



**COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II  
AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO QUE SE REFERE À ESCOLARIDADE, AO TIPO  
DE INSTRUMENTO E AO TIPO DE QUESTÃO**

**COMPRESIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE 9º AÑO DE PRIMARIA A 3º  
AÑO DE SECUNDARIA EN RELACIÓN CON EL AÑO ESCOLAR, EL TIPO DE  
INSTRUMENTO Y EL TIPO DE PREGUNTA**

**READING COMPREHENSION OF STUDENTS FROM THE 9th YEAR OF  
ELEMENTARY SCHOOL TO THE 3rd YEAR OF HIGH SCHOOL REGARDING THE  
SCHOOL YEAR, THE TYPE OF INSTRUMENT AND THE TYPE OF QUESTION**

**Danielle Baretta<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
daniellebaretta@hotmail.com

**Caroline Bernardes Borges<sup>2</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Su  
carolineh\_borges@hotmail.com

**Vera Wannmacher Pereira<sup>3</sup>**

Universidade do Estado de Santa Catarina / PPGE - Pós-doutorado  
verawp@terra.com.br  
Brasil

## Resumo

Este artigo resulta de pesquisa, com apoio na Psicolinguística, que teve como objetivo examinar a compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, considerando ano de escolaridade, instrumentos e questões. Os sujeitos da pesquisa foram 74 alunos distribuídos nesses anos, de uma escola pública da cidade de Porto Alegre (RS/Brasil). A coleta de dados foi realizada utilizando testes no formato Questionário, Verdadeiro ou Falso e Múltipla Escolha, com correspondência das questões, e teste *Cloze*. Cada sujeito respondeu a um instrumento apenas, sendo essa distribuição realizada aleatoriamente em cada turma de alunos. Os dados coletados foram organizados e tratados estatisticamente, possibilitando a obtenção dos seguintes resultados: com relação ao ano de escolaridade, não houve uma progressão regular dos escores à medida do avanço escolar; quanto ao tipo de instrumento, a Múltipla Escolha apresentou a média mais elevada entre todos os instrumentos utilizados, o Questionário e o *Cloze* apresentaram médias intermediárias e próximas entre si e o Verdadeiro ou Falso, por sua vez, obteve a menor média. No que se refere às categorias das questões de compreensão, houve evolução da capacidade de realizar inferências com o aumento do nível de escolaridade. O conjunto desses resultados pode colaborar para prosseguimento de estudos psicolinguísticos e para definições de ensino e de avaliação da compreensão leitora na escola.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora - Escolaridade - Tipos de instrumentos - Categorias inferenciais

## Resumen

Este artículo es resultado de una investigación, apoyada por la Psicolingüística, que tuvo como objetivo examinar la comprensión lectora de estudiantes del 9º grado de la Enseñanza Fundamental II al 3º año de la Enseñanza Media, considerando el año de escolaridad, instrumentos y categorías de las preguntas. Los sujetos de la investigación fueron 74 alumnos distribuidos en esos años, de una escuela pública de la ciudad de Porto Alegre (RS/Brasil). La recolección de datos se realizó mediante prueba en formato Cuestionario, Verdadero o Falso y Opción Múltiple, con correspondencia de las preguntas, y prueba de *Cloze*. Cada sujeto respondió a un solo instrumento, realizándose esta distribución aleatoriamente en cada clase de alumnos. Los datos recolectados fueron organizados y tratados estadísticamente, lo que permitió obtener los siguientes resultados: en cuanto al año de escolaridad, no hubo una progresión regular de los puntajes a medida que avanza la escuela; en cuanto al tipo de instrumento, Opción Múltiple tuvo la media más alta entre todos los investigados, el Cuestionario y *Cloze* tuvieron medias intermedias y cercanas, y Verdadero o Falso, a su vez, tuvo la media más baja; con respecto a las categorías de preguntas de comprensión, hubo una evolución en la capacidad de hacer inferencias con el aumento en el nivel de educación. El conjunto de estos resultados puede contribuir a la continuación de los estudios psicolingüísticos y las definiciones de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora en la escuela.

**Palabras clave:** Comprensión lectora - Enseñanza - Tipos de instrumentos - Categorías inferenciales

## **Abstract**

This article is the result of research, supported by Psycholinguistics, which aimed to examine the reading comprehension of students from the 9th grade of Elementary School II to the 3rd year of High School, considering year of schooling, instruments and categories of the questions. The research subjects were 74 students distributed in these years, from a public school in the city of Porto Alegre (RS/Brazil). Data collection was carried out using a test in Questionnaire, True or False and Multiple Choice format, with correspondence of the questions, and Cloze test. Each subject responded to only one instrument, this distribution being randomly performed in each class of students. The collected data were organized and statistically treated, enabling the following results to be obtained: with regard to the year of schooling, there was no regular progression of the scores as the school progresses; regarding the type of instrument, Multiple Choice had the highest mean among all the investigated, the Questionnaire and Cloze had intermediate and close means, and True or False, in turn, had the lowest mean; with regard to the categories of comprehension questions, there was an evolution in the ability to make inferences with the increase in the level of education. The set of these results can contribute to the continuation of psycholinguistic studies and definitions of teaching and evaluation of reading comprehension at school.

**Keywords:** Reading comprehension - Schooling - Types of instruments - Inferential categories

**Recibido:** 23-11-2021

**Aceptado:** 26-06-2022

## INTRODUÇÃO

São muitas as perguntas possíveis sobre a leitura e a escrita, envolvendo o desenvolvimento individual e o desenvolvimento social, conforme muito bem assinala a chamada 2021/2 da *Traslaciones Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Tais questionamentos vêm dirigindo a atenção de pesquisadores individualmente e de instituições para a investigação do desempenho de estudantes nesses campos de estudo. Do mesmo modo, **têm guiado** as autoras do presente artigo ao definirem seus movimentos acadêmicos sistemáticos, dirigindo-os **às escolas, no que se refere ao ensinar e ao aprender**, conforme seus currículos evidenciam (Pereira, 2019).

As observações assistemáticas cotidianas a esse respeito estão a trazer inquietações individuais, sociais e institucionais sobre a formação dos estudantes brasileiros nos dias de hoje e suas perspectivas para o futuro que já chega a cada um deles e à sociedade como totalidade. Tais percepções têm se constituído em referências propulsoras para avaliações cuidadosas por órgãos com reconhecimento científico-pedagógico, gerando evidências importantes.

Os resultados vêm sendo registrados e divulgados, ficando, no entanto, nos interessados, dúvidas decorrentes das circunstâncias de sua obtenção - seus objetivos, seus recortes temáticos, seus instrumentos, seus procedimentos de coleta e análise, seus aparatos técnicos e tecnológicos e seus apoios financeiros – provavelmente pouco correspondentes **às circunstâncias acadêmicas e escolares**. Alguns desses resultados que envolvem brasileiros são apresentados a seguir.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados pelo *Todos pela Educação* (2021), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, ou seja, 11 milhões de brasileiros analfabetos. Segundo esse levantamento, do ano de 2021, apesar do aumento do atendimento escolar, muitos jovens não adquirem as habilidades básicas em letramento e alfabetização.

