

Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio: instrumentos de avaliação em construção e investigação

Joselaine Sebem de Castro
Vera Wannmacher Pereira
PUCRS

1 Introdução

O presente artigo traz dados e análises associados a um dos focos do projeto *Avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio: escores em correlação*, em desenvolvimento no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da Faculdade de Letras da PUCRS, desde abril de 2003. Esse foco consiste na construção e investigação de instrumentos de avaliação da compreensão leitora. A equipe, que tem contribuído de forma significativa para o êxito da pesquisa, é constituída pelas autoras deste texto (Vera Wannmacher Pereira – coordenadora e Joselaine Sebem de Castro, Doutora em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS), por alunas desse mesmo Programa (Alessandra Baldo e Sandra Alves) e por bolsistas da Graduação de Letras (Tamara Vêras Bitencourt, Débora Mainardo de Souza, Kelly Sukstéris e Tyana da Cruz Karam), cabendo referir a participação de Ana Márcia Fernandes, coordenadora de Língua Portuguesa da escola central da pesquisa. É importante ainda citar a colaboração de Josie Raya, finalista do Curso de Letras e bolsista do CELIN, na redação deste texto.

O trabalho está apoiado na produção científica da coordenadora, constituindo-se, a compreensão leitora, no eixo em torno do qual vem desenvolvendo pesquisas e vem encaminhando trabalhos de mestrado e doutorado, no contexto da produção científica gerada pela linha de pesquisa dos processos cognitivos da linguagem e nos apelos pedagógicos e sociais da comunidade escolar.

Desse modo, no presente artigo, primeiramente é situado o problema, posteriormente são apresentados seus fundamentos, após é relatado o processo de construção e investigação dos instrumentos, a seguir são descritos os materiais construídos e investigados, que constituem-se em resultados parciais da pesquisa vista em sua totalidade e, por último, são referidas as fontes de apoio.

2 O problema

Por muito tempo, a palavra leitura esteve associada a prazer, erudição, arte. Gradativamente, porém, foi sendo vinculada à necessidade de "saber ler", embora ainda predominantemente relacionada à arte.

Em relação aos novos caminhos da ciência, ganham relevância a chegada e o avanço da Lingüística. Os estudos, especialmente sobre o texto, colocaram luz sobre os objetos de leitura, possibilitando o desenvolvimento da convicção sobre sua multiplicidade, sobre suas diferentes marcas lingüísticas e, conseqüentemente, sobre os diferentes modos de ler a eles associados. Por decorrência, abre-se um espaço para os estudos sobre o processamento da leitura, que encontram amparo na Psicolingüística. Esse conjunto de avanços científicos contribui para a construção de uma concepção de leitura associada à compreensão, que, por sua relevância, cada vez mais constitui-se em linha de pesquisa de núcleos acadêmicos de investigação.

Paralelamente ao curso científico, obtém espaço a preocupação com necessidades socioculturais e, por decorrência, com a função social do material de leitura e com a própria leitura. Cada vez mais se desenvolve a preocupação com o fato de que os leitores leiam o que está no mundo e compreendam o que lêem, ganhando, tal preocupação, lugar privilegiado nos segmentos da sociedade especialmente preocupados com a educação, com o ensino, com o aprendizado. Entre esses segmentos estão os órgãos oficiais (nacionais e internacionais) que acompanham esse aprendizado e as escolas, que têm a tarefa de oportunizar o desenvolvimento desse aprendizado.

São inúmeros os estudos desenvolvidos sobre compreensão leitora. Dentre eles, assumem importância para a pesquisa aqui em questão os que têm focalizado o Ensino Médio ou procedimentos específicos de avaliação da compreensão leitora.

Cabe salientar o de Souza (2003), por seu caráter recente e pela proximidade em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, que examinou a compreensão leitora de alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola de Porto Alegre, utilizando escores de teste cloze, notas de boletim escolar e percepções do professor. Os resultados mostram os sujeitos com pouca proficiência em leitura, reafirmando dados do SAEB e do PISA. Do mesmo modo, é importante destacar o estudo de Martins (2002), por ter investigado a compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, mas no que se refere à influência da presença (ou não) dos elementos lingüísticos contextualizadores. Os resultados mostram os sujeitos com baixos escores de compreensão leitora no Teste *Cloze* realizado, não havendo influência significativa da presença desses elementos de contexto. É também relevante, para os propósitos desta pesquisa, o estudo desenvolvido por Söhngen (1998), que examinou, em alunos do Ensino Médio, a correlação entre escores do procedimento *Cloze* e conhecimento prévio. Os resultados permitem afirmar que o Teste *Cloze* é indiciador de conhecimento prévio. Recentemente (2003), a autora, prosseguindo seus estudos, examinou novamente o procedimento *Cloze*, mas, dessa vez, como instrumento metacognitivo de avaliação da compreensão leitora, tendo, os resultados obtidos, confirmado essa hipótese. Chiele (2001), por sua vez, constatou, em seu estudo, a correlação existente entre compreensão leitora e quociente de inteligência, tendo se utilizado também aqui do Teste *Cloze*.

Em tais estudos, o foco consiste numa série do Ensino Médio. Cabe, no entanto, verificar como evoluem as condições de compreensão leitora na medida em que evolui a escolaridade. Daí a importância de fazer uma avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, comparando escores apresentados nas três séries.

Predomina, nessas pesquisas, o uso do Teste *Cloze* para avaliar a compreensão leitora. Trata-se de um tipo de instrumento dominante, considerando seu poder avaliativo e sua natureza científica. Há que registrar também a complexidade de seu funcionamento e os requisitos para sua elaboração, o que faz dele um instrumento relevante, mas de acesso a iniciados na teoria que lhe subjaz. Desse modo, é importante também a busca de outros instrumentos que a ele estejam correlacionados do ponto de vista da densidade do poder avaliativo, mas que apresentem melhores condições de acesso a professores e também a pesquisadores. Sabe-se, por exemplo, que o *Cloze* traz dificuldades para um leitor ainda pouco proficiente ou de escolaridade inicial. Este é o caso dos es-

tudos realizados por Pereira (2002) e Costa (2003). Brosowicz (2000) e Silva (2003), por sua vez, desenvolveram estudos sobre o resumo, que consiste num material escrito, revelador de um processo de leitura, fonte para pesquisas, as mais diversas, podendo constituir-se em ferramenta investigativa da compreensão leitora. Daí urge a busca de alternativas também relevantes para avaliar a compreensão leitora, como o resumo, bastante familiar na prática escolar e acadêmica, embora sem o necessário estofo teórico. Essa associação entre prática e teoria é busca da pesquisa aqui exposta. Cabe salientar, no entanto, que todos, de alguma forma, utilizam testes de Múltipla Escolha, embora, em sua maioria, para avaliação de conhecimento prévio e apenas alguns para avaliação de compreensão leitora. Quanto aos testes do tipo Verdadeiro ou Falso, ocorrem mais em pesquisas com sujeitos de séries iniciais, como é o caso da pesquisa de Costa (2003). Os testes do tipo Questionário, por sua vez, são pouco utilizados em pesquisas, embora se constituam em ferramentas frequentes do professor em seu trabalho cotidiano.

Considerando a importância da associação entre prática e teoria, a pesquisa em questão pretende avaliar a compreensão leitora de sujeitos de Ensino Médio através da aplicação de cada um dos instrumentos anteriormente referidos, que são ou podem ser utilizados pelos professores em sua prática pedagógica.

É nesse contexto que se coloca e se justifica o problema dessa pesquisa, que se volta, ao mesmo tempo, para a construção e investigação de instrumentos eficientes de avaliação de compreensão leitora e para o conhecimento das condições dessa compreensão em alunos do Ensino Médio, através do uso desses instrumentos.

Tendo, este artigo, como foco a primeira parte do problema, constitui-se em sua questão central de pesquisa a construção e a investigação de diferentes tipos de instrumentos de compreensão leitora (Teste *Cloze*, Teste Resumo, Teste Múltipla Escolha, Teste Verdadeiro ou Falso e Teste Questionário), com vistas à avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio.

3 Os fundamentos

Considerando a questão central de pesquisa definida, são apresentados a seguir os fundamentos que sustentam a construção e a investigação dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, que são o foco deste texto.

3.1 *Cloze*

Taylor (1953) é o criador do procedimento *Cloze* e da palavra *Cloze* que alguns autores, como Oller (1979), associam a uma corruptela de "close", representando a intenção dos psicólogos de Gestalt de representar, na mente, o processo de fechamento.

O procedimento *Cloze* possui seus fundamentos psicológicos e lingüísticos nas teorias de Gestalt e da Informação. O procedimento está fundamentado na Teoria de Gestalt no que se refere à tendência do leitor em completar um padrão familiar que esteja parcialmente incompleto. O leitor, ao perceber uma estrutura lingüística incompleta, tende a completá-la com o elemento sintático e semanticamente adequado.

A ferramenta organizada por Taylor tem como objetivo medir a efetividade da comunicação em geral, em que os dados são facilmente quantificados. Leffa (1996) considera que esse também é um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura, discriminando com fidelidade o leitor fluente do leitor fraco.

Bormuth (1968) define-o como "um teste complementar que é feito pelo apagamento de cada quinta palavra num texto". No entanto, Alderson (1979) define o procedimento *Cloze* como um apagamento sistemático de palavras de um texto, sendo que a própria palavra sistemática permanece indefinida.

Segundo Harris (1985), o procedimento *Cloze* se aplica para medir leiturabilidade ou dificuldade de textos, avaliar compreensão em leitura, avaliar proficiência de língua (especialmente em bilingües e aprendizes de segunda língua), estudar regras textuais e avaliar eficiência do ensino.

Oller (1979) descreve como confeccionar e usar o procedimento *Cloze*, começando pela seleção do material para tal tarefa. O autor afirma que pesquisas têm mostrado que o procedimento *Cloze* é provavelmente apropriado para qualquer tipo de texto, dependendo do objetivo a escolha por um outro texto. Os textos que envolvem tópicos que são embaraçosos ou carregados emocionalmente, que possam distrair a atenção dos estudantes do problema principal colocado pelo teste (preencher as lacunas), textos que contenham argumentos e declarações que suscitem discussões, textos que requeiram conhecimento técnico e textos que não contenham palavras suficientes para prover o número suficiente de 50 lacunas devem ser evitados. O segundo passo é a decisão no procedimento de apagamento: o tamanho do texto deve ser considerado quando se pensar no tipo de apagamento que será feito. Se o

texto tem 250 palavras aproximadamente, a técnica do apagamento de cada 5ª palavra é possível para construir 50 lacunas. Alguns pesquisadores começam sua contagem no início do texto, enquanto outros preservam a primeira frase intacta, sendo que, para Oller (1979), pouco importa onde começa a sua contagem. Por razões semelhantes, alguns autores também deixam sem lacunas uma ou mais frases no final do texto. Se uma proporção de apagamento *nth* é desejada, o preparador do teste pode simplesmente contar o número de palavras no texto e dividir por 50 para chegar ao apagamento proporcional apropriado. Para textos com 350 palavras, é apagada cada sétima palavra, chegando a um total de 50 lacunas. A lacuna deve ter um espaço vazio de extensão padronizada (15 espaços datilografados), para não influenciar o leitor quanto ao comprimento da palavra suprimida.

Oller (1979) considera o procedimento *Cloze* para as seguintes aplicações: julgar dificuldade dos textos; verificar índice de bilingüismo; estimar compreensão leitora; estudar restrições textuais; avaliar efetividade do ensino.

Kirst (1992) afirma que o *Cloze* também é uma medida fidedigna de avaliação da compreensibilidade de textos e livros didáticos a partir do vocabulário sob a forma original ou em adaptações para treinamento no emprego de classes de palavras específicas para a língua portuguesa.

O procedimento de contagem pode ser feito pelo método da palavra exata, pela adequação ao contexto ou pelos graus de adequação ponderável. A escala de graus de adequação para Oller (1979) é a seguinte: a melhor resposta é a palavra exata usada pelo autor; a segunda melhor resposta (ou igualmente boa) é um sinônimo íntimo para a palavra apagada; talvez a próxima melhor resposta deva ser aquela que preserve o propósito global do texto, mas faça-o com um item de uma forma lexical incorreta; uma resposta que é adequada às restrições locais de um item, mas que é inapropriada ao significado do texto como um todo, provavelmente é julgada mais severamente.

Com base nessa escala, pontos são atribuídos diferentemente. A escolha do tipo de contagem vai depender da proposta. Se a intenção for usar somente a contagem global, o método da palavra exata é provavelmente o melhor. Se a intenção é olhar para performances específicas em testes particulares de itens ou em protocolos estudantis particulares, provavelmente a contagem contextualmente apropriada deve ser usada.

Leffa (1996) refere que, para a correção dos textos, originalmente, havia apenas um método de correção: o método da palavra aceitável, ainda que não fosse a apresentada no texto. Mas, com o tempo, descobriu-se que a segunda opção não era justificada quando se pretendia medir a inteligibilidade do texto ou a proficiência do leitor, sendo o método da palavra exata mais confiável e de correção mais simples.

3.2 *Resumo*

O Resumo constitui uma das formas de apresentação dos testes de avaliação de leitura denominados de resposta livre/aberta ou dissertativa. Nesse tipo de teste, o examinando elabora a sua própria resposta em vez de selecioná-la entre várias alternativas, como ocorre nos testes de Múltipla Escolha.

Segundo Vianna (1982), a natureza da resposta obtida através do teste dissertativo varia em função do seu tipo, podendo ser simples, no caso da recordação de apenas um nome, data, lugar, etc, ou podendo requerer uma resposta mais elaborada, quando se solicita a definição, identificação ou relação. Há, ainda, uma terceira variação, que, segundo o autor, é a que constitui a dissertação propriamente dita, na qual são exigidas respostas mais complexas como, por exemplo, explicação, descrição, interpretação, comparação.

A utilização desse tipo de teste exige a observação de princípios a fim de evitar a simples reprodução, por parte do examinando, do material sobre o qual versa a prova. Embora não envolva técnica sofisticada, como o teste de Múltipla Escolha, a elaboração da questão dissertativa não é tarefa fácil como possa inicialmente parecer. O ponto crucial é ter, o examinador, a noção clara do que pretende verificar e elaborar uma questão que corresponda aos seus objetivos e que não dê margens a interpretações equivocadas por parte do examinando.

Vianna (op. cit.), que distingue 13 tipos de questões de resposta livre (enumeração, organização, seleção, descrição, discussão, definição, exemplificação, explicação, comparação, síntese, esboço, interpretação e crítica), ressalta que o emprego desse tipo de teste é aconselhável em determinadas circunstâncias e para a verificação de determinados objetivos complexos, tais como a capacidade de estabelecer relações variadas, analisar criticamente uma idéia, interpretar dados, etc. Desse modo, o primeiro aspecto a ser considerado pelo examinador é o da identificação dos objetivos que pretende verificar.

Grande parte da bibliografia sobre o Resumo advém de estudos da Psicolinguística, área que estuda, basicamente, a relação entre linguagem e cognição, ou seja, os processos cognitivos responsáveis pela utilização da linguagem, bem como os fatores que, participando da recepção e/ ou emissão linguística, interferem na cognição humana.

A relevância do Resumo, neste estudo, decorre do fato de ser ele um instrumento que possibilita verificar a compreensão de um texto. Sendo a leitura um processo central no processo educativo, visto ser a linguagem escrita o principal meio de difusão do conhecimento em nossa sociedade, é fundamental não apenas desenvolver habilidades que capacitem o aluno a ler de maneira eficaz, mas também construir meios de verificar a capacidade de compreensão textual do mesmo. A avaliação da compreensão leitora resulta em um elemento auxiliar na medida em que fornece, ao pesquisador, não apenas meios de julgamento da compreensão enquanto produto, mas também indícios de como se deu esse processo, oportunizando-lhe reconstruir o caminho percorrido pelo leitor para chegar à compreensão e identificar os possíveis pontos frágeis do processo. No caso do uso do Resumo, esses meios e esses indícios estão associados às características desse instrumento.

O Resumo é usualmente entendido como a exposição concisa dos dados essenciais de determinado texto. Segundo Vigner (1991), consiste na reescritura reduzida de um outro texto que lhe serviu de base (texto-fonte), caracterizando-se por se relacionar diretamente ao mesmo. O objetivo principal do Resumo é transmitir de modo conciso e coerente uma representação sintética das idéias essenciais presentes no texto-fonte. Para isso, a construção do Resumo está alicerçada em dois princípios fundamentais: fidelidade e economia. O princípio de fidelidade assegura a não modificação do conteúdo do texto-fonte, de modo que, ao reduzi-lo, não sejam alteradas as idéias apresentadas pelo autor nem acrescidas informações não constantes no mesmo. Já o princípio de economia visa garantir a eliminação de idéias secundárias, restringindo-se ao que for essencial no texto-fonte.

Além desses dois princípios gerais, a escritura de um Resumo segue determinadas regras. Charolles (1991) considera que, para ser de qualidade, o Resumo precisa satisfazer determinadas condições. A partir das idéias do autor do texto-fonte, o resumidor deve construir um texto coeso, coerente, conciso, formalmente diferente do texto original, podendo ser compreendido independentemente da leitura daquele. Com palavras próprias, sem cópias, o resumidor deve conseguir transmitir o mesmo conteúdo do original,

atendendo, assim, à condição de fidelidade. Também é preciso evitar a inserção de marcas pessoais no resumo, uma vez que as idéias apresentadas são as do autor e não as suas. Em decorrência disso, as marcas de enunciação de pessoa, espaço, tempo, bem como termos apreciativos devem ser as do documento original. Por fim, é preciso respeitar também o nível de linguagem, as intenções e as características textuais apresentadas pelo autor do texto-fonte.

Por estar intimamente relacionado a outro texto, o resumo pressupõe a compreensão do texto que se vai resumir, uma vez que, dessa compreensão, dependerá o adequado julgamento para eliminação das informações irrelevantes e preservação do essencial. É justamente por isso que o resumo é usado para verificar a compreensão textual, de modo que um bom resumo é indicador de boa compreensão, enquanto um resumo de má qualidade revela a compreensão insuficiente.

O processo de resumir está estritamente ligado à compreensão, tanto que é considerado por Van Dijk e Kintsch (1978) um requisito para se compreender um texto. Obviamente, esse resumo não é aquele escrito pelo resumidor, mas um resumo mental que o leitor elabora, obrigatoriamente, durante a leitura para conseguir efetivá-la. Para os autores, o leitor vai construindo em sua mente um resumo do que está lendo, de modo que, ao finalizar a leitura, terá uma idéia geral sobre o assunto do texto lido. Essa reconstrução mental se faz necessária devido aos limites de capacidade da memória humana. Sabemos não ser possível armazenar literalmente a totalidade da informação textual e, por outro lado, precisamos manter a lembrança de certos dados para que entendamos a seqüencialidade do texto. A necessidade e a limitação nos impõem a tarefa de ir fazendo mentalmente a redução dos dados textuais, eliminando da memória os irrelevantes e mantendo aqueles necessários para a continuidade da leitura. A constante redução que ocorre na leitura resulta na construção mental do conteúdo global do texto (macroestrutura), ou seja, o leitor elabora uma idéia geral sobre o assunto expresso no texto.

A diferença entre o "resumo mental" e o resumo enquanto texto escrito está no fato de o primeiro ser construído mentalmente durante a leitura e de modo um tanto automático, visto que o leitor não interrompe a leitura para julgar qual informação será deixada de lado e qual permanecerá. Sua experiência de leitura, o conhecimento que tem sobre o assunto e o tipo do texto ajuda a conduzir esse processo. Por outro lado, na elaboração do resumo escrito, o leitor/escritor, além de servir-se do seu resumo mental, pode retomar o texto-fonte toda vez que julgar necessário.

Embora não sejam idênticos, os dois processos se apoiam nas mesmas operações cognitivas. Segundo Van Dijk e Kintsch (op. cit), são três as estratégias cognitivas, denominadas por eles *macrorregras*:

- apagamento, que consiste em apagar idéias secundárias que não são necessárias para o desenvolvimento da idéia central e eliminar idéias redundantes, repetidas;
- generalização, que envolve a substituição de determinadas informações que possam ser devidamente referidas por um conceito que as englobe;
- construção, que se constitui na reorganização das informações textuais relevantes que permaneceram após a realização dos dois processos anteriores, tendo como resultado uma idéia geral do assunto do texto.

A aplicação dessas macrorregras ocorre em conformidade com os objetivos do leitor. De acordo com Van Dijk (1980), a seleção das informações se dá com base em dois critérios: a relevância do texto – a partir do qual o elemento importante é selecionado, considerando o que o autor julga como essencial – e a relevância contextual – do qual decorre a seleção de informações que o leitor, apoiado em seu conhecimento prévio e interesses pessoais, julga importantes.

Com base nessas estratégias, o resumo envolve a redução da informação através da seleção de informações essenciais e a eliminação de informações irrelevantes, o que requer do resumidor habilidade para distinguir o essencial do não-essencial. O resumo envolve também a elaboração escrita dessas informações consideradas importantes.

Segundo Fayol (1992), o processo de seleção das informações e das relações que as constituem é fundamental, a fim de poder, em função das limitações de extensão, conservar apenas as que são relevantes. Brown e Day (1983) também salientam a importância dessa habilidade, a qual possibilita a construção de um resumo.

A organização escrita das idéias selecionadas também envolve habilidades específicas, relacionadas ao processo de produção da linguagem. Além de atender aos princípios de fidelidade e economia, o resumo construído precisa constituir um texto coeso e coerente, a fim de que possa ser compreendido sem ser necessária a leitura do texto-fonte. Sendo assim, essa etapa do resumo requer do resumidor habilidade de produção escrita. O resumo depende, além da compreensão do texto-fonte e da seleção das idéias principais, da capacidade do sujeito em *re-formular* essas idéias adequadamente, construindo um novo texto.

3.3 *Múltipla Escolha*

O item de Múltipla Escolha consiste numa parte introdutória contendo o problema (suporte) – que pode aparecer sob a forma de afirmação incompleta ou uma pergunta direta – seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções.

Segundo Tinkelman (1967), nesse tipo de teste o aluno fica limitado às alternativas apresentadas, havendo pouca ou nenhuma oportunidade de desorientar-se com problemas de qualificação ou de exceção. Vianna (1982) também salienta o fato de, entre as variedades dos testes objetivos existentes, o de Múltipla Escolha ser o menos sujeito a deficiências comuns aos demais e ajustar-se mais facilmente a diferentes propósitos.

O Teste de Múltipla Escolha pode ser adaptado para avaliar uma grande variedade de objetivos educacionais. Embora seja frequentemente utilizado para medir associações superficiais e detalhes menores, Tinkelman (1967) salienta que o mesmo pode ser usado com eficiência para medir conhecimentos mais fundamentais, bem como habilidades intelectuais. O fator acaso, segundo o autor, é consideravelmente reduzido neste tipo de teste, principalmente se forem apresentadas quatro ou cinco alternativas.

A forma de um item de Múltipla Escolha é determinada pela organização dos elementos que o compõem (palavras, frases ou símbolos), pelo tipo de instrução para responder a ele e pelos procedimentos adotados para sua correção. A manipulação desses vários elementos possibilita construir uma grande variedade de itens. No entanto, Vianna (1982) ressalta ser fundamental não a forma do item, mas a natureza do seu conteúdo.

Existem muitas variações de questões de Múltipla Escolha: Item de Resposta Única, Item de Resposta Múltipla, Item de Afirmação Incompleta, Item negativo, Item de Associação, Item de lacuna, Item de substituição, Item de Identificação, Item de Interpretação, Item Pictórico, Item de Asserção e Razão (Vianna, 1982). Atentando para a complexidade de elaboração dos testes objetivos, Vianna (1982) apresenta sugestões para qualificar sua construção: desenvolver o item a partir de idéias relevantes; selecionar idéias que possibilitem a elaboração de itens com o máximo de poder discriminativo; elaborar itens que meçam objetivos educacionais importantes; apresentar o item com a maior clareza possível; evitar a inclusão de elementos não-funcionais no item; evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos; adaptar a dificuldade do item ao nível do grupo; eliminar o uso de uma fraseologia estereotipada.

O autor também sugere alguns cuidados específicos para o teste de Múltipla Escolha: construir o suporte do item usando uma frase interrogativa direta ou uma sentença incompleta; incluir no suporte todos os elementos repetidos nas alternativas; colocar as omissões na parte final do suporte; elaborar alternativas breves, eliminando tudo aquilo que não for essencial; evitar, sempre que possível, suportes negativos; elaborar alternativas que não provoquem controvérsias; elaborar alternativas plausíveis e atrativas para os que desconhecem o assunto ou não possuem a capacidade testada; evitar, sempre que possível, o emprego de "nenhuma das alternativas acima" ou "todas as alternativas acima"; apresentar, quando for o caso, as alternativas em ordem lógica e evitar colocar a resposta correta numa posição preferencial; nunca apresentar um conjunto de itens falso-verdadeiro como item de Múltipla Escolha.

3.4 Verdadeiro ou Falso

Neste tipo de teste, compete ao examinando indicar se julga verdadeira ou falsa cada uma das afirmações que lhe são apresentadas. Essa forma básica, afirma Gronlund (1974), pode apresentar variações nas quais o examinando deve responder *sim* ou *não*, *concordo* ou *discordo*, *certo* ou *errado*, *fato* ou *opinião*, entre outros. Consiste num teste simples e direto do conhecimento do aluno, que deve se pronunciar sobre a verdade ou a falsidade de uma proposição. Com especial facilidade e economia de tempo, os testes de Verdadeiro ou Falso fornecem uma variedade de resultados, tais como, interpretar material novo, analisar material conhecido, mas apresentado de outra forma (gráficos, tabelas, etc), definir ou enunciar teorias, princípios e leis, avaliar criticamente a explicação de fatos ou fenômenos, separando o falso do verdadeiro e distinguindo fatos de opiniões. Ao julgar o acerto ou não de uma afirmativa, o sujeito demonstra, de forma direta, o seu domínio sobre o conhecimento a ela relacionado.

Segundo Gronlund (1974), o item verdadeiro ou falso é um dos mais difíceis de serem elaborados, pois exige que os enunciados sejam inquestionavelmente verdadeiros ou inquestionavelmente falsos e, ao mesmo tempo, possibilitem medir aspectos importantes do conhecimento. Além disso, por apresentar apenas duas possibilidades de escolha, mesmo o examinando não proficiente tem uma chance de 50% de fazer a escolha correta sem conhecer a resposta. Outro problema que o autor aponta referente ao Teste Falso ou Verdadeiro diz respeito a ele não possibilitar diagnósticos sobre a leitura, pelo fato de que a escolha do examinando

não fornece indícios sobre o conhecimento que esse realmente possui. No caso de o aluno assinalar como falso um enunciado verdadeiro, não há meios de se determinar o conceito errado que ele tinha em mente. Por outro lado, quando um enunciado falso é marcado como incorreto, não há garantia de que ele conheça a versão verdadeira desse enunciado.

Apesar das limitações, o autor ressalta que há situações em que o Verdadeiro ou Falso é o teste mais indicado. Nos casos em que há somente duas respostas possíveis, o teste verdadeiro ou falso fornecerá provavelmente a resposta mais efetiva. Contudo, Gronlund (1974) observa que esse tipo de instrumento deve ser usado somente quando a forma de escolha múltipla for inadequada.

Tinkelman (1967) apresenta algumas sugestões para a elaboração adequada desse tipo de teste: evitar afirmações soltas ou ambíguas; basear os itens em afirmações que são absolutamente verdadeiras ou falsas, sem qualificações ou exceções; destacar o ponto central da questão colocando-os em posição conveniente na frase; evitar, numa mesma frase, múltiplas afirmações que são apenas parcialmente verdadeiras ou parcialmente falsas; evitar o uso de afirmações longas e prolixas, com muitas orações explicativas; evitar *adornos de linguagem* que podem confundir o examinando; evitar questões negativas sempre que possível e não usar sentenças duplamente negativas; evitar sinais estranhos na forma de determinantes específicos; no tipo de item falso-verdadeiro modificado, indicar a palavra ou palavras que devem ser corrigidas.

3.5 Questionário

Segundo Vianna (1982), o questionário constitui um tipo de teste denominado de resposta livre ou dissertativo. Tem como característica o fato de o examinando apresentar sua própria resposta em vez de selecioná-la entre várias alternativas oferecidas. A natureza da resposta da questão varia em função do seu tipo. As mais simples exigem apenas a recordação de um nome, data, lugar, acontecimento, etc. Outros, porém, requerem respostas mais elaboradas, devendo o examinando definir, identificar ou relacionar fatos. Há ainda uma terceira variação que possibilita verificar comportamentos mais complexos como, por exemplo, a capacidade de explicar, descrever, interpretar, comparar, contrastar, favorecendo respostas de extensão variável.

