

Normatização do Instrumento para Breve Avaliação da Leitura, Escrita e Compreensão (Ibalec)

Gislaine Gasparin Nobile¹, Flávio Rebustini² e Sylvia Domingos Barrera¹

¹ Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil

² Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Submissão: 27 mar. 2023.

Aceite: 31 jul. 2024.

Editor de seção: Alessandra Gotuzo Seabra.

Nota dos Autores

Gislaine G. Nobile  <https://orcid.org/0000-0001-5463-4779>

Flávio Rebustini  <https://orcid.org/0000-0002-3746-3266>

Sylvia D. Barrera  <https://orcid.org/0000-0001-7924-2755>

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas a Gislaine Gasparin Nobile, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade de São Paulo, Av. dos Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto, SP, Brasil. CEP 14040901. Email: gislainenobile@yahoo.com.br

Conflito de interesses: Nada a declarar.

Resumo

Elaborado com base no referencial teórico da Psicologia Cognitiva, o Ibalect destina-se a avaliar as habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão da leitura em alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Neste estudo são apresentados os resultados das análises de normatização do Instrumento, que foi aplicado individualmente em 825 alunos (439 do sexo masculino e 386 do sexo feminino; $M = 8,5$ anos; $DP = 1,65$) da rede pública de ensino. Os resultados indicam um aumento do escore total obtido pelos participantes de acordo com o aumento dos anos escolares, o que demonstra boa sensibilidade do Instrumento na discriminação das habilidades avaliadas em função da escolaridade. A normatização dos resultados, estabelecendo três faixas de desempenho (defasado, satisfatório e superior) para cada ano escolar, mostrou-se adequada aos objetivos do Ibalect, de oferecer a profissionais da Saúde e da Educação uma ferramenta que permita a avaliação breve de aspectos básicos do domínio da língua escrita.

Palavras-chave: psicometria, avaliação educacional, leitura, alfabetização, compreensão

STANDARDIZATION OF INSTRUMENT FOR BRIEF ASSESSMENT OF READING, WRITING AND COMPREHENSION – IBALECT

Abstract

Elaborated based on the theoretical framework of Cognitive Psychology, the Ibalect is intended to assess the basic skills of reading, writing, and reading comprehension in students from the 1st to the 5th grade of Elementary School. This study presents the results of the instrument's standardization analysis, which was applied individually to 825 students (439 males; 386 females; $M=8,5$ years old; $SD=1,65$) from the public school system. The results indicate an increase in the total score obtained by the participants according to the increase in school grades, which demonstrates the Instrument's good sensitivity in discriminating the skills assessed in terms of educational grades. The standardization of the results, establishing three performance ranges (lagged, satisfactory and superior) for each school grade, proved to be adequate for the objectives of the Ibalect, of offering to health and education professionals a tool that allows the brief evaluation of basic aspects of the domain of the written language.

Keywords: psychometrics, educational measurement, literacy, reading, comprehension

ESTANDARIZACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN BREVE DE LECTURA, ESCRITURA Y COMPRENSIÓN – IBALECT

Resumen

Basado en el marco teórico de la Psicología Cognitiva, el Ibalect pretende evaluar las habilidades básicas de lectura, escritura y comprensión lectora en estudiantes – 1º a 5º año – Enseñanza Fundamental. Este estudio presenta los resultados del análisis de estandarización del Instrumento, aplicado a 825 alumnos (439 varones; 386 mujeres; $M=8,5$ años; $DT=1,65$) del sistema escolar público. Los resultados indican un aumento en el puntaje total obtenido por los participantes de acuerdo con el aumento de años escolares, lo que demuestra una buena sensibilidad del Instrumento en la discriminación de las habilidades evaluadas en función de la escolaridad. La estandarización de los resultados, estableciendo tres rangos de desempeño (rezagado, satisfactorio y superior) para cada año escolar se mostró adecuada a los objetivos del Ibalect, ofrecer a los profesionales de la salud y la educación una herramienta que permita la evaluación breve de aspectos básicos del dominio del lenguaje escrito.

Palabras clave: psicometría, evaluación educacional, lectura, alfabetización, comprensión

Diferentemente do que ocorre com a aprendizagem da linguagem oral, a qual tem origem em processos biológicos, ativados por meio do contato da criança com o seu grupo social, a aprendizagem da linguagem escrita nos sistemas alfabéticos depende de ensino explícito, exigindo um alto nível de abstração, elaboração e controle, principalmente devido ao caráter arbitrário de representação dos sons da fala em sinais gráficos (Maluf & Gombert, 2008).

De acordo com as diretrizes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), compreende-se que o Ciclo de Alfabetização inclui os três primeiros anos do Ensino Fundamental e “deve proporcionar aos alunos mais do que a simples aquisição de um código, levando-os à construção dos significados e usos da língua escrita em diferentes contextos de comunicação” (Oliveira et al., 2022, p. 340). Entretanto, ao considerar a complexidade da aprendizagem do sistema de escrita, bem como dos processos de leitura, desde as habilidades básicas de decodificação até as habilidades mais complexas de compreensão leitora e produção textual, observa-se que muitos alunos demonstram dificuldades no processo de alfabetização.

De fato, o baixo desempenho escolar é tema de preocupação entre profissionais das áreas da Educação e da Saúde, bem como entre os responsáveis pelos alunos afetados. Porém, quando identificados precocemente, os prejuízos causados pelo baixo desempenho escolar podem ser mitigados, evitando prejuízos futuros em diferentes contextos da vida profissional e pessoal (Rosa et al., 2022).

É necessário, entretanto, fazer uma distinção entre os termos “dificuldade” e “transtornos” de aprendizagem, uma vez que estes indicam causas e, muitas vezes, abordagens diferentes para lidar com o problema. Assim, as dificuldades de aprendizagem geralmente estão relacionadas a fatores ambientais ou extrínsecos à criança, tais como propostas pedagógicas inadequadas e/ou condições sociais, culturais e familiares desfavoráveis. De acordo com Rotta (2016), um cérebro com estrutura normal, condições funcionais e neuroquímicas adequadas não garante um aprendizado adequado. O ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, sendo assim, “dificuldades para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (Rotta, 2016, p. 97-98).

