



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA

NÍVEL DOUTORADO

RENATA GRAZIELE MORINI ALBRECHT

**COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO**

**FUNDAMENTAL II: elaboração de instrumento avaliativo**

MARÍLIA

2023

RENATA GRAZIELE MORINI ALBRECHT

**COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: elaboração de instrumento avaliativo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”, Campus Marília – SP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Fonoaudiologia.  
Área de Concentração: Distúrbios da Comunicação Humana

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA

2023

RENATA GRAZIELE MORINI ALBRECHT

**COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
elaboração de instrumento avaliativo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, como parte das exigências o exame de defesa para a obtenção do título de Doutor em Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”, Campus Marília – SP.

**Área de Concentração:** “Distúrbios da Comunicação Humana”  
**Linha:** “Prevenção, avaliação e terapia em Fonoaudiologia”

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: \_\_\_\_\_

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

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Dra. Cristiane Moço Canhetti de Oliveira  
Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia —  
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília – SP.

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Dr. Raul Aragão Martins  
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação — Universidade  
Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília – SP.

4º Examinador: \_\_\_\_\_

Dra. Adriana Marques de Oliveira  
Departamento : Departamento de Fonoaudiologia - Centro de Ciências da Saúde -  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - RS

Marília, 02 de março 2023

**Albrecht, Renata Graziele Morini.**

**A341c      Compreensão de leitura em alunos do ensino  
fundamental II: elaboração de instrumento avaliativo /  
Renata Graziele Morini Albrecht. – Marília, 2023.  
110 p. ; 30 cm.**

Orientadora: Simone Aparecida Capellini.

Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Universidade  
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,  
2023.

*Bibliografia: f. 80-89*

1. Ensino fundamental. 2. Leitura. 3. Aprendizagem. 4.  
Compreensão na leitura. 5. Leitura - Avaliação. I. Título.

CDD 372.41

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

## AGRADECIMENTOS

A meu pai Adão e irmãos Rafael e Raiane. Vocês são minha referência e base sólida para vida, os amo incondicionalmente. Em especial, agradeço minha mãe Helena que, apesar de não ser permitido em sua família, bravamente conseguiu estudar até a oitava série.

Ao meu marido, Matheus, por todo amor, compreensão e incentivo. A vida é mais leve e melhor ao seu lado. Muito obrigada, meu amor.

À Silvana Maritan e Marilu Genaro, psicólogas competentes que fizeram diferença na trajetória da minha vida e entender o real significado de tempo de vida e a pessoa que quero ser.

À Máira Martins, por todo suporte dado nestes quatro longos anos e por toda amizade que construímos. Suas palavras foram imprescindíveis para eu conseguir chegar até aqui.

À pesquisadora Cláudia da Silva, pelas valiosas contribuições, por acreditar na relevância deste trabalho e por ter sido tão gentil comigo.

Meu agradecimento especial à Vera Lúcia Orlandi Cunha, que me ajudou incansável e pacientemente neste processo. Registro aqui minha profunda admiração por você, Verinha.

Aos professores que mesmo sobrecarregados no turbilhão de uma pandemia, participaram como juízes na seleção dos textos, dedicando seu tempo e conhecimento.

Ao colégio Meta de Indaiatuba-SP que abraçaram a causa e ajudaram sem medir esforços para que esta coleta de dados acontecesse.

Agradeço infinitamente os alunos e pais que gentilmente aceitaram participar do estudo e possibilitaram a elaboração dessa tese.

Ao programa de pós-graduação em Fonoaudiologia e todos os professores que também foram responsáveis pela minha formação.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa: Dra. Cristiane Moço Canhetti de Oliveira; Dr. Raul Aragão Martins e Dra. Adriana Marques de Oliveira que participaram contribuindo com a leitura crítica deste trabalho.

Por fim, meu sincero agradecimento a minha orientadora, Dra. Simone Aparecida Capellini, por acreditar e estar ao meu lado nos momentos mais decisivos. Sou feliz por poder trabalhar, pesquisar e estudar na área que amo, você mudou minha trajetória!

“O homem nasceu para aprender. Aprender tanto quanto  
a vida lhe permita.”

João Guimarães Rosa.

## RESUMO

A compreensão da leitura é uma complexa atividade e imprescindível para o sucesso acadêmico. A educação brasileira vivencia baixos índices em desempenho escolar, por isto, as dificuldades neste processo devem ser detectadas para ações que impulsionem o desenvolvimento. Em contrapartida, a literatura é escassa na identificação das dificuldades em compreensão de leitura no Ensino Fundamental II. Este trabalho teve por objetivo elaborar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto e o desempenho de cada grupo de alunos para cada nível de estrutura da compreensão de leitura, além de investigar se os textos mostram diferença entre os anos escolares. O instrumento proposto pretende avaliar a compreensão de leitura nos níveis de representação mental das proposições literais e inferenciais de microestrutura e macroestruturas de textos expositivos e narrativos por meio de questões de múltipla escolha. Dessa forma, o presente estudo foi dividido em três fases. Na fase 1 foi realizado o estudo do embasamento teórico respaldado pela psicologia cognitivista e para elaboração de um instrumento validado pela psicometria. A fase 2 contemplou uma revisão bibliográfica no período de 1988 a 2022 dos instrumentos de avaliação da compreensão de leitura para o público-alvo. A partir disto foi possível iniciar a elaboração do instrumento que começou pela seleção de textos a partir de 12 coleções de materiais didáticos de escolas públicas e privadas. Levantou-se 545 textos que foram analisados pela pesquisadora, duas bancas de juízes formadas por professores e pesquisadores, análise estatística e análise computadorizada, podendo enfim chegar a quatro textos, sendo dois narrativos e dois expositivos. A elaboração das perguntas foi realizada a partir de critérios propostos em pesquisas anteriores e analisada por uma banca de juízes experientes, a versão final contemplou oito questões de múltiplas escolhas. Na fase 3 foi realizado um estudo piloto com 44 alunos, divididos em quatro grupos do 6º ao 9º ano de onze alunos. Os resultados sugeriram que houve diferença estatisticamente significativa entre os níveis que se pretendia avaliar, para ambos os gêneros textuais em todos os anos escolares. Há a necessidade de se dar continuidade a este estudo a fim de aprofundar a análise dos seus resultados e validar o instrumento proposto.

**Palavras-chaves:** Leitura. Compreensão. Avaliação. Ensino fundamental. Aprendizagem.

## ABSTRACT

Reading comprehension is a complex activity and essential for academic success. Brazilian education experiences low school performance levels; therefore, the difficulties in this process must be detected for actions that increase development. On the other hand, the literature needs to be more extensive in identifying difficulties in reading comprehension in Elementary School. This study aimed to develop an instrument to assess reading comprehension for students from the 6th to 9th grade of Elementary School and verify its applicability in a pilot study. In addition, the objective was to ascertain the performance of each group of students for each level of structure of reading comprehension and to investigate whether the texts show differences between school years. The proposed instrument aims to assess reading comprehension at the levels of mental representation of literal and inferential propositions of microstructure and macrostructures of expository and narrative texts through multiple choice questions. Thus, the present study was divided into three phases. In phase 1, the study of the theoretical basis supported by cognitive psychology was carried out for the elaboration of an instrument validated by psychometrics. Phase 2 included a bibliographical review from 1988 to 2022 of instruments for assessing reading comprehension for the target audience. From this, it was possible to start elaborating the instrument, which began with selecting texts from 12 collections of teaching materials from public and private schools. The researcher analysed five hundred forty-five texts, two panels of judges formed by professors and researchers, statistical analysis and computerised analysis, finally reaching four texts, two narrative and two expository. The elaboration of the questions was carried out based on criteria proposed in previous research and analysed by a panel of experienced judges, and the final version included eight multiple-choice questions. In phase 3, a pilot study was carried out with 44 students, divided into four groups of eleven students from the 6th to the 9th grade. The results suggested a statistically significant difference between the levels intended to be evaluated for both text genres in all school years. It is necessary to continue this study to deepen the analysis of its results and validate the proposed instrument.

**Keywords:** Reading, Learning, Evaluation. Education, Primary and Secondary. Students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma das etapas realizadas para seleção dos textos.....	62
Quadro 1: Descrição dos tipos de metodologias que podem ser adotadas. ....	22
Quadro 2: Descrição das formas de avaliação que podem ser adotadas.....	23
Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022. ....	40
Quadro 4: Descrição dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022. ....	46
Quadro 5: Índice Flesch dos textos expositivos.....	60
Quadro 6: Índice Flesch dos textos narrativos.....	61
Quadro 7: Proposicionalização do texto “Por que a semana tem sete dias?” .....	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
Quadro 8: Proposicionalização do texto “Uma criança e um grande sonho - voar”. .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 9: Proposicionalização do texto “No labirinto de Creta”. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Quadro 10: Proposicionalização do texto “Cruzamento”. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Gráfico 1: Comparação das médias dos textos Expositivos quanto a Dificuldade.....	59
Gráfico 2: Comparação das médias dos textos Narrativos quanto a Dificuldade.....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência dos tipos de textos verificados em doze coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública privada e pública do Ensino Fundamental II do município de Indaiatuba-SP.....	52
Tabela 2: Quantidade de textos narrativos e expositivos selecionados a partir da análise em doze coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública privada e pública do Ensino Fundamental II do município de Indaiatuba-SP .....	53
Tabela 3: Resultado do Teste Fleiss de Kappa entre os Juízes .....	55
Tabela 4: Classificação quanto a concordância no teste Kappa .....	56
Tabela 5: Comparação entre os textos Expositivos quanto a média, mediana e desvio padrão.....	57
Tabela 6: Comparação entre textos Narrativos (média, mediana e desvio padrão).....	58
Tabela 7: Frequência absoluta e relativa (%) do ano escolar e gênero dos alunos.....	64
Tabela 8: Descrição da média, mediana, desvio-padrão, intervalo de confiança e p-valor referente ao desempenho dos anos escolares para as questões literais de microestrutura, literais de macroestrutura, inferenciais de macro e inferenciais de microestrutura.....	67
Tabela 9: Descrição do p-valor referente a comparação entre as questões literais de microestrutura, questões literais de macroestrutura, questões inferenciais de macroestrutura e questões inferenciais de microestrutura por ano escolar.....	68
Tabela 10: Descrição da média, mediana, desvio-padrão, intervalo de confiança e p-valor referente ao desempenho dos alunos para as questões literais e inferenciais para todos os anos escolares .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética
CEV	Centro de estudos em Voz
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CTE-IRB	Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa
DP	Desvio padrão
EPI	Equipamento de proteção individual
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Intervalo de Confiança
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LIT	Literal
MAC	Macroestrutura
MIC	Microestrutura
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Normas Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDE-2	Teste de Desempenho Escolar 2

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
2.1 A leitura no Ensino Fundamental II.....	18
2.2 Compreensão de leitura e avaliação no Ensino Fundamental II.....	20
2.3 A leitura, os gêneros textuais e a compreensão leitora .....	26
2.4 Pandemia no contexto educacional .....	29
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	31
<b>4 MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	32
4.1 Fase 1: Fundamentação teórica para a elaboração do instrumento de avaliação.....	32
4.1.1 Modelo de Construção Integração .....	32
4.1.2 Forma de avaliação .....	35
4.1.3 Validação e interpretação .....	37
4.2 Fase 2: Etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.....	39
4.2.1 Levantamento de instrumentos de avaliação da compreensão de leitura.....	39
4.2.2 Seleção da população .....	50
4.2.3 Seleção dos textos .....	50
4.2.3.1 Etapa 1: análise material didático .....	51
4.2.3.2 Etapa 2: seleção dos textos realizado pela pesquisadora.....	52
4.2.3.3 Etapa 3: seleção dos textos por banca de juízes.....	53
4.2.3.4 Etapa 4: seleção dos textos por banca de juízes pesquisadores .....	54
4.2.3.5 Etapa 5: análise estatística .....	55
4.2.3.6 Etapa 6: análise computadorizada.....	60
4.2.4 Elaboração das perguntas para compreensão do texto lido.....	62
4.3 Fase 3: Estudo piloto: aplicabilidade do instrumento de avaliação da compreensão de leitura....	63
<b>5 RESULTADOS</b> .....	66
<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	70
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	79
REFERÊNCIAS .....	80
ANEXO.....	89
APÊNDICES .....	92

## **APRESENTAÇÃO**

Trabalhar com linguagem escrita parte de uma vivência pessoal e com isso uma vontade imensa de contribuir na história de pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade e que, infelizmente, ficam à parte da sociedade.

Assim como muitos neste país, por dificuldades financeiras, meu pai pode estudar somente até a quarta série para trabalhar. Já na família de minha mãe, passei a infância ouvindo como foi difícil para minhas tias abandonarem os estudos, por uma exigência de meu avô: os homens podiam estudar, as mulheres não.

Aos 17 anos, sem consciência das minhas escolhas, decidi cursar Fonoaudiologia. Tive o privilégio de estudar na Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP e ter uma formação diferenciada. Fiz iniciação científica, fui bolsista FAPESP e pesquisei na área da audiologia. Decisão tomada pela razão.

Após formada, ansiava por colocar todos os ensinamentos em prática e, além disso, precisava me tornar independente: “estude e seja independente”, o mantra materno que soava na minha cabeça. Por isto, o desejo genuíno de ser pesquisadora foi adiado, mas com a certeza de que um dia seria realizado.

Ao longo dos anos, fiz especialização em Motricidade Orofacial pelo CEFAC- Saúde e Educação e em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Fiz curso de aperfeiçoamento em Processamento Auditivo Central (CEV), em Respiração Oral e em Linguagem Oral (UNICAMP). A Universidade também me ensinou a contínua busca pelo conhecimento.

Em 2016, atendi uma criança que apresentava baixo desempenho escolar. As dificuldades em compreensão de leitura eram claras e, sem muito conhecimento na época, fui me aprofundar no estudo. Definitivamente chegou o momento de retornar para área acadêmica: minha história de vida, profissão e paixão fluíram para uma área: compreensão de leitura.

Em 2017, ingressei no Mestrado em Fonoaudiologia, também da UNESP/Marília, e tive a honra de ser orientada pela Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Neste trabalho, elaboramos um programa de intervenção da compreensão de leitura no Ensino Fundamental I e o estudo ganhou o prêmio de Excelência no Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, em 2019. Com a preocupação de que o conhecimento chegasse nas mãos de profissionais e que de fato mais escolares fossem beneficiados, em 2020, o programa foi publicado e é comercializado até hoje, estando na sua segunda edição.

Como fonoaudióloga clínica, ao longo dos anos, percebi a alta demanda de alunos com dificuldades na compreensão de leitura também no Ensino Fundamental II. A partir dessa vivência, manifestei meu interesse à minha orientadora quanto ao desenvolvimento de um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para essa população, tendo em vista a escassez de instrumentos para esta faixa etária na área. Prontamente foi aceito e assim, em 2019, iniciamos essa jornada.

Construir um instrumento de avaliação é um desafio com muitas etapas que dependem de vários colaboradores para seguir uma metodologia criteriosa. Sendo assim, em 2020, prevíamos iniciar a primeira banca de juízes já formada, entretanto, a notícia da pandemia COVID-19 mudou o rumo desse processo. A quarentena, isolamento social, escolas fechadas e incertezas fizeram com que muitos colaboradores desistissem de participar, e conseguir novos parceiros nesse cenário se mostrou ainda mais desafiador, pois, além do atraso inicial no cronograma, tivemos que lidar com a impossibilidade de coleta de dados pelo fechamento prolongado das escolas.

Tínhamos como objetivo inicial coletar dados em escola pública e privada e, apesar de todas as dificuldades, ao final de 2021 conseguimos as autorizações em ambas as escolas. Diante de todos os fatores e longas etapas, prevíamos realizar a coleta no início de 2022, quando enfrentamos mais um desafio: a escola pública nos tirou a autorização e, apesar de convidar mais quatro escolas, nenhuma aceitou participar do estudo. O novo cenário nos levou a coletar dados somente na escola particular.

Diante de tudo isso, penso que não existe um percurso linear na elaboração de um instrumento de avaliação, e a realidade nos mostrou isso. Sempre haverá novas rotas, caminhos alternativos, mas nunca atalhos. Acredito que apesar de todos os desafios, conseguimos cumprir o que foi proposto inicialmente e temos a certeza da necessidade da contínua busca pela excelência do instrumento elaborado. Há muitas pessoas necessitando de um olhar diferenciado e cuidadoso para a compreensão leitora de nossos escolares do Ensino Fundamental II. Ainda

há muito por fazer por esses escolares para termos uma sociedade mais justa. Também sei da minha pequenez, mas o desejo e a vontade que me move é enorme e, certamente, me trouxe ao estudo certo.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura pode ser compreendida por dois processos: básico e de nível alto. O primeiro se refere ao código da língua e envolve a capacidade de decodificação, precisão e fluência da leitura. Já o nível alto está relacionado com a compreensão da linguagem e abrange a extração do significado do que é lido, portanto, o entendimento das palavras, frases e textos, recrutando ainda o nível de vocabulário, a compreensão auditiva, a capacidade de inferências e o monitoramento da compreensão (PERFETTI; STAFURA, 2014; GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019).

Da aquisição da leitura até tornar-se um leitor competente requer percorrer um caminho de uma aprendizagem consciente e processo formal de ensino. Por este motivo, o ensino da leitura tem sido foco central nos anos iniciais do Ensino Fundamental I que se intensifica nos anos posteriores da escolarização para fazer com que o escolar alcance uma leitura crítica-reflexiva (TAYLOR et al., 2019, FREED; CAIN, 2021).

Dessa forma, a leitura constitui a base da aprendizagem escolar, é um longo e complexo processo, que impacta também a vida e inserção social do indivíduo (POTOCKI et al., 2017). Portanto, pesquisas em compreensão de leitura tem uma importância aplicada indiscutível pela clara relação com o rendimento escolar. Na escola, gradualmente a leitura se torna instrumento para o aprendizado dos mais diversos conteúdos acadêmicos, evidenciando ainda mais esta conexão entre ler, compreender e aprender. Sendo assim, déficits em alguma parte do processo da compreensão de leitura podem comprometer a aprendizagem de diversas disciplinas que envolvem compreensão de leitura do conteúdo para serem assimiladas, como língua portuguesa, história, geografia e ciências, por exemplo. Portanto, o rendimento escolar pode ser explicado por essa dificuldade (CUNHA; CAPELLINI, 2016).

Há tempos, a ciência da leitura mostra quão complexa é essa atividade que envolve percepção visual do texto, capacidade de manter o texto na memória de trabalho durante a decodificação, construção de esquemas mentais (“imagens” do que o texto está descrevendo) e recuperação de conhecimento prévio do armazenamento de memória de longo prazo, portanto, necessita de processos linguísticos, cognitivos e perceptivos e que inicia pela decodificação para chegar ao objetivo final e principal que é a compreensão (KINTSCH; KINTSCH, 2005; SHAPIRO et al., 2017).

Deste modo e diante da profundidade que é a compreensão de leitura, para o escolar obter sucesso, a compreensão deverá ser tecida estrategicamente, de maneira que requer muitos

processamentos, construções e integrações, exigindo participação ativa do leitor para adicionar seu conhecimento prévio e se automonitorar.

Nesse sentido, profissionais da área educacional e da saúde que trabalham diretamente com escolares com dificuldades de aprendizagem, vivenciam os desafios por eles enfrentados. Lacunas importantes se formam em relação aos seus pares e a discrepância tende a aumentar com o avançar dos anos escolares. Assim sendo, qualquer possível déficit em algum processo da compreensão de leitura poderá comprometer o desempenho e sucesso acadêmico.

O cenário nacional mostra que o número de escolares com dificuldades é alarmante: a cada dez alunos, cinco não atingiram as habilidades necessárias para a leitura e a compreensão (OLIVEIRA et al., 2020; BRASIL, 2020). Portanto, é inegável a necessidade de detectar as dificuldades em compreensão de leitura com o propósito de impedir que lacunas maiores se formem ao longo da trajetória escolar e até mesmo da vida ocupacional desses sujeitos.

À vista disto, é preciso que seja realizada uma avaliação das habilidades de leitura não só para realizar o seu perfil e habilidades em defasagem, mas também para elaborar um plano de ação para contribuir no seu desenvolvimento (GENTILINI et al., 2020).

Embora o número de publicações seja ainda reduzido, é possível encontrar estudos e instrumentos que avaliam a compreensão de leitura no Ensino Fundamental I (CUNHA, CAPELLINI; 2016; COELHO, CORREA; 2017; LÚCIO et al., 2018) e, aos poucos, as pesquisas nesta população vem ganhando notoriedade no cenário acadêmico devido a necessidade pela crescente demanda de escolares com defasagem e dificuldades escolares. Contudo, a experiência e a ciência mostram que neste país plural, com imensas diferenças e déficits educacionais, há muitos escolares que não foram identificados precocemente e que avançam o Ensino Fundamental II e até mesmo para o ensino médio, sem desenvolver uma compreensão de leitura adequada. Este fator foi crucial na definição desta pesquisa, pois enquanto fonoaudióloga clínica e educacional, observava o abismo entre avaliação da compreensão de leitura em escolares do Ensino Fundamental I e II.

Certamente, o contexto recente de isolamento social, aulas *on-line* e, para muitos escolares, a falta de aula por quase dois anos, ocasionada pelo período pandêmico da COVID-19 ainda em curso, intensificou ainda mais as dificuldades de aprendizagem e impactou negativamente o processo de ensino-aprendizagem de milhares de escolares (MOSSMANN; DAGA; GOULAR, 2021). Todos esses fatores são precursores desta pesquisa, pois assim, a partir da análise proposta será possível detectar dificuldades e planejar intervenções eficientes e eficazes.

A literatura internacional (WIEDERHOL; BRYANT, 2012; ALBACETE et al., 2016; OAKHILL, 2020; KENDEOU et al., 2021) apresenta maior número de protocolos de avaliação da compreensão de leitura em relação a literatura nacional. Esse número fica ainda menor quando selecionamos como público-alvo o Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Portanto, o presente estudo se propõe a elaborar um instrumento formal de avaliação da compreensão de leitura para escolares do Ensino Fundamental II para ser utilizado por profissionais da área da saúde e da educação que se dedicam a ajudar escolares com dificuldades de aprendizagem.

A partir da literatura compilada foram levantados os seguintes questionamentos: 1) As dificuldades em compreensão de leitura no Ensino Fundamental II encontram-se na elaboração de inferências ou no resgate de informações explícitas?; 2) As dificuldades são maiores em textos narrativos ou expositivos? 3) O procedimento a ser elaborado pode responder a estas perguntas?

Assim sendo, as hipóteses deste estudo é que as dificuldades em compreensão de leitura no Ensino Fundamental II são maiores na elaboração de inferências, o que impede que os leitores integrem as informações explícitas no texto com as informações de conhecimento prévio para uma representação mental coerente do texto escrito. Há também a hipótese de que os leitores apresentem maiores dificuldades na compreensão de textos expositivos, uma vez que há grandes chances de não haver conhecimentos prévios suficientes para que essa integração seja realizada. Enquanto que os textos narrativos possuem informações que são mais facilmente integradas aos conhecimentos prévios, por ser um texto de estrutura familiar. Desta forma, ao final desta pesquisa se espera que o instrumento elaborado possa responder estes questionamentos.