De acordo com dados do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018, na população de 15 a 64 anos, há 8% de analfabetos, 22% de leitores rudimentares, 34% de elementares, 25% de intermediários e apenas 12% de proficientes (Instituto Paulo Montenegro, 2018).

Conforme os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB, 2017), nos anos finais do Ensino Fundamental, a pontuação de Língua Portuguesa foi 253,74, superando pouco o resultado de 2015 (247,33). Em relação à média padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, o resultado de 2017 (5,09) apresentou uma evolução muito pequena em relação a 2015 (4,97).

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) de 2018 avaliou 10.691 estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos de idade matriculados em 597 escolas, tendo a leitura como foco. Os alunos brasileiros alcançaram a média de 413 pontos, ocupando as últimas posições no *ranking* internacional de competência em leitura.

A observação dessas informações indica todas as séries como de potenciais necessidades. No estudo exposto neste artigo, o recorte está na faixa do 9º ano do Ensino Fundamental II e dos três anos do Ensino Médio, finalizando um processo de compreensão iniciado (da Educação Básica) e preparando o atendimento às expectativas de compreensão mais complexa na continuidade dos estudos.

Nessas condições, o artigo aqui apresentado decorre de pesquisa que teve como tema a compreensão leitora na escola, na perspectiva da Psicolinguística, considerando contribuições importantes como as de Giasson (2000); Graesser et al. (1994); Vidal-Abarca e Rico (2003). Nesse tema, teve como objetivo examinar a compreensão leitora de alunos de escola pública brasileira, considerando a escolaridade, o instrumento e a natureza das questões, de modo a conhecer a situação evolutiva desses alunos em relação a esses aspectos.

Dados o tema e o objetivo, a metodologia se caracterizou pelo uso de testes no formato Questionário, Múltipla Escolha e Verdadeiro ou Falso, com correspondências das questões no conteúdo e nas categorias inferenciais, e teste *Cloze*, com implicações inferenciais, que possibilitaram a coleta de dados e a obtenção de resultados conforme o objetivo estabelecido. Esses instrumentos, dadas suas propriedades específicas e suas convergências, podem gerar reflexões sobre a situação de aprendizagem, ensino e avaliação que conduzam a conhecimentos com a necessária abertura para soluções possíveis e relevantes, donde suas escolhas.

Trata-se de tema presente em estudos psicolinguísticos, com recortes diferentes e próprios, considerando as situações de investigação e os objetivos dos pesquisadores, como pode ser percebido nos estudos expostos a seguir.

Cadime et al. (2017), no que se refere ao critério tipo de tarefa e/ou tipo de questão, investigaram a variação da dificuldade de tarefas de avaliação da compreensão de textos de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental em relação à modalidade de avaliação (oral ou escrita), ao tipo de texto (narrativo ou informativo) e ao tipo de compreensão avaliado pelas perguntas apresentadas (literal ou inferencial). Não houve, no entanto, exploração de diferentes anos escolares e diferentes tipos de instrumento dentro da modalidade escrita.

Corso et al. (2012) e Corso et al. (2015) realizaram estudos nos quais elaboraram instrumento e apresentaram as normas de desempenho para esse instrumento,

composto de reconto e questionário, que avaliou a compreensão leitora de textos narrativos. Essa composição a partir da história “A Coisa” permitiu avaliar crianças de 1º a 3º anos, enquanto a mesma composição a partir da história “O Coelho e o Cachorro” avaliou crianças que cursavam o 4º ano até a 6ª série. Nesse caso, houve variação do texto utilizado para elaboração das questões, do formato do instrumento e dos anos escolares:

Corso et al. (2013) avaliaram e compararam leitura de palavras isoladas e compreensão textual (questionário e reconto) em alunos de 4ª a 6ª séries, de escolas públicas e privadas, investigando também dissociações entre as habilidades de reconhecer palavras e de compreender textos. No referido estudo, foram explorados dois tipos de tarefas e os anos de escolaridade, bem como a diferença entre o tipo de escola (pública e privada), não sendo incluída a influência do tipo de questão dos instrumentos.

Coelho e Correa (2017) investigaram as habilidades metalinguísticas e cognitivas que poderiam estar associadas à compreensão leitora, a partir de avaliação realizada no início do ano letivo do 2º ano do Ensino Fundamental e no final do ano escolar, bem como a possível variação entre essas habilidades de acordo com a tipologia textual utilizada. Nesse caso, não houve diversificação do ano escolar, do tipo de instrumento e do tipo de questão.

Na direção das buscas desses estudos, estão os de Pereira et al. (2020) e de Pereira et al. (2022) que examinaram os desempenhos em compreensão leitora considerando o ano escolar, a natureza do instrumento e o tipo de questão, diferenciando-se em relação à escolaridade - o primeiro com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e o segundo com alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II.

Neste artigo, o estudo relatado também tem sustentação na compreensão leitora. As variáveis tipo de instrumento e tipo de questão são utilizadas e a variável ano escolar é constituída pelos quatro últimos anos da Educação Básica – do 9º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, trazendo assim a possibilidade de contribuir para algo ainda não realizado.

Apresentadas as definições básicas do estudo no contexto de necessidades escolares e de possibilidades acadêmicas em movimento, são expostos, primeiramente os fundamentos teóricos sobre leitura, focalizando compreensão leitora, inferência e avaliação da compreensão leitora. A seguir, é apresentada a pesquisa, em sua definição, organização e realização. Após, são disponibilizados os resultados e as considerações finais, favorecendo o entendimento, pelo leitor, dos processos desenvolvidos e produtos obtidos.

## 1. Os fundamentos sobre leitura: compreensão leitora, inferência e avaliação

Neste tópico, são apresentados os fundamentos da pesquisa no que se refere a compreensão leitora, inferência (categorias) e avaliação da compreensão leitora (tipos de instrumentos).

Iniciando pela compreensão leitora, eixo da pesquisa, parte-se da concepção de que ler significa compreender (Colomer e Camps, 2002), sendo para isso necessário realizar processos cognitivos (Scliar-Cabral, 2008, 2009; Leffa, 1996). Pinto (2020) salienta que a linguagem é a base dos estudos sobre compreensão leitora, em suas especificidades. Desse modo, compreensão e processamento são entendidos de forma interligada dentro de um paradigma cognitivo (Costa e Pereira, 2009). Nessa acepção, compreender significa realizar um processo de interação, fundamentado basicamente em dois procedimentos cognitivos.