Já os transtornos de aprendizagem, descritos no Manual de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023), são decorrentes de fatores intrínsecos ao aluno, os quais implicam causas biológicas, incluindo interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam as habilidades cognitivas, gerando dificuldades persistentes para a aprendizagem acadêmica.

Capellini e Conrado (2009) discorrem que a elevada proporção de escolares com dificuldades na alfabetização os fazem ser confundidos com crianças que apresentam transtornos de aprendizagem. Segundo Zorzi (2003), um número muito elevado de crianças, tanto de escolas públicas como privadas, tem experimentado situações de fracasso escolar em razão das dificuldades para aprender a ler e escrever, o que leva o autor a concluir que muitas propostas educacionais podem não estar dando conta de se apresentarem como meios eficientes e adequados às necessidades e características de tais crianças. Esse fato é agravado nos dois anos pandêmicos,

nos quais vários alunos tiveram aulas remotas e outros, por vários motivos, nem ao menos assistiram a essas aulas. De fato, estudos recentes apontam para os efeitos nefastos do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 sobre a aprendizagem das habilidades iniciais de leitura e escrita, sobretudo no caso dos alunos da rede pública, que tiveram maiores problemas para acompanhar aulas e atividades escolares por via remota (Bartholo et al., 2022).

Devido a queixas escolares, crianças são encaminhadas a profissionais de saúde (pediatras, neurologistas e psicólogos), porém esses profissionais, em geral, não possuem instrumentos breves para avaliar o grau de defasagem da criança em termos escolares, especificamente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, essa avaliação é fundamental para fornecer indícios sobre a gravidade do problema e mesmo para servir como critério para o diagnóstico e futuros encaminhamentos.

Os instrumentos disponíveis no Brasil geralmente avaliam as habilidades de leitura e escrita de palavras de modo mais sistemático e muitas vezes de forma exaustiva, deixando de lado habilidades mais complexas envolvidas na escrita e compreensão de sentenças e/ou textos, como é o caso do Teste de Desempenho Escolar II – TDE (Stein et al., 2019), a Avaliação da Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas – LPI (Salles et al., 2017) e o Teste de Escrita sob Ditado (Seabra et al., 2013).

O Instrumento para Breve Avaliação da Leitura, Escrita e Compreensão (Ibalec) destina-se a avaliar o desempenho em habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão da leitura de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), tendo como base a abordagem da Psicologia Cognitiva. Elaborado para ser aplicado individualmente, o Ibalec é composto por seis atividades (ou subtestes): na primeira, a criança deve escrever as letras do alfabeto, na ordem convencional, ou as letras que souber/lembrar. Em seguida, o aplicador solicita à criança que nomeie as letras escritas, da última para a primeira, de modo a evitar a recitação mecânica. A pontuação é dada somente para as letras lidas e escritas corretamente. Essa atividade se justifica, uma vez que estudos indicam que o conhecimento das letras é um importante preditor da aprendizagem da leitura e da escrita em línguas alfabéticas (Justi et al., 2020; Morais et al., 2013). Deve ser aplicada, porém, apenas no caso de a criança falhar completamente na avaliação da leitura e escrita de palavras (atividades 2 e 3), situação essa em que não se recomenda a aplicação das atividades 4, 5 e 6.

A proposta da segunda atividade envolve a leitura de 14 palavras, abrangendo representações ortográficas regulares e irregulares, bem como seguindo uma ordem de estruturação silábica, da mais simples (consoante-vogal cv), como em SALA, BIFE, para a mais complexa (ccv, cvc), como em CHUVA, CONFUSÃO. Já a terceira atividade propõe a escrita de palavras a partir da apresentação de oito figuras de animais, cujos nomes são formados por sílabas simples (cv) e complexas (cvc, ccv, cvv), como em FORMIGA, COBRA e PEIXE.

A elaboração dessas atividades pautou-se no modelo teórico proposto por Ehri (1998, 2013), referente às fases na aprendizagem da leitura e escrita de palavras. Nesse sentido, cada

palavra lida ou escrita é classificada em uma das seguintes fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada, indicando a evolução do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, até o ponto em que essas se tornam conexões automatizadas, armazenadas na memória de longo prazo. É importante enfatizar que essas fases não são totalmente simétricas, já que a criança pode progredir mais rapidamente na escrita ou na leitura, demonstrando certo descompasso entre as estratégias durante o processo de alfabetização (Ehri, 2013).

Na quarta atividade do Ibapec, a criança é solicitada a escrever cinco frases com base em cinco figuras-estímulo (palhaço, chapéu, camisa, elefante e escorregador), oferecendo-se uma frase de exemplo com a figura de uma girafa. A intenção é verificar o nível de adequação sintática e semântica das frases produzidas, bem como o respeito às regras e convenções ortográficas, como a utilização de letras maiúsculas e minúsculas e o uso de pontuação.

A quinta e a sexta atividades do Ibapec avaliam diferentes níveis de complexidade envolvidos na habilidade de compreensão da leitura. A quinta atividade corresponde à leitura de três frases, seguidas por três figuras cada uma, e a criança deve escolher, para cada frase, a figura que melhor corresponde ao significado da frase lida. Essa atividade destina-se, principalmente, às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais muitas vezes não dominam o sistema de escrita de forma automática, embora possam apresentar habilidades básicas de decodificação, capazes de colaborar para a compreensão de frases curtas e simples. A sexta atividade, também de compreensão leitora, é composta de um texto narrativo simples (89 palavras), acompanhado de seis questões para serem respondidas por escrito. Estas visam avaliar tanto a recuperação de informações explícitas do texto quanto a capacidade de elaboração de inferências.

A avaliação das habilidades de compreensão leitora baseou-se na abordagem de Perfetti et al. (2013), a qual considera que os processos de compreensão ocorrem nos diversos níveis da linguagem: nível da palavra (processos lexicais), da sentença (processos sintáticos) e do texto. Além disso, dentre os processos considerados críticos para a realização da compreensão em um nível superior, destacam-se as inferências, uma vez que a linguagem de um texto, falado ou escrito, não é totalmente explícita, exigindo, portanto, do leitor que ele conecte os elementos do texto a seu conhecimento de mundo, tornando-o coerente por meio do preenchimento de “lacunas” deixadas pelo autor.