Este trabalho foi dividido em três fases, sendo que a primeira objetivou a conceituação do constructo teórico; a segunda se propôs a elaborar o instrumento e, por fim, a terceira um estudo piloto para verificar a aplicabilidade do protocolo elaborado.

Sendo assim, inicialmente será apresentada uma revisão da literatura sobre o tema, em sequência, o embasamento teórico para a elaboração do instrumento. Posteriormente, será explanada a as etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura, seguido de um estudo piloto, resultados, discussão e as conclusões da pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada no período de 2019 a 2022 e os estudos científicos foram pesquisados nas seguintes bases de dados: *Scielo*, Periódicos CAPES, *Science Direct*, *Wiley Online Library*, *Web of Science* e ERIC, a partir do cruzamento das seguintes palavras-chave: reading, reading comprehension e assessment.

### 2.1 A leitura no Ensino Fundamental II

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Curricular Nacional (BNCC) tenham como objetivo que ao longo dos anos o aluno tenha pleno domínio da leitura, escrita, compreensão e redação, as dificuldades na compreensão de leitura são observadas em grande frequência por professores, pesquisadores e clínicos (TRASSI; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019; ARAÚJO et al., 2019).

Uma das habilidades mais importantes adquiridas na escola é a compreensão de leitura e dificuldades neste complexo processo pode comprometer o desempenho escolar até de matérias de raciocínio lógico, como a Matemática, além dessas dificuldades poderem persistir até no ensino superior (MOTA, 2015).

Nesta perspectiva, é incumbência da escola promover práticas que favoreçam o desenvolvimento da leitura. Com o objetivo de aferir o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, o governo promove avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Prova Brasil), assim como em âmbito internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (BRASIL, 2021).

O SAEB tem como objetivo realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros a partir da aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os testes de Língua Portuguesa, que interessam ao presente estudo, medem o desempenho dos alunos mediante à leitura de textos e questões de múltipla escolha e visam posicionar o desempenho dos estudantes em escalas de proficiência. Os resultados do ano de 2019 (BRASIL, 2021) mostrou que em uma escala de 01 a 08, os escolares do 9º ano estão no nível 3, sendo que esse grau de proficiência corresponde à habilidade de localizar informações explícitas e identificar elementos da narrativa. Os dados preliminares do ano de 2021 não são diferentes e

motivadores, pois revelaram um aumento de alunos com níveis mais baixos (1 a 4) em leitura e, na proficiência média, houve uma baixa de 02 pontos nos alunos do 9º ano (BRASIL, 2022).

Os resultados aqui apresentados têm sido pouco satisfatórios quanto à leitura por parte dos estudantes brasileiros da educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Os alunos têm apresentado grandes dificuldades na compreensão de textos de diferentes gêneros, cenário que alerta para a necessidade de uma revisão e reflexão sobre as atuais práticas de ensino de leitura.

O PISA, avalia o conhecimento dos escolares, de 15 e 16 anos de idade, em três matérias: matemática, ciências e leitura. No ano de 2018, o foco foi a avaliação da leitura, pois influencia o desempenho dos escolares nas demais habilidades também avaliadas. O Brasil ocupa a 57ª posição em uma lista de 79 países (BRASIL, 2020).

O relatório de 2018, apesar de uma ligeira melhora em leitura – 6 pontos, mostrou que não houve evolução na faixa de desempenho, pois o Brasil permanece com a maioria dos estudantes (51,2%) nos níveis 1 (conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas) e 2 (conseguem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado) de proficiência – ou seja, no limite ou abaixo do mínimo estabelecida pela OCDE, o nível 2. O relatório revelou ainda que apenas 0,2% dos escolares brasileiros apresentam nível 6, portanto, conseguem interpretar o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo, conseguindo pesquisar, localizar, integrar várias informações incorporadas na presença de distratores e fazer inferência. Além disso, os dados mostram que 68,1% dos escolares não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55%.

Os dados acima são claros em relação a um dos problemas enfrentados na educação: o número de escolares que apresentam dificuldades em compreensão de leitura. Essas dificuldades impactam de forma negativa todo o desempenho escolar, sendo uma das principais causas de fracasso e que permeia até a vida adulta do escolar (OLIVEIRA; LUCIO; MIGUEL, 2016).

A capacidade de leitura é, muitas vezes, avaliada em termos das habilidades de decodificação, os problemas de compreensão podem facilmente ser negligenciados ou confundidos com desmotivação. 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 (CUNHA, 2012).

Oliveira et al. (2016) também afirmam que se a dificuldade de compreensão em leitura é diagnosticada precocemente, programas interventivos podem ser traçados para minimizar ou reverter a situação. Além disso, discutiram a necessidade de instrumentos e estudos psicométricos para realizar a avaliação. Posto isto, a avaliação formal da compreensão de leitura se faz relevante e a falta de instrumento validado pode não refletir a real dificuldade apresentada pelo avaliando, conseqüentemente o escolar não terá uma intervenção assertiva ou até mesmo não terá acesso a nenhuma intervenção.

O número de escolares maiores de 11 anos de idade encaminhados para avaliação fonoaudiológica com queixa de dificuldades em leitura e escrita também é crescente. Segundo Marques (2017), “esse aumento tornou evidente a fragilidade da fonoaudiologia educacional brasileira, a escassez de procedimentos para avaliar o desempenho em leitura e em escrita dos escolares do Ensino Fundamental II e Médio”.

## **2.2 Compreensão de leitura e avaliação no Ensino Fundamental II**

Há três importantes aspectos para uma leitura eficiente. O primeiro é derivado do texto, o qual inclui o tipo de texto e variáveis como o conteúdo, a estrutura, a sintaxe e o vocabulário. O segundo se refere ao contexto e compreende os fatores sociais e motivacionais. O último se refere ao leitor e abarca as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que serão ativados (SÁNCHEZ, 2002; VIANA et al., 2017).

A compreensão de leitura é o processo que se atribui significado a mensagem escrita, sendo o objetivo final da leitura. Diversos modelos teóricos buscam descrever ou explicar os complexos processos envolvidos na compreensão leitora. O modelo de Kintsch (1998), o qual será tomado como referencial no presente estudo, é o mais aceito e difundido na Psicologia Cognitiva.

Neste modelo a compreensão de leitura é entendida como uma competência da cognição humana de alto nível. A efetiva compreensão ocorre quando grande parte dos elementos (percepções, conceitos, ideias, imagens ou emoções) estão relacionados entre si, enquanto outros que não se encaixam são suprimidos.

No modelo Construção-Integração (KINTSCH, 1998), a compreensão de texto apresenta três instâncias principais: os elementos textuais, o conhecimento de mundo prévio do leitor, e a relações entre ambos. E, para que todo o processo de compreensão de leitura ocorra é necessário que um modelo de representação mental do texto seja construído, através de um

processo de construção e integração entre as ideias explícitas de um texto e o conhecimento prévio de leitor (LOPES et al., 2015; GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019).

Portanto, primeiramente se constrói paulatinamente o significado das palavras e proposições (ideias) contidas no texto em si. Posteriormente, ocorre uma integração mais abrangente de tal construção com os conhecimentos prévios do leitor, formando uma representação global e coerente do texto. Esse mecanismo ocorre de maneira cíclica em que cada fase de construção traz uma fase de integração a partir de uma nova proposição compreendida.

Inferências também são consideradas processos centrais e importantes para a construção de um modelo de situação coerente, que é o produto da compreensão leitora. Dois tipos de inferências ocorrem nesse contexto: a *local* que envolve as conexões entre ideias dentro do texto e são necessárias para integrar informações de pedaços adjacentes de texto e, a *global*, ou inferência elaborativa, que envolve conexões entre informações no texto e conhecimento prévio (BARTH et al., 2015; KENDEOU et al., 2021). Estas são usadas para preencher detalhes não declarados explicitamente que são necessários para construir uma representação globalmente coerente como por exemplo, inferências sobre temas, moral e configurações (CONSORTIUM; MUIJSELAAR, 2018).

Além desses processos, as inferências são necessárias para que se ocorra uma adequada compreensão, uma vez que são consideradas elos estabelecidos entre as informações implícitas do texto e o conhecimento de mundo do leitor, fazendo com que se alcance a compreensão extratextual, pela interpretação de pressuposições e ideias subentendidas (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Há um consenso de que as inferências são importantes para a construção de um modelo de situação de texto (O'BRIEN; COOK; LORCH, 2015).

Os tipos de inferências podem ser classificados de acordo com as manifestações da cognição causal e dos processos comuns da compreensão (SÁNCHEZ, 2002). O primeiro tipo de inferência é denominado “associação” e refere-se a conceitos, ideias ou exemplos que geralmente ativam o conhecimento prévio do leitor, servindo para integrar a informação do texto por meio de explicações ou previsões que pode realizar. Já o segundo tipo, “inferência explicativa” ou “antecedente causal”, está relacionado a uma causa, razão ou motivo de um acontecimento; integra orações distintas do discurso, orientadas por informações anteriormente vistas no texto. O terceiro e último é a “inferência preditiva”, que se relaciona com informações das “consequências causais” de um ato ou ação, implicando a expectativa do que poderá ocorrer

posteriormente em relação aos fatos, aos objetivos, aos resultados ou emoções (FERREIRA; DIAS, 2004; ESCUDERO; LEÓN, 2007).

No artigo de Oakhill (2020), a autora refere que há três fatores importantes para a concretização de inferências: conhecimento prévio, padrão de coerência e memória operacional. Para a compreensão leitora ocorrer, além da integração da informação entre as frases (resolução de ligações anafóricas, uso de conectivos causais e temporais etc.), a informação no texto deve ser integrada com o conhecimento prévio, e essa integração apoiará a realização de inferências. Há evidências de que os leitores com dificuldades em compreender têm problemas tanto com a coesão local quanto com a global. Ainda neste estudo, a autora refere que pesquisas recentes mostram menor dificuldade em perguntas literais.

Diante de tantos aspectos envolvidos na compreensão da leitura, a avaliação desta competência deve englobar diferentes níveis. O avaliador também precisa ter clareza de quais parâmetros quer verificar, uma vez que a busca por informação está também na dependência da metodologia e forma de avaliação acadêmica. Assim sendo, a seleção do teste, bem como a forma de avaliação na construção de um instrumento, não deve ser aleatória.

Nesse sentido, o Quadro 1 descreve os tipos de metodologias que podem ser adotados descritos na literatura, apontado os aspectos positivos e negativos envolvidos (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016; BARROS, 2017; ALMEIDA, 2020).

Quadro 1: Descrição dos tipos de metodologias que podem ser adotadas.

<b>Metodologia</b>	<b>Descrição</b>	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
<i>On-line</i>	Ocorrem pausas propositalmente com tarefas durante a leitura.	Verifica o processo de geração de inferências de previsão. Obtém informações do que dificulta a compreensão.	Pode facilitar o processo, pois diminuem a quantidade de informações na memória operacional. As tarefas ou perguntas podem ajudar e direcionar a representação mental.
<i>Off-line</i>	Tarefa avaliativa após a leitura.	Verifica o produto final, ou seja, a representação mental.	Pode demandar apenas recordação da informação.

Fonte: elaborado pela autora

Os métodos de verificação da compreensão de leitura podem considerar três dimensões: o texto, o formato do teste e o formato da resposta, em outras palavras, as avaliações diferem em relação ao nível de dificuldade, à estrutura de texto e os métodos usados para mensurar o nível de conhecimento de um leitor (COLLINS; LINDSTRÖM; COMPTON, 2018). Portanto, além da metodologia, a forma com que o teste avaliará a compreensão de leitura, poderá

focalizar habilidades ou processos distintos. O Quadro 2 apresenta as descrições e limitações dos tipos de avaliações mais encontrados na literatura (KIDA; CHIARI; ÁVILA, 2010; SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016; COLLINS; LINDSTRÖM; COMPTON, 2018; GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019; CAO; KIM, 2021; PEREIRA et al., 2022).

Quadro 2: Descrição das formas de avaliação que podem ser adotadas.

(continua)

<b>Forma</b>	<b>Descrição</b>	<b>Limitações</b>
Perguntas abertas	<p>Consiste em responder perguntas (oralmente ou por escrito).</p> <p>Possibilita identificar problemas de compreensão a partir da análise da natureza das respostas incorretas, bem como explorar os diferentes significados que podem ser atribuídos a um mesmo texto a partir da análise das respostas corretas apresentadas.</p> <p>Pode ser aplicado coletivamente.</p>	<p>Exige preparação e experiência do avaliador, pelas múltiplas respostas que podem ocorrer.</p> <p>Há de se ter cuidado na elaboração das perguntas para englobar todos os níveis de representação mental.</p> <p>Se a resposta for escrita, demanda domínio de codificação e produção textual.</p>
Fornecer um título	<p>Consiste em fornecer título.</p> <p>Permite avaliar a capacidade de apreender o tema central ou o evento/aspecto principal do texto.</p> <p>Pode ser aplicado coletivamente.</p>	<p>Avalia somente a capacidade de apreender a ideia principal e pouco esclarece sobre a compreensão do leitor.</p>
Múltipla escolha	<p>Consiste em responder perguntas com três a quatro itens para escolha.</p> <p>Exige pouca habilidade verbal, fácil aplicação e correção e pode ser aplicado coletivamente.</p> <p>Avalia 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. Exige a construção de um modelo de representação mental e coordenação de recursos cognitivos de alto nível.</p>	<p>As alternativas precisam ser definidas, de maneira que representem a forma do leitor lidar com as informações literais do texto e com as inferências possíveis de serem estabelecidas, sendo que a exclusão de determinadas alternativas não seja evidente.</p> <p>Requer cuidado na elaboração das perguntas para englobar todos os níveis de representação mental.</p> <p>O nível de modelo de situação não será alcançado.</p>
Reconto	<p>Consiste em reproduzir oralmente um texto lido.</p> <p>Verifica quais proposições estão presentes de forma literal, inferencial ou parafraseada no texto recontado.</p> <p>Permite acessar a compreensão global do texto, a integração de informações nele veiculadas e a capacidade de selecionar informações relevantes.</p>	<p>Para que esse método seja, de fato, uma medida de compreensão, é fundamental que o reconto não seja uma avaliação da capacidade de relembrar informações literais, mas sim uma forma de verificar se as informações implícitas no texto original foram explicitadas no texto oral reproduzido.</p> <p>Exige participação dos aspectos extratextuais e discursiva. Aplicação individual.</p> <p>Há estudo referindo pouca correlação entre reconto e compreensão de leitura em adolescentes e adultos.</p>

Forma	Descrição	Limitações
Verdadeiro ou falso	Julgar se uma afirmação é verdadeira ou falsa. O leitor pode informar diretamente seu domínio sobre o conhecimento.	Difícil elaboração, pois a afirmação deve ser inquestionável. Leitor tem 50% de chance de acerto. Não fornece informações maiores a respeito da representação mental.
Técnica de Cloze	Consiste em preencher com palavras as lacunas em um texto escrito, requerendo do leitor integrar a informação veiculada antes com a informação veiculada após a lacuna, para que a palavra inserida garanta a continuidade de sentidos. Demanda mais de decodificação, habilidades sintática e semânticas. Pode ser aplicado coletivamente.	Pouco esforço da memória operacional, pois o texto está disponível no momento do preenchimento das lacunas. Pouca informação sobre as inferências.

Fonte: elaborado pela autora

(conclusão)

Dessa forma, alguns autores advertem que a escolha do instrumento de avaliação da compreensão de leitura deve ser pautada não só nas características psicométricas, mas também nos processos cognitivos envolvidos. Estes processos têm relevância tanto do ponto de vista da avaliação da compreensão de texto no contexto da clínica como também da pesquisa científica (KENDEOU; PAPADOPOULOS; SPANOUDIS, 2012; MOTA, 2015).

Se tratando de um teste de múltiplas escolhas ou perguntas abertas, os tipos de perguntas devem ser criteriosamente escolhidos. As perguntas literais avaliam as informações explicitamente apresentadas em uma passagem, já as inferenciais, exigem que o leitor desenvolva um modelo de situação e integre as informações, relacionando várias informações apresentadas no texto entre si ou combinando o conhecimento anterior com as informações (EASON et al., 2012).

Alguns estudos indicam que perguntas literais parecem ser mais fáceis de responder do que perguntas inferenciais e que as crianças são mais propensas a responder perguntas inferenciais confiando apenas na integração de diferentes partes do texto, em vez de utilizar a integração de texto e conhecimento prévio (EASON et al., 2012; OAKHILL, 2020).

O método de múltiplas escolhas, a pergunta sobre o texto se mostra eficiente, pois a depender das perguntas, consegue explicitar as relações feitas pelo leitor a respeito das informações intratextuais e extratextuais, relações essas que são o cerne das inferências. Além disso, todas as informações estão presentes nas opções de resposta e o examinando basta escolher a melhor opção. Esse tipo de avaliação tem demandas de processamento mais altas uma vez que diferentes opções de resposta devem ser comparadas. (CORSO et al., 2012; BARROS, 2017).

Por outro lado, as perguntas abertas permitem identificar com mais clareza aspectos relativos à compreensão leitora, visto que as respostas construídas requerem níveis mais altos de compreensão, pois exige mais da memória, de uma organização coerente e da elaboração de ideias, podendo ser avaliado o modelo situacional.

O Teste Cloze (TAYLOR, 1953) é uma forma de avaliação muito utilizada pelos pesquisadores brasileiros. Como explicado anteriormente, este tipo de teste evidencia mais os aspectos do léxico e da decodificação, e não consegue verificar a compreensão do ponto de vista das inferências estabelecidas pelo leitor (BARROS, 2017).

Nos trabalhos citados anteriormente e no Quadro 2, os autores refletem de modo geral, que a natureza do processo de compreensão é multifacetada e um método único pode não ser suficiente para a avaliação da compreensão de leitura. Sendo assim, cada um deles focaliza um aspecto específico, podendo inclusive ser combinados nas pesquisas, a depender dos objetivos pretendidos e das perspectivas teóricas adotadas, visto que teoria e método são indissociáveis.

Uma pesquisa objetivou construir um instrumento de avaliação da compreensão leitora por meio de reconto e questionário. A tarefa tem por base teórica dois modelos de compreensão: o de Kintsch, van Dijk e Kintsch, e o de Trabasso para o reconto. O público-alvo foi escolares da 4ª e 6ª série do Ensino Fundamental, atual denominação 5º e 7º ano. O gênero textual foi o narrativo e a seleção iniciou com 40 textos. O questionário contou com 10 perguntas, sendo cinco literais, cinco inferenciais e com quatro opções de respostas. As questões e alternativas foram submetidas à análise de quatro juízes. As autoras realizaram estudo piloto com nove crianças, três alunos de quarta série, quatro de quinta série, e dois de sexta série, com aplicação individual devido ao reconto (CORSO; SPERB; SALLES, 2012).

Joly et al. (2014) avaliaram a compreensão de leitura no Ensino Fundamental II por meio do teste Cloze. Participaram 331 alunos do 6º ao 9º ano e foram utilizados três textos narrativos de forma coletiva. Os resultados evidenciaram diferença significativa para gênero e ano de escolaridade onde as meninas e os alunos de nível escolar mais elevado tiveram desempenho melhor. Outros trabalhos brasileiros também avaliaram a compreensão de leitura no Ensino Fundamental II por meio do teste Cloze (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008; LIMA, 2015; CUNHA et al., 2020).

Em uma revisão sistemática a respeito dos estudos em avaliação da leitura no Brasil, os autores discutiram que, levando em consideração a faixa etária, a maior parte dos instrumentos são direcionados ao Ensino Fundamental I, entretanto, evidenciam a necessidade e importância

de ter instrumentos para avaliação de outras populações, como os adolescentes, especialmente no caso de suspeita de atrasos ou dificuldades nas habilidades-alvo (DIAS et al., 2016).

Um estudo recente, teve por objetivo desenvolver um instrumento para avaliação da fluência e da compreensão de leitura para o Ensino Fundamental II e verificou o efeito da escolaridade no desempenho no instrumento. A amostra contou com 100 sujeitos de escolas públicas. A construção do instrumento envolveu sete etapas, com participação de duas juízas e foi composto por um texto narrativo apropriado para alunos do Ensino Fundamental II e por 10 questões de múltipla escolha, sendo cinco questões literais e cinco inferenciais. Os resultados evidenciaram melhor desempenho, tanto em fluência quanto em compreensão de leitura, para os participantes com maior escolaridade. A fluência de leitura apresentou correlações positivas e moderadas com a compreensão leitora (GENTILINI et al., 2020).

A fim de suprir a lacuna de testes que avaliam os processos de leitura no Ensino Fundamental II, Oliveira et al. (2020), traduziu e adaptou culturalmente para o Brasil o teste de “Evaluación de los procesos lectores – PROLEC-SE-R”, destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ciclo II e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Em 2022, o instrumento foi publicado com validação para uso em contexto clínico e educacional e visa avaliar os três processos básicos da leitura: léxico, sintático e semântico (OLIVEIRA, 2022).

Diante do desafio que é avaliar a compreensão de leitura, Carvalho (2022) se propôs a estabelecer parâmetros e critérios essenciais a serem adotados para que um instrumento de avaliação. A autora descreve como etapas essenciais: definição dos fundamentos epistemológico-teóricos subjacentes; discriminação dos procedimentos teóricos; estabelecimento do foco da avaliação; indicação do método da avaliação; seleção e adaptação do(s) texto(s)-base, consideração de critérios de adequação dos itens elaborados; garantia da justiça no desenho do teste; existência de rubrica para os itens; busca de evidências de validade; justificativa de escolha do instrumento; apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento e competência profissional.

### **2.3 A leitura, os gêneros textuais e a compreensão leitora**

Os gêneros textuais também têm importante papel na compreensão de leitura, dadas as suas características estruturais e linguísticas. O conhecimento textual está ligado ao conjunto de noções e conceitos a respeito dos elementos componentes do texto (BARETTA; PEREIRA, 2019; SÁNCHEZ; PÉREZ; PARDO, 2012). Os fatores derivados do texto incluem variáveis

como estrutura, conteúdo, sintaxe, léxico, ortografia, pontuação, legibilidade, tessitura, gênero etc. (VIANA et al., 2017).

É fundamental para a compreensão de leitura que se tenha conhecimento textual, ou seja, que se conheça todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Para isto, o leitor tem de se apropriar de que cada gênero textual possui características específicas que os diferem uns dos outros e que são convencionais no meio em que são empregadas. Sendo assim, quanto maior a exposição do leitor aos diversos tipos de textos, mais conhecimento sobre as estruturas e tipos de discursos ocorrerá. Consequentemente, mais fácil será sua compreensão de leitura (KLEIMAN, 2013; BARETTA; PEREIRA, 2019).

As características do próprio texto são importantes no processo de compreensão, sendo elas: *nível de organização global* que se refere a conexão das ideias principais do texto, ou seja, a macroestrutura textual, como por exemplo: relações de comparação, contraste, classificação, descrição, dentre outros; *nível local do texto*, ou seja, com as correlações entre as sentenças de um texto, a coesão textual (costura das ideias apresentadas no texto). Neste nível, os elementos coesivos locais (sinônimos, conjunções, pronomes, conectivos e outros) se relacionam com as ideias formadas promovendo uma organização textual por meio da gramática e semântica (PEREIRA; BARETTA, 2018).