Esse tipo de teste é recomendável em determinadas circunstâncias e na verificação de certos objetivos complexos, como, por exemplo, a capacidade de interpretar princípios, realizar interferências, interpretar dados, analisar criticamente uma idéia, estabelecer relações. Assim, o primeiro aspecto a ser considerado é a identificação e a definição dos objetivos educacionais a verificar.

Embora não exija grande sofisticação técnica, Vianna (1982) ressalta que a simplicidade de construção deste teste é apenas aparente. A improvisação, bastante freqüente neste tipo de teste, sempre conduz à elaboração de questões irrelevantes, a que o examinado responde de modo superficial.

Para que o Questionário constitua uma medida eficiente, Vianna (1982) aponta alguns aspectos que devem ser observados que dizem respeito à formulação dos itens, à limitação da resposta, à adequação dos itens à disponibilidade de tempo e à correção dos itens.

Em relação à formulação do item, o autor propõe que o mesmo seja apresentado de forma específica para que o examinando compreenda o seu objetivo e saiba como proceder. Por outro lado, deve também ter caráter geral, a fim de permitir ao estudante estruturar sua resposta de acordo com sua capacidade de organização e auto-expressão. Não pode, contudo, ser demasiadamente genérico para não favorecer respostas digressivas.

A redação do item deve ser feita de modo que o examinando seja orientado e possa selecionar, organizar e apresentar seus conhecimentos num todo estruturado.

A limitação da resposta também deve ser previamente considerada pelo elaborador do teste. Embora esse tipo de teste não estabeleça restrições quanto ao uso de informações, à organização do trabalho e à ênfase a ser dada a cada aspecto da questão, a liberdade do examinando não é ilimitada. Questões que permitem respostas amplas apresentam problemas sutis que dificultam sua concretização. O autor aconselha, então, o uso de itens de resposta limitada porque o parâmetro da resposta é mais bem definido, permitindo uma correção simples e uma avaliação objetiva. Nem sempre, porém, a limitação da resposta é fácil de ser alcançada, pois há itens que, mesmo sendo elaborados de modo a delimitar a resposta, acabam tendo um desenvolvimento além do limite esperado.

O terceiro aspecto apontado por Vianna (1982) diz respeito à adequação do item ao tempo disponível para responder a ele. A não-consideração desse fator pode pressionar o sujeito, impedindo-o de estruturar adequadamente suas respostas e de cuidar

sua caligrafia. Para o autor, é preferível proporcionar mais tempo que o estimado, para que os examinandos, independente da velocidade de escrever, possam considerar todas as questões. A disponibilização de um tempo adequado à elaboração das respostas é necessária principalmente nos casos em que o teste pretende avaliar a capacidade de organização do examinando, seu domínio das regras de ortografia e sua precisão gramatical.

O último aspecto apontado por Vianna (1982) diz respeito à correção dos itens. Para o autor, a baixa fidedignidade dos escores apresentados constitui um dos problemas dos testes de resposta livre. A subjetividade de julgamento é difícil de ser evitada, mas alguns procedimentos podem ser adotados a fim de minimizar a falta de precisão dos escores. Uma das sugestões propostas pelo autor consiste na correção anônima dos exames, ou seja, o teste é corrigido mantendo o anonimato do aluno. Esse procedimento tende a evitar que desempenhos anteriores do estudante influenciem o examinador. A correção por várias pessoas também é sugerida pelo autor. Nesse caso, diferentes pessoas, igualmente qualificadas, julgam os testes sem conhecimento dos demais julgamentos. A média dos julgamentos é sempre um resultado mais fidedigno que o resultado isolado de um único examinador.

O autor propõe também a correção por questão (e não por sujeito), que permite dar maior consistência aos escores pela constância com que se mantém o padrão de correção. Além disso, essa forma de correção evita que o desempenho em uma questão influencie o julgamento da questão seguinte.

A forma de correção por questão apresentada por Vianna (1982) indica dois tipos de métodos: o analítico e o classificatório. O primeiro exige a elaboração de uma resposta padrão para cada questão; análise e identificação das partes componentes importantes; e atribuição de valores numéricos a cada uma das partes, segundo seu grau de relevância. O método classificatório, por sua vez, também exige a elaboração de uma resposta-padrão, mas para permitir que o examinador forme uma visão global que servirá de base para um julgamento inicial e classificação dos trabalhos em diferentes níveis de desempenho.

Vianna (1982) salienta que a elaboração dos itens de resposta livre deve considerar alguns princípios técnicos a fim de evitar respostas rotineiras em que o examinando apenas reproduz, literalmente, manuais e livros-texto, sem demonstrar sua capacidade de auto-expressão.

4 A construção e a investigação

Conforme os fundamentos apresentados no item anterior, a pesquisa envolveu a produção e validação de cinco instrumentos de avaliação de compreensão leitora, montados com base em um texto informativo sobre tema de conhecimento dos sujeitos (alunos de Ensino Médio).

Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa envolveu a seleção do texto que embasaria a elaboração dos instrumentos. Para isso foram realizadas buscas em jornais e revistas, sempre na procura por textos informativos. A escolha por esse tipo de texto decorreu da inadequação de textos narrativos/descritivos para a elaboração do teste Cloze. Inicialmente foram selecionados três textos, tendo como títulos *Comparar para crescer*, *Fuja dos rótulos* e *A criança que trabalha*. Foram, então, elaborados os instrumentos de avaliação previstos, utilizando, como base, esses textos. Depois de prontos, os instrumentos foram aplicados em grupos-piloto. Os resultados obtidos com essa aplicação indicaram a inadequação dos textos escolhidos, o que determinou sua eliminação e nova busca.