Estudos prévios sobre a validade de conteúdo e de constructo (análise da estrutura interna) do Ibapec foram publicados recentemente (Nobile et al., 2021, 2023). O objetivo do presente estudo foi estabelecer os dados de normatização do referido Instrumento.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 825 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede pública, localizadas em uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. A amostra por conveniência foi composta pela seguinte distribuição: 160 alunos do 5º ano (90 do

sexo masculino (M); 70 do sexo feminino (F); MD = 10,7 anos); 161 alunos do 4º ano (85 M; 76 F; MD = 9,7 anos); 165 alunos do 3º ano (85 M; 80 F; MD = 8,5 anos); 178 alunos do 2º ano (97 M; 81 F; MD = 7,3 anos); 161 alunos do 1º ano (82 M; 79 F; MD = 6,4 anos). Não houve critério de inclusão/exclusão; somente não participaram da pesquisa os alunos que não devolveram o termo de participação assinado (seis alunos).

Instrumento

O Instrumento para Breve Avaliação da Leitura, Escrita e Compreensão (Ibalec) avaliou o desempenho em habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão da leitura de alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), tendo como base a abordagem da Psicologia Cognitiva. Elaborado para ser aplicado individualmente, o Ibalec é composto por seis atividades (ou subtestes), já descritas no item Introdução deste artigo.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição à qual o estudo está vinculado (CAAE: 02902118.2.0000.5407). Posteriormente, foi apresentada nas escolas participantes, tendo sido obtida também a autorização dos pais/responsáveis para a participação de seus filhos/alunos, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como o assentimento dos participantes. A aplicação do Instrumento se deu de forma individual, nas escolas, em sala cedida pela coordenação e em horário normal de aula, com duração aproximada de 10 a 30 minutos, para sua realização. Os dados foram coletados no período de agosto de 2019 a dezembro de 2019 (antes, portanto, do período de pandemia).

Análise dos dados – Procedimentos para a normatização do Ibalec

A primeira análise realizada foi um estudo descritivo exploratório dos escores gerais do Ibalec para os anos escolares e os respectivos domínios (habilidades) avaliados pelo Instrumento. Os resultados foram representados pela mediana, intervalo interquartil, amplitude, mínimo, máximo, média e desvio padrão. O Ibalec é composto por cinco domínios que permitem um escore máximo de 121 pontos, sendo 52 pontos para o domínio leitura de palavras; 28 pontos para o domínio escrita de palavras; 20 pontos para o domínio escrita de frases; 3 pontos para o domínio compreensão de frases e, finalmente, 18 pontos para o domínio compreensão textual.

O estudo de normatização do Ibalec foi composto de três estágios. No primeiro estágio, que trata do desenvolvimento das faixas de classificação, a distribuição e a definição das categorias foram realizadas adotando-se três possibilidades de classificação: três faixas, quatro faixas e cinco faixas. A classificação com três faixas foi definida a partir da distribuição dos participantes utilizando o 1º quartil, o intervalo interquartil e o 3º quartil; a classificação de quatro faixas foi definida por meio de quatro quartis; e a classificação de cinco faixas, com cada faixa contemplando 20 percentis. A testagem de três tipos de distribuição permite detectar qual a distribuição que melhor consegue prever o escore dos participantes.

O segundo estágio é a verificação e confirmação de qual das classificações é mais efetiva e precisa para prever o escore dos participantes. Esse estágio foi feito por meio da análise de cluster de duas etapas, visando obter informação de qual das três classificações assegura um posicionamento correto dos participantes nas faixas. Como apontam Hair et al., (2019, p. 198), “a análise de cluster agrupa indivíduos ou objetos em clusters para que os contidos no mesmo cluster sejam mais semelhantes uns aos outros do que aos objetos em outros clusters”, e complementam: “a tentativa é maximizar a homogeneidade dos objetos dentro dos clusters e, ao mesmo tempo, maximizar a heterogeneidade entre os clusters”. Garantida qual das classificações é mais precisa, ela será extrapolada para os cinco domínios do Ibapec. Esses procedimentos foram adotados para cada um dos anos escolares avaliados.

O terceiro estágio corresponde à Análise Multivariada, a qual busca avaliar se é possível diferenciar os anos escolares a partir dos escores, isto é, se o Instrumento tem a capacidade de demonstrar a evolução do aluno a partir dos escores associados às classificações dos anos escolares, bem como identificar quais os alunos têm defasagem de desempenho, desempenho moderado e desempenho superior em cada ano. Como os dados do escore de fato são dados ordinais, *per si*, exige-se a aplicação de técnicas não paramétricas. Por essa razão, foi aplicado o teste de Kruskal Wallis com *post hoc test* de Dunn, correção de erro do tipo I pela técnica de Bonferroni e o tamanho do efeito por meio do η^2_H .

Nos resultados serão reportados os valores brutos do “p-valor”, com exceção da ocorrência de valores menores do que 0,001, conforme recomendação de Wasserstein e Lazar (2016). Esse procedimento busca neutralizar que o p-valor possa ser utilizado para indicar a “significância” da análise e por práticas inadequadas de sua interpretação (Friesse & Frankenbach, 2020). Dessa forma, os níveis de p-valor são tratados como similaridade ou não dos escores das variáveis e como “violação da hipótese nula” (V_{HN}) ou “sem violação da hipótese nula” (SV_{HN}) (Wasserstein et al., 2019). Todas as análises são acompanhadas pelos respectivos tamanhos de efeitos, conforme recomendação da literatura (Wasserstein et al., 2019; Tomczak & Tomczak, 2014).

Resultados

Os dados descritivos de todos os domínios para cada ano escolar estão na Tabela 1. É possível depreender que claramente, com o avanço dos anos escolares, há um aumento do escore total do Instrumento. Outro aspecto importante é que se observou, em praticamente todos os domínios e para todos os anos, alunos com escores em toda a amplitude dos domínios, indicando uma baixa probabilidade de viés gerado pelo Instrumento. Isso indica que o Instrumento tem sensibilidade de captar todo o espectro de condições possibilitadas pela avaliação.