Os textos contendo sequências narrativas apresentam características estruturais distintas daquelas que contêm cadeias expositivas, sugerindo que os textos narrativos e expositivos impõem exigências de processamento cognitivo diferentes, demandando a utilização de habilidades distintas (EASON et al., 2012; COELHO; CORREA, 2017).

A estrutura do texto e suas características afeta como o texto é processado e como essas características do texto interagem com características de leitor. Muitas das pesquisas realizadas sobre o conhecimento e o uso da estrutura do texto envolvem o texto narrativo. Compreender e usar a estrutura do texto é um preditor importante para a compreensão de leitura em estudos longitudinais (BARNES et al., 2014). No entanto, os textos que os alunos mais velhos (Ensino Fundamental II e Médio) terão que compreender e usar para aprender se tornam muito mais informativos e com conteúdos específicos. As estruturas neste tipo de texto são diferentes (por exemplo, causal, lógica, temporal) e muitas vezes menos familiar para os alunos do que aqueles encontrados para o texto narrativo (BARNES, 2015; OAKHILL; CAIN, 2012).

Os textos narrativos estão presentes na vida do leitor muito antes da aprendizagem formal acontecer, pois o contato se inicia por meio da contação de histórias nos primeiros anos de vida. Estes textos, em geral, apresentam personagens e ações, e uma sucessão de eventos no

tempo, a partir de relações causais e motivacionais, sendo assim, se assemelham a situações e experiências do cotidiano, apresentando diálogos e ações do dia a dia. Romances, contos e fábulas são exemplos de textos narrativos, que têm um propósito literário (PEREIRA; BARETTA, 2018).

Neste gênero textual, o leitor recria o que já sabe, pois além de estar a mais tempo exposto, é uma estrutura mais previsível, portanto, os escolares podem encontrar menos dificuldades na interpretação de um texto narrativo quando comparado a um texto expositivo. Sendo assim, seria mais acessível compreender um texto narrativo que um expositivo (SANCHEZ, 2002).

A estrutura no texto narrativo apresenta uma sequência de eventos que estão relacionados em sucessão temporal/causal e utilizam um vocabulário próprio do cotidiano. A narrativa se desenvolve em torno de um ou mais protagonistas que se envolvem em uma série de ações para se atingir um objetivo. Observam-se nestes textos grande quantidade de verbos de ação, nos tempos do mundo narrado, os marcadores temporais e causais, sendo frequentes em relatos, notícias, contos, entre outros (COELHO; CORREA, 2017).

Ainda referente a estrutura, alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/complicação/ação/resolução/estado final. Outros introduzem uma estrutura e dialogam dentro da estrutura da narrativa, como, por exemplo, contos, lendas e romances. Sendo assim, os textos narrativos pressupõem um desenvolvimento cronológico e tem como objetivo explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem (SOLÉ, 1998; SPINILLO; SILVA, 2010).

No que se refere aos textos expositivos, estes geralmente são apresentados aos leitores dentro do ambiente escolar, abordando conteúdos que em muitos casos são menos familiares, como por exemplo, assuntos científicos relacionados à saúde, questões socioeconômicas e socioculturais. Isso porque a função principal é comunicar e informar o leitor sobre um determinado assunto. Nestes textos, encontram-se descrição de conceitos abstratos e relações lógicas entre acontecimentos e objetos, conseqüentemente o vocabulário poderá ser mais técnico e conceitos menos conhecidos.

Neste gênero textual, como mencionado, apresenta geralmente conteúdos novos. Eles utilizam enunciados genéricos, evidências e relações lógicas das ideias, e diferencia-se de outros textos devido a sua função comunicativa, tentando tornar compreensível o tema explicitado (SAUX, IRRAZÁBAL; BURIN, 2014; ALMEIDA, 2020).

Os textos expositivos apresentam conteúdos que são, de forma geral, menos familiares, pois o objetivo principal é comunicar e informar, como por exemplo, textos que apresentam

informações técnicas, acadêmicas, relativas ao ambiente profissional, entre outras. Sendo assim, são escritos com vocabulário e conceitos menos conhecidos do público estudantil que os narrativos, como no caso de artigos científicos. Portanto, neste gênero textual, se os escolares não tiverem uma boa noção das suas características textuais, bem como o domínio de estratégias de compreensão relevantes, eles possivelmente terão dificuldades quando se depararem com esse tipo textual e seus respectivos gêneros durante as aulas e em seu dia a dia (PEREIRA; BARETTA, 2018).

Um estudo avaliou os gêneros textuais para o Ensino Fundamental II e Médio e verificou que os textos narrativos apresentam léxico menos desafiador, ao passo que a complexidade sintática se mostrou mais desafiadora. Além disso, verificou-se que os textos narrativos nas séries mais altas eram mais coesos em um nível global, o que provavelmente contribuiu para a capacidade de construir um modelo de situação melhor. Por outro lado, os textos expositivos apresentaram alta dificuldade lexical, alta complexidade sintática e baixa coesão. Ou seja, os elementos coesivos para sinalizar relações causais e temporais eram muitas vezes ausentes em tais textos, tornando a compreensão mais desafiadora (MCNAMARA; GRAESSER; LOUWERSE, 2012; BARNES, 2015).

Textos expositivos são mais difíceis do que os narrativos para leitores em desenvolvimento por diversos fatores. Primeiramente a familiaridade com as palavras podem diferir, uma vez que há introdução de novas palavras. Outro aspecto é a estrutura variada que exige do leitor aplicar diferentes estratégias, por exemplo, neste gênero não há necessariamente uma linha do tempo a seguir, mas os leitores precisam compreender várias ideias subordinadas em relação a uma ideia principal (KARLSSON et al., 2018).

## **2.4 Pandemia no contexto educacional**

A pandemia da COVID -19 causada pelo novo coronavírus (SARS-CvV-2), provocou mudanças profundas e um cenário atípico na rotina e dinâmica social, econômica e educacional ocorreu a nível mundial (MOSSMANN; DAGA; GOULAR, 2021).

Neste contexto, as medidas sanitárias adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) fizeram com que escolas fossem fechadas e, em abril de 2020, cerca de 1,5 bilhão de escolares estavam fora da escola, o que representava mais de 90% da população estudantil mundial, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021). No Brasil, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos foram impactados, segundo o Censo Escolar 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (IBGE, 2019).

Em novembro de 2020, 5,1 milhões de crianças e adolescentes, 13,9% da população de 6 a 17 anos, tiveram seu direito à educação negado. Destes, quase 1,5 milhão não frequentavam a escola (remota ou presencialmente); já os outros estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares.

A fim de amenizar os efeitos das escolas fechadas, o ensino remoto foi adotado, entretanto, não foi uma realidade igualitária, pois muitas famílias não têm acesso à internet de boa qualidade e também não possuem recursos tecnológicos adequados, muitas vezes, o acesso é realizado somente por um celular dos pais ou responsáveis.

Outro desafio encontrado foi em relação a formação do professor, segundo o “Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020” (UNESCO, 2020), 88% dos professores brasileiros relataram nunca ter ensinado remotamente antes da pandemia. Além disto, em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2020, 65% dos professores disseram que houve uma sobrecarga no trabalho pedagógico, com uma nova ênfase em atividades envolvendo interfaces digitais e interação remota.

Um estudo realizado pelo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional - IEDE e o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa - CTE-IRB (2021), identificou que 90% foi a taxa média de participação escolar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em abril de 2021, muito abaixo dos 98% de 2019 de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, do Todos pela Educação.

Os dados mostram que a pandemia trouxe ainda mais riscos de marginalização e dificuldades de aprendizagem em potencial dentro de um contexto de desigualdades já existentes.

### **3 OBJETIVOS**

Este estudo teve por objetivos elaborar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto.

Os objetivos específicos deste estudo foram verificar o desempenho de cada grupo de alunos para cada nível de estrutura da compreensão de leitura e investigar se os textos mostram diferença entre os anos escolares.

## 4 MATERIAL E MÉTODOS

O desenho metodológico adotado nesta pesquisa foi baseado no trabalho proposto por Cunha (2012), portanto, a elaboração do presente instrumento de avaliação da compreensão de leitura para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II contemplou as seguintes fases:

- Fase 1: Embasamento teórico para a elaboração do instrumento.
- Fase 2: Etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.
- Fase 3: Estudo piloto: Aplicabilidade do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.

### 4.1 Fase 1: Fundamentação teórica para a elaboração do instrumento de avaliação.

A fundamentação teórica será dividida para melhor explanação.

#### 4.1.1 Modelo de Construção Integração

Na psicologia cognitivista, um dos modelos de compreensão de leitura mais expressivos na literatura é o Modelo de Construção Integração de Kintsch (1998). Este modelo explica como as informações do texto e aquelas derivadas do conhecimento prévio do leitor se integram e se conectam a uma representação mental coesa.

Kintsch (1998) preconizou duas fases que viabilizam a compreensão de leitura: a de construção e a de integração, e destacou dois processos envolvidos: um de nível básico e outro de alto nível. O primeiro se refere a processos mais mecânicos, como memória de trabalho, processos lexicais e sintáticos. Já o de alto nível, compreende a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, vocabulário, habilidades de memória, conhecimento de mundo e monitoramento (NALOM; SOARES; CÁRNIO, 2015).

O autor (KINTSCH, 1998) refere ainda três níveis de representações mentais e perceptuais de texto, sendo eles: representação textual de superfície, texto base e modelo situacional.

A **representação textual de superfície** consiste na identificação de palavras, seus significados e a conexão entre elas. É resultado de processos básicos de decodificação, com registro na memória da estrutura literal do texto, sendo mantida com as mesmas palavras e sintaxes dele, formando dessa forma as microproposições.

O **texto base** é uma representação simbólica de significados do texto em termos de proposições e suas interrelações. Abrange as ideias explícitas e a conexão entre elas, atuando

diretamente no significado e não no vocabulário ou na forma exata do texto. Permite lembrar, sintetizar e responder questões referentes ao próprio texto. Nesse nível encontram-se três planos diferenciados pelo autor: a microestrutura, a macroestrutura e a superestrutura.

A *microestrutura* é o nível local do discurso e é obtida por meio das relações das palavras (por exemplo: relações sintáticas, relações de coerência, inferências conectivas simples, identificação de pronomes) que são combinadas para formar uma ideia, portanto, refere-se à identificação e ao relacionamento das proposições ou ideias entre si. As ligações entre as proposições podem ocorrer por relações de causa e efeito ou por referência ao mesmo evento, o que é denominado de correferência. Esta pode suceder de modo explícito quando as mesmas palavras são usadas para se referir aos mesmos conceitos, ou de modo implícito, quando é usado pronomes ou palavras diferentes, ou seja, com uso de uma anáfora. Para identificar o referente de uma anáfora o leitor se baseia em fontes de informações linguística, como pronomes, sinônimos, substantivos repetidos, restrições sintáticas, paralelismo estrutural e, semânticas (KINTSCH; RAWSON, 2005; RIBEIRO, 2016).

A *macroestrutura* tem uma natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo, é formada a partir do conjunto de proposições da microestrutura e corresponde à identificação da ideia global do texto. Neste nível, há uma reconstrução do significado de porções maiores do texto, como por exemplo os parágrafos, realizando correlações entre eles para reter as informações importantes, como em um resumo. Reforça-se que a macroestrutura não deve ser entendida como contrária à microestrutura, primeiramente porque ela deriva da microestrutura e isto ocorre na medida em que algumas das proposições, realizadas na coerência local, vão ganhando relevância, principalmente por estarem ligadas ao tópico do discurso e aos objetivos e conhecimento do leitor (KINTSCH; RAWSON, 2005; RIBEIRO, 2016).

A fim de se ter a coerência global do texto, é necessário reconstruir os significados de partes textuais maiores, como o parágrafo ou a relação entre parágrafos para conseguir extrair os pontos relevantes do texto. A macroestrutura apresenta duas importantes funções, a primeira é organizar a informação da microestrutura em uma representação global coerente e reduzir as informações para se ter um armazenamento e recuperação eficiente e possibilitar a recordação, o resumo, o reconhecimento, a resolução de problemas, dentre outros. Devido a uma memória fonológica e de curto prazo finita, há necessidade de abstrair os elementos essenciais de um texto através de regras de redução da informação semântica, fazendo com que o processamento de um texto ocorra em ciclos (VAN DIJK, 1980).

Segundo o mesmo autor (VAN DIJK, 1980), tanto a microestrutura quanto a macroestrutura formam a macrorregras que são operações mentais formadas por um conjunto de regras de mapeamento semântico específico que reduzem e organizam os detalhes das informações do discurso combinando e construindo novas informações que constituirão uma representação global daquilo que o leitor considera como essencial em um texto. Dessa forma esta macroestrutura deve estar atrelada a microestrutura da qual se deriva e para isso é fundamental a análise de algumas macrorregras:

- Apagamento: cada proposição quando não pode ser direta ou indiretamente interpretada deve ser retirada (apagada) do texto.
- Generalização: uma sequência de proposições pode ser substituída pela proposição mais geral sem perder o sentido.
- Construção: uma sequência de proposições pode ser substituída pela ideia geral que represente esse conjunto como um todo.

Já a *superestrutura* está relacionada à organização do texto em diferentes formas, como por exemplo a organização de um texto narrativo é diferente de um expositivo, dissertativo, entre outros.

Assim sendo, a compreensão só se dá de fato quando o leitor consegue avançar da microestrutura à macroestrutura, alcançando o significado geral do texto para além do texto-base explícito, pois assim ele edifica a base textual que representa o significado do texto, chegando à macroestrutura, sendo ela uma unidade coerente e estruturada. Por tanto, o texto base não é meramente uma lista de proposições não relacionadas, mas sim uma unidade coerente e estruturada.

O texto base não é suficiente para a compreensão total, ele permite construir uma representação para apenas reproduzir o texto, para um entendimento mais profundo é preciso integrar as informações do texto com o conhecimento prévio e os objetivos do leitor.

Por fim, a representação mental do texto é realizada por meio do texto base e do conhecimento prévio do leitor, chegando assim no **modelo situacional**. Este diz respeito à integração entre as informações contidas no texto e os conhecimentos e experiências do sujeito, trazendo a representação mental daquilo que é explicitamente mencionado ou inferencialmente sugerido no texto. Sendo assim, esse nível é multimodal, uma vez que integra uma série de aspectos: imagens mentais, sensoriais, representação motoras e até emocional. Além disso ele é cumulativo, pois ao longo do processo vai se integrando com o conhecimento anterior para

adquirir novos a partir da leitura realizada, e este nível, é o que apresenta a maioria das inferências geradas na compreensão do texto.

As inferências são necessárias no processo de compreensão, pois são ligações estabelecidas entre as informações implícitas oferecidas pelo escritor e as relações com o conhecimento prévio do leitor, sendo responsáveis pela compreensão extratextual, ou seja, pela interpretação de pressuposições e ideias subentendidas (KINTSCH; VAN DJIK, 1978). Elas podem ser classificadas de acordo com as manifestações da cognição causal e dos processos comuns e universais da compreensão (SÁNCHEZ, 2002).

O primeiro tipo de inferência é denominado “associação” e refere-se a conceitos, ideias ou exemplos que geralmente ativam o conhecimento prévio do leitor, servindo para integrar a informação do texto por meio de explicações ou previsões que pode realizar. Já o segundo tipo, “inferência explicativa” ou “antecedente causal”, está relacionado a uma causa, razão ou motivo de um acontecimento; integra orações distintas do discurso, orientadas por informações anteriormente vistas no texto. O terceiro e último é a “inferência preditiva”, que se relaciona com informações das “consequências causais” de um ato ou ação, implicando a expectativa do que poderá ocorrer posteriormente em relação aos fatos, aos objetivos, aos resultados ou emoções (FERREIRA; DIAS, 2004; ESCUDERO; LEÓN, 2007).

Posto isto, o Modelo de Construção Integração descreve um processo interativo e dinâmico que constrói representações mentais durante a leitura.

#### **4.1.2 Forma de avaliação**

A partir da base teórica apresentada e no trabalho de referência (CUNHA, 2012), pretende-se aqui identificar objetivamente em qual nível está a dificuldade do escolar, portanto, o instrumento abrangerá somente questões de microestrutura e de macroestrutura literais e inferenciais no nível do texto base. Assim sendo, este estudo não contempla perguntas referentes ao modelo de situação, pois estas exigem perguntas abertas para que o leitor exponha seu conhecimento e reflexões.

Este estudo contemplou questões de múltipla escolha, pois neste tipo de avaliação não há a interferência da subjetividade do leitor, é eficiente na velocidade de avaliação, o que otimiza a aplicação em ambiente educacional, permite o controle das dificuldades de produção escrita, portanto pode ser considerada como uma das técnicas mais práticas e objetivas de avaliação (GENTILINI et al., 2020). Além disso, questões de múltipla escolha, possibilitam 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 (KIDA; CHIARI; AVILA, 2010).

Muitos autores referiram que elaborar os itens pode ser considerado um dos principais fatores para a qualidade das avaliações, portanto, eles devem ser formulados com 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 (LAGE et al., 2007; FERNANDES; 2015). Esses autores, afirmaram que a base da questão é o enunciado e nele deve conter 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.

O enunciado é formado por uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. No enunciado, deve haver instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.

Alternativas são possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada e devem convidar o escolar a resolver o problema pela escolha da resposta correta.

Os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas respostas devem ser plausíveis, isto é, devem retratar hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada. Como consequência, se esse distrator retrata uma dificuldade real do participante com relação à habilidade, não devem ser criadas situações capazes de induzi-lo ao erro. A utilização de erros comuns observados em situação de ensino-aprendizagem costuma aumentar a plausibilidade dos distratores. Por outro lado, aqueles que retratam erros grosseiros ou alternativas absurdas, dentro ou não do contexto do item, tendem a induzir a identificação da alternativa correta.

Fernandes (2015) e Lage et al. (2007) referiram, 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.

Instrumentos de avaliação devem oferecer dados precisos, válidos e interpretáveis antes de serem considerados aptos para o uso. Muitos pesquisadores consideram a confiabilidade e a validade como sendo as principais propriedades de medida de instrumentos. A confiabilidade nos informa quão estável, consistente ou preciso é um instrumento e a validade refere-se à propriedade de um instrumento medir exatamente o que se propõe (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017).

#### **4.1.3 Validação e interpretação**

Para Pasquali (2017), um instrumento de avaliação também é válido quando de fato mede o que supostamente deve medir e está relacionada ao que o teste mede e através de que conceito faz isso. E, o processo de elaboração do instrumento apresenta três momentos decisivos: níveis da teoria, da coleta empírica da informação e da análise estatística da informação. O autor refere que processo de validação, 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 (PASQUALI, 2001).

Outro aspecto relevante na elaboração de um instrumento de avaliação é abarcar também a forma como será realizada a interpretação dos significados dos escores, ou seja, a interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho. Esta interpretação pode ser realizada por três procedimentos, sendo: referência à norma (constructo), referência ao conteúdo, referência ao critério (SANTOS et al, 2002; SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017; PASQUALI, 2017).

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. É considerada a forma mais fundamental de validade dos instrumentos psicológicos, pois constitui a maneira direta de verificar a hipótese da legitimidade da representação comportamental (PASQUALI, 2009). A referência ao conteúdo é considerado quando ele se constitui de uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos e é aplicável quando se pode delimitar com clareza um universo de comportamentos. Por fim, a referência ao critério consiste no grau de eficácia que o teste tem em prever um desempenho específico de um sujeito e atribui significado ao escore relacionando-o a alguma outra medida que se deseja prever, chamada critério externo.

Neste estudo, pretende-se que os escores sejam interpretados baseados no procedimento

de referência à norma, visto que futuramente os escores obtidos pelo escolar poderão ser comparados com aqueles obtidos pela população de escolares avaliados para a verificação dos dados empíricos do estudo.

Nesse sentido, para que um instrumento de avaliação tenha validade é imprescindível que desde sua elaboração seja levado em consideração critérios e normas determinadas pelos órgãos que regem pela ética, qualidade e uso adequado dos instrumentos. 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. Sendo assim, este estudo baseou-se nas normas de elaboração de instrumentos psicométricos que utilizam questões de múltipla escolha descritas por este órgão em sua Resolução CFP N° 002/2003 (disponível em: <http://www.pol.org.br/>. Acesso em: 03/05/2019) 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 empíricas 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, que pode ser: a) referenciada à norma, devendo, nesse caso, relatar as características da amostra de padronização de maneira clara e exaustiva, preferencialmente comparando com estimativas nacionais, possibilitando o julgamento do nível de representatividade do grupo de referência usado para a transformação dos escores e, b) diferente da interpretação referenciada à norma, 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-científico, relatando a fundamentação e os estudos empíricos sobre o instrumento; b) aspecto prático, explicando a aplicação, correção e interpretação dos resultados do teste e, c) literatura científica relacionada ao instrumento, indicando os meios para a sua obtenção (Resolução CFP N° 002/2003).

Sendo assim, este trabalho se ancorou nestes parâmetros psicométricos apresentados e nas orientações de Pasquali (1999, 2008, 2017) 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:
  - Análise de outros testes que medem o mesmo constructo
  - Regras para construção dos itens
  - Quantidade de itens
3. Análise teórica dos itens:
  - Análise semântica dos itens
  - Análise dos juízes
4. Procedimentos experimentais (aplicabilidade do instrumento)

Desta forma, após a definição do constructo, da fundamentação teórica e da base normativa que sustenta este estudo, serão descritos todos os processos envolvidos em cada etapa operacional.

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

A construção do instrumento proposto foi realizada em diversas etapas que serão detalhadas a seguir.

### **4.2.1 Levantamento de instrumentos de avaliação da compreensão de leitura**

Com o objetivo de conhecer quais instrumentos de avaliação são utilizados para avaliar o nível de compreensão de leitura nos alunos do 6 ao 9º ano, foi realizado o levantamento de estudos e instrumentos de avaliação no Brasil e no exterior nas bases de dados do *PubMed* e *Scielo*. O período selecionado foi de 1988 a 2020, pois este foi o ano em que se iniciou a construção do instrumento, entretanto, houve a necessidade de estender para o ano de 2022 para fins de atualização.

A seguir será apresentado, em ordem cronológica, os estudos que tiveram como objetivo avaliar a compreensão leitura dos alunos do Ensino Fundamental II. A exposição será descritiva a fim de identificar qual a forma de avaliação, se usaram instrumentos validados ou direcionados para atuação clínica ou educacional. Os estudos selecionados foram apresentados no Quadro 3 que descreve os autores, o ano, o gênero textual utilizado, participantes e país de origem, como foi realizada a avaliação em cada um desses estudos e as implicações, conforme descrito na sequência.

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(continua)

AUTOR ANO	PARTICIPAN- TES	ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	AVALIAÇÃO DA COMPREEENSÃO LEITORA	IMPLICAÇÕES
SÁNCHEZ, 1988	14 alunos com compreensão pobre e 17 alunos como de boa compreensão. (Espanha)	6º, 7º e 8º ano	Expositivo	Para avaliar a compreensão foram considerados o que os alunos 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.	Os leitores com boa compreensão recordam um maior número de ideias principais dos textos do que ideias 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.
OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007	206 alunos de escolas públicas e particulares (Brasil)	7ª e 8ª série	não explícito	A compreensão textual foi medida por meio da técnica de Cloze e texto com 250 vocábulos.	Resultados indicaram diferença estatisticamente significativa na leitura dos estudantes em razão do gênero, do tipo de escola (pública e privada) e da série escolar.

