

PESQUISA PILOTO PARA TESTAR ADEQUAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Chris Royes SCHARDOSIM*

ABSTRACT: From the analysis of PISA 2000 - reading comprehension test to 15 year olds from various countries - was constructed a diagnostic test of reading comprehension. The test was designed for the age of 10 years, for students who are attending the 5th grade of primary education compulsory in Brazil. As the PISA be evaluated not only academic knowledge but the ability of understanding, information retrieval, resumption of references and inferencição, beyond the ability of students to analyze, reason and reflect actively on their knowledge and experiences. The test objectives were to diagnose the competence in information retrieval, interpretation and inferencição. The model is based on the instruments adopted by PISA, adequate, however, as to themes, genres, linguistic complexity and the full development of the subjects to be tested. This test has been applied in a pilot research and research tool is the master thesis that I develop.

KEYWORDS: PISA; reading test; comprehension

1. Introdução

Existem livros. Existe acesso à informação. Existe internet. Mas é preciso leitores. Leitores que tenham se apropriado do sistema de escrita e que possam dar-se à leitura por prazer e/ou por busca ao conhecimento. O analfabetismo funcional é o grande impeditivo no Brasil no encontro entre leitores e letras.

O grave problema que se manifesta na escola, apontado por professores e alunos, é expresso pelas seguintes manifestações, coletadas de observações advindas da prática docente: *Não entendi o que está escrito; Não sei como contar isso; Não sei o que quer dizer; Os alunos não sabem fazer interpretação de texto.* Esses questionamentos, que são constantemente feitos, denotam as dificuldades que os alunos enfrentam, ao não conseguirem fazer interpretação de texto, nem a escrita de um texto coeso e coerente. Esses dados não partem apenas do senso comum. Pesquisas recentes (PRADO, 2009; PNAD, 2008; PISA, 2000; OECD, 2002) apontam que apenas 57% dos alunos que completam o ensino médio conseguem atingir o nível pleno de alfabetização e que o Brasil tem uma das piores médias nos resultados de testes de leitura.

Dentro do contexto de uma pesquisa de mestrado sobre os processos de compreensão de leitura em alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, a ser desenvolvida em 2010 em uma escola pública municipal, foi realizada a pesquisa piloto para testar a adequação dos instrumentos.

2. Objetivos e hipóteses

Os objetivos do teste são diagnosticar a competência em leitura, observando os itens recuperação de informações, interpretação, reflexão e avaliação e inferencição em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa piloto são três meninos e três meninas,

* Mestranda em Linguística – Psicolinguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

com idade de 10 anos, sendo que uma tem 12 anos, não pertencentes à mesma escola onde se desenvolverá a pesquisa definitiva.

A partir dos testes se quer verificar os principais problemas na compreensão leitora, conhecer melhor a natureza do mau desempenho em leitura dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, verificar o desempenho dos alunos em quatro habilidades principais requeridas na leitura: recuperar informações, interpretar, refletir e avaliar e inferir, e caracterizar a escala de utilização de estratégias para encontrar a resposta adequada: certa, cópia, chute e contraditória.

Para orientar a pesquisa e a elaboração dos instrumentos partiu-se das seguintes hipóteses: as maiores dificuldades dos alunos em leitura são: recuperar informações, interpretar, refletir e avaliar e inferir; os alunos se utilizarão de pelo menos uma estratégia de leitura; os alunos utilizarão principalmente a estratégia cópia para encontrar a resposta adequada.

3. Justificativa

Alguma medida precisa ser adotada para melhorar o baixo desempenho em leitura apresentado pelos alunos da educação básica, indicado por professores e pesquisas recentes, como o próprio PISA. Acredito que, verificando as dificuldades dos alunos por meio de testes de leitura elaborados especificamente para a faixa etária e discutindo a literatura especializada, haverá bases para indicar caminhos.

O modelo dos instrumentos se apoia nos adotados pelo PISA, adequados, porém, quanto à temática, aos gêneros, à complexidade linguística e à faixa de desenvolvimento dos sujeitos a serem testados. Os testes de leitura foram elaborados com base nos testes do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) do ano 2000. Esse programa é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e testa alunos de 15 anos, quando, supostamente, o aluno concluiu a educação básica obrigatória na maioria dos países.