Tabela 1
Estatística descritiva: escores por ano escolar

Year	Domain	N	Md	IQR	Range	Min	Max	Mean	SD
Ano	Domínio	N	Md	IIQ	Amp	Mín	Máx	Média	DP
1º	Leitura Palavras	161	13,00	21,00	52	0	52	20,81	15,92
	Escrita Palavras		13,00	21,00	28	0	28	12,58	10,10
	Escrita Frases		0,00	0,00	11	0	11	1,39	3,00
	Compr. Frases		0,00	2,00	3	0	3	0,77	1,26
	Compr. Textual		0,00	0,00	13	0	13	1,45	3,40
	Total		26,00	44,00	102	0	102	37,00	30,98
2º	Leitura Palavras	178	46,00	32,00	52	0	52	36,50	17,40
	Escrita Palavras		25,00	10,00	28	0	28	20,53	8,81
	Escrita Frases		5,50	10,00	18	0	18	2,58	5,21
	Compr. Frases		3,00	3,00	3	0	3	1,80	1,38
	Compr. Textual		9,00	12,00	17	0	17	7,05	5,63
	Total		90,00	66,50	111	0	111	71,46	35,77
3º	Leitura Palavras	165	50,00	5,00	52	0	52	45,13	12,18
	Escrita Palavras		26,00	3,00	28	0	28	24,14	5,56
	Escrita Frases		9,00	7,00	20	0	20	8,81	5,4
	Compr. Frases		3,00	1,00	3	0	3	2,42	1,06
	Compr. Textual		12,00	6,00	17	0	17	10,04	5,05
	Total		101,00	20,00	116	0	116	90,50	26,61
4º	Leitura Palavras	161	52,00	2,00	52	0	52	49,03	7,37
	Escrita Palavras		27,00	1,00	28	0	28	25,85	3,53
	Escrita Frases		12,00	7,00	20	0	20	10,70	4,93
	Compr. Frases		3,00	0,00	3	0	3	2,76	0,66
	Compr. Textual		13,00	2,00	17	0	17	12,17	3,27
	Total		106,00	12,00	106	13	119	100,50	16,24
5º	Leitura Palavras	160	52,00	2,00	39	13	52	50,44	5,20
	Escrita Palavras		27,00	1,00	28	0	28	25,97	3,57
	Escrita Frases		12,00	5,25	20	0	20	11,55	4,47
	Compr. Frases		3,00	0,00	3	0	3	2,85	0,51
	Compr. Textual		13,00	2,25	17	0	17	12,87	2,50
	Total		107,00	8,00	104	13	117	103,70	13,73

N – Número de participantes; Md – mediana; IIQ – intervalo interquartil; Amp – amplitude; Mín – mínimo; Máx – máximo; DP – desvio padrão.

A análise de Cluster (Tabela 2) indicou que a classificação com três faixas de desempenho se mostrou mais precisa para quatro (1º, 2º, 3º e 5º) dos cinco anos escolares, em todas com

100% de capacidade de classificar corretamente o escore total dos alunos. O único ano que não seguiu esta classificação foi o 4º, que apresentou a classificação com cinco faixas como a mais precisa. Como o valor preditivo da classificação de três faixas mantém-se em nível elevado (0,87) para esse ano escolar, optou-se pela adoção para todos os anos da classificação de três faixas como a que tem a melhor capacidade de classificar corretamente os alunos. Dessa forma, as três faixas poderiam ser caracterizadas como: a primeira faixa indicando desempenho defasado, a segunda faixa como desempenho satisfatório e a terceira como desempenho superior.

Tabela 2

Análise de Cluster – valor preditivo da faixa

		Option		
		3 faixas	4 faixas	5 faixas
Escore Total	1º ano	1,00	0,96	0,92
	2º ano	1,00	0,97	0,73
	3º ano	1,00	0,97	0,70
	4º ano	0,87	0,93	1,00
	5º ano	1,00	0,97	0,63

Superada a confirmação de qual classificação é mais adequada, a Tabela 3 mostra os valores de corte para cada faixa de classificação para os domínios para cada ano escolar. Para a maioria dos domínios e anos, foi possível manter a classificação em três faixas. Mas, em alguns casos, houve uma homogeneidade muito grande dos escores, resultando em categorias com a mesma faixa de escore. No 1º ano isso aconteceu para o escore de Escrita de Frases, Compreensão de Frases e Compreensão Textual, em que de fato é possível apenas separar a pontuação em duas categorias, diferenciando entre aqueles que atingem um nível superior e os demais, uma vez que as categorias 1 e 2 (que indicam desempenho defasado e satisfatório) estão integradas.

Isso também ocorreu para o domínio Compreensão de Frases no 3º, 4º e 5º anos, indicando que, para esse domínio, nesses anos, só é considerado adequado se o aluno atingir o escore máximo de 3; qualquer escore abaixo pode ser considerado defasagem. Para o 5º ano houve outra integração no domínio Escrita de Palavras, mas a integração aconteceu de forma inversa das demais – a categoria 1 se manteve e as categorias 2 e 3 (desempenho satisfatório e superior) se integraram.

Tabela 3
Classificação para os domínios por ano escolar

		Faixa 1 Defasado	Faixa 2 Satisfatório	Faixa 3 Superior
1º ano	Escore Leitura Palavras (0-52)	≤ 12	13 a 32	≥ 33
	Escore Escrita Palavras (0-28)	≤ 2	3 a 22	≥ 23
	Escore Escrita Frases (0-20)	≤ 1		> 1
	Escore Compr. Frases (0-3)	≤ 2		> 2
	Escore Compr. Textual (0-18)	≤ 1		> 1
	Escore Total (0-121)	13	14 a 56	≥ 57
2º ano	Escore Leitura Palavras	≤ 19	20 a 50	≥ 51
	Escore Escrita Palavras	≤ 17	18 a 26	≥ 27
	Escore Escrita Frases	0	1 a 9	≥ 10
	Escore Compr. Frases	0	1 a 2	≥ 3
	Escore Compr. Textual	0	1 a 11	≥ 12
	Escore Total	≤ 34	35 a 100	≥ 101
3º ano	Escore Leitura Palavras	≤ 47	48 a 51	≥ 52
	Escore Escrita Palavras	≤ 24	25 a 26	≥ 27
	Escore Escrita Frases	≤ 6	7 a 12	≥ 13
	Escore Compr. Frases	≤ 2		3
	Escore Compr. Textual	≤ 8	9 a 13	≥ 14
	Escore Total	≤ 87	88 a 106	≥ 107
4º ano	Escore Leitura Palavras	≤ 50	51	≥ 52
	Escore Escrita Palavras	≤ 26	≥ 27	
	Escore Escrita Frases	≤ 7	8 a 13	≥ 14
	Escore Compr. Frases	≤ 2		3
	Escore Compr. Textual	≤ 12	13	≥ 14
	Escore Total	≤ 97	98 a 108	≥ 109
5º ano	Escore Leitura Palavras	≤ 50	51	≥ 52
	Escore Escrita Palavras	≤ 26	≥ 27	
	Escore Escrita Frases	≤ 9	10 a 13	≥ 14
	Escore Compr. Frases	≤ 2		3
	Escore Compr. Textual	≤ 12	13	≥ 14
	Escore Total	≤ 102	103 a 109	≥ 110