O primeiro, o *bottom-up*, é realizado de forma ascendente, isto é, das partes para o todo, das unidades menores para as maiores. Isso ocorre quando o usuário utiliza predominantemente as pistas linguísticas para efetuar a sua compreensão (Scliar-Cabral, 2008). O segundo processo, o *top-down* (Goodman, 1991; Smith, 1999), caracteriza-se como um movimento descendente, do todo para as partes. Nesse sentido, dirige-se das unidades maiores para as menores, da macroestrutura para a microestrutura, em que os conhecimentos prévios do indivíduo constituem a base de um processo de decomposição.

No estudo aqui relatado, a perspectiva é a de que os dois movimentos são utilizados interativamente, percorrendo todos os níveis linguísticos. Nessa dimensão interativa, são estudos importantes a esse respeito o de Cruz (2007) sobre modelos de leitura, o de DeLong et al. (2014), sobre pré-processamento na compreensão de sentenças, e o de Balass et al. (2010), sobre processamento da palavra.

Assim, os movimentos ascendente e descendente não são excludentes nem seriais, mas convergentes para a situação de compreensão, envolvendo o próprio texto – gênero, tipo (Adam, 2008; Bazerman, 2009), o objetivo de leitura e o leitor – conhecimentos prévios, estilo cognitivo (Kato, 2007).

O Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1998) considera a compreensão um processo inferencial por natureza, o segundo tópico destes fundamentos. De acordo com esse modelo, há duas dimensões que se relacionam entre si: o texto base, construído a partir de informações explicitadas no texto; e o modelo situacional, construído a partir do conhecimento prévio do leitor em que as lacunas do texto são preenchidas por meio do estabelecimento de inferências. O modelo é considerado interativo, pois prevê que,



durante a leitura, o leitor integre informações no nível intratextual e no extratextual (Pereira et al., 2020; Pereira et al., 2022).

Conforme Marcuschi (2008), inferência é a atividade de reunião de informações conhecidas para chegar a informações novas, com base em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. De acordo com Spinillo (2013), compreender é um processo de natureza inferencial, em que o leitor preenche lacunas do texto e constrói uma representação coerente dele usando seu conhecimento de mundo.

Kato (2007) menciona que a leitura exige que o leitor esteja atento às pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, o que lhe permitirá reconstruir o caminho por ele trilhado, realizar inferências com amparo na materialidade do texto, e assim chegar aos seus objetivos de leitura. Isso significa que, nessa relação autor-texto-leitor, não se possa falar em um sentido único do texto, nem se possa considerar que todo entendimento é possível.

Segundo Koch e Elias (2011), a leitura consiste numa atividade interativa complexa de produção de sentidos, baseada na relação entre o conhecimento que o leitor traz armazenado na memória e as informações veiculadas no texto, portanto na relação leitor-texto.

O processo de produção de sentidos, de acordo com a concepção de Poersch (1991), ocorre a partir de níveis estabelecidos por dois critérios: critério de abrangência textual e critério de profundidade de compreensão. Ao tratar do critério de abrangência textual, o autor elenca a tríplice articulação linguística: compreensão lexical, compreensão frasal e compreensão textual (global). A compreensão lexical está relacionada ao significado das palavras, decorrente do signo linguístico, da gramática e do co-texto; a compreensão frasal acontece na função dos elementos da frase e na relação estabelecida entre esses elementos; e a compreensão textual corresponde ao sentido global do texto, geralmente aquilo que se compreende dele e passa a integrar a memória permanente do leitor.

No que se refere ao critério de profundidade, por sua vez, Poersch (1991) cita a construção do conteúdo explícito, implícito e metaplícito. Em outras palavras, esse critério está relacionado à construção de sentidos do texto considerando três níveis de profundidade: o sentido construído a partir de informações expressas em sua materialidade linguística; o sentido construído a partir de informações nele omitidas, captadas em suas entrelinhas; e o sentido construído a partir de informações relativas à situação de produção do texto.

Dessa forma, a construção do conteúdo explícito ocorre por meio do que está dito claramente no texto, com todas as palavras. Como diz Poersch, “é o que está expresso nas linhas do texto” (Poersch, 1991, p.131). O conteúdo implícito é aquele que pode ser apreendido sem estar escrito com todas as palavras no texto, tomando como referência



o próprio texto e as relações nele estabelecidas; normalmente, trata-se de informações que o autor não inseriu expressamente no texto porque são naturalmente recuperáveis ao longo da leitura, evitando até mesmo a repetição excessiva. O conteúdo metaplícito é construído a partir da situação de comunicação, sendo recuperado somente se o leitor tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e em que situação comunicativa ele está inserido. Essas informações são trazidas do entorno do texto e o perpassam, relativas ao autor do texto, ao destinatário idealizado por esse autor, à relação entre ambos e ao contexto histórico, geográfico, social e cultural em que o texto está imerso.

Assim como Poersch analisou dessa maneira o nível de profundidade do texto, Marcuschi (2008) explica esse tópico, com base na metáfora criada por Dascal (1981), associando o texto a uma cebola. As camadas internas representam as informações objetivas do texto; a camada intermediária, por sua vez, é o terreno das inferências, isto é, das diferentes leituras válidas; a camada mais externa é a das crenças e valores, onde surgem os sentidos não autorizados pelo texto.

Os instrumentos utilizados no estudo apresentado neste artigo, em suas propriedades distintas e em seus traços comuns, reconhecem a abrangência textual, utilizando as palavras, as frases e o texto, indispensáveis para a realização da compreensão leitora, e buscam analisá-la a partir do critério de profundidade, com foco na compreensão do sentido explícito e implícito do texto, considerando as implicações inferenciais. A partir daqui, então, tem início o terceiro tópico dos fundamentos (avaliação da compreensão leitora), situado na convergência da Linguística e da Educação.

Entre os estudos educacionais, há que referir a vasta obra de Heraldo Marelin Vianna voltada para os instrumentos de avaliação e sua importância no cenário educacional. Em importante publicação de dezembro de 2014, a Revista Estudos em Avaliação Educacional dedicou a ele o n. 60 (especial) –“Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional”–, abrangendo teoria e história, formação do avaliador, instrumentos de avaliação e reflexões sobre a prática avaliativa.

Estudos sobre compreensão leitora, de perspectiva linguística, por sua vez, têm apontado fatores que podem influenciar o desempenho em instrumentos de compreensão de textos. Um desses fatores refere-se ao tipo de instrumento utilizado nas avaliações (Pereira, 2009; Cadime et al., 2017; Spinillo e Almeida, 2015; Pereira et al., 2020; Pereira et al., 2022), estando, entre os mais comuns, Múltipla Escolha, Verdadeiro ou Falso, Questionário e *Cloze*.

A Múltipla Escolha, segundo Vianna (1982, 2014), dada a complexidade da elaboração das tarefas objetivas, pode ser qualificada desenvolvendo o item a partir de ideias relevantes, selecionando as que possibilitem a elaboração de itens com poder

discriminativo, elaborando questões que meçam objetivos importantes, apresentando o item com a maior clareza possível, evitando a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos e adaptando a dificuldade do item ao nível do grupo. Com base em Tinkelman (1967), esse instrumento pode ser usado com eficiência para medir conhecimentos fundamentais e habilidades intelectuais, sendo o fator acaso reduzido, principalmente com quatro ou cinco alternativas.