Os testes foram pensados para a faixa etária de 10 anos, para alunos que estão cursando a 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil. Assim como o PISA, se quer avaliar não só o conhecimento escolar e sim a capacidade de compreensão, recuperação de informações, retomada de referentes e inferenciação, além da capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências.

Como o foco é leitura, não serão aplicados testes de ciências e matemática, embora conhecimentos dessas e de outras áreas estejam envolvidos e sejam requeridos nos textos. Os testes são estruturados em 10 textos com cinco questões cada. Cada questão contém quatro alternativas onde apenas uma está correta. As alternativas foram categorizadas como: certa, chute, cópia e contraditória.

Pensamos que testar o final do processo, como faz esse Programa há nove anos, traz indicadores pertinentes sobre o processo educacional. Porém, avaliar apenas o resultado final pode não ser suficiente para incidir sobre o sistema educativo, repensar os métodos e objetivos da educação e elaborar estratégias de intervenção para melhorar o desempenho dos alunos.

A escolha da 5ª série (6º ano) se deveu ao fato de a considerarmos decisiva para o aluno, que, se espera, tenha consolidado a alfabetização. A maioria das escolas adotava apenas uma professora por ano e, neste momento, passa por uma alteração curricular com vários professores, um para cada ciência, ocasionando uma fragmentação do ensino, antes dirigido por apenas uma pessoa.

4. A elaboração

4.1. Os critérios

Na elaboração dos testes foram elencados alguns critérios que deveriam ser seguidos: quantidade e variedade de gêneros textuais; complexidade lexical e sintaxe mais simples.

Espera-se que na escola se tenha contato com textos de variados gêneros, para ampliar os esquemas cognitivos dos alunos. Sabe-se que muitos alunos lidam com pouco material escrito fora da escola e é a escola o local por excelência para ampliar e aprofundar o conhecimento.

A discussão em torno dos gêneros textuais, da sequência e da transposição didática é grande atualmente. Dolz e Schneuwly (1999, p. 7) colocam que o gênero deve ser o intermediador da aprendizagem, um “instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”.

Mas para os fins desse trabalho importa assinalar que diversos gêneros textuais serão abordados, buscando amplificar o conhecimento dos alunos quanto às diversas formas de circular a informação. Como afirma Rojo (2007, p. 207), “a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.”

Para elaborar os instrumentos de pesquisa para os fins desta pesquisa foi organizado um roteiro dos gêneros textuais adequados à faixa etária com os temas a serem abordados. A partir disso foram selecionados diversos textos que foram lidos e analisados segundo critérios de adequação lexical, sintaxe mais simples e estrutura textual.

Uma das dificuldades em elaborar os instrumentos é a seleção dos textos. Apesar do grande volume de material disponível na literatura infanto-juvenil, livros didáticos e na internet, encontrar textos adequados aos critérios estabelecidos é uma tarefa complexa.

Cabe aqui apontar que, ainda que haja uma vasta quantidade de gêneros que podem ser trabalhados no 6º ano, foi necessário limitar a variedade de gêneros devido ao tempo e aos objetivos do diagnóstico.

Salientamos que, para orientar a decisão de quais gêneros escolher, buscamos livros didáticos e documentos que balizam o ensino no país. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s) vemos a orientação para abarcar distintos gêneros, diferentes modalidades e registros da língua, porém não há sugestões de quais seriam esses tipos textuais nem como seriam trabalhados. Nos livros didáticos encontramos uma maioria de crônicas e narrativas, algumas histórias em quadrinhos, charges, anedotas, receitas, letras de música e poesia. Encontramos na obra de Guimarães *et al* (2008) sugestões práticas de textos e usos.

Por isso nos limitamos a dez tipos de textos. A seleção feita abarca tanto textos que já participam do cotidiano dos alunos quanto textos que ainda não são do domínio e contato constante deles.

Na elaboração dos instrumentos da pesquisa, selecionamos e elaboramos os textos e as perguntas com base no material do PISA. Mantivemos as categorias Tarefa de Leitura (recuperação de informações; reflexão e avaliação; interpretação textual). Introduzimos a categorização das alternativas para melhor tabular e analisar as opções dos alunos e discutir as estratégias utilizadas para a compreensão do texto. Foram selecionados diversos textos, analisados segundo critérios de adequação lexical, sintaxe mais simples e estrutura textual. Outra diferença em relação ao PISA é que organizamos o mesmo número de questões para cada texto.

