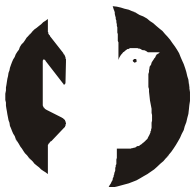


NAYÁ BELLINTANI CAPARROTTI



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

PROVA DE COMPREENSÃO EM LEITURA: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE

ITATIBA
2005

NAYÁ BELLINTANI CAPARROTTI

PROVA DE COMPREENSÃO EM LEITURA: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção do
título de Mestre.

ORIENTADOR(A): Prof^a Dr^a Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

ITATIBA
2005

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU *EM PSICOLOGIA*
MESTRADO

PROVA DE COMPREENSÃO EM LEITURA: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE

Autor(a): Nayá Bellintani Caparrotti

Orientador(a): Profª Drª Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Nayá Bellintani Caparrotti e aprovada pela comissão examinadora.

Data: 08 / 12 / 2005

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Dr. Fernando Cesar Capovilla

Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Itatiba
2005

Aos meus pais Paulo e Ilde. Sem eles a
realização deste trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer com carinho à Professora Doutora Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, minha orientadora. Que com sua perspicácia, compreensão e sabedoria, auxiliou-me na busca de conhecimentos, sendo pertinente nas suas colocações, mostrando-me o adequado e o esperado para um trabalho com esta importância. Obrigada!

Agradeço aos meus pais, Paulo e Ilde, por terem me proporcionado os estudos e por todos os momentos bons e os ruins que sempre estiveram ao meu lado. Por me mostrarem a importância de ir atrás de meus objetivos, sempre. E por acompanhar-me durante essa caminhada cheia de desafios e realizações. Obrigada!

Agradeço ao meu marido, Paulo, que me deu apoio, carinho, cumplicidade e estímulo para que conseguisse concluir mais essa etapa da minha vida. Pela paciência e confiança que depositou em mim, em todos os dias em que estive ausente. Por estar ao meu lado e por me ajudar, sempre. Obrigada!

Agradeço a Banca Examinadora do Exame de Qualificação e da Defesa, composta pelas Professoras Doutoras Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Alessandra Capovilla, e pelo Professor Doutor Fernando Capovilla, pelas orientações e observações tão pertinentes para a melhoria desta dissertação. Obrigada!

RESUMO

Caparrotti, N.B. (2005). *Prova de Compreensão em Leitura: Evidências de Validade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia., Universidade São Francisco, Itatiba, pp. 79.

Considerando a necessidade de avaliação de leitura no ensino fundamental e a pouca quantidade de instrumentos com características psicométricas adequadas para este fim, o objetivo desse estudo foi verificar a precisão e identificar evidências de validade do instrumento Prova de Compreensão em leitura - nível I. Participaram 724 alunos que freqüentavam regularmente terceira e quarta séries de escolas públicas e privadas, do interior de São Paulo. Foram aplicadas a Prova de Compreensão em leitura e o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. A aplicação realizou-se em duas sessões, sendo uma para cada prova. Os resultados indicaram que os alunos da quarta série possuem a maior média na prova de vocabulário e na prova de compreensão. Houve diferenças significativas entre os três níveis de desempenho (frustração, instrucional e independente) tanto para a terceira série quanto para a quarta série e as escolas particulares obtiveram melhor desempenho do que as públicas. Os participantes das escolas particulares apresentaram desempenho classificados como instrucional e independente. Houve correlação entre os resultados obtidos nos dois tipos de provas. A Prova de Compreensão em Leitura – nível I discrimina leitores hábeis dos inábeis para as variáveis sexo, série, idade e tipo de escola.

Palavras – chave: cloze, Peabody, construção de teste, vocabulário, compreensão em leitura.

ABSTRACT

Caparrotti, N.B. (2005). *Evaluation of Reading Comprehension: evidences of validity*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, pp. 79.

There is a need to evaluate reading in primary school, but a lack of suitable instruments, with psychometric characteristics, for this purpose. The present study aims at addressing such necessity by assessing the precision, and identifying evidence of the validity of the instrument called “Prova de Compreensão em leitura - nível I” (*Evaluation of Reading Comprehension – Level I*). 724 students, regularly enrolled in the third and fourth grades, of both public and private schools, in the interior of Sao Paulo State, participated in the study. Two tests were applied: “Prova de Compreensão em leitura” and Peabody Picture Vocabulary Test. Application was conducted in two sections, one for each test. The results indicate that fourth graders achieve greater averages, both in the vocabulary and comprehension tests. There were significant differences in the three performance levels (frustration, instructional and independent) both for third and fourth grades, and the performance results for private schools was better than for public schools. The participants from private schools displayed performances that can be classified as instructional and independent. There was also a correlation between the results obtained in the two tests. The test “Prova de Compreensão em Leitura – nível I” differentiates proficient and non - proficient readers for the variables of gender, grade, age, and type of school.

Key words: cloze, Peabody, test construction, vocabulary, reading comprehension.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE ANEXOS	x
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - COMPREENSÃO EM LEITURA.....	7
1.1 Conceituação.....	7
1.2 Fatores que interferem na compreensão em leitura	11
1.3 Vocabulário e compreensão	17
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DE LEITURA.....	23
2.1 Procedimentos para Avaliação de leitura	23
2.2 Técnica de Cloze como procedimento de avaliação.....	26
2.3 Pesquisas usando a Técnica de Cloze com crianças	32
CAPÍTULO III - MÉTODO.....	38
3.1 Caracterização dos Sujeitos.....	38
3.2 Instrumentos	38
3.3 Procedimento.....	40
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1 Análise descritiva de desempenho para compreensão e vocabulário	42
4.2 Análise inferencial para compreensão em leitura e vocabulário	49
4.3 Características Psicométricas da Prova de Compreensão em Leitura - nível I	52
4.4 Considerações Finais.....	55
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desempenho em compreensão em leitura por série segundo níveis de classificação de Bormuth (1968).....	46
Figura 2- Desempenho em compreensão em leitura por tipo de escola segundo níveis de classificação de Bormuth (1968).....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Desempenho em compreensão em leitura e vocabulário por série.....	42
Tabela 2- Valores de t e p para compreensão em leitura e vocabulário em relação ao sexo por série ($n=724$).....	49
Tabela 3 - Valores de t e p para compreensão em leitura e vocabulário em relação à série e tipo de escola ($n=724$)	50
Tabela 4 - Valores de t e p em relação aos grupos extremos de desempenho em compreensão em leitura para cada sexo, série, idade e tipo de escola.....	53

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Prova de Compreensão em Leitura – nível I.....	77
ANEXO II - Exemplo de itens do TVIP.....	79

APRESENTAÇÃO

A leitura, como destaca Joly (1999), tem sido considerado um importante e indispensável instrumento de desenvolvimento pessoal e social para os indivíduos. Aquele que aprende a ler e escrever tem melhores condições para poder exercer plenamente seus papéis na sociedade.

O comportamento de leitura tem sido pesquisado como uma complexa e dependente integração entre processos cognitivos, lingüísticos e perceptuais, para reconhecer, decodificar e compreender as palavras e textos (Goulandis, 2004). O ato de ler compreende desde a decodificação dos símbolos gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo. A análise de pesquisas sobre leitura feita por Guerra (2003) indica que o conhecimento prévio, processos cognitivos e metacognitivos são críticos para um melhor desenvolvimento da habilidade e compreensão em leitura. É importante também avaliar o papel da instrução sobre esses processos para implementar o desempenho do leitor.

Segundo Flanagan, Ortiz, Alfonso e Mascolo (2002) leitura geralmente envolve duas habilidades básicas, o reconhecimento da palavra e a sua análise. O reconhecimento da palavra recorre à habilidade de um indivíduo reconhecer e nomear as letras do alfabeto, bem como reconhecer, e com precisão, nomear palavras geralmente usadas. Da mesma maneira, a análise da palavra refere-se à habilidade de um indivíduo para aplicar análise estrutural e fonética a palavras desconhecidas ou menos familiares. Assim, estas habilidades de leitura básicas permitem ao leitor decodificar o texto efetivamente escrito.

Na perspectiva de Palinscar (1986), ler implica em pensar, raciocinar e solucionar problemas a partir do uso da linguagem escrita. Estão, pois, envolvidos nesta tarefa cognitiva, principalmente, o conhecimento prévio e o vocabulário para que as habilidades

de decodificação e compreensão da linguagem escrita viabilizem a tarefa de ler (Goulandis, 2004).

Tem sido demonstrado que o efeito dos procedimentos que buscam aumentar a compreensão de leitura em leitores com dificuldades por meio da extensão do vocabulário têm sido eficientes (Capovilla & Capovilla, 1997). Quanto ao conhecimento prévio, Guerra (2003) apresenta uma síntese de estudiosos que afirmam que leitores com um conhecimento prévio maior são mais estratégicos e, assim reduzem a ambigüidade e destacam os aspectos mais relevantes do texto, compreendendo melhor o que lêem.

Uma característica importante do leitor hábil é a capacidade de monitorar e avaliar a própria compreensão, isto é ser estratégico. Essa consciência do processo de leitura, das estratégias envolvidas, e um conhecimento dos próprios processos cognitivos são chamados de metacognição. Os leitores competentes empregam vários processos metacognitivos durante a leitura. Identificam aspectos importantes da passagem, prestam atenção às informações relevantes, monitoram sua compreensão da passagem e tomam medidas corretivas, quando necessário para se recuperar de falhas e distrações, sendo que de reconhecimento geral estas estratégias ajudam a compreensão e não empregá-las pode ser uma causa de problemas de leitura (Stothard, 2004).

Os processos metacognitivos são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê (Kopke, 1997). Esse autocontrole implica no conhecimento de diferentes estratégias a serem usadas em função do tipo de texto, mais a capacidade de detectar erros e contradições no material escrito, além de saber separar informações significativas das que não são e (Kopke, 2001; Mokthari & Reichard, 2002) criar suas próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto.

Construir significado, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, localizar e avaliar as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, além de identificar as micro, macro e superestruturas do texto, são, segundo Pearson e Campell (2001), as estratégias de compreensão em leitura mais frequentemente utilizadas. A idéia do leitor estratégico, capaz de autodirigir a compreensão relativa a diversos tipos de textos, implica em um processo de ensino comprometido com a aprendizagem de estratégias eficazes e adequadas às diferentes situações de leitura (Kopke, 2001).

Dessa forma, segundo Oliveira, Pereira e Ribeiro (1996), a leitura como integrante do processo de aprendizagem, sofre influência da escola em sua aquisição. Isto porque é no espaço escolar que desenvolve o repertório necessário à aquisição dessa habilidade, sendo considerada uma das dimensões mais importantes no currículo escolar (Carelli, 1992; Zilberman & Silva, 1998; Lajolo, 2000).

Soares (1995) acrescenta que é na escola que o indivíduo começa a apropriar-se da leitura e o professor funciona como mediador na interação entre leitor, texto e autor. A partir, principalmente, dessa mediação ocorre a compreensão.

Nesta perspectiva acadêmica, a avaliação da compreensão implica na leitura e interpretação de textos, podendo ser verificada por meio de questões cuja intenção é identificar como o leitor entende o significado do que lê literal, inferencial ou criticamente ou usando técnicas como o Cloze (Flanagam, Ortiz, Alfonso & Mascolo, 2002). Esta é uma técnica que vem sendo utilizada para diagnosticar a compreensão nos diversos níveis de escolaridade e sua aceitação por pesquisadores tem sido demonstrada por muitas publicações, que relatam suas possibilidades de aplicação (Joly & Lomônaco, 2003).

É necessário lembrar que há algumas dificuldades a serem enfrentadas ao se avaliar compreensão em leitura como a necessidade de selecionar testes que possibilitem avaliar essa habilidade específica, a pouca quantidade de testes com características psicométricas

adequadas e, por último, considerando os aspectos destacados, identificar meios e instrumentos que viabilizem à generalização, descrição ou prognóstico do desempenho do aluno. A tarefa é dificultada porque essa é uma habilidade complexa, cujo desempenho deve ser descrito em termos de sub-habilidades específicas relativas especialmente à decodificação e compreensão da linguagem escrita (Salvia & Ysseldyke, 1991).

Cabe destacar que a *International Commission of Tests* (ITC, 2001), a *Comisión de Tests Del Colegio Oficial de Psicólogos* (COP, 2001) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2001) propõem diretrizes para a construção, o uso e a revisão de testes psicológicos. Em relação à construção, o material deve possuir procedimentos científicos e conhecimentos profissionais adequados para a determinação dos métodos, da padronização, validação e precisão.

Os padrões que determinam a construção dos testes devem ser estabelecidos, de maneira que possam ser utilizados em qualquer parte do mundo, e oito passos são necessários para o desenvolvimento dos testes. Identificar a necessidade e definir as qualidades que serão testadas, iniciar a elaboração dos itens, iniciar a coleta dos dados do pré-teste e a respectiva análise, realizar a coleta para a padronização do teste e a respectiva análise e preparar o teste para a distribuição (Oakland, 1999).

Para a construção de um teste psicológico com qualidades psicométricas que viabilizem seu uso, é necessário elaboração e análise de itens, estudos de validade, de precisão e de padronização. Identificar as evidências de validade de um teste se refere à verificação do nível no qual a evidência e o suporte teórico estão representados nos itens, sendo considerada a base científica necessária para a interpretação dos resultados (Noronha, 2005).

Há alguns procedimentos que permitem obter evidências sobre este aspecto quando um teste é analisado. Podem-se citar evidências baseadas no conteúdo do teste que podem

ser obtidas por meio da análise da relação entre o conteúdo e o construto que supostamente está sendo medido; evidências identificadas no processo de resposta, que podem contribuir para questionamentos sobre a diferença de média ou interpretação dos escores dos testes; evidências relativas à estrutura interna, possibilitando uma verificação das relações entre itens e a estrutura teórica hipotetizada quando da construção e, por último, as evidências baseadas na relação com outras variáveis (convergente-discriminante e relação teste-critério).

Essas evidências destacadas serão utilizadas no presente estudo segundo as definições propostas pela American Educational Research Association (1999). Além da validade é necessário também verificar a precisão do instrumento, que se refere a dois aspectos fundamentais de mensuração que respondem a problemas, tais como até que ponto as partes e itens do teste são semelhantes e inter-relacionados e qual a semelhança dos resultados do mesmo teste, ao longo de aplicações sucessivas. Dois tipos de precisão existem, sendo a coerência interna, que seria dividir o teste em duas partes mais ou menos iguais, avaliando separadamente cada meio teste para cada pessoa e estabelecer a correlação entre as partes; e precisão teste-reteste que seria descobrir se um teste discrimina da mesma forma as pessoas em diferentes ocasiões, sendo uma dupla aplicação do mesmo teste para as mesmas pessoas com um certo intervalo, e correlacionar os dois conjuntos de resultados (Sisto, Codenotti, Costa & Nascimento, 1997).

Cabe destacar que o estudo tem como objetivo identificar evidências de validade de uma prova de compreensão em leitura e pode vir a contribuir para a produção de instrumentos válidos no Brasil para esse fim (CFP, 2004). Aliado a esse fato, faz-se necessário avaliar a compreensão em crianças do ensino fundamental, pois é nessa fase de escolaridade que, identificar dificuldades e definir ações eficazes para solucioná-las, são meios para se prevenirem problemas de compreensão. Isso evitará que os alunos cheguem à

universidade apresentando dificuldades em leitura e compreensão, como revelam algumas pesquisas recentes sobre o tema (Paula, 2005; Joly & Guerra, 2004; Martins, 2004; Cunha, 2003; Oliveira, 2003; Silva, 2002; Witter, 1997 e Joly e Santos, 1990).

