

Artigos originais

Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura

Characterization of reading comprehension performance of students from 3rd to 5th grades of elementary school

Vera Lúcia Orlandi Cunha⁽¹⁾
Simone Aparecida Capellini⁽¹⁾

⁽¹⁾ Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem do Departamento de Fonoaudiologia da UNESP - Campus de Marília. Doutora em Educação, Marília, SP, Brasil.

Fonte de auxílio à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Conflito de interesses: inexistente

RESUMO

Objetivo: caracterizar o desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura.

Métodos: os participantes deste estudo foram 378 escolares, divididos em 3 grupos, sendo: GI (102 escolares do 3º ano), GII (121 escolares do 4º ano), GIII (155 escolares do 5º ano). Todos os escolares foram avaliados por meio de protocolo de avaliação de leitura, composto por quatro textos, sendo dois textos expositivos e dois textos narrativos, cada um com oito questões, sendo quatro perguntas literais e quatro inferenciais, duas relacionadas à microestrutura e duas à macroestrutura do texto.

Resultados: na análise estatística observou-se que os escolares apresentaram números inferiores de respostas incorretas no decorrer da seriação escolar, indicando que as experiências de leitura durante os anos de escola contribuíram para o desempenho de compreensão, também a segunda leitura proporcionou a alguns escolares melhora em seu desempenho nas respostas às perguntas dos textos. Também foi observado que os escolares tiveram médias superiores para perguntas inferenciais, bem como para questões de macroestrutura.

Conclusão: verificou-se que as médias superiores foram para as perguntas literais dos textos expositivos e para perguntas inferenciais dos textos narrativos, indicando que cada tipo de texto apresentou uma dificuldade específica para os alunos. Foi possível, portanto, mediante a aplicação de protocolo de avaliação, caracterizar o desempenho dos escolares, assim como suas dificuldades em compreensão de leitura.

Descritores: Avaliação; Compreensão; Avaliação Educacional; Educação; Leitura

ABSTRACT

Purpose: to characterize the performance of the students from 3rd to 5th grade of the elementary school in reading comprehension.

Methods: 378 students participated in this research, divided in 3 groups: GI (102 students of 3rd grade), GII (121 students of 4th grade), GIII (155 students of 5th grade). All of the students were evaluated using the protocol of assessment in reading comprehension, which is composed of four texts: two expositive and two narratives. Each one of the texts has eight questions, four of which are literals and four inferential, two related to the microstructure and two related to the macrostructure of the text.

Results: the statistics analyses showed that the students presented fewer mistakes according to their academic progress, indicating that the experience of lecture during the years at school contributed to improve the reading comprehension. In addition, some students presented better performance in their answers after reading the texts for the second time.

Conclusion: the study demonstrated that the students had superior averages to inferential questions and to macrostructure questions. They also presented superior averages to literals questions of expositive texts and to inferential questions of narrative texts, which indicated that each type of text presented a particular difficulty to the students. Therefore, it was possible to demonstrate through the application of this protocol the performance of the students in reading comprehension and their difficulties in this ability.

Keywords: Evaluation; Comprehension; Educational Measurement; Education; Reading

Recebido em: 17/12/2015
Aceito em: 19/05/2016

Endereço para correspondência:

Vera Lúcia Orlandi Cunha
Rua Vereador Clóvis de Camargo Bueno, 218
Palmital – SP – Brasil
CEP: 19970-000
E-mail: verafono@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A capacidade para ler e compreender textos é aplicada diariamente, entretanto, quando surge associada ao contexto educativo, reveste-se de uma importância maior porque influencia significativamente na aprendizagem em cada uma das cinco áreas curriculares de educação fundamental como são a comunicação integral, matemáticas e ciências, repercutindo, por conseguinte, no desenvolvimento pessoal e social¹. Dessa forma, é importante e necessário que o escolar desenvolva não somente a habilidade de decodificação, mas que consiga compreender a mensagem escrita a fim de adquirir conhecimentos e concretizar aprendizagens, necessitando para isso das estratégias de leitura utilizadas pelo adulto para que se torne, também, um leitor competente e autônomo².