O novo texto selecionado para a elaboração dos instrumentos, intitulado *Profissão*, extraído da Revista *Veja – Especial Jovens*, de agosto de 2003, trata da escolha profissional. Esse tema foi escolhido devido a ser do interesse dos alunos desse nível de escolaridade. Consiste num texto jornalístico e atual, que aborda questões como a importância dos pais nessa escolha, atenta para os cursos que têm uma certa progressão no mercado de trabalho e, o mais importante, examina a dúvida e a insegurança dos vestibulandos quanto à escolha do curso de graduação.

Do ponto de vista do conteúdo, apresenta informações que fazem parte dos conhecimentos prévios dos sujeitos, tratando-as, no entanto, de um modo diferente do que existe no senso comum. Desse modo, o texto permite que o leitor faça o processo de interação entre os conhecimentos de que ele dispõe na memória e os dados trazidos pelo texto e exige, ao mesmo tempo, que o leitor faça efetivamente a leitura do mesmo para responder às proposições dos instrumentos de avaliação.

Relativamente à densidade, o tema do texto é desenvolvido em número suficiente de tópicos, de modo a permitir a correspondente elaboração de itens relevantes para instrumentos de questões que exigem escolha e instrumentos de respostas abertas.

Ainda em relação aos tópicos, o texto apresenta recortes claros, que facilitam o seu reconhecimento pelo leitor, o que favorece o atendimento a uma proposição de resumo.

Quanto à extensão, o texto é constituído de 740 palavras, apresentando, desse modo, as condições necessárias para a realização do lacunamento determinado pelo Procedimento *Cloze*.

Sendo esse o texto escolhido, foram elaborados cinco instrumentos de avaliação (*Teste Cloze*, *Teste Resumo*, *Teste Múltipla Escolha*, *Teste Verdadeiro ou Falso* e *Teste Questionário*), que foram aplicados em grupos-piloto sucessivos constituídos de alunos do Ensino Médio de escolas de Porto Alegre.

Em relação ao procedimento de aplicação, optou-se por distribuir os cinco instrumentos em cada turma de alunos pesquisada. Essa metodologia objetivou impedir que as características de uma turma favorecessem ou desfavorecessem um determinado instrumento. Considera-se que a distribuição aleatória garante maior fidedignidade aos resultados.

Os procedimentos de levantamento dos dados foram estabelecidos em função das características dos instrumentos. Para o *Teste Cloze* foi estabelecida, para a tabulação, a aceitação da palavra que se encontra no texto original e de palavras com sentido aproximado, procedentes dentro do contexto. Quanto ao *score*, o cálculo corresponde à soma das lacunas preenchidas corretamente. Quanto ao *Teste Resumo*, foi definida a análise em confronto com o texto original, sendo primeiramente feito o levantamento das idéias centrais e das secundárias do texto original e, posteriormente, o mesmo com o *Teste Resumo*. Neste, o sujeito resumidor recebe 10 pontos para cada idéia central correta apresentada. Paralelamente, perde 10 pontos para cada idéia incorreta apresentada. Nos *Testes Múltipla Escolha* e *Verdadeiro ou Falso* foi definida a atribuição de um ponto para cada resposta correta. No teste *Questionário*, foram desconsiderados erros formais, desde que não impedissem a compreensão da resposta dada pelo leitor. A cada resposta correta do *Questionário* foi atribuído um ponto.

Os dados levantados foram sendo continuamente submetidos a análises estatísticas, com o objetivo de verificar a consistência interna de cada instrumento (*Teste Alpha* de Cronbach, com índice de significância de 0,5). Após esse tratamento estatístico, os instrumentos sofreram os últimos ajustamentos ainda considerados necessários, o que lhes deu o estatuto de aptos para ancorarem o prosseguimento da pesquisa no que se refere ao segundo foco do problema – a avaliação das condições de compreensão leitora de alunos do Ensino Médio.

5 O material construído e investigado

O processo de pesquisa desenvolvido, por sua vez baseado nos fundamentos apresentados inicialmente, proporcionou condições para a obtenção de um conjunto de cinco instrumentos de avaliação de compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, tendo como apoio o texto *Profissão*.

O *Teste Cloze* construído caracteriza-se pelo uso do processo de seleção randômica. Do total de 740 palavras, são mantidas intactas as referentes ao parágrafo inicial e ao parágrafo final, o que determina a existência de 500 palavras para o lacunamento. Considerando a necessidade da realização de 50 lacunamentos, o espaço definido entre as lacunas é de 9 palavras, ocorrendo a lacuna a cada décima palavra. Este instrumento que integra o conjunto tem sua validade garantida através do atendimento às normas estabelecidas pelo próprio Procedimento Cloze.

O *Teste Resumo* caracteriza-se pela apresentação de uma questão em que o leitor é solicitado a fazer um resumo do texto. Nessa proposição, não são dadas orientações específicas sobre como realizar uma síntese. Os sujeitos devem utilizar os conhecimentos adquiridos na escola sobre a realização desse processo. São orientados, no entanto, para que esse resumo expresse o conteúdo do texto, tornando-se indispensável, portanto, a leitura do texto, de modo a obter a compreensão efetiva. Essa indicação tem importância na medida em que encaminha os sujeitos para a ativação dos seus conhecimentos prévios, a fim de promover a interação desses com os apresentados pelo texto.

O *Teste Múltipla Escolha* é constituído de oito questões focalizando os seguintes tópicos: insegurança na escolha da profissão, mudança de profissão, participação dos pais na escolha, a importância de realizar um curso superior, razão para a escolha profissional, causa do sucesso profissional, medo do desemprego e objetivo principal do texto. Nesta pesquisa, todos os itens são de Resposta Única, ou seja, entre as quatro alternativas apresentadas, há apenas uma inteiramente correta, sendo as outras três incorretas, mas plausíveis para quem desconhece o assunto ou não possui a habilidade testada. Essas questões utilizadas também podem ser classificadas como de Interpretação, uma vez que exigem do examinando a capacidade de realizar inferências, identificar explicações, relacionar afirmações. Algumas alternativas encontram ressonância nos conhecimentos prévios dos leitores, de maneira que, para o êxito, é imprescindível a realização da leitura integral do texto.