Um dos critérios considerados na escolha dos textos foi a adequação lexical, que se refere à quantidade de vocabulário presente no texto. Envolve o léxico mental de palavras já

conhecidas e a ampliação desse léxico, já que ele não é estático, podendo agregar outras palavras. Textos sobre assuntos específicos como economia ou geografia tendem a apresentar um vocabulário mais denso, pois apresentam vocabulário menos frequente.

Crystal (1995, *apud* GALVÃO, 2005, p. 234) afirma que “o vocabulário é o Everest de uma língua. Não há maior tarefa que a de procurar ordem entre centenas de milhares de palavras que compõem o léxico”. Segundo esse autor, quando se fala sobre a estrutura do léxico, refere-se à rede de relações de significado que liga os lexemas – o que é conhecido como a estrutura semântica.

A densidade lexical e semântica pode consistir em uma dificuldade se houver pouca leitura. Trata-se de uma circularidade: quanto menos leitura, menor o léxico. Portanto, a dificuldade somente será superada com bastante leitura de variados tipos de textos. É necessário, para desenvolver a competência em leitura, que o aluno seja capaz de construir o sentido das palavras com as quais se defronta pela primeira vez a partir do contexto. Dessa forma a memória semântica, o conhecimento enciclopédico, o léxico mental e os esquemas cognitivos serão ampliados.

Na morfossintaxe, a complexidade envolve a forma e a função das palavras, isto é, os morfemas de número e gênero, as classes gramaticais e a concordância sintática. Isso envolve conhecimento metalingüístico, isto é, uma tomada de consciência das características da língua.

A posição das palavras na sentença também poderia ser um fator complicador se os textos apresentassem uma sintaxe muito diversa da ordem canônica SVO (sujeito – verbo – objeto). São fatores de dificuldade períodos longos, sequência de sentenças encaixadas, inversões sintáticas, excesso de subordinação e a quantidade de palavras na sentença.

Sobre a consciência morfossintática, Guimarães (2005, p. 262) esclarece que “diz respeito à capacidade que o sujeito possui de fazer considerações, de modo consciente, sobre as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase (considerações sintáticas) e a flexão e a derivação das palavras (considerações morfológicas)”.

A autora afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada pela consciência fonológica e pela consciência morfossintática, já que o sistema ortográfico representa ao mesmo tempo os níveis fonológico e morfossintático.

Para proporcionar uma visão geral dos testes veja tabela que segue.

Tabela 1 – Gêneros textuais.

	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA	TL RI	TL RA	TL IT	TL INF
TEXTO 1	CONTO	Tempo	1	1	1	2
TEXTO 2	FÁBULA	Amizade	2	1	1	1
TEXTO 3	ARTIGO PARA REVISTA	Cinema	1	1	2	1
TEXTO 4	PANFLETO	Saúde	2	1	1	1
TEXTO 5	DIDÁTICO COM TABELA	Geografia – água	1	1	1	2
TEXTO 6	POEMA MUSICADO	Sentimentos	1	1	2	1
TEXTO 7	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	Colaboração	1	2	1	1
TEXTO 8	DIDÁTICO	Matemática	1	1	0	3
TEXTO 9	REPORTAGEM	Transporte	3	1	0	1
TEXTO 10	CRÔNICA	Fantasia	1	1	1	2

LEGENDA:

TL = TAREFA DE LEITURA
IT = INTERPRETAÇÃO
TEXTUAL
INF = INFERENCIAÇÃO

RI = RECUPERAÇÃO DE
INFORMAÇÕES
RA = REFLEXÃO
E AVALIAÇÃO

4.2. As categorias e habilidades

Após a escolha dos textos, a tarefa mais árdua é elaborar as questões de acordo com as categorias estabelecidas e o tipo de habilidade que se quer verificar. As alternativas foram cuidadosamente redigidas de forma que sejam mutuamente excludentes e não gerem ambiguidade. Foram elencadas quatro categorias de alternativas: cópia, contraditória, chute e certa.