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(continuação)

<b>AUTOR ANO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>ANO ESCOLAR</b>	<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA</b>	<b>IMPLICAÇÕES</b>
CROMLEY; AZEVEDO, 2007	175 alunos (Estados Unidos)	9º ano	não explícito	Testaram um modelo de medição direta e inferencial da compreensão de leitura (DIME – Direct and Inferential Mediation Model), englobando reconhecimento de palavra, conhecimento prévio, estratégias, vocabulário e inferências.	Pobres compreendedores apresentaram baixo escores em todos os preditores da compreensão.
CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009	160 alunos bons leitores de escolas pública e particular. (Brasil)	3ª a 6ª série	Narrativo	Avaliação foi realizada por meio de reconto e questões de múltiplas escolhas de uma leitura silenciosa. A análise foi feita baseando-se em Kintsh e van der Dijk (1978) e em Sánchez (2002).	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 alunos mostraram ter alcançado algum nível de compreensão de leitura do texto.
KIDA; CHIARI; ÁVIA, 2010	100 alunos de escola pública (Brasil)	8 a 11 anos e 11 meses	Narrativo	Estudo propôs uma uma escala de testes destinada a avaliar as competências de leitura.	O instrumento, contendo 12 itens de teste, organizados em quatro campos de competências: Conhecimento de Letras e Relação Fono-grafêmica, Decodificação de Itens Isolados, Fluência de Leitura de Textos, Compreensão de Leitura por meio de reconto.

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(continuação)

AUTOR ANO	PARTICIPAN- TES	ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	IMPLICAÇÕES
PRIOR et al., 2011	173 alunos de escolas públicas. (Canadá)	1º ao 7º ano	Narrativo	<p>O objetivo foi investigar a compreensão depois de leitura oral e silenciosa e 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>Os autores utilizaram o teste de Ekwall/Shanker (ESRI; Shanker &amp; Ekwall, 2000) que fornece passagens adequadas ao nível escolar. 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. Cada passagem foi acompanhada de 10 perguntas de compreensão com respostas orais para a compreensão do texto.</p>	<p>Verificou-se tendência clara relacionada 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.</p> <p>Finalmente, a leitura silenciosa emergiu como o melhor modo para compreensão no sétimo ano.</p>
CORSO, SPERB, SALLES, 2012	9 crianças no estudo piloto de escola pública (Brasil)	4ª a 6ª série	Narrativo	<p>Estudo apresenta o processo de construção de um instrumento de avaliação da compreensão leitora por meio de reconto e questionário.</p>	<p>Possui tarefas distintas que compõem o instrumento – questionário e reconto – procurou atender a necessidade de abranger da melhor forma possível a complexa interação de fatores (neuro) psicológicos que compõem o processo de compreensão.</p>

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(continuação)

AUTOR ANO	PARTICIPANTES	ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	IMPLICAÇÕES
CHANG; AVILA, 2014	125 alunos divididos em bons compreendedores (Controle I e II) e pobres compreendedores (Pesquisa I e II) de escola pública (Brasil)	4º, 5º, 8 e 9º ano	Narrativo	O estudo caracterizou o desempenho de alunos do Ciclo I e II do EF, por meio da resposta a questões abertas sobre o texto (duas questões de compreensão literal (LIT), relacionadas a informações explícitas; duas questões de inferência de coesão textual (text-connecting – TC), que exigiram a elaboração de inferência de informações implícitas como as de relações anafóricas; e duas questões de inferência para preenchimento de informação (gap-filling – GF), que demandaram a integração do conhecimento de mundo à informação contida na passagem narrativa para a compreensão. Dois diferentes protocolos de avaliação da compreensão leitora foram utilizados: o Protocolo A para alunos até 9 anos de idade e o protocolo B para alunos a partir de 10 anos. além disso, avaliou-se as habilidades que subjazem a compreensão leitora.	O grupo controle mostrou melhor desempenho em leitura, nos dois ciclos. Memória de trabalho e compreensão oral não diferenciaram escolares no Ciclo I, ao contrário do observado no Ciclo II. A Pesquisa II foi semelhante ou melhor que a Pesquisa I e semelhante ou pior que o Controle I. Habilidades subjacentes mostraram diferentes perfis de correlação com a capacidade de compreensão leitora, segundo o grupo.
JOLY et al., 2014	331 alunos de escola pública (Brasil)	6º ao 9º ano	Narrativo	O Sistema Orientado de Cloze (SOC) é um procedimento que adequa textos em função do seu nível de dificuldade para avaliar a compreensão de leitura.	Foram utilizados três textos nos quais foram aplicados o SOC, com critérios de omissões diferentes. Os alunos responderam aos instrumentos de forma coletiva em duas sessões. Os resultados evidenciaram diferença significativa para gênero e ano de escolaridade onde as meninas e os alunos de nível escolar mais elevado tiveram desempenho melhor.

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(continuação)

AUTOR ANO	PARTICIPANTES	ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	AVALIAÇÃO DA COMPREEENSÃO LEITORA	IMPLICAÇÕES
LIMA, 2015	593 alunos de escolas municipais (Brasil)	6º ao 9º ano	Narrativo	<p>Avaliação realizada por meio da Técnica de Cloze, sendo o objetivo do estudo adaptar novos textos com a técnica de Cloze para alunos do Ensino Fundamental II, bem como estudar as propriedades psicométricas dos mesmos. Para isto os alunos foram submetidos a leitura do texto em Cloze ‘Coisas da natureza’, os dez textos novos adaptados, na forma tradicional e modificada e a prova de raciocínio verbal da Bateria de Provas de Raciocínio 5.</p>	<p>A autora observou que nos textos modificados a média foi maior que a dos mesmos textos na forma tradicional. Houve correlação positiva e significativa com magnitudes moderadas e fortes entre os textos novos e o texto base (Coisas da natureza). Também houve correlação significativa e positiva com magnitudes fracas e moderadas entre os testes de Cloze e a prova de raciocínio verbal da BPR-5. Percebeu-se que, na análise de grupos extremos, os alunos que pontuaram mais e menos no Cloze se diferenciaram significativamente na pontuação da prova de raciocínio. Para os anos alunos, houve diferenças significativas para a maioria dos textos, mas apenas foram separados em apenas dois grupos. Assim, a análise foi realizada por escola e foi encontrado que apenas a escola que respondeu aos textos modificados separou em três grupos o único tradicional que responderam. Quanto às diferenças entre os sexos, foi encontrada em apenas dois textos.</p>

Quadro 3: Descrição dos estudos de avaliação da compreensão de leitura nacionais e internacionais no período e 1988 a 2022.

(conclusão)

AUTOR ANO	PARTICIPANTES	ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	AValiação DA COMPREENSÃO LEITORA	IMPLICAÇÕES
CORSO et al., 2015	176 alunos de escolas públicas e particulares (Brasil)	1ª a 6ª série	Narrativo	Avaliação realizada por meio de tarefas de reconto (recordação livre) e questionário a partir da história. alunos da 1ª a 3ª série leram o texto “A coisa” e, alunos da 4ª a 6ª série leram o texto “O cachorro e o coelho”.	Foram realizadas análises descritivas (média e desvio padrão) e comparação dos escores nas tarefas de compreensão textual segundo os anos completos de estudo formal e tipo de escola (públicas e privadas) das crianças. As crianças de anos alunos mais avançados apresentaram desempenho superior àquelas de séries iniciais. Estudantes de escolas privadas tiveram desempenho superior àqueles de escolas públicas. O instrumento mostra-se útil para diferenciar desempenhos para diferentes escolaridades e tipos de escolas e é de fácil aplicação. O instrumento pode ser utilizado por clínicos, pesquisadores e profissionais do meio escolar.
GENTILINI et al., 2019	100 alunos de escolas públicas e particulares (Brasil)	6º ao 9 ano	Narrativo	Avaliou-se a fluência e compreensão de leitura. O texto utilizado foi selecionado por juízes e posteriormente utilizando a ferramenta computacional Coh-Metrix-Port 2.0. Após a leitura, os alunos respondem 10 questões de múltipla escolha, sendo cinco questões literais e cinco inferenciais.	Os resultados evidenciaram melhor desempenho, tanto em fluência quanto em compreensão de leitura, para os participantes com maior escolaridade. A fluência de leitura apresentou correlações positivas e moderadas com a compreensão leitora. O instrumento é de fácil aplicação e análise, podendo ser utilizado em contexto clínico, educacional e de pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora

(conclusão)

A análise do Quadro 3, permite verificar que foram encontrados na literatura 12 estudos de avaliação da compreensão de leitura no Ensino Fundamental II, sendo nove nacionais e três internacionais. Desses trabalhos, nove utilizaram textos narrativos e a forma de avaliação foi preferencial por meio de reconto e teste de múltiplas escolhas.

A seguir será apresentado, em ordem cronológica, os instrumentos publicados na literatura nacional e internacional para avaliação da compreensão leitura para alunos do Ensino

Fundamental II. A exposição será descritiva a fim de identificar a forma de avaliação. Os instrumentos encontrados foram apresentados no Quadro 4 que descreve os autores, o ano, nome do instrumento, país de origem, o público-alvo e como é realizada a avaliação de compreensão de leitura, conforme descrito na sequência.

Quadro 4: Descrição dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022.

(continua)

AUTOR ANO	NOME ORIGEM	PÚBLICO-ALVO	AValiação DA COMPREENSÃO DE LEITURA
GATES; MCKILLOP, 1962	Gates-McKillop Reading Diagnostic (Estados Unidos)	Ensino Fundamental I, II e adultos	Contém sete subtestes, cujas propostas de avaliação incluem desde a leitura oral de alguns parágrafos, palavras e frases, até o reconhecimento de sílabas e letras. O teste se propõe a detectar as deficiências e medir a capacidade real de leitura de um indivíduo.
TAYLOR, 1963	Técnica de Cloze (Estados Unidos)	Todos os anos escolares	A técnica consiste em manipular um texto de aproximadamente 250 palavras com a omissão do quinto vocábulo e substituí-lo por um traçado. O leitor, após fazer uma primeira leitura do texto na íntegra, recebe o texto manipulado e deve preencher com a palavra do texto original. A partir do número de acerto, é possível classificar o escolar: <i>Nível de frustração:</i> até 44% de acerto, indicando que o leitor obteve pouco êxito na compreensão; <i>Nível instrucional:</i> 44% a 57% de acerto, mostrando que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo); <i>Nível independente:</i> 57% de acertos ou mais, equivale a um nível de autonomia do leitor.
WOODCOCK, 1963	Woodcock Reading Mastery Tests (Estados Unidos)	4 anos e 6 meses a 79 anos e 11 meses	O teste é composto por subtestes que avaliam habilidades subjacentes à leitura (como reconhecimento de letras e de palavras), sendo que a compreensão é avaliada em dois subtestes: compreensão de palavras e compreensão de passagens. O teste de compreensão de palavras é composto por três seções, sendo que as duas primeiras solicitam o sinônimo ou antônimo de palavras lidas, enquanto a última exige a extração de analogias a partir de pares de palavras. O formato do subteste de compreensão de sentenças é no estilo Cloze com a presença de pistas contextuais fornecidas por figuras em dois terços dos itens mais fáceis. Há normas para os Estados Unidos e Canadá e, recentemente, o teste foi traduzido e adaptado para o contexto brasileiro.

Quadro 4: Descrição dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022.

(continuação)

AUTOR ANO	NOME ORIGEM	PÚBLICO-ALVO	AVALIAÇÃO DA COMPREEENSÃO DE LEITURA
ROYER; HASTINGS; HOOK, 1979	Sentence Verification Technique – SVT (Estados Unidos)	3ª série até ensino superior	O teste é baseado na premissa que a compreensão é uma representação mental e não a lembrança exata das palavras e consiste em quatro modificações de uma passagem do texto para ser julgada pelo leitor. Ele poder ser desenvolvido com qualquer tipo de texto que aborde o assunto que interessa a cada disciplina; poder ser utilizado com textos de graus de dificuldades variáveis.
KARLSEN; GARDNER, 1986	Stanford Diagnostic Reading Test – SDRT (Estados Unidos)	2ª série ao Ensino Médio	O SDRT é baseado no conceito de leitura como um processo em desenvolvimento, cujos principais componentes são a decodificação, o vocabulário, a compreensão e a velocidade de leitura. Os autores partem do pressuposto de que com o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura, o valor de cada um desses componentes se altera, e isto se reflete na maneira em que cada uma dessas habilidades deve ser medida, nos diferentes níveis.
MOMENSON, 1987	TORCH: Test of Reading Student reads silently (Estados Unidos)	7 a 19 anos e 11 meses	São utilizadas doze passagens em que os alunos fazem a leitura silenciosa e realizam a Técnica de Cloze.
BROWN; FISHCO, HANNA, 1993	Nelson Denny Reading Test -NDRT (Estados Unidos)	14 a 24 anos	O subteste de compreensão apresenta um conjunto de passagens (de cinco a oito) com questões de múltipla escolha relacionadas, que devem ser respondidas no tempo limite de 20 minutos. Apresenta como vantagens a rápida e fácil aplicação (que pode ser individual ou coletiva) e a existência de formas paralelas.
MARKWARDT, 1998	Peabody Individual Achievemen t Test - PIAT (Estados Unidos)	5 a 18 anos	Composto por seis subtestes, a compreensão da leitura é avaliada pela capacidade do estudante em extrair significados de sentenças lidas silenciosamente, escolhendo uma de quatro figuras que melhor as representa.

Quadro 4: Descrição dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022.

(continuação)

AUTOR ANO	NOME ORIGEM	PÚBLICO-ALVO	AValiação DA COMPREENSÃO DE LEITURA
WILLIAMS, 2001	Group Reading Assessment and Diagnostic Evaluation - GRADE™ (Estados Unidos)	Pré-escolar a adultos	Inclui dois subtestes de compreensão de leitura administrados em grupo e não cronometrados. No subteste de Compreensão de Sentenças, há 19 sentenças, cada uma com omissões de palavras e deve-se selecionar a palavra que melhor completa a sentença dentre cinco opções de resposta. No subteste de Compreensão de Passagem, há seis passagens de texto narrativo ou expositivo e cinco perguntas de múltipla escolha por passagem.
MACGINITIE et al., 2002	Gates-MacGinitie Reading test (Estados Unidos)	Pré-escola a adultos	O subtestes de compreensão de leitura contém 11 passagens narrativas e informativas que variam de 3 a 15 frases. Cada passagem é seguida por três a seis questões de múltipla escolha, e a pontuação é baseada no número de questões respondidas corretamente em 35 minutos. Os alunos leem e respondem às perguntas silenciosamente durante uma sessão em grupo.
FLORIDA, 2007	Florida Comprehensive Assessment Test in Reading (FCAT) (Estados Unidos)	Ensino Fundamental I e II	É uma medida de compreensão de leitura. Os alunos são solicitados a ler passagens narrativas e expositivas e responder a itens de múltipla escolha, respostas curtas e longas com base no conteúdo da passagem.
WECHSLER, 2009	Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition - WIAT-III (Estados Unidos)	4 a 50 anos	É composto por subtestes que avaliam várias habilidades, tais como a expressão escrita, a aritmética e a compreensão oral. O subteste de compreensão leitora constitui uma medida das habilidades de compreensão literal e inferencial.
WAGNER et al., 2010	Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension - TOSREC (Estados Unidos)	Ensino Fundamental I e II	É um teste de verificação de sentença. O leitor tem três minutos para ler uma série de frases individuais e indicar se cada uma delas é verdadeira.

Quadro 4: Descrição dos instrumentos de avaliação de compreensão de leitura nacionais e internacionais no período de 1988 a 2022.

(continuação)

<b>AUTOR ANO</b>	<b>NOME ORIGEM</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>AValiação DA COMPREEENSÃO DE LEITURA</b>
ABUSAMRA et al., 2010	Test Leer para Comprender – TLC (Argentina)	4ª a 6ª série	Composto de perguntas de múltipla escolha com o texto presente e avalia especificamente as habilidades de compreensão textual, através desse instrumento explora-se os diferentes componentes da compreensão (esquema básico do texto, estrutura sintática, fatos e sequências, semântica lexical, coesão textual, inferências, intuição do texto, hierarquia do texto, flexibilidade mental, modelos mentais, detecção de erros).
WIEDERHOL; BRYANT, 2012	The Gray Oral Reading Tests (GORT) (Estados Unidos)	6 a 23 anos e 11 meses	O teste apresenta duas formas paralelas, contendo cada uma delas 14 passagens apresentadas em ordem crescente de dificuldade, seguidas por cinco questões de compreensão no formato de múltipla escolha.
ALBACETE et al., 2016	ECOMPLE C.Sec (Espanha)	13 a 18 anos	O teste apresenta um texto narrativo, expositivo e descontinuado. O primeiro avalia a compreensão por meio de 25 questões de múltiplas escolhas. O segundo foi retirado de material didático e inclui 23 questões de múltiplas escolhas.
CORSO et al., 2017	Coleção Anele - vol.2 - Avaliação da Compreensão de Leitura (Brasil)	4º ao 6º ano	É um instrumento que inclui duas medidas: reconto (recordação livre) da história lida e resposta ao questionário de múltipla escolha a partir da leitura silenciosa da história. O último é um texto que possui gráficos e figuras e 23 questões.
SARAIVA et al., 2020	Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos (Brasil)	2ª série do Ensino Fundamental até adultos	Avaliação da compreensão de textos expositivos após a leitura oral e silenciosa, sem dados psicométricos e estudo de campo.
OLIVEIRA et al., 2022	PROLEC-SE-R - Provas de avaliação dos processos de leitura	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Composto por 13 provas que avaliam processos e subprocessos da leitura. Sua aplicação permite obter informações sobre os três processos básicos da leitura: os processos léxicos, sintáticos e semânticos e avaliar o nível de habilidade de leitura (baixo, médio ou alto) em comparação com outras pessoas do mesmo ano escolar. Há provas de leitura silenciosa, oral, múltiplas escolhas e textos narrativo e expositivo.

Fonte: elaborado pela autora

(conclusão)

A análise do Quadro 4, permite verificar que dos 18 instrumentos encontrados na

literatura apenas três são nacionais. Este instrumentos são recentes (2017-2022) e evidenciam que a pesquisa com a população do Ensino Fundamental II é atual e escassa no Brasil. Por outro lado, no exterior, há 60 anos os profissionais da educação podem avaliar a compreensão de leitura por meio de testes. Ainda foi possível verificar que grande parte dos instrumentos possuem textos narrativos e expositivos e perguntas de múltiplas escolhas.

#### **4.2.2 Seleção da população**

Este estudo foi realizado com a faixa de escolaridade do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II no município de Indaiatuba, situado na região sudoeste do Estado de São Paulo. A cidade apresenta população estimada em 250.000 (IBGE, 2020), e 15.700 estudantes ativos no Ensino Fundamental II (CENSO, 2010).

A partir destes dados, foi realizado o cálculo do tamanho amostral com base no Teorema do Limite Central e as Leis dos Grandes Números para garantir que as análises estatísticas serão fidedignas. Sendo assim, definiu-se o tamanho amostral com um erro de 15% (44 sujeitos) para um estudo piloto, erro de 10% (99 sujeitos) para aplicabilidade e, erro de 5% (390 sujeitos) para um estudo de normatização.

O cálculo amostral foi realizado em janeiro de 2020, portanto, antes da pandemia (COVID-19). Neste contexto inicial, a pesquisadora entrou em contato com as escolas e conseguiu aprovação por escrito dos diretores, que foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, devido ao isolamento social e fechamento das escolas que durou aproximadamente um ano na escola privada e dois anos na pública, o cronograma teve de ser adiado e reestruturado. Em 2022, foi possível retomar o contato e a escola pública encerrou a parceria, uma vez que entendeu que realizar pesquisa dentro da escola impediria ou prejudicaria no momento pós pandêmico o cronograma escolar. Por isto, foi possível realizar a coleta somente na escola particular.

#### **4.2.3 Seleção dos textos**

A seleção de textos foi dividida em seis etapas, uma vez que não há estudos indicando o que é considerado um texto adequado para cada ano escolar ou Ensino Fundamental II. Sendo assim, primeiro foi necessário formar um banco de textos para posteriormente selecionar os mais relevantes. Dessa maneira, além de seguir a metodologia de Cunha (2012), foi preciso usar novos critérios e tecnologias que serão explanados a seguir.

#### **4.2.3.1 Etapa 1: análise material didático**

O estudo de Cunha (2012), foi realizado utilizando textos narrativos e expositivos. Apesar desta pesquisa primar pela continuidade do estudo mencionado e se embasar na sua metodologia, a mudança da população exigiu manter o cuidado na escolha do gênero textual. Sendo assim, foi necessário verificar os tipos de textos que são mais frequentes nos livros didáticos do 6º ao 9º ano, utilizados nas redes estaduais e privadas de Ensino Fundamental II. Os livros foram indicados pela secretaria de educação de ensino no município de Indaiatuba-SP a fim da pesquisadora ter acesso a este material. Vale ressaltar que os livros didáticos no Ensino Fundamental II são utilizados na rede pública e privada de todo o território brasileiro.

A pesquisadora teve acesso a três coleções de cada ano escolar, sendo um de escola pública e dois de escolas privadas. A análise não foi só realizada em coleção da Língua Portuguesa, uma vez que os alunos do 6º ao 9º ano estão expostos a um maior número de matérias específicas quando comparado ao escolares do Ensino Fundamental I, como História, Ciências e Geografia.

Posto isto, para cada ano escolar, foram analisados três livros didáticos, sendo um de Língua Portuguesa de escola pública, um de Língua Portuguesa de escola privada e o terceiro devendo ser de outra matéria (História, Geografia ou Ciência) de escola pública ou privada. Portanto, foram utilizadas 12 coleções.

Os tipos de textos foram dispostos na Tabela 1 em ordem decrescente de frequência.

Tabela 1: Frequência dos tipos de textos verificados em doze coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública privada e pública do Ensino Fundamental II do município de Indaiatuba-SP

<b>Gênero Textual</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total</b>
Expositivo	43	59	42	67	211
Tirinha	76	28	39	27	170
Narrativo	26	19	20	22	87
Poesia	15	16	7	14	52
Música	11	4	4	3	22
Anúncio				1	1
E-mail				1	1
Receita				1	1

Fonte: elaborado pela autora

Neste levantamento inicial, no total foram encontrados 545 textos, sendo que os três gêneros mais frequentes em ordem decrescente foram: expositivo, tirinhas e narrativo.

Apenas os textos narrativos e expositivos 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.

#### **4.2.3.2 Etapa 2: seleção dos textos realizado pela pesquisadora**

A partir do levantamento exposto anteriormente que formou um banco de 298 textos (narrativos e expositivos), a pesquisadora realizou uma seleção com base nos seguintes critérios: conter estrutura textual mínima; ter coesão; ter coerência; não haver ambiguidade, ou seja, o texto deveria conter clareza e operadores linguísticos corretos; deveria ter sentido e ideias lógicas. Além disso, eliminou-se os textos que continham temas possivelmente polêmicos, como drogas e sexualidade.

