

Thatiana Helena de Lima



**COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: O TESTE DE CLOZE COMO
ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO**

Apoio:



**ITATIBA
2015**

Thatiana Helena de Lima

**COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: O TESTE DE CLOZE COMO
ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Doutor.

ORIENTADORA: ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

ITATIBA
2015

37.015.319 Lima, Thatiana Helena de.
L711c Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II:
o teste de Cloze como alternativa de avaliação / Thatiana Helena
de Lima. -- Itatiba, 2015.
158 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Avaliação psicológica. 2. Avaliação educacional.
3. Raciocínio verbal. 4. Teste de cloze. I. Santos, Acácia
Aparecida Angeli dos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

DOUTORADO



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

Thatiana Helena de Lima defendeu a tese "COMPREENSÃO DE LEITURA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: O TESTE DE CLOZE COMO ALTERNATIVA DE AVALIAÇÃO" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Presidente

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Prof. Dr. Fabián Javier Marín Rueda
Examinador

Dedicatória

**À minha mãe, Maria Helena, que lutou e venceu essa batalha junto
comigo!**

Agradecimentos

A exatamente 10 anos atrás eu começava minha jornada na Universidade São Francisco. Me lembro, como se fosse ontem, da minha matrícula e início na graduação. No ano seguinte conheci a pesquisa em Psicologia e entrei para o Programa de Iniciação Científica da universidade e ali encontrei meu lugar. O que alguns não sabem, é que a minha intenção era mudar de curso, pois o que eu queria fazer era Educação Física, porque joguei handebol por toda a minha adolescência e a única profissão que me fazia sentido era essa. No entanto, gostei, simplesmente me apaixonei pelo curso e fiquei.

No ano de 2006 encontrei a minha querida orientadora, a quem agradeço profundamente. Aos poucos fui percebendo a sua importância na nossa área e aí foi que me dei conta de que não havia ninguém melhor do que ela para me orientar. Muito mais que só isso, mais que uma orientação de trabalhos, foi uma orientação de vida. Obrigada, Acácia Santos, por tudo que fez e faz por mim, pelos conselhos, pelas broncas e, o mais importante, por não desistir nunca de mim e sempre acreditar no meu potencial, saiba que muito do que sou devo à você.

Aos membros da minha banca, meu eterno agradecimento! Muito mais do que professores DOUTORES são exemplos que levarei para o resto da minha vida. Ana Paula Noronha, minha co-orientadora, senão fosse por ela talvez eu não conhecesse esse caminho. Obrigada Ana, pelo exemplo majestoso que me encaminhou para um futuro que, no momento, não era nem sonhado. Fabián Rueda, companheiro por pouco tempo de laboratório, meu muito obrigada, exemplo de seriedade e responsabilidade. Katya Oliveira, minha professora barbie, como não lembrar das belas aulas de pesquisa na graduação, só aumentou a minha paixão pela pesquisa. Neide Cunha, irmã mais velha, como agradecer toda a sua receptividade e apoio, um simples Muito Obrigada é pouco diante de tudo que

fez e faz por mim. E, claro, não posso esquecer dos meus queridos suplentes, Adriana Suehiro, exemplo de dedicação e, Rodolfo Ambiel, exemplo de humildade e companheiro de muito tempo de laboratório, muitos momentos foram compartilhados com você, né Rod.

Agradeço aos meus professores na pós-graduação, que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento, Anna Elisa, Claudette Vendramini, Fermino Sisto, Makilim Baptista e Ricardo Primi. Obrigada pela oportunidade de conhecê-los e por compartilharem comigo a riqueza de conhecimento que possuem e por confiarem a mim trabalhos de extrema importância.

Saindo da universidade, agradeço a minha família que sempre me apoiou e entendeu a minha ausência, nos momentos em que precisei estar intensivamente no doutorado. Minha mãe, Maria Helena, por acreditar em mim e por andar comigo todo esse caminho. Ao meu pai, Jerônimo que me ensinou o que é ter disciplina. As minhas irmãs, Caroline e Thaciane, por me entenderem e disponibilizarem do seu tempo para me ajudar no que fosse preciso.

Aos meus avós, Helena e Manoel, por sempre me apoiarem e serem o que chamo de o maior exemplo de vida. As minhas tias, Irene, Ivone, Odete, Queumida e Sonia, por estarem do meu lado sempre. E, é óbvio, a minha querida tia-avó, Judite, que foi a primeira a demonstrar felicidade por saber que eu iria estudar e sempre me ajudou, inclusive financeiramente, na ida aos eventos científicos que eu queria participar.

Agradeço também meus queridos amigos, à Luana Milhomes e sua família, que me ensinaram o que é união familiar, aos seus pais Edjane e José, seus irmãos Helaine e Luan, suas tias, Edna, Iones e Patrícia, seus tios, Edvaldo, Ismael e Paulo, seus primos, Dayane, Matheus, Lucas e Miguel, por me aceitarem e me deixarem fazer parte dessa grande e feliz família.

À minha querida amiga de infância Ana Carolina por entender meus momentos de ausência e por compartilhar comigo momentos ricos de felicidade e também os de tristeza. E, claro, por me emprestar seus sobrinhos e me deixar ser tia postiça muitas vezes.

À minha querida Isabel Branco, uma das terapeutas mais eficientes que já conheci, que me ajudou a finalizar essa jornada.