Assim, o processo da leitura só se realiza efetivamente quando há a compreensão do material lido. É uma habilidade conceituada como um processo complexo que envolve vários aspectos cognitivos e linguísticos. Entre os aspectos cognitivos estão memória de trabalho, conhecimento armazenado, monitoramento, integração de informações e inferências e, entre os aspectos linguísticos encontram-se os elementos sintáticos, semânticos, lexicais e a habilidade de decodificação³. Dessa forma, a compreensão da leitura depende da inter-relação de vários processos cognitivos e linguísticos. É, portanto, uma habilidade que exige o emprego de processos considerados básicos como a decodificação que se refere ao reconhecimento de palavras (processo que permite transformar os signos ortográficos das palavras escritas em linguagem) e extração do significado das palavras impressas, os quais não são suficientes para uma compreensão textual bem-sucedida, pois para esta é necessário que o leitor utilize também os processos cognitivos considerados de alto nível, como a capacidade de realizar inferências (sobre informações que não estão explícitas no texto ou que envolvem uma gama de conhecimentos prévios sobre o assunto tratado), memória, acesso ao léxico, vocabulário, leitura fluente, como também o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido^{2,4-6}.

Sendo assim, para que sobrevenha o estabelecimento da compreensão deve ocorrer uma união entre o conteúdo da informação literal do texto lido e o conhecimento prévio do leitor, este caracterizado como conteúdo armazenado na memória e que deve ser acessado. Portanto, durante o ato da leitura, é necessário que o leitor, além de extrair informações

literais do texto, estabeleça principalmente relações entre o material linguístico fornecido pelo texto e seus conhecimentos prévios. Para haver essa integração é essencial que ocorra a atividade inferencial. Esta atividade é caracterizada como um processo complexo que exige do leitor atividades de reflexão e a integração entre informações que estão explicitamente expressas no texto (informações literais) com informações implícitas (os conhecimentos prévios) que vão gerar as inferências, essenciais para a compreensão profunda do que lê^{3,7}.

Para esta compreensão aprofundada do material lido, o leitor deve, portanto, formular dois tipos de inferências: inferências literais, relacionando ideias dentro ou entre sentenças, e inferências implícitas, conectando ideias para completar informações que não estão explícitas, incorporando conhecimentos e experiências anteriores. Esse processo é necessário para que um modelo de representação mental do texto seja construído^{2,8-12}.

Desse modo, a construção deste modelo de representação está distribuída em níveis estruturais iniciando-se pela identificação e relacionamento das proposições entre elas, que é a microestrutura do texto, seguindo pela identificação da ideia global do texto, atribuindo a ele uma coerência global, formando a macroestrutura textual e a superestrutura (diferentes formas de se organizar o texto). Depois, em um nível superior encontra-se a geração de inferências, onde o leitor deve fazer a integração da informação do texto aos seus conhecimentos prévios, o que lhe possibilita utilizar criativamente a informação retirada do texto e responder a perguntas cujas respostas não estão literalmente escritas. Durante todo o processo de leitura, estratégias metacognitivas são utilizadas para operar com as informações textuais, permitindo, desta forma, identificar problemas ocorridos durante a leitura e buscar formas de resolvê-los^{2,10-14}.

A compreensão leitora exige diferentes formas no processo de compreensão de acordo com o gênero textual. Um artigo de jornal, por exemplo, inclui componentes estruturais, características e uma série de regras gramaticais muito diferentes dos de um artigo científico, de uma história narrativa ou uma tirinha de jornal. Os gêneros não são simples formas textuais, mas formas de ação social, e eles são orientadores da compreensão, portanto cada gênero tem maneiras específicas de ser entendido^{7,15}.

A maior parte das investigações é centrada fundamentalmente em torno dos textos expositivos

e narrativos. Isto devido, ao menos em parte, ao fato de que o escolar está em contato com o tipo de gênero narrativo já na linguagem oral e com o gênero expositivo durante todo o processo educativo¹⁶. O propósito mais habitual dos textos expositivos é o de informar ao leitor acerca de novos aspectos, realidades genéricas e, muitas vezes, abstratas, além de poder contar com importante material técnico. Enquanto que os textos narrativos pressupõem um desenvolvimento cronológico e aspiram explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem, seguindo uma organização, como: estado inicial/complicação/ação/resolução/estado final¹⁷.

Este estudo parte das hipóteses de que os escolares apresentam desempenho inferior quanto à geração de inferências - capacidade necessária para a integração de informações explícitas no texto com as informações de conhecimento prévio para que se dê a integração coerente da mensagem escrita - quanto à compreensão das informações contidas em textos expositivos, já que muitas vezes não há conhecimentos prévios suficientes para que essa integração seja realizada. Por outro lado, os textos narrativos possuem informações que são mais facilmente integradas aos conhecimentos prévios, já que é uma estrutura de texto familiar, conhecida antes mesmo da aquisição da linguagem escrita.