O objetivo das categorias de alternativas é verificar as estratégias das quais os alunos se valem. Por exemplo, sabe-se que uma das pistas para encontrar uma resposta é estabelecer o pareamento entre a frase que consta na alternativa e uma frase do texto. Sistemáticamente foi incluída a alternativa **cópia**, normalmente retirada de outro trecho do texto que não o que contém o conteúdo proposicional da questão. Dessa forma, o aluno, ou por não ter entendido a pergunta ou por não ter entendido o texto, não busca uma resposta condizente, mas uma cópia do texto. Isso pode ser reflexo de um hábito de, nos exercícios dos livros didáticos, os autores colocarem apenas perguntas localizadoras, importantes para levar à compreensão do texto, mas não suficientes.

A categoria **contraditória** foi incluída para verificar a contradição de informações entre o texto e o enunciado ou entre o enunciado da questão e a resposta. A ocorrência desse tipo de alternativa é um índice de incompreensão do texto ou do que é solicitado na questão.

Já a categoria **chute** revela que o aluno não está atento ao que foi solicitado e não se esforça em encontrar a resposta correta. As respostas categorizadas como chute não tinham

relação nem com o enunciado nem com o texto, porém não traziam informações contraditórias.

A resposta **certa**, nem sempre óbvia, já que as questões envolviam interpretação e inferenciação, foi formulada de maneira que não repetisse trechos do texto, para não ser confundida com a cópia – que não estava certa.

Sobre as habilidades a serem verificadas no teste, foram elencadas três: recuperação de informações, interpretação e inferenciação. Essas habilidades envolvem diversos conhecimentos e estratégias, como a anáfora, compreensão, interpretação, reflexão e avaliação, e inferenciação. Vejamos cada uma delas.

Basicamente, a anáfora é um fenômeno linguístico que permite ao leitor estabelecer uma relação semântica entre itens lexicais de um texto.

Marcuschi (2005) chama a atenção para o fato de que a definição clássica de anáfora¹ como retomada e substituição de um elemento textual, com base nos aspectos gramaticais, reativando referentes prévios, “não considera o problema da referenciação textual em toda sua complexidade” (p. 55).

Martínez Jiménez (2001) apresenta a anáfora como mecanismo para processar discursos coerentes. Apresenta duas definições de anáfora: para a linguística e para a psicolinguística. Na perspectiva linguística define, com base em Wang (2000), como “uma relação entre dois elementos linguísticos, na qual a interpretação de um – o anafórico – depende da interpretação do outro – o antecedente²” (tradução da autora). Já a concepção de anáfora na perspectiva psicolinguística é dada a partir da citação indireta de Witney (1998) e Gargham (1999), afirmando que é a relação “entre um anafórico e a representação mental do antecedente incluído no modelo mental da situação referida no discurso.³” (tradução da autora).

A recuperação de informações se dá pelo reconhecimento de sinônimos, pela classe gramatical, pelo campo semântico, pela busca de referentes e por pergunta e resposta. São informações emparelhadas e coerentes entre si que levam à resposta correta no teste.

Para que essa operação ocorra, é preciso que o aluno tenha conhecimento metalinguístico de classes gramaticais, marcas de plural e singular, flexão verbal e correspondência semântica.

Esse processo de localizar informações no texto é o início da compreensão, pois o aluno leu o texto e relê para encontrar as respostas.

Como dito acima, a compreensão inicia na primeira leitura, mas é reforçada pela segunda, no momento em que o aluno busca respostas para as questões, analisa o texto, duvida de sua leitura inicial, cria hipóteses, estabelece relações.

A compreensão envolve, portanto, a decodificação (reconhecimento da palavra escrita), a busca da significação básica, a construção do sentido adequado, o estabelecimento de relação entre os tópicos (microestrutura) até chegar à macroestrutura, a monitoria e a criação de hipóteses.

Para interpretar, é necessária a compreensão. Envolve, além da compreensão, uma reflexão sobre o conteúdo do texto. Pode-se pensar em níveis: a recuperação de informações envolve codificação e emparelhamento, dentro do texto, nas sentenças; a compreensão envolve a leitura e o entendimento do conteúdo; a interpretação exige o acionamento das

¹ O autor discute, neste texto, a anáfora indireta, que ativa novos referentes, à diferença da anáfora direta, que retoma referentes.

² No original: una relación entre dos elementos lingüísticos, en la cual la interpretación de uno - el anáforo - depende de la interpretación del otro - el antecedente.