Aos queridos colegas de doutorado, Fernando, Fernanda, Lariana, Luana, Ana Cristina, Eni e Roberta que muito mais do que isso viraram amigos que compartilharam comigo os diversos sentimentos que um doutorado pode lhe causar.

A minha querida Jocemara por quem eu tenho grande respeito e admiração. Obrigada Jô, pelos momentos de compartilhamento de ideias e também pelos de distração, será sempre bem vinda em minha casa.

A minha também querida Lisandra por quem também tenho tamanha admiração pela sua força de vontade. Lis, você sabe o quanto foi importante pra mim ter você nessa caminhada e por estar sempre disposta a me ajudar, mesmo diante de muito trabalho.

Agradeço os funcionários da Universidade São Francisco por serem sempre gentis e solícitos, Dona Jacira, Dona Conceição, Dona Maria, Bel, Fernanda.

A gradeço a direção e coordenação das escolas em que realizei a coleta de dados. Obrigada pela confiança e disponibilidade nos diversos momentos de aplicação.

Aos estudantes participantes da pesquisa, principalmente, aqueles que se interessaram pelo meu trabalho e o fizeram com extrema dedicação.

Por fim, no entanto, não menos importante, à CAPES pelo apoio dispensado durante os anos de mestrado e doutorado cursados por mim.

“Tudo é considerado impossível, até acontecer” Nelson Mandela!!!

Resumo

Lima, T. H. (2015). *Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

O presente trabalho teve por objetivo adaptar novos textos com a técnica de Cloze para alunos do ensino fundamental II, bem como estudar as propriedades psicométricas dos mesmos. Participaram 593 estudantes de três escolas municipais do interior do estado de São Paulo, sendo 295 meninos e 298 meninas, com idades entre 11 e 15 anos ($M=12,87$; $DP=1,190$), do 6º ao 9º anos escolares. Para tanto, responderam ao texto em Cloze Coisas da natureza, os dez textos novos adaptados, na forma tradicional e modificada e a prova de raciocínio verbal da Bateria de Provas de Raciocínio 5. As aplicações ocorreram de forma coletiva em escolas autorizadas e em horários cedidos pelos professores em sala de aula. Como resultados, observou-se que nos textos modificados a média foi maior que a dos mesmos textos na forma tradicional. Houve correlação positiva e significativa com magnitudes moderadas e fortes entre os textos novos e o texto base (Coisas da natureza). Também houve correlação significativa e positiva com magnitudes fracas e moderadas entre os testes de Cloze e a prova de raciocínio verbal da BPR-5. Percebeu-se que, na análise de grupos extremos, os alunos que pontuaram mais e menos no Cloze se diferenciaram significativamente na pontuação da prova de raciocínio. Para os anos escolares, houve diferenças significativas para a maioria dos textos, mas apenas foram separados em apenas dois grupos. Assim, a análise foi realizada por escola e foi encontrado que apenas a escola que respondeu aos textos modificados separou em três grupos o único tradicional que responderam. Quanto às diferenças entre os sexos, foi encontrada em apenas dois textos. Acredita-se que novos estudos devem ser realizados a fim de detectar quais textos efetivamente avaliam a compreensão de leitura e, com relação aos modificados, prepara-los com outras modificações para utilizá-los como medida de intervenção. Outra sugestão é de que sejam relacionados a outros instrumentos, principalmente, aqueles que avaliam outros aspectos envolvidos na leitura.

Palavras-chave: avaliação psicológica, avaliação educacional, raciocínio verbal.

Abstract

Lima, T. H. (2015). *Reading comprehension in the elementary school students II: the Cloze test as an assessment of alternative*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Itatiba, São Paulo.

This study aimed to adapt new texts with Cloze technique for elementary school students II and to study the psychometric properties of the same. 593 students participated in three public schools in the state of São Paulo, with 295 boys and 298 girls, with ages 11 and 15 years ($M=12.87$, $SD=1.190$), from 6th to 9th school years. Therefore, responded to the text in Cloze things of nature, the ten new texts adapted, in the traditional way and modified and verbal reasoning test of Reasoning Tests Battery 5. The applications were collectively in authorized schools and assigned times by teachers in the classroom. As a result, it was observed that the modified text medium was greater than that of the same texts in the traditional way. There were significant positive correlation with moderate and strong magnitudes between the new text and the base text (Things of nature). There was also a significant positive correlation with weak to moderate magnitudes between the Cloze tests and verbal reasoning test the BPR-5. It was noticed that, in the analysis of extreme groups, students who scored higher and less on Cloze differ significantly in reasoning test score. For school year, there were significant differences for most of the texts, but only were divided into only two groups. Thus, the analysis was performed by school and found that only the school that responded to the modified texts separated into three groups the only traditional respondents. As for the differences between the sexes were found in only two texts. It is believed that further studies should be performed to detect which texts effectively assess reading comprehension and, with respect to the modified prepares them with other modifications to use them as an intervention measure. Another suggestion is that they are related to other instruments, especially those that assess other aspects involved in reading.

Keywords: psychological evaluation, educational evaluation, verbal reasoning.

Resumen

Lima, T. H. (2015). *La comprensión de lectura en los estudiantes de primaria II: la prueba Cloze como una evaluación de alternativas*. Tesis Doctoral, Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad San Francisco, Itatiba, São Paulo.

Este estudio tuvo como objetivo adaptar nuevos textos con técnica de Cloze para los estudiantes de la escuela primaria II y para el estudio de las propiedades psicométricas de la misma. 593 estudiantes participaron en tres escuelas públicas en el estado de São Paulo, con 295 niños y 298 niñas, con edades entre 11 y 15 años ($M=12.87$, $SD=1.190$), del 6 al 9 ° año de la escuela. Por lo tanto, respondió al texto en Cloze cosas de la naturaleza, los diez nuevos textos adaptados, de la manera tradicional y se modifican y prueba de razonamiento verbal de Razonamiento pruebas de batería 5. Las solicitudes fueron colectivamente en colegios autorizados y los tiempos asignados por los profesores en el aula. Como resultado, se observó que el medio texto modificado fue mayor que la de los mismos textos en la forma tradicional. Hubo correlación positiva significativa con magnitudes moderadas y fuertes entre el nuevo texto y el texto base (las cosas de la naturaleza). También hubo una correlación positiva significativa con débil a moderada magnitudes entre las pruebas Cloze y prueba de razonamiento verbal del BPR-5. Se observó que, en el análisis de los grupos extremos, los estudiantes que obtuvieron calificaciones más altas y menos en Cloze difieren significativamente en la puntuación de prueba de razonamiento. Para el año escolar, se observaron diferencias significativas para la mayoría de los textos, pero sólo fueron divididos en dos grupos. Por lo tanto, el análisis fue realizado por la escuela y encontró que sólo la escuela que respondió a los textos modificados separados en tres grupos los únicos encuestados tradicionales. En cuanto a las diferencias entre los sexos fueron encontrados en sólo dos textos. Se cree que se deben realizar más estudios para detectar qué textos evaluar efectivamente la comprensión de lectura y, con respecto a la modificación los prepara con otras modificaciones de utilizarlos como una medida de intervención. Otra sugerencia es que están relacionados con otros instrumentos, especialmente los que evalúan otros aspectos que intervienen en la lectura.

Palabras clave: evaluación psicológica, evaluación educativa, razonamiento verbal.

Sumário

LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE ANEXOS	xiv
APRESENTAÇÃO.....	01
INTRODUÇÃO.....	03
A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA E INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	16
ESTUDOS EMPÍRICOS REALIZADOS COM O CLOZE NO BRASIL	31
MÉTODO.....	49
PARTICIPANTES	51
INSTRUMENTOS	52
PROCEDIMENTOS	55
ANÁLISE DE DADOS	60
RESULTADOS	61
DISCUSSÃO.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	117

Lista de tabelas

Tabela 1- <i>Nome e descrição das formas diferenciadas das aplicações de Cloze</i>	27
Tabela 2- <i>Apresentação dos tipos de textos aplicados</i>	57
Tabela 3- <i>Distribuição dos textos por escola e ano escolar</i>	58
Tabela 4- <i>Análise morfossintática dos itens dos textos em Cloze</i>	59
Tabela 5- <i>Estatística descritiva das pontuações mínimas, máximas, desvios-padrão e médias</i>	61
Tabela 6- <i>Estatísticas descritivas dos textos Cl_2, Cl_5, Cl_8 e Cl_11 na forma tradicional e CL2_Mpar, CL5_Mpar, CL8_Mpar e CL11_Mpar na forma pareada</i>	62
Tabela 7- <i>Estatísticas descritivas dos textos Cl_3, Cl_6, e Cl_9 na forma tradicional e CL3_Mrest, CL6_Mrest e CL9_Mrest na forma restringida</i>	63
Tabela 8- <i>Estatísticas descritivas dos textos Cl_4, Cl_7, e Cl_10 na forma tradicional e CL4_Mchav, CL7_Mchav e CL10_Mchav na forma chaves de apoio</i>	64
Tabela 9- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_1</i>	65
Tabela 10- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_2</i>	65
Tabela 11- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_3</i>	66
Tabela 12- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_4</i>	66
Tabela 13- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_5</i> ..	67
Tabela 14- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_6</i>	67

Tabela 15- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto</i>	
<i>Cl_7</i>	68
Tabela 16- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto</i>	
<i>Cl_8</i>	68
Tabela 17- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto</i>	
<i>Cl_9</i>	69
Tabela 18- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto</i>	
<i>Cl_10</i>	69
Tabela 19- <i>Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto</i>	
<i>Cl_11</i>	70
Tabela 20- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos adjetivos</i>	71
Tabela 21- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos verbos</i>	72
Tabela 22- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos advérbios</i>	72
Tabela 23- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos substantivos</i>	73
Tabela 24- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos pronomes</i>	73
Tabela 25- <i>Estatísticas descritivas das pontuações das preposições</i>	74
Tabela 26- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos artigos</i>	74
Tabela 27- <i>Estatísticas descritivas das pontuações das conjunções</i>	75
Tabela 28- <i>Estatísticas descritivas das pontuações dos numerais</i>	75
Tabela 29- <i>Índices de correlação entre os novos textos de Cloze, Cl_2, Cl_3, Cl_4, Cl_5,</i> <i>Cl_6, Cl_7, Cl_8, Cl_9, Cl_10 e Cl_11 e o texto Cl_1</i>	77
Tabela 31- <i>Média, valores de t e p em relação à RV, grupos extremos nos testes de Cloze</i>	80
Tabela 32- <i>Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes</i>	81
Tabela 33- <i>Agrupamento das médias para o Cl_1</i>	82

