teria que usar o guarda-chuva e que todos saberiam que aquele guarda-chuva de menina era seu.
- (b) Achou que apesar de ter brigado com a mãe, ela teve uma boa idéia ao fazê-lo levar o guarda-chuva.
- (c) Pensou que o guarda-chuva seria útil, porque mesmo sendo de menina poderia usá-lo para se proteger da chuva.
- (d) Achou que talvez tivesse sido melhor insistir com a mãe para levar a capa de chuva e ter se livrado daquele guarda-chuva.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

### O segredo do armário

Perguntas para compreensão

➔ Assinalar com um “X” sobre a coluna com o tipo de pergunta

1- O que a mãe de Lucas fazia cada vez que abria o armário?

- (a) Pega tubos de tinta, caixa de pincéis, potes de guache e lápis de cor.
- (b) Guarda cadernos, livros de histórias, caixas de brinquedos e latas de tinta.
- (c) Pega cobertas, roupas, livros de histórias e cadernos para colorir.
- (d) Guarda filmes, caixas de tintas, brinquedos para montar e livros de histórias.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

2- Lucas espia a mãe:

- (a) pintando flores, mares e nuvens.
- (b) olhando as flores do jardim e as nuvens.
- (c) pendurando um quadro de flores.
- (d) admirando o mar, as nuvens e as flores.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

3- Como Lucas conseguiu a chave do armário?

- (a) Pegou uma escada para pegar a chave que estava em um chaveiro pendurado na parede.
- (b) colocou vários objetos sobre uma cadeira, subiu sobre ela para pegar a chave que estava pendurada na parede.
- (c) Viu a chave na fechadura e conseguiu alcançá-la subindo sobre uma cadeira alta.
- (d) usou uma escada para alcançar a chave que tinha ficado esquecida na fechadura.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

4- Onde ficava o armário da casa de Lucas?

- (a) Dentro do quarto de Lucas.
- (b) No final do corredor.
- (c) No começo do corredor.
- (d) Dentro da sala da casa.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

5- Quem abre a porta do armário todos os domingos?

- a) Lucas
- b) a cozinheira
- c) a mãe de Lucas
- d) o pai de Lucas

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

6- Qual era o problema de Lucas e como ele fez para resolvê-lo?

- (a) Ele queria conseguir os livros que sua mãe guardava no armário, para isso, pegou uma escada para pegar a chave que estava pendurada na parede e, em seguida, subiu em uma cadeira para abrir o armário.
- (b) Queria usar os materiais de pintura de sua mãe que ficavam trancados no armário, um dia viu a chave esquecida na fechadura e conseguiu alcançá-la subindo em uma cadeira e assim conseguiu pegar os materiais.
- (c) Sua mãe pediu-lhe para pegar a chave que havia esquecido na fechadura do armário, para poder alcançar a fechadura colocou alguns objetos sobre uma cadeira e subiu sobre eles.
- (d) Sua mãe pediu-lhe para pegar os materiais de pintura que estavam guardados no armário, para isso ele usou uma escada para alcançar a chave que estava na fechadura e assim conseguiu abrir o armário.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

7- Lucas conseguiu pegar a chave porque ela estava:

- a) Teca estava arrumando o armário.
- b) estava sozinho quando viu a chave.
- c) Teca deixou a chave cair de seu bolso.
- d) sua mãe esqueceu a chave encima da mesa.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

8- Lucas ficava quietinho enquanto brincava para que:

- (a) a cozinheira guardasse todos os brinquedos que ele havia esparramado.
- (b) a mãe fizesse desenhos que ele gostava com seus materiais de pintura.
- (c) a mãe pegasse as canetas, guaches, papéis e pincéis que ele esparramou.
- (d) ninguém visse que ele está usando os materiais de pintura de sua mãe.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

9- Por que Lucas ficou com o coração aos pulos?

- (a) Estava com medo de cair da cadeira alta que ele tinha subido para poder alcançar a fechadura do armário onde estavam seus livros.
- (b) Ficou nervoso porque finalmente teve uma chance de pegar os materiais de pintura que sua mãe deixava trancado no armário.
- (c) Teve que subir em uma escada alta para abrir o armário onde estavam guardados seus materiais de pintura e quase caiu da escada.
- (d) Estava nervoso porque a Teca tinha ficado brava porque ele estava pegando os materiais de pintura que somente sua mãe podia usar.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

10- Lucas arregalava os olhos quando via a mãe abrir o armário por que:

- a) fica maravilhado com tantos potes de tinta e lápis coloridos.
- (b) descobre onde a mãe guarda os livros de histórias.
- (c) consegue ver o lugar onde a mãe esconde os cadernos de pintura.
- (d) descobre onde a mãe guarda seus brinquedos novos.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

11- Quando Lucas pega os pincéis, lápis e papéis, o tempo até parece que para, por que ele:

- (a) brinca com os materiais de pintura da mãe para esperar o tempo passar.
- (b) olha para os pincéis, lápis e papéis da mãe para o tempo passar.
- (c) se distraiu durante muito tempo com os materiais de pintura da mãe.
- (d) vê que o relógio parou de funcionar enquanto estava brincando.

<b>Literal Micro</b>	<b>Literal Macro</b>	<b>Inferencial Micro</b>	<b>Inferencial Macro</b>
--------------------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

Observações e sugestões:

12- O segredo do armário era o fato de:

- (a) a mãe de Lucas guardar seus materiais de pintura dentro dele.
- (b) o Lucas conseguir esconder que brincou com os materiais de pintura.
- (c) o Lucas espiar a mãe pegando os materiais de pintura de dentro dele.
- (d) a cozinheira ficar brava porque o Lucas ficou com a chave do armário.