Diante desses critérios, os textos selecionados estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2: Quantidade de textos narrativos e expositivos selecionados a partir da análise em doze coleções de livros didáticos utilizados pela rede pública privada e pública do Ensino Fundamental II do município de Indaiatuba-SP

Ano	Textos narrativos	Textos expositivos	Total
6º	4	7	11
7º	7	5	12
8º	4	6	10
9º	4	8	12

Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser observado na Tabela 2, esta seleção proporcionou afunilar o banco de textos para um total de 45 textos.

#### 4.2.3.3 Etapa 3: seleção dos textos por banca de juízes

Os 45 textos selecionados pela pesquisadora foram entregues a uma banca constituída por sete juízes para julgamento e a seleção, de acordo com sua recomendação em cada texto. O número de juízes na banca foi mantido segundo a metodologia de Cunha (2012).

A primeira banca foi formada antes do início da pandemia (fevereiro de 2020), no entanto, após o fechamento das escolas, os juízes interromperam a parceria informando que estavam sobrecarregados com o novo cenário. No final do primeiro semestre de 2021 foi possível constituir uma nova banca de juízes.

Os juízes que compuseram a banca foram selecionados devido ao seu conhecimento e experiência anterior sobre o ensino e avaliação da compreensão de leitura com a população estudada. Portanto, a banca foi formada por pedagogos, psicopedagogos e coordenadores pedagógicos de escolas do Ensino Fundamental II de ensino público e privado. 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 juízes 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 0 a 3 para cada título do texto, indicando qual era considerado mais recomendado, de acordo com cada série escolar.

Foi solicitado aos juízes que analisassem os textos considerando sua experiência direta com os alunos e uso dos livros didáticos, para poder indicar se os textos eram recomendados. A carta enviada aos juízes, bem como as tabelas com os textos referentes a cada ano escolar e escala Likert encontram-se no Apêndice A.

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

- 0- Não recomendável
- 1- Recomendável
- 2- Muito recomendável

Após análise dos juízes, os textos foram tabulados, as pontuações somadas e os textos que obtiveram maiores escores foram selecionados. Sendo assim, após a análise da banca, foi possível selecionar 26 textos.

A fim de manter a metodologia de Cunha (2012) e dar continuidade a seleção de textos para um número viável em um instrumento de avaliação, foi dado início a quarta etapa da seleção.

#### **4.2.3.4 Etapa 4: seleção dos textos por banca de juízes pesquisadores**

Os 26 textos selecionados pela primeira banca de juízes foram entregues a uma segunda banca constituída por cinco juízes especialistas para a seleção, de acordo com a representatividade e a dificuldade de cada texto, mantendo a mesma metodologia de Cunha (2012). Os juízes que compuseram a banca foram selecionados devido ao seu conhecimento e experiência aprofundado sobre o ensino da compreensão de leitura. Portanto, a banca foi formada pesquisadores doutores na área da compreensão de leitura.

A seleção foi feita novamente de acordo com a escala Likert. O instrumento geral 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

Após análise dos juízes especialistas, os textos foram tabulados e as pontuações somadas, a partir disto foi realizada análise estatística para identificar o índice de concordância entre os juízes.

A carta enviada a banca, bem como as tabelas com os textos referentes a cada ano escolar e escala Likert encontram-se no Apêndice B.

#### 4.2.3.5 Etapa 5: análise estatística

Para verificar o índice de concordância entre os juízes foi realizado a análise estatística utilizando o *software*: SPSS V20 (IBM, 2019). O nível de significância foi de 0,10%. Utilizou-se um erro estatístico um pouco acima do usual (0,05%) devido à baixa amostragem.

O teste *Fleiss de Kappa* foi utilizado para medir a concordância conjunta dos cinco juízes para os textos Expositivos e Narrativos, tanto para a Representatividade quanto a Dificuldade. Os resultados estão na Tabela 3:

Tabela 3: Resultado do Teste Fleiss de Kappa entre os Juízes

	Representatividade		Dificuldade		R + D	
	Kappa	P-valor	Kappa	P-valor	Kappa	P-valor
Expositivo	0,057	0,292	0,067	0,255	0,130	<0,001*
Narrativo	-0,058	0,334	-0,022	0,695	0,027	0,479
Total	0,010	0,794	0,035	0,382	0,088	0,001*

Legenda: p-valores considerados estatisticamente significativos foram marcados em asterisco

Concluiu-se que não existiu concordância significativa entre os cinco juízes, a não ser

quando considerado a Representatividade com a Dificuldade, na qual possui uma significância em texto Expositivos com Kappa de 0,130 e no total com Kappa de 0,088. No entanto, esses valores são muito pequenos, sendo classificado como leve, segundo a classificação da Tabela 4:

Tabela 4: Classificação quanto a concordância no teste Kappa

KAPPA	CONCORDÂNCIA
<b>&lt;0,00</b>	Nenhuma
<b>0,00-0,20</b>	Leve
<b>0,21-0,40</b>	Justa
<b>0,41-0,6</b>	Moderada
<b>0,61-0,80</b>	Boa
<b>0,81-0,99</b>	Ótima
<b>1</b>	Perfeita

Fonte: adaptado de Landis & Kock, 1977

A seguir, na Tabela 5, estão descritos os resultados da média, mediana e desvio padrão dos textos Expositivos, tanto para a mensuração de Representatividade quanto da Dificuldade. Os textos utilizados com seus respectivos títulos estão no Apêndice C.

Tabela 5: Comparação entre os textos Expositivos (média, mediana e desvio padrão\_

		<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>N</b>
<b>Representatividade</b>	1	3,40	4	0,89	5
	2	2,40	2	1,14	5
	3	2,80	4	1,64	5
	4	2,00	2	1,22	5
	5	4,00	4	0,00	5
	6	2,80	2	1,10	5
	7	2,60	3	1,14	5
	8	3,60	4	0,55	5
	9	3,20	3	0,84	5
	10	2,40	2	0,89	5
	11	3,00	3	1,22	5
	12	3,00	3	1,22	5
	13	3,60	4	0,55	5
<b>Dificuldade</b>	1	2,00	2	0,00	5
	2	3,00	3	0,71	5
	3	2,40	2	1,14	5
	4	1,80	2	0,84	5
	5	2,80	3	0,84	5
	6	2,20	2	0,45	5
	7	1,60	1	0,89	5
	8	2,60	3	0,55	5
	9	2,40	2	0,55	5
	10	2,20	2	0,45	5
	11	2,40	3	0,89	5
	12	3,40	3	0,55	5
	13	2,00	2	0,71	5

A fim de buscar significância estatística entre os juízes, foi aplicado o teste de *Kruskal-Wallis* comparando todos os textos simultaneamente. Não foi encontrado diferença significativa em Representatividade, com P-valor = 0,180 e, foi verificado diferença significativa em Dificuldade com P-valor=0,033 (APÊNDICE D). Na sequência foi realizado o teste de *Mann-Whitney* também com o objetivo de buscar maiores informações e concordância entre os juízes, comparando os textos aos pares. No entanto, os resultados não foram significativos (APÊNDICE E).

A seguir, na Tabela 6, estão descritos os resultados dos textos Narrativos, tanto para a mensuração de Representatividade quanto da Dificuldade quanto a média, mediana e desvio padrão. Os textos utilizados com seus respectivos títulos estão no Apêndice F.

Tabela 6: Comparação entre textos Narrativos (média, mediana e desvio padrão)

		Média	Mediana	Desvio Padrão	N
<b>Representatividade</b>	1	3,60	4	0,89	5
	2	3,20	3	0,84	5
	3	2,80	3	1,30	5
	4	3,20	3	0,45	5
	5	2,60	3	1,14	5
	6	3,80	4	0,45	5
	7	3,00	3	1,00	5
	8	3,00	3	1,22	5
	9	3,20	4	1,30	5
	10	3,40	4	0,89	5
	11	3,20	4	1,30	5
	12	3,20	4	1,30	5
<b>Dificuldade</b>	1	2,20	2	0,45	5
	2	2,40	3	0,89	5
	3	3,00	3	1,22	5
	4	1,60	1	0,89	5
	5	1,80	2	0,84	5
	6	2,60	3	1,14	5
	7	2,80	3	1,10	5
	8	2,40	2	0,55	5
	9	2,20	2	0,84	5
	10	1,80	2	0,84	5
	11	3,20	3	0,84	5
	12	3,20	3	0,84	5

Foi realizada a mesma análise para os textos Narrativos, tanto em Representatividade quanto em Dificuldade, com o objetivo de buscar significância estatística entre os juízes. Os resultados no teste de *Kruskal-Wallis* (compara todos os textos simultaneamente) apresentou resultado significativo em Dificuldade, obtendo P-valor= 0,094. Em Representatividade novamente não houve diferença estatística, no qual o P-valor foi 0,812 (APÊNDICE G).

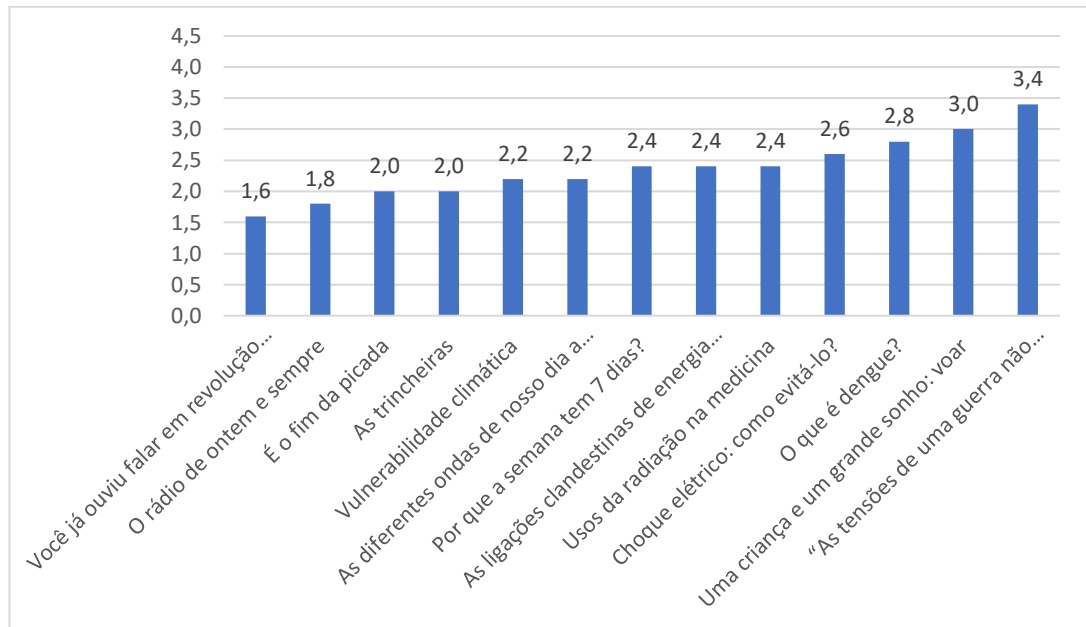
Na sequência também foi realizado o teste de *Mann-Whitney* com o objetivo de buscar mais informações e concordância entre os juízes, comparando os textos aos pares. No entanto, os resultados não foram significativos novamente (APÊNDICE H).

Devido à baixa concordância entre os juízes observada por meio da análise estatística, optou-se por utilizar a média de cada texto descritas nas Tabelas 5 e 6, quanto a categoria de Dificuldade, para acrescentar outra metodologia na seleção de texto para o instrumento. Dessa forma, optou-se pela análise computadorizada realizada pela ferramenta CohMetrix-Port 3.0 (ALUÍSIO et al., 2008) porque apresenta um meio de analisar os textos de acordo com parâmetros que indicam maior ou menor dificuldade de um texto.

Sendo assim, o Gráfico 1 apresenta a comparação das médias dos textos Expositivos

quanto a Dificuldade.

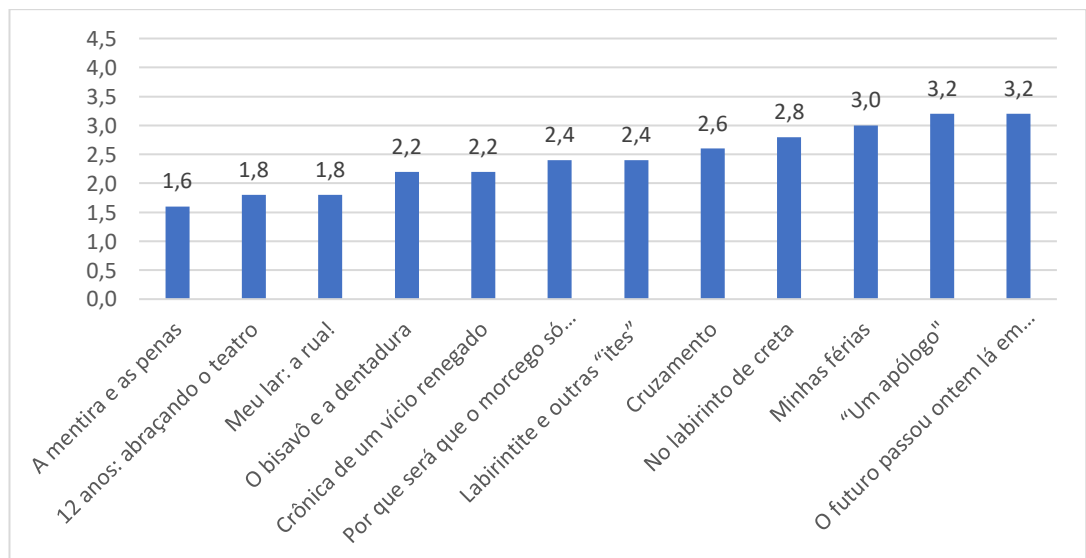
Gráfico 1: Comparação das médias dos textos Expositivos quanto a Dificuldade.



Fonte: elaborado pela autora

A seguir, o Gráfico 2, apresenta a comparação das médias dos textos Narrativos quanto a Dificuldade.

Gráfico 2: Comparação das médias dos textos Narrativos quanto a Dificuldade.



Fonte: elaborado pela autora

#### 4.2.3.6 Etapa 6: análise computadorizada

A partir da análise estatística realizada anteriormente, os textos narrativos e expositivos do item Dificuldades foram analisados por meio da ferramenta computadorizada CohMetrix-Port 3.0 pois possibilita a verificação de índices que avaliam a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de um texto, usando vários níveis de análise linguística: léxico, sintático, discursivo e conceitual, além do índice *Flesch*, que mede a complexidade do texto, sua acessibilidade em termos de material linguístico e também a facilidade que o leitor encontra em interagir com a informação disponibilizada por esse texto (SCARTON; ALUISIO, 2010; GENTILINI et al., 2020). Os resultados permitem identificar quatro faixas de dificuldades de leitura para a Língua Portuguesa e textos classificados (SCARTON; ALUISIO, 2010) como:

- Muito fáceis (índice Flesch entre 75 - 100): indicados para o Ensino Fundamental I.
- Fáceis (índice Flesch entre 50 - 75): indicados para o Ensino Fundamental II.
- Difíceis (índice Flesch entre 25 - 50): indicados para o o ensino médio ou Universitário.
- Muitos difíceis (índice Flesch entre 0 - 25): indicados para áreas acadêmicas específicas.

Sendo assim, para iniciar a análise computadorizada pelo CohMetrix-Port 3.0, os textos com menor e maior média de dificuldade foram excluídos a fim de se trabalhar com a média. (as médias podem ser revistas na Tabela 5). Portanto, foram excluídos cinco textos, restando 20 textos para serem analisados. O índice *Flesch* foi utilizado como critério, uma vez que já possui uma classificação estabelecida para cada fase escolar.

Desta forma, referente aos textos expositivos, o E7 e E12 foram excluídos, por possuírem a menor e maior média respectivamente, os demais foram submetidos ao programa. O Quadro 5 mostra os índices *Flesch* neste grupo:

Quadro 5: Índice Flesch dos textos expositivos.

TEXTO	ÍNDICE FLESCH	CLASSIFICAÇÃO
O rádio de ontem e sempre	41.5	Difícil
É o fim da picada	40.2	Difícil
As trincheiras	38.2	Difícil
Vulnerabilidade climática	32.4	Difícil
As diferentes ondas de nosso dia a dia	58.0	Fácil
Por que a semana tem 7 dias?	59.7	Fácil
As ligações clandestinas de energia elétrica	25.1	Difícil
Usos da radiação na medicina	18.2	Muito difícil
Choque elétrico: como evitá-lo?	40.9	Difícil
O que é dengue?	49.6	Difícil
Uma criança e um grande sonho: voar	61.5	Fácil

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a classificação mencionada anteriormente, somente os textos fáceis são indicados para o Ensino Fundamental II. Dessa forma teríamos três textos, entretanto, o texto intitulado “As diferentes ondas de nosso dia a dia” foi excluído devido à discrepância em relação ao número de palavras quando comparado aos demais. Portanto, após todas as análises realizadas, chegou-se em dois textos expositivos: “Por que a semana tem 7 dias?” e “Uma criança e um grande sonho: voar”.

No que se refere aos textos narrativos, os textos N4 e N11 e N12 foram excluídos por possuírem a menor (N4) e maiores médias (N11 e N12). Além disto, o texto N2 foi retirado por constar em outro protocolo de avaliação publicado (GENTILINI et al., 2020). Sendo assim, o Quadro 6 revela os índices para os textos narrativos:

Quadro 6: Índice Flesch dos textos narrativos

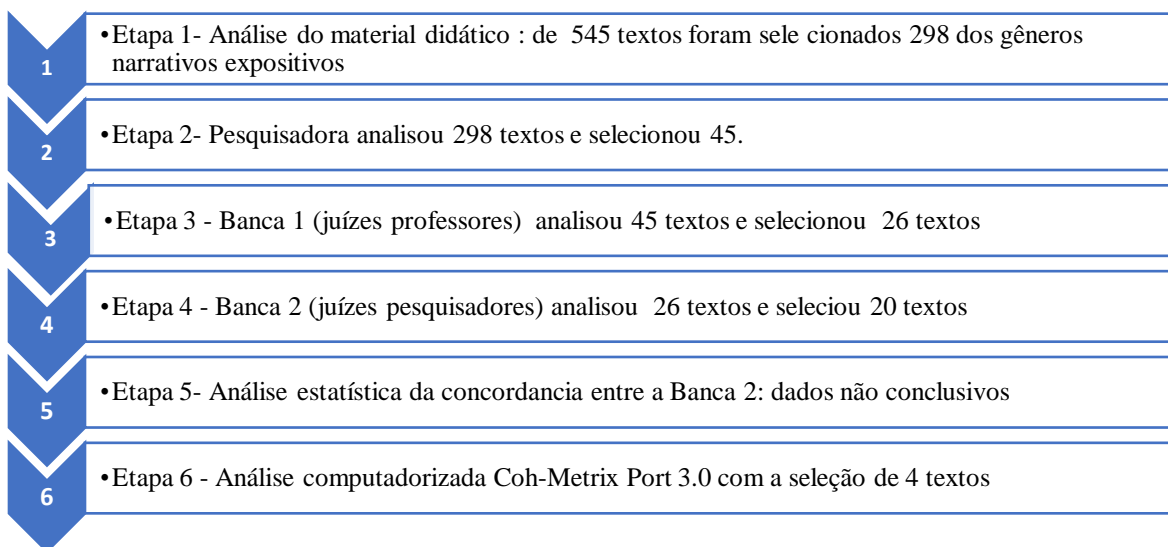
<b>TEXTO</b>	<b>ÍNDICE FLESCH</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
12 anos: abraçando o teatro	73.4	Fácil
Meu lar: a rua!	55.7	Fácil
O bisavô e a dentadura	62.3	Fácil
Crônica de um vício renegado	55.8	Fácil
Labirintite e outras “ites”	49.3	Difícil
Cruzamento	66.4	Fácil
No labirinto de Creta	62	Fácil
Minhas férias	46.4	Difícil
“Um apólogo”	22	Muito difícil

Fonte: elaborado pela autora

A partir do índice *Flesch*, verificou que seis textos estavam dentro da classificação indicada. Os textos “12 anos: abraçando o teatro” e “Crônica de um vício renegado” foram excluídos por terem novamente o maior e menor índice. Além destes textos, o intitulado “O bisavô e a dentadura” também foi excluído por conter muito regionalismo. Por fim, o critério de número de palavras foi novamente utilizado e o texto “Meu lar: a rua!” foi excluído pela discrepância quando comparado aos textos restantes. Portanto, chegou-se em dois textos expositivos: “Cruzamento” e “No labirinto de Creta”.

A Figura 1 resume todas as etapas realizadas para análise e seleção dos textos:

Figura 1: Organograma das etapas realizadas para seleção dos textos



Fonte: elaborado pela autora

Após todas as análises descritas acima, foi possível chegar em dois textos narrativos e dois textos expositivos. O critério para mantê-los foi a possibilidade de ter um material mais amplo e que poderá ser utilizado posteriormente para pré e pós- testagem, assim como no estudo de Cunha (2012). Desta forma, manteve-se a metodologia, onde há a indicação de um mesmo texto para todos os níveis com o objetivo de realizar uma comparação do desempenho entre os anos escolares, uma vez que com a aplicação de textos diversos não seria possível essa comparação.

#### 4.2.4 Elaboração das perguntas para compreensão do texto lido

Para realizar a elaboração das perguntas foi necessário fazer uma análise das proposições (ou ideias) que estão explícitas ou implícitas no texto. Esta análise é chamada de proposicionalização e tem como objetivo verificar quais são as informações literais ou inferenciais contidas no texto, assim como as relações causais entre estas proposições. Sendo assim, esta análise foi realizada em cada tipo de texto (narrativo e expositivo) selecionados para o 6º ao 9º ano.

Realizado a proposicionalização, iniciou-se a elaboração das perguntas de acordo com o constructo teórico do modelo de Kinsch (1978) de compreensão de leitura, no qual essa habilidade se suporta em compreensão literal e inferencial e foi descrita anteriormente.

A quantidade de perguntas se manteve de acordo com o estudo em que este está embasado (CUNHA, 2012), portanto, as perguntas foram elaboradas de acordo com dois grupos

de classificação, sendo quatro perguntas literais e quatro inferenciais que posteriormente foram subdivididas em quatro subgrupos: 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 elaboração dos itens deve-se atentar às limitações de testes de múltipla escolha que foram expostos no Quadro 2, portanto, um roteiro foi organizado para a elaboração dos itens de múltipla escolha, sendo que este roteiro foi embasado em outros estudos (PASQUALI, 2001; LAGE, 2007) e também utilizado por Cunha (2012). O roteiro, bem como os critérios que ele contém, estão no Apêndice I.

Posterior à elaboração das perguntas e dos itens de múltipla escolha, o instrumento foi encaminhado a três juízes pesquisadores na área da compreensão de leitura para julgar a adequação das questões e dos itens ao construto proposto e também realizar a classificação do tipo de pergunta. Para esta análise foi enviado o roteiro conforme descrito no Apêndice I. Os juízes também foram solicitados a classificar as perguntas de acordo com o seu tipo (microtextual literal, microtextual inferencial, macrotextual literal e macrotextual inferencial), com o objetivo de confirmar sua adequação ao tipo proposto.

Após essa análise, as modificações sugeridas pelos juízes foram realizadas e iniciou-se o estudo piloto.