Tabela 34- Agrupamento das médias para os textos Cl_2,Cl_3,Cl_4,Cl_7,Cl_8, Cl_10,Cl_11	83
Tabela 35- Agrupamento das médias para o texto Cl_6.....	85
Tabela 36- Agrupamento das médias para a prova de raciocínio verbal da BPR-5	85
Tabela 37- Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes para a primeira escola	86
Tabela 35- Agrupamento das médias para os textos Cl_1 e Cl_8 e a prova de raciocínio verbal da BPR-5.....	86
Tabela 36- Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes para a segunda escola	87
Tabela 37- Agrupamento das médias para os textos Cl_10 e Cl_11	87
Tabela 38- Agrupamento das médias para os textos Cl_1 e RV.....	88
Tabela 39- Análise t Teste de Student para o sexo dos participantes	89
Tabela 40- Análise t Teste de Student para o sexo dos participantes para cada uma das escolas	90

Lista de anexos

Anexo 1- Textos de Cloze tradicional.....	117
Anexo 2- Textos de Cloze modificado.....	147
Anexo 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
Anexo 3- Carta de aprovação do Comitê de Ética	158

Apresentação

A lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata do direito do cidadão brasileiro à educação, aponta que, dentre os princípios básicos, o ensino deve ter garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996). No entanto, as avaliações nacionais não mostram, nos resultados dos alunos, essa qualidade estampada. Nos dados apresentados em 2013, mais de 50% dos estudantes do quinto e nono anos escolares do Brasil chegaram apenas no nível 3, numa possibilidade de 9 níveis para a prova de Língua Portuguesa (Brasil, 2013).

Nesse nível, as crianças devem ser capazes de, no quinto ano, localizar informação explícita em contos e reportagens; localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. Para o nono ano, localizar informações explícitas em crônicas e fábulas; identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas; reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes; reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios); interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas; comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema; inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Elas devem também inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances (Brasil, 2013).

Contudo, a realidade nas escolas está muito abaixo disso. As crianças não conseguem ao mínimo ler os materiais disponíveis para a aquisição do conhecimento (Gomes & Boruchovitch, 2009). E uma das habilidades importantes para isso é a compreensão de leitura, que proporciona ao sujeito o entendimento do que é lido. Assim, torna-se necessário o estudo e o desenvolvimento de medidas de avaliação da compreensão de leitura, para devido diagnóstico e aumento dessa capacidade.

A técnica de Cloze é um procedimento que tem se mostrado capaz de avaliar a compreensão de leitura. Ela é aplicada a um texto em que são omitidos os quintos vocábulos substituídos por um traço de tamanho correspondente ao da palavra omitida. Pede-se ao leitor que faça a leitura do texto até o final e volte a ler completando as lacunas com as palavras que julga dar sentido ao texto. No entanto, não há diversidade de textos com propriedades psicométricas adequadas, com essa técnica para o ensino fundamental II. E, dessa forma, o presente trabalho se propõe a aplicar a técnica, em novos textos, bem como buscar evidências de validade para os mesmos, com o intuito de mostrar a aplicabilidade desses textos para a avaliação da compreensão de leitura (Cunha, 2009).

Diante do exposto, esta tese está apresentada da seguinte forma, uma introdução com aspectos julgados relevantes para o construto, a saber, os modelos explicativos da compreensão de leitura. Há também, a descrição das formas de avaliação e os instrumentos nacionais e internacionais disponibilizados para tal. E, por fim, ainda na introdução, os estudos brasileiros realizados com o Cloze para medida de avaliação da compreensão de leitura.

Na sequência está o método, detalhando os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Em seguida, estão os resultados alcançados pelos alunos que foram submetidos ao estudo. A discussão dos resultados e as

considerações finais estão logo após. Finalizando o trabalho, estão as referências utilizadas e os anexos, com os textos empregados, o termo de consentimento livre e esclarecido e a carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Introdução

A leitura é um assunto que desperta interesse aos estudiosos da área desde tempos remotos, por ser considerada de relevância inquestionável. Estudiosos das mais variadas tendências teórico-metodológicas estudam a sua complexa definição (Chartier, 1995; Santos, 1990). Existe uma concordância geral entre autores, na medida em que admitem que o ato de ler implica uma aprendizagem bastante difícil, que envolve simultaneamente aspectos como percepção, discriminação, compreensão e generalização. Isso, sem tratar das relações sociais envolvidas no ato da leitura e da escrita (Ayres, 1999; Braibant, 1997; Perfetti, 2007; Roazzi, Oliveira, Bryant & Dowker, 1994).

São muitos os modelos que se propõem a explicar a leitura, assim como o seu processo. A discussão sobre esses modelos ganhou importância no final da década de 1960 e início de 1970, são eles, o de processamento serial (Gough, 1972), o de processamento automático (LaBerge & Samuels, 1974), o de sistemas de comunicação (Ruddell, 1969), o de testagem de hipóteses (Goodman, 1970), o simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986), o de leitura de dupla rota (Ellis, 1995), os estágios do reconhecimento de palavras (Frith, 1985), o construcionista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994), o de hipóteses indicativas e personificação (McNamara, 2007), o de construção-integração (Kintsch & Van Dijk, 1978) e o ascendente e descendente (Nicholson, 1999). Com base na recuperação da literatura, eles serão descritos no presente texto.