**APÊNDICE H - Descrição Tabela 53 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 53:** Descrição da comparação para as variáveis do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	I	17	1,35	0,49	1,00	2,00	0,070
	II	19	1,74	0,45	1,00	2,00	
	III	12	1,50	0,52	1,00	2,00	
	Total	48	1,54	0,50	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	I	17	1,29	0,47	1,00	2,00	0,993
	II	19	1,26	0,56	0,00	2,00	
	III	12	1,25	0,62	0,00	2,00	
	Total	48	1,27	0,54	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	I	17	1,35	0,61	0,00	2,00	0,809
	II	19	1,21	0,71	0,00	2,00	
	III	12	1,33	0,78	0,00	2,00	
	Total	48	1,29	0,68	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	I	17	1,65	0,49	1,00	2,00	0,133
	II	19	1,47	0,51	1,00	2,00	
	III	12	1,83	0,39	1,00	2,00	
	Total	48	1,63	0,49	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	I	14	0,93	0,73	0,00	2,00	0,664
	II	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
	III	10	0,70	0,82	0,00	2,00	
	Total	39	0,79	0,77	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	I	14	1,00	0,56	0,00	2,00	0,906
	II	15	1,00	0,66	0,00	2,00	
	III	10	0,90	0,74	0,00	2,00	
	Total	39	0,97	0,63	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	I	14	1,21	0,70	0,00	2,00	0,442
	II	15	0,93	0,80	0,00	2,00	
	III	10	1,30	0,82	0,00	2,00	
	Total	39	1,13	0,77	0,00	2,00	
<b>2Ima</b>	I	14	1,29	0,83	0,00	2,00	0,199
	II	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
	III	10	1,00	0,82	0,00	2,00	
	Total	39	1,00	0,83	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE I - Descrição Tabela 54 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 54:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi + 1Lma</b>	I	17	2,65	0,49	2,00	3,00	0,265
	II	19	3,00	0,67	2,00	4,00	
	III	12	2,75	0,75	2,00	4,00	
	Total	48	2,81	0,64	2,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	I	17	3,00	0,50	2,00	4,00	0,116
	II	19	2,68	0,75	1,00	4,00	
	III	12	3,17	0,94	1,00	4,00	
	Total	48	2,92	0,74	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	I	14	1,93	1,00	1,00	4,00	0,752
	II	15	1,73	1,22	0,00	4,00	
	III	10	1,60	1,43	0,00	4,00	
	Total	39	1,77	1,18	0,00	4,00	
<b>2Imi + 2Ima</b>	I	14	2,50	1,29	0,00	4,00	0,227
	II	15	1,67	1,45	0,00	4,00	
	III	10	2,30	1,06	1,00	4,00	
	Total	39	2,13	1,32	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE J - Descrição Tabela 55 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 55:** Descrição e comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	17	1,35	0,49	1,00	2,00	0,763
<b>1Lma</b>	17	1,29	0,47	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	17	1,35	0,61	0,00	2,00	0,225
<b>1Ima</b>	17	1,65	0,49	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	14	0,93	0,73	0,00	2,00	0,739
<b>2Lma</b>	14	1,00	0,56	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	14	1,21	0,70	0,00	2,00	0,739
<b>2Ima</b>	14	1,29	0,83	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE K - Descrição Tabela 56 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 56:** Descrição e comparação entre as perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	19	1,74	0,45	1,00	2,00	0,020*
<b>1Lma</b>	19	1,26	0,56	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	19	1,21	0,71	0,00	2,00	0,244
<b>1Ima</b>	19	1,47	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	0,206
<b>2Lma</b>	15	1,00	0,66	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	15	0,93	0,80	0,00	2,00	0,257
<b>2Ima</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE L - Descrição Tabela 57 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 57:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	12	1,50	0,52	1,00	2,00	0,317
<b>1Lma</b>	12	1,25	0,62	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	12	1,33	0,78	0,00	2,00	0,058
<b>1Ima</b>	12	1,83	0,39	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	10	0,70	0,82	0,00	2,00	0,317
<b>2Lma</b>	10	0,90	0,74	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	10	1,30	0,82	0,00	2,00	0,335
<b>2Ima</b>	10	1,00	0,82	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE M - Descrição Tabela 58 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 58:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	17	1,35	0,49	1,00	2,00	> 0,999
<b>1Imi</b>	17	1,35	0,61	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	17	1,29	0,47	1,00	2,00	0,058
<b>1Ima</b>	17	1,65	0,49	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	14	0,93	0,73	0,00	2,00	0,248
<b>2Imi</b>	14	1,21	0,70	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	14	1,00	0,56	0,00	2,00	0,248
<b>2Ima</b>	14	1,29	0,83	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	17	2,65	0,49	2,00	3,00	0,107
<b>1Imi + 1Ima</b>	17	3,00	0,50	2,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	14	1,93	1,00	1,00	4,00	0,142
<b>2Imi + 2Ima</b>	14	2,50	1,29	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE N - Descrição Tabela 59 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 59:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	19	1,74	0,45	1,00	2,00	0,026*
<b>1Imi</b>	19	1,21	0,71	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	19	1,26	0,56	0,00	2,00	0,248
<b>1Ima</b>	19	1,47	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	0,257
<b>2Imi</b>	15	0,93	0,80	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	15	1,00	0,66	0,00	2,00	0,206
<b>2Ima</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	19	3,00	0,67	2,00	4,00	0,200
<b>1Imi + 1Ima</b>	19	2,68	0,75	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	15	1,73	1,22	0,00	4,00	0,782
<b>2Imi + 2Ima</b>	15	1,67	1,45	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE O - Descrição Tabela 60 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 60:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	12	1,50	0,52	1,00	2,00	0,516
<b>1Imi</b>	12	1,33	0,78	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	12	1,25	0,62	0,00	2,00	0,035*
<b>1Ima</b>	12	1,83	0,39	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	10	0,70	0,82	0,00	2,00	0,084
<b>2Imi</b>	10	1,30	0,82	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	10	0,90	0,74	0,00	2,00	0,739
<b>2Ima</b>	10	1,00	0,82	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	12	2,75	0,75	2,00	4,00	0,160
<b>1Imi + 1Ima</b>	12	3,17	0,94	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	10	1,60	1,43	0,00	4,00	0,168
<b>2Imi + 2Ima</b>	10	2,30	1,06	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE P - Descrição Tabela 61 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 61:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	14	1,36	0,50	1,00	2,00	0,107
<b>2Lmi</b>	14	0,93	0,73	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	14	1,29	0,47	1,00	2,00	0,157
<b>2Lma</b>	14	1,00	0,56	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	14	1,29	0,61	0,00	2,00	0,739
<b>2Imi</b>	14	1,21	0,70	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	14	1,71	0,47	1,00	2,00	0,119
<b>2Ima</b>	14	1,29	0,83	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	14	2,64	0,50	2,00	3,00	0,013*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	14	1,93	1,00	1,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	14	3,00	0,56	2,00	4,00	0,253