Feita a classificação dos escores e verificada sua precisão, passa-se à etapa de verificação se os escores do Instrumento conseguem diferenciar os níveis dos alunos.

Inicia-se pelo *Escore Total*. A análise multivariada mostrou um $H_{(4)} = 376,721$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,46$ (grande efeito), indicando que há diferença entre a variância dos escores para os anos escolares. O *post hoc test* de Dunn, considerando ainda a correção de Bonferroni, indicou

violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos escolares, com uma única exceção: os escores totais do 4º para o 5º ano não apresentaram violação da hipótese nula ($p = 0,445$). Como referência, a média do 4º ano foi de 100,50 ($dp = 16,24$), enquanto do 5º ano foi de 103,70 ($dp = 13,73$), indicando que o 4º ano tem maior dispersão dos resultados. De qualquer forma, fica evidente que há variações importantes no escore do Instrumento e uma elevação da pontuação com o avanço do ano escolar.

Domínio Leitura de Palavras – A análise multivariada demonstrou um $H_{(4)} = 377,810$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,42$ (grande efeito), indicando que há diferença entre a variância dos escores para os anos. O *post hoc test* indicou violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos, com duas exceções: a violação entre o 3º e o 4º ano foi de $p = 0,017$ e os escores do 4º para o 5º ano novamente não apresentaram violação suficiente da hipótese nula ($p = 0,262$).

Domínio Escrita de Palavras – A análise multivariada apontou para um $H_{(4)} = 269,650$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,33$ (de médio para grande efeito). O *post hoc test* indicou violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos, com duas exceções, também encontradas no domínio Leitura de Palavras: a violação entre o 3º e o 4º ano foi de $p = 0,006$ e os escores do 4º para o 5º ano novamente não apresentaram violação suficiente ($p = 1,000$). Esse p-valor deve-se à amplitude dos escores, que foi igual entre os anos; a média dos valores e do desvio foram muito similares (média do 4º ano de 25,85 com desvio de 3,53 e do 5º ano de 25,97 com desvio de 3,57).

Domínio Escrita de Frases – A análise multivariada apontou para $H_{(4)} = 312,206$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,38$ (de médio para grande efeito) com *post hoc test* indicando violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos escolares, com duas exceções: a violação entre o 3º e o 4º ano foi de $p = 0,011$ e os escores do 4º para o 5º ano novamente não apresentaram violação suficiente ($p = 1,000$).

Domínio Compreensão de Frases – A análise apontou para $H_{(4)} = 265,925$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,33$ (de médio para grande efeito) com *post hoc test* indicando violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos, exceto entre o 3º e o 4º e do 3º para o 5º ano, com $p = 0,008$; novamente foram encontradas similaridades entre os escores do 4º e 5º ano, cujas diferenças não apresentaram violação suficiente ($p = 1,000$).

Por fim, o *Domínio Compreensão Textual* teve um $H_{(4)} = 265,119$; $p < 0,001$ e $\eta^2_H = 0,45$ (grande efeito) com *post hoc test* indicando violação da hipótese nula ($p < 0,001$) para todas as interações entre os anos, com três exceções: a violação entre o 3º e o 4º e do 3º para o 5º ano foi de $p = 0,008$ e os escores totais do 4º para o 5º ano novamente não apresentaram violação suficiente ($p = 1,000$).

Foi realizada uma última testagem para verificar se a escola em que foi feita a coleta poderia acarretar viés nas análises. A análise de Mann-Whitney ($U = 74123,00$; $p = 0,76$) mostrou similaridade dos escores do Instrumento entre as escolas, inclusive com efeito irrelevante ($r_s = -0,01$).

Discussão

A normatização do Instrumento indicou que, com a progressão dos anos escolares, há um aumento do escore total, sendo possível afirmar que o Ibalec possui uma boa sensibilidade na avaliação das habilidades de leitura e escrita nos diferentes níveis de complexidade previstos pelo Instrumento. A normatização do resultado em três faixas de desempenho (defasado, satisfatório e superior) para cada ano escolar parece adequada aos objetivos do Instrumento, qual seja, oferecer a profissionais da Saúde e da Educação uma avaliação breve de aspectos básicos do domínio da língua escrita, com base em uma amostra robusta de alunos do 1º ao 5º ano do EF.

Foi possível observar, entretanto, em alguns anos escolares e com relação a alguns domínios/habilidades específicos(as), certa homogeneidade de desempenho entre as faixas, como no caso do 1º ano, em que as habilidades mais complexas, como escrita e compreensão de frases e a compreensão de textos, não diferenciam os alunos defasados daqueles com desempenho satisfatório, o que significa que a falta de êxito em tais tarefas não constitui ainda uma defasagem, mas está dentro do esperado (satisfatório) nesse nível escolar. Isso pode ser explicado tanto por ser o momento inicial dos alunos no processo de escolarização quanto pelo fato de a amostra ser composta exclusivamente por alunos da rede pública de ensino, cujo desempenho em tarefas de leitura e escrita costuma ficar aquém daquele apresentado por alunos da rede particular (Rosa et al., 2022). Entretanto, a mesma indiferenciação, porém agora no sentido oposto, ocorreu no grupo de alunos dos anos mais avançados (4º e 5º anos) com relação a habilidades mais básicas, como a escrita de palavras, na qual as faixas satisfatório e superior se sobrepõem, diferenciando apenas os alunos considerados defasados. Nesse caso, parece ter sido observado um “efeito teto”, uma vez que os escores que indicam desempenho satisfatório coincidem ou estão muito próximos da pontuação máxima possível no domínio avaliado. O escore total do Ibalec, por sua vez, parece discriminar bem entre os anos escolares.