³ No original: entre un anáforo y la representación mental del antecedente incluído en el modelo mental de la situación referida en el discurso.

informações obtidas de outros textos, relacionando ideias possibilitadas pela leitura; a reflexão engloba pensamentos a partir do exposto e a inferenciação, como será visto a seguir, parte da análise de relações intra e intertextuais.

Como apontado no item anterior, a capacidade de refletir e avaliar necessita da compreensão e da interpretação, relacionando conceitos e deduções feitas a partir do texto. É diferente da interpretação porque envolve o conhecimento prévio do leitor e a capacidade de refletir e analisar.

A capacidade de inferir é a mais preocupante, pois foi nela que os alunos apresentaram mais dificuldade. A inferenciação é aqui entendida como de dois tipos: intratextual e intertextual. A intratextual ocorre a partir das relações dentro do texto: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in praesentia*. Já a intertextual ocorre a partir das relações feitas com outros textos ou com conhecimentos anteriores: pode-se afirmar que se trata de uma inferenciação *in absentia*.

Para esclarecer o conceito de inferenciação, vou discutir as acepções de alguns autores. Marcuschi (1999, p. 101) define a inferência como uma “operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas.” Nessa definição não está a diferença entre inferência intertextual e intratextual. A definição de Koch (1989, p. 70) enquadra-se na inferência intratextual: “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. Há discordância quanto à noção utilitária, pois esses autores veem a inferência como um processo. Em Dell’Isola (2001, p. 44) encontrou-se uma definição que se aproxima da inferência intertextual: “processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior.” Portanto, essa habilidade envolve as operações de relacionar informações entre as proposições do texto e vincular significados já sabidos aos novos.

A classificação de Marcuschi (1999, p. 103) aborda amplamente o fenômeno da inferenciação, complementando a diferença entre intra e intertextual:

1. Inferências lógicas: baseadas, sobretudo, nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.
2. Inferências analógico-semânticas: baseadas sempre no input textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.
3. Inferências pragmático-culturais: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

Nos testes foram elaboradas questões que exigiam do aluno relações de inferência intertextual e intratextual.

5. Os resultados

Entre os seis sujeitos da pesquisa piloto, houve um grande número de respostas do tipo cópia: 83 num universo de 300 questões (ver tabela 2 abaixo).

As alternativas classificadas como chute e contraditória apareceram em número três vezes menor que a anterior. Esse dado é positivo, demonstrando que os alunos tentaram realizar a tarefa com dedicação, atenção e desejo de acertar. O número de respostas contraditórias é expressivo na Menina 3, sendo o dobro em relação às dos demais. Essa é a única que tem 12 anos de idade e já refez um ano de escola. O elevado número de tentativas na alternativa contraditória revela uma incoerência da resposta com relação à pergunta, incoerência na compreensão do texto e falta de entendimento da questão e/ou do texto lido.

Um dado interessante depreendido da observação na aplicação do teste é que os alunos leram os textos antes de responder às questões e muitas vezes voltaram ao texto. Não houve pressa em realizar o teste. Os alunos levaram em média 45 minutos para responder as 50

questões. Isso demonstra que os alunos prestam atenção, tentam encontrar a resposta adequada, desconfiam de sua memória e de sua primeira leitura e buscam confirmar as escolhas.

Outro fato curioso ocorreu no texto reportagem, onde uma questão de recuperação de informações solicitava a data da greve de ônibus. A data da reportagem constava no cabeçalho da matéria e, logo a seguir, na primeira linha o relato de que a greve havia sido “ontem”. É uma questão de inferência a partir de um dêitico temporal: a resposta certa seria 2 de julho, mas todos os seis alunos marcaram a alternativa 17 de junho, categorizada como chute. Uma possibilidade é que a quarta linha do texto começa com “no dia 17”, referindo-se à data de início de uma ação civil. As outras alternativas eram 3 de julho, para verificar procedimento de cópia, 2 julho, a correta, e ontem, para verificar contradição. Os alunos não estão habituados a articular os elementos pré-textuais, uma das características do gênero notícia, com outras pistas textuais e a fazer inferências

Ao final do teste foi perguntado a cada aluno, em particular, suas impressões sobre os textos, as questões e o nível de dificuldade. Todos acharam fácil, agradável, divertido. Disseram ter entendido as questões. Alguns acharam um ou outro texto mais difícil, mas nada que eles não pudessem realizar.

A seguir a Tabela 2 com os resultados numéricos do desempenho no teste, de acordo com cada categoria.

Tabela 2 – Desempenho no teste.

SUJEITO	CERTA	CÓPIA	CHUTE	CONTRADITÓRI A
Menino 1	30	14	2	2
Menino 2	27	14	6	2
Menino 3	24	14	9	3
Menina 1	23	19	5	3
Menina 2	23	13	10	4
Menina 3	22	9	6	8
Total*	139	83	38	22

* O número total de respostas é 292 porque houve 8 questões deixadas em branco, sem escolher nenhuma alternativa.

A partir dos dados podemos concluir que:

- os gêneros textuais são diversificados, aparecendo conto, fábula, artigo para revista, panfleto, textos didáticos, reportagem e crônica;
- os temas abordados são geografia, saúde, fantasia, amizade, transporte, tempo, cinema, sentimentos;
- a maioria dos textos é em prosa, com características de textos com os quais um jovem lida no cotidiano, seja na internet ou impresso;
- os temas aproximam-se dos interesses da faixa etária dos alunos;
- a quantidade de questões ficou equilibrada, sendo para recuperação de informações 14, reflexão e avaliação 11, interpretação 10 e inferenciação 15.

Constatamos também que para interpretar os textos são requeridos conhecimentos básicos de outras áreas do conhecimento. Pede-se, por exemplo, conhecimento de números, porcentagem, geografia, tecnologia, entre outros. A forma como o teste é organizado mostra para a escola que esta deve trabalhar com diversos tipos de textos, textos que circulam pelo cotidiano das pessoas que têm acesso a jornais, revistas, bibliotecas e internet. Embora haja há bastante tempo um discurso presente na escola sobre os gêneros discursivos, a prática demonstra uma insistência em textos que existem predominantemente na esfera escolar, como a dissertação. Possivelmente isso ocorra pelo modelo de vestibular da maioria das universidades do País. Os tipos de textos e perguntas selecionados também mostram que mais do que saber conteúdos – o PISA não requer conhecimento conteudístico nem metalinguístico – o fundamental é localizar informações, relacionar ideias, analisar e concluir.

6. Considerações finais

O objetivo maior era testar o teste, não verificar o desempenho das crianças. Mas os resultados nos mostram que o teste cumpre os objetivos propostos, estando adequado à faixa etária, aos gêneros textuais, ao vocabulário e à temática. Os alunos saíram-se bem, acertando em média 50% das questões, demonstrando que o teste não está nem muito fácil, nem muito difícil. Algumas alternativas precisam ser refeitas, pois parecem ter induzido ao equívoco já que se mostraram como uma interpretação possível. Também será alterada a ordem de algumas alternativas, tomando o cuidado para que a posição não interfira na resposta. Para isso vamos reorganizar o teste em 3 grupos. Teremos cerca de 40 sujeitos para a pesquisa, então cada grupo de 12-13 alunos receberá um tipo de teste. As alternativas terão a ordem alterada: no grupo um as alternativas de chute ficarão na alternativa A, no grupo dois na C e no grupo três na D. Dessa forma queremos verificar se grupos diferentes marcam chute por estar na primeira ou na última opção ou se isso é indiferente.

Referências

- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- GALVÃO, Mirian Rufini. O ensino e a aprendizagem de vocabulário e a produção lexical de aprendizes de língua estrangeira: o caso do inglês. *Anais do XIII EPLE e da VIII Convenção de Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul*. Maringá: APLIEPAR, 2005. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2005/pdf/26.pdf>. Acesso em: 2 maio 2010.
- GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 2005, 9(2), p. 261-271. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/4795/3678>>. Acesso em: 4 maio 2010.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial: um universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101

[artigo] MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Luis. El procesamiento de anáforas en base al estudio de los potenciales cerebrales. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 34, n. 49-50, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 2 maio 2010.

OECD. *Programme for International Student Assessment - Sample tasks from the PISA 2000 assessment of readings, mathemal and scientific literacy.*, 2002. Reproduced by permission of the OECD.

PISA 2000. *Relatório Nacional*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

Pnad 2008. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1>. Acesso em: 22 out. 2009.

PRADO, Jason. Que tipo de futuro teremos? *Revista Escolhas* Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=revistas/escolhas_editorial>. Acesso em: 29 maio 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.