<b>2Imi + 2Ima</b>	14	2,50	1,29	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE Q - Descrição Tabela 62 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 62:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	15	1,67	0,49	1,00	2,00	0,005*
<b>2Lmi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	15	1,33	0,49	1,00	2,00	0,096
<b>2Lma</b>	15	1,00	0,66	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	15	1,13	0,74	0,00	2,00	0,317
<b>2Imi</b>	15	0,93	0,80	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	15	1,53	0,52	1,00	2,00	0,017*
<b>2Ima</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	15	3,00	0,66	2,00	4,00	0,006*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	15	1,73	1,22	0,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	15	2,67	0,82	1,00	4,00	0,018*
<b>2Imi + 2Ima</b>	15	1,67	1,45	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE R - Descrição Tabela 63 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 63:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	10	1,40	0,52	1,00	2,00	0,053
<b>2Lmi</b>	10	0,70	0,82	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	10	1,40	0,52	1,00	2,00	0,096
<b>2Lma</b>	10	0,90	0,74	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	10	1,50	0,71	0,00	2,00	0,527
<b>2Imi</b>	10	1,30	0,82	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	10	1,80	0,42	1,00	2,00	0,033*
<b>2Ima</b>	10	1,00	0,82	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	10	2,80	0,79	2,00	4,00	0,047*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	10	1,60	1,43	0,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	10	3,30	0,95	1,00	4,00	0,028*
<b>2Imi + 2Ima</b>	10	2,30	1,06	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE S - Descrição Tabela 64 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 64:** Descrição da comparação para as variáveis do texto E2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	I	16	1,56	0,63	0,00	2,00	0,190
	II	19	1,47	0,51	1,00	2,00	
	III	26	1,23	0,65	0,00	2,00	
	Total	61	1,39	0,61	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	I	16	1,31	0,48	1,00	2,00	0,320
	II	19	1,53	0,51	1,00	2,00	
	III	26	1,54	0,51	1,00	2,00	
	Total	61	1,48	0,50	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	I	16	1,50	0,63	0,00	2,00	0,703
	II	19	1,26	0,81	0,00	2,00	
	III	26	1,38	0,70	0,00	2,00	
	Total	61	1,38	0,71	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	I	16	1,44	0,73	0,00	2,00	0,837
	II	19	1,53	0,51	1,00	2,00	
	III	26	1,58	0,58	0,00	2,00	
	Total	61	1,52	0,60	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	I	12	0,83	0,72	0,00	2,00	0,939
	II	11	0,73	0,65	0,00	2,00	
	III	15	0,80	0,68	0,00	2,00	
	Total	38	0,79	0,66	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	I	12	1,33	0,65	0,00	2,00	0,089
	II	11	1,73	0,47	1,00	2,00	
	III	15	1,13	0,74	0,00	2,00	
	Total	38	1,37	0,68	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	I	12	0,67	0,99	0,00	2,00	0,578
	II	11	1,00	0,89	0,00	2,00	
	III	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
	Total	38	0,79	0,88	0,00	2,00	
<b>2Ima</b>	I	12	1,42	0,79	0,00	2,00	0,409
	II	10	1,10	0,88	0,00	2,00	
	III	15	1,00	0,85	0,00	2,00	
	Total	37	1,16	0,83	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE T - Descrição Tabela 65 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 65:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi + 1Lma</b>	I	16	2,88	0,50	2,00	4,00	0,606
	II	19	3,00	0,75	2,00	4,00	
	III	26	2,77	0,77	1,00	4,00	
	Total	61	2,87	0,70	1,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	I	16	2,94	0,93	1,00	4,00	0,865
	II	19	2,79	0,98	1,00	4,00	
	III	26	2,96	0,72	2,00	4,00	
	Total	61	2,90	0,85	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	I	12	2,17	1,27	0,00	4,00	0,429
	II	11	2,45	0,93	1,00	4,00	
	III	15	1,93	1,10	0,00	4,00	
	Total	38	2,16	1,10	0,00	4,00	
<b>2Imi + 2Ima</b>	I	12	2,08	1,56	0,00	4,00	0,695
	II	10	2,20	1,32	0,00	4,00	
	III	15	1,73	1,03	0,00	3,00	
	Total	37	1,97	1,28	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE U - Descrição Tabela 66 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 66:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	16	1,56	0,63	0,00	2,00	0,317
<b>1Lma</b>	16	1,31	0,48	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	16	1,50	0,63	0,00	2,00	0,755
<b>1Ima</b>	16	1,44	0,73	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	12	0,83	0,72	0,00	2,00	0,014*
<b>2Lma</b>	12	1,33	0,65	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	12	0,67	0,99	0,00	2,00	0,024*
<b>2Ima</b>	12	1,42	0,79	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE V - Descrição Tabela 67 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 67:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	19	1,47	0,51	1,00	2,00	0,739
<b>1Lma</b>	19	1,53	0,51	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	19	1,26	0,81	0,00	2,00	0,218
<b>1Ima</b>	19	1,53	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	11	0,73	0,65	0,00	2,00	0,005*
<b>2Lma</b>	11	1,73	0,47	1,00	2,00	
<b>2Imi</b>	11	1,00	0,89	0,00	2,00	> 0,999
<b>2Ima</b>	10	1,10	0,88	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE X- Descrição Tabela 68 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 68:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	26	1,23	0,65	0,00	2,00	0,087
<b>1Lma</b>	26	1,54	0,51	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	26	1,38	0,70	0,00	2,00	0,342
<b>1Ima</b>	26	1,58	0,58	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	15	0,80	0,68	0,00	2,00	0,160
<b>2Lma</b>	15	1,13	0,74	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	0,464
<b>2Ima</b>	15	1,00	0,85	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE Y - Descrição Tabela 69 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 69:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	16	1,56	0,63	0,00	2,00	0,763
<b>1Imi</b>	16	1,50	0,63	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	16	1,31	0,48	1,00	2,00	0,593
<b>1Ima</b>	16	1,44	0,73	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	12	0,83	0,72	0,00	2,00	0,527
<b>2Imi</b>	12	0,67	0,99	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	12	1,33	0,65	0,00	2,00	0,655
<b>2Ima</b>	12	1,42	0,79	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	16	2,88	0,50	2,00	4,00	0,617
<b>1Imi + 1Ima</b>	16	2,94	0,93	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	12	2,17	1,27	0,00	4,00	0,914
<b>2Imi + 2Ima</b>	12	2,08	1,56	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE W - Descrição Tabela 70 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 70:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	19	1,47	0,51	1,00	2,00	0,356
<b>1Imi</b>	19	1,26	0,81	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	19	1,53	0,51	1,00	2,00	> 0,999
<b>1Ima</b>	19	1,53	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	11	0,73	0,65	0,00	2,00	0,429
<b>2Imi</b>	11	1,00	0,89	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	11	1,73	0,47	1,00	2,00	0,038*
<b>2Ima</b>	11	1,10	0,88	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	19	3,00	0,75	2,00	4,00	0,624