O Verdadeiro ou Falso, segundo Gronlund (1974), com obra também vasta sobre instrumentos de avaliação, pode apresentar variações *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*, *certo* ou *errado*, *fato* ou *opinião*, entre outros. Dada sua natureza, é de difícil elaboração, pois exige enunciados inquestionáveis. Quanto às informações obtidas, mesmo com a vantagem de respostas diretas, não oferece indícios suficientes para identificar os conhecimentos precisos do respondente. Considerando suas características, para que as respostas ganhem densidade, convém solicitar justificativa de resposta, o que pode reduzir a chance de acerto ocasional.

O Questionário, segundo Vianna (1982, 2014), é recomendável na verificação de objetivos complexos, como a capacidade de interpretar princípios, realizar inferências, interpretar dados, analisar criticamente uma ideia, estabelecer relações. Para que constitua uma medida eficiente, Vianna considera importante observar aspectos relacionados à formulação dos itens, à limitação da resposta, à disponibilidade de tempo. Na avaliação das respostas, convém a organização de equipes de juízes, planejando essa avaliação e colocando-a em prática.

O *Cloze*, por sua vez, é um instrumento de grande reconhecimento que consiste em “eliminar aleatória ou sistematicamente as palavras de um texto para que o aluno tente a reposição das mesmas, enquanto lê, apoiado no contexto das palavras restantes” (Söhngen, 2002, p.65). Desde sua apresentação por Taylor (1953), a técnica tem recebido modificações em decorrência dos avanços em sua elaboração. Embora as definições sejam variadas, a que mais se popularizou o caracteriza como um procedimento que utiliza textos com um mínimo de 250 a 300 palavras, eliminando cada quinta palavra do texto e preservando o primeiro e o último parágrafos intactos.

Devido a sua configuração, o *Cloze* é muito utilizado em pesquisas envolvendo a compreensão leitora e a leiturabilidade dos textos, sendo acentuada sua natureza metacognitiva. Assim, o instrumento é aplicado sempre com as lacunas, exigindo do participante um processo de leitura que lhe possibilite inferir a palavra que pode ocupar o espaço em branco. Desse modo, a memória, envolvendo conhecimento de mundo e de linguagem, é necessária como em todos os instrumentos, mas não para recuperação de algo já lido. Considerando o seu caráter metacognitivo, o leitor precisa monitorar constantemente a sua leitura, avaliar suas escolhas e corrigi-las, se necessário, a partir

das reflexões que vai tecendo sobre suas escolhas. Envolve, portanto, o uso constante de estratégias metacognitivas de leitura, com suas implicações inferenciais (Söhngen, 2013).

Esses quatro tipos de instrumentos foram utilizados, em suas especificidades e convergências, no estudo em exposição, para avaliação da compreensão leitora de alunos dos anos escolares estabelecidos, sendo os três primeiros com foco nas categorias inferenciais e o último no pensamento metacognitivo com suas implicações inferenciais. No próximo tópico, a organização e a realização da pesquisa são apresentadas, com base nos fundamentos teóricos já expostos.

## 2. A metodologia: organização da pesquisa e coleta de dados

A pesquisa exposta neste artigo teve por objetivo analisar o desempenho em compreensão leitora de alunos de **9º ano do Ensino Fundamental** e de **1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio**, em relação ao ano de escolaridade, ao tipo de instrumento e à **categoria** inferencial das questões que compuseram esses instrumentos.

Participaram como sujeitos 74 estudantes dos quatro anos escolares investigados: 24 do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), 13 do 1º ano do Ensino Médio (EM), 16 do 2º ano do EM e 21 do 3º ano do EM. A amostra foi composta por estudantes de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos, ou seja, todos dentro da idade adequada à respectiva faixa escolar, que frequentavam uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Por meio de sorteio, tais participantes foram distribuídos em relação ao tipo de instrumento. Como o texto que serviu de base para todos os instrumentos era o mesmo e as questões abordavam os mesmos itens, cada participante respondeu a apenas um instrumento. O Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição de alunos por tipo de instrumento e por ano escolar.

**Tabela 1**

Distribuição de alunos por tipo de instrumento e por ano escolar

Tipo de instrumento	Ano escolar			
	9º ano do EF	1º ano do EM	2º ano do EM	3º ano do EM
ME	6	3	4	5
Q	6	4	4	6
CL	6	3	4	5
VF	6	3	4	5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>21</b>

Os quatro instrumentos tiveram como base a crônica *Prova Falsa*, de Stanislaw Ponte Preta. A seleção do texto considerou a adequação da extensão, do conteúdo e da linguagem do texto ao universo cultural e linguístico dos alunos participantes. Foram realizadas adaptações no texto de acordo com o nível escolar, sendo alterada a extensão e alguns vocábulos. Tais ajustamentos foram realizados de modo que as informações não perdessem sua relevância.

Os instrumentos foram assim constituídos: Múltipla Escolha – cada uma das oito questões apresentou uma indagação sobre o texto, oferecendo cinco alternativas possíveis como resposta, sendo apenas uma correta; Verdadeiro ou Falso, composto por oito questões, a partir das informações presentes nas questões dos demais instrumentos, contendo afirmações em relação ao texto, que o sujeito deve indicar V (verdadeiro) ou F (falso) e justificar no caso de indicar F; Questionário, constituído por oito questões abertas, elaboradas em correspondência aos conteúdos focalizados nos demais instrumentos; *Cloze*, composto pelo próprio texto (sem apresentação prévia na íntegra) contendo 50 lacunas, com intervalo de cinco palavras, de natureza lexical ou gramatical. Desses instrumentos os três primeiros estiveram direcionados para obtenção de dados inferenciais com vistas à compreensão leitora. O último deles, o *Cloze*, possibilitou coleta de dados de compreensão leitora considerando sua natureza metacognitiva e suas implicações inferenciais.

Como nesta pesquisa a compreensão leitora foi vista como atividade inferencial por natureza (Kintsch, 1998), estudos que descrevem os diferentes tipos de inferências foram buscados, de modo a nortear a elaboração das questões que compuseram as atividades. Com base em Graesser et al. (1994), Giasson (2000) e Vidal-Abarca e Rico (2003), elencaram-se quatro categorias inferenciais, conforme Tabela 2 a seguir (Pereira et al., 2020).

## Tabela 2

### *Categorias inferenciais das questões dos instrumentos*

Categoria	Exemplo
<b>Categoria 1 (Informação Literal):</b> a informação está explícita, podendo ser diretamente encontrada no texto.	<i>Item:</i> Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa? <i>Resposta esperada:</i> O cachorro deveria ser obediente e com o mínimo de educação. <i>Explicação:</i> Para responder ao item, o leitor deve localizar informações claramente expressas no texto.