Fundamentado nas pesquisas apresentadas, o presente estudo tem o objetivo de caracterizar o desempenho de escolares do 3º ao 5º do ensino fundamental I em compreensão de leitura de textos expositivos e narrativos.

MÉTODOS

Este estudo foi submetido e aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP-Marília-SP sob o Protocolo nº 1881/2008.

Após a autorização da diretora e das professoras, todos os escolares foram submetidos, de forma coletiva, à avaliação da compreensão de leitura em sala de aula. Foi aplicado o protocolo de avaliação da compreensão de leitura PROCOMLE¹⁶, composto de quatro textos, sendo: dois textos expositivos (Texto E1 e Texto E2) e dois textos narrativos (Texto N1 e Texto N2), cada um com oito perguntas, sendo quatro perguntas literais e quatro perguntas inferenciais, duas relacionadas a microestrutura e duas a macroestrutura do texto. Cada pergunta, de todos os textos, continha quatro alternativas para que o escolar selecionasse a correta.

Antes da avaliação, os escolares foram instruídos a ler o texto com atenção porque depois iriam responder perguntas sobre ele, e não poderiam consultá-lo. Após a leitura, o texto foi retirado e as folhas com as perguntas e respostas entregues aos escolares. Estes foram instruídos de que deveriam ler as perguntas e cada alternativa com atenção para selecionarem aquela que fosse correta, marcando-a com o lápis. Não foi registrado o tempo de registro de resposta de cada escolar.

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

Como critérios de inclusão da mostra foram adotados os seguintes critérios: escolares com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, escolares sem deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados na escola, escolares sem dificuldades de decodificação e escolares que participaram da aplicação dos quatro textos que compõe o protocolo de avaliação. Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: escolares sem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis, escolares com deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados na escola, escolares indicados pelos professores como com dificuldades de decodificação, escolares que não participaram da aplicação dos quatro textos que compõe o protocolo de avaliação e escolares que se recusaram a participar da avaliação.

Participantes

Participaram do estudo 378 escolares, divididos em 3 grupos, dispostos da seguinte forma:

- Grupo I (GI): composto por 102 escolares do 3º ano do ensino fundamental I (média etária de 8 anos e 8 meses, sendo 56% do gênero masculino).
- Grupo II (GII): composto por 121 escolares do 4º ano do ensino fundamental I (média etária de 9 anos e 7 meses, sendo 52% do gênero masculino).
- Grupo III (GIII): composto por 155 escolares do 5º ano do ensino fundamental I (média etária de 10 anos e 9 meses, sendo 49% do gênero masculino).

Para a descrição e comparação entre os três grupos estudados, foi realizada a aplicação do *Teste de Kruskal-Wallis*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse, tendo sido adotado o nível de significância de $p < 0,05$.

RESULTADOS

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

A Tabela 1 descreve a média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável do texto expositivo E1 com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

Tabela 1. Distribuição da média, desvio-padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto expositivo E1

Variáveis	Grupo	n	Médias	Desvio padrão	Significância (p)
E1 Lmi	I	102	0,83	0,68	< 0,001*
	II	121	0,76	0,76	
	III	155	0,41	0,61	
E1 Lma	I	102	0,86	0,72	0,022*
	II	121	0,67	0,71	
	III	155	0,62	0,65	
E1 Imi	I	102	1,00	0,77	< 0,001*
	II	121	0,61	0,74	
	III	155	0,46	0,64	
E1 Ima	I	102	1,12	0,80	< 0,001*
	II	121	0,66	0,76	
	III	155	0,55	0,77	
E1 Lmi+Lma	I	102	1,70	1,14	< 0,001*
	II	121	1,43	1,15	
	III	155	1,03	1,01	
E1 Imi+Ima	I	102	2,12	1,23	< 0,001*
	II	121	1,27	1,16	
	III	155	1,02	1,14	

Legenda: E1: texto expositivo 1; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.