<b>1Imi + 1Ima</b>	19	2,79	0,98	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	11	2,45	0,93	1,00	4,00	0,546
<b>2Imi + 2Ima</b>	11	2,20	1,32	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE Z- Descrição Tabela 71 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 71:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do E2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	26	1,23	0,65	0,00	2,00	0,419
<b>1Imi</b>	26	1,38	0,70	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	26	1,54	0,51	1,00	2,00	0,796
<b>1Ima</b>	26	1,58	0,58	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	15	0,80	0,68	0,00	2,00	0,850
<b>2Imi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	15	1,13	0,74	0,00	2,00	0,527
<b>2Ima</b>	15	1,00	0,85	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	26	2,77	0,77	1,00	4,00	0,472
<b>1Imi + 1Ima</b>	26	2,96	0,72	2,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	15	1,93	1,10	0,00	4,00	0,448
<b>2Imi + 2Ima</b>	15	1,73	1,03	0,00	3,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE AA -Descrição Tabela 72 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 72:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	12	1,42	0,67	0,00	2,00	0,035*
<b>2Lmi</b>	12	0,83	0,72	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	12	1,42	0,52	1,00	2,00	0,763
<b>2Lma</b>	12	1,33	0,65	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	12	1,50	0,67	0,00	2,00	0,026*
<b>2Imi</b>	12	0,67	0,99	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	12	1,33	0,78	0,00	2,00	0,862
<b>2Ima</b>	12	1,42	0,79	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	12	2,83	0,58	2,00	4,00	0,101
<b>2Lmi + 2Lma</b>	12	2,17	1,27	0,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	12	2,83	0,94	1,00	4,00	0,163
<b>2Imi + 2Ima</b>	12	2,08	1,56	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE BB - Descrição Tabela 73 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 73:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	11	1,40	0,52	1,00	2,00	0,084
<b>2Lmi</b>	11	0,80	0,63	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	11	1,60	0,52	1,00	2,00	0,157
<b>2Lma</b>	11	1,80	0,42	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	11	1,30	0,82	0,00	2,00	0,516
<b>2Imi</b>	11	1,10	0,88	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	11	1,40	0,52	1,00	2,00	0,257
<b>2Ima</b>	11	1,10	0,88	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	11	3,00	0,67	2,00	4,00	0,206
<b>2Lmi + 2Lma</b>	11	2,60	0,84	1,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	11	2,70	1,06	1,00	4,00	0,380
<b>2Imi + 2Ima</b>	11	2,20	1,32	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE CC- Descrição Tabela 74 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 74:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	15	1,27	0,70	0,00	2,00	0,097
<b>2Lmi</b>	15	0,80	0,68	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	15	1,47	0,52	1,00	2,00	0,197
<b>2Lma</b>	15	1,13	0,74	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	15	1,40	0,63	0,00	2,00	0,012*
<b>2Imi</b>	15	0,73	0,80	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	15	1,40	0,63	0,00	2,00	0,153
<b>2Ima</b>	15	1,00	0,85	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	15	2,73	0,80	1,00	4,00	0,050
<b>2Lmi + 2Lma</b>	15	1,93	1,10	0,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	15	2,80	0,68	2,00	4,00	0,007*
<b>2Imi + 2Ima</b>	15	1,73	1,03	0,00	3,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE DD- Descrição Tabela 75 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 75:** Descrição da comparação para as variáveis do texto N1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	I	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,784
	II	17	1,35	0,70	0,00	2,00	
	III	13	1,46	0,78	0,00	2,00	
	Total	37	1,38	0,72	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	I	7	1,14	0,90	0,00	2,00	0,233
	II	17	1,53	0,51	1,00	2,00	
	III	13	1,08	0,76	0,00	2,00	
	Total	37	1,30	0,70	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	I	7	1,86	0,38	1,00	2,00	0,208
	II	17	1,53	0,51	1,00	2,00	
	III	13	1,77	0,44	1,00	2,00	
	Total	37	1,68	0,48	1,00	2,00	
<b>1Ima</b>	I	7	1,14	0,69	0,00	2,00	0,486
	II	17	1,47	0,51	1,00	2,00	
	III	13	1,46	0,52	1,00	2,00	
	Total	37	1,41	0,55	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	I	6	0,67	0,82	0,00	2,00	0,916
	II	16	0,75	0,58	0,00	2,00	
	III	11	0,73	0,65	0,00	2,00	
	Total	33	0,73	0,63	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	I	6	1,17	0,75	0,00	2,00	0,739
	II	16	1,13	0,81	0,00	2,00	
	III	11	0,91	0,83	0,00	2,00	
	Total	33	1,06	0,79	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	I	6	1,17	0,75	0,00	2,00	0,785
	II	16	1,19	0,66	0,00	2,00	
	III	11	1,36	0,51	1,00	2,00	
	Total	33	1,24	0,61	0,00	2,00	
<b>2Ima</b>	I	6	1,50	0,55	1,00	2,00	0,039*
	II	16	0,94	0,25	0,00	1,00	
	III	11	1,18	0,60	0,00	2,00	
	Total	33	1,12	0,49	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE EE- Descrição Tabela 76 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 76:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto N1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lm1 + 1Lma</b>	I	7	2,43	0,98	1,00	4,00	0,371
	II	17	2,88	0,60	2,00	4,00	
	III	13	2,54	1,05	1,00	4,00	
	Total	37	2,68	0,85	1,00	4,00	
<b>1Im1 + 1Ima</b>	I	7	3,00	0,82	2,00	4,00	0,636
	II	17	3,00	0,71	2,00	4,00	
	III	13	3,23	0,60	2,00	4,00	
	Total	37	3,08	0,68	2,00	4,00	
<b>2Lm1 + 2Lma</b>	I	6	1,83	0,75	1,00	3,00	0,796
	II	16	1,88	0,96	0,00	3,00	
	III	11	1,64	0,92	0,00	3,00	
	Total	33	1,79	0,89	0,00	3,00	
<b>2Im1 + 2Ima</b>	I	6	2,67	1,21	1,00	4,00	0,399
	II	16	2,13	0,81	0,00	3,00	
	III	11	2,55	0,82	1,00	4,00	
	Total	33	2,36	0,90	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lm1 + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Im1 + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lm1 + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Im1 + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE FF- Descrição Tabela 77 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 77:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,783
<b>1Lma</b>	7	1,14	0,90	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	7	1,86	0,38	1,00	2,00	0,059
<b>1Ima</b>	7	1,14	0,69	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	6	0,67	0,82	0,00	2,00	0,334
<b>2Lma</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	0,157
<b>2Ima</b>	6	1,50	0,55	1,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE GG- Descrição Tabela 78 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 78:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	17	1,35	0,70	0,00	2,00	0,475
<b>1Lma</b>	17	1,53	0,51	1,00	2,00	
<b>1Imi</b>	17	1,53	0,51	1,00	2,00	0,739
<b>1Ima</b>	17	1,47	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	16	0,75	0,58	0,00	2,00	0,166
<b>2Lma</b>	16	1,13	0,81	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	16	1,19	0,66	0,00	2,00	0,102
<b>2Ima</b>	16	0,94	0,25	0,00	1,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE HH- Descrição Tabela 79 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 79:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	13	1,46	0,78	0,00	2,00	0,248