O modelo de processamento serial de Gough (1972) tem como objetivo é descrever a sequência de eventos que ocorrem durante a leitura, de modo a sugerir a natureza dos processos que os ligam, relacionando o processo à aquisição de leitura. Primeiramente, são ressaltados aspectos físicos ligados ao processo de leitura como, por exemplo, fixação

ocular; depois processos de natureza menos específica, como o armazenamento das entradas lexicais na memória. A deficiência do modelo está no fato de ele não prever o papel de ambiguidade entre o contexto e o conhecimento sintático, nem o efeito da informação já processada. Apesar disso, contribui com seu posicionamento sobre a necessidade de adquirir o código alfabético contra os métodos globais de alfabetização e junto aos métodos fônicos, que se referem a instruções metafonológicas (para desenvolver a consciência fonológica) e de instruções fônicas (para ensinar as relações entre as letras e os sons da fala) (Capovilla & Capovilla, 2004) e linguísticos, que consistem em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (Mortatti, 2006).

Outro modelo é o de processamento automático (LaBerge & Samuels, 1974). Ele se baseia no argumento de que estímulos bem aprendidos são processados e transformados numa representação interna, independente do foco de atenção no momento de apresentação do estímulo. O pressuposto é o de que a transformação de estímulos escritos em significados envolve uma sequência de estados de processamento de informação. A estratégia aqui é capturar os princípios básicos para a automaticidade no processamento perceptual e associativo com exemplos simples retirados de estágios de processamento iniciais de leitura e, em seguida, indicar a forma como estes exemplos podem generalizar estágios mais complexos de leitura.

Dois processos desse modelo são representativos, a saber, o desenvolvimento de automatismos e as opções de processamento do leitor experiente. Para que o processo seja automático são necessárias três ou quatro etapas de aprendizagem perceptual. Na primeira etapa, o leitor procura no estímulo grafêmico as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos, essa tarefa se tornará automática depois de realizada diversas vezes.

Na segunda, a criança constrói um código das letras mediante a organização dos traços. Na terceira etapa, o processo de organização dos traços relevantes se torna automático. O processo visual pelo qual o indivíduo alcança o estágio de unificação também pode se tornar automático com o tempo, o que caracteriza a quarta etapa. Quanto às opções de processamento do leitor experiente, se a leitura é fácil, e lê rapidamente, poderá selecionar unidades visuais maiores, se lê material difícil, lentamente, poderá selecionar padrões ortográficos para unificação no nível fonológico. O modelo é eficiente em prever o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização (LaBerge & Samuels, 1974).

Os modelos psicolinguísticos pretendem caracterizar a totalidade dos processos envolvidos na leitura, porém não mostram a relação entre eles (Kleiman, 2002a). Fazem parte desse grupo o modelo de sistemas de comunicação de Ruddell (1969) e o modelo de testagem de hipóteses de Goodman (1970).

Para Ruddell (1969), a leitura é um comportamento psicolinguístico complexo que consiste em unidades de decodificação da linguagem escrita, o processamento dos homólogos da linguagem resultante por meio de dimensões estruturais e semânticas, e interpretação dos dados de estrutura profunda em relação ao objetivo individual. Primeiramente o *input* visual faz a decodificação, em seguida o material é agrupado em constituintes pelo sistema sintático e armazenado na memória imediata. Em seguida, o sistema semântico é ativado com o intuito de obter uma leitura lexical que junto com o significado estrutural produzirá o significado do constituinte e será armazenado na memória a longo prazo.

Os níveis de processamento interagem entre si, quando os elementos são difíceis ou ambíguos o modelo estipula o retorno a níveis já utilizados, assim como a utilização da

informação já armazenada na memória de longo prazo para o processamento de novas unidades. O modelo leva em consideração aspectos afetivos como os interesses e os objetivos do leitor, que influenciam nos níveis de processamento, e um componente de estratégias cognitivas e metacognitivas do leitor durante o processo, componentes esses que serão explanados mais a frente (Kleiman, 2002a).

Já Goodman (1970) considera a leitura como uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. O modelo proposto pelo autor visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura, de modo que estabelece três tipos de informações utilizadas no processo, simultaneamente, a saber, informação grafo-fônica, sintática e semântica. Destaca que antes do processo de decodificação há uma recodificação do *input* gráfico em *input* oral-auditivo. Além dos níveis de informação, o autor expõe diversas habilidades que são as que permitem o processamento, como, por exemplo, fixação ocular, busca lexical e conceitual, testagem sintática e semântica, entre outras. Essas habilidades constituem um conjunto de estratégias cognitivas, que serão explicadas adiante, mecanismos de processamento e processos, mas não especificam a relação entre eles, bem como não esclarecem o valor deles com relação à dificuldade do material lido e ao material já processado. Assim como também não se esclarece o grau de interdependência dessas habilidades.

No modelo simples de leitura ela é entendida como um processo de interpretar um texto escrito por meio da relação entre os signos escritos e unidades sonoras (Gough & Tunmer, 1986). Esse modelo sugere dois elementos principais no desenvolvimento da leitura, a saber, a decodificação e a compreensão. A decodificação proporciona a conversão das letras em unidades sonoras. Por sua vez, a compreensão possibilita ao leitor que dê um sentido ao texto escrito (Carver, 1998).

Para esse modelo, a leitura é entendida como a multiplicação da decodificação com a compreensão (leitura = decodificação x compreensão), dessa maneira dificuldades encontradas na decodificação trariam dificuldades na compreensão, da mesma forma que dificuldades na compreensão geram dificuldades na decodificação, assim ela não pode ser explicada sem uma dessas habilidades (Correa & Mousinho, 2013; Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2000).