A partir dos resultados foi possível verificar que os escores entre os três primeiros anos diferiam substancialmente entre si e desses anos para aqueles dos 4º e 5º anos. As variações nos escores entre os alunos dos 4º e 5º anos foram menores, não apontando diferenças substanciais nos seus resultados, o que de certa forma era esperado, em razão de uma expectativa de que os alunos dos 4º e 5º anos tivessem níveis adequados de alfabetização, já que esta etapa da aprendizagem é prevista para ser atingida ao final do 2º ano do Ensino Fundamental pela BNCC (Brasil, 2018) e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental pelo Pnaic (Brasil, 2014). Outro aspecto importante a destacar é que o Instrumento não deixou de identificar os participantes que tinham defasagem nesses últimos anos. Podemos afirmar, assim, que o Ibalec apresenta eficiência para identificar alunos com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita no espectro dos anos escolares que compõem o Ciclo 1 do Ensino Fundamental, o que constitui uma de suas finalidades principais.

Considerações finais

A normatização do Ibalec indicou que, com o avanço dos anos escolares, há um aumento do escore total do Instrumento, evidenciando, ainda, que uma classificação em três categorias mostrou-se mais precisa para diferenciar os escores obtidos, sendo elas: categoria 1 (desempenho defasado), categoria 2 (desempenho satisfatório) e categoria 3 (desempenho superior). Considera-se que o Instrumento é adequado para ser usado regionalmente, podendo contribuir para o diagnóstico e intervenção nas dificuldades e transtornos de aprendizagem. Seu uso em nível nacional depende, entretanto, de ampliação da amostra para outras regiões brasileiras, fato este que constitui uma limitação do presente estudo. No Anexo 1, apresenta-se a forma final do Ibalec, assim como orientações para a aplicação e pontuação do Instrumento.

Referências

- American Psychiatric Association (2023). *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5-TR*. Artmed.
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., Tymms, P., & Castro, D. L. (2022). Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>
- Brasil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2014). *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*. https://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/12_ab2c739d2e8293712078e7b6b0c12abb
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão final (2018). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf
- Bragança, A. D., & Capaneda, I. P. M. (1996). Alfabetização: Atividades. FTD.
- Capellini, S. A., & Conrado, T. L. B. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC*, 11(2), 183-193. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000002>
- Ehri, L. C. (1998). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: research, theory, and practice across languages* (pp. 237-269). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (2013). O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *A ciência da leitura* (pp. 153-172). Penso.
- Friese, M., & Frankenbach, J. (2020). p-Hacking and publication bias interact to distort meta-analytic effect size estimates. *Psychological Methods*, 25(4), 456-471. <https://doi.org/10.1037/met000246>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R., & Tatham, R. L. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8a ed). Cengage Learning.
- Justi, C. N. G., Cunha, N., & Justi, F. R. (2020). Letter-name knowledge: Predicting reading and writing difficulties. *Estudos de Psicologia*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-275202037e180173>
- Maluf, M. R., & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf, & S. R. K. Guimarães (Eds.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 123-135). Editora UFRP.
- Moras, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 17-48). Penso.
- Nobile, G. G., Barrera, S. D., & Rebustini, F. (2021). Avaliação da alfabetização: elaboração e validação de conteúdo do IBALEC. *Revista Psicopedagogia*, 38(117), 333-345. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210028>
- Nobile, G. G., Rebustini, F., & Barrera, S. D. (2023). Análise de estrutura interna do IBALEC. *Psico-USF*, 28(1), 103-116. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280109>
- Oliveira, H. V., Pinho, D. M. V., & Senna, L. A. G. (2022). Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 334-353. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002686>
- Perfetti C. A., Landi N., & Oakhill J. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In M. J. Snowlin, & C. Hulme (Eds.). *A ciência da leitura* (pp. 245-265). Penso.
- Rosa, A. P., Santos, P. L., Taipe, C. M. M., & Dilleggi, E. S. (2022). Fatores de risco para baixo desempenho escolar: uma revisão integrativa. *Revista Psicopedagogia*, 39(120), 445-457. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220032>
- Rotta, N. T. (2016). Dificuldades para aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. Riesgo (Eds.), *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 94-104). Artmed.
- Salles, J. F., Picollo, L. R., & Miná, C. S. (2017). LPI – *Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas* (Coleção Anale 1). Vetor.

- Seabra, A. G., Dias, N., & Capovilla, F. C. (2013). Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida). In A. G. Seabra, & N. M. Dias (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Leitura, escrita e aritmética* (pp. 54–59). Memnon.
- Stein, L. M., Giacomoni, C. H., & Fonseca, R. P. (2019). *TDE II – Teste de Desempenho Escolar*. Vetor.
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19–25. https://www.researchgate.net/publication/303919832_The_need_to_report_effect_size_estimates_revisited_An_overview_of_some_recommended_measures_of_effect_size
- Wasserstein, R. L., Schirm, A. L., & Lazar, N. A. (2019). Moving to a world beyond “ $p < 0,05$ ”. *The American Statistician*, 73(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA’s Statement on p-Values: Context, Process, and Purpose. *The American Statistician*, 70(2), 129–133. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Artmed.