<b>1Lma</b>	13	1,08	0,76	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	13	1,77	0,44	1,00	2,00	0,157
<b>1Ima</b>	13	1,46	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	11	0,73	0,65	0,00	2,00	0,608
<b>2Lma</b>	11	0,91	0,83	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	11	1,36	0,51	1,00	2,00	0,414
<b>2Ima</b>	11	1,18	0,60	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE II- Descrição Tabela 80 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 80:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,157
<b>1Imi</b>	7	1,86	0,38	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	7	1,14	0,90	0,00	2,00	> 0,999
<b>1Ima</b>	7	1,14	0,69	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	6	0,67	0,82	0,00	2,00	0,334
<b>2Imi</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	0,157
<b>2Ima</b>	6	1,50	0,55	1,00	2,00	
<b>1Lm1 + 1Lma</b>	7	2,43	0,98	1,00	4,00	0,395
<b>1Im1 + 1Ima</b>	7	3,00	0,82	2,00	4,00	
<b>2Lm1 + 2Lma</b>	6	1,83	0,75	1,00	3,00	0,102
<b>2Im1 + 2Ima</b>	6	2,67	1,21	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Im1 + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE JJ- Descrição Tabela 81 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 81:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	17	1,35	0,70	0,00	2,00	0,417
<b>1Imi</b>	17	1,53	0,51	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	17	1,53	0,51	1,00	2,00	0,763
<b>1Ima</b>	17	1,47	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	16	0,75	0,58	0,00	2,00	0,068
<b>2Imi</b>	16	1,19	0,66	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	16	1,13	0,81	0,00	2,00	0,317
<b>2Ima</b>	16	0,94	0,25	0,00	1,00	
<b>1Lm1 + 1Lma</b>	17	2,88	0,60	2,00	4,00	0,593
<b>1Im1 + 1Ima</b>	17	3,00	0,71	2,00	4,00	
<b>2Lm1 + 2Lma</b>	16	1,88	0,96	0,00	3,00	0,329
<b>2Im1 + 2Ima</b>	16	2,13	0,81	0,00	3,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE KK - Descrição Tabela 82 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 82:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N1.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	13	1,46	0,78	0,00	2,00	0,206
<b>1Imi</b>	13	1,77	0,44	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	13	1,08	0,76	0,00	2,00	0,166
<b>1Ima</b>	13	1,46	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	11	0,73	0,65	0,00	2,00	0,035*
<b>2Imi</b>	11	1,36	0,51	1,00	2,00	
<b>2Lma</b>	11	0,91	0,83	0,00	2,00	0,380
<b>2Ima</b>	11	1,18	0,60	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	13	2,54	1,05	1,00	4,00	0,131
<b>1Imi + 1Ima</b>	13	3,23	0,60	2,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	11	1,64	0,92	0,00	3,00	0,039*
<b>2Imi + 2Ima</b>	11	2,55	0,82	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE LL- Descrição Tabela 83 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 83:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	6	1,33	0,82	0,00	2,00	0,102
<b>2Lmi</b>	6	0,67	0,82	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	6	1,00	0,89	0,00	2,00	0,564
<b>2Lma</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	6	1,83	0,41	1,00	2,00	0,102
<b>2Imi</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	6	1,17	0,75	0,00	2,00	0,414
<b>2Ima</b>	6	1,50	0,55	1,00	2,00	
<b>1Lm1 + 1Lma</b>	6	2,33	1,03	1,00	4,00	0,083
<b>2Lm1 + 2Lma</b>	6	1,83	0,75	1,00	3,00	
<b>1Im1 + 1Ima</b>	6	3,00	0,89	2,00	4,00	0,581
<b>2Im1 + 2Ima</b>	6	2,67	1,21	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lm1 + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lm1 + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Im1 + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Im1 + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE MM- Descrição Tabela 84 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 84:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	16	1,31	0,70	0,00	2,00	0,007*
<b>2Lmi</b>	16	0,75	0,58	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	16	1,50	0,52	1,00	2,00	0,153
<b>2Lma</b>	16	1,13	0,81	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	16	1,50	0,52	1,00	2,00	0,160
<b>2Imi</b>	16	1,19	0,66	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	16	1,50	0,52	1,00	2,00	0,007*
<b>2Ima</b>	16	0,94	0,25	0,00	1,00	
<b>1Lmi + Lma</b>	16	2,81	0,54	2,00	4,00	0,004*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	16	1,88	0,96	0,00	3,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	16	3,00	0,73	2,00	4,00	0,012*
<b>2Imi + 2Ima</b>	16	2,13	0,81	0,00	3,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE NN- Descrição Tabela 85 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 85:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	11	1,55	0,69	0,00	2,00	0,014*
<b>2Lmi</b>	11	0,73	0,65	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	11	1,00	0,78	0,00	2,00	0,739
<b>2Lma</b>	11	0,91	0,83	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	11	1,82	0,41	1,00	2,00	0,025*
<b>2Imi</b>	11	1,36	0,51	1,00	2,00	
<b>1Ima</b>	11	1,45	0,52	1,00	2,00	0,257
<b>2Ima</b>	11	1,18	0,60	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	11	2,55	0,93	1,00	4,00	0,013*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	11	1,64	0,92	0,00	3,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	11	3,27	0,47	3,00	4,00	0,035*
<b>2Imi + 2Ima</b>	11	2,55	0,82	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE OO- Descrição Tabela 86 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 86:** Descrição da comparação para as variáveis do texto N2 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	I	10	1,20	0,79	0,00	2,00	0,274
	II	12	1,58	0,67	0,00	2,00	
	III	10	1,20	0,63	0,00	2,00	
	Total	32	1,34	0,70	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	I	10	1,20	0,63	0,00	2,00	0,664
	II	12	1,00	0,60	0,00	2,00	
	III	10	1,20	0,63	0,00	2,00	
	Total	32	1,13	0,61	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	I	10	1,70	0,48	1,00	2,00	0,674
	II	12	1,75	0,45	1,00	2,00	
	III	10	1,50	0,71	0,00	2,00	
	Total	32	1,66	0,55	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	I	10	1,50	0,71	0,00	2,00	0,984
	II	12	1,58	0,52	1,00	2,00	
	III	10	1,60	0,52	1,00	2,00	
	Total	32	1,56	0,56	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	I	5	1,20	0,45	1,00	2,00	0,073
	II	7	0,57	0,54	0,00	1,00	
	III	7	0,43	0,54	0,00	1,00	
	Total	19	0,68	0,58	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	I	5	0,80	1,10	0,00	2,00	0,745
	II	7	0,57	0,54	0,00	1,00	
	III	7	0,43	0,79	0,00	2,00	
	Total	19	0,58	0,77	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	I	5	0,80	0,84	0,00	2,00	0,556
	II	7	1,29	0,76	0,00	2,00	
	III	7	1,00	0,82	0,00	2,00	
	Total	19	1,05	0,78	0,00	2,00	
<b>2Ima</b>	I	5	1,80	0,45	1,00	2,00	0,620
	II	7	1,71	0,49	1,00	2,00	
	III	7	1,43	0,79	0,00	2,00	
	Total	19	1,63	0,60	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE PP- Descrição Tabela 87 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 87:** Descrição da comparação da soma de cada tipo de variável do texto E1 entre os três grupos de escolares na aplicação coletiva e na aplicação individual.