---

**Categoria 2 (Inferência Intratextual):**

a inferência decorre de relações causais entre proposições do texto.

*Item:* O que fez o homem vencer a guerra contra o cachorro?

*Resposta esperada:* O homem venceu a guerra porque o cachorro começou a fazer pipi onde não devia.

*Explicação:* Para responder ao item, o leitor deve apoiar-se em uma informação implícita. No texto, não há menção explícita entre o fato de o cãozinho começar a fazer pipi onde não devia e o fato de o dono vencer a guerra contra o cão. O leitor precisa acrescentar “porque” entre as duas frases para poder responder ao item.

---

**Categoria 3 (Inferência Extratextual):**

a inferência decorre de informações que são acrescentadas com base na relação entre os conhecimentos prévios do leitor e as proposições do texto.

*Item:* De quem era o pipi no vestido da mulher?

*Resposta esperada:* O pipi era do dono do cachorro.

*Explicação:* Para responder ao item, o leitor deve acionar seu conhecimento prévio sobre as circunstâncias em que uma pessoa sente remorso, de modo a relacionar o motivo do remorso à autoria da ação questionada na pergunta.

---

**Categoria 4 (Inferência Global):**

a inferência depende do sentido macroestrutural do texto e contribui para estabelecer a coerência global.

*Item:* Por que o título do texto é Prova Falsa?

*Resposta esperada:* O título do texto é Prova Falsa porque o dono criou uma prova falsa (o pipi) contra o cachorro para mandá-lo embora.

*Explicação:* Para responder ao item e explicar o sentido do título, o leitor deverá associar as diferentes informações presentes no texto.

---

Os oito itens (questões) que compõem os instrumentos de compreensão leitora estão distribuídos em dois para cada categoria, conforme disposto no Tabela 3.

### Tabela 3

#### Questões do instrumento por categoria Inferencial

Questão do instrumento	Categoria
(Q1) Quem conta a história para o leitor?	4
(Q2) Como a família conseguiu o cachorro?	1
(Q3) Como deveria ser o cachorro para agradar o dono da casa?	1
(Q4) Por que o dono dizia que o cachorro era um cínico?	3
(Q5) O que fez o homem vencer a guerra contra o cachorro? Explique.	2
(Q6) Por que o homem deu o animal a um amigo que adora cachorros? Explique.	2
(Q7) De quem era o pipi no vestido da mulher?	3
(Q8) Por que o título do texto é Prova Falsa?	4

A coleta dos dados foi realizada por bolsistas graduandos e pós-graduandos, ocorrendo no turno regular, durante as aulas de Língua Portuguesa de cada turma na escola selecionada, durando em média 40 minutos.

No que diz respeito à correção dos instrumentos ME e do Q, foi atribuído um ponto para cada resposta correta. No instrumento VF, as respostas falsas foram consideradas corretas somente quando justificadas adequadamente. Na correção do Cloze, a pontuação foi baseada no número de lacunas com indicação da palavra exata ou de palavra considerada pertinente por uma equipe de juízes.

Na seção seguinte são apresentados os resultados obtidos a partir dos dados coletados e a discussão sobre eles.

### 3. Resultados e discussão

Foram realizadas por 74 participantes as questões que constituíram os instrumentos de pesquisa, fornecendo uma única variável quantitativa dependente (acertos), controlada ou segmentada por dois fatores ou variáveis qualitativas independentes (instrumento e ano de escolaridade). Também foram examinadas as categorias inferenciais das questões assim como as palavras usadas pelo participante para preencher as lacunas do teste Cloze. A análise estatística dos dados coletados foi realizada com base na técnica de análise de variância (ANOVA) de dupla classificação (*Two-way ANOVA*).

Cada variável apresenta um efeito principal. Um efeito interação ou combinado (neste caso Instrumento x Ano) é também assumido pela técnica e testado. O teste é executado através da estatística F e a significância (valores iguais ou inferiores a  $0,05 = 5\%$ ) de F

mostra se aquele fator ou interação é significativo para o resultado (variável dependente ou acertos). Os dados na Tabela 4 mostram os resultados desses testes.

**Tabela 4**

*Testes estatísticos dos efeitos principais e do efeito interação*

Testes estatísticos	GL	Soma de Quadrados	Quadrados Médios	F	Significância
<b>Instrumento</b>	3	84,35	28,11	11,54	0,000
<b>Ano</b>	3	7,36	2,45	1,008	0,395
<b>Instrum. x Ano</b>	9	22,38	2,48	1,021	0,434
<b>Resíduos</b>	58	141,25	2,43		

Como observado, no caso do grupo investigado, apenas a variável Instrumento se mostrou significativa, indicando que o tipo de instrumento, quando analisado individualmente, influencia no desempenho em compreensão leitora. No entanto, isso não ocorre quando se analisa a variável Ano individualmente e os dados combinados (Instrumento x Ano), uma vez que a interação entre essas variáveis não foi significativa (0,395 e 0,434, respectivamente).

Um dos propósitos do estudo foi comparar o desempenho dos participantes dos diferentes anos no que diz respeito a relação dessa variável com a compreensão leitora. A Tabela 5 apresenta as médias da variável Ano.

**Tabela 5**

*Média dos acertos por ano escolar*

Ano	Médias	Erro padrão	Intervalo de 95% de confiança	
			Limite inferior	Limite superior
9º	5,0	2,00	4,13	5,86
1º	4,5	2,02	3,21	5,78
2º	5,4	1,95	4,31	6,48
3º	5,4	1,71	4,64	6,29

De acordo com os dados da Tabela 5, a média do 9º ano do EF foi de 5,0, do 1º ano do EM foi de 4,5, do 2º ano do EM foi de 5,4 e do 3º ano do EM foi também de 5,4. Os valores referentes ao erro padrão também são apresentados. As duas últimas colunas apresentam as variações possíveis considerando o erro padrão, que evidencia o quanto



pode se estar errando ao afirmar que as médias são essas independentemente do tipo de instrumento utilizado.

Observa-se que os alunos do 9º ano do EF apresentaram um acerto mínimo de 4,13 e um máximo de 5,86; os do 1º ano do EM apresentaram um acerto mínimo de 3,21 e um máximo de 5,78; já os alunos do 2º ano do EM, 4,31 e 6,48, respectivamente; por fim, os alunos do 3º ano do EM apresentaram um acerto mínimo de 4,64 e um máximo de 6,29. Observa-se, então, que a média diminuiu somente do 9º ano do EF para o 1º ano do EM, que houve evolução do 1º ano do EM para o 2º ano do EM e que o 3º ano do EM apresentou a mesma média do 2º ano do EM.