Considerando-se os aspectos destacados anteriormente e a necessidade de validar instrumentos para avaliar a compreensão em leitura, serão apresentados, a seguir, aspectos teóricos referentes à compreensão em leitura, bem como algumas pesquisas relativas ao uso da Técnica de Cloze e à relação entre vocabulário e compreensão. O método, os resultados e discussão estão descritos na seqüência. A Prova de Compreensão em Leitura e um exemplo da prancha de figuras do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody estão em anexo.

CAPÍTULO I - COMPREENSÃO EM LEITURA

1.1 Conceituação

Harry e Hodges (1995) consideram que a compreensão é quando o leitor dá a resposta textual adequada e apreende o sentido que é dado por quem escreveu o texto. Atingir a compreensão plena de um texto depende de muitas variáveis, como selecionar um esquema adequado, saber combinar esquemas prévios e mantê-los ativados por tempo suficiente, rapidez no processo de decodificação, representação clara do conhecimento e estratégias eficazes para reter e evocar a informação obtida (Oliveira, 1993).

Pode-se dizer ainda que a compreensão de leitura está diretamente relacionada com a capacidade humana em predizer e dar significado às informações que recebe (Perfetti, 1992). Assim, a aprendizagem da compreensão de um texto ocorre pelo testar hipóteses e observar resultados. O aprendizado desse processo de entendimento não significa somente a decodificação de palavras escritas, o entendimento dos pensamentos do autor, ou a obtenção de alguma informação, mas sim o envolvimento interativo composto pelo sujeito e texto (Ayres, 1999).

Compreensão é uma habilidade fundamental, pois pressupõe a integração efetiva do conhecimento que o indivíduo possui com o que ele adquire lendo, ultrapassando o limite do domínio imediato do estímulo textual para atingir níveis mais elevados de inferência e elaboração. Para tanto, a característica do texto em termos de estrutura, conectivos, coesão, coerência e o próprio contexto são elementos que podem vir a facilitar a compreensão, quando estrategicamente analisados pelo leitor (Joly & Lomônaco, 2004; Ruddell, Ruddell & Singer, 2001).

A compreensão em leitura é um processo de combinação e interação entre as

informações explicitadas no texto, o conhecimento geral do leitor e seu vocabulário. Pesquisas recentes sintetizadas por Ruddell e Unrau (2001), têm explorado as relações entre estas três habilidades.

Ao produzir o texto, o autor tem em mente um determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse leitor. Este por sua vez reage ao texto baseado na visualização que faz do autor. Autor e leitor ficam inseridos dentro de um mundo cultural e ideológico do qual podem ter uma consciência maior ou menor. Assim a compreensão de um texto não só depende das características intrínsecas do mesmo, mas também do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor (Leffa, 1996).

O texto em si já possui um significado, porém todo leitor atribui um significado próprio ao texto. Esse significado é o resultado da relação entre texto e leitor. A cada leitura o leitor fluente é capaz de atribuir um significado diferente ao que foi lido e, desse modo, quanto mais se lê, mais significativa fica a leitura. Essa significação é o resultado da dinâmica social, ativa e crítica à qual todo indivíduo é sujeito em uma sociedade (Witter, 1996,1999).

O leitor hábil é focalizado na maioria dos trabalhos que discute a compreensão em leitura. Isso porque, segundo Duke e Pearson (2002), a compreensão é uma atividade consumidora, contínua e complexa, mas satisfatória e produtora para leitores hábeis. Para ser considerado um bom leitor o indivíduo precisa ser ativo e possuir objetivos claros sobre leitura a ser feita, para poder avaliar o texto, quanto ao seu conteúdo e estrutura, e alcançar suas metas. Os bons leitores planejam e monitoram a leitura não somente durante o processo, fazendo pequenas interrupções enquanto lêem, mas também antes e depois desta, com contínua avaliação sobre sua compreensão (Brown, Armbruster & Baker, 1983).

O leitor hábil deve ser capaz de examinar o texto antes da leitura, observando estruturas e seções, que seriam mais relevantes. É necessário também que faça predições

frequêntes, seleccione as informações e tome decisões sobre o que lê, de que forma ou com que velocidade o fará, além de avaliar o que reler e o que não ler, durante a leitura. Após a leitura é importante à integração das informações lidas, a partir da síntese das mais relevantes, integrar ao conhecimento prévio. Assim, bons leitores constroem, revisam e questionam os significados da leitura que fazem, tenta determinar o significado de palavras e conceitos não familiares, além de lidarem com inconsistências ou intervalos existentes. Comparam e integram seu conhecimento prévio com o texto, pensam sobre o autor do texto que lêem, seu estilo, crenças, intenções (Jacobs & Paris, 1987).

A respeito das estratégias mais efetivas para solucionar problemas de compreensão, Collins (1998) propõe estratégias que vão depender da natureza do problema a resolver. Essas podem ter como propósito ignorar o problema e seguir lendo, adiar a interpretação até obter mais informações. Formular uma hipótese e continuar lendo até confirmá-la ou refutá-la, reler as orações envolvidas no problema, analisar o contexto ou algum detalhe em busca de informações que resolvam as contradições ou consultar um dicionário para identificar o significado do vocabulário desconhecido, são alguns outros exemplos.

Ao classificar os leitores que apresentam problemas na compreensão em leitura, Snow, Burns e Griffin (1998), atribuíram as causas destes ao desconhecimento que o leitor tem do vocabulário utilizado e a pouca capacidade de organizar o conteúdo dos textos já que não relacionam apropriadamente as orações e outras unidades semânticas do texto. Para tanto, observaram leitores que seguem um esquema fixo a partir de uma hipótese formulada ao iniciar a leitura, e leitores que inflexivelmente baseiam suas interpretações mais em seus conhecimentos prévios do que nas informações fornecidas pelo texto.

Numa tentativa de determinar a maneira como se diferenciam os leitores de alto e baixo rendimento e o uso de estratégias para resolver problemas de compreensão, Morles, Amat, Donis e Urquhart (1989) concluíram que os leitores se diferenciam pela relação com

as estratégias empregadas no ato de ler. Enfatizam que os alunos que monitoram sua compreensão são mais capazes de utilizar estratégias apropriadas para obter êxito. Consideram que, ao ler, bons leitores podem diversificar o uso de estratégias como resumir, conectar informações contidas entre parágrafos, avaliar as informações obtidas, formular perguntas e hipóteses a respeito de tais informações.

Foram observadas por Paris e Jacobs (1984) e por Pressley e Afflebach (1995) algumas outras diferenças entre leitores hábeis e não hábeis. Os primeiros freqüentemente engajam-se em atividades deliberadas, que requerem pensamento planejado, estratégias flexíveis e periódicos auto-monitoramentos. Estes leitores pensam sobre o tópico, olham adiante e atrás durante a passagem da leitura e verificam o seu próprio entendimento. Leitores iniciantes ou pouco hábeis não apresentam habilidade em compreensão suficiente para criticar as informações lidas e aplicá-las. Em geral parecem distraídos durante a leitura ou, o que mais freqüentemente acontece, não aprenderam quais são as estratégias de leitura e tampouco a necessidade de usá-las.

Em síntese, os leitores hábeis enfocam a tarefa de leitura com algumas tendências gerais, e os leitores não hábeis seriam mais limitados em seu conhecimento metacognitivo sobre leitura. O uso de estratégias de leitura para facilitar a compreensão é destacado como importante.

Ao lado da relevância da metacognição, cabe destacar que os processos de compreensão de leitura assumem, na maioria das vezes, a combinação de informações de duas origens - as declarações realmente ditas no texto e o conhecimento geral do leitor, absorvido anteriormente. As interações das informações destas duas origens possibilita a representação de um texto codificado na memória. Ao fornecerem apenas em essa combinação em função da quantidade de informações explícitas ou implícitas, os textos podem se tornar ou não facilitadores da compreensão devido a variações estruturais.

Segundo Leffa (1996) quando se privilegia o texto, pressupõe-se que a melhoria na compreensão depende de qualidades intrínsecas do texto e que, na medida em que se modificam essas qualidades, se está modificando os níveis de compreensão do leitor. Quando se privilegia o leitor, pressupõe-se que a compreensão do texto aumenta à medida que se desenvolve no leitor as habilidades gerais da leitura (decodificação e compreensão).

1. 2. Fatores que interferem na compreensão em leitura

O enfoque no texto teve seu maior impacto nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos. O texto inteligível era aquele que apresentava um vocabulário comum, medido pelo critério de extensão da palavra e uma estrutura simples, usando como critério o tamanho da frase (Fry, 1969). Como em inglês as palavras mais frequentes e comuns da língua são geralmente monossílabas, foi fácil criar fórmulas relativamente simples que eram capazes de avaliar sem grande esforço o grau de inteligibilidade de um texto. O pressuposto básico era de que mesmo conceitos complexos podiam ser expressos em linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo (Leffa, 1996).

Embora houvesse alguma preocupação com a contextualização no ensino do vocabulário e fórmulas baseadas apenas nas estatísticas de frequências de palavras, a idéia predominante era de que o grau de compreensão alcançado pelo leitor dependia das características do texto (Farstrup & Samuels, 2002). As fórmulas de inteligibilidade, ainda que sob certas circunstâncias possam prever o nível de dificuldade de um texto, não são as mais adequadas para avaliar a compreensão que leitores individuais podem ter de um determinado texto, sendo que as características do leitor e do texto que não podem ser medidas pelas fórmulas, são também importantes. No Brasil, as fórmulas de inteligibilidade

são inexistentes, provavelmente pelas características da língua portuguesa, que não se adaptam a norma estabelecida para a língua inglesa, e também pela pequena quantidade de estudos de frequência de ocorrência de palavras (Leffa, 1996).

A estrutura textual reflete a organização de idéias no texto, acrescentando o plano geral que o autor seguiu para escrever, podendo ser avaliada em termos de macro ou micro estrutura. As primeiras observam os tipos de texto (expositivo ou narrativo) e a segunda avalia a supremacia da sentença, os conectivos lingüísticos e a combinação entre as sentenças (Pearson & Camperell, 2001).

Guerra (2003) apresenta estudos que indicam ser relevantes ao considerar coerência nos fatores local e o global para um leitor ter compreensão de um texto. O fator local refere-se a conectivos que melhor unem as idéias pelo aspecto inter-sentencial e o fator global envolve uma descrição da proposta contida nas sentenças, para que em conjunto com as informações contidas na memória, aumente o conhecimento global. O processamento textual sugere a existência de pelo menos dois processos em aquisição global de coerência, a ativação e a interpretação, chegando à conclusão que a cada nova frase no texto compreendida, traços relevantes da memória são ativados.

Um outro modelo desenvolvido por Kintsch (1998) considera que a compreensão de um texto ou discurso implica a criação de um texto base, que organiza hierarquicamente todas as proposições explícitas no texto. A construção do texto base, que permite ao leitor relatar as proposições contidas na história, implica a elaboração de uma série de inferências que proporcionam a coerência semântica local entre proposições. As proposições incluídas no conteúdo de um texto não são recordadas igualmente, e talvez não se processem com a mesma profundidade ou a mesma atenção, tendo uma tendência de se recordar às idéias mais importantes.

O texto passa a ser visto mais no seu todo do que nas suas partes e a compreensão não é apenas um processo linear, onde se aprende seqüencialmente pequenas porções do texto, mas também um processo de visualização global, com apreensão não-linear de segmentos selecionados. Chega-se ao todo não apenas através de um movimento uniforme pela página impressa, mas também através de saltos. O uso de recursos tipográficos, intertítulos (facilita compreensão principalmente quando os sujeitos não possuem conhecimento prévio), quadros, ilustrações, destaques dos principais pontos do texto, usados nos periódicos modernos, facilita essa abordagem não-linear do texto.

Existem também recursos internos de estruturação dos textos, que independem de sua apresentação gráfica, mas que podem facilitar ou dificultar sua compreensão, sendo o texto sensível ou insensível ao leitor. A organização interna do texto é outro fator significativo na compreensão. O uso de marcadores textuais que salientam o conteúdo e as relações entre as partes produzem textos mais compreensíveis, bem como quanto mais direta é a organização discursiva do texto, mais fácil a compreensão (Graesser, Swamer, Baggett & Sell, 1996).

Os estudos sobre compreensão textual em crianças, em geral, utilizam dois tipos de recursos metodológicos de investigação que são a reprodução (oral ou escrita) de um texto apresentado e respostas a perguntas sobre o texto lido ou ouvido pela criança. Parte das pesquisas nacionais sobre compreensão textual tem focado a análise da compreensão oral do texto (Brandão & Spinillo, 1998, 2001).

Salles e Parente (2004) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar a compreensão de leitura textual de alunos de 2ª e 3ª séries. Participaram 76 crianças, com média de idade de 8,1 anos. Cada criança lia a história, recontava-a e, posteriormente, respondia a questões. Os recontos foram analisados segundo o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch & van Dijk (1978), sendo que a amostra relatou, em média, 21,07% da

estrutura proposicional da história, sendo mais freqüente o relato de macroproposições. Alunos da terceira série foram superiores aos da segunda série no relato de microproposições menos relevantes do texto e em responder a questões pontuais sobre a história. Foi encontrada correlação significativa entre idade e o reconto da macroestrutura textual. Os resultados sugerem que durante os primeiros anos de escolarização ocorreu uma melhora de memorização de detalhes, enquanto que a retenção das idéias essenciais foi influenciada pelas variações de idade das crianças.

Segundo Brandão e Spinillo (1998), crianças mais novas mostram-se menos fiéis ao texto que lhes é apresentado incluindo elementos de outras histórias. No estudo de Brandão e Spinillo (2001), crianças de 8 anos apresentaram desempenho superior na tarefa de compreensão oral de textos do que as crianças mais novas (4 e 6 anos). A compreensão de textos foi uma habilidade observada entre as idades de 4 e 8 anos. Considerou-se que a maior capacidade de recordação pode decorrer do aumento gradual da capacidade de processamento de informações com a idade e escolarização ou de um vínculo entre o desenvolvimento lingüístico e psicológico do indivíduo.

Embora exista consenso de que o nível de compreensão em leitura aumenta sistematicamente à medida que a criança avança em faixas de idade/escolaridade, como comentam Brandão e Spinillo (2001), há poucos estudos que verificam se a retenção das estruturas internas do texto (macroestrutura e proposições) apresenta um desenvolvimento paralelo ou dissociado. Por serem estruturas que envolvem processos cognitivos diversos, uma análise dessas estruturas durante o início da escolarização não apenas poderá contribuir para os conhecimentos do desenvolvimento da compreensão textual, como também tais achados podem ser úteis para o estabelecimento de propostas educativas (Kintsh & van Dijk, 1978).

Além disso, o reconhecimento das dimensões sociais e ideológicas de um texto permite aos leitores o questionamento, a resistência ou a revisão de suas próprias representações de mundo. Assim, os leitores são orientados por um pensamento que os capacita em analisar criticamente o conteúdo lido (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Ao lado desses aspectos apresentados, tem recebido destaque especial a importância do conhecimento prévio, incluindo o conhecimento do assunto e conhecimento da língua. Geralmente é visto como um fator decisivo na compreensão do texto, afetando os escores nos testes de leitura e facilitando a compreensão de qualquer tipo de texto. Estes também são importantes por facilitar o uso de estratégias adequadas, tais como prestar atenção nos segmentos mais importantes do texto e pode compensar deficiências em outras áreas do processo da compreensão.