Variável	Grupo	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi + 1Lma</b>	I	10	2,40	0,97	1,00	4,00	0,859
	II	12	2,58	1,00	1,00	4,00	
	III	10	2,40	1,08	1,00	4,00	
	Total	32	2,47	0,98	1,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	I	10	3,20	0,79	2,00	4,00	0,941
	II	12	3,33	0,49	3,00	4,00	
	III	10	3,10	0,99	1,00	4,00	
	Total	32	3,22	0,75	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	I	5	2,00	1,41	1,00	4,00	0,240
	II	7	1,14	0,69	0,00	2,00	
	III	7	0,86	1,22	0,00	3,00	
	Total	19	1,26	1,15	0,00	4,00	
<b>2Imi + 2Ima</b>	I	5	2,60	1,14	1,00	4,00	0,661
	II	7	3,00	0,58	2,00	4,00	
	III	7	2,43	1,40	0,00	4,00	
	Total	19	2,68	1,06	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE QQ- Descrição Tabela 88 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 88:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	10	1,20	0,79	0,00	2,00	> 0,999
<b>1Lma</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	10	1,70	0,48	1,00	2,00	0,480
<b>1Ima</b>	10	1,50	0,71	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	5	1,20	0,45	1,00	2,00	0,317
<b>2Lma</b>	5	0,80	1,10	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	5	0,80	0,84	0,00	2,00	0,059
<b>2Ima</b>	5	1,80	0,45	1,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE RR- Descrição Tabela 89 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 89:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	12	1,58	0,67	0,00	2,00	0,035*
<b>1Lma</b>	12	1,00	0,60	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	12	1,75	0,45	1,00	2,00	0,480
<b>1Ima</b>	12	1,58	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	> 0,999
<b>2Lma</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	
<b>2Imi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,317
<b>2Ima</b>	7	1,71	0,49	1,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE SS- Descrição Tabela 90 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 90:** Descrição e comparação entre a perguntas literais e entre as perguntas inferenciais para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	> 0,999
<b>1Lma</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	10	1,50	0,71	0,00	2,00	0,655
<b>1Ima</b>	10	1,60	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	7	0,43	0,54	0,00	1,00	> 0,999
<b>2Lma</b>	7	0,43	0,79	0,00	2,00	
<b>2Imi</b>	7	1,00	0,82	0,00	2,00	0,180
<b>2Ima</b>	7	1,43	0,79	0,00	2,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação.