Teste Estatístico realizado: *Teste de Kruskal-Wallis*; $p < 0,05$

Foi verificado na Tabela 1 que para o texto expositivo E1, quando foram comparadas as médias totais entre as variáveis verificamos que a das perguntas literais de macroestrutura (Lma) foi superior à média das literais de microestrutura (Lmi). O mesmo ocorre entre as inferenciais de micro e macroestrutura (Ima e Imi), sugerindo que todos os grupos apresentaram maior dificuldade para as perguntas de macroestrutura, tanto para perguntas literais como para inferenciais.

Diferenças significantes entre os grupos também foram verificadas quando as perguntas literais foram somadas, assim como quando somadas as perguntas inferenciais, observou-se que a média total da soma das perguntas foi superior para as perguntas

inferenciais sugerindo desempenho inferior neste tipo de pergunta.

A Tabela 2 descreve a média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto expositivo E2, com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

Foi observado na Tabela 2 que, para o texto expositivo E2, a média para as perguntas literais de macroestrutura foi superior que a média das perguntas inferências de macroestrutura, indicando que neste texto o desempenho foi inferior para este tipo de pergunta.

Diferenças significantes entre os grupos também foram observadas nos dois textos expositivos quando

Tabela 2. Distribuição da média, desvio-padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto expositivo E2

Variáveis	Grupo	n	Médias	Desvio padrão	Significância (p)
E2 Lmi	I	102	0,77	0,83	0,016*
	II	121	0,62	0,78	
	III	155	0,47	0,66	
E2 Lma	I	102	0,95	0,65	0,588
	II	121	0,97	0,75	
	III	155	0,88	0,69	
E2 Imi	I	102	0,88	0,78	0,002*
	II	121	0,68	0,71	
	III	155	0,56	0,73	
E2 Ima	I	102	1,12	0,72	< 0,001*
	II	121	0,89	0,75	
	III	155	0,71	0,77	
E2 Lmi + Lma	I	102	1,73	1,17	0,049*
	II	121	1,59	1,26	
	III	155	1,35	1,08	
E2 Imi + Ima	I	102	2,00	1,13	< 0,001*
	II	121	1,57	1,18	
	III	155	1,27	1,26	

Legenda: E1: texto expositivo 1; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.

Teste Estatístico realizado: *Teste de Kruskal-Wallis*; $p < 0,05$

as perguntas literais foram somadas, assim como quando somadas as perguntas inferenciais. Esses resultados indicaram que os escolares apresentaram desempenhos diferentes entre si, observando-se que as médias se tornaram inferiores do GI ao GIII, tanto para E1 como para E2. Foi possível observar também que a média total da soma das perguntas literais foi inferior que a média total da soma das perguntas inferenciais, indicando desempenho superior para as perguntas literais.

Foi demonstrado nas Tabelas 1 e 2 que para os dois textos expositivos ocorreram diferenças estatisticamente significantes em quase todas as variáveis, apenas com exceção das perguntas literais de macroestrutura do texto expositivo E2. Para as variáveis em que as diferenças foram observadas, foi possível verificar que as médias foram se tornando inferiores com a serialização, ou seja, os escolares, com o passar dos níveis, foram apresentando menos erros.

Esses resultados indicaram que os escolares apresentaram desempenhos diferentes entre si, observando-se que as médias se tornaram inferiores do GI ao GIII, tanto para E1 como para E2, isto é, o desempenho do GIII foi superior ao do GII e deste ao do GI.

A Tabela 3 descreve a média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os

grupos para cada variável no texto narrativo N1, com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

Quanto ao texto narrativo, constatou-se na Tabela 3, que também ocorreram diferenças estatisticamente significantes na maioria das variáveis do N1, com exceção de N1 Lmi, indicando desempenho semelhante entre os grupos nesse tipo de pergunta para esse texto. Nas variáveis em que houve diferença estatisticamente significativa, também observamos que as médias foram diminuindo com a serialização.

Foi verificado que para N1, quando somadas as perguntas literais e somadas as perguntas inferenciais, ainda ocorreram diferenças significantes com as médias, diminuindo do GI para o GIII. Quando a média total dos grupos para a soma das perguntas literais foi comparada com essa média para as perguntas inferenciais, verificou-se que foi superior para estas últimas, sugerindo desempenho inferior para este tipo de pergunta.