As informações armazenadas na memória constituem o conhecimento prévio, que é constituído pela teoria do mundo que cada indivíduo estabelece, formando seus próprios esquemas. Isto se torna significativo na compreensão de leitura, pois um leitor processa a mensagem de um texto quando está apto para esquematizar os objetivos e eventos descritos no texto (Anderson & Wilson, 1986; Bransford & Johnson, 1972; Bransford, Stein, Arbitman-Smith & Vye, 1985). Esse conhecimento já existente permite que o indivíduo faça previsões sobre o que lê, e esta previsão constitui o núcleo do processo compreensivo, pois propicia um sentido virtual para os textos, diminuindo a ambigüidade e possibilitando eliminar o que não é relevante ao contexto com antecedência (Smith, 1989).

Bransford e Johnson (1972) mostraram que o conhecimento prévio direciona a compreensão, e Kintsch (1988) indicou que o conhecimento armazenado permite que o leitor encontre espaços textuais, inseridos no material lido, desenvolvendo um entendimento global ou uma intuição do modelo do texto. Quando o conhecimento prévio é menor, o entendimento do texto vem unicamente do material lido, mas como raramente os

textos contêm o necessário para sua compreensão total e correta, o uso do conhecimento prévio é fundamental.

O conhecimento do sujeito sobre a estrutura do texto é outro aspecto pesquisado sobre o conhecimento prévio. Observou-se que a formulação de histórias pode ser analisada em episódios, centralizando-se as tentativas em resolver o problema (Rumelhart, 1980).

Ayres (1999) constatou que a competência na leitura está intimamente ligada ao conhecimento prévio, que se refere à bagagem que cada indivíduo traz de suas experiências anteriores e de seu convívio num dado contexto. O conhecimento prévio permite ao indivíduo fazer previsões acerca daquilo que lê. Assim, a pessoa ao ler um texto que já teve acesso a um assunto semelhante terá maior facilidade na compreensão. O conhecimento do assunto dará condições para o leitor fazer previsões, reduz os aspectos ambíguos do texto, eliminando alternativas que não sejam relevantes ao contexto, que já foram abordadas anteriormente.

Para entender as diferenças individuais na capacidade de leitura é preciso considerar o vocabulário. A codificação semântica, a compreensão de acordo com o contexto, a criação de modelos mentais e as inferências são níveis que atuam simultânea e interativamente e contribuem para a compreensão de textos (Braibant, 1997; Perfetti, 1992; Sternberg, 2000). Em relação ao conhecimento lingüístico, um aspecto importante para a compreensão é o domínio do vocabulário (Leffa, 1996), sendo a correlação entre os escores de compreensão e extensão do vocabulário conhecido do leitor tem sido sempre altamente significativa. Destaque será dado ao vocabulário no presente estudo por ser uma das variáveis de análise.

1. 3. Vocabulário e a compreensão

Hunt (1978) acredita que as pessoas com vocabulário mais amplo são capazes de ter acesso à informação léxica (vocabulário) com mais rapidez do que aquelas com menor vocabulário. O conhecimento sobre o significado das palavras pode estar armazenado na memória ou pode ser encontrado em fontes externas de informação como o uso de dicionários ou auxílio de professores, formulação da significação com base na informação existente utilizando os indícios no contexto.

Assim, sempre que o leitor não puder codificar semanticamente uma palavra por não estar armazenada, pode utilizar estratégias que derivam a significação a partir do contexto. Haja vista que o leitor cria um modelo mental do texto que está sendo lido, faz inferências, simula um mundo em descrição em vez de usar palavras específicas para descrevê-lo (Sternberg, 2000).

O vocabulário é essencial para permitir a compreensão, sendo que à medida que um aluno vai progredindo nas séries escolares, os livros didáticos e materiais que ele deve ler vão exigindo um domínio cada vez maior deste. Assim, a maior parte do vocabulário que as crianças aprendem, decorre de palavras que se encontram em textos. Ler, no entanto, não constitui a única forma de expandir vocabulário, sendo que as crianças precisam prestar atenção ao sentido das novas palavras que vão encontrando no texto. E também devem desenvolver a capacidade de compreender e lembrar o sentido dessas novas palavras, o que depende de seu vocabulário apreendido (Cardoso-Martins, Capovilla, Gombert, Oliveira, Moraes, Adams & Beard, 2003).

A amplitude do vocabulário pode ser muito mais importante do que a idade ou nível geral de desenvolvimento para permitir a discriminação de diferenças sutis entre as palavras

(representação fonêmica). Uma eventual imaturidade das capacidades de codificação e representação fonológica da criança no início do processo de alfabetização pode comprometer sua possibilidade de adquirir um nível de consciência fonêmica para palavras faladas, essencial para uma decodificação fluente de palavras escritas (leitura) (Cardoso-Martins e col., 2003).

Assim, para Cardoso-Martins e col. (2003), o vocabulário é a base sobre a qual repousa a compreensão. As crianças aprendem vocabulário antes e depois de aprenderem a ler, dentro e fora da escola: aquisição de vocabulário não depende exclusivamente da leitura, mas pode ser fortemente ampliada por ela. Crianças que lêem melhor e mais compreendem o que lêem são as que aprenderam mais facilmente a decodificar uma vez que essa habilidade possibilita a formação de leitores eficientes e independentes. Ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos, posteriormente.

Ao selecionar ou planejar um teste de compreensão, há vários fatores que devem ser considerados. Em primeiro lugar garantir que o teste realmente meça as habilidades de compreensão e não seja simplesmente um teste de conhecimento de vocabulário ou da capacidade de decodificação. O teste deve medir as habilidades de processamento literal e inferencial, deve avaliar a memória para detalhes explicitamente mencionados no texto e deve avaliar a capacidade de fazer inferências e recordar informações apenas sugeridas (Stothard, 2004).

Estudos têm mostrado que a instrução do vocabulário pode ser um meio eficaz para melhorar a compreensão da leitura. Ensinar às crianças os significados das palavras pode melhorar a compreensão porque conhecer os significados das palavras individuais facilita a construção do significado de toda a passagem (Capovilla & Capovilla, 1997; Castelo Branco, 1992).

O método mais eficiente para melhorar as habilidades de compreensão da leitura parece envolver o aprimoramento do conhecimento subjacente que a criança tem de vocabulário. Além disso, há algumas evidências sugerindo que ensinar as crianças a fazerem inferências e a lerem de uma maneira mais estratégica pode também produzir melhoras na compreensão.

O ensino de vocabulário envolve, além do ensino direto de palavras e de competências gerais de leitura, também o ensino de estratégias para aprender novas palavras, inclusive durante a leitura. Identificar palavras é uma habilidade diferente de identificar o sentido das palavras e depende de decodificação automática (Cardoso-Martins e col., 2003).

O vocabulário auditivo-receptivo é um requisito para a recepção e o processamento de informação auditiva, sendo então uma importante medida de habilidade intelectual. Programas voltados à extensão do vocabulário tendem a ter forte impacto sobre a compreensão da leitura. Tem sido demonstrado que boa parte do efeito dos procedimentos que buscam aumentar a compreensão de leitura em leitores fracos por meio da extensão do vocabulário deriva do desenvolvimento de habilidades inferenciais feitas em sentenças em que as palavras são usadas, mais do que simplesmente da rotineira aprendizagem das palavras apresentadas com suas definições (Capovilla & Capovilla, 1997).

Num estudo longitudinal realizado por Juel (1988) com 54 crianças da primeira a quarta série, foi constatada a alta probabilidade de que uma criança considerada um leitor deficitário no final da primeira série permanecerá como tal até o final da quarta série. Das 24 crianças avaliadas como leitores deficitários, no Iowa Reading Comprehension Test, apenas duas alcançaram a média no subteste que avalia as habilidades em decodificação. Ao final da quarta série, os sujeitos com dificuldade em decodificação apresentavam-se no mesmo nível dos considerados bons leitores que cursavam o final da segunda série. Esses

sujeitos apresentavam um vocabulário pior que os bons leitores e freqüentemente fracassavam em atividade de leitura dentro e fora da escola.

O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), desenvolvido por Dunn e Dunn (1981), avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, isto é, as habilidades de compreensão de vocabulário de crianças entre dois anos e seis meses até 18 anos de idade, por estar diretamente relacionado à compreensão. Nele a criança deve apontar a figura que corresponde à palavra que ouve. Esse teste permite uma avaliação objetiva, rápida e precisa do vocabulário receptivo auditivo em uma ampla variedade de áreas, incluindo pessoas, ações, qualidades, partes do corpo, tempo, natureza, lugares, objetos, animais, termos matemáticos, ferramentas e instrumentos. É indicado também para avaliar o nível de desenvolvimento da linguagem receptiva em pré-escolares, bem como em crianças ou adultos incapazes de ler, de escrever ou mesmo de falar uma vez que a tarefa implica ouvir palavras isoladas, e assinalar a figura correspondente à palavra falada pelo examinador.

Desde a sua versão original em inglês, o teste tem sido revisado e adaptado a outras línguas como espanhol (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986a, 1986b) e o português (Capovilla & Capovilla, 1997). O TVIP correlaciona-se fortemente com a maior parte dos testes de vocabulário e de inteligência verbal.

Graves (1989) realizou um estudo que avaliou aspectos quantitativos e qualitativos dos vocabulários de estudantes. Eram 216 sujeitos que freqüentavam do segundo ao sexto ano do ensino básico e apresentavam diferentes níveis de rendimento acadêmico (alto médio e baixo). O teste de vocabulário aplicado coletivamente consistiu em duas formas de 36 itens, teste de múltipla-escolha que incluiu palavras de vários níveis de dificuldade. Sujeitos receberam o teste de leitura em forma escrita e o outro teste auditivo em forma de

figura. As entrevistas realizadas solicitavam que os sujeitos dessem dois significados para palavras entre parênteses, identificassem dois significados diferentes para as palavras apresentadas, e distinguíssem entre os significados de palavras próximas. Notaram-se diferenças relativas ao grau de escolaridade, habilidade, modo, e palavra difícil e nas entrevistas, o melhor desempenho dos estudantes foi identificar significados múltiplos em contexto.

Outra pesquisa realizada por Capovilla e Capovilla (1997) teve como objetivos fornecer traduções brasileiras do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) e Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo (LAVE) e normas preliminares, analisar o desenvolvimento lingüístico das crianças em termos de vocabulário receptivo-expressivo como função de idade, nível de escolaridade e tipo de escola e analisar a existência de correlações entre vocabulários receptivo e expressivo avaliados via TVIP e LAVE. Foram estudadas 238 crianças com idade entre 2 e 6 anos, de escolas públicas municipais e particulares. A partir desse estudo foi verificado que os instrumentos para avaliar o desenvolvimento lingüístico da criança brasileira, se mostraram úteis, em termos de vocabulários expressivo e receptivo.

A pesquisa realizada por Capovilla, Nunes, Nogueira, Bernat e Capovilla (1997) teve uma amostra de 687 estudantes de 6 a 18 anos que freqüentavam da pré-escola à oitava série do ensino fundamental de escola pública e o vocabulário receptivo foi função direta de faixa etária e nível escolar. Foram comparados dois critérios de avaliação, sendo pontuação piso-teto tradicional, para aplicação individual e pontuação simples para a aplicação coletiva em sala de aula. A piso-teto era estabelecida conforme critérios complexos envolvendo idade e desempenho. A simples consistia no total de acertos e discriminou entre faixas etárias e níveis escolares tão bem quanto a piso-teto. O mesmo desempenho foi avaliado nos dois critérios. Houve correlação positiva entre níveis escolar das crianças e

socioeconômico dos pais. O erro padrão de mensuração e os coeficientes de consistência interna revelaram que esta tradução da adaptação hispano-americana mostrou-se confiável mesmo antes da reordenação das pranchas a partir da análise de itens. Foram apresentadas novamente as pranchas e as tabelas de normatização em função de nível escolar e faixa etária.

Oliveira, Hage e Ciasca (2001) realizaram um estudo com 18 crianças entre dois anos e meio e seis anos de idade, divididas em grupo de crianças com atraso específico de linguagem e outro grupo normal. Foi aplicado o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, em ambos os grupos. Após a aplicação do teste foi possível fazer a contagem dos acertos e erros por meio das pontuações de teto e das de base, chegando assim à pontuação direta que foi convertida em pontuação padrão por meio das tabelas padronizadas, que leva em consideração a escolaridade das crianças. Os resultados obtidos nas pontuações padrões foram pareados com as categorias descritas, de modo a se conhecer o nível de compreensão dos sujeitos no teste proposto. Assim, os autores trazem a importância de estudos na área lexical, e o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody vem a ser um instrumento útil na complementação de avaliações.

Considerando-se os resultados dos estudos apresentados, pode-se identificar que o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody é um instrumento útil para a avaliação de linguagem. É relevante investigar possíveis relações dos resultados obtidos por meio desse teste com desempenho em compreensão.

A atividade de facilitação da leitura pode envolver várias estratégias, incluindo, entre as mais pesquisadas, o uso de perguntas, que podem ser feitas pelo professor, pelo texto que está sendo lido e pelo próprio leitor, podendo ser feitas antes, durante e após a leitura. Os próprios alunos podem ser treinados a fazer perguntas sobre o texto a ser lido com ganhos significativos para a compreensão.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DE LEITURA

2.1 Procedimentos para Avaliação de leitura

O rendimento escolar insatisfatório tem sido uma grande preocupação para educadores, principalmente no caso de escolas públicas, onde um grande número de alunos tem apresentado dificuldades de aprendizagem e insucesso em sala de aula. O desempenho médio em Leitura no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb dos alunos de quarta série do ensino fundamental em 2003 foi 169,4 pontos em uma avaliação de 375 pontos. Este resultado equivale a 45% da pontuação máxima possível. Apesar deste índice ter tido um aumento de 4,3% em relação ao Saeb 2001, ainda revela dificuldades dos estudantes que deveriam ser leitores independentes (INEP,2005).

É relevante destacar que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2005), os alunos de terceira e quarta série do Ensino Fundamental devem ser capazes de ter uma compreensão crítica daquilo que lê, utilizando-se, para tanto, de estratégias que facilitem a seleção das informações principais do texto, sua aplicação e utilização. Nesse sentido, é necessário considerar que a avaliação de compreensão em leitura seja feita por meio de instrumentos válidos que viabilizem tanto um diagnóstico quanto uma intervenção adequadas.

Para a avaliação da leitura é necessário usar textos pequenos, mas completos, cujo tema desperte a atenção e o interesse do indivíduo sob teste. Com crianças podem-se utilizar livros de história ilustrados ou até mesmo regras de jogos, charadas e desafios. Com adolescentes e adultos, crônicas e reportagens de jornais e revistas são de interesse. A leitura deve ser realizada em voz alta e em voz baixa e a compreensão avaliada por meio da

reprodução oral da história lida (reconto) e por meio da resposta a questões de múltipla escolha.

Os testes de diagnóstico em leitura estão baseados em critérios elaborados para auxiliarem os profissionais a determinarem pontos deficitários ou não de um aluno em leitura, auxiliando o planejamento de intervenções educacionais adequadas associado ao seu rendimento específico. A análise do desempenho dos alunos em comportamentos específicos demonstrados no teste são necessárias para haver um planejamento escolar adequado àquela dificuldade. Isto acontece porque um único procedimento de avaliação não engloba todos os aspectos de maneira completa, proporcionando apenas amostras de comportamentos de leitura específicos ou relacionados a ela (Salvia & Ysseldyke, 1991).

Hannon e Daneman (2001) defendem o reconhecimento sobre o fato que avaliações em leitura não deveriam evidenciar componentes únicos. Há a necessidade de aplicação de uma bateria de tarefas, envolvendo habilidades de percepção, cognitivas e lingüísticas para poder determinar melhor as variáveis associadas à compreensão de leitura.

Fica claro que as dificuldades de compreensão da leitura constituem um problema sério, sendo que muitas tarefas escolares requerem que os alunos leiam livros e extraiam as informações importantes. As crianças com dificuldades de compreensão vão ter problemas para realizar essas tarefas e ficarão atrasadas em relação aos colegas. A capacidade de leitura deve ser avaliada tanto em termos das habilidades de decodificação, quanto de compreensão das crianças para que elas sejam detectadas e possa ser prestado o auxílio necessário (Stothard, 2004).

Braibant (1997) propõe dois fatores essenciais para explicar a presença de dificuldades de compreensão, quando as capacidades de identificação de palavras são insuficientes: capacidades lingüísticas (vocabulário, sintaxe) e cognitivas (elaboração de inferências) insuficientes; falta de automatização na captação de informação escrita e

incapacidade para adaptar suas estratégias ao objetivo procurado, ou seja, privilegiar a exatidão da decodificação em detrimento da busca de um sentido geral mais amplo do que a palavra isolada.

Para Goulandris (2004) a avaliação não é simplesmente um processo de identificação, mas é um pré-requisito do ensino eficaz. Capacitando o professor para identificar potencialidades e deficiências precisas e, assim, proporcionar experiências de aprendizagem e instrução adequadas para aquele indivíduo.

Segundo Salvia e Ysseldyke (1991), a avaliação em compreensão de leitura pode observar seis tipos de habilidades, sendo literal, inferencial, auditiva, crítica, afetiva e lexical. A habilidade literal é verificada por perguntas factuais baseadas diretamente no conteúdo de um parágrafo ou história lida. A inferencial exige uma interpretação e extensão do que foi lido, devendo o aluno demonstrar capacidade de deduzir os significados. A auditiva necessita da habilidade de memorizar ou compreender um material lido oralmente (pode medir tanto compreensão literal quanto inferencial). A crítica busca a habilidade em análise, avaliação e emissão de opinião do aluno sobre o texto. A afetiva envolve respostas pessoais e emocionais do texto. A lexical refere-se ao conhecimento de palavras-chave de vocabulário, aspectos estes que dão informação ao examinador sobre, até que ponto, um desempenho não hábil depende da falta de conhecimento dos significados de palavras específicas.

Bormuth (1968) propõe uma outra classificação da compreensão dos sujeitos por níveis considerando-se o desempenho. O nível de *frustração* refere-se ao percentual de compreensão de até 44% do total do texto, o que indica que leitor obteve pouco êxito na compreensão; nível *instrucional* com percentual de compreensão entre 45% a 57% do texto, mostra que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional

externo (do professor, por exemplo); nível *independente*, com percentual de compreensão superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia do leitor.

Esse estudo buscará verificar a compreensão em leitura com base em um instrumento que utiliza as habilidades inferencial e lexical, exigindo uma compreensão global do que foi lido para que, com o uso de inferências, palavras faltantes sejam completadas, o que necessita também de conhecimento de vocabulário. A técnica escolhida foi o Cloze que possibilita identificar a capacidade do leitor de integrar a informação impressa e o conhecimento da estrutura da língua, sendo assim uma técnica que traz possibilidades de avaliação (Joly, 1999). A classificação de Bormuth será também utilizada.

2.2 Técnica de *Cloze* como procedimento de avaliação

Uma das mais importantes e difíceis tarefas atribuídas, no Ensino Fundamental, ao professor de língua materna é a de desenvolver aos seus alunos o desenvolvimento da leitura/redação compreensiva, intensiva, analítica dos mais variados tipos de textos. Uma das técnicas que melhor auxiliam o professor é o *Cloze* (do inglês *closure*: fechamento). É considerado de fácil preparo e aplicação, apresenta-se para o aluno com uma situação-problema que resulta numa atividade lúdica, apela para sua competência lingüístico-gramatical e para seus conhecimentos prévios refletidos no vocabulário e desenvolve o raciocínio lógico-verbal ao propor ao aluno uma situação de ensino/aprendizagem que propicia a compreensão de relações sintático-semânticas na progressão temática de um dado texto (Machado, 2000).

Inicialmente essa técnica foi desenvolvida para avaliar a compreensão da escrita de textos, mas em 1956, Taylor utilizou-a como instrumento de avaliação em compreensão de leitura. Na década de 1980, iniciou-se uma revisão do Cloze e passou a ser um instrumento

tanto para a avaliação quanto para treinamento, em condutas de leitura e escrita, sendo designada na situação de avaliação do Teste de Cloze. Mais recentemente, a Técnica de Cloze fundamenta-se nos enfoques psicolinguísticos (cognitivistas e construtivistas) e de comunicação, que entendem a leitura como um procedimento interativo ao processo da informação escrita. Assim, favorece a avaliação da capacidade do leitor em integrar a informação escrita, pela leitura, e seu conhecimento prévio (Change, 1985).

A Técnica de Cloze clássica consiste em eliminar palavras de um texto escrito de, aproximadamente, duzentos e cinquenta vocábulos, substituindo-as por um espaço de tamanho sempre igual, ou de tamanho proporcional ao da palavra retirada. O avaliado deve preencher o espaço com a palavra que julgar mais adequada. Esta técnica tem se mostrado eficaz, tanto do ponto de vista prático, considerando o modo fácil de elaboração, aplicação e correção, tanto quanto do ponto de vista empírico, possibilitando altos índices de correlação positiva dos seus resultados com o desempenho acadêmico (Santos, 1989; Santos, Carbonari & Di Nucci, 1991; Joly, 1999; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

O Cloze é um procedimento bastante comum nos Estados Unidos, desde a década de 1950, e em alguns países da América Latina, tais como Venezuela, México, Chile e no Japão. Ele é bem mais fácil e econômico de ser construído e impresso, podendo, inclusive, ser apresentado no quadro-de-giz (lousa); pode ser aplicado com facilidade, é mais adequado para realizar-se a avaliação do que as formas tradicionais, não necessitando, também, da sofisticação das chamadas questões de escolha simples ou de múltipla escolha (Machado, 2000). Portanto, acredita-se que o procedimento Cloze, quando propõe um problema, um desafio para os alunos, contribui para a melhoria da qualidade do ensino, relacionando o ler e o produzir textos permitindo ao aluno a construção do próprio conhecimento e ao grupo, a socialização do saber.

Esta técnica tem se revelado eficiente, não somente para fins de diagnóstico, mas também no sentido de treino. Assim, pode ser usado de uma forma didática em diversas situações de aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão que pode ser generalizada para quaisquer situações de leitura em várias áreas. Possibilita a avaliação ou treino do leitor nas relações entre os elementos do texto, associações entre conhecimento prévio e as informações impressas, e o reconhecimento de quando houve e de quando não houve compreensão (Santos, 1989; Joly, 1999).

Garrido (1998) destaca que desde as primeiras comprovações empíricas sobre o Cloze verificou-se que este é um instrumento estruturado, simples e válido, quando se quer avaliar o nível de compreensão de leitura. Podendo ser utilizado em todos os níveis do ensino formal, desde o ensino fundamental, até o ensino superior, devido ao seu grau de confiabilidade. Sua validade tem sido comprovada, tanto como uma medida de inteligibilidade do texto (*readability*), bem como, um indicador da habilidade de leitura (*reading ability*) (Molina, 1979; Change, 1985; Melo, 1986; Santos, 1990; Flanagan e col., 2002).

O Cloze é, pois um material instrucional que apresenta a eliminação sistemática de uma palavra, geralmente a 5ª, num texto em prosa – informativo ou ficcional – e a conseqüente substituição da palavra eliminada por um espaço assinalado por uma linha de tamanho único. O aluno recebe o mesmo texto com a instrução de reconstruir-lhe a mensagem, escrevendo a palavra mais adequada em cada lacuna. Cabe observar que, em uma mesma turma, os alunos poderão encontrar palavras diferentes para preencher as lacunas. O importante é que essas palavras deverão ser adequadas ao corpo do texto-coerência interna – e que em cada lacuna seja escrita uma palavra. O Cloze pode ser aplicado em situações de exercício para desenvolver a compreensão de leitura, de redação

ou em situações de avaliação. Ele relaciona leitura e produção textual, já que, com a 5ª palavra eliminada, o aluno recebe 80% do texto, tendo de produzir, a partir de seus conhecimentos e saberes, os outros 20%, a fim de completá-lo em sua unidade significativa, fazendo uso de processos psicolinguísticos e cognitivos relacionados à compreensão de uma rede de significantes/significados relacionados entre si (coesão e coerência textuais). (Machado, 2000).

Para Santos (1990b), o procedimento de Cloze pode se tornar um instrumento de grande importância de avaliação diagnóstica facilmente utilizável pelos professores para que estes estabeleçam o modo como seus alunos trabalham com leitura, permitindo atuar não só a nível remediativo, por meio de programas de desenvolvimento de leitura, como também preventivo, por meio de adaptações e reformulações do material instrucional e fornecimento de informações adicionais. Portanto, a possibilidade dessa intervenção torna-se mais importante a partir da constatação de uma correlação significativa entre desempenho em leitura e desempenho acadêmico.

Garrido (1988) descreve a facilidade de manipulação e aplicação do Cloze, afirmando que comparado com outros instrumentos, tem as vantagens da flexibilidade, podendo ser aplicado em qualquer material, mantendo sua forma simples de aplicação. Os testes de Cloze podem ser construídos rapidamente por qualquer professor, gerando assim um custo baixo. Além disso, como o teste é o próprio texto, não apresenta o viés dos questionários, nos quais é sempre possível criar itens difíceis sobre passagens fáceis e vice-versa, ou ainda criar questões não dependentes da passagem.

Em relação à correção, ela é muito simples, que segundo Bitar (1989), pode estar pautada por dois critérios. A correção literal na qual se considera como correta unicamente a palavra idêntica à que foi excluída do texto. O segundo critério é baseado na correção na qual se aceita como correta uma palavra sinônima ou outra palavra adequada ao contexto da

palavra eliminada. Não se tem observados diferenças estatisticamente diferentes entre os dois tipos de correção em estudos brasileiros recentes (Guerra, 2003; Paula, 2004; dentro outros).

A importância do uso da técnica do Cloze está no favorecimento da utilização da redundância semântica e conhecimentos prévios. Vale ressaltar que o Cloze é mais eficaz que os testes em formato de questões sobre interpretação de texto, pois indica não somente que o leitor compreendeu bem, mas que ele usou uma boa estratégia para responder corretamente a questão. O teste de Cloze permite ao leitor construir e reconstruir constantemente o texto, acompanhando informações novas ao seu repertório de conhecimentos (Joly & Lomônaco, 2004).

A Técnica de Cloze também foi proposta para avaliar a habilidade em uma segunda língua, e nesta situação, indicada para avaliar a gramática prática que era esperada, na qual sustentaria o desempenho da linguagem. Essa afirmação veio de estudos que mostraram que o Cloze estaria relacionado, de maneira relativamente forte e consistente, com outras medidas para esta segunda língua (Abraham & Chapelle, 1992).

É necessário verificar o desempenho em linguagem, observando as características e limitações particulares da situação na qual o teste foi extraído. De acordo com a aplicação do Cloze, o desempenho pode ser afetado não somente pela expectativa em relação à gramática, mas também pelos fatores contextuais como o método teste, pela dificuldade do texto em relação ao grupo testado, por tópicos do texto, ausência de relação, e ainda método de resposta do aluno (Abraham & Chapelle, 1992).

De acordo com a estruturação do texto, Riley (1986), descreve que várias são as diversificações sofridas ao longo dos anos, em relação à forma tradicional proposta por Taylor (1953). Dentre as variações surgiram o Cloze lexical, do qual se omitem os itens

lexicais do texto; o Cloze gramatical, que exclui os itens relacionais; o Cloze de múltipla escolha, em que se apresentam possíveis respostas, cabendo ao estudante escolher a que julgar conveniente e, por fim, o Cloze cumulativo, no qual há omissão sistemática de uma única palavra, sendo colocada no lugar da palavra omitida uma pseudopalavra, na qual a função do leitor é identificar a palavra sem sentido, cada vez que a omissão aparece no texto.

Quando as lacunas são construídas por eliminação aleatória de todo o quinto vocábulo, é chamado de razão fixa, e quando a eliminação de palavras requer o uso de elementos contextuais indefinidos, é chamado de racional. Dois níveis de dificuldade devem acontecer na estruturação de um texto, de acordo com o procedimento de Cloze. No primeiro, são utilizados itens relativamente fáceis para a compreensão, considerado micro nível. O segundo nível é o macro nível e exige grande abstração, apresentando alto grau de dificuldade. Para determinar a dificuldade dos itens, os determinantes dependem de fatores intrínsecos que dependem de elementos positivos que facilitam a execução da tarefa e funcionam como estímulo para o entendimento do item e os fatores extrínsecos que incluem os conhecimentos que o estudante tem sobre o assunto e as estratégias utilizadas para o desempenho das tarefas (Abraham & Chapelle, 1992).

Para Storey (1997) e Abraham e Chapelle (1992), nos estudos de Cloze, com procedimento de razão fixa, o procedimento requerido depende do conhecimento prévio, externo ao texto, sendo a recuperação do vocabulário disponível na memória de longo prazo. Se as lacunas são construídas de acordo com esse procedimento, a complexidade está associada à frequência em que a palavra ocorre, ao tipo de palavra omitida e ao tipo de resposta necessária. Assim, se as lacunas forem construídas pelo procedimento racional, a complexidade associa-se à distância entre a lacuna e ao contexto relevante ao seu preenchimento.

A revisão da literatura permite verificar que um grande número de estudos sobre os efeitos da Técnica de Cloze, de acordo com a leitura e a linguagem, se referem à análise e avaliação de características formais do Cloze (classe de omissão de vocabulário, padrão de lacuna, tamanho de texto e estratégias de apresentação), habilidades verbais, uso de informação contextual, aumento de vocabulário e riqueza contextual, inteligibilidade, compreensão relacionada a diferentes tipos de leitura e à criatividade verbal e adjetivação (Joly, 1999).

Após a descrição da Técnica de Cloze, o próximo item trará pesquisas realizadas utilizando Cloze com crianças que são o foco de interesse do presente estudo.

2.3 Pesquisas usando a Técnica de Cloze com crianças

Moisés (1976) realizou um estudo sobre criatividade verbal com 40 adolescentes que freqüentavam a 7ª série do ensino fundamental de escolas públicas, com a utilização da Técnica de Cloze. Os resultados mostraram que o uso do Cloze é eficiente para aquisição da adjetivação, aumento de vocabulário e articulação sêmica. O melhor desempenho obtido pelo grupo experimental foi em redações com temas livres. Observou-se, também, uma generalização da aprendizagem para o desempenho acadêmico dos sujeitos.