**APÊNDICE TT- Descrição Tabela 91 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 91:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GI na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	10	1,20	0,79	0,00	2,00	0,102
<b>1Imi</b>	10	1,70	0,48	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	0,429
<b>1Ima</b>	10	1,50	0,71	0,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	5	1,20	0,45	1,00	2,00	0,414
<b>2Imi</b>	5	0,80	0,84	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	5	0,80	1,10	0,00	2,00	0,102
<b>2Ima</b>	5	1,80	0,45	1,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	10	2,40	0,97	1,00	4,00	0,121
<b>1Imi + 1Ima</b>	10	3,20	0,79	2,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	5	2,00	1,41	1,00	4,00	0,450
<b>2Imi + 2Ima</b>	5	2,60	1,14	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE UU- Descrição Tabela 92 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 92:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GII na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	12	1,58	0,67	0,00	2,00	0,414
<b>1Imi</b>	12	1,75	0,45	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	12	1,00	0,60	0,00	2,00	0,070
<b>1Ima</b>	12	1,58	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	0,059
<b>2Imi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	0,023*
<b>2Ima</b>	7	1,71	0,49	1,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	12	2,58	1,00	1,00	4,00	0,084
<b>1Imi + 1Ima</b>	12	3,33	0,49	3,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	7	1,14	0,69	0,00	2,00	0,016*
<b>2Imi + 2Ima</b>	7	3,00	0,58	2,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE VV- Descrição Tabela 93 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 93:** Descrição e comparação entre as perguntas de microestrutura e entre as perguntas de macroestrutura para o grupo GIII na primeira e na segunda aplicação do N2.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	0,454
<b>1Imi</b>	10	1,50	0,71	0,00	2,00	
<b>1Lma</b>	10	1,20	0,63	0,00	2,00	0,102
<b>1Ima</b>	10	1,60	0,52	1,00	2,00	
<b>2Lmi</b>	7	0,43	0,54	0,00	1,00	0,046*
<b>2Imi</b>	7	1,00	0,82	0,00	2,00	
<b>2Lma</b>	7	0,43	0,79	0,00	2,00	0,038*
<b>2Ima</b>	7	1,43	0,79	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	10	2,40	1,08	1,00	4,00	0,214
<b>1Imi + 1Ima</b>	10	3,10	0,99	1,00	4,00	
<b>2Lmi + 2Lma</b>	7	0,86	1,22	0,00	3,00	0,026*
<b>2Imi + 2Ima</b>	7	2,43	1,40	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE XX- Descrição Tabela 94 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 94:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GI.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	5	0,80	0,84	0,00	2,00	0,317
<b>2Lmi</b>	5	1,20	0,45	1,00	2,00	
<b>1Lma</b>	5	1,00	0,71	0,00	2,00	0,564
<b>2Lma</b>	5	0,80	1,10	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	5	1,80	0,45	1,00	2,00	0,059
<b>2Imi</b>	5	0,80	0,84	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	5	1,60	0,89	0,00	2,00	0,655
<b>2Ima</b>	5	1,80	0,45	1,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	5	1,80	0,84	1,00	3,00	0,705
<b>2Lmi + 2Lma</b>	5	2,00	1,41	1,00	4,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	5	3,40	0,89	2,00	4,00	0,102
<b>2Imi + 2Ima</b>	5	2,60	1,14	1,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE YY- Descrição Tabela 95 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 95:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	7	1,57	0,79	0,00	2,00	0,020*
<b>2Lmi</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	
<b>1Lma</b>	7	1,14	0,69	0,00	2,00	0,046*
<b>2Lma</b>	7	0,57	0,54	0,00	1,00	
<b>1Imi</b>	7	1,71	0,49	1,00	2,00	0,083
<b>2Imi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	7	1,57	0,54	1,00	2,00	0,655
<b>2Ima</b>	7	1,71	0,49	1,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	7	2,71	1,11	1,00	4,00	0,020*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	7	1,14	0,69	0,00	2,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	7	3,29	0,49	3,00	4,00	0,317
<b>2Imi + 2Ima</b>	7	3,00	0,58	2,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.