### **4.3 Fase 3: Estudo Piloto: aplicabilidade do instrumento de avaliação da compreensão de leitura.**

O estudo piloto teve como objetivo verificar a aplicabilidade do instrumento desenvolvido, assim como detectar possíveis erros, tempo de aplicação e se os alunos apresentavam dúvidas em relação ao manejo do instrumento. Além disso, objetivou-se verificar o desempenho de cada grupo de escolares para cada nível de estrutura da compreensão de leitura e investigar se os textos mostram diferença entre os anos escolares.

Esse estudo piloto foi uma fase prevista e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEF/FFC/UNESP sob o protocolo de nº 4552435221.1.0000.5406. conforme Anexo 1.

### ***Participantes***

Para seleção dos alunos que iriam compor o estudo piloto, primeiro foi solicitado à coordenação pedagógica que indicassem os alunos com bom desempenho escolar, ou seja, que não apresentassem notas abaixo da média, histórico de recuperação ou intervenções pedagógicas. Posteriormente os alunos foram convidados a participar do estudo e os que aceitaram assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido e os responsáveis o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para selecionar os alunos deste estudo foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e alunos sem anotação no prontuário escolar de dificuldades referentes à presença de deficiência sensorial, motora ou cognitiva, queixa auditiva, visual ou motora. Também foram excluídos alunos com dificuldade na decodificação e os que não completaram as etapas da avaliação.

Sendo assim, para selecionar a amostra e descartar dificuldades na decodificação, os alunos pré-selecionados foram submetidos à avaliação da leitura por meio do Teste de Desempenho Escolar – TDE 2 (GIACOMONI; STEIN; FONSECA, 2019). Os alunos que apresentaram desempenho dentro ou acima do esperado para seu ano escolar participaram do estudo. Todos os que foram indicados pela coordenação puderam participar da pesquisa.

Inicialmente foram selecionados 54 alunos, entretanto, dez não concluíram todas as etapas, pois faltaram no dia da avaliação e, portanto, foram excluídos do estudo. Sendo assim, participaram do estudo piloto 44 alunos do Ensino Fundamental II da rede particular do município de Indaiatuba-SP, divididos em 4 grupos por ano escolar:

- **6º ano:** composto por onze alunos com média etária de 11 anos e 7 meses;
- **7º ano:** composto por onze alunos com média etária de 12 anos e 9 meses;
- **8º ano:** composto por onze alunos com média etária de 13 anos e 6 meses;
- **9º ano:** composto por onze alunos com média etária de 14 anos e 7 meses;

A Tabela 7 esclarece a frequência absoluta e relativa por ano escolar.

Tabela 7: Frequência absoluta e relativa (%) do ano escolar e gênero dos alunos

Ano escolar	Total		Feminino		Masculino	
	N	%	n	%	n	%
6º	11	25	8	72,72	3	27,28
7º	11	25	7	63,63	4	36,37
8º	11	25	8	72,72	3	27,28
9º	11	25	7	63,63	4	36,37

A coleta foi realizada na última semana letiva do primeiro semestre de 2022, momento em que já havia sido oferecido todo o conteúdo pedagógico. Por isto, os professores preferiram que a coleta fosse fora da sala de aula, sendo assim, a aplicação ocorreu em grupos de quatro a cinco alunos em uma sala cedida pela coordenação.

A coleta de dados foi realizada durante o período de Pandemia do COVID-19, em um momento em que o uso de máscara e equipamentos eram optativos pelos escolares. No entanto, foram seguidas as normas de segurança determinadas pelo comitê COVID-19 da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e as diretrizes descritas na Instrução Normativa Prope nº 01 (<https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/reorganizaodasatividades/normativas/>) em relação à propagação do vírus Covid-19, e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), referentes ao uso correto de equipamentos para proteção individual (EPIs). Sendo assim, teve-se o cuidado em manter a sala ventilada, todos os participantes optaram pelo uso de máscara, assim como a avaliadora. Os contatos pessoais foram limitados por meio de distanciamento social e foi disponibilizado álcool 70 para todos os participantes.

A aplicação foi realizada em dois dias, sendo que no primeiro foi oferecido um texto narrativo (N1) ‘Creta’ e um texto expositivo (E1) ‘Por que a semana tem sete dias?’ e, no outro dia, foi oferecido um texto narrativo (N2) ‘Cruzamento’ e um texto expositivo (E2) ‘Uma criança e um grande sonho: voar’. Cada dia levou em média 20 minutos para a aplicação dos dois textos.

Para cada texto, a avaliadora instruiu os alunos a ler com muita atenção, pois após a leitura o texto seria retirado para que eles respondessem às questões referentes à compreensão do texto. O tempo de leitura do texto foi cronometrado. Após a leitura, as folhas com o questionário foram entregues aos alunos que foram informados que deveriam ler cada pergunta e cada alternativa com muita atenção, pois somente uma respondia à pergunta, portanto podiam marcar somente uma alternativa. Os alunos também foram instruídos a realizar a leitura silenciosamente e que, se houvesse dúvidas ou perguntas, eles poderiam se manifestar. O tempo médio para cada texto foi de 10 minutos.

## 5 RESULTADOS

Para a análise estatística foi adotado o nível de significância de 7% (0,070), ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor que 7% (0,070), 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 7% (0,070), observamos uma diferença ou relação dita “estatisticamente não significativa”. Esse nível de significância foi adotado por se tratar de um estudo piloto com baixo número de amostragem, sendo assim, todos os intervalos de confiança construídos ao longo do trabalho, foram realizados com 93% de confiança estatística. A análise estatística foi feita por meio do *software*: SPSS V20 (IBM, 2019).

Para análise dos resultados, as questões foram agrupadas de modo que permitissem uma análise de cada nível de compreensão a que se pretendiam avaliar neste instrumento. Portanto, tanto no texto narrativo como no expositivo, as questões foram agrupadas da seguinte forma: questões literais de microestrutura (LIT MIC), questões literais de macroestrutura (LIT MAC), questões inferenciais de macroestrutura (INF MAC) e questões inferenciais de microestrutura (INF MIC).

As tabelas de 8 a 10 indicam possíveis diferenças entre os grupos estudados para as variáveis de interesse por meio da aplicação o teste de *Friedman*. Dessa forma, foi possível verificar se há diferença estatística significativa entre os anos alunos e verificar a sensibilidade por ano escolar em relação ao gênero textual narrativo e expositivo.

Tabela 8: Descrição da média, mediana, desvio-padrão, intervalo de confiança e p-valor referente ao desempenho dos anos escolares para as questões literais de microestrutura, literais de macroestrutura, inferenciais de macro e inferenciais de microestrutura

		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	IC	P-valor	
Narrativos	6º ano	LIT MIC	3,36	3	0,50	11	0,30	0,011*
		LIT MAC	2,73	3	1,01	11	0,60	
		INF MIC	2,36	2	1,29	11	0,76	
		INF MAC	1,73	2	0,79	11	0,46	
	7º ano	LIT MIC	3,73	4	0,47	11	0,28	0,001*
		LIT MAC	3,55	4	0,69	11	0,41	
		INF MIC	2,64	3	0,92	11	0,55	
		INF MAC	2,45	2	0,52	11	0,31	
	8º ano	LIT MIC	3,64	4	0,50	11	0,30	0,012*
		LIT MAC	3,36	4	0,81	11	0,48	
		INF MIC	3,00	3	0,77	11	0,46	
		INF MAC	2,64	2	0,81	11	0,48	
9º ano	LIT MIC	3,82	4	0,40	11	0,24	<0,001*	
	LIT MAC	3,45	4	0,69	11	0,41		
	INF MIC	2,64	3	0,50	11	0,30		
	INF MAC	2,27	2	0,79	11	0,46		
Expositivos	6º ano	LIT MIC	2,18	2	0,98	11	0,58	0,032*
		LIT MAC	2,18	3	1,17	11	0,69	
		INF MIC	1,73	2	1,35	11	0,80	
		INF MAC	1,27	1	0,90	11	0,53	
	7º ano	LIT MIC	3,00	3	0,77	11	0,46	0,011*
		LIT MAC	3,09	4	1,04	11	0,62	
		INF MIC	3,18	4	1,08	11	0,64	
		INF MAC	2,00	2	0,89	11	0,53	
	8º ano	LIT MIC	3,09	3	0,54	11	0,32	0,001*
		LIT MAC	3,27	4	1,01	11	0,60	
		INF MIC	3,27	4	1,01	11	0,60	
		INF MAC	2,00	2	0,45	11	0,26	
9º ano	LIT MIC	3,18	3	0,60	11	0,36	0,001*	
	LIT MAC	3,27	3	0,79	11	0,46		
	INF MIC	3,00	3	0,63	11	0,37		
	INF MAC	1,91	2	0,70	11	0,41		

Legenda: questões literais de microestrutura (LIT MIC), questões literais de macroestrutura (LIT MAC), questões inferenciais de microestrutura (INF MAC) e questões inferenciais de microestrutura (INF MIC).

Conforme observado na tabela anterior (Tabela 8), conclui-se que existe diferença estatisticamente significativa em todos os anos escolares, tanto para texto narrativo quanto para texto expositivo no que se refere a cada nível de compreensão de leitura.

Após esta primeira análise, o teste de *Wilcoxon* foi aplicado a fim de comparar os resultados aos pares e determinar com precisão onde ocorrem as diferenças. A Tabela 9 apresenta os dados comparando o desempenho entre as questões literais de microestrutura (LIT MIC), questões literais de macroestrutura (LIT MAC), questões inferenciais de macroestrutura (INF MAC) e questões inferenciais de microestrutura (INF MIC) em cada ano escolar.

Tabela 9: Descrição do p-valor referente a comparação entre as questões literais de microestrutura, questões literais de macroestrutura, questões inferenciais de macroestrutura e questões inferenciais de microestrutura por ano escolar

		LIT MIC	LIT MAC	INF MIC	
<b>Narrativos</b>	6º ano	LIT MAC	0,142		
		INF MIC	0,031*	0,477	
		INF MAC	0,003*	0,062*	0,135
	7º ano	LIT MAC	0,527		
		INF MIC	0,010*	0,039*	
		INF MAC	0,004*	0,010*	0,527
	8º ano	LIT MAC	0,317		
		INF MIC	0,058*	0,317	
		INF MAC	0,013*	0,033*	0,102
	9º ano	LIT MAC	0,157		
		INF MIC	0,004*	0,030*	
		INF MAC	0,004*	0,009*	0,206
<b>Expositivos</b>	6º ano	LIT MAC	0,952		
		INF MIC	0,334	0,160	
		INF MAC	0,031*	0,060*	0,288
	7º ano	LIT MAC	0,792		
		INF MIC	0,564	0,679	
		INF MAC	0,020*	0,010*	0,016*
	8º ano	LIT MAC	0,493		
		INF MIC	0,564	1,000	
		INF MAC	0,006*	0,009*	0,006*
	9º ano	LIT MAC	0,763		
		INF MIC	0,414	0,564	
		INF MAC	0,010*	0,004*	0,010*

Legenda: questões literais de microestrutura (LIT MIC), questões literais de macroestrutura (LIT MAC), questões inferenciais de microestrutura (INF MIC) e questões inferenciais de macroestrutura (INF MAC).

Conforme observado na tabela anterior (Tabela 9), conclui-se que para os textos narrativos, a comparação do desempenho dos alunos do 6º e 8º ano entre as questões literais de microestrutura e as questões inferenciais de microestrutura e macroestrutura apresentaram diferença estatística significativa. Essa diferença estatisticamente significativa também pode ser observada na comparação entre o desempenho nas questões literais de macroestrutura com as inferenciais de macroestrutura. Já para o 7º e 9º ano, houve diferença significativa na comparação entre o desempenho das questões literais de microestrutura com as questões inferenciais de microestrutura e macroestrutura e, também na comparação do desempenho entre as questões literais de macroestrutura com as inferenciais de microestrutura e macroestrutura.

Para os textos expositivos, verifica-se diferença estatística significativa na comparação entre as questões inferenciais de macroestrutura com as literais de microestrutura; literais de macroestrutura e inferenciais de microestrutura para todos os anos escolares, exceto na comparação de inferencial de microestrutura para o 6º ano.

A partir dos resultados anteriores, foi realizado uma comparação entre as questões literais e inferenciais para cada ano escolar, tanto em texto narrativo quanto expositivo por meio do teste de *Wilcoxon*, que está descrito na Tabela 10:

Tabela 10: Descrição da média, mediana, desvio-padrão, intervalo de confiança e p-valor referente ao desempenho dos alunos para as questões literais e inferenciais para todos os anos escolares

			<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>N</b>	<b>IC</b>	<b>P-valor</b>
<b>Narrativos</b>	6º ano	Literal	6,09	6	0,83	11	0,49	0,011*
		Inferencial	4,09	4	1,58	11	0,93	
	7º ano	Literal	7,27	7	0,65	11	0,38	0,005*
		Inferencial	5,09	5	1,14	11	0,67	
	8º ano	Literal	7,00	7	1,00	11	0,59	0,018*
		Inferencial	5,64	5	1,43	11	0,85	
	9º ano	Literal	7,27	7	0,79	11	0,46	0,003*
		Inferencial	4,91	5	0,94	11	0,56	
<b>Expositivos</b>	6º ao	Literal	4,36	4	1,43	11	0,85	0,026*
		Inferencial	3,00	3	1,73	11	1,02	
	7º ano	Literal	6,09	6	1,45	11	0,85	0,039*
		Inferencial	5,18	6	1,60	11	0,95	
	8º ano	Literal	6,36	7	0,81	11	0,48	0,026*
		Inferencial	5,27	6	1,35	11	0,80	
	9º ano	Literal	6,45	7	0,93	11	0,55	0,011*
		Inferencial	4,91	5	0,94	11	0,56	

Os dados da tabela acima (Tabela 10) demonstram que houve diferença estatisticamente significativa entre os níveis literal e inferencial, para ambos os gêneros textuais em todos os anos escolares. Além disso, observa-se que os valores para o nível inferencial são sempre menores do que os resultados em literal, como pode ser observado no texto narrativo dos 8º anos, onde obtiveram a média de 5,64 e 7,00, respectivamente (p-valor = 0,018).

## 6 DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para o Ensino Fundamental II, ancorado no Modelo de Construção Integração de Kintsch (1998), além de verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto. A fim de facilitar a localização das informações, a discussão será dividida em dois tópicos: elaboração do instrumento e resultados do estudo-piloto.

### *Elaboração do instrumento de avaliação*

Para a elaboração de um instrumento de avaliação, é importante conhecer o constructo teórico e definir quais habilidades cognitivas estão sendo medidas, tanto do ponto de vista da avaliação da compreensão de leitura no contexto clínico como também científico, pois diferentes testes de compreensão de texto medem diferentes habilidades cognitivas e linguísticas (MOTA, 2015; GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Neste sentido, este trabalho definiu como objetivo identificar o desempenho nos níveis de representação mental envolvidas na compreensão de leitura, ou seja, verificar o desempenho nas proposições de microestrutura literal e inferencial e de macroestrutura literal e inferencial por meio de teste objetivo de múltiplas escolhas.

O estudo de Carvalho (2022), teve por objetivo estabelecer parâmetros e critérios para a construção de um instrumento de avaliação da compreensão de leitura. Os parâmetros identificados como essenciais para a validade e confiabilidade do instrumento foram: definição dos fundamentos epistemológico-teóricos; discriminação dos procedimentos teóricos; estabelecimento do foco da avaliação; indicação do método da avaliação; seleção e adaptação dos textos-base, consideração de critérios de adequação dos itens elaborados; busca de evidências de validade; justificativa de escolha do instrumento; apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores. Esta pesquisa vai ao encontro dos parâmetros iniciais descritos e, com a continuidade e ampliação futura de sujeitos, pretende-se chegar nos parâmetros finais (validade e apresentação da correção e interpretação) em estudos posteriores.

Validar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura é considerado um grande desafio devido ao caráter multifacetado desta competência (KINTSCH; KINTSCH, 2005; PEARSON; HAMM, 2005; COLLINS; LINDSTRÖM; COPTON, 2018). Por isto este estudo buscou ter critérios rigorosos em todas as etapas realizadas.

Collins, Lindström e Copton (2018) refeririam que os métodos de avaliação da compreensão de leitura podem levar em consideração três dimensões: o texto (por exemplo,

tamanho), o formato (por exemplo, gênero textual) e o formato da resposta (por exemplo, múltipla escolha, cloze, entre outras). Os autores argumentaram que os testes de compreensão de leitura carecem de congruência na forma como a compreensão de leitura é avaliada.

Dessa forma, quanto a dimensão relacionada ao texto, o presente trabalho realizou uma extensiva análise de diversos materiais didáticos para ter embasamento dos gêneros mais frequentes no Ensino Fundamental II. Inicialmente, a seleção contou com 545 textos e passou pela pré-análise da pesquisadora, chegando em 45 textos. Posteriormente, houve uma análise de juízes de professores, uma vez que são os profissionais em contato direto com os alunos e os materiais didáticos. Em seguida, 26 textos foram analisados por uma banca de pesquisadores experientes na área da compreensão de leitura e, desse modo, puderam ser encaminhados para análise estatística e computadorizada e, após todo este percurso se chegou em quatro textos. Por outro lado, a seleção inicial de textos de outros estudos brasileiros, partiram de 7 a 40 textos, passaram por uma banca reduzida de juízes e apenas um utilizou análise computadorizada (CORSO et al, 2015; GENTILINI et al., 2020).

A análise dos textos realizada pela banca de pesquisadores, não apresentou concordância significativa. Possivelmente isto ocorreu por não haver critérios descritos na literatura do que é considerado um texto adequado para cada ano escolar. Cuetos (2010) referiu que uma das etapas mais difíceis é a seleção de textos, pois não deve ser fácil ou de tema muito conhecidos, pois favoreceria na compreensão e a pontuação no teste não refletiria o real desempenho. Por outro lado, não deve ser muito difícil ou com vocabulário complexo, pois impede a formação da representação mental adequada.

Por outro lado, a análise dos textos realizada por meio da ferramenta CohMetrix-Port 3.0 (ALUÍSIO et al., 2008) revelou que, para o gênero expositivo, apenas 27% textos eram adequados para o Ensino Fundamental II. Portanto, 73% estavam na classificação recomendada, segundo Scarton e Aluiso (2010), para o Ensino Médio ou até mesmo nível de ensino superior. Enquanto para o gênero narrativo, os dados mostraram um número maior de textos adequados, uma vez que 67% dos textos estavam na classificação adequada e 33% não. Dessa forma, observa-se que os materiais didáticos trazem um grande número de textos que não são indicados para esta população e possivelmente isso reflete no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Ainda com relação a dimensão ligada ao texto, é importante que evite o emprego de fragmentos de textos, como é comum em livros didáticos (CARVALHO, 2022). A análise dos livros didáticos, mostrou uma grande quantidade de fragmentos em todos os anos escolares, por

isto muitos foram descartados. Por outro lado, a BNCC traz como objetivo para o Ensino Fundamental II, o desenvolvimento do nível inferencial e crítico-reflexivo e, os fragmentos exigem muito mais do leitor neste sentido.

Corso, Sperb e Salles (2012), referiram que ao analisar os livros didáticos, era possível supor que haveria uma análise prévia em termos de adequação de ano escolar. Apesar disto, assim como as autoras informaram, o presente estudo também encontrou repetição do mesmo texto em anos escolares diferentes. Especificamente para o Ensino Fundamental II, a BNCC considera que é possível tratar de gêneros e textos sugeridos em outros anos que não os indicados. Pois embora haja uma progressão, a indicação no ano visa garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. A BNCC reforça ainda que, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que contemple a diversidade.

No que se refere a dimensão do formato, assim como no estudo em que embasou a metodologia desta pesquisa (CUNHA, 2012) e em uma recente pesquisa (GENTILINI et al., 2020), a elaboração do presente instrumento aplicou os mesmos textos para todas as séries do Ensino Fundamental II, dado que utilizar os mesmos textos para todos os escolares proporciona verificar o efeito da escolaridade ao longo dos anos.

No levantamento da literatura, verificou-se que muitos instrumentos utilizam o gênero textual narrativo. A compreensão de textos narrativos faz parte das primeiras experiências da criança, seja no ambiente familiar ou escolar. As histórias são geralmente mais fáceis para as crianças entenderem e lembrarem porque seu conteúdo é mais familiar às crianças do que o de textos documentais além da estrutura das narrativas ser mais simples do que a dos textos documentais (POTOCKI et al., 2017). O levantamento inicial no material didático permitiu ampliar a análise para textos expositivos, pois além de ser um gênero comum no Ensino Fundamental II, sabe-se que a compreensão de leitura é diferente neste formato, portanto, torna-se relevante verificar a compreensão nestes dois gêneros textuais nesta população.

Com relação ao gênero textual, dois estudos encontrados na literatura utilizaram o narrativo (CORSO et al., 2015; GENTILINI et al., 2020) e um procedimento usou narrativo e expositivo (CUETOS; ARRIBAS, RAMOS; 2022). Portanto, o presente trabalho estende a literatura quanto a avaliação da compreensão de leitura em diferentes gêneros.

Referenciando ainda o trabalho de Gentilini et al. (2020), o texto utilizado por esses autores (“Por que será que o morcego só voa de noite?”) também foi identificado, entrou nesta seleção e foi bem avaliado em todas as etapas desta pesquisa. Pode-se verificar que, apesar de

analisar materiais didáticos diferentes, os critérios e análises utilizados em ambas as pesquisas corroboraram. Entretanto, a fim de não repetir o mesmo texto, optou-se por excluí-lo deste estudo.

No que concerne a dimensão da resposta, considerando que a compreensão apresenta diferentes níveis de representação mental (representação textual de superfície, texto base e modelo situacional) que dependem do uso de inferências e também da memória operacional para lidar com várias informações do texto, proposições estas que interagem dentro da microestrutura e da macroestrutura textual (CUNHA, 2012; GENTILINI et al., 2020), a elaboração das perguntas, foi realizada com o cuidado de abranger proposições inferenciais e literais. Isto permite uma avaliação mais refinada com o propósito também de direcionar as estratégias instrucionais futuras para intervir na compreensão de leitura de forma mais assertiva. Já as questões de múltipla escolha trazem e eliminam interferências das demandas linguísticas exigidas em questões abertas e de reconto, por exemplo (COLLINS; LINDSTRÖM; COMPTON, 2018; CAO; KIM, 2021).

O formato da resposta é considerado um aspecto que pode variar a pontuação do leitor nos testes de compreensão, por exigir diferentes demandas cognitivas a um leitor (KEENAN, 2013; COLLINS; LINDSTRÖM; COMPTON, 2018). Por exemplo: o formato de resposta, como tarefas de Cloze, exigem conhecimento de vocabulário e habilidades de decodificação, dependendo mais da compreensão semântica no nível da sentença (CAO; KIM, 2021). Outras, como múltipla escolha e perguntas abertas, exigem a construção de um modelo de representação mental acurado, processo que demanda coordenação de recursos cognitivos de nível superior (JOHNSTON; BARNES; DESROCHERS, 2008; COLLINS; LINDSTRÖM; COMPTON, 2018). O reconto também é utilizado e um estudo analisou que esse formato possui uma relação moderada com a compreensão de leitura. O autor advertiu quanto ao uso exclusivo do reconto principalmente para os alunos mais velhos em que a relação entre recontar e outras medidas de compreensão de leitura foi mais fraca (CAO; KIM, 2021).

Dessa forma, é importante reconhecer todas as dimensões e variáveis envolvidas em um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para poder lançar mão de um determinado teste ou formato de resposta.