A pesquisa também teve por objetivo analisar o desempenho em compreensão leitora dos participantes referente ao tipo de instrumento (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Média dos acertos por instrumento*

Instrumento	N	Média
ME	18	6,61
Q	20	5,00
CL	18	5,55
VF	18	3,61

Conforme a Tabela 6, a Múltipla Escolha apresentou a média mais elevada entre todos os instrumentos (6,61), o Questionário e o *Cloze* apresentaram médias intermediárias e próximas entre si, 5,00 e 5,55, respectivamente, e o Verdadeiro ou Falso obteve a menor média, 3,61.

A justificativa para a maior média ter sido a Múltipla Escolha pode ter estado no auxílio que o aluno pode ter recebido por meio das alternativas de resposta (Pereira, 2008, 2018), favorecendo-o no momento de associar as informações.

O Questionário também se mostrou indicado para avaliar a compreensão leitora desses alunos - a segunda média mais elevada, embora diferindo da Múltipla Escolha, em procedimentos. Apesar disso, a média de acertos do Questionário se aproximou mais da média do *Cloze* do que da média da Múltipla Escolha.

O Verdadeiro ou Falso apresentou a menor média, indicando possíveis dificuldades a esses alunos. A dificuldade maior pode ter estado no fato de os participantes terem que apresentar justificativa para as afirmações consideradas falsas, com igual possibilidade de acerto e erro.

Os dados sugerem que os instrumentos de múltipla escolha e os com itens abertos, como o questionário, podem ser mais produtivos do que os demais. Outro objetivo do estudo foi verificar o desempenho dos participantes em relação à categoria de inferência em cada uma das questões, conforme Tabela 7.

**Tabela 7**

*Número e porcentagem de acerto por categoria inferencial*

Anos	Categorias			
	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
<b>9º ano</b>	35 (97,2%)	22 (61,1%)	20 (55,5%)	14 (38,8%)
<b>1º ano</b>	18 (90%)	9 (45%)	16 (80%)	10 (50%)
<b>2º ano</b>	21 (87,5%)	12 (50%)	17 (70,8%)	12 (50%)
<b>3º ano</b>	31 (96,8%)	21 (65,6%)	23 (71,8%)	14 (43,7%)

Na comparação entre os anos escolares, não houve progressão regular dos acertos à medida que o ano escolar evoluiu. O 9º ano do EF apresentou percentuais mais elevados que o 1º ano do EM nas categorias 1 e 2, mas nas categorias 3 e 4, o 1º ano do EM apresentou percentuais mais elevados. Comparando 1º e 2º anos do EM, houve progressão somente na categoria 2; nas categorias 1 e 3, houve regressão; e, na categoria 4, o percentual foi o mesmo. Quando comparados 2º e 3º anos, houve a maior progressão, pois apenas a categoria 4 apresentou regressão. Apesar dessas variações, os dados indicam evolução entre categorias em relação à realização de inferências, pois os alunos do 3º ano do EM apresentaram percentuais mais elevados que os alunos do 9º ano do EF em todas as categorias, exceto na categoria 1.

Analisando os dados referentes a cada categoria inferencial, observam-se percentuais superiores na categoria 1 (Q2 e Q3 do Quadro 3) em relação às demais categorias investigadas. Na comparação entre os percentuais da categoria 1 de cada grupo e os percentuais das demais juntas, observam-se os seguintes resultados: no 9º ano do EF, 97,2% dos participantes responderam corretamente às questões de categoria 1, enquanto os percentuais de acertos nas categorias 2, 3 e 4 foram de 51,8%; no 1º ano do EM, a categoria 1 apresentou 90% de acertos e as outras três juntas, 58,3%; no 2º ano do EM, os participantes apresentaram 87,5% de acertos na categoria 1 e 56,9% nas demais categorias; por fim, no 3º ano do EM, as categorias 2, 3 e 4 somaram 60,3%, enquanto somente a categoria 1 apresentou 96,8% de acertos. Esses resultados estão relacionados ao fato de as questões 2 e 3, da categoria 1, exigirem a recuperação de informações explícitas do texto, enquanto as demais exigem inferência com especificidades próprias.

A inferência exigida na categoria 2 (Q5 e Q6 do Quadro 3) tem por base as relações causais entre proposições do texto e a inferência exigida na categoria 3 (Q4 e Q7 do Quadro 3) é baseada em informações decorrentes da relação estabelecida entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações no texto. As inferências baseadas em informações extratextuais ocorreram com mais facilidade do que as baseadas em informações intratextuais. A inferência exigida na categoria 4 (Q1 e Q8 do Quadro 3), esteve voltada para a coerência global do texto, com percentuais de acerto nessa categoria menores em todos os grupos se comparados aos na categoria 3.

Em pesquisas realizadas anteriormente com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (Pereira et al., 2020) e 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (Pereira et al., 2022), com os mesmos tipos de instrumentos, os resultados estão na mesma direção dos até então aqui apresentados.

A relação entre os tipos de instrumentos foi tratada por meio de teste estatístico de comparações múltiplas (*Tukey*), conforme Tabela 8.

### Tabela 8

#### Comparações múltiplas – Fator Teste

Teste estatístico	Instrumentos	Centro	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
<i>Tukey</i>	ME-CL	1,055	-0,315	2,426	0,188
	Q-CL	-0,555	-1,891	0,780	0,694
	VF-CL	-1,944	-3,315	-0,573	0,002
	Q-ME	-1,611	-2,947	-0,274	0,011
	VF-ME	-3	-4,371	-1,628	0,000

Os dados da Tabela 8 mostram que houve diferença significativa ( $p < 0,05$ ) entre VF-CL ( $p = 0,002$ ), Q-ME ( $p = 0,011$ ) e VF-ME ( $p = 0,000$ ). Desse modo, indicam que os instrumentos não são equivalentes e, portanto, a utilização de um ou outro na avaliação da compreensão leitora pode influenciar no resultado. Quanto às outras relações entre os instrumentos (ME-CL e Q-CL), não houve diferença significativa ( $p > 0,05$ ), sugerindo que há determinados pontos de equivalência entre os demais instrumentos e a utilização de um ou outro como forma de avaliação da compreensão leitora não deve influenciar nos resultados.

Apresentados os dados coletados e os resultados obtidos na pesquisa, expõem-se, a seguir, as considerações finais do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido na introdução, são muitas as perguntas sobre leitura, mais especificamente sobre compreensão leitora, que podem mover pesquisadores e professores na direção de ações de pesquisa e ensino. Assim se incluem as autoras deste texto, com base em argumentos postos já inicialmente.

O estudo apresentado neste artigo, em meio a tantas possibilidades, teve o propósito de investigar a compreensão leitora de alunos brasileiros (Porto Alegre/RS) de 9º ano do Ensino Fundamental e de 1º, 2º e 3º anos de Ensino Médio, no que diz respeito às relações com o tipo de instrumento, sua exigência inferencial e o ano de escolaridade dos participantes.