**APÊNDICE WW - Descrição Tabela 96 (valores de significância marcados com asterisco).**

**Tabela 96:** Descrição e comparação entre as mesmas variáveis em ambas aplicações para os mesmos escolares do GIII.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Significância (p)
<b>1Lmi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,034*
<b>2Lmi</b>	7	0,43	0,54	0,00	1,00	
<b>1Lma</b>	7	1,29	0,49	1,00	2,00	0,034*
<b>2Lma</b>	7	0,43	0,79	0,00	2,00	
<b>1Imi</b>	7	1,29	0,76	0,00	2,00	0,317
<b>2Imi</b>	7	1,00	0,82	0,00	2,00	
<b>1Ima</b>	7	1,57	0,54	1,00	2,00	0,317
<b>2Ima</b>	7	1,43	0,79	0,00	2,00	
<b>1Lmi + 1Lma</b>	7	2,57	1,13	1,00	4,00	0,026*
<b>2Lmi + 2Lma</b>	7	0,86	1,22	0,00	3,00	
<b>1Imi + 1Ima</b>	7	2,86	1,07	1,00	4,00	0,180
<b>2Imi + 2Ima</b>	7	2,43	1,40	0,00	4,00	

**Legenda:** **1Lmi:** perguntas literais de microestrutura da primeira aplicação; **2Lmi:** perguntas literais de microestrutura da segunda aplicação; **1Lma:** perguntas literais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Lma:** perguntas literais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da primeira aplicação; **2Imi:** perguntas inferenciais de microestrutura da segunda aplicação; **1Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da primeira aplicação; **2Ima:** perguntas inferenciais de macroestrutura da segunda aplicação; **1Lmi + 1Lma:** soma das perguntas literais da primeira aplicação; **2Lmi + 2Lma:** soma das perguntas literais da segunda aplicação; **1Imi + 1Ima:** soma das perguntas inferenciais da primeira aplicação; **2Imi + 2Ima:** soma das perguntas inferenciais da segunda aplicação.



**Anexo A - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa do Comitê de Ética e pesquisa da Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília, SP.**



**Unesp**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Fone: (0xx 14) 3402-1346  
Fax: (0xx14) 3422-1302  
[www.marilia.unesp.br/cep](http://www.marilia.unesp.br/cep)  
e-mail: [cep@marilia.unesp.br](mailto:cep@marilia.unesp.br)

**PARECER DO PROJETO N° 1881/2008**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
1. Título do Projeto: Caracterização do desempenho de escolares de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental em provas de avaliação compreensão de leitura.
2. Pesquisador Responsável: Simone Aparecida Capellini/Vera Lúcia Orlandi Cunha
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 07/05/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

<b>OBJETIVOS</b>
Objetivo Geral: Elaborar e aplicar procedimento de avaliação de compreensão de leitura em escolares da 2ª a 4ª séries de ensino fundamental.
Objetivos Específicos:
- caracterizar o desempenho de crianças de 2ª a 4ª série do ensino fundamental na prova de compreensão de leitura.
- comparar o desempenho de crianças de 2ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de compreensão.
- comparar o desempenho de crianças de 2ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de decodificação de leitura de palavras reais e pseudopalavras com o desempenho nas provas de compreensão...

<b>SUMÁRIO DO PROJETO</b>
O objetivo do é caracterizar o desempenho de escolares 2ª a 4ª séries do ensino fundamental em compreensão de leitura. Participarão deste estudo 90 escolares da 2ª a 4ª séries do ensino fundamental, na faixa etária de 7 a 10 anos de idade, de ambos os gêneros, distribuídos em grupos de 30 escolares por grupo. Os sujeitos selecionados são alunos da EMEF "Prof. Olímpio Cruz", localizada na cidade de Marília SP. Estes escolares serão submetidos a aplicação de um procedimento de avaliação de compreensão de leitura elaborado especificamente para este estudo. O procedimento será composto por provas de leitura que permitam medir a fluência, a exatidão e a compreensão de leitura. Os dados serão analisados estatisticamente visando comparar o desempenho dos escolares intra e inter-grupos..

**COMENTÁRIOS DO RELATOR**

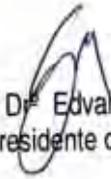
O projeto em análise é pertinente e apresenta visibilidade acadêmica. Atende às exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente no que tange às exigências de consentimento livre e esclarecido (art. IV) e protocolo de pesquisa (art. VI). Não há risco à integridade física e/ou mental dos sujeitos da pesquisa. .

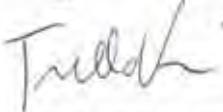
**PARECER FINAL**

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

**INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES****DATA DA REUNIAO**

Aprovado na reunião do CEP da FFC em 21/05/2008.

  
Prof. Dr. Edvaldo Soares  
Presidente do CEP

  
Prof. Dr. Tullo Vigevani  
Diretor