Assim, a compreensão será a habilidade de leitura estudada no presente trabalho. Para autores como Oliveira e Santos (2005), a leitura necessita de muito mais do que apenas decifrar signos e juntar os vocábulos e frases. Para tanto, é importante que o leitor contextualize os conhecimentos disponíveis no texto com os próprios conhecimentos. Sob essa perspectiva, admite-se que o processo de compreensão de leitura esteja ligado a diversas habilidades e processos cognitivos.

A compreensão textual engloba dois tipos de processos, a saber, os de baixo e os de alto nível. Os primeiros são essenciais para que haja a decodificação, são eles, a atenção, a memória de trabalho e a consciência metalinguística (consciência fonológica, morfológica e sintática), e os segundos são aqueles envolvidos na compreensão de uma forma mais global, dentre os quais estão o processo inferencial e as estratégias metacognitivas (Rangel, 2005).

A atenção pode ser definida como o fenômeno pelo qual o sujeito processa informações diante de um enorme conjunto de informações disponíveis. Ela regula o nível de consciência disposto no processamento dos diferentes estímulos, por meio de sua capacidade de selecionar e gerenciar. Para alcançar o objetivo final, a capacidade atencional permite que o sujeito mantenha consciente o seu objetivo, os elementos necessários e as estratégias de processamento (Sternberg, 2000).

A memória de trabalho é entendida como parte da memória de longo prazo, possibilita a integração das informações vistas e ouvidas, organizando-as e classificando-as, bem como interligando as novas informações com as já existentes (Sternberg, 2000). Essa memória auxilia na integração das informações ao longo da leitura do texto, favorecendo a evocação do conhecimento adquirido e armazenado (Baddeley, 1989; Giangiaco & Navas, 2008).

O último processo de baixo nível, declarado por Soares e Emmerick (2013), refere-se à consciência metalinguística, com a consciência fonológica, morfológica e sintática. A primeira delas, a consciência fonológica, é a habilidade de refletir, conscientemente, sobre os sons das palavras, tornando possível a manipulação dos sons da fala (Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004).

Alegria, Leybaert e Mousty (1997) enfatizam que a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura, pois tal estrutura possibilita utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que permite à criança ler qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares. Tal geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a autoaprendizagem pelo leitor, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica. Mello (2006) sinaliza que programas que visem o desenvolvimento da consciência fonológica colaboram no aumento e, conseqüente, sucesso na compreensão de leitura.

Outro aspecto metalinguístico é a consciência morfológica, que corresponde à reflexão sobre as menores unidades linguísticas que possuem significado, facilita uma compreensão mais eficiente, visto que os significados podem ser inferidos na leitura (Correa, 2005; Mota, 2009). Por fim, a consciência sintática, que permite ao leitor a

possibilidade de ler mesmo as palavras que ele não consegue decodificar em razão da dificuldade pessoal em decodificar ou de dificuldades na própria palavra (irregularidades grafofonêmicas). Quando o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser decodificadas facilmente, sua consciência sintática lhe permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado (Capovilla, Capovilla & Soares, 2004).

Dentre os processos de alto nível estão o processo inferencial e estratégias metacognitivas. Cain e Oakhill (2004) afirmam que o processo inferencial refere-se ao modo de fazer junções com ideias ou informações que estão implícitas no texto. Assim, segundo Marcuschi (1996), a elaboração de inferências permite ao leitor uma interação com o autor, bem como uma compreensão mais adequada do texto.

Quanto às estratégias de aprendizagem, Kleiman (2002b) declara que existem dois tipos, a saber, as cognitivas e as metacognitivas. Assim, Castro (2008) informa que o leitor competente é aquele que se utiliza de ambas as estratégias. Elas podem ser entendidas, de acordo com Kopke Filho (2001), como uma maneira empregada para compreender um texto e sua aplicação precisa estar acompanhada do controle da compreensão e da elaboração de inferências.

Em síntese, para decodificar é preciso decifrar as palavras, analisar e identificar os padrões visuais, para que, depois, possam ser transformados em sons. Por meio da decodificação é possível o reconhecimento das palavras como algo com significado. Já os processos de alto nível são manifestados quando o leitor consegue, de forma integrada, ler palavras, frases e textos. Dessa maneira, há a capacidade de agrupar as estruturas gramaticais do texto, fazendo um processo sintático eficaz. Isso requer do leitor o conhecimento de aspectos como a ordem das palavras e seu significado (Rangel, 2005).

Ainda explicando a decodificação, há o modelo de dupla rota de leitura que também a nomeia como reconhecimento de palavras. Para esse modelo a leitura pode ocorrer pela Rota Lexical ou, com mediação fonológica, pela Rota Fonológica (Ellis, 1995).

Ambas as rotas de leitura começam com a análise visual, que tem as funções de identificar as letras do alfabeto, o lugar de cada letra na palavra, e juntá-las. Na rota lexical, geralmente utilizada por adultos, as representações de palavras comuns estão armazenadas em um léxico de entrada visual, que, quando há a apresentação da palavra, é ativado. Para que a palavra possa ser articulada, depois da ativação do léxico, é necessária a obtenção do significado a partir do sistema semântico. Quanto à rota fonológica, existe a conversão grafemafonema, na qual por meio da aplicação de regras procuram-se pronúncias para palavras não comuns e pseudopalavras. As representações memorizadas dos fonemas ativam as formas fonológicas das palavras que, assim, ativam as representações semânticas e ortográficas. No leitor proficiente, as duas rotas estão acessíveis e podem interferir na leitura de palavras (Morais, 1996). O tipo de processo a ser utilizado pelo leitor depende tanto das características linguísticas do estímulo, como do nível de competência do leitor (Pinheiro & Parente, 1999).

Os modelos conexionistas apareceram em contradição ao modelo de dupla rota, que propõem a escolha pelo uso de uma das rotas de acesso à leitura, lexical ou fonológica. Para esses modelos, o reconhecimento de palavras é objeto de uma distribuição de ativação no sistema de tratamento das letras e das informações fonológicas e semânticas a elas associadas. Nesse sentido, há o desencadeamento de três tipos de informação, com a exposição de uma palavra escrita, a saber, visuoortográfica, fonológica e semântica, compondo-se assim em um sistema interativo (Gombert, 2003).

Segundo Gombert (2003), na concepção adotada por Frith (1985), e congruente com a maioria dos modelos de aprendizagem, haveria três grandes etapas ou estágios na instalação da capacidade dos leitores para o reconhecimento das palavras, são eles o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No primeiro estágio, o logográfico, o leitor ainda não sabe ler, mas desenvolve estratégias para prever as palavras orais correspondentes às configurações visuais que ele percebe. Entre essas estratégias estão aquelas que facilitam a identificação da palavra, por exemplo, a forma e a primeira letra. Nessa etapa as crianças só reconhecem as palavras com as quais estão muito familiarizadas, pois as tratam como desenhos, diz-se, assim, que há uma pseudoleitura.

No estágio seguinte, o alfabético, há a utilização da mediação fonológica, sendo essa a principal ocorrência. É nesse nível que existe a necessidade de estabelecer a correspondência entre o escrito e o oral, tarefa esta exigida do esforço atencional, desenvolvendo, assim, a rota fonológica. Essa correspondência emprega os princípios de conversão entre grafemas e fonemas, que demanda conhecimento do alfabeto, controle metafonológico da unidade fonêmica e formação de relação entre estes dois tipos de conhecimentos. A rota lexical é desenvolvida no fim desse estágio ou no início do estágio seguinte, o ortográfico. Nessa etapa, são aplicadas correspondências entre unidades maiores e investigadas as analogias entre as palavras, principalmente pela utilização das rimas.

Além da decodificação, outro fator importante para a compreensão de leitura é o sistema semântico, pois é ele que possibilita a extração do significado do texto e sua relação com os conhecimentos que o sujeito possui. É relevante que os dois processos estejam integrados, pois o primeiro requer que o indivíduo construa uma representação semântica do texto, já o segundo interliga o conteúdo lido aos conhecimentos prévios do leitor (Rangel, 2005).

A seguir, serão referidos modelos de leitura que tratam mais especificamente de aspectos voltados à compreensão de leitura, sendo eles: a) modelo construcionista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) que se refere à construção de estratégias para a produção de um resultado integrado; b) modelo de hipóteses indicativas e personificação de Glenberg e Robertson (1999), que propõe a compreensão de leitura com a utilização de estratégias que permitam a criação de imagens mentais de conteúdos do texto; c) modelo de construção-integração desenvolvido Kintsch e Van Dijk (1978), em que o processamento de um texto é feito em ciclos, gerando uma macro e microestrutura de significados do texto.

No modelo construcionista, as estratégias metacognitivas apresentam um papel essencial e são distintas a partir de três pontos principais, a saber, objetivos do leitor, coerência e explicação (Graesser et al., 1994). Segundo McNamara (2007), autor que explica o referido modelo, os objetivos do leitor são os que orientam o processo de compreensão. A coerência admite que os leitores busquem a construção de um significado por meio das representações de um texto. No que se refere à explicação, ainda de acordo com o autor, os leitores tendem a criar justificativas ao longo do texto. Há partes dessa teoria que são compartilhadas por outros modelos como, por exemplo, os níveis de representação, de conhecimento do mundo, a automaticidade, entre outros.

McNamara (2007) destaca, ainda, que os leitores habilidosos tendem a juntar o conteúdo lido com seu próprio conhecimento de mundo. Há uma compreensão mais eficaz quando o leitor elabora perguntas antes ou durante a compreensão. Assim, a elaboração de perguntas ao longo da leitura proporciona a criação de um sentido adequado ao texto lido. No modelo de hipóteses indicativas e personificação há a integração da compreensão da linguagem e do discurso. Segundo o autor, o ponto central do modelo se baseia na forma como se usa o corpo para perceber e agir no mundo. Após a identificação e manipulação de

personagens e objetos, ele acredita que a história pode ser mais bem compreendida pelas crianças. Ele destaca, ainda, que os leitores que utilizam estratégias metacognitivas compreendem mais, quando comparados aos que não utilizam.

Esse modelo se diferencia do anterior, modelo construcionista, pois incentiva estratégias de compreensão envolvendo a construção de imagens mentais de pessoas, objetos e eventos apresentados no texto. Enquanto no outro modelo, essas estratégias não são incentivadas. Percebe-se assim, que ambos os modelos, construcionista e hipóteses indicativas e personificação, tratam do mesmo fenômeno de formas diferentes (McNamara, 2007).