Trata-se de um estudo voltado para os anos finais da Educação Básica, incluindo a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, de modo a examinar o desempenho em compreensão leitora nessas etapas finais, em que o aluno começa a se preparar para o ensino superior e o mercado de trabalho, considerando as variáveis citadas acima.

Entender como ocorreu o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de diferentes tipos de instrumento pode contribuir no planejamento dos professores e, conseqüentemente, no processo de superação das dificuldades de leitura evidenciadas pelos estudantes (Pereira, 2019). Para isso, com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa e ampará-la teoricamente, foi adotada a concepção de leitura que a toma como processo cognitivo realizado por movimentos ascendentes e descendentes de leitura que ocorrem de maneira interativa para chegar à efetivação da compreensão leitora.

O estudo foi embasado na concepção de compreensão como atividade de natureza inferencial, envolvendo elementos explícitos e implícitos, que sempre exigem a realização de algum nível de inferência. Além disso, buscou-se apoio teórico nos estudos relacionados à avaliação da compreensão leitora, visto que os tipos de instrumento também constituíram uma variável importante da pesquisa.

Os fundamentos embasaram a elaboração dos instrumentos de compreensão leitora que favorecessem o alcance dos objetivos do estudo - Múltipla Escolha, Questionário, Verdadeiro ou Falso e *Cloze*, aplicados junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Porto Alegre/RS.

Com isso, foram obtidas informações importantes no que se refere às condições de compreensão leitora dos grupos investigados. Quanto aos desempenhos globais de cada grupo, considerando os anos de escolaridade, a média de acertos foi de 5,0 (9º ano do EF), 4,5 (1º ano do EM), 5,4 (2º ano do EM) e 5,4 (3º ano do EM). Houve, então, evolução dos primeiros níveis para o 3º ano do EM. No entanto, do 9º ano do EF para o 1º ano do EM houve regressão, o que não era esperado, devido à expectativa de progressão entre

um nível escolar e outro. Isso pode ser explicado pelo fato de os alunos estarem em um momento de mudanças em suas vidas, saindo do Ensino Fundamental e entrando no Ensino Médio, em que os interesses passam a estar voltados para o futuro pós-escola. Do 2º ano do EM para o 3º ano do EM as médias apresentadas foram iguais, não evidenciando distinção de desempenho em compreensão leitora entre os grupos.

É importante que o professor observe essas progressões e regressões, de modo a identificar quais as possíveis razões do quadro que se desenhou, especialmente no ensino desenvolvido. Desse modo, terá mais subsídios para encontrar soluções para os problemas apresentados e para manter e aprimorar os procedimentos que já estão em uso.

No que se refere aos resultados relativos ao tipo de instrumento, os participantes que responderam ao de Múltipla Escolha tiveram o desempenho mais alto, enquanto os participantes que responderam ao Verdadeiro ou Falso tiveram o desempenho mais baixo. Julgar uma afirmação como verdadeira ou falsa e justificar aquelas consideradas falsas pode ter sido um processo complexo para os participantes. No Questionário e no *Cloze* ocorreram resultados intermediários e semelhantes entre si. A natureza da Múltipla Escolha auxiliou, talvez, na obtenção das maiores médias, pois as questões ofereceram alternativas de respostas, contribuindo no momento de reflexão do aluno e na escolha a ser feita, mostrando-se um caminho mais produtivo do que aquele que exigiu respostas abertas, como no Questionário.

Em relação aos dados referentes às comparações múltiplas, realizadas por meio do teste *Tukey*, que analisou a relação de igualdade entre os instrumentos, os resultados mostraram diferença significativa entre VF-CL, Q-ME e VF-ME, evidenciando que eles não são equivalentes e, assim, podem oferecer resultados diferentes quando utilizados para mensurar a compreensão leitora. Já as relações entre ME-CL e Q-CL não apresentaram diferenças significativas, sugerindo que são equivalentes e que a utilização de um ou outro não influenciou nos resultados se utilizados para o mesmo tipo de investigação.

Neste tópico, é importante que o professor desenvolva reflexões sobre as especificidades e as convergências dos instrumentos avaliativos tendo presentes as possibilidades e os limites dos mesmos, por mais diferentes ou semelhantes que possam inicialmente parecer – as possibilidades metacognitivas do *Cloze* e suas implicações inferenciais e os limites para respostas a categorias inferenciais; as possibilidades do Questionário para respostas abertas e os cuidados necessários na análise das respostas; as possibilidades do Verdadeiro ou Falso para julgamentos e as dificuldades para análise das justificativas; as possibilidades da Múltipla Escolha para indicação de categorias inferenciais e os limites para respostas abertas.

Em relação aos resultados referentes às categorias inferenciais das questões, os dados sugerem que houve determinada progressão de acertos à medida que o ano escolar evoluiu. Apenas em casos específicos isso não ocorreu, conforme descrito nos resultados. Assim, houve evolução na capacidade de realizar inferências à medida que os alunos avançaram nos níveis escolares. Na comparação geral entre o 9º ano do EF e o 3º ano do EM, por exemplo, os participantes do último grupo obtiveram maior percentual de acertos em todas as categorias, exceto na 1.

Considerando os dados obtidos em cada categoria inferencial, houve número e percentuais de acertos mais elevados na categoria 1 se comparados aos dados das demais categorias em conjunto. Como as questões dessa categoria exigiram a recuperação de informações explícitas do texto, expostas em sua materialidade, podem ter sido consideradas mais confortáveis pelos participantes. As inferências extratextuais (categoria 3) foram realizadas com mais êxito em relação às inferências intratextuais (categoria 2), o que não era esperado. A categoria 4, referente às inferências globais, obteve as menores médias, portanto com menor êxito.

Essas informações podem dar boas condições ao professor para considerar como relevantes a atenção à progressão da aprendizagem na evolução da escolaridade, o reconhecimento da compreensão leitora como um processo de natureza inferencial e o cuidado com a definição dos instrumentos de avaliação dadas suas especificidades.

Com isso, destaca-se a importância da reflexão do professor sobre seus próprios conhecimentos sobre leitura, nos tópicos aqui desenvolvidos, e sobre sua transposição para o trabalho pedagógico na sala de aula, de modo que seus alunos deles se beneficiem, preparando-se para compreender diferentes tipos de informações – intratextuais, extratextuais ou globais –, visto que a compreensão se dá a partir da relação entre todas elas.

Espera-se, assim, que esses dados e resultados contribuam para os estudos relacionados à compreensão leitora, considerando as variáveis examinadas, bem como para a prática do professor em sala de aula, de modo a responder a algumas de tantas perguntas que ocupam nossos pensamentos e estimulam nossas buscas.<sup>4</sup>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J-M. (2008). *A Linguística: Introdução à análise textual dos discursos*. Cortez.

Balass, M.; Nelson, J. R. & Perfetti, C. A. (2010). Word learning: An ERP investigation of word experience effects on recognition and word processing. *Contemporary educational psychology*, 35(2), 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.001>.