A Tabela 4 descreve a média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto narrativo N2, com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

Tabela 3. Distribuição da média, desvio-padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto narrativo N1

Variáveis	Grupo	n	Médias	Desvio padrão	Significância (p)
N1 Lmi	I	102	0,42	0,70	0,476
	II	121	0,37	0,65	
	III	155	0,32	0,62	
N1 Lma	I	102	1,04	0,77	0,007*
	II	121	0,82	0,80	
	III	155	0,73	0,72	
N1 Imi	I	102	0,91	0,80	< 0,001*
	II	121	0,67	0,71	
	III	155	0,50	0,67	
N1 Ima	I	102	0,87	0,75	0,005*
	II	121	0,89	0,69	
	III	155	0,65	0,70	
N1 Lmi+Lma	I	102	1,46	1,15	0,016*
	II	121	1,19	1,16	
	III	155	1,05	1,05	
N1 Imi+Ima	I	102	1,78	1,28	< 0,001*
	II	121	1,56	1,12	
	III	155	1,14	1,11	

Legenda: N1: texto narrativo 1; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.

Teste Estatístico realizado: *Teste de Kruskal-Wallis*; $p < 0,05$

Tabela 4. Distribuição da média, desvio-padrão e da significância encontrados na comparação entre os grupos para cada variável no texto narrativo N2

Variáveis	Grupo	n	Médias	Desvio padrão	Significância (p)
N2 Lmi	I	102	0,56	0,71	0,953
	II	121	0,55	0,66	
	III	155	0,52	0,61	
N2 Lma	I	102	0,70	0,69	< 0,001*
	II	121	0,46	0,62	
	III	155	0,35	0,55	
N2 Imi	I	102	0,87	0,78	0,074
	II	121	0,76	0,72	
	III	155	0,65	0,70	
N2 Ima	I	102	1,01	0,78	0,006*
	II	121	0,87	0,80	
	III	155	0,70	0,71	
N2 Lmi+Lma	I	102	1,25	1,04	0,007*
	II	121	1,02	1,06	
	III	155	0,86	0,96	
N2 Imi+Ima	I	102	1,88	1,19	0,002*
	II	121	1,63	1,22	
	III	155	1,35	1,15	

Legenda: N2: texto narrativo 2; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.

Teste Estatístico realizado: *Teste de Kruskal-Wallis*; $p < 0,05$

Verificou-se na Tabela 4 que para o texto N2 também houve diferença estatisticamente significativa na maior parte das variáveis, com exceção de Lmi e Imi, verificando-se o mesmo resultado nos outros textos.

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

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

A Tabela 5 descreve a média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para a soma das variáveis dos dois textos expositivos E1 e E2 e para os dois textos narrativos N1 e N2, com os valores com diferença estatisticamente significativa indicados com asterisco.

Tabela 5. Distribuição da média, o desvio-padrão e a significância encontrados na comparação entre os grupos para a soma das variáveis dos dois textos expositivos E1 e E2 e para os dois textos narrativos N1 e N2.

Variáveis	Grupo	n	Médias	Desvio padrão	Significância (p)
E1 + E2 Lmi + Lma	I	102	3,42	1,98	< 0,001*
	II	121	3,02	1,68	
	III	155	2,39	1,53	
E1 + E2 Imi + Ima	I	102	4,12	1,75	< 0,001*
	II	121	2,84	1,68	
	III	155	2,29	1,66	
N1 + N2 Lmi + Lma	I	102	2,72	1,69	0,001*
	II	121	2,21	1,69	
	III	155	1,92	1,36	
N1 + N2 Imi + Ima	I	102	3,67	1,87	< 0,001*
	II	121	3,19	1,69	
	III	155	2,49	1,68	

Legenda: E1: texto expositivo 1; E2: texto expositivo 2; N1: texto narrativo 1; N2: texto narrativo 2; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.
Teste Estatístico realizado: *Teste de Kruskal-Wallis*; $p < 0,05$

Foi observado na Tabela 5 que também ocorreram diferenças significantes entre os grupos quando foram somadas as perguntas literais dos dois textos expositivos, assim como para as perguntas inferenciais desses textos, com as médias decrescendo do GI ao GIII. Quando comparadas as médias totais dessas somas, verificou-se que esta foi superior na soma das perguntas inferenciais, sugerindo uma maior dificuldade para tais perguntas.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados por este estudo indicaram que os escolares apresentaram número maior de respostas incorretas quando estas estavam relacionadas à macroestrutura dos textos, sugerindo, portanto, limitação na formação da macroestrutura textual, o que, por sua vez, dificulta a formação das

inferências. Desse modo, os dados sugeriram que esses escolares ao responderem às perguntas do texto tiveram dificuldades em selecionar a alternativa correta, mesmo estando defronte a ela, uma vez que, não conseguindo perceber a macroestrutura, necessária para a formação das inferências, a resposta não pareceu clara aos escolares, corroborando também estudos anteriores que apontaram as mesmas dificuldades^{9,10,12}.