ANEXO 1

INSTRUMENTO PARA BREVE AVALIAÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E COMPREENSÃO – IBALEC

NOME: _____

DATA NASCIMENTO: ____/____/____ ANO ESCOLAR: _____ DATA: ____/____/____ IDADE: ____

1- ESCRITA DO ALFABETO (OPCIONAL – Pode ser utilizado no caso de fracasso nas atividades iniciais, de leitura e escrita de palavras)

2- LEITURA DE PALAVRAS

BIFE
SALA
POMADA
GELATINA
ROSA
HOJE
VELHO
TÁXI
CHUVA
ALFABETO
CONFUSÃO
GALINHA
FLORESTA

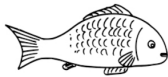
3- ESCRITA DE PALAVRAS















4- ESCRITA DE FRASES





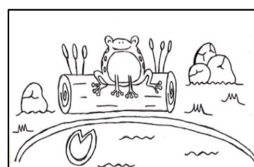
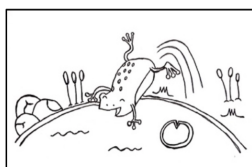
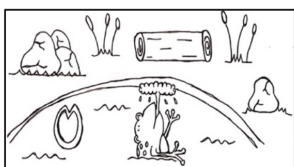






5- COMPREENSÃO DE FRASES

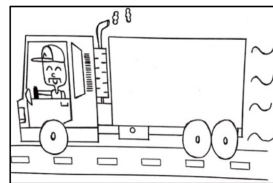
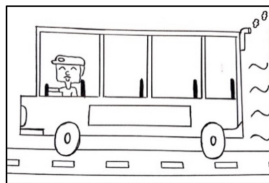
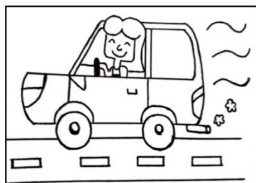
O SAPO PULA NA LAGOA.



FUI NA FEIRA COM MINHA TIA E VI MUITAS FRUTAS E VERDURAS.



O MOTORISTA DESTA ÔNIBUS É O SENHOR JOÃO.



Ilustrador: Leonardo Ricieri Mantoani

6- COMPREENSÃO TEXTUAL

O DOMINGO ESTAVA TÃO QUENTE QUE O SENHOR ANTONIO TEVE A IDEIA DE LIGAR A MANGUEIRA DE ÁGUA NO JARDIM PARA SEUS FILHOS SE MOLHAREM.

A MANGUEIRA COMEÇOU A GIRAR RÁPIDO, JOGANDO ÁGUA PARA TODO O LADO. MARCOS E ANA CORRIAM E PULAVAM NO JARDIM, DANDO TANTA GARGALHADA QUE CHAMOU A ATENÇÃO DOS AMIGUINHOS DA RUA. LOGO, TODA A GAROTADA ENTROU NO QUINTAL.

CANSADAS DE BRINCAR, SUJAS E MOLHADAS, AS CRIANÇAS DECIDIRAM TOMAR UM BANHO E DEPOIS DONA EMA AINDA SERVIU GUARANÁ GELADINHO PARA TODO MUNDO. FOI UMA FESTA!

Texto adaptado de Bragança e Carpaneda (1996).

1) POR QUE O SENHOR ANTONIO LIGOU A MANGUEIRA DE ÁGUA NO JARDIM?

2) POR QUE A GAROTADA ENTROU NO QUINTAL?

3) POR QUE AS CRIANÇAS DECIDIRAM TOMAR UM BANHO?

4) O QUE AS CRIANÇAS FIZERAM DEPOIS DO BANHO?

5) QUEM VOCÊ ACHA QUE É DONA EMA?

6) QUE NOME VOCÊ DARIA PARA ESSA HISTÓRIA?

Pontuação e orientação para aplicação individual do IBALEC.

1- ESCREVA O ALFABETO (Após a escrita das letras [na ordem convencional ou as letras que souber], solicitar à criança que nomeie as letras escritas, começando da última para a primeira. Serão pontuadas somente as letras escritas e nomeadas corretamente).

Quais letras foram escritas e nomeadas corretamente (opcional):

Quantidade de letras escritas e nomeadas corretamente:

Pontuação	Interpretação
0	Escreve e nomeia até 25% das letras do alfabeto (0 a 6 letras)
1	Escreve e nomeia até 50% das letras do alfabeto (7 a 13 letras)
2	Escreve e nomeia até 75% das letras do alfabeto (14 a 19 letras)
3	Escreve e nomeia mais que 75% das letras do alfabeto (20 a 26 letras)

2- LEITURA DE PALAVRAS (Solicitar à criança que leia em voz alta, mostrando uma palavra por vez, de acordo com a sequência abaixo – anotar como a leitura foi realizada).

	Resposta	Pontuação	Interpretação
BIFE			<p>0 ponto: a criança recusa-se a ler ou emite resposta aleatória, falando qualquer palavra.</p> <p>1 ponto: a criança identifica alguma sílaba ou letra inicial da palavra e emite resposta errada, porém coerente com essa identificação, ou seja, verbaliza palavras ou sequências de letras que começam com as letras das palavras-alvo. (Ex.: ler “b”, “bi” ou “bola” para BIFE).</p> <p>2 pontos: a criança identifica parte da palavra e realiza o acréscimo, retirada ou troca de sílabas (Ex.: lê “salada” para SALA); pode-se observar também a conversão incorreta grafema-fonema em função do desconhecimento de regra contextual (Ex.: lê “rossa” para ROSA).</p> <p>3 pontos: a criança decodifica a palavra de forma segmentada, identificando suas sílabas componentes (Ex.: “ge-la-ti-na”), mesmo com dificuldades na tonicidade/acentuação (Ex.: para ALFABETO lê “al-fa-bê-to”).</p> <p>4 pontos: a criança identifica rapidamente a palavra, sugerindo automaticidade na leitura.</p>
SALA			
POMADA			
GELATINA			
ROSA			
HOJE			
VELHO			
TÁXI			
CHUVA			
ALFABETO			
CONFUSÃO			
GALINHA			
FLORESTA			

Pontuação total: _____ Classificação: _____

3- ESCRITA DE PALAVRAS (Solicitar à criança que escreva ao lado de cada figura o nome representante. Verificar se ela reconhece os animais adequadamente, caso contrário, falar os nomes correspondentes).

	Pontuação	Interpretação
COBRA		0 ponto: a criança recusa-se a escrever ou escreve uma sequência de letras ou pseudolettras sem relação com os sons da palavra a ser escrita. 1 ponto: a criança escreve corretamente alguma letra ou sílaba da palavra-alvo. Ex.: Escreve OIA (para “formiga”); PCOTL (para “peixe”); CAXO (para “cachorro”). 2 pontos: a criança realiza uma escrita legível, embora com mais de um erro ortográfico. Ex.: FOMICA (para “formiga”); CUELO (para “coelho”). 3 pontos: a criança escreve a palavra com apenas um tipo de erro ortográfico. Ex.: escreve CACHORO (para “cachorro”) e/ou não acentua a palavra corretamente (Ex.: escreve PASSÁRO, LEAO). 4 pontos: a criança escreve sem qualquer tipo de erro ortográfico.
CACHORRO		
PÁSSARO		
FORMIGA		
PEIXE		
COELHO		
LEÃO		

Pontuação total: _____ Classificação: _____

4- ESCRITA DE FRASES (Solicitar à criança que escreva alguma coisa a respeito de cada figura; verificar o reconhecimento de cada figura conforme o esperado).
Exemplo: (Deverá ser lido e mostrado uma única vez, a fim de evitar que a criança repita o modelo de escrita para todas as figuras).



_____ No zoológico, as pessoas adoram visitar a girafa.

	Organização* sintática (0-1')	Segmentação lexical (0-1)	Ortografia/Pontuação (0-0.5) / (0-0.5)		Pontuação total (0-3)	Interpretação
PALHAÇO						Organização sintática: ordenação das palavras na frase, concordância nominal e verbal. Segmentação lexical: verificar se não há erros de hipossegmentação (junção de palavras) e/ou hipersegmentação. Ortografia/Pontuação: verificar adequação, incluindo uso da pontuação e da letra maiúscula.
CHAPÉU						
CAMISA						
ELEFANTE						
ESCORREGADOR						

Pontuação total: _____ Classificação: _____

5- COMPREENSÃO DE FRASES (O aluno deverá ler a frase e indicar a figura correspondente. Cada frase compreendida/respondida corretamente receberá um ponto).

Frase	"O sapo pula na lagoa."	"Fui à feira com minha tia e vi muitas frutas e verduras."	"O motorista deste ônibus é o senhor João."	Pontuação total	Interpretação
Acertos					0 ponto: assinala resposta errada. 1 ponto: assinala resposta correta.

Pontuação total: _____ Classificação: _____

6- COMPREENSÃO TEXTUAL (A leitura deverá ser feita em voz alta pela criança. Mas ela poderá reler o texto silenciosamente para responder às questões. As questões também deverão ser lidas pela própria criança. Caso ela se encontre cansada para responder por escrito, poderá responder oralmente e o aplicador anota as respostas dadas).

	PONTUAÇÃO				TOTAL
ITEM	0	1	2	3	
Questão 1 Por que o senhor Antônio ligou a mangueira de água no jardim?	Não responde	Dá uma resposta considerada errada do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Para molhar as plantas.</i>	Considera apenas uma das duas ideias citadas na pontuação 3.	Porque estava muito quente (1). Para os filhos se molharem (2).	
Questão 2 Por que a garotada entrou no quintal?	Não responde	Dá uma resposta considerada errada do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Para tomar guaraná.</i>	Considera apenas uma das duas ideias citadas na pontuação 3.	Porque Marcos e Ana corriam e pulavam no jardim, dando gargalhadas (1). Porque a brincadeira das crianças chamou a atenção dos amiguinhos da rua (2).	
Questão 3 Por que as crianças decidiram tomar um banho?	Não responde	Dá uma resposta considerada errada do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Porque o pai mandou.</i>	Considera apenas uma das duas ideias citadas na pontuação 3.	Porque elas estavam cansadas de brincar (1). Porque elas estavam sujas e molhadas (2).	
Questão 4 O que as crianças fizeram depois do banho?	Não responde	Dá uma resposta considerada errada do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Foram dormir.</i>	Considera apenas uma das duas ideias citadas na pontuação 3.	Tomaram guaraná geladinho (1). Se divertiram (foi uma festa!) (2).	
Questão 5 Quem você acha que é dona Ema?	Não responde	Dá uma resposta considerada errada do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Responder que é algum objeto, animal.</i>	Dar uma resposta possível, embora fora do contexto. Ex.: <i>Responder que é a professora.</i>	A mãe das crianças, a esposa do sr. Antônio, a avó, a tia.	
Questão 6 Que nome você daria para essa história?	Não responde	Dá um título considerado inadequado do ponto de vista das informações contidas no texto. Ex.: <i>Festa de Aniversário.</i>	Títulos muito extensos (como se fossem a formação de uma frase ou resumo da história) ou muito breves. Ex.: <i>As crianças.</i>	Títulos breves que se relacionem com o contexto geral da história. Ex.: <i>Brincadeiras no jardim; Domingo divertido; Brincando com água no jardim.</i>	

Pontuação total: _____ Classificação: _____

Contribuição de cada autor na elaboração do trabalho

Gislaine Gasparin Nobile: Coleta de dados, contribuiu em todo o processo de escrita, busca referencial e análise dos dados.

Flávio Rebutini: Cossupervisor da pesquisa, realizou toda a análise psicométrica, descrevendo a parte estatística.

Sylvia Domingos Barrera: Supervisora da pesquisa, participou de todo o processo de escrita e orientação.

EQUIPE EDITORIAL

Editora-chefe

Cristiane Silvestre de Paula

Editores associados

Alessandra Gotuzo Seabra

Ana Alexandra Caldas Osório

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Editores de seção

“Avaliação Psicológica”

Alexandre Luiz de Oliveira Serpa

André Luiz de Carvalho Braule Pinto

Juliana Burges Sbicigo

Natália Becker

Lisandra Borges

“Psicologia e Educação”

Alessandra Gotuzo Seabra

Carlo Schmidt

Regina Basso Zanon

“Psicologia Social e Saúde das Populações”

Enzo Banti Bissoli

Marina Xavier Carpena

Daniel Kveller

“Psicologia Clínica”

Ana Alexandra Caldas Osório

Carolina Andrea Ziebold Jorquera

Julia Garcia Durand

“Desenvolvimento Humano”

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Rosane Lowenthal

Artigos de Revisão

Jessica Mayumi Maruyama

Suporte técnico

Davi Mendes

Maria Gabriela Maglio

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação editorial

Surane Chilianí Vellenich

Estagiária Editorial

Isabelle Callegari Lopes

Preparação de originais

Hebe Ester Lucas

Revisão

Vera Ayres

Diagramação

Acqua Estúdio Gráfico