O *Teste Verdadeiro ou Falso*, assim como o Teste Múltipla Escolha, é constituído de oito questões sobre os mesmos tópicos. Para responder a ele, o leitor é solicitado a "Baseando-se no texto *Profissão*, marcar V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas". As oito afirmações apresentam uma extensão aproximada e trazem o vocabulário próprio do texto. Sempre que necessário, são feitas sinônimas e paráfrases para evitar a obviedade e, assim, garantir a realização da necessária complexidade própria dos processos de leitura.

O *Teste Questionário*, assim como o Teste Múltipla Escolha e o Teste Verdadeiro ou Falso, é constituído de oito questões que contemplam os mesmos tópicos anteriormente abordados. Para responder às questões propostas, os sujeitos não recebem instruções prévias, dependendo, para o sucesso, somente, da leitura atenta do texto. As questões permitem respostas mais abertas do que as dos instrumentos anteriores e estimulam a busca de causas para as afirmações apresentadas pelo texto.

Esse conjunto de testes acima descrito é o material construído no recorte da pesquisa aqui desenvolvido, que resulta de um longo processo de elaboração, aplicação e validação estatística do ponto de vista da consistência interna de cada instrumento. Esse trabalho simultâneo de construção e investigação desse grupo de instrumentos verificadores da compreensão leitora dá garantias significativas acerca da confiabilidade do material produzido, que vem a constituir os resultados da pesquisa que aqui é relatada no recorte proposto.

Esses instrumentos aqui descritos em seu processo de construção e investigação são, por si próprios, importantes. Consistem também, no suporte sobre o qual se ergue o segmento seguinte da pesquisa – a avaliação da compreensão leitora dos alunos do Ensino Médio. Além disso, constituem-se em instrumentos para pesquisas na área da compreensão leitora com objetivos diferentes dos deste estudo. Podem ser vistos, ainda, como materiais a serem utilizados em situações escolares de avaliação e de ensino.

A conclusão das etapas finais da pesquisa poderá ainda oferecer dados que contribuam para o aprimoramento dos instrumentos aqui elaborados, assim como poderá apontar para outras possibilidades de abordagem do tema de que nos ocupamos: a avaliação da compreensão em leitura.

Bibliografia e referências bibliográficas

- AITKEN, K. G. Using cloze procedure as na overall language proficiency test. *Tesol Quartely*, v. 11, n. 1, 1977.
- ALDERSON, J. C. The cloze procedure and proficiencyn English as a foreign language. *Tesol Quartely*, v. 13, n. 2, 1979.
- BORMUTH, J. R. Comparable cloze and multiplíce – choice comprehension test scores. *Journal of Educational Measurement*, Wasshington, v. 5, n. 3, 1968.
- BROSOWICZ, Denise. *A relação entre a compreensão em leitura e o resumo*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2000.
- BROWN, A. L.; DAY, J. D. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Behavior*, n. 22, p. 1-14, 1983.
- CHAROLLES, Michel. Le résumé de texte scolaire: fonctions et prinncipes délaboration. *Pratiques*, Metz, n. 72, p. 7-27, 1991.
- CHIELE, Luciana Kerber. *Dificuldades na compreensão em leitura: uma proposta de diagnóstico e intervenção*. Dissertação de mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2001.
- COSTA, Maria Inês Dornelles da. *Processamento auditivo central e compreensão leitora*. Dissertação de mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2003.
- FAYOL, Michel. Lê resume: um bilan provisoire dès recherches de psychologie cognitive. In: CHAROLLES, Michel; PETIJEAN, André (orgs.). *Le résumé de texte*. Paris: Klincksieck, 1992, p. 163-182.
- GEHRKE, Nara Augustin. *Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto*. Dissertação de mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1993.
- GRONLUND, Norman Edward. *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- HARRIS, J. The cloze procedure: writing applications. *Journal of Teaching Writing*, v. 4, n. 1, Spring, 1985.
- KIRST, Marta. O cloze na avaliação de textos em Língua Portuguesa, In: CLEMENTE, Elvo (org.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- CLEMENTE, E. *Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre. Sagra-Luzzato, 1996.
- MALMBERG, B. *As novas tendências da linguística*. São Paulo: Nacional, 1971.
- MARTINS, Maria Cristina dos Santos. *Os elementos linguísticos contextualizados na compreensão leitora*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2002.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. 7. ed. FGV, 1983.
- OLLER, J. W. *Varieties of cloze procedure. Language tests at school*. London: Logman, 1979.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. *Aprendizado da leitura e da escrita através do computador, por alunos do Ensino Fundamental*. Relatório de pesquisa. PUCRS. Porto Alegre, 2002.
- POERSCH, J. M.; CHIELE, L. K. Compreensão leitora e inteligência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 187-212, dez. 1988.
- SÖHNGEN, Clarice. *Procedimento cloze como indiciador de conhecimento prévio*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1998.
- . *Procedimento cloze como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora*. Tese de doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 2003.
- SILVA, Alessandra Gomes da. *Subjetividade no resumo: um estudo da anáfora conceitual*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2003.
- SOUZA, Ana Paula Dias. *Avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio: escores de teste cloze, boletim escolar e representações do professor*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 2003.
- TAYLOR, W. "Cloze Procedure": A new tool for measuring reability. *Journalism Quartely*, v. 30, 1953.
- VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1980.
- ; KINTSCH, Walter. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 60, n. 5, 1978.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Testes em educação*. 4. ed. CEBCEM, 1982.
- VIGNER, Gerald. Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de resume. *Pratiques*, Metz, n. 72, p. 33-54, 1991.
- TINKELMAN, Sherman N. *Melhorando a sala de aula: um manual de procedimento na elaboração de testes para o professor*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.