- Bazerman, C. (2009). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. Routledge.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
- Brasil. (2019). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão.
- Brasil. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Cadime, I.; Santos, S.; Leal, T.; Viana, F.; Rodrigues, B.; Cosme, M. & Ribeiro, I. (2017). Compreensão de textos: Diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 35(3), 351-366. <https://doi.org/10.14417/ap.1234>
- Coelho, C. L. G. y Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48 (1), 40-49. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23417>
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Artes Médicas.
- Corso, H. V.; Piccolo, L. R.; Miná, C. S. y de Salles, J. F. (2015). Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. *Psico*, 46 (1), 68-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5632962>
- Corso, H. V.; Sperb, T. M. y de Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(2). [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/80](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/80)
- Corso, H. V.; Sperb, T. M. y de Salles, J. F. (2013). Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras De Hoje*, 48(1), 81-90. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/12033>
- Costa, J.C. & Pereira, V.W. (2009). *Linguagem e cognição*. EDIPUCRS.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel Edições.
- Dascal, M. (1981). Strategies of Understanding. In Parret, H.; Bouveresse, J. (Eds.), *Meaning and Understanding*. W. De Gruyter.



- DeLong, K. A.; Troyer, M. & Kutas, M. (2014). Pre-processing in sentence comprehension: Sensitivity to likely upcoming meaning and structure. *Language and linguistics compass*, 8 (12), 631-645. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12093>
- Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional. (2014). *Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional*, 25(60) [número especial].
- Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 86, 9-43.
- Graesser, A.C.; Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.101.3.371>
- Gronlund, N. E. (1974). *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. EPU.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. ASA.
- Instituto Paulo Montenegro. (2018). *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. Ação Educativa; IPM, 2018.
- Kato, M. A. (2007). *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender os sentidos do texto*. Contexto.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Sagra-Luzzatto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Pereira, V.W. (2008). Compreensão leitora em alunos do Ensino Médio. *ReVEL*, 6(11), 1-15.
- Pereira, V. W. (2009). Predição leitora e inferência. In Costa, J. C (Org.), *Inferências linguísticas nas interfaces* (pp. 10-22). EDIPUCRS.
- Pereira, V.W. (2018). Um estudo comparativo sobre o desempenho em compreensão leitora de alunos da educação básica. *Relatório de pesquisa*, FAPERGS, 34 p.
- Pereira, V. W. (2019). Formação de professores para o ensino da compreensão leitora na escola. In Mota, M. B., & Name, C. (Orgs.), *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística* (pp. 139-158). Copiart.
- Pereira, V. W., Baretta, D., & Valente, P. (2020). A compreensão leitora de alunos brasileiros: uma análise com base no nível de escolaridade, no tipo de tarefa e no

- tipo de questões. In O. C Souza et al. (Orgs.). *Investigação em práticas de leitura* (pp. 151-171). Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pereira, V. W.; Baretta, D.; Borges, C. B. (2022). Compreensão leitora de alunos do ensino fundamental II: um estudo sobre desempenhos, utilizando diferentes tipos de tarefas e categorias inferenciais. *ALFA: Revista De Linguística*, 66. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13554>
- Pinto, M. G. (2020). A pesquisa em linguagem ou da exploração de um complexo disciplinar com exigências metodológicas próprias. In V. W. Pereira & R. Guaresi (Orgs.), *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal* [Livro Eletrônico] (pp. 25-49). Grafema e Fonema.
- Poersch, J.M. (1991). Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*, 26(4), 127-143.
- Scliar-Cabral, L. (2009) Processamento *bottom-up* na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*, 12(2), 24-33. <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>.
- Scliar-Cabral, L. (2008) Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In V. W. Pereira, & J. C. Costa (Orgs.), *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares* (pp. 49-60). EDIPUCRS.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Artmed.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Artes Médicas.
- Söhngen, C. (2002). O procedimento “cloze”. *Letras de Hoje*, 37, 65-74.
- Söhngen, C. (2013). O procedimento “cloze” como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora. *Letras De Hoje*, 38(3). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14061>
- Spinillo, A. G. (2013). A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In M. P. da Mota & A. G. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp.171-198). Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A.G. & Almeida, D. D. (2015). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: Há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132.
- Taylor, W. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring reability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Tinkelman, S.N. (1967). *Melhorando os testes na sala de aula: Um manual de procedimento na elaboração de testes para os professores*. USAID.

Todos Pela Educação. (2021). *Relatório Anual de Acompanhamento da Educação*. [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/417.pdf?229296618%2F=&utm\\_source=Download-Relatorio-anual](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf?229296618%2F=&utm_source=Download-Relatorio-anual)

Vianna, H. M. (1982). *Testes em Educação*. IBRASA.

Vidal-Abarca, E. & Rico, G.M. (2003). Por que tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In A. Teberosky (Org.), *Compreensão da leitura: A língua como procedimento* (pp. 139-153). Artmed.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística (PUCRS), é mestre em Linguística pela PUCRS (2017) e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). É membro do grupo de pesquisa “Aquisição, aprendizado e processamento cognitivo da linguagem: instrumentos, procedimentos e tecnologias” (CNPq). Seus estudos estão situados na Psicolinguística, com ênfase nos seguintes temas: compreensão e processamento da leitura, consciência linguística e ensino da leitura. Atualmente, é professora do Colégio Militar de Porto Alegre (RS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2679-7671>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439059332332635>

<sup>2</sup> Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras – Linguística (Bolsista integral CAPES) pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGL/PUCRS). Doutora em Letras – Linguística (Bolsista integral CNPq) pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGL/PUCRS). Seus estudos envolvem compreensão e processamento cognitivo da leitura, objetivo de leitura, consciência linguística e ensino da leitura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8815-9195>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100147685681411>

<sup>3</sup> Doutorado em Letras/Linguística Aplicada (PUCRS). Pós-doutorado em Psicolinguística (UFSC). Bolsista de Produtividade PQ/DT/CNPq. Pós-doutorado em Educação - em andamento (PPGE/UDESC). Desenvolvimento de produção científica sobre aprendizado e ensino da leitura com apoio em tecnologias múltiplas. Atuação como docente e pesquisadora na Educação Básica e no Ensino Superior. Atuação em Grupos de Pesquisa: ProLinguagem: aquisição, aprendizagem e processamento da linguagem oral e escrita - integrante (UDESC); Ensino e aprendizado típico e atípico da leitura e da escrita - líder (UESB); Leitura em rede na interface cognitivo-cultural: neurociências, psicolinguística, educação e tecnologias múltiplas no desenvolvimento da vida – líder (UFRN); Produtividade linguística emergente - integrante (UFSC); Aletra: alfabetização, linguagem, ensino e tecnologias para os anos iniciais - integrante (UFRGS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-6814>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/057494595826946>

<sup>4</sup> As autoras agradecem o apoio das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPERGS).