





Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sandra Cristina da Silva Santos

**Inventário de Compreensão de Textos
na Modalidade de Leitura: Construção e
Validação**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Sandra Cristina da Silva Santos

Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura: Construção e Validação

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Iolanda Ribeiro
e da
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana

Junho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, a professora Iolanda Ribeiro e a professora Fernanda Viana, pelas oportunidades de aprendizagem pessoal e profissional que me têm proporcionado, pela disponibilidade e apreciação crítica do meu trabalho, e pelo apoio constantes ao longo desta etapa. É um prazer fazer parte desta equipa.

Ao Agrupamento de Escolas do Viso e, em particular, aos professores e alunos do 3.º ano de escolaridade que gentilmente se disponibilizaram para colaborar neste projeto.

À Cristina e à Vanda pela cooperação na recolha dos dados.

À Ilda, pela amizade, pela confiança e pelo incentivo permanentes, mesmo à distância!

Ao Paulo, pela amizade e pelo importante contributo para o enriquecimento da minha experiência profissional.

À Irene, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio nos momentos de angústia.

À Albertina e à Sara, pela presença amiga e por todas as palavras de incentivo.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo exemplo de vida e por estarem sempre presentes e me apoiarem, tanto quanto possível, nesta caminhada.

À minha irmã, por me motivar a ser uma pessoa cada vez melhor e mais forte.

Ao Miguel, por tudo... a disponibilidade, a paciência, a compreensão, o incentivo, o carinho...

Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura: Construção e validação

Sandra Cristina da Silva Santos

Professora Doutora Maria Iolanda da Silva Ribeiro

Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana

RESUMO

Na sociedade atual, o sucesso nos diferentes aspetos da vida depende, em larga medida, da competência de leitura, visto que a comunicação e transmissão do conhecimento é predominantemente efetuada através de fontes impressas (Ribeiro, 2005). O estudo da compreensão leitora é fundamental para a prevenção e o diagnóstico de dificuldades de leitura, bem como para a avaliação dos efeitos de programas de intervenção. No entanto, os instrumentos de avaliação existentes no nosso país encontram-se ainda em fase de elaboração ou não apresentam estudos de validade para que possam ser utilizados em avaliações fiáveis de níveis de desempenho (Sim-Sim & Viana, 2007). É neste contexto que se inscreve esta dissertação cujo objetivo é descrever a construção e validação do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (ICTML).

A prova inclui um texto narrativo e outro informativo. Os itens compreendem perguntas que requerem respostas de escolha múltipla. Para cada item são propostas 3 alternativas das quais apenas uma está correta. Os itens avaliam a compreensão literal (12), a compreensão inferencial (10), a reorganização de informação (3) e a compreensão crítica (2). A prova pode ser aplicada de modo coletivo ou individual e é realizada sem tempo limite. O ICTML foi administrado a 81 crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo de um agrupamento de escolas da zona norte do país. Para avaliar a validade da prova foram aplicadas outras medidas: PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras; TCL – Teste de Compreensão Leitora; TIL – Teste de Idade de Leitura, a prova Memória de Dígitos em sentido inverso; e a avaliação do desempenho em leitura (compreensão) efetuada pelos professores. Os resultados da análise estatística dos itens apontaram valores de índice de dificuldade elevados indicando que se trata de uma prova fácil. Em estudos posteriores será necessário incluir itens com índice de dificuldade mais baixo de modo a aumentar a sensibilidade da prova. O valor médio do índice de discriminação é de 0.70, variando entre 0.20 e 0.95. O valor do coeficiente de consistência interna é elevado (0.84). Os coeficientes de correlação do ICTML foram positivos e estatisticamente significativos com os resultados obtidos pelos alunos no TCL, no TIL e com a avaliação dos professores. Os coeficientes de correlação do ICTML com a Memória de Dígitos em sentido inverso e a PRP não são estatisticamente significativos. Tendo em conta a relevância deste instrumento e a exploração das suas características psicométricas, sugere-se a continuidade da investigação na área, nomeadamente a realização de um estudo com uma amostra mais alargada e superando as limitações enumeradas relativamente ao índice de dificuldade dos itens.

Palavras-chave: compreensão; leitura; metas de aprendizagem; avaliação.

Mestrado Integrado em Psicologia Escolar da Universidade do Minho

Área de Especialização de Psicologia Escolar e da Educação

Text Reading Comprehension Inventory: Construction and validation

Sandra Cristina da Silva Santos

Professora Doutora Maria Iolanda da Silva Ribeiro

Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana

ABSTRACT

In today's society, success in the different aspects of life depends, to a large extent, on the reading ability, as the communication and transmission of knowledge is predominantly done through written sources (Ribeiro, 2005). The study of reading comprehension is fundamental to the prevention and the diagnosis of reading difficulties, as well as to the assessment of the impact on intervention programs. However, in our country the existing assessment instruments are either, still in the early stages of elaboration, or they don't present validation studies so they can be used in reliable performance level assessments (Sim-Sim & Viana, 2007). It's in this context that this dissertation is developed. The main objective is to describe the construction and validation of the Text Reading Comprehension Inventory (TRCI).

This instrument includes both narrative and informative texts. The items consist of questions that require multiple choice answers. It is proposed for each item 3 alternatives from which only one is correct. The items assess the literal comprehension (12), inferential comprehension (10), information rearrangement (reorganization) (3) and critical comprehension (2). The test can be individually or collectively applied and it is performed without a time limit. The TRCI was administered to 81 children of the 3rd grade attending schools from northern zones of the country. To assess the validity of the TRCI other measures were applied: WRT – Word Reading Test; RCT – Reading Comprehension Test; ART – Age Reading Test; Backward Digit Span task; and performance assessment in reading (comprehension) carried out by teachers. The items' statistical analysis results pointed out high difficulty index values indicating that it is an easy test. In subsequent studies it would be necessary to include items with lower difficulty index in order to increase the sensitivity of this instrument. The average value of the discrimination index is 0.70, ranging between 0.20 and 0.95. The value of the internal consistency coefficient is high (0.84). The correlation coefficients of ICTML were positive and statistically significant with the results obtained in RCT, ART and the assessment made by teachers. The correlation coefficients of ICTML with the Backward Digit Span task and WRT are, on the other hand, not statistically significant. Considering the relevance of this instrument and the exploitation of their psychometric characteristics, we suggest the continuity of research in the area, including a study with a wider sample and overcoming the constraints listed on the items' difficulty index.

Keywords: comprehension; reading; learning benchmarks; assessment.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	
Introdução	4
Compreensão leitora: delimitação do construto	4
Fatores intervenientes na compreensão	6
Fatores derivados do leitor	6
Fatores derivados do texto	9
Fatores derivados do contexto	10
Taxonomias de compreensão leitora	11
Compreensão leitora nos Programas de Português do Ensino Básico (2009) e Metas de Aprendizagem na Língua Portuguesa (2010)	13
Avaliação da compreensão leitora	18
Reflexão Final	24
CAPÍTULO II – ESTUDO PSICOMÉTRICO DO INVENTÁRIO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NA MODALIDADE DE LEITURA	
Introdução	26
Método	26
Participantes	26
Desenvolvimento do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura	26
Medidas	29
Procedimento	31
Resultados	31
Análise dos itens	32
Distribuição dos resultados	35
Consistência interna	35
Validade concorrente e discriminante	35
Discussão	36
CONCLUSÃO	38
BIBLIOGRAFIA	41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Descritores de desempenho no 1.º Ciclo do Ensino Básico (M.E., 2009, pp. 35-37)	15
Quadro 2	Distribuição das perguntas pelos tipos de textos e níveis de compreensão leitora	29
Quadro 3	Índice de dificuldade e poder discriminativo dos itens na versão inicial e na versão reduzida	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Giasson, 2000)	6
----------	--	---

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Histograma representativo da distribuição dos resultados no ICTML	35
-----------	---	----

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual saber ler revela-se uma competência vital, não só no meio escolar e profissional, mas também nas atividades do quotidiano e na vida em comunidade. Por toda a parte se encontram mensagens escritas e a interação diária com as mesmas torna-se inevitável. A integração e adaptação dos indivíduos ao meio envolvente está dependente da capacidade de ler, sobretudo numa era em que a mensagem escrita é um meio de comunicação amplamente usado e, para muitos, a principal forma de comunicação, o que é visível, não só pelo envio recorrente de mensagens de texto via telemóvel, mas ainda pelo recurso aos *e-mails* e aos programas de conversação. O sucesso nos diferentes aspetos da vida depende, em larga medida, da competência de leitura, uma vez que a comunicação e transmissão do conhecimento é predominantemente efetuada através de material impresso (Ribeiro, 2005). No contexto educativo é dada primazia à leitura enquanto base para as aprendizagens nas diversas disciplinas e o desempenho de um aluno ao longo do seu percurso educativo ficará comprometido se ele não possuir capacidade de compreender o que lê.

Ler não se resume à capacidade de descodificar o código escrito. Para além de aprenderem a descodificar, é necessário que os alunos aprendam a compreender o que lêem (Sim-Sim, 2007).

Os resultados de vários estudos internacionais no âmbito da literacia, como o *Reading Literacy* (IEA 1985-1994, 2008), *The Progress in International Reading Literacy Study* (N.C.E.S., 2008) e o P.I.S.A. – *Programme for International Student Assessment 2006* (Ministério da Educação, 2007) têm demonstrado que nos diversos sistemas educativos os alunos apresentam diferentes competências de leitura (Sim-Sim & Viana, 2007). Refira-se que os estudos PISA têm como população-alvo alunos de 15 anos, faltando avaliações relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, etapa determinante para a aquisição da leitura. No contexto nacional, o estudo “Como lêem as nossas crianças” (Sim-Sim & Ramalho, 1993) e o “Estudo Nacional de Literacia” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996) foram os primeiros a alertar para os problemas dos alunos em literacia de leitura, tendo conduzido a esforços para aproximar os níveis de desempenho dos de outros países da OCDE.

Em 1996 foi lançado pelos Ministérios da Educação e da Cultura o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino. Em articulação com Direções Regionais de Educação, autarquias, bibliotecas municipais e outras instituições, este programa disponibiliza os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital, procurando promover as bibliotecas escolares como um espaço de apoio à aprendizagem, ao desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital e à construção da cidadania, e com contributo para a formação de leitores críticos (Ministério da Educação, 1996). Mais tarde, em 2006, deu-se início ao Plano Nacional de Leitura (PNL) cujo principal objetivo é o de elevar os níveis de literacia dos portugueses e aproximá-los dos níveis alcançados por outros países da União Europeia. Como tal, o PNL procura promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, sobretudo no seio da população escolar. Neste âmbito é

promovida a leitura orientada na sala de aula, bem como a leitura autónoma, e são dinamizados projetos que envolvem a comunidade educativa (Plano Nacional de Leitura, 2010).

Em 2006 foi, ainda, implementado o Programa Nacional do Ensino do Português para o 1.º Ciclo – PNEP (Ministério da Educação, 2006), um programa de formação de professores com a finalidade de responder à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. A avaliação da leitura foi uma das dimensões contempladas na formação (Viana, 2009) tanto mais que se registam, no nosso país grandes lacunas em termos de instrumentos de avaliação (Sim-Sim & Viana, 2007). A recolha efetuada por estas autoras mostrou que “a avaliação padronizada da compreensão de textos não tem sido objecto dos interesses investigativos nacionais” (p. 58), registando-se a inexistência de instrumentos de avaliação da compreensão leitora. Em 2010 foi publicado o “REI”, teste que avalia a velocidade e precisão da leitura (Carvalho, 2010) e a Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010). Relativamente à avaliação da compreensão leitora, quatro anos volvidos sobre aquela recolha o panorama ainda não se alterou.

Relativamente ao 1.º Ciclo, o único meio de avaliação do desempenho dos alunos portugueses no que concerne à Língua Portuguesa organizado pelo Ministério da Educação – a prova de aferição de Língua Portuguesa – destina-se apenas à população do 4.º ano de escolaridade. Esta prova avalia a compreensão da leitura, conhecimentos sobre o funcionamento da língua e a composição escrita. Não está construída de forma a contribuir para o estabelecimento de indicadores de desempenho concretos em compreensão leitora nem a possibilitar uma comparação longitudinal de resultados ao longo dos anos.

No sentido de colmatar esta lacuna, está a ser desenvolvido, desde 2008, o projeto “Investigação e Avaliação de Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desenvolvimento de Inventários de Avaliação de Leitura” (PTDC/PSI-EDU/098592/2008). Trata-se de um projeto global de avaliação da leitura no 1.º Ciclo que integra três tipos de provas: reconhecimento de palavras, compreensão de textos na modalidade oral e compreensão de textos na modalidade de leitura.

A investigação tem evidenciado a existência de uma forte correlação entre a compreensão da linguagem oral e a compreensão leitora (McGuinness, 2004), bem como entre a velocidade e a precisão na leitura e a compreensão (McGuinness, 2004; Morais, 1997; Sprenger-Charolles & Cole, 2006). Assim sendo, é necessário verificar se os problemas de compreensão leitora derivam de problemas ao nível do reconhecimento de palavras e/ou ao nível de processamento geral da linguagem. A avaliação da compreensão de textos na modalidade oral será determinante para clarificar se as dificuldades na compreensão leitora se devem às dificuldades de compreensão da linguagem oral. Relativamente ao reconhecimento de palavras, a sua avaliação permitirá identificar a eventual interferência dos processos perceptivos e lexicais em outros subprocessos ativados durante a leitura (Viana, 2009).

O Inventário de Avaliação da Leitura permitirá obter uma estimativa do nível de desempenho dos alunos em leitura e a descrição dos seus pontos fortes e das suas necessidades, o que se revela pertinente para

orientar a prática pedagógica e para o desenvolvimento de programas de intervenção, já que permitirão a observação da evolução do desempenho em leitura dos alunos ao longo dos primeiros anos de escolaridade.

O presente estudo, que integra o projeto mais amplo atrás referido, pretende ser um contributo para a validação do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (ICTML). Através deste instrumento será possível recolher informação acerca da capacidade do aluno responder a perguntas que requerem a extração e o reconhecimento de informação explícita no texto, a realização de inferências, a integração da informação, bem como uma tomada de posição acerca dos conteúdos dos textos. Quando estes resultados são comparados com os obtidos na prova de compreensão de textos na modalidade oral, as diferenças encontradas poderão ser determinantes quer para o diagnóstico diferencial dos alunos com dificuldades, quer para a posterior intervenção pedagógica. Analisando o desempenho do aluno no reconhecimento de palavras, será possível verificar se são as competências de descodificação que estão a coartar a extração de sentido.

No primeiro capítulo apresentaremos uma breve revisão da literatura, tendo por referência os aspetos contemplados na construção do ICTML. Começaremos por definir o conceito de compreensão leitora e, de seguida, faremos uma abordagem aos fatores que a influenciam. As classificações existentes relativas aos processos implicados na compreensão serão igualmente consideradas, bem como o enquadramento da compreensão leitora nos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) e uma análise crítica das metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010a). Terminaremos o capítulo com uma abordagem às medidas de avaliação da compreensão leitora e a descrição das provas existentes no contexto português que avaliam este construto.

O segundo capítulo deste trabalho será dedicado ao estudo exploratório desenvolvido com o ICTML. Será explicitado o método de investigação adotado e serão analisados e discutidos os resultados obtidos.

A dissertação terminará com uma conclusão acerca do estudo realizado, na qual serão ponderadas as suas implicações práticas. Com base nas limitações encontradas na realização deste estudo serão, também, apresentadas sugestões para a versão final do ICTML.

CAPÍTULO I

DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Introdução

A leitura é uma atividade psicológica complexa e uma das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que condiciona o sucesso das aprendizagens escolares e das interações sociais. As dificuldades na leitura impõem constrangimentos que se refletem ao longo da vida, pelo que é necessário preveni-las e/ou superá-las. Ao fazer avaliações atempadas do desenvolvimento das competências de leitura é possível identificar as problemáticas existentes e intervir adequadamente.

Ler é compreender. Extrair e construir sentidos a partir da leitura implica a ativação de várias competências e é fruto da interação de vários fatores. Face a esta complexidade tem sido imensa a investigação desenvolvida visando avaliar o contributo relativo de diferentes fatores e competências para a explicação das dificuldades experimentadas por muitos leitores (Santorum, 2007).

Ao longo deste primeiro capítulo procuraremos refletir sobre cinco pontos essenciais da compreensão leitora: i) em que consiste a compreensão leitora; ii) que fatores estão associados e a influenciam; iii) quais as suas componentes e as suas designações nas classificações dos diferentes autores; iv) de que forma está contemplada a compreensão leitora nos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) e quais as Metas de Aprendizagem definidas para esta competência; e v) de que forma se tem considerado a avaliação nesta área e que instrumentos se encontram disponíveis no contexto nacional dirigidos à população escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Compreensão leitora: delimitação do construto

A compreensão leitora constitui uma competência fundamental de integração do indivíduo na sociedade. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que a criança adquire as competências básicas de leitura. Pode-se dizer que neste ciclo de escolaridade a criança aprende a ler e a usar a leitura como ferramenta para aprender. Assim sendo, as competências de leitura vão ser determinantes para toda a vida, académica e profissional.

Diferentes autores têm apresentado diversas formas de definir compreensão. Nos anos 60 e 70 a leitura era entendida não como um processo mas como um produto da receção e da descodificação dos sinais gráficos que representavam o texto (Santorum, 2007). Assim, o reconhecimento de letras e de palavras era a única condição necessária para a compreensão do texto lido e os problemas de aprendizagem que surgissem na leitura eram meramente atribuídos à incapacidade de descodificação (Ferreiro & Palaccio, 1990). O leitor assumia, nesta perspetiva, um papel passivo.

Novas perspectivas de leitura começaram a surgir na década de 70 do séc. XX, segundo as quais o domínio do código escrito deixou de ser um fim em si mesmo e passou a ser visto como um meio para a compreensão. Paralelamente, o sujeito deixou de ser um mero recetor do texto e passou a agir sobre ele e a construir significado.

Alguns autores apresentam definições de compreensão leitora apoiadas nos processos subjacentes a essa competência. Para Defior (2000) a compreensão é o “produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interação entre a informação armazenada em sua memória e a que o texto lhe proporciona” (p.108). Este conceito é também partilhado por Català, *et al.* (2001), para quem “compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos activados na memória a longo prazo” (p. 28). Também de acordo com Lencastre (2003) “a compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais” (p.149). Para Paris e Sthal (2005) a compreensão pode ser definida como uma competência relacionada com o que a criança se lembra da comunicação feita ou com a aplicação das informações obtidas a partir do que ouviu, ou ainda ligada às relações causais estabelecidas entre os elementos presentes na comunicação, a fim de lhes atribuir coerência. Enquadrados, ainda, nas definições que apelam aos processos de compreensão, Perfetti, Landi e Oakhill (2005) defendem que a compreensão leitora corresponde à construção, pelo leitor, de uma representação mental da mensagem do texto, para a qual contribuem múltiplos processos aos níveis da palavra, da frase e do texto, bem como o conhecimento conceptual do leitor. Com base em Hacker (2004) e Velásquez (2007), a gestão destes processos cognitivos é um processo metacognitivo que inclui a monitorização e o controlo, que permite ao leitor identificar e corrigir eventuais lacunas na compreensão.

A interação entre o leitor e o texto é o aspeto central na definição de leitura apresentada nos Novos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) onde a leitura é “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16). Esta definição vai ao encontro da apresentada pelo RAND-*Reading Study Group* (2002), segundo o qual a compreensão leitora é o processo de simultaneamente extrair e construir significado através da interação com o texto e o envolvimento com a linguagem escrita. Sim-Sim (2007) aponta esta relação entre o leitor e o texto como a razão pela qual dois sujeitos podem ter níveis de compreensão diferentes face ao mesmo texto ou a mesma pessoa ter níveis de compreensão distintos perante dois textos diferentes.

Embora Bartlett (1932) já considerasse que ler é compreender, só a partir da década de 70, com Vellutino (1977, 1987), a leitura passa a ser entendida como uma atividade essencialmente linguística e cognitiva. É também nesta década que a leitura é definitivamente considerada, por definição, compreensão. De acordo com vários autores (Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; Lencastre, 2003; McAndrews, 2008; Sim-Sim, 2007; Solé, 2001) as concepções mais atuais apresentam, então, a compreensão como uma atividade

mental de processamento e integração da informação, que implica uma atitude ativa na extração de significado de um texto.

Das diferentes definições da atualidade há algo que é comum: o papel ativo do leitor e a extração de sentido como a grande finalidade da leitura. Alguns acrescentam na sua definição processos e/ou fatores associados. De acordo com van den Broek e colaboradores (2005) os diversos autores nesta área parecem concordar quanto ao facto de a compreensão leitora ser um processo cognitivo complexo que resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto e que implica a interpretação da informação de um texto, o uso de conhecimentos prévios para o fazer e a construção por parte do leitor de uma representação ou imagem coerente do tema do texto. Pode-se falar, então, de um modelo consensual de compreensão em leitura que contempla as seguintes componentes: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 2000, 2005).

Fatores intervenientes na compreensão de textos

A compreensão de textos lidos, enquanto processo de construção de significado, envolve fatores de diversa ordem. A mera capacidade de descodificação do que é lido não é garantia de que o leitor construa significado(s) para o texto. De acordo com vários autores (Ferreira & Dias, 2002; Giasson, 2005; Irwin, 1986; Lencastre, 2003) a literatura atual aponta para a existência de três grandes categorias de fatores: derivados do leitor, derivados do texto e derivados do contexto. Estes fatores estão em constante interação à medida que se desenrola a negociação e a construção de significados (Ruddell & Unrau, 1994). Assim, a compreensão de textos é produto da interação destes três grupos de fatores.

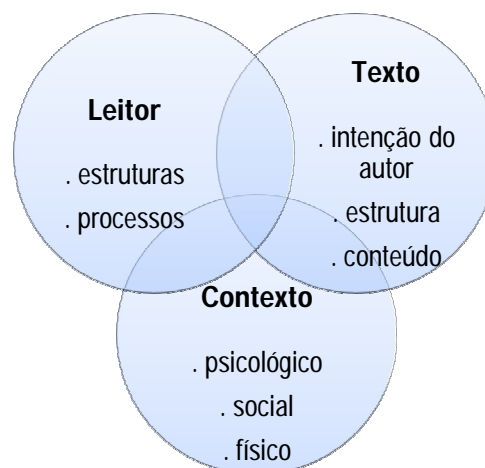


Figura 1: Modelo contemporâneo de compreensão na leitura (Giasson, 2005)

Fatores derivados do leitor

Neste grupo de fatores são consideradas variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas mas merecem especial destaque os processos (cognitivos e linguísticos) requeridos e ativados pelo leitor. Giasson

(2005), com base em Irwin (1986), apresenta uma classificação destes processos em: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

As estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada aluno, o que ele conhece acerca da língua e do mundo. Desde cedo as crianças começam a desenvolver, de forma natural, conhecimentos sobre a língua, conhecimentos fonológicos (distinguir os fonemas característicos da sua língua), morfológicos, sintáticos (ordem das palavras na frase), semânticos (conhecimento do sentido das palavras e da relação entre elas) e pragmáticos (saber quando utilizar uma linguagem mais formal, em que tom falar a uma determinada pessoa, ...) (Giasson, 2000). Além disso, extraem regras de adequação do discurso ao interlocutor, usando um registo linguístico distinto, o que permite concluir que desenvolvem competências metapragmáticas. “Quando a criança conhece e entende um número alargado de modos de organizar as palavras para formar frases – um número alargado de estruturas sintáticas, normalmente adquiridas através do contacto com textos de qualidade (que, numa primeira fase, ouviu ler e, numa fase posterior, ela própria leu) –, ela terá também mais facilidade em entender o que lê” (Ribeiro, *et al.*, 2010, p.9).

Em relação aos conhecimentos acerca do mundo, o vocabulário do leitor constitui um dos seus aspetos integrantes. Os alunos com pouco vocabulário têm dificuldades em compreender um texto, além de que lêem menos e, por isso, adquirem menos palavras novas, ao passo que os alunos com um melhor vocabulário lêem mais, promovendo, assim, a sua capacidade de compreensão (Joshi, 2005; Sim-Sim, 2007). As palavras remetem para conceitos, ativam imagens mentais, e a compreensão do que se lê é altamente influenciada pelos conhecimentos que o leitor possui (Alliende & Condemarin, 2005; Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007; Solé, 2001). Estes conhecimentos são organizados em redes associativas ou em esquemas que constituem representações organizadas sobre ideias, acontecimentos, ou ações, fornecendo uma estrutura que permite integrar os conhecimentos veiculados pelos textos. À medida que se lê um texto, os conceitos correspondentes às palavras vão sendo ativados na memória, desde que já estejam aí armazenados (daí a importância do vocabulário). Essa ativação estende-se automaticamente desse conceito aos que com ele estão relacionados e que fazem parte da rede ou do esquema de conhecimentos, permitindo, por exemplo, a realização de inferências (Defior, 2000). Rumelhart (1980) considera que os conhecimentos prévios podem ser a causa de problemas de compreensão em três situações: se o leitor não os tiver; se as pistas do texto não forem suficientes para os ativar; se o leitor os tem mas não os ativa.

Quer a memória operativa, quer a memória a longo prazo têm sido considerados fatores com impacto na compreensão em leitura (Cain, Bryant, & Oakhill, 2004; Fonseca, 2008; Giasson, 2005; Lencastre, 2003; Smith, 1999). A sua influência é visível desde o início da aprendizagem da leitura. O reconhecimento de letras e de palavras e o próprio domínio do código exigem, necessariamente, memória (Santorun, 2007). De acordo com Fonseca (2008), a memória é um dispositivo-chave estruturante e estruturador de várias funções envolvidas na aprendizagem e, por isso, a “limitação da informação lembrada e rememorizada (seleccionada) é, conseqüentemente, uma limitação à aprendizagem” (p. 382).

Relativamente às estruturas afetivas, incluem-se aqui fatores como a atitude geral face à leitura e os interesses específicos em termos de temáticas. Devem ainda ser consideradas outras variáveis, tais como o medo do insucesso e a auto-imagem, o temperamento e as emoções do aluno. Um aluno que experiencie um conjunto de fracassos sucessivos e que não os consiga ultrapassar, apesar dos esforços investidos para lidar com a situação começa a consolidar a perceção de incompetência. Por sua vez, esta pode conduzir ao afastamento da leitura e, como consequência, a dificuldades na compreensão (Lopes, 2005). O envolvimento com o texto tem um efeito importante no foco da atenção, nos objetivos da leitura e ao nível de compreensão (Ruddell & Unrau, 1994). Os objetivos de leitura desencadeiam também diferentes formas de processar a informação de um texto e a utilização de diferentes estratégias. Por exemplo, se o leitor pretende perceber o sentido geral do texto, a leitura que faz do mesmo é rápida e exploratória, mas se precisa de localizar informações específicas a sua leitura já deverá ser cuidadosa (Urquhart & Weir, 1998, *cit. in* Santorum, 2007).

Ler exige a mobilização de diferentes processos cognitivos que, por sua vez, integram diferentes componentes: os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos (Giasson, 2005).

Os microprocessos são orientados para a compreensão da informação de uma frase e implicam habilidades como o reconhecimento de palavras, o agrupamento de palavras em unidades significativas (leitura de grupos de palavras) e a seleção dos elementos da frase mais importantes a reter (microseleção). Aqui estão implicados os processos fundamentais de descodificação. Quando o leitor não domina a descodificação os seus recursos atencionais são dirigidos quase na totalidade para a identificação das letras e das palavras, sobrecarregando a memória de trabalho. No entanto, mesmo quando as dificuldades associadas à descodificação são ultrapassadas e o aluno lê com precisão, a compreensão pode não estar assegurada (Defior, 2000). Para libertar recursos para a compreensão é necessário que o processo de descodificação esteja automatizado. Esta automatização está intimamente ligada à velocidade de leitura, a qual está, por isso, altamente correlacionada com a compreensão (Defior, 2000; Morais, 1997). Pode haver, todavia, velocidade e precisão na leitura sem compreensão, como é o caso dos hiperléxicos (Defior, 2008), embora estes entrem no âmbito da patologia. Um bom leitor ajusta a velocidade de leitura às características do texto e às finalidades estabelecidas (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Os processos de integração permitem efetuar ligações entre as proposições ou as frases. Para tal, o leitor deverá ser capaz de identificar e compreender as marcas de coesão textual e, ainda, inferir as relações implícitas no texto entre orações e/ou frases. As marcas de coesão compreendem, principalmente, os referentes (quando uma palavra é usada para substituir outra) e os conectores (palavras que ligam dois factos entre si). As inferências podem ser baseadas no próprio texto ou nos conhecimentos do leitor.

Em relação aos macroprocessos, estes são dirigidos para a compreensão global do texto e compreendem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto (narrativo ou informativo) para a compreensão do modo como as ideias estão organizadas no interior do texto.

Os processos de elaboração permitem ao leitor ir além do texto e realizar inferências, sobretudo baseadas no seu conhecimento prévio. Estas inferências não estão ligadas aos processos anteriores e não são indispensáveis para a compreensão literal do texto. Os processos elaborativos permitem que o leitor faça previsões, construa imagens mentais do texto, reaja emotivamente, raciocine e integre a informação nova nos conhecimentos anteriores.

Os processos metacognitivos são os responsáveis pela gestão da compreensão. É por meio deles que o leitor consegue dar conta da perda de compreensão e mobilizar estratégias adequadas para a resolução desse problema.

Fatores derivados do texto

A compreensão do leitor poderá ser diferenciada em função dos textos que lê. Variáveis como a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo de um texto têm um impacto significativo na sua compreensão. A revisão de estudos realizada por Hess (2007) mostrou que estes fatores exercem uma influência importante na compreensão, mesmo quando os alunos evidenciam capacidades de decodificação a um nível de mestria.

A intenção do autor revela-se determinante na consideração da estrutura e dos conteúdos abordados nos textos (Giasson, 2005).

A estrutura refere-se ao modo como as ideias estão interligadas e organizadas com vista à transmissão das mensagens, aspeto que, por sua vez, depende em grande medida, não só da intenção do autor, mas também da própria tipologia textual. Em termos gerais, a literatura centra-se em duas grandes categorias de textos: os narrativos e os informativos. Os narrativos são textos que descrevem uma sequência de acontecimentos, ações, emoções ou situações experienciadas numa cultura particular sob a forma de história, que permite a antecipação de quem lê um texto (Hall, Sabey, & McClellan, 2005; McAndrews, 2008, Sim-Sim, 2007). Os textos informativos têm como principal foco informar, explicar, descrever, ou definir um conceito, e podem conter várias estruturas: generalizações ou exemplos, pergunta-resposta, problema-solução, descrição, sequência, processo, categorização, comparação-contraste, ou causa-efeito (Hall, Sabey, & McClellan, 2005). O formato do texto informativo apoia a compreensão do aluno, mas apenas se ele souber como o usar. Muitos alunos, independentemente das suas competências enquanto leitores, encontram no texto informativo um verdadeiro desafio (Vacca, 1998). Hall, Sabey, & McClellan (2005) sugerem que as dificuldades associadas a este tipo de texto poderão resultar de uma exposição limitada a textos informativos e à falta de familiaridade dos professores com o ensino deste tipo de texto.

O conteúdo do texto remete para os conceitos tratados no texto, bem como para os conhecimentos e o vocabulário que o autor pretende transmitir (Giasson, 2005; Lencastre, 2003). Em relação ao vocabulário de um texto, este pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão. Se o aluno não atribui significado aos conceitos do texto, dificilmente será capaz de estabelecer relações entre os seus conteúdos e extrair as ideias principais e secundárias. No caso dos textos narrativos, a linguagem usada é, geralmente, diferente da dos

textos informativos, recorrendo a analogias, metáforas, hipérboles, ironia, humor, pistas, estados de ânimo, entoação, motivação, suspense, inferências e exagero (Hall, Sabey, & McClellan, 2005). Nos textos informativos, o vocabulário é especializado e a informação é, geralmente, mais densa (Dymock e Nicholson, 2010). Um outro aspeto relacionado prende-se com o conteúdo lexical. Se um texto é demasiado elaborado face às competências do leitor, usando, por exemplo, estruturas morfossintáticas muito complexas, a sua compreensão poderá estar comprometida. Para a compreensão de um texto é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos prévios do leitor.

Fatores derivados do contexto

Neste grupo de fatores incluem-se variáveis como as condições psicológicas, nomeadamente o interesse pela temática do texto, a motivação do leitor e os objetivos ou a intenção de leitura; condições sociais, relacionadas com a atividade do professor ou a intervenção dos colegas; e condições físicas, como o tempo disponível e o barulho (Giasson, 2005).

Em relação às condições psicológicas, vários autores dão grande relevo aos objetivos de leitura estabelecidos pelo leitor (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000; Gaskins, 2003; Giasson, 2000; Snow & Sweet, 2003). Se os objetivos de leitura forem motivadores, o leitor prestará mais atenção ao texto e envolve-se mais facilmente e de forma mais profunda. O próprio texto poderá constituir um fator de motivação acrescido, caso vá ao encontro dos interesses dos alunos.

Os fatores derivados do contexto social dizem respeito a todas as formas de interação no decurso da atividade entre o aluno e o professor ou os seus colegas. Mosenthal (1989) inclui no fator contexto variáveis que denomina situacionais, tais como o organizador de situações (ex: o professor), a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades) e o cenário (individual, pequeno grupo...). Como organizador de situações e como proponente de tarefas o professor desempenha um papel fundamental.

As condições físicas ou ambientais têm também interferência na compreensão de um texto. Fatores como o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ambiente, o espaço, o ruído ou a luminosidade (Giasson, 2000; Rubin, 1982) têm implicações na disponibilidade mental do aluno para a atividade de leitura.

Viana e Martins (2009) consideram o papel da família uma variável importante do fator dado que ele pode ter um papel determinante na promoção da curiosidade e da vontade de saber por parte das crianças. Estas autoras referem que “as crianças que vivem em ambientes em que vêem adultos envolvidos numa procura activa de conhecimento, em que desenvolvem estratégias para a ele acederem eficazmente mobilizando recursos diversificados, tornam-se, por sua vez, mais aptas a demonstrar os mesmos comportamentos” (p.25).

Considerando a diversidade de fatores implicados no processo de compreensão em leitura, para a promoção da compreensão o professor deverá, não só ter em atenção os fatores derivados do leitor e do texto (ex: proporcionar a ativação dos conhecimentos prévios, selecionar os textos que atendam aos interesses do

aluno, ao ano de escolaridade e às suas competências linguísticas e textuais...) mas também propor tarefas adequadas e incentivar a exploração dos textos através de um diálogo recíproco, isto é, deverá promover um contexto de comunicação no qual é estimulada a interação entre alunos e dos alunos com o professor, permitindo não apenas a produção de uma resposta, mas também a reflexão sobre o modo como a mesma foi descoberta ou construída e a explicitação da argumentação que a sustenta (Viana, *et al.*, 2010).

Taxonomias de Compreensão Leitora

São várias as propostas de classificação de compreensão leitora segundo o trabalho exigido ao leitor (Barrett, 1976; Català, Català, Molina, & Monclús, 2001; Herber, 1978; Swaby, 1989).

A compreensão de um texto pode implicar que o leitor tenha de encontrar respostas a diferentes tipos de perguntas. Estas podem-lhe ser propostas (como acontece na maioria das situações de avaliação da compreensão) ou pode ser o próprio sujeito que as define. As mesmas podem requerer que o leitor localize informações, reorganize a informação presente no texto e antecipe o conteúdo do mesmo; podem, ainda, solicitar ao leitor uma tomada de posição acerca do tema exposto. A sistematização do tipo de informação que o leitor deve fornecer em resposta às perguntas que lhe são apresentadas ou que ele próprio produz deu origem à sua organização em diferentes taxonomias, as quais apoiam a definição de estratégias pedagógicas e também têm sido utilizadas para classificar as perguntas a que se recorre na avaliação da compreensão leitora. As categorizações que se apresentam neste ponto não são relativas aos processos que ocorrem entre a apresentação de um estímulo e a produção da resposta, mas aos produtos da compreensão leitora.

Barrett (1976) propõe uma taxonomia em que distingue entre a compreensão literal, a reorganização da informação, a compreensão inferencial e a compreensão crítica ou avaliação. A primeira refere-se à recuperação de informação que se encontra explícita no texto e abrange o reconhecimento e a lembrança de detalhes, ideias principais, sequências, comparações, relações de causa e efeito e de traços de personagens. A reorganização consiste em analisar a informação apresentada no texto, geralmente de modo disperso, resumi-la em esboços, esquemas, resumos, sínteses ou classificações, de forma a gerar informação integrada ou nova. A compreensão inferencial requer que o leitor seja capaz de estabelecer hipóteses e conjeturas acerca do texto, não só com base no que se encontra explícito no texto, mas também na sua experiência pessoal. Essas hipóteses são relativas a detalhes, ideias principais, sequências, comparações, relações de causa e efeito e traços de personagens. Além disso, o leitor deverá fazer a previsão das consequências ao longo de um texto e interpretar a linguagem figurada presente no mesmo. A leitura crítica ou de avaliação exige do leitor a emissão de juízos de valor, comparando as ideias expressas no texto com critérios externos que ele próprio assume ou lhe são dados por autoridades ou outros meios escritos, ou ainda com um critério interno baseado nas suas experiências, nos seus conhecimentos e valores. O leitor poderá formular juízos de realidade ou fantasia, facto ou opinião, adequação e validade, apropriabilidade, valor, desejo e aceitação. Neste âmbito incluem-se, ainda, aspetos de apreciação, de resposta

emocional ao conteúdo, a identificação com personagens ou acontecimentos do texto, reações ao uso da linguagem do autor e a verbalização de sentimentos relativos às imagens criadas pelo texto (Santorum, 2007).

Swaby (1989), por sua vez, apresenta uma taxonomia que integra quatro sub-habilidades de compreensão, com as seguintes designações: compreensão literal, compreensão ilativa ou inferencial, compreensão avaliadora e compreensão crítica. A primeira diz respeito ao acesso à informação explícita e exige a capacidade de lembrar factos, descobrir a sequência dos acontecimentos e saber o significado das palavras. A combinação desta sub-habilidade e dos conhecimentos prévios do leitor possibilita a compreensão ilativa ou inferencial, a qual requer do leitor habilidades de identificação de ideias principais, comparação e contraste entre os dados novos e os anteriores, o reconhecimento de causas e efeitos e previsões. A compreensão avaliadora está ligada às opiniões pessoais do leitor acerca do texto, as quais se formam com recurso às capacidades de julgar, tomar e justificar opções, defender ou repudiar ações, entre outras. Por fim, a compreensão crítica está relacionada com a capacidade de o sujeito avaliar o material escrito quanto ao estilo, ao conteúdo e à forma. Exige a capacidade de diferenciar factos de opiniões, perceber a estrutura do pensamento, distinguir géneros literários, identificar disposições, propósitos ou pontos de vista.

Català e colaboradores (2001) propõem uma taxonomia que segue a mesma linha da classificação proposta por Barrett (1976), as únicas diferenças residem na terminologia usada para a designação das dimensões envolvidas na compreensão. Assim, esta classificação inclui: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica. A resposta a perguntas de compreensão literal implica o reconhecimento de informação explícita num texto; o nível de compreensão inferencial tem subjacente a ativação do conhecimento prévio do leitor e a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que o mesmo proporciona, de modo a permitir a dedução de características do texto, a aplicação a uma situação nova, a predição de resultados, a formulação de hipótese de continuidade de uma narrativa e, ainda, a interpretação de linguagem figurativa. A reorganização está relacionada com a sistematização, esquematização ou o resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. No último nível, o da compreensão crítica, o leitor deverá ser capaz de formar juízos próprios e de formular juízos de carácter subjetivo tendo por base a identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor e a sua interpretação pessoal a partir das reações criadas pelas imagens literárias. Os juízos formulados poderão ser relativos a atos e opiniões, de suficiência e de validade, de propriedade, de valor, de conveniência e de aceitação.

Uma proposta de classificação paralela à de Barret (1976) e Català e colaboradores (2001) foi efetuada pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, a qual serve de base à construção das Provas de Aferição nacionais. Nos seus relatórios de 2003 e 2004, o Ministério da Educação apresenta as definições subjacentes às diferentes dimensões da compreensão, nomeadamente: a) reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder por

palavras diferentes (paráfrase); b) compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação); c) compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona); d) expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos) (Ministério da Educação, 2003, p. 14; Ministério da Educação, 2004a, p. 67).

A partir de uma revisão de estudos, Hess (2007) refere que a avaliação da compreensão tem incidido, sobretudo, na realização de perguntas relativas a apenas três níveis de compreensão: literal, inferencial e crítico porque se depreende que o aluno que compreende bem o texto deverá ser capaz de: a) pensar sobre o texto, retirando daí informação básica como o seu sentido literal; b) pensar para além do texto, tendo por base o seu próprio conhecimento para construir um sentido do texto e inferir a intenção do autor; e c) pensar acerca do texto, fazendo apreciações sobre a sua linguagem e organização, formulando juízos de valor acerca da estrutura e da mensagem do texto. Segundo Afflerbach (2007) deverão ser consideradas outras formas de avaliar que ajudem a compreender se os alunos são capazes de generalizar o que leram para outros contextos.

Apesar das diferentes designações, os vários autores apontam para a existência de quatro níveis ou sub-habilidades ou dimensões principais de compreensão leitora, os quais possuem o mesmo grau de complexidade na respetiva taxonomia. Os vários níveis identificados não possuem uma hierarquia de importância para a compreensão de um texto. Tendo em consideração o processo dinâmico e ativo da compreensão, todos eles são indispensáveis.

Compreensão leitora nos Programas de Português do Ensino Básico (2009) e Metas de aprendizagem na Língua Portuguesa (2010)

Nos Novos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) a leitura é definida como “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16). Os Programas de Português são um documento de trabalho com orientações relativas aos conteúdos programáticos que deverão ser abrangidos, mas também com referência ao que é pretendido que os alunos sejam capazes de fazer em cada ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de progressão constante. Segundo o mesmo documento, no que respeita à compreensão leitora, os resultados esperados “projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico” (p. 21).

No domínio da compreensão leitora, no 1.º e no 2.º anos os resultados esperados são os seguintes:

a) ler textos curtos com alguma fluência; b) compreender o essencial dos textos lidos; c) ler pequenos textos variados com fins recreativos.

No 3.º e no 4.º anos é esperado que os alunos sejam capazes de:

a) ler com fluência textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento (por iniciativa própria e por indicação do professor); b) ler para formular apreciações de textos variados, emitindo opiniões e assumindo posições críticas; c) distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório; d) ler textos variados com fins recreativos.

A formulação adotada não é, de modo algum, clara. Para o 1.º e 2.º anos de escolaridade é referida “alguma” fluência; para o 3.º e 4.º anos já se exige fluência (total). No entanto, este conceito não é operacionalizado, ficando os professores sem referências para avaliar quão fluentes se espera que os seus alunos sejam. Quantas palavras corretas lidas por minuto se configuram “alguma fluência” (1.º e 2.º) ou, simplesmente “fluência” (3.º e 4.º)? Além disso, para o 1.º e 2.º anos é apenas referida a extensão dos textos, nada sendo dito sobre a complexidade. Não está também claramente descrito nos resultados esperados o quão curto é um texto curto nem a extensão média (e por tipologia) dos textos a ler no 3.º e 4.º anos.

Apesar da formulação “Compreender o essencial de textos lidos” ser inserida nos resultados esperados para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, quando estes são comparados com a formulação adotada para o 3.º e 4.º anos parece subentendido que a leitura com compreensão (e objetivos) é apenas exigível para os dois anos terminais do 1.º Ciclo (obter informação, organizar conhecimento, formular apreciações, emitir opiniões), inferindo-se que a leitura no 1.º e 2.º anos não tem outros objetivos a não ser a própria aprendizagem da leitura. Para além destes aspetos, “compreender o essencial de textos lidos” poderá implicar o recurso a informação implícita ou explícita, exigindo uma simples localização da informação ou uma inferência com algum grau de complexidade. Finalmente, parece também estranho que a diversidade de tipologias textuais e de suportes seja apenas referida para os dois últimos anos.

Se algumas destas ambiguidades são ultrapassadas quando se procede à leitura dos descritores de desempenho, outras, como veremos, manter-se-ão.

Os descritores de desempenho são definidos como *“o que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento”* (Ministério da Educação, 2009, p. 27, sublinhado nosso). O estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos alunos só é alvo de avaliação se (e nem sempre) estes são referenciados para avaliação psicológica, ou seja, quando apresentam problemas em termos de percurso académico. Assim sendo, consideramos que seria mais sensata uma formulação de descritores do que é esperado para os diferentes anos de escolaridade em função de critérios teoricamente definidos. Face à ambiguidade dos descritores apresentados pelos Programas, da formulação adotada nos Programas de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo e da dependência dos mesmos relativamente à avaliação do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos alunos (que raramente é feita), torna-se difícil verificar a adequação do desempenho da generalidade dos alunos.

No quadro 1 apresentamos os descritores de desempenho para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no que concerne à compreensão da leitura.

Quadro 1: Descritores de desempenho no 1.º Ciclo do Ensino Básico (M.E., 2009, pp. 35-37)

1.º / 2.º ano	3.º / 4.º ano
LER PARA APRENDER (APRENDER A LER, OBTER INFORMAÇÕES E ORGANIZAR O CONHECIMENTO)	
1. Saber manusear livros folheando-os correctamente.	
2. Distinguir texto e imagem.	
3. Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas.	
4. Ler, respeitando a direccionalidade da escrita.	
5. Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens.	
6. Reconhecer a representação gráfica da fronteira da palavra.	
7. Distinguir letra, palavra, frase e texto.	
8. Identificar as funções da leitura (para que serve ler).	
9. Identificar os sons das palavras e estabelecer as correspondências som/letra e letra/som.	
10. Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes.	
11. Ler palavras através de:	
a. Reconhecimento global;	
b. Correspondência som/letra;	
c. Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto).	
	1. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas.
	2. Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.
	3. Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.
	4. Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.
	5. Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.
12. Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes.	6. Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação, nomeadamente, sublinhar, tomar notas, esquematizar.
13. Mobilizar conhecimentos prévios.	7. Mobilizar conhecimentos prévios.
14. Antecipar conteúdos.	8. Antecipar o assunto de um texto.
	9. Definir o objectivo da leitura.
	10. Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo.
15. Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:	11. Fazer uma leitura que possibilite:
a. Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;	a. Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;
b. Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;	b. Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
c. Identificar o sentido global de textos;	c. Identificar o sentido global de um texto;
d. Identificar o tema central;	d. Identificar o tema central e aspectos acessórios;
e. Localizar a informação pretendida;	e. Detectar informação relevante;

f. Seguir instruções escritas para realizar uma acção;	
g. Responder a questões sobre o texto;	f. Responder a questões;
h. Formular questões sobre o texto;	g. Formular questões;
i. Memorizar peças de informação;	
j. Compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);	
k. Procurar informação complementar com a ajuda do professor;	
l. Propor títulos para textos ou partes de textos.	h. Propor títulos para textos ou partes de textos;
	i. Distinguir relações intratextuais;
	j. Identificar a intenção comunicativa;
	k. Distinguir entre ficção-não ficção;
	l. Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto;
	m. Captar sentidos implícitos;
	n. Comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes;
	o. Transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros síntese, mapas conceptuais, esquemas...;
	p. Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais;
	q. Resumir textos, sequências ou parágrafos;
	r. Procurar informação complementar;
	12. Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão.
16. Ler em voz alta para diferentes públicos.	13. Ler em voz alta para diferentes públicos.
LER PARA APECIAR TEXTOS VARIADOS	
1. Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas.	1. Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão.
2. Ler por iniciativa própria.	2. Ler por iniciativa própria.
3. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).	3. Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
4. Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.	4. Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
5. Comparar diferentes versões da mesma história.	5. Comparar diferentes versões da mesma história.
6. Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.	6. Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.
	7. Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.
	8. Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.
7. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.	9. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.

(Nota: a ordem dos descritores foi alterada de modo a facilitar o estabelecimento de correspondências entre os dois níveis (1.º e 2.º vs 3.º e 4.º)).

Analisando os descritores de desempenho com maior detalhe, verifica-se que alguns deles são muito gerais, não se constituindo como verdadeiros descritores (por exemplo, “responder a questões sobre o texto”) dado que não especificam os níveis esperados.

Incluir no mesmo descritor a leitura e a audição de obras de literatura (“ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto”) não faz sentido. Ler é diferente de ouvir ler, pode-se ler sem

compreender e, além disso, ler com compreensão exige competências e exigências distintas de “ouvir ler”. Verifica-se também que alguns dos descritores remetem para atitudes e estratégias de metacompreensão (por exemplo, “confrontar as previsões feitas”, “reler para resolver problemas de compreensão”).

A ambiguidade dos resultados esperados e dos descritores de desempenho gerou, provavelmente, a necessidade da sua operacionalização, de forma a clarificar o que se espera que os alunos demonstrem em cada etapa de um percurso de aprendizagem regular. No final do ano 2010 foram publicadas as Metas de Aprendizagem, uma medida que procura promover a qualidade da educação no nosso país e assegurar melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. As metas estão organizadas por ciclo e são definidas tendo em conta o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar (Ministério da Educação, 2010a).

As Metas de Aprendizagem mais relevantes para a competência em análise neste trabalho integram, maioritariamente, dois domínios e respetivos subdomínios:

1) Compreender e interpretar textos: a) Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes; b) Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias; c) Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto; d) Domínio da Complexidade Textual.

2) Tornar-se leitor: a) Estudo e Construção de Conhecimentos; b) Formação do Gosto Literário.

No âmbito do domínio Compreender e interpretar textos, o subdomínio *Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes* salienta como metas finais a identificação das ideias centrais do texto, a compreensão do seu sentido global a partir dos pormenores, a identificação de uma sequência cronológica e lógica de eventos ou de factos, a paráfrase de frases do texto, a identificação de conclusões expressas no mesmo, a identificação das sequências de um texto narrativo e o estabelecimento de relações entre elementos do texto (e.g.: título / notícia; sonoridade e rima).

O subdomínio *Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias* engloba como metas finais, entre outras, o estabelecimento de relações entre informação apresentada no texto e o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto, a identificação de temas ou tópicos idênticos em diferentes textos e a antecipação do conteúdo e da forma do texto e a confirmação dessas previsões. As metas de aprendizagem ligadas ao subdomínio *Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto* incluem a capacidade de o aluno descobrir o significado de palavras desconhecidas em contexto e de identificar palavras ou expressões que no texto marcam relações temporais, causais e finais.

No que se refere ao subdomínio *Domínio da Complexidade Textual*, no final do 1.º Ciclo o aluno deve ser capaz de comparar versões da mesma história (e.g.: caracterização das personagens; desenvolvimento da acção), reconhecer modos de representação da expressividade (e.g.: adjectivação; comparação; personificação), identificar no texto elementos semelhantes e contrastantes; reconhecer elementos de pertença a outra época (e.g.: vestuário; transportes; mobiliário); identificar o padrão típico da construção narrativa e estabelecer relações entre texto escrito e outros modos de representação (e.g.: imagem; banda desenhada; filme).

No segundo domínio - Tornar-se Leitor - o subdomínio *Estudo e Construção de Conhecimentos* integra como metas finais as seguintes: a procura espontânea, por parte do aluno, de informação sobre assuntos abordados na escola, em fontes impressas ou digitais; a leitura, com ajuda de um adulto ou de um guião, de textos não ficcionais, como por exemplo, biografias e autobiografias, livros com ilustrações sobre factos históricos ou descobertas científicas; e a utilização, de forma autónoma ou sob orientação, a biblioteca escolar para consultar ou requisitar livros e aceder à internet. O subdomínio *Formação do Gosto Literário* abrange como metas a atingir a capacidade de o aluno ler textos de diferentes géneros, apresentar as suas impressões sobre os textos e apreciar obras literárias com base em aspetos como o tema tratado ou as características das personagens. A terminologia utilizada ainda levanta muitas dúvidas, dada a falta de clareza e objetividade. Enunciar como meta final "*aluno lê, com ajuda de um adulto ou de um guião, textos não ficcionais (e.g.: biografias e autobiografias; livros com ilustrações sobre factos históricos ou descobertas científicas)*" sem nada dizer sobre a sua extensão e/ou nível de complexidade não é, de facto, uma formulação operacionalizável nem mensurável. Além disso, a "Formação do Gosto Literário" não se consegue com metas que propõem a apreciação de obras literárias com base em aspectos como "as características das personagens ou os temas tratados" (Ministério da Educação, 2010a). Tratando-se de um documento base espera-se que, a breve prazo, ele seja revisto.

A publicação das Metas de Aprendizagem levanta duas questões:

- a) Há instrumentos de avaliação validados que permitam saber o grau de afastamento dos alunos em relação a estas metas?
- b) A que medidas educativas vão ser submetidos os alunos que não atingirem as metas?

A resposta à segunda pergunta exige a implementação de medidas educativas (e políticas) e será, provavelmente, alvo de reflexão pelos respetivos responsáveis. A resposta à primeira questão foi parcialmente respondida logo na introdução deste trabalho. Portugal não possui instrumentos validados para a avaliação da compreensão em leitura. Assim sendo, a comunidade científica esperava, com alguma ansiedade, a definição de Metas de Aprendizagem, pois elas enformariam os critérios de mestria a definir para os instrumentos a criar e/ou a reformular. Todavia, tal não aconteceu.

Avaliação da compreensão leitora

A avaliação da compreensão leitora é uma tarefa difícil, uma vez que estão envolvidos diversos aspetos cognitivos. Dada a sua complexidade, dificilmente um único instrumento consegue abarcar todos esses componentes (Santorum, 2007). As várias medidas medem apenas parcialmente a compreensão leitora, pelo que é vantajosa a utilização de diferentes tipos de medidas (Brandão & Spinillo, 1998; Farr & Carey, 1986, *cit. in Brito, 2002*).

As medidas de avaliação da compreensão leitora podem ser agrupadas da seguinte forma: a) medidas em tempo real vs medidas em diferido; b) medidas de produto vs medidas de processo; c) medidas formais vs medidas informais. Independentemente do tipo de medida, as avaliações da compreensão leitora variam significativamente em termos das características do texto e dos formatos de perguntas. Diferentes instrumentos de avaliação têm sido construídos no nosso país, os quais serão descritos também neste ponto.

Medidas em tempo real vs medidas em diferido

As medidas em tempo real são realizadas durante a leitura e têm por objetivo a análise dos processos. Integram as medidas do tempo de leitura, registos dos movimentos dos olhos, o método de “pensar alto” (*think-aloud*) e a interrupção da leitura para fazer perguntas ao sujeito (Lencastre, 2003; Rayner, Chace, Slattery, & Ashby, 2006). As medidas em diferido são aplicadas após a leitura e procuram avaliar os produtos da compreensão (Lencastre, 2003). Contemplam um de dois tipos de metodologias de avaliação gerais: 1) a reprodução oral ou escrita de um texto que o participante lê ou ouve ler; ou 2) respostas a perguntas sobre um texto escrito ou em suporte sonoro (Brandão & Spinillo, 2001).

Medidas de processo vs medidas de produto

Do ponto de vista cognitivo a compreensão tem sido definida tanto como um processo, como um produto (Arándiga & Tortosa, 2006). As avaliações de produto visam avaliar a mudança de conhecimento que ocorre após a leitura e permitem verificar o nível de leitura do leitor e comparar o seu desempenho com os níveis esperados (para a sua idade ou o ano de escolaridade). As avaliações de processo procuram analisar as diferentes habilidades mobilizadas pelo leitor durante a leitura. Possibilitam a recolha de informação relativa aos processos específicos ou às habilidades em que o leitor evidencia maiores dificuldades e que o impede de atingir níveis de compreensão superiores. Estes dois tipos de avaliação não são mutuamente exclusivos. Uma medida de produto, se bem construída, pode permitir também avaliar processos (Viana, 2009).

Medidas formais vs medidas informais

As medidas avaliação da compreensão leitora podem ainda ser classificadas como informais ou estandardizadas (Caldwell, 2002), sendo que diferem, essencialmente, nos procedimentos de controlo dos itens e nos estudos de validação (Viana, 2009).

As medidas informais são as tradicionalmente desenvolvidas, administradas e/ou classificadas pelos professores em sala de aula. Podem assumir a forma de “testes”, quando são elaboradas pelos professores e preenchidas pelos alunos, ou “registos”, quando são elaboradas e preenchidas pelos próprios professores (e. g., registo dos erros de leitura cometidos durante a leitura de um texto em voz alta).

Os testes de leitura estandardizados são uma ferramenta importante na avaliação da compreensão leitora, dado que fornecem uma estimativa clara e objetiva das competências de um aluno, quando comparado com outros alunos da mesma idade (Nation & Snowling, 1997) ou com um critério de referência. Podem ser

referenciados a normas ou a critério. Quando utilizamos um teste referenciado a normas, as pontuações de cada aluno são comparadas com as pontuações da amostra normativa. No caso dos testes referenciados a critério os resultados dos alunos são comparados com um ponto de corte ou um critério adotado pelos autores do teste (Bell & McCallum, 2008).

As tarefas de avaliação da compreensão da leitura

Na avaliação da compreensão leitora, a realização de perguntas acerca do texto (de verdadeiro/falso, escolha múltipla e de resposta aberta) é a tarefa mais frequente, seguida de perto pelos procedimentos de completamento (*cloze*) (Viana, 2009). Apresentam-se, de seguida, algumas características das diferentes tipologias de perguntas.

Perguntas do tipo verdadeiro/falso

As perguntas deste tipo são geralmente apresentadas ao aluno sob a forma de afirmações, as quais, depois de ler o texto, deverá classificar como verdadeiras ou falsas com base no texto.

Uma das vantagens advém da possibilidade de o aluno extrair significado do texto sem que lhe seja exigida uma resposta verbal complexa, verificando-se, assim, a sua independência relativamente às competências de escrita. Além disso, a sua aplicação é, geralmente, rápida e os procedimentos de cotação têm elevado grau de fidelidade (Campbell, 2005). Como desvantagem, apontam-se a elevada probabilidade de acerto por mero acaso (50%) (Viana, 2009).

Respostas de escolha múltipla

O formato de escolha múltipla consiste na formulação de perguntas que são seguidas de várias opções de resposta, geralmente em número igual ou superior a três alternativas. Este tipo de tarefa é de maior complexidade do que a anterior, uma vez que exige a comparação entre mais opções. A situação mais frequente é apenas uma das alternativas estar correta, embora, noutros casos, a tarefa do sujeito seja a de escolher a mais correta. Este número é considerado adequado para garantir o controlo de respostas dadas ao acaso (Delgado & Prieto, 1998). Ainda que possa ser pensado que quanto maior o número de alternativas maior é o controlo das respostas devidas ao acaso, é certo que nalguns casos uma quarta alternativa é difícil de conseguir de modo a assegurar que a mesma exerça algum grau de atração nas respostas do sujeito. Assim, apesar de se apresentarem quatro alternativas, geralmente, apenas duas funcionam efetivamente como distratores.

As perguntas com respostas de escolha múltipla apresentam como vantagens: a independência relativamente às competências de escrita, a rapidez de aplicação e o elevado grau de fidelidade dos procedimentos de cotação (Campbell, 2005). Como principal desvantagem é apontado o facto de não permitir avaliar rigorosamente se o aluno constrói significado(s) acerca do texto, dado que apenas lhe é pedido que reconheça o(s) significado(s) atribuído(s) pelos autores da prova (Valencia & Pearson, 1987).

Resposta aberta

Nas perguntas de resposta aberta pretende-se recolher informação mais detalhada acerca do que o aluno compreendeu do texto. Podem ser mais ou menos exigentes em termos de processos avaliados, bem como ao nível das competências declarativas a mobilizar (Viana, 2009). Neste caso, com base na informação do texto lido, os alunos têm de produzir uma resposta escrita ou oral a cada questão.

Este tipo de pergunta tem a vantagem de permitir a identificação de problemas de compreensão e a análise dos erros de interpretação. Por outro lado, o facto de exigir uma resposta verbal pode condicionar a avaliação da compreensão em alunos com défices na linguagem expressiva (Cain, 2010); da mesma forma, as competências de escrita de um aluno podem afetar as suas respostas e, conseqüentemente, os seus resultados (Jenkins, Johnson, & Hileman, 2004). Assim, os alunos com boas competências de expressão escrita terão mais possibilidades de atingirem resultados mais elevados em tarefas deste formato.

Tarefas do tipo cloze

Nestas tarefas são apresentadas ao aluno várias frases incompletas, com uma ou mais palavras em falta, e o aluno é solicitado a completar o espaço em branco com a palavra adequada de acordo com o texto, a qual poderá ser escolhida livremente ou selecionada de entre várias alternativas propostas pelos autores da prova, geralmente entre três e cinco opções (Cain, 2010).

Do ponto de vista das competências declarativas, a tarefa não é exigente. No entanto pode exigir respostas de diferente complexidade, conforme a formulação dos itens (Viana, 2009).

Estas tarefas são consideradas, geralmente, como uma boa forma de avaliar a compreensão dado que potenciam a validade de construto dos instrumentos de avaliação da compreensão uma vez que os exercícios de preenchimento de espaços exigem que o leitor estabeleça relações entre os elementos do texto e as associe e integre nos seus conhecimentos prévios (Greene, 2001). Por outro lado, o aluno poderá evidenciar um elevado desempenho resultado, apenas, da atenção prestada a frases individuais e não, necessariamente da sua capacidade de integração do texto (Cain, 2010).

Instrumentos de avaliação da compreensão da leitura existentes em Portugal

O estudo de Sim-Sim e Viana (2007) revelou a existência de seis provas direcionadas para a avaliação da compreensão leitora.

1 - O "Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior" (Carvalho, 1990) é uma tradução e adaptação do teste com o mesmo nome, de Durviaux e Simon, e visa avaliar a compreensão leitora no 1.º e 2.º anos de escolaridade. A sua aplicação pode ser individual ou coletiva, é de papel e lápis e não tem tempo limite. Contudo, aconselha-se terminar quando 9/10 da turma tiver acabado. É composto de 30 itens, divididos entre: 6 itens de reconhecimento de palavras; 5 itens onde é exigido o seguimento de instruções e o completamento de imagens ou palavras; 12 itens de seleção de uma alternativa correta e 7 itens de identificação de letras,

algarismos ou palavras. É atribuído 1 ponto por resposta correta. A prova foi aplicada a 331 alunos de Jardins João de Deus. Não foram explicitados nem o racional teórico nem o âmbito de criação da prova. São apresentados alguns procedimentos de análise dos itens e o coeficiente de correlação com um critério externo. No entanto, as limitações da amostra (extensão e representatividade) não permitem considerá-la válida para a população portuguesa.

2 - O "Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior" de Durviaux e Simon foi igualmente traduzido e adaptado pelo Departamento de Psicologia Educacional do I.S.P.A. (Martins, 1992), no âmbito de uma tese de doutoramento. Assim, os seus objetivos e modo de aplicação são iguais aos da prova anterior. Este teste é composto por 23 itens, 20 dos quais remetem para o completamento de imagens e/ou para a seleção de palavras em função de determinado pedido; três itens são constituídos por perguntas de resposta aberta sobre um pequeno texto. As respostas são cotadas com 1 (resposta correta) ou 0 (resposta incorreta). Não foi explicitado o racional teórico. A prova foi aplicada a 209 crianças do 1.º ano de escolaridade, sendo apresentados os índices de dificuldade dos itens, as médias e os desvios-padrão dos resultados. Contudo, as limitações da amostra (extensão e representatividade) e a ausência de outros procedimentos de validação não permitem considerá-la válida para a população portuguesa.

3 - A prova "Lê e Compreende" (Rebelo, 1993) procura avaliar a compreensão de leitura de frases isoladas. Baseada numa prova estrangeira (Cito, 1982), a sua aplicação é individual ou coletiva, é do tipo papel e lápis e sem limite de tempo. Inclui 27 itens de compreensão de frases, 6 dos quais de completamento, 1 de adequação semântica, 7 de correspondência frase/imagem, 7 de identificação de paráfrases e 6 de ordenamento. A resposta é de escolha múltipla e a cotação é de 1 (resposta correta) ou 0 (resposta incorreta). Esta prova foi elaborada no âmbito de uma tese de doutoramento, tendo sido aplicada a 249 alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Não existe referência ao seu racional teórico nem são mencionados os procedimentos de validação psicométrica (Sim-Sim & Viana, 2007, p.17).

4 - O "Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot" (Trindade, 1997) é uma tradução e adaptação do Teste de Lobrot (1968), resultado de uma tese de doutoramento. A prova é do tipo papel e lápis pode ser aplicada individual ou coletivamente, não apresentando limite de tempo. O seu objetivo é o de avaliar a compreensão de leitura de frases no 1.º Ciclo, através de 36 itens que se traduzem em frases incompletas. O aluno tem de selecionar uma palavra entre cinco alternativas propostas para completar cada frase. A cotação é de 1 (resposta correta) ou 0 (resposta incorreta). Nada é referido relativamente ao racional deste teste, o qual ainda não foi alvo de estudos de validação (Sim-Sim & Viana, 2007).

5 - A "PROCOMLEI – Prova de Avaliação da Compreensão Leitora" (Viana, Pereira, & Teixeira, 2003) é uma prova adaptada a partir da prova PROLEC (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2000) e integra a avaliação de processos perceptivos e lexicais e sintático-semânticos em alunos do 2.º ao 4.º anos de escolaridade. Foi criada no âmbito de um projeto de investigação, pelo que não se encontra publicada. A sua aplicação é feita individualmente, em formato oral e escrito, tendo apenas uma subprova de aplicação coletiva. A cotação é de 1

(resposta correta) ou 0 (resposta incorreta). O seu racional teórico encontra-se bem explicitado. Foi submetida a um estudo de validação com 100 crianças dos distritos de Braga e Porto, metade do 2.º e metade do 4.º ano de escolaridade. A prova foi reformulada, devido aos resultados deste estudo, e os resultados da nova aplicação, com vista à sua validação, não foram publicados.

6 - A “Prova de Compreensão da Leitura” (Trindade, 2004) é uma tradução e adaptação da prova “Neale Analysis of Reading Ability - II e IV níveis”, de Neale (1997), realizada no âmbito de um projecto de investigação. A sua aplicação é individual ou coletiva, sem tempo limite, em formato de papel e lápis. O seu objetivo é avaliar a compreensão leitora no 2.º e 4.º anos de escolaridade, através de uma estrutura constituída por textos de extensão variada, seguidos de questões de escolha múltipla. A cotação é realizada de acordo com o manual. Não foi apresentada uma explicitação do racional teórico nem quaisquer indicadores de validação.

Em 2009, uma segunda versão do “Teste de Lobrot” (1968) para a população portuguesa foi validada por Sucena e Castro (2009). A prova, designada por “TIL - Teste de Idade de Leitura”, permite “estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica” (p.90). Envolve a avaliação da descodificação e da compreensão e é constituída por 36 frases isoladas incompletas que o aluno tem de completar selecionando a palavra correta entre cinco alternativas. A sua aplicação é coletiva e tem a duração de cinco minutos.

No âmbito de algumas teses de mestrado têm vindo a ser efetuados esforços para a validação para a população portuguesa das provas “ACL – Avaliação da Compreensão Leitora 1-6” (Català, *et al.*, 2001). Mendonça (2008) efetuou um primeiro estudo de validação destas provas para o 1.º Ciclo e Nóvoa (2010) realizou estudo idêntico para as versões do 2.º Ciclo.

Face ao exposto, verifica-se que as provas existentes não permitem avaliar realmente a compreensão num sentido mais alargado. A grande maioria destina-se à avaliação da compreensão de frases isoladas, e quando são baseadas na leitura de textos ou não têm em consideração as diferentes tipologias textuais ou não contemplam os diferentes processos envolvidos na compreensão leitora. Apenas um dos instrumentos apresentados se encontra aferido para a população portuguesa (TIL). Nenhum deles permite a comparação de desempenhos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que se considera fundamental o investimento na criação de provas de compreensão leitora mais robustas.

As provas de aferição de Língua Portuguesa são o único instrumento usado pelo Ministério da Educação com vista a obter indicadores acerca do desempenho dos alunos em competências de “compreensão da leitura e expressão escrita”, “conhecimento explícito da língua” e “expressão escrita compositiva”. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a compreensão leitora é avaliada com recurso, sobretudo, a perguntas de compreensão literal e inferencial, embora também seja, por vezes, solicitado aos alunos a identificação de características da narrativa e a ordenação sequencial ou cronológica de factos, entre outros (Ministério da Educação, 2004a). A tipologia textual tem variado ao longo dos anos (textos narrativos, instrucionais, informativos, teatrais, poéticos e banda desenhada) e o formato dos itens tem sido também diversificado

(escolha múltipla, resposta breve, resposta do tipo verdadeiro/falso, de completamento, associação e ordenação. Apesar da formalidade dos procedimentos adotados para a realização destas provas, elas podem considerar-se instrumentos informais de avaliação e não instrumentos standardizados. Não se tratando de uma prova referenciada a normas, os critérios de mestria também não estão claramente definidos.

Reflexão Final

Ao longo deste primeiro capítulo procurou-se dar resposta a várias questões no sentido de se obter uma perspetiva abrangente do conceito de compreensão leitora e da leitura em si, os fatores que a influenciam, como tem sido feita a sua classificação, como é contemplada nos Programas de Português do Ensino Básico (2009), que Metas de Aprendizagem foram definidas para esta competência e de que forma tem sido avaliada e os instrumentos disponíveis no nosso país.

Relativamente ao conceito de leitura, verificou-se uma evolução na forma como é entendida. Inicialmente considerava-se que a leitura consistia na descodificação das palavras escritas, no entanto, a sua definição foi alterada por volta de 1970 e ainda hoje se mantém e reúne o consenso de diversos autores. Ler é, por definição, compreensão. O domínio do código escrito deixou de ser um fim em si mesmo e passou a ser visto como um meio para a compreensão, a qual se manifesta quando o aluno age sobre o texto e extrai e constrói significado(s) para o mesmo, partindo dos seus conhecimentos prévios acerca do tema em causa. Neste sentido, o leitor assume um papel ativo e deixa de ser um mero recetor da mensagem escrita.

A compreensão de textos lidos enquanto processo de construção de significado envolve fatores de diversa ordem. Através da revisão efetuada foi possível reconhecer a existência de três grandes categorias, os fatores derivados do leitor, derivados do texto e do contexto. Cada uma delas joga um papel importante na compreensão, e a interação entre os vários fatores determina a capacidade de o leitor construir, com maior ou menor dificuldade, um sentido do texto. Os agentes educativos deverão atender a um grande número de variáveis de forma a potenciar a compreensão de um texto. Fomentar um clima de diálogo recíproco na sala de aula de forma a promover reflexão sobre estratégias utilizadas na descoberta ou construção de uma resposta, e facultar aos alunos textos que vão ao encontro dos seus interesses, podem ser estratégias a usar.

A informação escrita pode exigir do leitor diferentes tipos de resposta, as quais foram sistematizadas em taxonomias de compreensão leitora. Constatou-se a existência de quatro dimensões principais, nomeadamente, a literal, a inferencial, a crítica e a de reorganização. A primeira requer que o leitor reconheça informação explícita no texto, a segunda requer que ele seja capaz de antecipar significados, estabelecer hipóteses e fazer deduções. Quanto à componente crítica, esta implica que o leitor formule opiniões pessoais, juízos de valor acerca das personagens ou dos acontecimentos do texto, recorrendo, para tal, a critérios internos ou externos. Por vezes há também a necessidade de reorganizar a informação dada, seja através da elaboração de sínteses ou resumos, seja por meio da construção de esquemas.

Os professores têm atualmente ao seu dispor alguns documentos orientadores com a finalidade de tornar homogêneos os critérios de avaliação dos alunos e de apoiar a implementação de atividades que cumpram os objetivos pedagógicos. Com base nos Programas de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) é esperado que os professores dinamizem o ensino de forma a que os alunos atinjam as metas de aprendizagem estipuladas (Ministério da Educação, 2010a). Contudo, face à análise realizada, verificou-se que os resultados esperados beneficiariam de uma melhor operacionalização e articulação entre o que é esperado para o 1.º e 2.º anos e para o 3.º e 4.º anos. Quanto aos descritores de desempenho, seria pertinente uma clarificação dos conceitos utilizados. Por exemplo, “ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto” (Ministério da Educação, 2010a, p. 37), é um descritor que reúne na mesma condição a leitura e a audição de textos quando é requerida a ativação de diferentes competências por parte do leitor. Além disso, a expressão “reagir ao texto” não é clara quanto à resposta exigida ao leitor, não é perceptível se ele deverá formular uma opinião pessoal, ou resumir o texto, de responder apenas a perguntas explícitas ou de manifestar uma reação (de apreço ou de rejeição). No que se refere às Metas de Aprendizagem, verifica-se situação idêntica. A terminologia usada ainda levanta muitas dúvidas dada a falta de clareza e objetividade. Para exemplificar, uma das metas a atingir no final do 1.º Ciclo é a de comparar versões da mesma história. Todavia, não é especificado o nível de complexidade exigido nem, tão pouco, o tipo de versões (ex: comparar uma versão de um conto de Perrault com a versão de Walt Disney para a mesma história). A definição de metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como de formas fiáveis de avaliar o desempenho em leitura exige o recurso a instrumentos devidamente validados.

Os testes de compreensão leitora são o método usado com maior frequência na avaliação da compreensão em leitura. Apesar desta preferência, os testes existentes ao dispor dos psicólogos e dos professores portugueses são escassos, não contemplam avaliações de compreensão leitora fiáveis e não atendem a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo. A revisão efetuada por Sim-Sim e Viana (2007) mostrou a necessidade urgente de um maior investimento na avaliação da compreensão leitora, produzindo instrumentos fiáveis e que permitam estudos longitudinais e a comparação de resultados ao longo do tempo.

É neste contexto que se insere o principal objetivo desta tese, o da realização de um estudo piloto com um instrumento de avaliação da compreensão leitora. Como já foi referido previamente, a prova em estudo insere-se no âmbito do Inventário de Avaliação da Leitura (IAL), que reúne ainda provas de avaliação da compreensão de textos na modalidade oral e do reconhecimento de palavras de forma a permitir uma avaliação e monitorização mais rigorosa da compreensão leitora ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a dar resposta a uma necessidade que se considera premente não só no nosso país, mas também a nível internacional. No que se refere ao ICTML, este pretende ser um instrumento que forneça indicações em relação ao desempenho em leitura em geral e relativamente às dimensões de leitura em que o aluno revela maior domínio ou dificuldade.

No capítulo seguinte será feita a descrição das características do ICTML no que se refere à metodologia da sua construção e validação.

CAPÍTULO II

ESTUDO PSICOMÉTRICO DO INVENTÁRIO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NA MODALIDADE DE LEITURA

Introdução

A revisão da literatura efetuada no capítulo anterior permitiu-nos concluir sobre a necessidade de dispor de instrumentos de avaliação das competências de leitura fiáveis e validados para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, indispensáveis para avaliar e monitorizar os progressos na leitura e permitir o diagnóstico preciso dos alunos com dificuldades. A construção do IAL – Inventário de Avaliação de Leitura – procura contribuir para colmatar as limitações que se registam em Portugal no âmbito da avaliação da leitura nos anos iniciais de escolaridade. Trata-se de uma bateria composta por três testes – um destinado à avaliação do reconhecimento de palavras (RP) e outros dois destinados à avaliação da compreensão de textos. Estes últimos diferem entre si quanto à modalidade de apresentação. No Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (ICTML) o aluno deve ler os textos e as perguntas. No Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade Oral (ICTMO) quer a leitura quer as perguntas são apresentadas em formato áudio, com recurso a uma aplicação informática a desenvolver.

O presente trabalho integra o conjunto de estudos conducentes à construção do IAL, especificamente o ICTML. Trata-se de um estudo piloto, com o qual se procura avaliar as opções tomadas ao nível da sua construção em geral, e do funcionamento dos itens para o 3.º ano de escolaridade. Neste capítulo apresentam-se e justificam-se as opções tomadas quanto à seleção dos textos usados e aos procedimentos adotados na elaboração dos itens e os resultados das características métricas dos mesmos, bem como dados relativos à fidelidade e validade dos resultados.

Método

Participantes

A amostra em estudo é constituída por 81 alunos do 3.º ano de escolaridade, 37 do sexo masculino e 44 do sexo feminino, pertencentes a um agrupamento de escolas da zona norte do país.

Desenvolvimento do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura

O ICTML tem como objetivo avaliar a compreensão leitora, definida como um processo cognitivo complexo que resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto e que implica a interpretação da informação de um texto, o uso de conhecimentos prévios para o fazer e a construção por parte do leitor de uma representação ou imagem coerente do tema do texto (van den Broek, *et al.*, 2005).

Para a construção do ICTML foram definidos vários critérios teóricos e metodológicos que estiveram na base de algumas tomadas de decisão relativas aos textos a usar (tipologia, extensão), aos processos de leitura a avaliar, ao formato dos itens e aos procedimentos estatísticos.

O tipo de texto

A avaliação da compreensão leitora tem contemplado, de modo sistemático, a variável tipo de texto, dado o seu impacto no desempenho. Tem-se verificado que o resultado dos sujeitos em provas de compreensão é superior quando são usados textos narrativos (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000; Giasson, 2005; Hess, 2007; Irwin, 1986; Morais, 1997).

Nos dois estudos PISA em que foi privilegiada a literacia em leitura (2000, 2009) verificou-se que os alunos portugueses obtêm níveis superiores perante textos narrativos, independentemente da competência ou da tarefa de leitura proposta, superando, inclusivamente, os valores médios da OCDE. Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático ou de textos informativos extensos, os alunos portugueses afastam-se, significativamente, dos valores médios da OCDE (Ministério da Educação, 2001, 2010b).

Na conceção de provas destinadas à avaliação da compreensão leitora devem, por isso, ser ponderados os tipos de textos a usar. Na construção do ICTML optou-se pela inclusão de textos narrativos e informativos, com níveis de complexidade e extensão que progridem de acordo com o ano de escolaridade, pois está-se a avaliar uma competência que muda de modo substantivo ao longo do 1.º Ciclo Ensino Básico. Os parâmetros de extensão adotados para o ICTML foram os propostos por Sim-Sim e Viana (2007): cerca de 70 palavras para o 1.º ano; 70 a 120 palavras para o 2.º ano; 121 a 699 para o 3.º ano e 250 a 700 palavras para o 4.º ano. Os dois textos selecionados para este estudo são de extensão adequada para o 3.º ano de escolaridade, tendo o primeiro um total de 337 palavras e o segundo 278 palavras.

Quanto à complexidade, à falta de critérios objetivos quer nos descritores de desempenho, quer nas metas de aprendizagem, recorreu-se à sua análise por parte de peritos.

Uma terceira opção tomada foi a de usar apenas textos inéditos de autores portugueses de literatura infanto-juvenil e de divulgação científica, a fim de assegurar a constância de condições para todos os sujeitos avaliados. Os textos foram produzidos de acordo com duas diretrizes principais: a) o número de palavras a incluir em cada texto, por ano de escolaridade, foi pré-definido; b) cada texto para cada ano de escolaridade deveria funcionar como uma sequência informativa ou narrativa coerente e, por sua vez, ser passível de integrar de forma total ou parcial o texto do ano subsequente, a fim de permitir itens de ancoragem, exigidos pelo procedimento estatístico a adotar.

Os textos foram sujeitos a uma reflexão falada entre especialistas e a revisão linguística por investigadores desta área.

Processos avaliados

Os itens foram elaborados de forma a permitir a avaliação dos processos que têm sido contemplados, de modo sistemático, em diferentes taxonomias de compreensão da leitura (Barrett, 1972; Herber, 1978; Swaby, 1989; Catalá, *et al.*, 2001). Os itens avaliam:

a) a compreensão literal – presente em tarefas nas quais é necessário que o sujeito identifique ou localize informação que se encontra explícita no texto;

b) a compreensão inferencial – que implica que o sujeito formule antecipações ou suposições a partir da informação presente no texto, podendo ser necessária a utilização de conhecimentos prévios;

c) a reorganização da informação – que inclui a sistematização, esquematização ou o resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias de forma a obter uma síntese compreensiva;

d) a compreensão crítica – que inclui a formulação de juízos, a expressão de opiniões, a distinção entre factos e realidade.

Estes quatro níveis apresentam alguma correspondência com as competências de compreensão que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2003; 2004a) operacionaliza nas Provas de Aferição nacionais: a) reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes; b) compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados; c) compreender a informação não explícita no texto; d) expressar opiniões pessoais fundamentadas.

Formato dos itens

Em contextos educativos a avaliação da compreensão leitora é efetuada maioritariamente com recurso a perguntas (perguntas de verdadeiro/falso, perguntas com resposta de escolha múltipla e perguntas de resposta aberta), seguidas de perto pelos procedimentos de completamento (*cloze*) (Viana, 2009).

Na elaboração dos itens do ICTML optou-se pelo formato de perguntas com resposta de escolha múltipla. Para cada pergunta são apresentadas três alternativas de resposta, das quais apenas uma está correta. A opção por este número de alternativas foi tomada com base no trabalho de Delgado e Prieto (1998), segundo o qual este número de opções, do ponto de vista empírico, é tão aceitável como as perguntas com resposta de escolha múltipla com quatro alternativas. Na realidade, dado o nível de escolaridade, o aumento do número de alternativas para diminuir a probabilidade de acertos aos acaso não pode recorrer a subtilezas, obrigando a introduzir alternativas que, sendo completamente inverosímeis, acabam rapidamente descartadas. Em termos pragmáticos, três alternativas de resposta implicam poupança de tempo, exigências de análise mais adequadas a crianças da faixa etária a que a prova se destina e facilitam os processos de confirmação e revisão por parte dos alunos (sugeridos pelas instruções). À semelhança dos textos, também os itens foram sujeitos a uma reflexão falada entre especialistas e a revisão linguística por investigadores desta área.

O ICTML é constituído por um caderno de textos e uma folha de respostas onde constam os itens da prova. Para o 3.º ano de escolaridade a prova possui um total de 33 itens, 16 dos quais relativos ao texto narrativo e 17 relativos ao texto informativo. Os itens encontram-se distribuídos pelos diferentes níveis de compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica e reorganização da informação (cf. Quadro 2). Apesar de o ICTML se assumir como uma avaliação do produto, a prévia classificação dos itens por nível de compreensão permite, também, a análise dos resultados por processo.

Quadro 2 – Distribuição das perguntas pelos tipos de textos e níveis de compreensão leitora

Texto		Literal		Inferencial		Reorganização		Crítica	
	Extensão	N	Itens	N	Itens	N	Itens	N	Itens
Narrativo	337	3	1, 3, 12	9	2, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 15	1	10	3	7, 9, 16
Informativo	278	9	17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29	5	19, 20, 21, 31, 32	3	28, 30, 33	0	-----
Total		12		14		4		3	

Modo de aplicação e cotação

A prova pode ser aplicada coletivamente e sem limite de tempo. Inicia-se com a apresentação das instruções, complementada com a realização de um exemplo. A pontuação máxima que poderá ser obtida é a de 33 pontos uma vez que a cotação é de 1 (resposta correta) ou 0 (resposta errada).

Validação do ICTML-3¹

Medidas

Além do ICTML-3 foi aplicado um conjunto de outros testes, a fim de estabelecer a validade concorrente e discriminante.

PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010)

A PRP é constituída por 40 itens. Cada item inclui uma imagem e quatro palavras estímulo, das quais apenas uma corresponde à imagem. A prova pode ser aplicada individualmente ou em grupo. No 1.º e 2.º anos o tempo de realização é de quatro minutos e no 3.º e 4.º anos é de dois minutos. O coeficiente de *alpha* de Cronbach é de, respetivamente, 0,95, 0,93, 0,93 e 0,84 para cada um dos 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prova apresenta validade preditiva observando-se correlações elevadas e estatisticamente significativas com os resultados noutras provas e com a classificação do nível de desempenho em leitura efetuada por professores. Os resultados da análise fatorial confirmatória indicam que o modelo com um fator se ajusta aos dados empíricos.

¹ O número "3" indica o ano de escolaridade a que se destina a prova.

Teste de Compreensão Leitora – TCL (Cadime, Ribeiro & Viana, no prelo)

O TCL (Cadime, Ribeiro, & Viana, no prelo) é um teste de avaliação da compreensão leitora para alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade do Ensino Básico. É constituído por um caderno de textos e uma folha de respostas onde constam os itens da prova. A versão utilizada é constituída por 38 itens, dos quais 13 avaliam compreensão literal, 13 compreensão inferencial, 8 a reorganização de informação e 4 a compreensão crítica. Os itens têm o formato de resposta de escolha múltipla com quatro alternativas de resposta, das quais apenas uma é correta. O texto que serve de base à prova é predominantemente narrativo, adotando o formato de um diário onde é integrado um texto informativo, um texto prescritivo e dois poemas. A prova pode ser aplicada individualmente ou em grupo, sem limite de tempo. Nos três anos de escolaridade o coeficiente de *Alpha* de Cronbach é de 0.76, 0.84 e 0.83, respetivamente. O TCL apresenta índices adequados de validade preditiva observando-se correlações estatisticamente significativas com os resultados noutras provas de leitura e com a classificação do nível de desempenho nesta competência efetuada por professores.

TIL – Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2009)

O TIL (Sucena & Castro, 2009) é um teste destinado a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e permite “estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica” (p.90). Serve como base para um primeiro diagnóstico nas dificuldades de leitura e/ou da dislexia. É constituído por 36 frases incompletas que o leitor deve completar selecionando uma palavra de entre cinco alternativas que lhe são propostas. Requer competências de descodificação e de compreensão. A aplicação pode ser individual ou coletiva e, em ambas as condições de administração, os alunos têm um tempo máximo de 5 minutos para realizar o teste.

Memória de Dígitos em Sentido Inverso (Wechsler, 2003)

Esta prova constitui um dos sub-testes da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos - WISC-III - e constitui uma medida de atenção e da memória de trabalho (Kaufman, 1994; Truch, 1993). São apresentadas várias séries de números à criança, incluindo uma como exemplo, e cada série é constituída por dois ensaios. A criança é solicitada a repetir cada ensaio, contendo entre dois e nove dígitos, mas por ordem inversa. A prova termina após insucesso em ambos os ensaios de uma mesma série. A pontuação atribuída corresponde a 1 ponto por cada ensaio repetido corretamente. No máximo a criança pode atingir 14 pontos. A WISC-III é uma medida que se encontra aferida para a população portuguesa e que apresenta boas qualidades psicométricas, revelando-se como um instrumento com elevada fidelidade. Em termos de validade, os estudos realizados em Portugal apoiam a validade dos resultados obtidos com a WISC-III (Simões & Albuquerque, 2002).

Escala tipo "Likert" - avaliação por parte dos professores.

Foi pedido aos professores titulares de turma para classificarem os alunos em relação ao seu nível em termos de compreensão na leitura. Pretendia-se uma estimativa aproximada do seu rendimento nesta competência ao longo do ano letivo. As classificações dos alunos foram expressas numa escala ordinal de cinco pontos (1 – Insuficiente; 2 – Suficiente; 3 – Bom; 4 – Muito Bom; 5 - Excelente). Para a avaliação os professores considerariam o esperado para o nível de escolaridade dos alunos.

Procedimento

A aplicação das provas foi realizada por psicólogos, em três momentos do terceiro período letivo (com espaçamento de uma semana). No primeiro momento foi aplicado o ICTML-3 (texto narrativo seguido de texto informativo). Optou-se por esta sequência dado que estando os alunos mais familiarizados com o texto narrativo pela frequência com que este é utilizado em contexto escolar, esta ordem contribuiria para que se sentissem mais confiantes e motivados para responder. No segundo momento foram aplicados o TCL e a PRP e, no terceiro momento, o TIL e a prova de Memória de Dígitos em sentido inverso. Todas as provas, foram aplicadas de modo coletivo e na sala de aula, à exceção da de Memória de Dígitos que requer avaliação individual.

Para a recolha de dados foram obtidas todas as autorizações necessárias e foi assegurada aos participantes a confidencialidade dos dados. Foi-lhes, ainda, explicado o objetivo do estudo e a instituição responsável pelo mesmo.

Resultados

A análise das características psicométricas dos itens e dos resultados foi realizada no quadro da teoria clássica dos testes (Pasqualli, 1996). No tratamento dos dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (versão 18.0 para Windows).

Na análise dos itens, calculou-se o índice de dificuldade através da proporção de respostas corretas ao item. Procedeu-se, ainda, ao cálculo do poder discriminativo calculando o coeficiente de correlação corrigido item-total e analisando o contributo de cada item para o coeficiente de consistência interna.

Foi analisada a distribuição dos resultados e testada a sua normalidade. Para estimar a consistência interna calculou-se o coeficiente *alpha* de Cronbach. No estudo da validade calculou-se a correlação bivariada entre os resultados obtidos no ICTML com os resultados da PRP, do TCL, do TIL, da Memória de Dígitos em Sentido Inverso e com a avaliação da compreensão em leitura realizada pelos professores. Efetuaram-se testes *t* para amostras independentes, de modo a verificar a existência de diferenças de médias de desempenho em função do sexo.

Análise dos itens

Os dados relativos ao índice de dificuldade (ID), índice de discriminação (r_{cor} item-total) e percentagem de respostas, por alternativa, são apresentados no Quadro 3. O índice de dificuldade varia entre 0.20 e 0.95 e o seu valor médio é igual a 0.70. A análise da correlação corrigida item-total indica que vários itens (1, 4, 5, 7, 10, 13) apresentam valores inferiores a 0.20 e noutros o valor do coeficiente de correlação é negativo (15 e 21).

Da análise da distribuição das respostas pelas várias alternativas em cada um dos itens verifica-se que nos itens 1, 2 e 17 pelo menos uma das alternativas não foi escolhida. O índice de dificuldade destes três itens é muito elevado (0.95 para cada um) o que explicará o baixo grau de atração das restantes alternativas.

A análise qualitativa dos itens pode contribuir para explicar os valores do índice discriminação obtidos nalguns itens. No item 7 duas das alternativas erradas são escolhidas por muitos alunos. Trata-se de um item em que é pedida uma opinião que deve ser fundamentada na análise do texto. Contudo como esta orientação não é claramente expressa os alunos poderão ter respondido a partir da sua opinião pessoal (Item: “No campo as pessoas vivem mais próximas da natureza. Concordas com esta afirmação? 1 – Sim, porque têm mais tempo para passear e apreciar a natureza; 2 – Sim, porque as actividades diárias estão mais ligadas ao campo e aos animais; 3 – Sim, porque preservam mais o ambiente.”). A alternativa correta era a 2, porém uma maior percentagem de alunos escolheu a primeira alternativa (cf. quadro 3).

O item 15, cuja resposta correta é a “3”, recebeu uma maior percentagem de respostas na alternativa “1”. No excerto do texto para o qual foi elaborada a pergunta 15 pode ler-se:

[...]

As noites são calmas e silenciosas, por isso dorme-se lindamente. Eu sonho bastante antes e depois de adormecer, ou seja, fico muito quieto, entre os lençóis frescos, a imaginar cenas que combinam com as estrelas e com a lua a brilhar naquele céu limpo, azul-escuro, aveludado, que vejo através das cortinas da janela do meu quarto, com vista para o cume mais alto da serra.

A pergunta relativa ao item 15 é a seguinte: “Esta aldeia situa-se no cume mais alto da serra?

- a) Sim, porque o ar é muito saudável e fresco;
- b) Não, porque se fosse não existiria transporte para lá;
- c) Não, porque dela se avista um cume ainda mais alto.”

A chave para a resposta encontra-se na frase “que vejo através das cortinas da janela do meu quarto, com vista para o cume mais alto da serra”. A opção pela primeira alternativa poderá resultar de no texto se poder ler “Eu vivo na cidade, mas tenho a impressão de que preferia viver no campo.[...]. É ótimo variar de ambiente e divertir-me de maneira bem mais saudável [...]. O ar puro cheira tão bem que dá prazer inspirar fundo para lavar os pulmões”. As palavras “saudável” e “ar puro” que aparecem no texto poderão ter levado os

alunos a optar pela alternativa errada. É também possível que a resposta se tenha baseado nos conhecimentos dos alunos sobre a qualidade do ar nas zonas montanhosas.

O item 28 refere-se à pergunta: “Quanto tempo demorou a fase de crisálida?”

- a) um mês
- b) cinco meses
- c) sete meses.”

A resposta exigia que os alunos analisassem informação dispersa por quatro parágrafos, identificassem três fases e que efetuassem os cálculos necessários para encontrar o tempo correspondente à fase de crisálida. É, na verdade, um item exigente, mas a opção pela primeira alínea tem a ver com o facto de “um mês” ser uma indicação que é explícita no texto mas não relativa à fase de crisálida. Provavelmente se a alternativa fosse, por exemplo, três meses, não seria induzida uma leitura literal.

Nos restantes itens a análise das perguntas e das respetivas alternativas não permitem sugerir uma explicação plausível para a dispersão dos resultados pelas alternativas erradas.

O contributo de cada um destes itens para o coeficiente de consistência interna é diverso. Os itens 1 e 2, se retirados, conduzem a uma redução no seu valor. A retirada dos restantes contribui para um aumento do valor de *alpha*. Optou-se, assim, pela retirada dos itens 5, 7, 10, 13, 15 e 21 cujas correlações corrigidas item-total são inferiores a 0.20 e que, em simultâneo, reduzem o valor do coeficiente de consistência interna. No quadro 3 (cf. colunas “Versão reduzida”) apresentam-se os valores relativos ao poder discriminativo e ao valor de consistência interna. Nas análises subsequentes não são considerados os itens que foram excluídos.

Quadro 3 - Índice de dificuldade e poder discriminativo dos itens na versão inicial e na versão reduzida

Texto	Itens		Cotação	Alternativas						Versão Inicial		Versão Reduzida		
	Nº	Processo		1		2		3		ID	r _{cor, item-total}	α _{item excluído}	r _{cor, item-total}	α _{item excluído}
				N	%	N	%	N	%					
Narrativo	1	Literal	2	4	4,9	77	95,1	0	0	0.95	.18	.79	.18	.84
	2	Inferencial	2	4	4,9	77	95,1	0	0	0.95	.34	.79	.35	.83
	3	Literal	1	49	60,5	28	34,6	3	3,7	0.61	.41	.78	.40	.83
	4	Inferencial	3	21	25,9	0	0	59	72,8	0.73	.17	.80	.21	.84
	5	Inferencial	3	10	12,3	2	2,5	69	85,2	0.85	.12	.80		
	6	Inferencial	3	23	28,4	13	16	43	53,1	0.53	.43	.78	.37	.83
	7	Crítica	2	34	42	30	37	17	21	0.37	.14	.80		
	8	Inferencial	1	69	85,2	9	11,1	3	3,7	0.85	.50	.78	.50	.83
	9	Crítica	1	71	87,7	5	6,2	5	6,2	0.88	.31	.79	.30	.83
	10	Reorganização	3	20	24,7	7	8,6	52	64,2	0.64	.14	.80		
	11	Inferencial	1	49	60,5	19	23,5	12	14,8	0.61	.22	.79	.25	.84
	12	Literal	2	4	4,9	59	72,8	18	22,2	0.73	.49	.78	.51	.83
	13	Inferencial	2	21	25,9	48	59,3	12	14,8	0.60	.06	.80		
	14	Inferencial	1	67	82,7	7	8,6	7	8,6	0.83	.22	.79	.22	.84
	15	Inferencial	3	59	72,8	5	6,2	16	19,8	0.20	-.27	.81		
	16	Crítica	1	60	74,1	1	1,2	19	23,5	0.74	.28	.79	.32	.83
Informativo	17	Literal	2	0	0	77	95,1	0	0	0.95	.30	.79	.32	.83
	18	Literal	2	2	2,5	72	88,9	3	3,7	0.89	.48	.78	.49	.83
	19	Inferencial	3	7	8,6	5	6,2	64	79	0.79	.56	.78	.60	.82
	20	Inferencial	2	3	3,7	63	77,8	11	13,6	0.78	.33	.79	.33	.83
	21	Inferencial	1	59	72,8	3	3,7	19	23,5	0.73	-.14	.81		
	22	Literal	2	13	16	63	77,8	1	1,2	0.78	.55	.78	.56	.82
	23	Literal	3	2	2,5	4	4,9	71	87,7	0.88	.35	.79	.35	.83
	24	Literal	2	21	25,9	49	60,5	7	8,6	0.61	.41	.78	.41	.83
	25	Literal	1	64	79	4	4,9	8	9,9	0.79	.55	.78	.56	.82
	26	Literal	2	5	6,2	72	88,9	4	4,9	0.89	.26	.79	.26	.83
	27	Literal	1	53	65,4	4	4,9	24	29,6	0.65	.36	.79	.38	.83
	28	Reorganização	3	40	49,4	14	17,3	26	32,1	0.32	.32	.79	.33	.83
	29	Literal	2	7	8,6	55	67,9	18	22,2	0.68	.36	.79	.39	.83
	30	Reorganização	1	42	51,9	15	18,5	24	29,6	0.52	.44	.78	.41	.83
	31	Inferencial	3	9	11,1	7	8,6	65	80,2	0.80	.27	.79	.32	.83
	32	Inferencial	1	40	49,4	12	14,8	29	35,8	0.49	.30	.79	.28	.83
	33	Reorganização	2	13	16	57	70,4	11	13,6	0.70	.38	.79	.38	.83

(Versão inicial: dados obtidos com os 33 itens; Versão reduzida: dados obtidos após eliminação dos itens que apresentam uma correlação corrigida item-total <0.20 e, se excluídos, contribuem para um aumento no valor do coeficiente de consistência interna).

Distribuição dos resultados

A média dos resultados é igual a 19.9 (D.P. = 4.87). Os resultados variam entre 8 e 27. No quadro 3 apresentam-se as estatísticas descritivas obtidas para esta prova.

Os quocientes de assimetria (-0.67) e curtose (-0.32) indicam uma distribuição de resultados assimétrica negativa e leptocúrtica. Os resultados do teste *Kolmogorov-Smirnov* ($KS=0.135$, $gl=81$, $p<0.001$) são estatisticamente significativos. A análise do histograma (Gráfico 1) ilustra a distribuição dos dados. Como se pode observar os resultados apresentam-se acumulados na parte direita da distribuição, indicando que se trata de uma prova fácil.

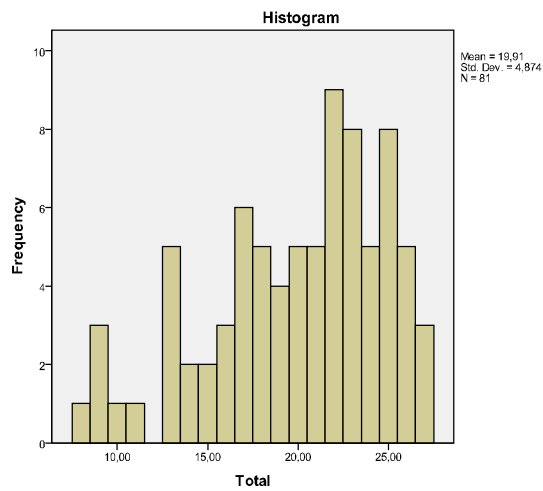


Gráfico 1 – Histograma representativo da distribuição dos resultados no ICTML

Consistência interna

Na estimação da fidelidade optou-se pelo método da consistência interna. O valor do coeficiente de alpha de *Cronbach* foi de 0.84.

Validade concorrente e discriminante

No sentido de se avaliar a validade do ICTML-3 calculou-se a correlação dos resultados obtidos nesta prova com os resultados na PRP, no TCL, no TIL, na prova de Memória de Dígitos em sentido inverso e a avaliação do nível de compreensão em leitura efetuada pelos professores. Esta correlação foi realizada recorrendo ao teste de correlação não paramétrico de *Spearman*. A correlação dos resultados do ICTML com a Prova de Reconhecimento de Palavras não é estatisticamente significativa ($r=0.14$; $p>.05$) contrariamente ao que seria esperado. O desempenho no ICTML não é, assim, possível de prever pelo valor da PRP. É possível que problemas de amostragem expliquem este valor.

Os coeficientes de correlação com o Teste de Compreensão Leitora ($r = 0.627$; $p< .001$), com o Teste de Idade de Leitura ($r = .50$.; $p< .001$) e com a classificação efetuada pelos professores ($r = 0.604$; $p< .001$)

são estatisticamente significativos. Não se verificam coeficientes de correlação estatisticamente significativos com a prova Memória de Dígitos em sentido inverso.

Na compreensão leitora não é esperado, de um ponto de vista teórico, que existam diferenças em função do sexo. Para verificar esta hipótese recorreu-se ao *t-test* para amostras independentes. Embora não se verifique o pressuposto da normalidade da distribuição, o *t-test* é robusto a violações da normalidade (Field, 2009). A média dos resultados dos alunos é igual a 19.57 (DP = 0.51) e das alunas a 20.20 (DP = 4.42). A diferença nas médias não é estatisticamente significativa ($t = -0.583$; $gl = 79$; $p > .05$).

Discussão dos resultados

Tendo em conta os objetivos estabelecidos para este capítulo foram apresentadas, ao longo do mesmo, as metodologias de construção e validação de uma das provas do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura destinada ao 3.º ano de escolaridade. Foram inventariados os critérios tendo em atenção a revisão da literatura relevante na área. Desta ponderação de critérios resultou uma prova que inclui um texto narrativo e um texto informativo e itens com o formato de perguntas com respostas de escolha múltipla. Os resultados deste estudo piloto contribuíram para testar os itens e efetuar uma primeira análise da validade da prova, esta razão justifica que se tenha apenas utilizado uma amostra de alunos do 3.º ano. A partir desta análise é possível rever os itens e elaborar a versão definitiva da prova.

A análise dos itens, realizada no quadro da Teoria Clássica dos Testes, conduziu à identificação de vários itens (5, 7, 10, 13, 15 e 21) cujo índice de discriminação era marcadamente inferior ao apontado na literatura. Foram ainda identificados três itens (7, 15, 28) em que as alternativas mais seleccionadas não correspondiam à resposta correta, tendo sido analisadas as eventuais causas para esta discrepância.

Ainda em relação ao índice de dificuldade, Baquero (1974) sugere que numa prova, 10% dos seus itens devem ser muito fáceis (I.D. > 0.74), 20% fáceis (I.D. 0.55-0.74), 40% médios (I.D. 0.45-0.54), 20% difíceis (I.D. 0.25-0.44) e 10% muito difíceis (I.D. < 0.25). Nas duas versões (inicial e reduzida) os itens não se distribuem de acordo com estes parâmetros, sendo de ponderar a necessidade de elaborar outros itens que permitam a diferenciação dos sujeitos em todos os níveis de competência.

Os valores estimados para o poder discriminativo indicam que, para a maioria dos itens, estes são adequados. Apenas 6 itens apresentavam um valor significativamente abaixo do mínimo exigido. Assim, optou-se pela eliminação dos itens 5, 7, 10, 13, 15, 21 por se verificar que, se excluídos, faziam aumentar o valor de consistência interna da prova. Note-se que o valor do coeficiente *alpha de Cronbach*, excluindo esses itens se alterou de 0.79 para 0.84. Este resultado relativo à consistência interna encontra-se dentro dos mínimos sugeridos pela literatura, pelo que se pode concluir que os itens da prova possuem alguma capacidade de estimar a coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada item que compõe a prova (Almeida & Freire, 2003).

Nesta prova seria de esperar que os resultados assumissem uma distribuição normal, no entanto o mesmo não se verifica. Os testes de normalidade efetuados rejeitam a hipótese de normalidade da distribuição, a qual reflete uma acumulação dos resultados à direita, indicando a facilidade da prova. Esta questão pode ser explicada pela inclusão de 84% de itens muito fáceis ou fáceis e também estará associada ao reduzido número de participantes neste estudo. No que diz respeito à variável sexo, os resultados não refletem diferenças expressivas, tal como seria de esperar.

No que concerne à validade por referência a critério, as análises indicam a ausência de correlação estatisticamente significativas entre o ICTML-3 e a PRP. A compreensão leitora é, em larga medida, dependente das competências de reconhecimento de palavras sobretudo nos dois primeiros anos de escolaridade. Embora seja consensual o facto de que o reconhecimento de palavras é condição necessária mas não suficiente para a compreensão de um texto (Alégria, Leybaert, & Mousty, 1997; Cain, Bryant, & Oakhill, 2004), seria de esperar que no 3.º ano as correlações, apesar de moderadas, fossem estatisticamente significativas (Morais, 1997; Rupley & Wilson, 1997; Viana & Ribeiro, 2010).

Os resultados da TCL, do TIL e da classificação dos professores têm uma correlação estatisticamente significativa com o ICTML-3. Sendo o TCL um instrumento que mede a mesma competência do ICTML, constitui-se como um excelente critério externo. Em relação à prova de memória, a ausência de correlação estatisticamente significativa entre esta prova e o ICTML-3 indica-nos que a avaliação do construto não é contaminada com variáveis relacionadas com a memória.

CONCLUSÃO

A leitura constitui-se como uma ferramenta para novas aprendizagens e para o crescimento pessoal dos indivíduos. O domínio desta competência é imprescindível, não só do ponto de vista académico, mas também do ponto de vista social, pois constitui um meio para a integração e a participação ativas dos indivíduos na sociedade. A sua falta impede o acesso a um conjunto alargado de conhecimentos e de experiências pessoais, académicas, culturais e sociais.

Ler ultrapassa as competências de descodificação do código escrito. Implica, sem dúvida, a capacidade de compreender, de construir e atribuir significado(s) às mensagens escritas.

A revisão da literatura efetuada no primeiro capítulo permitiu verificar a evolução do conceito de leitura. Ler deixou de ser entendido como a mera descodificação de signos gráficos e passou a ser um sinónimo de compreensão; o leitor começou a assumir um papel ativo na construção de significado(s) e a importância dos seus conhecimentos prévios e das suas vivências na compreensão de textos tornou-se reconhecida. Para que haja compreensão, o leitor tem de interpretar a intenção do autor e relacionar a informação por ele transmitida com os seus conhecimentos prévios de modo a formar uma representação mental do texto coerente.

Atualmente é consensual que a compreensão leitora é um processo cognitivo complexo que resulta da interação entre três grandes grupos de fatores – leitor, texto e contexto – que, por sua vez, integram um grande número de variáveis. Em relação ao leitor, importam as suas estruturas cognitivas e afetivas, bem como os processos de leitura ou a atividade cognitiva que decorre na abordagem a um texto, nomeadamente os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos elaborativos e os metacognitivos. O fator texto compreende a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo do texto. Em relação ao fator contexto, este integra as condições psicológicas, como os objetivos de leitura; condições sociais, relacionadas com a atividade entre o aluno e o professor e/ou os seus colegas de turma; e condições físicas, como por exemplo, o ruído ou a temperatura onde a leitura é dinamizada.

Em contexto académico o leitor é, com muita frequência, solicitado a demonstrar compreensão acerca do que leu. A classificação do tipo de respostas geralmente exigidas ao leitor e dos processos envolvidos foi concretizada por diversos autores. Barrett (1976) contempla a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a leitura crítica ou avaliação. Swaby (1989) a compreensão literal, a compreensão ilativa ou inferencial, a compreensão avaliadora e a compreensão crítica. Català e colaboradores (2001) seguem a mesma linha de Barrett (1976) e apresentam uma taxonomia com as dimensões de compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica. O Ministério da Educação adotou diferentes designações para o que é esperado que os alunos concretizem em termos de compreensão: a) reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes; b) compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação); c) compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do

leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona); d) expressar opiniões pessoais fundamentadas. Como se pode verificar, e como foi já discutido, existe uma clara correspondência entre as dimensões contempladas nas várias taxonomias.

No sentido de se constituírem documentos orientadores da avaliação e da atividade pedagógica desenvolvida pelos professores, foram publicados, em 2009, os Novos Programas do Ensino do Português; em 2010 foram publicadas as Metas de Aprendizagem relativas a cada disciplina em cada ciclo da escolaridade básica. Procedemos a uma análise destes documentos no sentido de conhecer o que é expectável dos alunos em cada ano de escolaridade, no domínio da compreensão em leitura e, desta forma, obter indicadores acerca dos critérios de mestria a definir para os instrumentos a criar e/ou a reformular. Produzidos tendo em vista uma uniformização de procedimentos e de estratégias, na realidade, não se encontra uma formulação equivalente, nomeadamente no que concerne a descritores de desempenho e Metas de Aprendizagem originando muitas dúvidas quanto à sua operacionalização.

Da apreciação destes documentos emerge, necessariamente, a questão das medidas a utilizar para realizar a avaliação dos alunos, tanto mais que, em Portugal, é conhecida a escassez de instrumentos de avaliação de leitura. Após o levantamento de instrumentos efetuado por Sim-Sim e Viana (2007) verificámos que desde essa data até ao momento têm sido feitos diversos esforços no sentido do desenvolvimento de provas no âmbito da leitura. Para além da publicação de duas provas destinadas à avaliação do Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010 e Carvalho, 2009), foram desenvolvidos os primeiros estudos de validação da ACL 1 a 4 e da ACL 5 e 6 (Català, *et al.*, 2001) realizados, respetivamente, por Mendonça (2008) e Nóvoa (2010). Apesar destes esforços, os testes existentes ao dispor dos psicólogos e dos professores portugueses são muito escassos, não contemplam avaliações de compreensão leitora fiáveis e não atendem a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com vista a contribuir para a alteração deste panorama, está em curso o projeto “Investigação e Avaliação de Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desenvolvimento de Inventários de Avaliação de Leitura” (PTDC/PSI-EDU/098592/2008). Trata-se de um projeto global de avaliação da leitura no 1.º Ciclo que compreende três tipos de provas: Reconhecimento de Palavras, Compreensão de Textos na Modalidade Oral (ICTMO) e Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (ICTML). O presente estudo, que integra este projeto, teve por objetivo contribuir para a validação do Inventário de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura (ICTML).

Para a construção do ICTML foram considerados, previamente, diversos aspetos no âmbito da avaliação da competência de compreensão em leitura. Foi feita uma síntese relativa às medidas de avaliação, às tarefas propostas ao leitor e aos instrumentos disponíveis no nosso país. No que concerne às medidas de avaliação, estas podem ser agrupadas da seguinte forma: a) medidas em tempo real vs medidas em diferido; b) medidas de produto vs medidas de processo; c) medidas formais vs medidas informais. Independentemente do tipo de

medida, as tarefas de avaliação podem assumir diferentes formatos, podendo ser perguntas de verdadeiro/falso, de resposta de escolha múltipla, de resposta aberta, ou *cloze*.

Esta revisão esteve na base de um conjunto de decisões tomadas no processo de construção do ICTML relativamente aos tipos de textos a usar, à sua extensão, aos processos avaliados e ao formato adotado na elaboração dos itens. Assim, foram incluídos nesta prova um texto narrativo e outro informativo, ambos inéditos de autores portugueses de literatura infanto-juvenil e de divulgação científica, e de extensão adequada ao 3.º ano de escolaridade. As perguntas (itens) foram concebidas de forma a permitir a avaliação dos processos que têm sido contemplados em diferentes taxonomias, recolhendo informação acerca da capacidade do aluno responder a perguntas que requerem a extração e o reconhecimento de informação explícita no texto (compreensão literal), a realização de inferências (compreensão inferencial), a integração da informação (reorganização), bem como uma tomada de posição acerca dos conteúdos dos textos (compreensão crítica). Os itens assumem um formato de resposta de escolha múltipla, com três alternativas de resposta.

Os resultados do estudo apontam para a existência de três itens com um índice de dificuldade muito elevado (1, 2, 17). O valor médio deste indicador é igual a 0.70. A análise da correlação corrigida item-total indica que seis dos itens (1, 4, 5, 7, 10, 13) apresentam valores inferiores a 0.20 e em dois (15, 21) o valor do coeficiente de correlação é negativo. O contributo de cada um dos itens nas situações acima identificadas para o coeficiente de consistência interna é diverso. Os itens 1 e 2, se retirados, conduzem a uma redução no seu valor; a retirada dos restantes tem um efeito oposto. Face a estes resultados, optou-se pela retirada dos itens cujas correlações corrigidas item-total eram inferiores a 0.20 e que, em simultâneo, reduzem o valor do coeficiente de consistência interna. Nas provas de compreensão é esperada uma distribuição normal dos resultados, que não foi encontrada neste estudo. Relativamente à validade concorrente e discriminante, os resultados indicam a ausência de correlação entre o ICTML e a PRP. Estudos posteriores com um número maior de alunos e alargado aos outros anos de escolaridade poderão vir a contribuir para interpretar o resultado obtido. Verifica-se uma correlação moderada com os resultados do TCL, do TIL e da classificação dos professores. A correlação com a memória de trabalho não se revela estatisticamente significativa.

Em síntese, embora seja de prever a necessidade de refinamento nos itens, em função das futuras aplicações, as análises efetuadas no presente estudo indicam que a prova apresenta boas qualidades psicométricas no que diz respeito à consistência interna e à validade dos resultados.

Esta investigação apresenta, todavia, algumas limitações. A primeira prende-se com o facto de ter sido usada uma amostra de conveniência, reduzida e constituída por sujeitos provenientes de um mesmo agrupamento de escolas. Em futuras investigações será necessário alargar esta amostra a outros agrupamentos de forma a abranger meios urbanos e rurais e outras regiões do país. Verifica-se também que a prova é de grande facilidade para esta população, pelo que seria relevante rever os itens e as suas alternativas para que a prova em si seja mais discriminativa das competências dos diferentes alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Afflerbach, P. (2007). Teacher questioning as assessment. In P. Afflerbach (Ed.), *Understanding and using reading assessment, K-12* (pp. 51-71). Newark, DE: International Reading Association.
- Alégria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alliende, F., & Condemarin, M. (2005). *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Arándiga, A. V., & Tortosa, C. V. (2006). *Comprensión lectora y estudio: Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Baquero, M. (1974). *Testes psicométricos e projectivos: Medidas psico-educacionais*. São Paulo: Edições Loyola.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In T. C. Barrett (Ed.), *Teaching reading in the middle class*. MA: Addison-Wesley.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *Estudo nacional de literacia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2008). *Handbook of reading assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brandão, A., & Spinillo, A. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Brandão, A. C., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.
- Brito, J. M. M. D. (2002). *Análise das estratégias metacognitivas e da compreensão leitora dos alunos à entrada do 3º ciclo do Ensino Básico* (Tese de mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cadime, I., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (no prelo). *Teste de Compreensão Leitora*.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. UK: British Psychological Society and Blackwell Publishing.
- Cain, K., Bryant, P., & Oakhill, J. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Caldwell, J. (2002). *Reading assessment: A primer for teachers and tutors*. New York: The Guilford Press.
- Campbell, J. R. (2005). Single instrument, multiple measures: Considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 347-368). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carvalho, A. (2010). *Rei: Teste do Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carvalho, A. P. (1990). Validação da tradução portuguesa do Teste de Compreensão de Leitura do Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut. *Revista Inovação*, 3(4), 87-92.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2000). *Prolec: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: Tea Ediciones.
- Curto, L. A., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler* (Vol. 1). Porto Alegre: Artmed.
- Defior, S. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Defior, S. (2008). Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-346.
- Delgado, A. R., & Prieto, G. (1998). Further evidence favouring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 197-201.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). Hi5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Ferreira, S., & Dias, M. G. (2002). Compreensão de leitura: Estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 051-062.

- Ferreiro, E., & Pallacio, M. G. (1990) *Os processos de leitura e escrita* (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes médicas.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Gaskins, I. W. (2003). Taking charge of reader, text, activity and context variables. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 141-165). New York: Guilford Press.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Greene, B. (2001). Testing reading comprehension of theoretical discourse with cloze. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 82-98.
- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 755-779). Newark: IRA.
- Hall, K.M, Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211–234.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hess, K. (2007). *Reading development and assessment of early literacy: A review of the literature*. Retrieved 14-01-2011 from Center for Assessment, Utah Department of Education: http://www.schools.utah.gov/eval/documents/Lit_EarlyLiteracyReview.pdf
- I.E.A. (2008). *The Reading Literacy Study 1985-1994*. Retrieved 27-01-211 from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: www.iea.nl/reading_literacy.html
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jenkins, J., Johnson, E., & Hileman, J. (2004). When is reading also writing: Sources of individual differences on the new reading performance assessments. *Scientific Studies in Reading*, 8, 125-151
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219.
- Kaufman, A. I. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão. In J. A. Lopes, M. G. Velásquez, P. F. Fernandes, & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.
- McAndrews, S. L. (2008). *Diagnostic literacy assessments and instructional strategies: A literacy specialist's resource*. Newark, DE: International Reading Association.
- McGuinness, D. (2004). *Language development and learning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mendonça, S. (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora: Estudos de validação* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ministério da Educação (1996). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Retrieved 21-04-2011 from Rede de Bibliotecas Escolares, Ministério da Educação: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Retrieved 19-03-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf
- Ministério da Educação (2003). *Provas de aferição do ensino básico, 4.º, 6.º e 9.º anos – 2003. Relatório Nacional*. Retrieved 05-01-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.oei.es/quipu/portugal/afericao2003.pdf>
- Ministério da Educação (2004a). *Provas de aferição do ensino básico, 4.º, 6.º e 9.º anos – 2003. Relatório Nacional*. Retrieved 05-01-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.oei.es/quipu/portugal/afericao2004.pdf>
- Ministério da Educação (2004b). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Retrieved 19-03-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf
- Ministério da Educação (2006). *Programa Nacional de Ensino do Português – 1.º Ciclo*. Retrieved 05-01-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

- Ministério da Educação (2007). *Pisa 2006. Competências científicas dos alunos portugueses*. Retrieved 05-01-2011 from Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/relatoriopisa2006versao1.pdf>
- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Retrieved 10-01-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf>
- Ministério da Educação (2010a). *Metas de aprendizagem no ensino básico*. Retrieved 10-01-2011 from Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>
- Ministério da Educação (2010b). *Pisa 2009 – Competências dos alunos portugueses: Síntese de resultados*. Retrieved 30-04-2011 from Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação: http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mosenthal, P.B. (1989). The comprehension experience. In D. Muth (Ed.), *Children's comprehension on text* (pp. 244-262). Newark, DA: International Reading Association.
- N.C.E.S. (2008). *The Reading Literacy of U.S. fourth-grade students in an international context: Results from the 2001 and 2006 progress in international reading study (PIRLS)*. Retrieved 07-01-2011 from Institute of Education Sciences – National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education: <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008016.pdf>
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370.
- Nóvoa, P. (2010). *Validação de provas de avaliação da compreensão leitora para alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah: LEA.
- Pasqualli, L. (1996). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: I.N.E.P.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227- 247). Oxford: Blackwell Publishing.
- Plano Nacional de Leitura (2010). Relatório de actividades – 4º ano. Retrieved 30-04-2011 from Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/balancos/relatorio_4_ano.pdf
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 241-255.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: Dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rubin, D. (1982). *Diagnosis and correction in reading instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Ruddel, R. B., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & Singer, H. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp.996-1056). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Rupley, W. H., & Willson, V. L. (1997). Relationship between comprehension and components of word recognition: Support for developmental shifts. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 255-260.
- Santorum, K. A. T. (2007). *Por uma mudança de foco na avaliação da compreensão leitora* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Simões, M. R., & Albuquerque, C. P. (2002). Estudos com a versão portuguesa da WISC-III no âmbito da validade concorrente e preditiva: Relação com as classificações escolares. *Psychologica*, 29, 153-168.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa* (3rd ed.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Snow, C., & Sweet, A. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York: Guilford Press.
- Solé, I. (2001). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Sprenger-Charolles, L., & Cole, P. (2006). *Lecture et dyslexie: Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O TIL: Teste de idade de leitura*. Coimbra: Almedina.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trindade, M. N. B. B. S. (1997). *A consciência sintáctica na aprendizagem da leitura: Contributo para o estudo das dificuldades em leitura* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Trindade, M. N. B. B. S. (2004). *Relatório final do projecto Ler para Compreender – Compreender para Ler*. I.I.E. – InvestigBase N.º 1361.
- Truch, S. (1993). *The WISC-III companion: A guide to interpretation and educational intervention*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Vacca, R.T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(8), 604-609.
- Valencia, S., & Pearson, P. (1987). Reading assessment: Time for a change. *The Reading Teacher*, 40, 726-732.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl, & S. Paris (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Velásquez, M. G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: Estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vellutino, F. R. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: An evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-354.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American* 256(3), 34-41.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Martins, M. M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Pereira, I. S., & Teixeira, M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8(10), 1446-1456. Retrieved 17-01-2011 from: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4251/1/AProcomlei-UmaProvaDeAvalia%
c3%a7%
c3%a3oDaCompreens%
c3%a3oLeitora.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4251/1/AProcomlei-UmaProvaDeAvalia%c3%a7%c3%a3oDaCompreens%c3%a3oLeitora.pdf)
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP - Prova de Reconhecimento de Palavras*. Lisboa: Cegoc-Tea Edições.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão: Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª Ed.(WISC-III)*. Lisboa: Cegoc.