Santos (1981) investigou o uso da Técnica de Cloze com oito adolescentes institucionalizados com idade média de 14 anos e escolaridade entre 4ª e 6ª série. Constatou-se que o Cloze foi efetivo num programa de remediação de leitura, visto que houve um acentuado aumento nas porcentagens de acerto das últimas sessões de treino quando comparadas às primeiras.

Braga (1981) utilizou a Técnica de Cloze para analisar e corrigir dificuldades de leitura de alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Foram realizadas quinze sessões

de treino com o Cloze e organizados dois grupos com modalidades diferentes de correção do treino, sendo um deles oral e o outro por meio de leitura silenciosa. Os resultados, após comparadas as avaliações de pré e pós treino, indicaram que não houve diferença significativa entre os dois tipos de treino, mas houve ganhos para o desempenho geral dos sujeitos independentemente do treino a que foram submetidos, havendo generalização para a escrita.

Um estudo realizado por Santos, Carbonari e Di Nucci (1991) com 51 alunos de quinta e oitava série de escolas públicas brasileira, revelou a eficácia da Técnica de Cloze Progressiva como sendo um instrumento de desenvolvimento da compreensão de leitura. A análise dos resultados pode indicar que, após o treino realizado com textos, usando a Técnica Cloze, o nível de compreensão dos sujeitos aumentou em relação à avaliação inicial.

Castelo Branco (1992), ao descrever o processo de aquisição e desenvolvimento de leitura, realizou um estudo com 40 crianças da primeira a quarta série do ensino fundamental, utilizando-se de provas de leitura oral e testes de Cloze para avaliar compreensão em leitura e produção de textos escritos com tema livre e à vista de uma gravura. Após os resultados pode perceber que o desempenho em leitura pode estar relacionado à dificuldade para o reconhecimento de palavras, à melhor utilização da informação gráfica, com o uso do conhecimento fonológico, do conhecimento ortográfico e do vocabulário visual, adquiridos com a prática de leitura, e a utilização eficiente das informações contextuais.

Para investigar o processamento da leitura em língua materna, Neves (1997) desenvolveu um estudo com estudantes de sétima série de duas escolas públicas, que teve como objetivo verificar como o leitor organiza os seus conhecimentos para interagir com o texto. Realizou a aplicação de duas baterias de testes, sendo a primeira com testes de

múltipla escolha e a segunda com uma adaptação da técnica de Cloze, e também utilizou-se textos de revistas e jornais como charge, crônica, propaganda, texto informativo e opinativo. Os resultados mostraram que, para a compreensão do texto, o aluno-leitor emprega o seu conhecimento prévio de forma quase sempre inadequada. Constatou também que os alunos lêem de forma fragmentada, com prejuízo para a significação do texto, apresentando muitos problemas para a compreensão das ambigüidades lingüísticas e semânticas. As bases teóricas foram encontradas na lingüística textual, nas teorias de cognição e no processamento da informação.

Gabriel e Frömming (2002) pesquisaram compreensão em leitura, os elementos envolvidos nesse processo e as formas possíveis de avaliar o produto dessa atividade mental. Consideraram não apenas os processos mentais individuais por meio dos quais o leitor constantemente testa hipóteses e faz inferências, mas também os aspectos externos, como natureza e uso da língua, relações interpessoais e diferenças sócio-econômicas e culturais. Os instrumentos utilizados para a avaliação da compreensão em leitura nesta pesquisa foram a Técnica de Cloze e um teste de múltipla escolha. No estudo foi analisado somente o teste de múltipla escolha e os objetos de análise foram as respostas dos candidatos aprovados em onze cursos do exame vestibular de 1999, na prova de língua portuguesa. Um aspecto de destaque foi a heterogeneidade do que foi analisado. A mesma questão pode atingir grau de dificuldade acima do desejado nas respostas de candidatos a um determinado curso e grau de dificuldade mínimo para candidatos a outro curso. A escolha do curso pareceu ser determinante no desempenho dos candidatos, sendo que os cursos que apresentaram o maior número de candidatos por vaga apresentaram os melhores desempenhos. Outro aspecto identificado foi a grande carência de conhecimentos lingüísticos por parte dos candidatos, uma vez que os itens que apresentaram maior dificuldade exigiam reflexão sobre o código.

A técnica de Cloze também foi objeto de pesquisa e estudos realizada por Oliveira (2003). Os resultados alcançados no primeiro objetivo específico (estabelecer correlações entre nível de compreensão de leitura e o desempenho acadêmico, considerando o curso, a idade e o gênero dos sujeitos analisados), pode-se concluir que a relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, na maioria das disciplinas. Esse dado vem complementar os estudos anteriormente realizados por Santos (1990a,1990c, 1991), Vicentelli (1999), Oliveira (2001), entre outros, que pesquisaram e também evidenciaram essa relação.

Joly e Lomônaco (2005) realizaram um estudo com 80 alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental, divididos em grupos experimental e controle, por série. Objetivou-se verificar o desempenho dos sujeitos com compreensão de leitura comparando-se um programa de leitura tradicional apostilado com um informatizado baseado na literatura infantil. Foram feitas avaliações inicial e final através de uma prova de compreensão de leitura usando a Técnica de Cloze. A análise descritiva e a estatística dos dados revelaram que o desempenho dos sujeitos dos grupos experimentais foi qualitativamente superior ao do grupo controle, sendo que diferenças estaticamente significativas não foram registradas, pois todos os grupos revelaram progressos após o Programa de Leitura independente do recurso utilizado. Portanto, a Técnica de Cloze mostrou-se efetiva para promover a compreensão de leitura em sujeitos de 1ª a 4ª série.

Num estudo realizado por Santos (2004), em que participaram 24 alunos de 5ª série de uma escola pública do interior de São Paulo, teve como objetivo avaliar a eficácia da Técnica de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. A coleta de dados ocorreu em sala de aula e envolveu a aplicação de pré e pós-teste e um programa de intervenção com o uso do Cloze gradual em textos retirados de livros didáticos, apropriado para o grau de escolaridade dos participantes. Após a

verificação da comparação dos resultados do pré e pós-testes revelou um aumento significativo, demonstrando que o Cloze parece adequado para o desenvolvimento da compreensão em leitura.

Joly e Nicolau (2005) realizaram um estudo cujo objetivo foi verificar as qualidades psicométricas deste instrumento Prova de Compreensão em leitura – nível I para quarta série. Participaram 511 alunos, com idade entre 9 e 14 anos, sendo 53 % do gênero masculino cursando regularmente a quarta série do ensino fundamental de escolas públicas (55,8% de participantes) e particulares (44,2% de participantes) do interior de São Paulo. O desempenho médio dos participantes ($m=20,50$; $dp=12,52$) foi baixo, considerando-se que a pontuação máxima possível é de 59 pontos. Os estudantes das escolas particulares ($m= 31,70$; $dp= 8,75$) obtiveram melhor desempenho do que as públicas ($m= 11,62$; $dp= 6,50$). Identificaram-se diferenças significativas entre o tipo de escola [$t(510) = 29,73$; $p= 0,00$]. As meninas revelaram um maior nível de compreensão em leitura ($m= 21,56$; $dp= 12,63$) que os meninos ($m= 19,54$; $dp= 12,36$), mas não se observou diferença de média de desempenho em compreensão estatisticamente significativa [$t(510)$; $p= 0,07$]. A ANOVA, utilizada para análise de variância, indicou influência da idade no desempenho em compreensão em leitura [$F(5;506)= 33,97$; $p=0,00$].

Quanto à fidedignidade, o coeficiente *Alpha de Cronbach* indicou uma precisão de 0,95. A consistência interna dos itens pelo Método das Metades de Guttman revelou precisão de 0,90 ($\alpha=0,90$ para a parte 1 com 30 itens e $\alpha=0,92$ para a parte 2 com 29 itens) e a correlação entre as duas formas foi de 0,83.

Os estudos citados anteriormente mostram a eficiência da Técnica de Cloze na avaliação e desenvolvimento de programas de compreensão de leitura. Apesar disso, poucos são os estudos disponíveis na realidade brasileira realizados com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com os quais esta técnica poderia ser estrategicamente usada

para instalar as habilidades necessárias à fluência e compreensão em leitura, prevenindo problemas futuros. Acresce-se a esse fato, a falta de instrumentos com qualidades psicométricas para realizar tal avaliação. Visando minimizar tal carência, esse estudo tem por objetivos verificar a precisão e evidências de validade do instrumento Prova de Compreensão em leitura – nível I. Foi também avaliado o desempenho dos participantes em compreensão em leitura e vocabulário, considerando-se a influência das variáveis idade, gênero, série e escola freqüentada.

CAPÍTULO III - MÉTODO

3.1 Caracterização dos Participantes

A amostra constituiu-se de alunos de terceira e quarta série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de cidades do interior de São Paulo. Foi utilizado como critério de exclusão, a verificação se as crianças submetidas à aplicação sabiam ler e escrever a partir de informações dadas pelas professoras.

A pesquisa realizou-se com um total de 724 estudantes, sendo que 52,2% dos sujeitos eram do sexo masculino e 47,8% do sexo feminino. Em relação à série, 49,7% freqüentavam a terceira série e 50,3% freqüentavam a quarta série e em relação ao tipo de escola, 30,4% eram de escolas particulares e 69,6% de escolas estaduais. Os participantes tinham idade variando entre 8 e 12 anos, com média de 9,65 e desvio padrão de 0,81.

3.2 Instrumentos

Prova de compreensão de leitura – nível I (Joly, em desenvolvimento) (Anexo I).

É composta por um trecho da história infantil Menino Maluquinho (Pinto, 1998) e utilizada para avaliar compreensão em leitura para alunos de terceira e quarta séries do ensino fundamental. Foi usada a Técnica de Cloze (Taylor, 1953) que implica na omissão de todo quinto vocábulo num texto de duzentas e cinquenta palavras. As omissões são substituídas por lacunas, sendo todas do mesmo tamanho. Cada lacuna deve ser preenchida com uma das palavras de uma lista presente na prova que dê sentido à frase. Foram consideradas corretas as palavras que completaram a lacuna de forma exatamente igual à do texto original. Para pontuação foi considerado um ponto para as respostas certas, zero para as respostas erradas e as respostas em branco foram computadas como erro. O número

máximo de acertos possível é de 39 palavras. O tempo de aplicação médio foi de quarenta e cinco minutos. Não há informações psicométricas desta prova por ser este um dos objetivos do presente estudo.

Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) ((Dunn, Dunn, Capovilla & Capovilla, no prelo) (Anexo II).

É uma prova de vocabulário receptivo, avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, as quais se referem às habilidades em compreensão do vocabulário. O respondente deve apontar a figura que corresponde à palavra que ouve e marcar um x. O critério de correção corresponde a um ponto para certo e zero ponto para os erros. Quanto maior o número de pontos, melhor o desempenho. No presente estudo foi usada a versão hispano-americana de 125 itens, que pode ser aplicada em crianças a partir de dois anos e seis meses (Dunn, Padilla, Lugo, & Dunn, 1986a), adaptada, validada e normatizada no Brasil (Dunn, Dunn, Capovilla & Capovilla, no prelo) para a faixa de dois a seis anos (Capovilla & Capovilla, 1997) e de seis a 14 anos (Capovilla e col., 1997; Capovilla, Nunes, Nunes e col., 1997). Essa versão consiste em 125 pranchas de teste com quatro alternativas em cada uma, organizadas em ordem crescente de dificuldade. O teste não requer que o examinando leia, escreva ou vocalize qualquer coisa. A tarefa consiste simplesmente em selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor representa a palavra falada pelo examinador. O escore máximo no TVIP é de 125 pontos. O tempo de aplicação foi de vinte minutos.

3.3 Procedimento

Foi feito o contato com as escolas públicas e privadas que possuem alunos de terceira e quarta série do ensino fundamental e com a autorização dos diretores para a realização da pesquisa, todas as classes de terceira e quarta série de cada escola indicadas e autorizadas pela direção foram selecionadas para as sessões de avaliação. Foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais dos alunos que, uma vez autorizados por seus responsáveis, foram incluídos no grupo de participantes para a aplicação.

Os instrumentos foram aplicados coletivamente em duas sessões, na própria escola, nas salas de aula dos sujeitos, em horários previamente marcados com a direção. A primeira sessão de aplicação foi destinada à Avaliação em Compreensão de Leitura – nível I e a segunda para o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody.

As instruções de preenchimento da Prova de Compreensão de Leitura (Joly, em desenvolvimento) foram lidas pelo aplicador para os sujeitos, de acordo com o Anexo I, após receberem o Teste que era composto por duas folhas, sendo que na primeira estava o quadro com as palavras a serem utilizadas no preenchimento das lacunas. As dúvidas que ocorreram, foram esclarecidas pelo aplicador. Foi solicitada uma leitura silenciosa do texto antes de começarem a prova. Após estas instruções, os sujeitos iniciaram o teste propriamente dito.

Para a realização do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Dunn, Dunn, Capovilla & Capovilla, no prelo) cada criança recebeu um caderno com dezessete folhas com oito figuras cada, quatro figuras por prancha, para que estas assinalassem com lápis a figura correspondente à palavra falada pelo examinador. O objetivo é fazer com que as crianças observem as quatro figuras de cada prancha e façam um (X) sobre aquela que

corresponde à palavra falada. As dúvidas foram esclarecidas conforme o procedimento-padrão de exame individual. Quando não houve mais dúvidas, a testagem teve início a partir do item um para todas as crianças.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo foram analisados descritiva e inferencialmente. Serão apresentados o desempenho dos participantes em compreensão em leitura e vocabulário bem como a relação entre estas variáveis, considerando-se também a influência do sexo, idade, série e escola freqüentada.

4.1 Análise descritiva de desempenho para compreensão e vocabulário

Verificou-se que a quarta série possui a maior média na prova de compreensão ($m=22,03$) e na prova de vocabulário ($m=95,34$), de acordo com Tabela 1. Na terceira série, oito sujeitos (2,2%) zeraram a Prova de Compreensão em Leitura – nível I e na quarta série sete sujeitos (1,9%) não conseguiram nenhum ponto. Em relação à pontuação máxima na prova de compreensão, dois sujeitos (0,2%) da terceira série atingiram essa pontuação que foi de 37 acertos e três pessoas (0,8%) da quarta série atingiram essa pontuação máxima. Já na prova de vocabulário, em ambas as séries um sujeito somente (0,3%) atingiu a pontuação máxima que foi de 118 pontos.

Tabela 1 - Desempenho em compreensão em leitura e vocabulário por série

Série	Prova	Média	Desvio Padrão	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
3ª. série	compreensão	17,38	10,423	0	37
	vocabulário	85,46	16,092	1	118
4ª. série	compreensão	22,03	9,240	0	37
	vocabulário	95,34	11,385	9	118

Observa-se que houve um melhor desempenho em compreensão em leitura na quarta série. O desempenho dos participantes do presente estudo vem a confirmar a afirmação de Salles e Parente (2004) que crianças com maior nível de escolaridade são superiores aos de menor escolaridade ao compreender histórias. Neste sentido, Brandão e Spinillo (1998) afirmam também, numa perspectiva desenvolvimentista, que há relação entre idade, capacidade de processamento de informações e desempenho acadêmico. Tal fato pode ser percebido nessa pesquisa uma vez que os alunos da quarta série revelaram um melhor desempenho que os da terceira série.

Provavelmente, em função das características estruturais do texto baseada no Cloze, os participantes devem tê-lo analisado mais no seu todo do que em suas partes para que ocorresse de fato a compreensão. Isto porque, segundo Leffa (1996), compreender não é apenas um processo linear, mas também um processo de visualização global texto, chegando-se ao todo não apenas através de um movimento uniforme pela página impressa, mas também através de saltos. Este tipo de ação e interação com o texto é o que se esperava dos participantes que realizassem a Prova de Compreensão em Leitura – nível I.

A média em compreensão equivale a 44,5% acertos do total da prova de compreensão para terceira série e 56,5% para quarta série (Tabela 1). O desempenho dos participantes do presente estudo é semelhante aos dados do desempenho médio em Leitura no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no qual os alunos de quarta série do ensino fundamental em 2003 obtiveram na avaliação 45% da pontuação máxima possível (INEP, 2005).

Apesar disso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MEC, 2005), o que se espera desses alunos de terceira e quarta série do ensino fundamental, é que eles consigam criticar e compreender aquilo que lêem, utilizando estratégias de leitura que facilitem o entendimento do texto. Se o desempenho dos participantes fosse equivalente ao

proposto pelo PCN, talvez estes tivessem conseguido obter uma média maior no requisito compreensão.

Quanto ao desempenho em vocabulário dos participantes deste estudo, constatou-se, como em outros estudos, o quanto esta habilidade é essencial para permitir a compreensão (Leffa, 1996; Cardoso-Martins e col., 2003; Stothard, 2004). Isto porque, considerando-se que a compreensão em leitura, segundo Rudell e Unrau (2001), é um processo de combinação e interação entre as informações explicitadas no texto, o conhecimento geral do leitor e seu vocabulário, poder-se-ia supor que o desempenho em compreensão foi melhor em função do repertório de vocabulário, uma vez que a terceira série teve 68% de acertos e a quarta série 76,3% em relação à pontuação máxima possível.

Cabe considerar também, que além do vocabulário como um dos fatores que participam da compreensão, está depende tanto das características do texto quanto de como ocorre a interação deste com o leitor. Como propõe Ayres (1999), a compreensão não implica apenas na decodificação das palavras.

Pode-se também considerar que a Prova de compreensão em Leitura - nível I é uma situação problema na qual o aluno estará utilizando sua competência lingüístico-gramatical e seus conhecimentos prévios refletidos no vocabulário. Espera-se também que o aluno utilize seu raciocínio lógico-verbal no momento em que está buscando identificar as relações sintático-semânticas do texto dado para compreendê-lo (Machado, 2000).

Considerando-se que a prova de Compreensão em Leitura – nível I utilizou o procedimento de razão fixa, ao eliminar todo quinto vocábulo, a complexidade está associada à frequência em que a palavra ocorre, ao tipo de palavras omitido e ao tipo de resposta necessária. Na correção a Prova foi utilizada na versão de correção literal, restringindo as respostas apenas às palavras que estavam no quadro (Anexo I), portanto seria necessário que o estudante não somente compreendesse, mas também acertasse o

único vocábulo correspondesse àquela lacuna (McNamara, 2001). Assim, os sujeitos tinham que utilizar estratégias para não repetir palavras que não eram permitidas e reler os trechos que eram preenchidos para verificar se tinham sentido e se compreendiam a história. Vale destacar que os sujeitos não tinham que necessariamente conhecer a história para tal aplicação.

Isto posto, o desempenho na Técnica de Cloze pode ser atribuído não somente à necessidade do sujeito precisar inferir, estabelecer relações, evocar conhecimento prévio, para a execução da tarefa, mas também a necessidade de se utilizar os condicionamentos semânticos e sintáticos da língua, especialmente os relacionados ao vocabulário (Zapata Ros, 1991). Assim a exigência de compreensão vem aliada a uma necessidade de conhecer-se como a gramática daquela língua funciona. Esta expectativa gramatical também poderia ser considerada como um item de dificuldade ao sujeito, que em geral usa uma linguagem coloquial.

A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de seqüenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa para alunos de terceira e quarta série é de que tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente nos anos anteriores no tocante à leitura (Mec, 2005). Na Figura 1 apresenta-se o desempenho em compreensão em leitura por série segundo níveis de classificação de Bormuth (1968) o qual foi utilizado para tal análise.

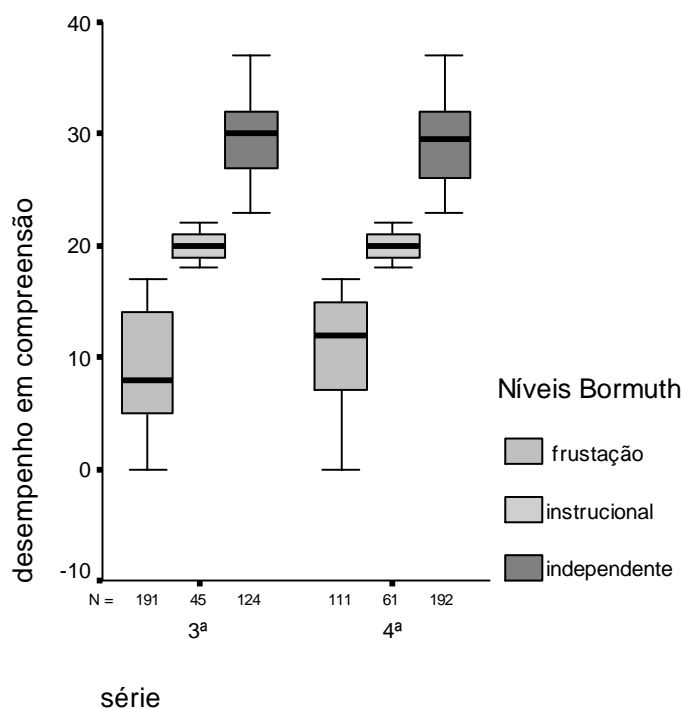


Figura 1 - Desempenho em compreensão em leitura por série segundo níveis de classificação de Bormuth (1968).

De acordo com a classificação de Bormuth (1968), para o presente estudo, o nível de frustração equivale à pontuação de até 17 acertos, instrucional equivale de 18 até 22 acertos e independente acima de 23 acertos. Identificou-se, que 53,1% dos sujeitos da terceira série se encontram no nível de frustração, isto é, são leitores com pouco êxito na compreensão em leitura. No nível independente, que equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor, encontram-se apenas 34,4% sujeitos. Isto revela que a grande maioria dos sujeitos apresenta muita dificuldade para compreender os textos que lêem, sendo considerados, pois, como leitores inábeis (Bormuth, 1968). Já com os alunos de quarta série, 30,5% dos sujeitos se encontram no nível de frustração, e 52,7% estão no nível independente. Nesta série, a maioria revelou compreender aquilo que lê. Poucos são

os que se encontram no nível instrucional, tanto na terceira (12,5%) quanto na quarta série (16,8%).

Os alunos de terceira série na classificação de Bormuth (1968), tiveram no nível de frustração uma média de 8,93 ($n=191$; $dp=5,12$), instrucional uma média de 19,80 ($n=45$; $dp=1,27$) e no nível independente uma média de 29,52 ($n=124$; $dp=3,79$). Já os alunos de quarta série no nível frustração tiveram uma média de 10,59 ($n=111$; $dp=5,21$), nível instrucional com média 19,87 ($n=61$; $dp=1,17$) e no nível independente a média foi de 29,33 ($n=192$; $dp=3,87$). Considerando-se a classificação proposta por Bormuth (1968), constatou-se por meio da ANOVA, que há diferenças significativas entre os três níveis de desempenho tanto para os alunos de terceira série [$F(2;358)= 841,49$; $p<0,00$] quanto para os da quarta série ($F(2; 362)=763,35$; $p<0,00$).

Este resultado corrobora o dos estudos desenvolvidos por Braga (1981), Santos, Carbonari e Di Nucci (1991), Castelo Branco (1992) e Joly e Lomônaco (2004). Apesar dos participantes terem apresentado bom repertório de vocabulário, sua dificuldade pode estar relacionada às estruturas gramaticais (Echols, West, Stanovich & Zehr, 1996; Stanovich & Cunningham, 1992, 1993). Outra hipótese é que a dificuldade do estudante em lidar com situações de compreensão de texto pode estar também relacionada à pouca exposição à escrita (Joly, 2004).

Na Figura 2 o desempenho em compreensão em leitura está sendo descrito em relação ao tipo de escola segundo níveis de classificação de Bormuth (1968).

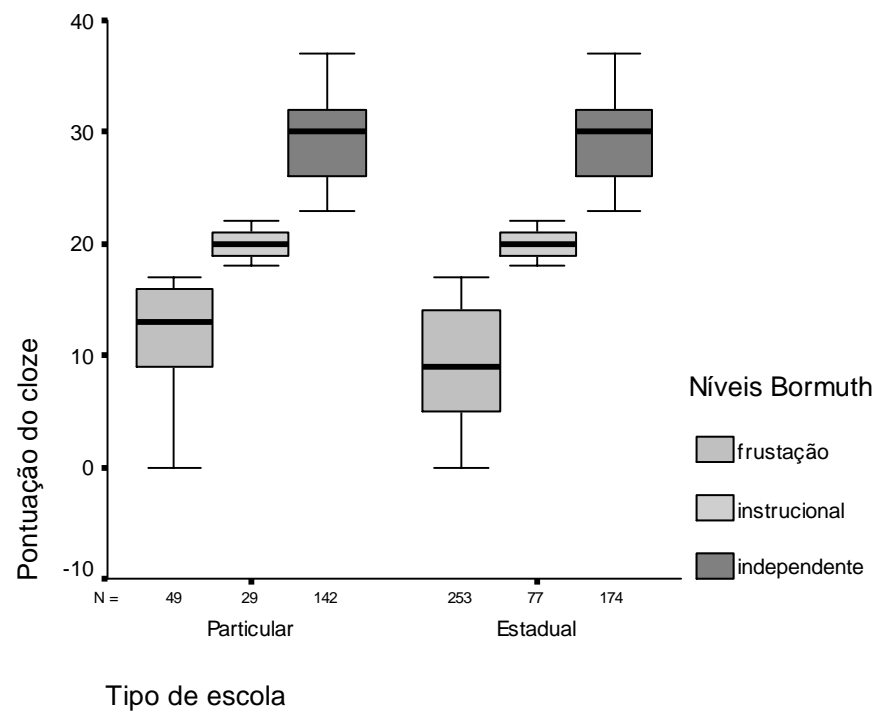


Figura 2 - Desempenho em compreensão em leitura por tipo de escola segundo níveis de classificação de Bormuth (1968).

Os alunos de escolas particulares na classificação de Bormuth (1968), tiveram no nível de frustração uma média de 11,96 ($n=49$; $dp=4,569$), instrucional uma média de 20,00 ($n=29$; $dp=1,195$) e no nível independente uma média de 29,55 ($n=142$; $dp=3,904$). Já os alunos de escolas públicas no nível frustração tiveram uma média de 9,07 ($n=253$; $dp=5,200$), nível instrucional com média 19,78 ($n=77$; $dp=1,221$) e no nível independente a média foi de 29,29 ($n=174$; $dp=3,786$).

4.2 Análise inferencial para compreensão em leitura e vocabulário

Para verificar até que ponto o desempenho em compreensão em leitura como também em vocabulário se diferenciam em função do sexo dos participantes, utilizou-se a prova *t de Student*. Os resultados dessa análise encontram-se na Tabela 2

Tabela 2 - Valores de *t* e *p* para compreensão em leitura e vocabulário em relação ao sexo por série (*n*=724).

Série	Prova	Sexo	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
3 ^a .	compreensão	fem (n=176)	19,66	10,52	4,15	0,00
		masc (n=184)	15,20	9,87		
	vocabulário	fem (n= 176)	85,37	17,07	-0,10	0,91
		masc (n= 184)	85,55	15,14		
4 ^a .	compreensão	fem (n= 170)	22,93	8,76	1,74	0,08
		masc (n= 194)	21,24	9,58		
	vocabulário	fem(n= 170)	94,29	11,37	-1,65	0,10
		masc (n= 194)	96,26	11,34		
3 ^a . e 4 ^a .	compreensão	fem(n= 346)	21,27	9,82	3,98	0,00
		masc (n= 378)	18,30	10,17		
	vocabulário	fem(n= 346)	89,75	15,20	-1,17	0,24
		masc (n= 378)	91,04	14,34		

p significativo a $\alpha < 0,01$

De acordo com a Tabela 2, pode-se dizer que houve diferença significativa em compreensão tanto para a terceira série quanto para o desempenho de todos os participantes independente da série. As meninas revelaram, nas duas situações de análise, um desempenho superior ao dos meninos. Já com os alunos de quarta série não se verificaram diferenças para o desempenho em compreensão. Não houve diferenças por sexo para o escore de vocabulário em nenhuma das séries.

No estudo realizado por Joly e Nicolau (2005) as meninas também revelaram um maior nível de compreensão em leitura que os meninos, não se observando diferença de média de desempenho em compreensão estatisticamente significativa.

Tabela 3 - Valores de t e p para compreensão em leitura e vocabulário em relação à série e tipo de escola ($n=724$)

Prova	Nível	N	Média	Desvio Padrão	t	p
compreensão	3ª. série	360	17,38	10,423	-6,36	0,00
	4ª. série	364	22,03	9,240		
vocabulário	3ª. série	360	85,46	16,092	-9,54	0,00
	4ª. série	364	95,34	11,385		
compreensão	particular	220	24,37	8,304	8,59	0,00
	pública	504	17,68	10,163		
vocabulário	particular	220	96,20	8,668	7,19	0,00
	pública	504	87,90	16,118		

p significativo a $\alpha < 0,01$

Em relação à série, os alunos de quarta série se destacaram no item compreensão e vocabulário, observando-se diferenças significativas em relação aos da terceira série. A análise estatística inferencial revelou que o tipo de escola influencia também significativamente no desempenho dos participantes. Os alunos da escola particular tanto para compreensão em leitura quanto para vocabulário apresentaram desempenho superior aos da pública (Tabela 3).

No tocante à idade, a ANOVA foi utilizada para verificar se há diferenças de desempenho em compreensão em leitura e vocabulário. Consideraram-se os participantes de terceira e quarta séries com idades entre 8 e 12 anos.

Observou-se diferença significativa de desempenho em compreensão em leitura por idade [$F(4;719) = 5,73; p < 0,00$], sendo tal diferença observada entre 9 e 10 anos ($p < 0,00; \alpha < 0,05$), de acordo com o Teste de Tukey *post hoc*. Os participantes com 10 anos que representam 36,9% dos participantes do presente estudo, cuja maioria (74%) deles freqüenta a quarta série ($m=18,17; dp= 10,07$) revelou compreender melhor o que lê do que os com 9 anos, sendo que 63,1% destes freqüentam a terceira série ($m= 21,44; dp= 9,54$).

Tais resultados coincidem com o consenso entre vários autores de que o nível de compreensão em leitura aumenta sistematicamente à medida que a criança avança em

faixas de idade/escolaridade (Chiele, 1996; Brandão & Spinillo, 1998; Joly, 1999; Flavell, Miller & Miller, 1999; Sales & Parente, 2004; Joly & Nicolau, no prelo). Além disso, pode-se afirmar também que a maioria dos participantes que freqüentam a terceira (63,1%) e quarta série (73,4%) do ensino fundamental, no presente estudo, possuem a idade adequada à série.

No que se refere ao vocabulário, os participantes com 10 anos ($m= 93,12$; $dp= 15,14$) também apresentaram um escore maior em vocabulário do que os de 9 anos ($m= 88,34$; $dp= 13,69$), sendo esta diferença significativa [$F(4, 719)= 5,31$; $p < 0,00$] obtida por meio da Anova e Teste de Tukey *post hoc*. Não se observou diferença estatisticamente significativa para as demais idades tanto para compreensão quanto para vocabulário.

Com esse resultado pode-se destacar, segundo Cardoso-Martins e col. (2003), que o vocabulário é essencial para permitir a compreensão, sendo que à medida que o aluno vai progredindo nas séries escolares, será exigido cada vez mais deste. Ainda, pode-se afirmar que o vocabulário é a base sobre a qual repousa a compreensão, ou seja, a aquisição do vocabulário não depende exclusivamente da leitura, mas pode ser fortemente ampliada por ela.

Tem sido demonstrado que o efeito dos procedimentos que buscam aumentar a compreensão de leitura em leitores com dificuldades por meio da extensão do vocabulário, têm sido eficientes (Capovilla & Capovilla, 1997). Uma revisão da literatura feita por Nagy & Scott (2000) revelou que o vocabulário influencia muito o desempenho em compreensão em leitura por se referir ao significado das palavras que compõem um texto.

4.3 Características Psicométricas da Prova de Compreensão em Leitura – nível I

Quanto às características psicométricas da Prova em Compreensão em Leitura (Joly, em desenvolvimento), para a fidedignidade, o coeficiente *Alpha de Crombach* indicou uma precisão de $\alpha=0,94$ para os sujeitos da terceira série, $\alpha=0,92$ para os da quarta série. A precisão total, independente de série é de 0,94. O Método das Metades de Guttman foi utilizado e revelou uma consistência interna dos itens para a terceira série de 0,77 ($\alpha=0,89$ para a parte 1 com 20 itens e $\alpha=0,92$ para a parte 2 com 19 itens) e a correlação entre as duas formas foi de 0,62. Para a quarta série a precisão foi de 0,84 ($\alpha=0,84$ para a parte 1 com 20 itens e $\alpha=0,88$ para a parte 2 com 19 itens) e a correlação entre as duas formas de 0,73. Já para as duas séries, a precisão foi de 0,82 ($\alpha=0,89$ para a parte 1 com 20 itens e $\alpha=0,92$ para a parte 2 com itens) e a correlação entre as duas formas de 0,70.

A Prova de Compreensão em Leitura (Joly, 2004, em desenvolvimento) apresentou características psicométricas quanto à precisão ($\alpha=0,95$) e evidências de validade quanto aos critérios idade, série e grupos extremos que possibilita a discriminação dos leitores hábeis em relação aos inábeis, assim como observado no estudo de Joly e Nicolau (2005), que a colocam como um instrumento que permite avaliar o desempenho em compreensão em leitura de alunos de 4^a série.

Há correlação positiva e moderada altamente significativa entre os resultados obtidos na Prova de Compreensão em Leitura e Teste de Vocabulário por Imagens Peabody ($r = 0,40$; $p < 0,00$; $\alpha < 0,01$) verifica-se evidência de validade convergente (AERA, APA, & NCME, 1999).

Frente à relação entre compreensão e vocabulário constatada, é relevante verificar se os grupos extremos em relação ao desempenho em compreensão em leitura diferenciam-se quanto ao vocabulário. Para compor os grupos extremos foram selecionados participantes

com desempenho em compreensão em leitura classificado no nível de frustração e os em nível independente, de acordo com a classificação de Bormuth (1968). Utilizou-se a prova *t* de Student com nível de significância de 0,05 para proceder à análise, considerando-se os resultados por escore total de vocabulário e também em relação às variáveis gênero, idade, série e tipo de escola freqüentada.

Tomando-se por base o escore geral em vocabulário e os grupos extremos quanto à compreensão em leitura, verificou-se diferença estatisticamente significativa [$t(616) = -7,32; p < 0,00$]. Isto revelou que a Prova de Compreensão em leitura é capaz de discriminar os participantes com dificuldades em vocabulário dos que não as tem.

Tabela 4 – Valores de *t* e *p* em relação aos grupos extremos de desempenho em compreensão em leitura para gênero, série, idade e tipo de escola

Variável	Grupos Extremos	Desempenho	N	Média	Desvio Padrão	Índices		
						<i>t</i>	<i>p</i>	
Gênero	feminino	superior	173	92,92	14,26	- 4,41	0,00	
		inferior	125	85,39	14,91			
Série	3 ^a .	superior	177	96,40	13,74	- 6,38	0,00	
		inferior	143	87,00	12,53			
	4 ^a .	superior	124	87,07	18,34	- 1,12	0,26	
		inferior	191	84,95	12,63			
Idade	8 anos	superior	192	99,29	7,28	- 7,03	0,00	
		inferior	111	88,71	14,83			
	9 anos	superior	23	92,57	9,21	- 3,33	0,00	
		inferior	17	80,06	14,49			
	10 anos	superior	97	91,84	15,42	- 2,96	0,00	
		inferior	134	86,48	10,50			
	11 anos	superior	162	97,08	12,21	- 5,63	0,00	
		inferior	104	87,17	16,40			
	12 anos	superior	31	92,84	16,62	- 1,94	0,05	
		inferior	40	85,98	13,10			
	Tipo de escola	pública	superior	03	73,00	34,70	0,93	0,37
			inferior	07	88,43	19,00		
particular		superior	174	91,10	17,21	- 3,59	0,00	
		inferior	253	85,45	13,99			
		superior	142	98,66	7,05			
		inferior	49	90,92	10,01			

p significativo a $\alpha < 0,01$

De acordo com a Tabela 4, pode-se observar que a prova discrimina leitores hábeis dos inábeis para gênero e tipo de escola. Quanto à série, apenas para os participantes de 4ª série identificou-se diferenciação pelos grupos extremos. Isso ocorreu, provavelmente, porque é nessa série que, de fato, finaliza-se uma primeira etapa básica de aprendizagem da língua portuguesa na qual se espera que o estudante seja um leitor seja hábil, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997). Verificou-se que os grupos extremos diferenciaram o desempenho em vocabulário para idade, com exceção para 12 anos. Cabe lembrar que há um número muito pequeno de participantes com essa idade e, além disso, estão defasados em relação à idade – série cursada.

Garrido (1998) destaca que desde as primeiras comprovações empíricas sobre o Cloze verificou-se que é um instrumento estruturado, simples e válido, quando se quer avaliar o nível de compreensão de leitura. Podendo ser utilizado em todos os níveis do ensino formal, desde o ensino fundamental, até o ensino superior, devido ao seu grau de confiabilidade. Sua validade tem sido comprovada, tanto como uma medida de inteligibilidade do texto (readability), bem como, um indicador da habilidade de leitura (reading ability) (Molina, 1979; Melo, 1986; Santos, 1990; Flanagan e col., 2002). No presente estudo constatou-se que essa técnica também é eficaz para a organização de provas de compreensão em leitura.

4.4 Considerações Finais

A relevância de se avaliar o desempenho em compreensão em leitura para o indivíduo avançar do aprendizado inicial da leitura para o uso deste como instrumento básico de aprendizagem (Solé, 1996), e a escassez de testes de desempenho com características psicométricas para avaliar esta habilidade justificaram o presente estudo.

Verificou-se que os alunos da quarta série possuem a maior média na prova de vocabulário e na prova de compreensão e ao utilizar a classificação de Bormuth (1968) para avaliar o desempenho em compreensão em leitura, percebeu-se que houve diferenças significativas entre os três níveis de desempenho (frustração, instrucional e independente) tanto para a terceira série quanto para a quarta série e as escolas particulares obtiveram melhor desempenho do que as públicas, sendo que os participantes das escolas particulares apresentaram desempenho classificados como instrucional e independente.

Pode-se observar que a prova discrimina leitores hábeis dos inábeis, avaliando as habilidades necessárias para tal classificação, as quais são descritas por Pressley e Afflebach (1995), Paris e Jacobs (1984) Morles, Amat, Donis e Urquhart (1989), dentre outros. Constatou-se evidência de validade de convergente pela correlação significativa entre as Prova de Compreensão em Leitura e o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. Quanto à precisão, verificou-se um índice alto ($\alpha = 0,95$). Essas características psicométricas colocam A Prova de Compreensão em Leitura (Joly, 2004 em desenvolvimento) como um instrumento que permite avaliar o desempenho em compreensão em leitura de alunos de terceira e quarta série do ensino fundamental.

A despeito desse resultado, outras investigações são necessárias para ampliar as evidências de validade desse instrumento. Sugere-se que se verifique a relação entre o

desempenho em compreensão e decodificação, uma vez que, segundo Gough e Tunmer (1986), a competência em leitura somente ocorre, de fato, quando estas habilidades gerais e específicas estiverem preservadas.

Além disso, como tem sido demonstrado que há progressos na compreensão em leitura em leitores com dificuldades por meio da extensão do vocabulário (Capovilla & Capovilla, 1997) cabe também uma pesquisa futura de intervenção, que possa incluir tanto a compreensão quanto o vocabulário. Pode-se buscar outras evidências de validade na A Prova de Compreensão em Leitura (Joly, 2004, em desenvolvimento).

Constatou-se, com esse estudo, que o Cloze é uma técnica que viabiliza o diagnóstico em compreensão em leitura. Além de sua viabilidade para ser usado como teste de desempenho acadêmico psicometricamente analisado, passando a atender a uma das necessidades da avaliação psicoeducacional brasileira – testes válidos e precisos, como a Prova de Compreensão em Leitura – Nível I.

REFERÊNCIAS

Abraham, R. G. & Chapelle, C.A. (1992). The meaning of Cloze Test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language journal*, 76,468-479.

AERA, APA, & NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association, Washington, United States of America.

Anderson, R.A. & Wilson, P.T. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. Em J.Orasanu (Ed.), *Reading comprehension* (pp.31-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ayres, C.R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24, 71-85.

Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

Bormuth, R. J. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.

Braga, S.M.L. (1981) *Remediação da leitura: um estudo com escolares de 1º. grau utilizando a Técnica de Cloze*. Dissertação de Mestrado, IPUSP: São Paulo.

Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: Dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. Em J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas*

de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas (pp. 166-187). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Brandão, A.C.P. & Spinillo, A. G. (1998) Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.

Brandão, A.C.P. & Spinillo, A. G. (2001) produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.

Bransford, J.D. & Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.

Bransford, J.D., Stein, B.S., Arbitman-Smith, R. & Vye, N.J. (1985). Three approaches to improving thinking and learning skills. Em J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research* . (Vol.1; pp.717-726). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1983). The role of metacognition in reading and studying. Em J. Orasanu (Ed.). *A decade of reading research: implications for practice*. (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Capovilla, A. G. S. (2002). Além da função simbólica: os aspectos específicos da linguagem escrita. Em A. G. S. Capovilla & M. S. Andrade (Orgs.), *Linguagem escrita:*

aspectos semânticos e fonológicos (35-45). São Paulo: Memnon & Unisa.

Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento lingüístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e estandardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 53-380.

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2003). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (3a. ed.). São Paulo, SP: Memnon, Fapesp.

Capovilla, F. C., Nunes, L. R. O. P., Nogueira, D., Nunes, D., Araújo, I., Bernat, A. B., Capovilla, A. G. S. (1997). Análise da validade concorrente do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody por comparação com o desempenho escolar de pré-escola a 8ª série: Amostra fluminense. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 533-560.

Capovilla, F. C., Nunes, L. R. O. P., Nunes, D., Araújo, I., Nogueira, D., Bernat, A. B., & Capovilla, A. G. S. (1997). O desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série: Normalização fluminense baseada em aplicação coletiva da tradução brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 381-440.

Cardoso-Martins, C., Capovilla, F., Gombert, J.E., Oliveira, J.B.A. e, Morais, J.C.J. de, Adams, M.J. & Beard, R. (2003). Relatório do Grupo de trabalho. Alfabetização: Os novos

caminhos. Apresentado a Comissão de Educação e Cultura: *Câmara dos Deputados*. DF: Brasília.

Castelo Branco, S.M.C. (1992). *Estudo do desenvolvimento de leitura oral em escolares de 1ª a 4ª série do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

Cervetti, G., Pardales, M. & Damico, J.S. (2001). *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Newark: International Reading Association.

Chance, L. (1985) Use cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29, 690-693.

Chiele, L.K. (1996). *A compreensão em leitura como indicadora do nível de inteligência*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Collins, M. (1998). Young children's reading strategies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 2, 55-64.

Comisión de Tests del Colégio Oficial de Psicólogos - COP (2001). Diretrices Internacionales para el uso de los tests. Disponível em <http://www.cop.es/tests/Directrices.htm> Acessado em 24/04/2004.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2001). Resolução nº 25/2001. Disponível em <<http://www.pol.org.br>> . Acessado em 24/4/2004.

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2004). *Lista de testes com parecer favorável*. Sistema de Avaliação de Testes Psicólogos (on line). Disponível em www.pol.org.br. Acessado em 28/10/2004.

Cunha, N.de B. (2003). *Compreensão da leitura e produção escrita em universitários ingressantes*. Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.

Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em A E. Farstrup & S.J. Samuels (orgs.) *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L. M., Dunn, D., Capovilla, F. C. & Capovilla, A. G. S. (no prelo). *Teste de Vocabulário por Figuras Peabody – Versão Brasileira*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E., & Dunn, L. M. (1986a). *Manual del examinador para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E., & Dunn, L. M. (1986b). *Test de Vocabulario en*

Imágenes Peabody: Adaptación hispanoamericana. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Echols, L.D., West, R.F., Stanovich, K.E. & Zehr, K.S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills; A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 296-304.

Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (2002). *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA.

Flanagan, D. P.; Ortiz, S. O.; Alfonso, V. C.; Mascolo, J.T. (2002) *The achievement test desk reference (ATDR)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fry, E. B. (1969). The readability graph validated at primary levels. *The reading teacher*, 22,534-538.

Gabriel, R. & Frömming, M. (2002). Compreensão em leitura: Como avaliá-la? *Signo*, 27(43), 7-44.

Garrido, E. (1998). *O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de texto: um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica de Cloze*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, v.7, n.1, 6-10.

Goulandis, N.K. (2004). Avaliação das Habilidades de leitura e ortografia. Em M. Snowling, J. Stackhouse e col: *Dislexia, Fala e Linguagem: Um manual do profissional*. Artemed.

Graesser, A.C., Swamer, S.S., Baggett, W.B. & Stell, M.A. (1996). New models of deep comprehension. In B.K. Britton & A.C. Graesser (orgs.), *Models of understanding text*. New Jersey: Erlbaum, pp.1-32.

Graves, M.F. (1989). A quantitative and qualitative study of elementary school children's vocabularies. *Journal of Educational Research*, 82, 203-209.

Guerra, P.B. de C. (2003). *Avaliando barreiras à criatividade e compreensão de leitura em universitários ingressantes*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: SP.

Hannon, B. & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 103-128.

Harrys, T. H. & Hodges, R. E. (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA.

Hunt, E.B. (1978). Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.

ITC (2001). Diretrizes Internacionales para el uso de los tests. Disponível em http://www.intestcom.org/itc_projects.htm#ITC%20Guidelines%20on%20Test%20Use
Acessado em 24/04/2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). *Resultados do Saeb 2003*. Disponível http://www.inep.gov.br/basica/saeb/estados_2004.htm
Acessado em 12/11/2005.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Joly, M.C.R.A. (1999). *Micro computador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.

Joly, M.C.R.A. (2000). Leitura no contexto educacional: avaliando estratégias para aquisição de habilidades criativas. Em F.F. Sisto, E.T.B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.). *Contexto e questões da avaliação psicológica* (pp. 99-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Joly, M.C.R.A. (2004). *Avaliação em Compreensão em Leitura para Ensino Fundamental* (teste em desenvolvimento).

JOLY, M. C. R. A. (2004). Escrita criativa: avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental. Em G. P. Witter. (Org.). *Psicologia e Educação*. (pp.59 – 76) Campinas: Alínea.

Joly, M.C.R.A.; & Lomônaco, J.F.B. (2003). Avaliando a compreensão de leitura no ensino fundamental: comparação entre o meio eletrônico e o impresso. *Boletim de Psicologia*, 53(119), 131-147.

Joly, M.C.R.A., & Guerra, P.B. de C. (2004). Compreensão em leitura e barreiras à criatividade: um estudo com universitários ingressantes. *Psico*, 35,151-160.

Joly, M.C.R.A., & Paula, L.M. de (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. Em M.C.R.A. Joly; A.A.A. Santos; & F.F. Sisto (org). *Questões do cotidiano universitário* (pp.33-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Joly, M.C.R.A., & Nicolau, A.F. (2005). Avaliação de compreensão em leitura usando cloze na 4ª série. *Temas sobre desenvolvimento*, 14 (83 e 84), 14 – 19.

Juel, C. (1988) Learning to read and write: a longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Nova York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

Kopke, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional* (2 e 3), 59 – 67.

Kopke, H. F. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado em lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Lajolo, M. (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (6ª ed). São Paulo: Ática.

Leffa, V.J. (1996). Fatores da Compreensão na Leitura. *Cadernos do IL*, 15, 157-200.

Machado, R.J.M. (2000). Reconstruindo Textos: Cloze como técnica para aprender a ler, compreender e redigir. *Revista do Professor*. Porto Alegre, 16 (61): 16-20, jan./mar.

MacNamara, D.S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts – Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.

Martins, R.M.M. (2004). Os estilos cognitivos e a habilidade de compreensão de leitura em universitários. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.

Mello, M.T.P. (1986). *Estudo psicolingüístico de dois materiais de leitura de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ministério da Educação e Cultura – MEC (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn1a4.shtm> Acessado em 16/06/2006.

Ministério da Educação e Cultura – MEC (2005). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (On line). Disponível: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.as>.

Moisés, S.M.A. (1976) Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a Técnica de Cloze. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Molina, O. (1979). *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Morles, A., Amat, M., Donis, Y. & Urquhart, R. (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18, 3, 13-22.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. - Vocabulary processes. In Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P. D. & Barr. R. (2000). *Handbook of reading research* (vol.III). Mahwah, Lawrence Erlbaun associates Publishers, p.269-284.

National Reading Panel, (2000). *Teaching children to read: Na evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.

Neves, M.M.B.J. (1996). Fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v.12, n2, p.147-156, maio/ago.

Neves, T.R.P. (1997). *O processamento da informação na leitura de textos em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

Noronha, A.P.P. (2005). *Validade dos testes psicológicos*. Manuscrito não publicado. Itatiba: Universidade São Francisco.

Oakland, T. (1999). Developing standardized tests. Em S.M. Wechsler; & R.S.L.Guzzo *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. (pp.101-118) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, M. H. M. A (1993). *A Leitura do Universitário: Estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas*. Dissertação de Mestrado, PUC - Campinas.

Oliveira, S.C. de; Pereira, J.A.; Ribeiro, M.J. (1996). *Leitura e escrita: diagnósticos e desafios*. Blumenau: Ed. Da FURB.

Oliveira, K.T.; Hage, S.R. de & Ciasca, S.M. (2001). Comparação da compreensão lingüística de crianças com atraso de linguagem e normas com teste de vocabulário por imagens (TVIP): análise preliminar. *Temas sobre desenvolvimento*, 10 (55), 19-23.

Oliveira, K.L. de (2003) *Compreensão de leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem em universitários*. Tese de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba.

Omanson, R.C. (1982) Na analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distracting content. *Discourse Processes*, 2, 195-224.

Palinscar, A. S. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53, 118-124.

Paris, S.G. & Jacobs, J.E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.

Paula, L. M. de (2004). *As estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura por universitários*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: SP.

Pearson, P.D. & Camperell, K. (2001). Comprehension of test structures. Em R.B. Ruddell & M.R. Ruddell (orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 448-468). Newark: International Reading Association.

Perfetti, C. A.A. (1992). Capacidade para a leitura. Em R.J. Sternberg (Org.), *As capacidades intelectuais humanas* (pp. 72-76). Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pinto, Z.A. (1998). *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Ed Melhoramentos.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum.

Riley, J.D. (1986). Progressive cloze as a remedial technique. *The Reading Teacher*, 39(6), p.576-581.

Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. e Singer, H. (2001). *Theoretical models and process of reading*. Newark: International Reading Association.

Ruddell, R.B. & Unrau, N. J. (2001). Reading as a meaning –construction process: the reader, the text and the teacher. Em R.B. Ruddell & M.R. Ruddell (Orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 996-1056). Newark: International Reading Association.

Rumelhart, D.W. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. Em R.J.Spiro, B.C.

Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58).

Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Salles, J.F.de & Parente, M.A. de M.P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira série: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 71-80.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em Educação Especial e Corretiva*. São Paulo: Manole.

Santos, A.A.A. (1981). *Desenvolvimento do hábito de leitura e compreensão de textos através da aplicação de fichas: um estudo com adolescentes carentes*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

Santos, A.A.A.dos (1990a) *Leitura entre Universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, USP.

Santos, A.A.A. (1990b). Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 39-53.

Santos, A.A.A. (1990c). Leitura e universidade: uma análise de algumas questões críticas. *Trans-in-formação*, 2 (2-3), 91-104.

Santos, A.A.A. (1991). Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 6-19.

Santos, A.A.A. dos. (2004). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. *Interação em Psicologia*: 8 (2), p.217-226.

Santos, A.A.A. dos, Carbonari, M.E.E. & Di Nucci. S.P. (1991). *A leitura no 1º grau: estudo de caracterização e desenvolvimento da compreensão*. Programa de Integração Universidade - Escola, Universidade São Francisco, Itatiba.

Santos, A.A.A. dos, Primi R., Taxa F.de O.S., Vendramini C.M.M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, p.549-560.

Silva, M.J.M.da. (2002). *Avaliação da compreensão de leitura e desempenho acadêmico em universitários*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: SP.

Sisto, F.F., Codenotti, N., Costa, C.A.J. e Nascimento, T.C.N. do. (1997). Testes Psicológicos no Brasil: que medem realmente. *Educação e Sociedade*, v.2, p.153-165.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolingüística da leitura e de aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Snow, C.E., Buens, M.S. & Griffin, P. (1998). *Precenting reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Soares, M.B. (1995). Comunicação e expressão: o ensino da leitura. Em M. Abreu (Org.), *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º cole* (pp.47-71). Campinas: Mercado de Letras.

Solé, I. (1996). Estratégias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, v.17, n.4, p.5-22.

Stanovich, K.E. & Cunningham, A.E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, 51-68.

Stanovich, K.E. & Cunningham, A.E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85,211-229.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Tradução Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas.

Storey, P. (1997). Examining the test-taking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test. *Language Testing*, 14, 214-231.

Stothard, S.E. (2004). *Avaliação da compreensão da leitura*. Em M. Snowling, J. Stackhouse e col: *Dislexia, Fala e Linguagem: Um manual do profissional*. Artemed.

Taylor, W.L. (1953) Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicología escolar e Educativa*, 3 (3), 195-202.

Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade. *Psicologia Escolar e Educativa*, 1 (1), 31-37.1.

Witter, G. P. (1997). *Psicologia, Leitura e Universidade*. Editora: Alínea. São Paulo. Brasil.

Witter, G. P. (1999). *Metaciência e leitura*. Em G.P.Witter (Org.), *Leitura: textos e pesquisas* (pp.13-22). Campinas: Alínea.

Zapate Ros, M. (1991). *Técnicas de Programación Declarativa em el Aula*. Editora Seco-Olea, Madrid.

Zilberman, R. & Silva, E.T. (1998). Leitura: por que a interdisciplinaridade? Em R. Zilberman & T. Silva. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (pp. 11-17). São Paulo: Ática.

Zilberman, R. & Silva, E.T. (1998). Pedagogia da leitura: movimento e história. Em R. Zilberman & T. Silva. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (pp. 111-115). São Paulo: Ática.

ANEXOS

ANEXO I – Prova de Compreensão em Leitura – nível I (3ª e 4ª série)

(RE:3ª/4ª)

Nome _____

Escola: _____ série: _____

Este é um trecho do Menino Maluquinho. Os espaços você deverá completar com uma das palavras da lista. A frase precisa ter sentido. Cada espaço só pode ser completado com uma palavra. Todos os espaços são do mesmo tamanho. Primeiro leia o texto todo e depois retorne ao início e complete as lacunas. Quando você terminar a tarefa, releia o texto e veja se está com sentido.

fazendo – o – frente – apareceu – mamãe – chegou – zero – O – de – As – grande – fantasma – respondeu – perguntou – tudo – versinho – em – o – passarinho – livros – escola – o - queridinho – era – do – enormes – de – o- surpresa – era – quieto - ele – só – A – perdia – era - desenho – na – no – era – um – assustador

Era uma vez um menino maluquinho. Ele tinha o olho maior do que a barriga, tinha fogo no rabo, vento nos pés e umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo).

Era um menino impossível, _____ muito sabido, sabia de _____, só não sabia ficar _____.

Na turma em que _____ andava era o menorzinho, _____ mais espertinho, o mais _____ e o mais alegreinho _____ mais maluquinho.

Se ele _____ um caderno na escola, _____ fácil encontrar. Seu caderno _____ uma lição e um _____, outra lição e um _____, um mapa e um _____.

Todos diziam: “Esse caderno _____ pode ser do maluquinho”

A melhor coisa do mundo _____ casa do menino maluquinho _____ quando ele voltava da _____. A pasta e os _____ chegavam sempre voando na _____.

A cozinheira dizia:

- Chegou _____ maluquinho!

(RE:3ª/4ª)

Nome _____

Escola: _____ série: _____

Um dia, num fim _____ ano o menino maluquinho _____ em casa com uma _____. Era o seu boletim. _____ notas eram ótimas, mas _____ comportamento a nota era _____.

Gostava de pregar sustos _____ todos.

Numa noite escura _____ um fantasma. Coberto com _____ lençol muito branco, saltou _____ BUUUUUUUU sobre os ombros _____ do papai e da _____ que voltavam do cinema.

_____ susto não foi muito _____. Mas, com o fantasma _____ colo o papai lhe _____:

- Você não tem medo _____ escuro?

E o menino _____:

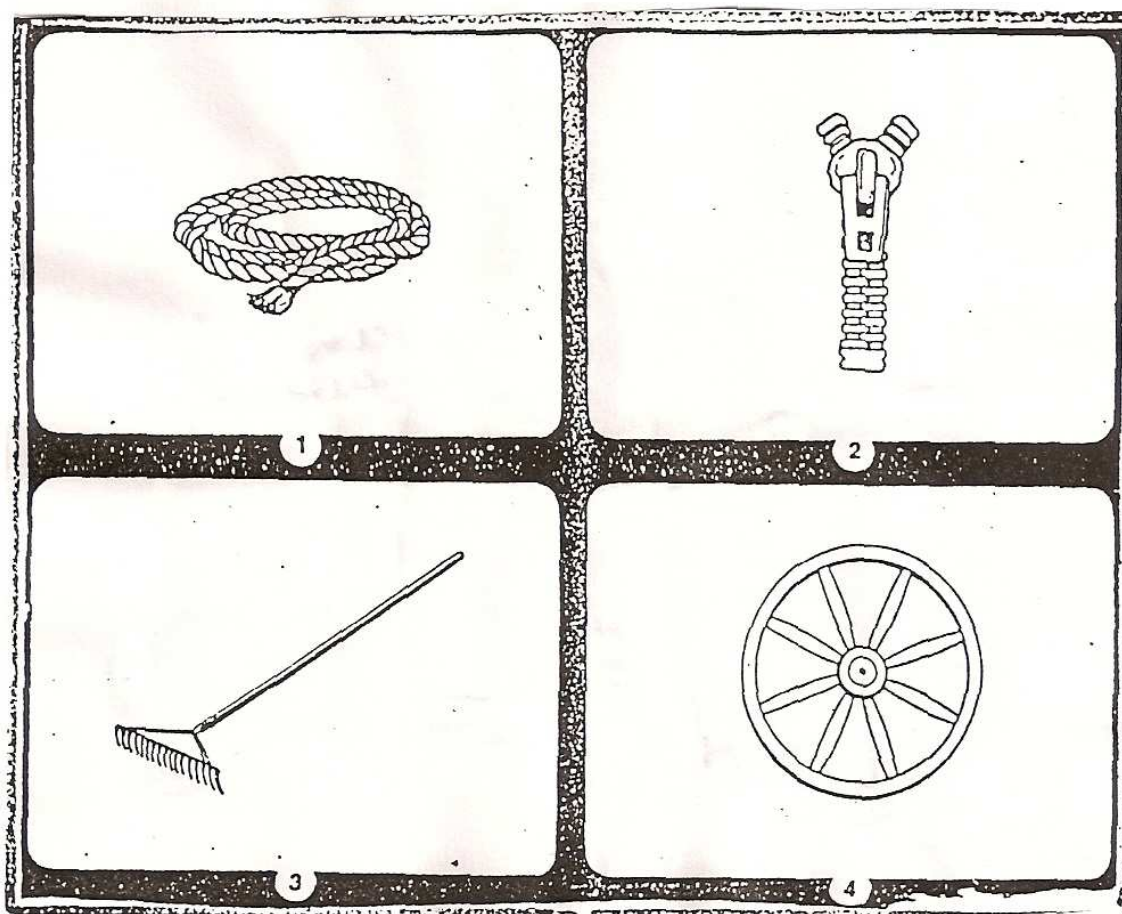
- Claro que não! O _____ sou eu!!

Na casa do menino maluquinho era assim: se tinha chuva ele inventava o sol, pois sabia onde achar o azul e o amarelo; se fazia frio ele tinha uma coberta quentinha pra se aquecer e se, de repente, ficasse muito vazio ele inventava o abraço pois sabia onde estavam os braços que queria se havia silêncio, ele inventava a conversa.

() conheço a história

() não conheço a história

PINTO, Ziraldo A. (1998). **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Ed. Melhoramentos.

Anexo II – Exemplo de itens do TVIP

Instrução do aplicador: “Veja essas quatro figuras. Aponte a roda”