A literatura refere que quando não há compreensão ocorre uma representação mental textual apenas do tema geral e de detalhes que estão vinculados ao tema de uma forma inespecífica. Ou seja, o leitor só consegue perceber a relação hierárquica entre as ideias do texto, a qual é denominada de macroestrutura, o que torna impossível vincular as informações do texto com outras informações que já possui, dificultando,

portanto, a formação das inferências necessárias para que a compreensão ocorra¹⁴.

Entretanto quando ocorre uma boa compreensão o leitor consegue relacionar cada ideia do texto com um tema específico que pode em algumas permanecer constante e em outras se modificar. Desta forma, ocorre uma contínua variação no decurso temático, fato que obriga o leitor a fazer um processo contínuo de revisão da informação, ora exigindo o uso de seus conhecimentos prévios do tema, ora da informação disponibilizada no texto. Desta forma, o leitor verifica qual parte do que lê se refere diretamente ao tema e qual parte consiste em dizer algo sobre o tema, porém de forma indireta. A percepção da progressão temática do texto faz com que o leitor consiga relacionar uma informação nova com uma já dada anteriormente, de forma que o texto e a interpretação que vai se compondo adquire coerência^{7,12,15}.

Foi verificado nos dados encontrados, que na comparação das médias totais dos grupos ocorreu maior dificuldade para as perguntas inferenciais, como foi colocado nas hipóteses deste estudo. Isso corrobora a literatura que relata que a compreensão é um processo construtivo e integrativo, leitores hábeis fazem, espontaneamente, inferências para vincular ideias e obter informações que estão apenas implícitas, sendo este um processo necessário para que uma representação integrada do texto seja formada^{2,9-12}.

Quando foi comparado o desempenho dos escolares de todos os grupos quanto ao gênero textual, verificou-se que a média da soma das perguntas inferenciais dos dois textos narrativos foi superior à média da soma das inferenciais dos textos expositivos. Entretanto, a média da soma das perguntas literais dos textos expositivos foi superior à média da soma das literais dos dois textos narrativos. Esses achados sugeriram que para os escolares deste estudo, os textos expositivos revelaram-se de maior dificuldade com relação às perguntas literais, as quais exigem maior capacidade de memória para a retenção das informações que estão explícitas. Os textos expositivos contêm informações específicas sobre um tema bordado, enquanto que os textos narrativos possuem como característica a organização de acontecimentos e de ações que se constituem dentro de uma cadeia causal em determinada dimensão temporal. Dessa forma, os resultados indicaram que o desempenho dos escolares foi limitado quanto à forma de lidar com os elementos da narração para formar as inferências necessárias à sua compreensão^{7,15}.

Estudos anteriores argumentaram que as variações no desempenho da compreensão leitora podem ser atribuídas a diversos fatores relacionados às características do texto e fatores relacionados ao leitor. Os fatores textuais dizem respeito às características que são referentes a: gênero textual – narrativo, expositivo, descritivo, dentre outros; estrutura discursiva e complexidade sintática (tipos de períodos, extensão frasal, uso de marcadores retóricos, elementos anafóricos); número, tipos de inferência e a demanda cognitiva por elas exigida; demarcação clara dos objetivos do texto e a apresentação do tema desde o título. Os fatores referentes ao leitor dizem respeito às capacidades envolvidas em processamentos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos; ativação do conhecimento prévio; habilidade em gerar inferências; motivação e estratégias de monitoramento. Todos esses fatores operam sobre o processo de constituição das representações significativas durante a atividade de compreensão e determinam o nível de representação construído, se superficial ou profundo^{6,14,16-19}.

Ou seja, o esforço para dar significado envolve a compreensão de informações obtida por diferentes processos cognitivos e atividades que incluem decodificação, acesso lexical, processamento sintático, diferentes níveis de representação mental, realização múltipla de inferências que relacionam o conhecimento prévio com as atividades posteriores à leitura como, por exemplo, resumir, argumentar ou responder às perguntas. Tudo isso contribui para a capacidade do leitor para extrair o significado conectando várias frases dentro de uma representação mental coerente^{7,20}.

Os resultados encontrados pelo presente estudo demonstraram também que com a escolarização ocorreram menos erros nas respostas às perguntas de todos os textos aplicados, sugerindo que ocorre um desenvolvimento dos processos envolvidos na compreensão leitora. Os resultados indicaram que os desempenhos dos escolares apresentaram-se de forma bem diferente do 3º para o 5º ano, apontando para uma interação distinta do leitor com o texto do início da escolarização para os anos posteriores, fato também verificado por estudos anteriores^{11,21-24}, assim, os escolares do GIII parecem atingir níveis mais altos nesse processo em relação ao GII e este ao GI.

Os resultados desse estudo demonstraram também que os escolares do 5º ano apresentaram desempenho superior tanto em questões explícitas como implícitas em relação ao 4º ano e este em relação ao 3º ano, constituindo em um maior número de diferenças

significantes entre o 5º e o 3º ano, como já elucidado anteriormente. Estes achados corroboram estudos anteriores^{1,6,17,23-25} que demonstraram que escolares de 4ª, 5ª e 6ª séries também se diferenciaram em seus desempenhos principalmente nas respostas a questões explícitas, apresentando desempenho superior aos da 3ª série. Já os escolares da 4ª série diferenciaram-se de todas as outras séries, mas com desempenho superior nas questões implícitas em comparação às outras séries.

Os dados deste estudo também sugeriram que os escolares do 5º ano puderam empregar seu desenvolvimento da memória de trabalho e das experiências com textos, influenciando sobre as respostas da pergunta sobre a compreensão dos textos aplicados uma vez que ocorreram desempenhos distintos entre os grupos dos últimos níveis para perguntas literais, as quais se apoiam na memória para serem respondidas influenciando, conseqüentemente, na compreensão do texto, concordando com estudo²⁶ que demonstrou relação entre o desempenho em memória de trabalho com a taxa de crescimento na compreensão.

A extração do significado de textos lidos é uma habilidade requisitada em todas as fases da escolarização, pois é fundamental para a obtenção da aprendizagem de conteúdos. Entretanto, alguns escolares não desenvolvem esta habilidade provocando defasagens no aprendizado da leitura.

Desse modo, o escolar que compreende melhor apresenta perspectivas maiores de envolver-se em experiências de leituras, fato que torna sua leitura mais automática e mais eficaz, aumentando ainda mais as diferenças prévias dos escolares. Tal fato tem preocupado estudiosos de vários países, os quais apontam a relevância de se avaliar a leitura no contexto educacional, devido à sua importância quanto ao desempenho em outras disciplinas curriculares. Essa distinção no desempenho acaba por influenciar em suas posteriores aprendizagens^{20,27}.

Por essa razão, a caracterização do desempenho do escolar em compreensão de leitura torna-se de fundamental importância para que possa haver uma intervenção o mais precocemente possível quando um problema é detectado para que seja elaborado um trabalho com as habilidades específicas, com o objetivo de eliminar possíveis dificuldades e o escolar poder desenvolver-se em todas suas potencialidades.

CONCLUSÃO

Nas análises dos dados para a caracterização do perfil dos escolares foi possível concluir que os escolares apresentaram menor número de erros com a seriação, indicando que as experiências de leitura no decorrer dos anos escolares contribuíram no desempenho em compreensão; a segunda leitura proporcionou a alguns escolares que melhorassem seu desempenho nas respostas às perguntas dos textos na segunda aplicação do protocolo de avaliação em compreensão, no entanto, os escolares do 3º ano não se mostraram favorecidos por essa segunda leitura, o que foi verificado no texto expositivo E1 e nos dois narrativos N1 e N2. Além disso, foi possível constatar que os escolares apresentaram médias superiores para as perguntas inferenciais, como também para as perguntas de macroestrutura, corroborando a hipótese inicial deste estudo, como também apresentaram médias superiores para as perguntas literais dos textos expositivos e para as perguntas inferenciais dos textos narrativos, indicando, assim, que cada tipo de texto apresentou uma dificuldade específica para os escolares.

Com o objetivo de aferir o conteúdo e as habilidades em questão, dada às limitações de abrangência de instrumentos de avaliação, é essencial buscar ampliar, diversificar e diferenciar os procedimentos e instrumentos válidos e precisos para avaliar compreensão de leitura no âmbito da avaliação psicoeducacional, em razão da amplitude e do caráter multifacetado da aprendizagem e do desenvolvimento do escolar, especialmente nas etapas iniciais da escolarização.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio concedido para a execução da pesquisa, por meio de bolsa concedida à primeira autora.

Ao Prof. Dr. Emilio Sánchez Miguel e ao seu grupo de pesquisa da Universidade de Salamanca (Espanha), pela colaboração prestada na construção do instrumento de avaliação em compreensão de leitura aplicado nos escolares deste estudo.

REFERÊNCIAS

1. Palomino JG. Comprension lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comunic. Rev. Invest. Comunic. Desarol.* 2011;2(2):110-20.

2. Cunha VLO, Capellini SA. Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. *Rev CoDAS*. 2014;26(1):28-37.
3. Cavalcante TCF, Leitão S. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. *Estud Psicol*. 2012;17(1):35-42.
4. Andrade MWCL, Dias MGBB. Processos que levam à compreensão de textos. *Psicol Estud*. 2006;11(1):147-54.
5. Silva C, Cunha VLO, Pinheiro FH, Capellini SA. Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem *J Soc Bras Fonoaudiol*. 2012;24(4):355-60.
6. Protopapas A, Mouzaki A, Sideridis GD, Kotsolakou A, Simos PG. The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Journ Educ Res*. 2013;106(2):68-202.
7. Escudero I. Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Rev Nebrija Ling Aplic*. 2010;7(4):1-32.
8. Kintsch W, Van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Rev*. 1978;85(5):363-94.
9. Gitendra AK, Gajria M. Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus Except Child*. 2011;43(8):1-16.
10. Spinillo, A, Hodges, LVSD. Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. *Psic.: Teor. e Pesq*. 2012;28(4):381-8.
11. Cunha VLO, Silva C, Capellini SA. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estud Psicol*. 2012; 29(Supl.):799s-807s.
12. Mason LH. Teaching Students Who Struggle With Learning to Think Before, While, and After Reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. In: Special Issue: Approaching Reading Comprehension From Multiple Theoretical Perspectives. *Read Writ Quarter*. 2013;29(2):124-44.
13. Carlson E, Jenkins F, Li T, Brownell M. The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *Journ Educ Res*. 2013;106(2):120-31.
14. Soriano-Ferrer M, Sánchez-López P, Soriano-Ayala E, Nieves-Cazorla F. Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *An Psicol*. 2013;29(3):848-54.
15. Miguel ES, Pérez JRG, Pardo JR. Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso; 2012.
16. Cunha VLO, Capellini SA. PROCOMLE: Protocolo de Avaliação da Compreensão leitora. Ribeirão Preto, SP: Book Toy Editorial; 2014.
17. Diakidoy IAN, Mouskounti T, Ioannides C. Comprehension and learning from refutation and expository texts. *Read Res Quarter*. 2011;46(1):22-38.
18. Zhang J, McBride-Chang C, Tong XL, Wong A, Shu H, Fong CYC. Reading with Meaning: The Contributions of Meaning – related Variables at the Word and Subword Levels to Early Chinese Reading Comprehension. *Read and Writ*. 2012;25(9):2183-203.
19. Kawano CE, Kida ASB, Carvalho CAF, Ávila CRB. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2011;16(1):9-18.
20. Carvalho LFC, Monteiro RM; Alcará AR, Santos AAA. Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. *Psicol. Reflex. Crit*. 2013;26(1):47-57.
21. Joly MCRA, Piovezan NM. Avaliação do Programa Informatizado de Leitura Estratégica para estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*. 2012;22(51):83-90.
22. Martins MA, Capellini SA. Fluência e compreensão de leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estud. Psicol*. 2014;31(4):499-506.
23. Lopes J, Silva M M, Moniz A, Spear-Swerling L, Zibulsky J. Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade. *Rev Psicodidact*. 2015;20(1):5-23.
24. Li L, Wu X. Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4. *J PloS one*. 2015;10(3):e0114417.
25. Capellini SA, Santos B, Uvo MFC. Metalinguistic skills, Reading and Reading comprehension performance of students of the 5th grade. *Procedia – Soc Behav Scienc*. 2015;174:1346-50.

26. Lee SH. Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. *J Learn Disabil.* 2011;44(4):358-71.
27. Prior SM, Fenwick KD, Saunders KS, Ouellette R, O'Quinn C, Harvey S. Comprehension after oral and silent reading: does grade level matter? *Lit Res Instruc.* 2011;50(3):183-94.