O presente estudo optou por questões de múltipla escolha, pois este formato tem sido frequentemente usado em avaliações de leitura padronizadas, uma vez que requer menos tempo e esforço para administrar com baixo viés do professor na pontuação. Uma pesquisa mostrou que os testes de múltipla escolha são mais preditivos do desempenho do aluno e, quando bem

elaborados, podem explorar uma compreensão profunda, como compreensão inferencial, além de compreensão literal ou superficial (MAZANY et al., 2015; CAO; KIM, 2021). Contudo, apesar dos aspectos benéficos apontados, testes de múltiplas escolhas estão sujeitos à prática da escolha das alternativas de modo aleatório, sem que se leia efetivamente a passagem, pois há a probabilidade de se usar informações de conhecimento de mundo do leitor. Assim como, feito por outros autores, este instrumento foi elaborado de modo ciente destes obstáculos e foi construído de forma a minimizar tais problemas (GENTILINI et al., 2020).

Pereira et al. (2022), examinaram a compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental II em suas relações com o nível de escolaridade e as tarefas propostas. As autoras concluíram que o desempenho dos escolares no teste de múltipla escolha indicou que, por se tratar de uma atividade com a qual os alunos dessa faixa escolar possuem maior familiaridade, talvez pela frequência de seu uso no cotidiano, pode favorecer o desempenho, podendo representar procedimentos cognitivos facilitados em decorrência da apresentação de alternativas de resposta que o auxiliam em suas reflexões. Neste trabalho, entende-se que ter maior familiaridade com a forma de avaliação pode ser um aspecto positivo no contexto educacional coletivo, desde que a elaboração dos itens tenha sido realizada com os critérios apontados anteriormente.

### ***Resultados do estudo-piloto***

O estudo piloto teve como objetivo verificar a aplicabilidade do instrumento desenvolvido, objetivou-se verificar o desempenho de cada grupo de escolares para cada nível de estrutura da compreensão de leitura e investigar se os textos mostram diferença entre os anos escolares.

Uma revisão sistemática mostrou que metade das pesquisas que investigaram aspectos da compreensão leitora no Brasil, o fizeram utilizando-se somente do teste Cloze (CARVALHO, 2022). Neste tipo de avaliação há uma grande correlação com a decodificação e recruta mais os processos básicos da leitura (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Sabe-se que as habilidades de nível básico da leitura são insuficientes para a compreensão, entretanto, quando a decodificação é realizada sem velocidade, acurácia e automaticidade, pode sobrecarregar a memória operacional com as informações fonológicas e lexicais, impactando negativamente o nível alto da leitura (GUIMARÃES; MOUSINHO, 2019). Sendo assim,

quanto a seleção da população, o presente estudo, houve o cuidado de incluir somente os alunos que não possuíam dificuldades na decodificação de leitura.

No modelo de Construção Integração (KINTSCH, 1998), o nível da inferência é considerado o mais complexo, pois para ocorrer uma inferência local (microestrutura), o leitor usa as informações apresentadas no texto combinando informações de sucessivas orações e frases dentro do texto. Para uma inferência global (macroestrutura) requer a integração da informação no texto com o conhecimento prévio da criança. A capacidade das crianças de gerar esses dois tipos de inferências não são apenas relacionadas, mas também teoricamente e estatisticamente separáveis (CONSORTIUM; MUIJSELAAR, 2018).

Ainda com relação a essas estruturas inferenciais, por serem consideradas um processo dinâmico, espera-se que muitas inferências ocorram para integrar as informações discursivas ao modelo mental do texto que está sendo construído. Leitores que apresentam alguma dificuldade nesta etapa, por exemplo, que processam o texto palavra por palavra ou sentença por sentença, não conseguirão integrar as informações no nível do discurso e não chegarão a um padrão esperado para os leitores mais velhos (FREED; CAIN, 2021). Os dados desta pesquisa, mostram que o nível inferencial é o que os alunos apresentaram maior dificuldade, indo ao encontro também aos dados atuais do PISA (BRASIL, 2022).

O estudo em que este trabalho se embasou metodologicamente (CUNHA, 2012; CUNHA; CAPELLINI, 2016), foi realizado com escolares do Ensino Fundamental I. Os resultados mostraram limitação na formação da macroestrutura dos textos já no nível literal, o que, por sua vez, dificultou a formação das inferências. Confrontando esses dados com os do estudo piloto realizado, foi possível verificar que a maior dificuldade no Ensino Fundamental II foi em relação ao nível inferencial, tanto na microestrutura como na macroestrutura. Portanto, os alunos demonstraram que avançaram na macroestrutura literal, porém, ainda permanecem com dificuldades importantes no inferencial, corroborando os dados apontados no PISA (2018) e SAEB (2019, 2021).

Dessa forma, os resultados corroboram a hipótese inicial de que as dificuldades em compreensão de leitura no Ensino Fundamental II são maiores na elaboração de inferências, impedindo os leitores integrem as informações explícitas no texto com as informações de conhecimento prévio para uma representação mental coerente do texto escrito.

Frente a estes resultados e informações, pesquisas em avaliação em compreensão de leitura para o Ensino Fundamental II são necessárias, ainda mais as que possibilitam o uso em

contexto escolar a fim de identificar dificuldades e monitorar avanços para poder propor ações que reparem esse baixo desempenho.

O estudo piloto foi realizado no ambiente escolar, sendo este um critério também levantado como importante para criar um ambiente mais ecológico possível, descrito por alguns autores (MAIA, 2018; CARVALHO, 2022).

Neste trabalho, devido ao contexto pandêmico, foi possível apenas chegar na fase de aplicabilidade do instrumento em um estudo piloto e, por isso, pretende-se que seja dada continuidade até a sua normatização. Sendo assim, a referência será por norma, ou seja, o desempenho será comparado entre os pares para sua escolaridade, sendo considerada esta sua principal vantagem (CARVALHO, 2022). Espera-se desta forma que esse instrumento possa auxiliar na identificação de alunos com dificuldades em compreensão de leitura para que seja realizado ações que promovam essa competência importante para o processo de ensino-aprendizagem.

O instrumento foi construído com base nos níveis de representação mental da compreensão de leitura, por isto, a análise estatística do desempenho dos alunos foi realizada agrupando as questões que verificam esses níveis. Outros estudos (CORSO et al., 2015; GENTILINI et al., 2020) também agruparam as questões para esta análise, entretanto, não diferenciaram os níveis de micro e macroestrutura.

Os resultados no estudo piloto mostraram que foi possível verificar diferença estatística significativa entre todos os anos escolares. Nos textos narrativos, as médias de acerto foram decrescentes quando se verifica os níveis de representação mental: informações literais de micro e macroestrutura e inferenciais de micro e macroestrutura, em todos os anos escolares. Já nos textos expositivos, apesar de manter esse padrão geral, não foi tão linear. Um fator que pode interferir no desempenho em texto expositivo é o conhecimento prévio do leitor e pode ter relação neste caso (OAKHILL, 2020; KENDEOU et al., 2021).

A análise mais aprofundada dos níveis de representação da compreensão de leitura mostrou que para o gênero narrativo, a estatística não foi significativa para a variável literal, mostrando que os alunos do Ensino Fundamental II apresentaram melhor desempenho nesse nível quando comparado ao inferencial. As diferenças estatísticas ocorreram nos níveis inferências, pois como a literatura aponta, os alunos percebem menos as inferências do que as informações literais. Levando em consideração que a amostra de sujeitos foi composta por estudantes com adequada decodificação e sem dificuldades de aprendizagem, o baixo desempenho no nível literal não era esperado.

Sendo assim, este resultado quanto ao gênero textual novamente corrobora a hipótese inicial de que os leitores apresentariam maiores dificuldades na compreensão de textos expositivos.

Confrontado os dados do estudo piloto (maiores dificuldades na compreensão de textos expositivo) com os da análise computadorizada (materiais didáticos com muitos textos expositivos inadequados ao Ensino Fundamental II), possibilita a reflexão de que submeter os alunos a textos com nível de complexidade maior pode ser um fator que explique o baixo desempenho, sendo esta uma falha de ensino uma vez que não se respeita as etapas do desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem.

Os desempenhos dos alunos foram ao encontro a discussão de alguns autores quanto a maior facilidade em responder perguntas literais. As respostas dadas neste estudo também corroboraram no sentido de que os alunos que responderam perguntas inferenciais embasaram-se apenas na integração de diferentes partes do texto, em vez de utilizar a integração de texto e conhecimento prévio (EASON et al., 2012; OAKHILL, 2020).

Para o gênero expositivo, a dificuldade foi marcante no nível inferencial de macroestrutura quando comparado a todos os outros níveis, exceto para a comparação do nível inferencial microestrutura e macroestrutura do 6º ano. É válido reforçar que as médias de acerto neste ano foram baixas, evidenciando maior dificuldade em texto expositivo nos escolares mais novos.

A análise estatística possibilitou ainda verificar a sensibilidade por ano escolar em relação ao gênero textual narrativo e expositivo. A comparação do desempenho entre as questões literais e inferenciais, mostrou diferença significativa em todos os anos escolares e em ambos os gêneros textuais, sendo assim, o instrumento mostrou ser sensível e mostrou diferença entre os anos escolares.

Por fim, o projeto piloto também teve como objetivo detectar possíveis erros e dúvidas durante a aplicação direta com os alunos. Após a aplicação de cada texto, a avaliadora indagou aos estudantes se o texto foi de fácil compreensão e se houve dúvidas em relação aos enunciados ou itens. Os alunos foram unânimes ao referirem que a dificuldade estava em responder as questões na ausência do texto, uma vez que estavam acostumados a fazer atividades de interpretação textual com o texto.

A partir dos questionamentos dos alunos, de toda experiência prática e análises realizadas, foi possível observar que os estudantes apresentaram grande quantidade de erro na

questão 5 do texto narrativo Cruzamento devido a forma em que o enunciado foi elaborado, sendo assim, essa questão foi reformulada.

A última hipótese deste trabalho era de que o instrumento elaborado respondesse aos nossos questionamentos. Diante da discussão realizada, pode-se afirmar que o presente estudo conseguiu atingir os objetivos e responder, entretanto, por se tratar de um estudo piloto com baixa amostragem, é evidente que deverá ser dada sequência as próximas etapas para termos respostas mais robustas.

Com base no estudo piloto, pode-se verificar que o instrumento elaborado possui diferença estatisticamente significativa em todos os anos escolares para o texto narrativo e expositivo. Além disso, mostrou que nos quatro anos escolares existe diferença estatisticamente significativa entre os níveis de representação mental da compreensão de leitura em ambos os textos. Sendo assim, poderá ser dado continuidade a este estudo para alcançar a normatização do instrumento.

Pretende-se, desta forma, que este instrumento seja disponibilizado para todos os profissionais da educação para uso em contexto escolar e clínico. Entende-se como um grande benefício poder realizar a avaliação de modo objetivo e de fácil correção e interpretação, por ser de múltipla escolha e ainda poder ser aplicado de modo coletivo, viabilizando o uso por professores dentro da sala de aula, a fim de detectar possíveis dificuldades em compreensão de leitura. Para além da identificação formal, espera-se que este seja um meio para que ações sejam realizadas com o intuito de minimizar as consequências negativas que ocorrem ao longo da escolarização.

## 7 CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou construir um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para o Ensino Fundamental II e verificar sua aplicabilidade em um estudo piloto.

O instrumento elaborado foi ancorado na psicologia cognitivista e no modelo de compreensão de leitura proposto por Kintsch (1998). A elaboração do instrumento seguiu os critérios propostos pela psicometria e normas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para se disponibilizar um procedimento confiável.

A partir do levantamento bibliográfico e análise criteriosa de textos para o Ensino Fundamental II, foi possível construir um instrumento de avaliação composto por dois textos narrativos e dois textos expositivos, cada um com oito questões de múltiplas escolhas que contemplam os níveis de representação mental da compreensão de leitura: proposições literais de microestrutura; proposições literais de macroestrutura; proposições inferenciais de microestrutura e proposições inferenciais de macroestrutura.

O instrumento elaborado possibilitou verificar que as dificuldades em compreensão de leitura no Ensino Fundamental II são maiores na elaboração de inferências e impede que os leitores integrem as informações explícitas no texto com as informações de conhecimento prévio para uma representação mental coerente do texto escrito. Possibilitou ainda verificar que os leitores apresentaram maiores dificuldades na compreensão de textos expositivos, corroborando as hipóteses iniciais.

Os resultados do estudo piloto permite concluir que houve diferença estatística significativa entre os anos escolares tanto no gênero textual narrativo como no expositivo. E, nos quatro anos escolares existe diferença estatisticamente significativa entre os níveis de representação mental da compreensão de leitura em ambos os textos, demonstrando que o instrumento elaborado possui sensibilidade em relação ao ano escolar e gênero textual.

Dessa forma, as hipóteses deste estudo foram confirmadas, entretanto, há a necessidade de se dar continuidade a fim de aprofundar a análise dos seus resultados e validar o instrumento proposto. Sendo assim, pretende-se, com este estudo, que seja disponibilizado futuramente, um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para o Ensino Fundamental II para ser utilizado por todos os profissionais da educação em contexto clínico e escolar a fim de identificar dificuldades e amenizar problemas no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABUSAMRA, V. et al. **Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos.** Buenos Aires Paidós. 2010.
- ALBACETE, R. O. et al. Propiedades psicométricas de la prueba de comprensión lectora ECOMPLEC.SEC. **Psicothema (Oviedo)**, v. 28, n, 1, p. 89-95, 2016.
- ALMEIDA, D. D. **Relações entre compreensão leitora e tipos de textos em diferentes situações de investigação.** 2020. 97f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- ALUÍSIO, S. M. et al. Towards Brazilian Portuguese automatic text simplification systems. **ACM Symposium on Document Engineering.** 2008.
- ARAÚJO, S. et al. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.
- BARETTA, D.; PEREIRA, V. W. A compreensão leitora e o texto expositivo. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 56, p. 213-228, 2018.
- BARETTA, D.; PEREIRA, V. W. Predição Leitora e Consciência Textual: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. Ilha do Desterro. **A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies.** 2019.
- BARNES, M.A. What do models of reading comprehension and its development have to contribute to a science of comprehension instruction and assessment for adolescents? In: SANTI, K.; REED, D. (eds) Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students. **Literacy Studies**, v. 10, 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-14735-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14735-2_1)
- BARNES, M. A. et al. Longitudinal mediators of achievement in mathematics and reading in typical and atypical development. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 119, p. 1–16, 2014. doi:10.1016/j.jecp.2013. 09.006.
- BARROS, M. T. A. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças.** 2017.94 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva).
- BARTH, A. E. et al. Inferential Processing among Adequate and Struggling Adolescent Comprehenders and Relations to Reading Comprehension. **Read Writ**, v. 1, n. 28, p. 587-609, 2015. doi: 10.1007/s11145-014-9540-1.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (INEP/MEC). **Relatório Nacional PISA 2018: Resultados brasileiros.** 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do Saeb 2019**. [recurso eletrônico], Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 35-36, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação sobre os resultados do Saeb 2021**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico], Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 241, 2021.

BROWN, J. I.; FISHCO, V.V.; HANNA, G. **Nelson-denny reading test**. Riverside Publishing Co., Chicago. 1993.

CAO, Y.; KIM, Y. G. Is Retell a Valid Measure of Reading Comprehension? **Educ Res Rev**. 2021.

CARVALHO, M. G. M. **Avaliação da Compreensão leitora**: Parâmetros e critérios essenciais para a construção de instrumentos. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. 223f. 2022.

CARVALHO, C. A. F.; ÁVILA, C. R. B.; CHIARI, B. M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-fono**, v. 21, n. 3, p. 207-212, 2009.

CHANG, E. M.; AVILA, C. R. B. de. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/201420130069>.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico (Porto Alegre)**, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/19808623.2017.1.23417>. Acesso em 10 out. 2020.

COLLINS, A.A.; LINDSTRÖM, E. R.; COMPTON, D. L. Comparing students with and without reading difficulties on reading comprehension assessments: a meta-analysis. **J Learn Disabil**, v. 51, n. 2, p.108-123, 2018. doi: 10.1177/0022219417704636.

CONSORTIUM, L.A.; MUIJSELAAR, M. M. The Dimensionality of Inference Making: Are Local and Global Inferences Distinguishable? **Scientific Studies of Reading**, v. 22, p. 117 – 136, 2018.

COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA, INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. **Permanência escolar na pandemia**. 2021. Disponível em: [https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Perman%C3%Aancia\\_Escolar\\_Na\\_Pandemia\\_Iede\\_CTE-IRB.pdf](https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Perman%C3%Aancia_Escolar_Na_Pandemia_Iede_CTE-IRB.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2021.

CORSO, H.V. et al. **COMTEXT: Avaliação da compreensão da leitura textual**. Coleção Anele, 2. São Paulo: Vetor, 2017.

CORSO, H. V. et al. Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. **Psico**, v. 46, n. 1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16900>

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 4, n. 2, p. 22-32, 2012. Acesso em: 12 out. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0080>.

CROMLEY, J. G.; AZEVEDO, R. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 2, p.311–325, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>

CUETOS, F. **Psicología de la lectura**. Wolters Kluwer España S.A. 8ª edição. 2010.

CUETOS, F.; ARRIBAS, D.; RAMOS, J. L. PROLEC-SE-R. Provas de avaliação dos processos de leitura – Ensino Fundamental II e Médio. Ed. Hogrefe. 2022.

CUNHA, N. B. et al. Teste de cloze: evidência de validade por processo de resposta. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 24, 2020. Acesso em 11 setembro 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020191537>>.

CUNHA, V.L. **Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo**. 2012. 353f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016.

DIAS, N. M. et al. Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009 - 2013. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 113-128, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 out. 2020.

EASON, S. H. et al. Reader-Text Interactions: How Differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension. **J Educ Psychol**, v. 10, n. 4, p: 515-528, 2012. doi: 10.1037/a0027182.

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.

FERNANDES, S. I. **Manual de orientações para a elaboração de itens (questões de múltipla escolha): orientações técnico pedagógicas para o elaborador**. – Belo Horizonte: Faculdades Promove; Faculdades Kennedy; Faculdade Infórium, 9f. 2015

FERREIRA, S. P.; DIAS, M. G. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Assessment and accountability briefing book**. Tallahassee, FL: Author. 2007.

FREED, J.; CAIN, K. Assessment of inference-making in children using comprehension questions and story retelling: Effect of text modality and a story presentation format. **Int J Lang Commun Disord**, v. 56, n.3, p. 637-652, May 2021. doi: 10.1111/1460-6984.12620.

GATES, A. I.; MCKILLOP, A. S. **Gates-McKillop reading diagnostic tests**. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. 1962

GENTILINI, L. K. S. et al. Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. **CoDAS** [online], v. 32, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019015>>

GIACOMONI, C. H., STEIN, L.M, FONSECA, R. **TDE 2 – Teste de Desempenho Escolar**. Editora Vetor. 2º edição. 2019.

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto? **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 212-221, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 set. 2022.

HARTMAN, D. E.; Wechsler Adult Intelligence Scale IV (WAIS IV): return of the gold standard. **Appl Neuropsychol**, v. 16, n. 1, p.85-7, 2009. doi: 10.1080/09084280802644466. PMID: 19205953.

IBM CORP. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JOHNSTON, A. M.; BARNES, M. A.; DESROCHERS, A. Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. **Canadian Psychology**, 49, p.125–132, 2008.

JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). **Fractal: Revista de Psicologia** [online]., v. 26, n. 1, 2014. Acesso em 11 setembro 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100016>>. Epub 20 maio 2014. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100016>.

KARLSSON, A. K. J. et al. Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. **Learning and Individual Differences**, v. 67, p. 105-116, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608018301249>

KARLSEN, B.; GARDNER, E. F. **Stanford Diagnostic Reading Test: Manual for interpreting**. Brown Level. (3rd ed). New York: The Psychological Corporation. 1986.

KEENAN J. M. Assessment of reading comprehension. In: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN B. J.; WALLACH G. P. (Eds.), **Handbook of language and literacy: Development and disorders**, New York, NY: Guilford Press., 2nd ed., p. 469–484, 2013.

KENDEOU, P. A. et al. Development and Validation of the Minnesota Inference Assessment. **Assessment for Effective Intervention**, v. 47, n. 1, p. 47-52, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1534508420937781>

KENDEOU, P.; PAPADOPOULOS, T. C.; SPANOUDIS, G. Demands of reading comprehension tests in young readers. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 5, p:354-367, 2012.

KIDA, A.; CHIARI, B. M.; AVILA, C. R. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia**, v. 15, p: 546-553, 2010.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Nova York: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; KINTSCH, E. Comprehension. In: S. G., PARIS, S. A; STAHL (Eds.) **Children's reading comprehension and assessment**. New York, NY: Routhedge, p. 3-12. 2005

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Comprehension. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Eds.). **The science of reading: a handbook**, Oxford, UK: Blackwell. p: 209-226, 2005.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 85, n. 5, p. 363-94, Set. 1978.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2013.

LAGE, A. L. D. et al. **Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha**. Governo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação, 2007.

LIMA, T. H. **Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba. 2015.

LOPES, J. et al. Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade. **Rev Psicodidact**, v.20, n1, p.5-23, 2015.

LUCIO, P. S. et al. Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 9, n. 3, supl. 1, p. 112-131, dez. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000400008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 fev. 2023.

MACGINITIE, W. H. et al. **Reading Test Gates-MacGinitie**, 4ª Edição: Manual técnico, formulários S & T. Riverside. 2002.

- MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- MARKWARDT, F. C. **Peabody Individual Achievement Test-Revised NU**. Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1998.
- MAZANY, T. et al. **Reading framework for the 2015 national assessment of educational progress**. Washington, DC: US Department of Education, 2015.
- MCNAMARA, D. S.; GRAESSER, A. C.; LOUWERSE, M. M. Sources of text difficulty: Across genres and grades. In J. P. SABATINI, E. R.; ALBRO, T. O. (Eds.), **Measuring up: Advances in how to assess reading ability**, p. 89–116, 2012.
- MOMENSON, L. **TORCH: tests of reading comprehension**. 1987.
- MOSSMANN, S. S.; DAGA, A. C. G.; GOULART, J. Uma leitura crítica do processo didático-pedagógico encaminhado durante a pandemia da Covid-19 na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1037-1069, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117868>.
- MOTA, M. M. P. E. D. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 3, p. 347-351, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&tlng=pt)
- NALOM, A. F. O.; SOARES, A. J. C.; CARNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 333-338, 2015.
- OAKHILL, J. Four Decades of Research into Children’s Reading Comprehension: A Personal Review, **Discourse Processes**, v. 57, p:402-419, 2020. DOI: 10.1080/0163853X.2020.1740875
- OAKHILL, J. V.; CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, p. 91–121, 2012. doi:10.1080/10888438.2010.529219.
- O'BRIEN, E. J.; COOK, A. E.; LORCH, R. F. **Inferences during reading**. UK: Cambridge University, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186>
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy**. Paris: OECD Publishing, 2018. <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- OLIVEIRA, A. M. **Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC–SE R) para escolares do ensino fundamental ciclo II e do ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

OLIVEIRA, A. M. et al. Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC-SE-R. **CoDAS** [online], v. 32, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018204>>.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, São Paulo, v. 18, n. 41, p. 531-540, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, K. L.; LUCIO, P. S.; MIGUEL, F. K. Considerações Sobre a Habilidade de Compreensão em Leitura e Formas de sua Avaliação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 69-77, 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000100069&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100069&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 fev. 2020.

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.

\_\_\_\_\_. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, 2007. Número especial.

\_\_\_\_\_. VALIDADE DOS TESTES. **Revista Examen**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-48, 2017.

PEARSON, P. D., HAMM, D. N. The assessment of reading comprehension: A review of practices: past, present, and future. In: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. (Eds.), **Children's reading comprehension and assessment**, p. 13-69, 2005.

PEREIRA, R. J.; BARETTA, L. A. Compreensão leitora e o texto expositivo. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 56, p. 213–228, 2018. doi: 10.22456/2236-6385.83328. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/83328>. Acesso em: 11 set. 2022.

PEREIRA, R. J.; BARETTA, D.; BORGES, C.B. Compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental II: um estudo sobre desempenhos, utilizando diferentes tipos de tarefas e categorias inferenciais. **Alfa: Revista de Linguística**, v.66, 2022. doi: 10.1590/1981-5794-e13554

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Sci Stud Read**, v. 18, n. 1, p22-37, 2014.

POTOCKI, A. et al. Linguistic and Cognitive Profiles of 8- to 15-Year-Old Children With Specific Reading Comprehension Difficulties. **J Learn Disabil**, v. 50, n. 2, p.128-142, 2017. doi: 10.1177/0022219415613080.

PRATA, A. Meio intelectual, meio esquerda. São Paulo: Editora 34, 2010. In: SANTA, B.; MARIANKA, G. **Fundamento ético: 7º ano: ensino fundamental, caderno 1**. 1 ed. 2020.

PRIOR, S. M. et al. Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? **Literacy Research and Instruction**, v. 50, n. 3, p. 183-94, 2011.

RIBEIRO, C. **Estudo da compreensão leitora de futuros professores: análise de resumos produzidos por estudantes de graduação no projeto obeduc “ler & educar”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 253f. Universidade Federal da Fronteira Sul. 2016.

ROCHA, J. V.; L´ASTORINA, B. Ciência hoje nas crianças. In: VESENTINI, J. W. VLAC, V. Projeto Teláris: geografia: ensino fundamental 2. 2 ed. 2017.

ROYER, J. M.; HASTINGS, C. N.; HOOK, C. **A sentence verification technique for measuring reading comprehension**. Technical Report No. 137. Center for the Study of Reading, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1979.

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. **Compreensão e redação de textos. Dificuldades e ajudas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ, E. M.; PÉREZ, R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SANTOS, A. A. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 3, p. 549-560, 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino fundamental – 6º ano**, vol. 2. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2020a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino fundamental – 8º ano**, vol. 3. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2020b.

SARAIVA, R. A. et al. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos**. 3 ed. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2020.

SAUX, G.; IRRAZÁBAL, N.; BURIN, D. I. Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo. **Ciencias Psicológicas**, v.8, n.1, p. 89-100, 2014.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. **Revista Linguamática**, v. 2, p. 45-62, 2010.

SHAPIRO, E. S. et al. Desenvolvimento e validade das Escalas de Avaliação de Habilidades Acadêmicas para Compreensão de Leitura. **School Psychology Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 509-524, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000193>

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. S. D.; ARRUDA, A. S. Reflexões Teórico-Metodológicas acerca da Pesquisa em Compreensão de Textos com Crianças. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 32, n. 1, p. 45-51, 2016. Available from:

<[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722016000100045&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722016000100045&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Sept. 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051>.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649-659, 2017. Disponível em <[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742017000300649&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742017000300649&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 de abril 2020.

SPINILLO, A. G.; SILVA, J. F. G. Making explicit the principles governing combinatorial reasoning: does it help children to solve Cartesian product problems? **Proceedings of the 34<sup>rd</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Belo Horizonte: PME, 2010, p. 216-224.

TAYLOR, W. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quaterly**, v.3, p.415-433, 1953.

TAYLOR, J. et al. Early classroom reading environment moderates influences on reading comprehension in adolescence. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13134>

TRASSI, A. P.; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M. Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships. **Psico-USF** [online], v. 24, n. 4, p. 615-624, 2019. Available from: <<https://doi.org/10.1590/1413-82712019240401>>.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Educação: da interrupção à recuperação**. UNESCO, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em julho 2021.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**. UNESCO, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em julho 2021.

VAN DIJK, T. A. **Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980.

VIANA, F. L. et al. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>>. Acessado 11 Setembro 2022.

WAGNER, R. K. et al. **TOSREC: Test of sentence reading efficiency and comprehension**. Pro-Ed.2010.

WECHSLER, D. **Wechsler individual achievement test** (3rd ed.). San Antonio: NCS Pearson. 2012.

WIEDERHOLT, B. R.; BRYANT. Gray Oral Reading Tests—Fifth Edition (GORT-5). Austin, TX: **Pro-Ed. Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 31, n. 5, p. 516–520. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282912468578>

WILLIAMS, K. T. **Group reading assessment and diagnostic evaluation**. American Guidance Service. 2001.

WOODCOCK, R. W. **Woodcock Reading Master Tests – Revised NU: Examiner’s Manual**. Minneapolis, MN: Pearson Assessments. 1963.

## **ANEXO**

### **ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Compreensão de leitura em escolares do ensino fundamental II: elaboração de instrumento avaliativo

**Pesquisador:** RENATA GRAZIELE MORINI ALBRECHT

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52435221.1.0000.5406

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.050.135

**Apresentação do Projeto:**

Estudo de caráter quase experimental para a elaboração do instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental I contará com as seguintes fases:- Fase 1: Embasamento teórico para a elaboração do instrumento.- Fase 2: Etapas da construção do instrumento de avaliação da compreensão de leitura. Haverá coleta de dados com 100 crianças do ensino fundamental II em escola pública e particular.- Fase 3: Aplicabilidade do instrumento de avaliação da compreensão de leitura. Haverá coleta de dados com 320 crianças do ensino fundamental II em escola pública e particular.

**Objetivo da Pesquisa:**

Elaborar e aplicar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora informa que a pesquisa "não oferece riscos aos participantes". Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que os mesmos "irão se revelar na divulgação dos resultados que muito contribuirão para compreender os problemas de leitura de escolares de ensino fundamental II, uma vez que esse estudo representa um procedimento inédito para o Brasil".

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 17.525-900

**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.050.135

Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	05/10/2021 18:31:47	RENATA GRAZIELE MORINI ALBRECHT	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	------------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 20 de Outubro de 2021

Assinado por:

CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta enviada a primeira banca de juízes (professores) que julgaram os textos

Prezado Professor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a compreensão de leitura dos escolares de 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano do ensino fundamental II. 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 avaliar a representatividade dos textos selecionados de materiais didáticos do ensino público e privado e que você considera mais adequados para a avaliação da compreensão de leitura de escolares.

Para isto preparamos uma escala, disposta em pontos de 0 a 2, para que você dê a sua pontuação em cada título do texto indicando qual considera mais recomendável segundo a dificuldade de cada um deles de acordo com seu ano escolar.

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

- 0 - Não recomendável**
- 1 - Recomendável**
- 2 - Muito recomendável**

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,

**Renata Grazielle Morini Albrecht.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia 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: [renatamorini.fono@gmail.com](mailto:renatamorini.fono@gmail.com) - telefone: (19) 99116.3554

**Textos do 6º ano**

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto:

- 0 - Não recomendável**  
**1 - Recomendável**  
**2 - Muito recomendável**

Título do texto	Tipo do texto	Recomendável		
		0	1	2
É o fim da picada: reino ameaçado	Expositivo			
Uma criança e um grande sonho: voar	Expositivo			
Cientistas observam o que acreditam ser a formação de um novo planeta	Expositivo			
Piscar descansa o cérebro	Expositivo			
Por que a semana tem sete dias?	Expositivo			
Nasce a civilização	Expositivo			
O ciclo das rochas	Expositivo			
O bisavô e a dentadura	Narrativo			
Por que será que o morcego só voa de noite?	Narrativo			
O sabiá, a girafa, o sabiá e a girafa	Narrativo			
Minhas férias	Narrativo			

Comentários:

## Textos do 7º ano

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto:

- 0 - Não recomendável**
- 1 - Recomendável**
- 2 - Muito recomendável**

Título do texto	Tipo do texto	Recomendável		
		0	1	2
As enchentes	Expositivo			
As máquinas térmicas na história	Expositivo			
O rádio de ontem e sempre	Expositivo			
O que é dengue?	Expositivo			
Vulnerabilidade climática	Expositivo			
A mentira e as penas	Narrativo			
Geração conectada	Narrativo			
Pá, pá, pá	Narrativo			
Menino	Narrativo			
Quadros em movimento	Narrativo			
12 anos: abraçando o teatro	Narrativo			
Cruzamento				

Comentários:

## Textos do 8º ano

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto:

- 0** - Não recomendável
- 1** - Recomendável
- 2** - Muito recomendável

Título do texto	Tipo do texto	Recomendável		
		0	1	2
Um pouco de história...	Expositivo			
Você já ouviu falar em revolução digital?	Expositivo			
Choque elétrico: como evitá-lo?	Expositivo			
As ligações clandestinas de energia elétrica	Expositivo			
Ramificações do crime organizado no Brasil	Expositivo			
Suicídio digital	Narrativo			
No labirinto de creta	Narrativo			
Labirintite e outras “ites”	Narrativo			
Assaltos insólitos	Narrativo			
Crônica de um vício renegado	Narrativo			

Comentários:

### Textos do 9º ano

Você deve assinalar o título do texto de acordo com sua escolha abaixo, sendo válida apenas uma opção para cada texto.

- 0 - Não recomendável**
- 1 - Recomendável**
- 2 - Muito recomendável**

Título do texto	Tipo do texto	Recomendável		
		0	1	2
As diferentes ondas de nosso dia a dia	Expositivo			
Usos da radiação na medicina	Expositivo			
“As tensões de uma guerra não declarada”	Expositivo			
Urbanização e higienização	Expositivo			
Cabeça de porco	Expositivo			
As trincheiras	Expositivo			
As faces da ciência e da tecnologia	Expositivo			
Os transportes marítimos	Expositivo			
Dona conceição e o senhor joaquim	Narrativo			
Meu lar: a rua!	Narrativo			
“Um apólogo”	Narrativo			
O futuro passou ontem lá em casa	Narrativo			

Comentários:

**APÊNDICE B** - Carta enviada a segunda banca de juízes (pesquisadores) que fizeram a seleção dos textos Narrativos e Expositivos

Prezado Profissional,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a compreensão de leitura dos escolares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. 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 públicas e particulares 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,

**Renata Grazielle Morini Albrecht.** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia 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: [renatamorini.fono@gmail.com](mailto:renatamorini.fono@gmail.com) - telefone: (19) 99116.3554

## Textos do 6º 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

Título do texto	Gênero	Representatividade			
		1	2	3	4
É o fim da picada: reino ameaçado	Expositivo				
Uma criança e um grande sonho: voar	Expositivo				
Por que a semana tem 7 dias?	Expositivo				
O bisavô e a dentadura	Narrativo				
Por que será que o morcego só voa de noite?	Narrativo				
Minhas férias	Narrativo				

### 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

Título do texto	Gênero	Dificuldade			
		1	2	3	4
É o fim da picada: Reino ameaçado	Expositivo				
Uma criança e um grande sonho: voar	Expositivo				
Por que a semana tem 7 dias?	Expositivo				
O bisavô e a dentadura	Narrativo				
Por que será que o morcego só voa de noite?	Narrativo				
Minhas férias	Narrativo				

## Textos do 7º 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

Título do texto	Gênero	Representatividade			
		1	2	3	4
O rádio de ontem e sempre	Expositivo				
O que é dengue?	Expositivo				
Vulnerabilidade climática	Expositivo				
A mentira e as penas	Narrativo				
12 anos: abraçando o teatro	Narrativo				
Cruzamento	Narrativo				

### 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

Título do texto	Gênero	Dificuldade			
		1	2	3	4
O rádio de ontem e sempre	Expositivo				
O que é dengue?	Expositivo				
Vulnerabilidade climática	Expositivo				
A mentira e as penas	Narrativo				
12 anos: abraçando o teatro	Narrativo				
Cruzamento	Narrativo				

## Textos do 8º 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

Título do texto	Gênero	Representatividade			
		1	2	3	4
Você já ouviu falar em revolução digital?	Expositivo				
Choque elétrico: como evitá-lo?	Expositivo				
As ligações clandestinas de energia elétrica	Expositivo				
No labirinto de creta	Narrativo				
Labirintite e outras “ites”	Narrativo				
Crônica de um vício renegado	Narrativo				

### 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

Título do texto	Gênero	Dificuldade			
		1	2	3	4
Você já ouviu falar em revolução digital?	Expositivo				
Choque elétrico: como evitá-lo?	Expositivo				
As ligações clandestinas de energia elétrica	Expositivo				
No labirinto de creta	Narrativo				
Labirintite e outras “ites”	Narrativo				
Crônica de um vício renegado	Narrativo				

## Textos do 9º 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

Título do texto	Gênero	Representatividade			
		1	2	3	4
As diferentes ondas de nosso dia a dia	Expositivo				
Usos da radiação na medicina	Expositivo				
“As tensões de uma guerra não declarada”	Expositivo				
As trincheiras	Expositivo				
Meu lar: a rua!	Narrativo				
“Um apólogo”	Narrativo				
O futuro passou ontem lá em casa	Narrativo				

### 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

Título do texto	Gênero	Dificuldade			
		1	2	3	4
As diferentes ondas de nosso dia a dia	Expositivo				
Usos da radiação na medicina	Expositivo				
“As tensões de uma guerra não declarada”	Expositivo				
As trincheiras	Expositivo				
Meu lar: a rua!	Narrativo				
“Um apólogo”	Narrativo				
O futuro passou ontem lá em casa	Narrativo				

**APÊNDICE C: Títulos dos textos Expositivos utilizados na análise estatística**

<b>TEXTO</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>1</b>	É o fim da picada
<b>2</b>	Uma criança e um grande sonho: voar
<b>3</b>	Por que a semana tem 7 dias?
<b>4</b>	O rádio de ontem e sempre
<b>5</b>	O que é dengue?
<b>6</b>	Vulnerabilidade climática
<b>7</b>	Você já ouviu falar em revolução digital?
<b>8</b>	Choque elétrico: como evitá-lo?
<b>9</b>	As ligações clandestinas de energia elétrica
<b>10</b>	As diferentes ondas de nosso dia a dia
<b>11</b>	Usos da radiação na medicina
<b>12</b>	“As tensões de uma guerra não declarada”
<b>13</b>	As trincheiras

**APÊNDICE D:** Comparação entre os textos Expositivos quanto a média, mediana, desvio padrão, índice de confiança e p-valor no teste de *Kruskal-Wallis*.

		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	IC	P-valor
<b>Representatividade</b>	1	3,40	4	0,89	5	0,78	0,180
	2	2,40	2	1,14	5	1,00	
	3	2,80	4	1,64	5	1,44	
	4	2,00	2	1,22	5	1,07	
	5	4,00	4	0,00	5	- x -	
	6	2,80	2	1,10	5	0,96	
	7	2,60	3	1,14	5	1,00	
	8	3,60	4	0,55	5	0,48	
	9	3,20	3	0,84	5	0,73	
	10	2,40	2	0,89	5	0,78	
	11	3,00	3	1,22	5	1,07	
	12	3,00	3	1,22	5	1,07	
	13	3,60	4	0,55	5	0,48	
<b>Dificuldade</b>	1	2,00	2	0,00	5	- x -	0,033*
	2	3,00	3	0,71	5	0,62	
	3	2,40	2	1,14	5	1,00	
	4	1,80	2	0,84	5	0,73	
	5	2,80	3	0,84	5	0,73	
	6	2,20	2	0,45	5	0,39	
	7	1,60	1	0,89	5	0,78	
	8	2,60	3	0,55	5	0,48	
	9	2,40	2	0,55	5	0,48	
	10	2,20	2	0,45	5	0,39	
	11	2,40	3	0,89	5	0,78	
	12	3,40	3	0,55	5	0,48	
	13	2,00	2	0,71	5	0,62	

Legenda: x é considerado quando não foi possível utilizar a estatística e, IC é o intervalo de confiança.

**APÊNDICE E:** Nível de significância na comparação entre os pares de textos Expositivos no teste de Mann-Whitney

Textos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<b>Representatividade</b>	2	0,154											
	3	0,637	0,661										
	4	0,080*	0,511	0,502									
	5	0,136	0,018*	0,134	0,018*								
	6	0,356	0,572	0,910	0,212	0,050*							
	7	0,228	0,746	0,661	0,389	0,018	0,827						
	8	0,811	0,080*	0,635	0,050*	0,134	0,212	0,119					
	9	0,650	0,233	0,911	0,106	0,053*	0,502	0,381	0,419				
	10	0,106	1,000	0,823	0,343	0,014*	0,513	0,654	0,044*	0,140			
	11	0,572	0,389	0,910	0,236	0,053*	0,742	0,511	0,419	0,911	0,324		
	12	0,572	0,389	0,910	0,236	0,053*	0,742	0,511	0,419	0,911	0,324	1,000	
	13	0,811	0,080*	0,635	0,050*	0,134	0,212	0,119	1,000	0,419	0,044*	0,419	0,419
	<b>Dificuldade</b>	2	0,017*										
3		0,521	0,324										
4		0,519	0,049*	0,381									
5		0,053*	0,650	0,511	0,100								
6		0,317	0,065*	0,813	0,343	0,189							
7		0,232	0,037*	0,228	0,650	0,065*	0,174						
8		0,050*	0,339	0,656	0,118	0,729	0,221	0,077*					
9		0,134	0,166	0,910	0,212	0,419	0,513	0,121	0,549				
10		0,317	0,065*	0,813	0,343	0,189	1,000	0,174	0,221	0,513			
11		0,232	0,288	0,913	0,268	0,572	0,488	0,180	0,811	0,817	0,488		
12		0,005*	0,339	0,125	0,017*	0,212	0,014*	0,016*	0,058*	0,031*	0,014*	0,059*	
13		1,000	0,058*	0,575	0,650	0,142	0,606	0,371	0,166	0,339	0,606	0,371	0,016*

Legenda: p-valores considerados estatisticamente significativos foram marcados em asterisco

**APÊNDICE F:** Títulos dos textos Narrativos utilizados na análise estatística

<b>TEXTO</b>	<b>TÍTULO</b>
<b>1</b>	O bisavô e a dentadura
<b>2</b>	Por que será que o morcego só voa de noite?
<b>3</b>	Minhas férias
<b>4</b>	A mentira e as penas
<b>5</b>	12 anos: abraçando o teatro
<b>6</b>	Cruzamento
<b>7</b>	No labirinto de Creta
<b>8</b>	Labirintite e outras “ites”
<b>9</b>	Crônica de um vício renegado
<b>10</b>	Meu lar: a rua!
<b>11</b>	“Um apólogo”
<b>12</b>	O futuro passou ontem lá em casa
<b>13</b>	O bisavô e a dentadura

**APÊNDICE G:** Comparação entre textos *narrativos* quanto a média, mediana, desvio padrão, índice de confiança e p-valor de Kruskal-Wallis

		<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>N</b>	<b>IC</b>	<b>P-valor</b>
<b>Representatividade</b>	1	3,60	4	0,89	5	0,78	0,812
	2	3,20	3	0,84	5	0,73	
	3	2,80	3	1,30	5	1,14	
	4	3,20	3	0,45	5	0,39	
	5	2,60	3	1,14	5	1,00	
	6	3,80	4	0,45	5	0,39	
	7	3,00	3	1,00	5	0,88	
	8	3,00	3	1,22	5	1,07	
	9	3,20	4	1,30	5	1,14	
	10	3,40	4	0,89	5	0,78	
	11	3,20	4	1,30	5	1,14	
	12	3,20	4	1,30	5	1,14	
<b>Dificuldade</b>	1	2,20	2	0,45	5	0,39	0,094*
	2	2,40	3	0,89	5	0,78	
	3	3,00	3	1,22	5	1,07	
	4	1,60	1	0,89	5	0,78	
	5	1,80	2	0,84	5	0,73	
	6	2,60	3	1,14	5	1,00	
	7	2,80	3	1,10	5	0,96	
	8	2,40	2	0,55	5	0,48	
	9	2,20	2	0,84	5	0,73	
	10	1,80	2	0,84	5	0,73	
	11	3,20	3	0,84	5	0,73	
	12	3,20	3	0,84	5	0,73	

Legenda: p-valores considerados estatisticamente significativos foram marcados em asterisco e, IC é o intervalo de confiança.

**APÊNDICE H:** Nível de significância na comparação entre os pares de textos narrativos no teste de Mann-Whitney

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
<b>Representatividade</b>	2	0,343										
	3	0,238	0,661									
	4	0,204	0,905	0,735								
	5	0,116	0,381	0,746	0,345							
	6	0,881	0,189	0,156	0,072*	0,055*						
	7	0,282	0,740	0,827	0,734	0,588	0,155					
	8	0,288	0,911	0,827	0,905	0,511	0,189	0,913				
	9	0,521	0,735	0,575	0,488	0,324	0,439	0,654	0,650			
	10	0,606	0,650	0,432	0,488	0,228	0,439	0,496	0,572	0,906		
	11	0,521	0,735	0,575	0,488	0,324	0,439	0,654	0,650	1,000	0,906	
	12	0,521	0,735	0,575	0,488	0,324	0,439	0,654	0,650	1,000	0,906	1,000
	<b>Dificuldade</b>	2	0,488									
3		0,154	0,262									
4		0,174	0,180	0,080*								
5		0,343	0,268	0,106	0,650							
6		0,429	0,736	0,511	0,154	0,233						
7		0,181	0,408	0,650	0,095*	0,125	0,736					
8		0,513	0,817	0,228	0,121	0,212	0,656	0,309				
9		0,905	0,650	0,192	0,268	0,439	0,511	0,262	0,729			
10		0,343	0,268	0,106	0,650	1,000	0,233	0,125	0,212	0,439		
11		0,054*	0,178	0,911	0,031*	0,041*	0,381	0,572	0,118	0,100	0,041*	
12		0,054*	0,178	0,911	0,031*	0,041*	0,381	0,572	0,118	0,100	0,041*	1,000

Legenda: p-valores considerados estatisticamente significativos foram marcados em asterisco

**APÊNDICE I** - Roteiro enviado aos juízes para a análise da adequação das questões ao constructo avaliado e da qualidade das questões

**Texto:** \_\_\_\_\_

**1- Roteiro para a análise do constructo**

Sua análise norteará a escolha de oito questões, sendo elas: duas literais de microestrutura, duas literais de macroestrutura, duas inferenciais de microestrutura e duas inferencias de macroestrutura. Sendo assim, para preencher a tabela abaixo, nas **colunas SIM e NÃO**, você deve julgar se a questão avalia o que está se propondo a avaliar e, nas **colunas 0 e 1**, você deve julgar se esta questão deve ser incluída (1) ou excluída (0),

Questão	Sim	Não	0	1	Observações e sugestões
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

**2- Roteiro para análise da qualidade de questões (adaptado de CUNHA, 2012).**

<b>Aspectos de análise</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
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?		