Ainda, há o modelo de compreensão de textos desenvolvido por Kintsch e Van Dijk (1978), em que o processamento de um texto é feito em etapas, correspondendo a uma frase, aproximadamente. Nessas etapas, uma estrutura mais geral de significado é retirada das proposições do texto original e mantida na memória episódica junto com os itens finais da etapa, chamada de macroestrutura. As frases disponibilizadas no texto são conhecidas como microestruturas. Para que ocorra uma construção gradual de um texto base, a etapa subsequente modifica as representações das anteriores na memória episódica.

A noção de macroestrutura é empregada por Kintsch e Van Dijk (1978) para definir a descrição semântica do conteúdo global do discurso. Pode ser compreendida como uma organização de significado que representa os aspectos essenciais de um texto, por meio de unidades denominadas macroproposições. Dessa maneira, a compreensão pode ser entendida como um processo que permite elaborar a macroestrutura do texto a partir de sua microestrutura (detalhes).

A compreensão textual inclui vários processos cognitivos interrelacionados. Dentre eles, os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado

das palavras impressas, são requisitos necessários, mas não suficientes. A compreensão textual bem sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto.

Para Braibant (1997), a competência em leitura depende da combinação de duas habilidades básicas, quais sejam, a decodificação, relacionada à precisão e à rapidez no reconhecimento das palavras, e a compreensão de leitura, que além da decodificação das palavras está associada ao uso das capacidades cognitivas e metacognitivas necessárias para a compreensão de uma mensagem escrita. Logo, para que a compreensão de leitura ocorra o leitor deve recuperar o vocabulário e o conhecimento prévio que possui e relacioná-los às novas informações presentes no texto. Sternberg (2000) assinala que um ambiente culturalmente favorável pode permitir a estimulação necessária do raciocínio para que uma nova informação seja compreendida, bem como permite ao indivíduo identificar quando não aprendeu algo (metacompreensão).

Em trabalhos anteriores, Sternberg (1987) já se referia à metacompreensão como um processo cognitivo verbal que envolve decodificação, compreensão linguística e significação do conteúdo lido. Os componentes da memória são ativados de modo que a nova informação, quando compreendida, seja classificada, elaborada e armazenada. A esse respeito, também Guterman (2003) considera que a compreensão de leitura depende da metacompreensão, isto é, do autoconhecimento do aluno para monitorar a própria compreensão e identificar quando não compreendeu o conteúdo lido. Decorre daí a importância de um diversificado repertório de conhecimentos anteriores que facilitarão o entendimento de uma nova informação (Gilbert, Martinez & Vidal-Abarca, 2005).

Desse modo, aventa-se a hipótese de que um alto grau de raciocínio verbal (inteligência verbal) pode ser um importante recurso no momento da leitura, de forma a facilitar o acesso aos conteúdos previamente armazenados e, conseqüentemente, seu entendimento. O raciocínio é um mecanismo cognitivo que é utilizado para solucionar problemas simples ou complexos, nas suas diferentes formas de conteúdos (verbal, numérico, espacial, abstrato e mecânico) por meio de seus componentes relacionais de descoberta e de aplicação (Almeida, 1988).

Nascimento e Figueiredo (2002) consideram que o indivíduo inteligente deve ser considerado como um todo. Esse enfoque remete à seguinte hipótese: o aluno inteligente é aquele que utiliza suas melhores habilidades para se sair bem academicamente. Sailor e Abreu (2005) e Gonida, Kiosseoglou e Leondari (2006), entre outros autores, acreditam que a inteligência se associa ao bom desempenho escolar. Nesse sentido, explicam que o aluno inteligente é capaz de reconhecer quando não aprendeu algo e de tomar uma atitude de forma a melhorar seu aprendizado.

Sob essa perspectiva, a compreensão de leitura pode ser compreendida com base em dois processos gerais interrelacionados conhecidos como *botton-up* (ascendente) e *top-down* (descendente). No primeiro, a compreensão exige a decodificação e a compreensão linguística, o que significa que para compreender a informação o leitor precisa decodificar cada palavra e elemento do texto para que, então, ocorra o entendimento. No segundo, o leitor é concebido como um experimentador do texto, que por meio da utilização do contexto e dos conhecimentos prévios constrói sua compreensão textual (Bitar, 1989; Flippo, 1998; Gonzáles, 1998; Nicholson, 1999; Pearson & Camperell, 2001). É importante salientar que, segundo Braibant (1997), para que haja eficiência na leitura o leitor deve se utilizar dos dois processos.

Existem, também, os elementos referentes ao texto. Para Rossi e Bert-Erboul (1990), cada parte do texto é considerada fundamental. Assim o texto apresenta-se composto por macroestrutura (compreensão do tema geral), argumentação (compreensão dos temas dos parágrafos) e detalhes (compreensão das unidades estáticas).

Dos muitos modelos referidos, depreende-se a importância dada à compreensão de leitura, cuja valorização é inegável em cada um deles. Além disso, sendo a leitura uma atividade escolar frequente, por meio da qual os professores esperam que seus alunos adquiram novos conceitos (Silva & Witter, 2009), é importante que o professor possa avaliar a capacidade de compreensão de leitura de seus alunos, para poder, a partir das dificuldades encontradas, planejar atividades adequadas. Para tanto, os professores e psicólogos escolares teriam que, necessariamente, contar com instrumentos de diagnóstico apropriados, que pudessem, efetivamente, demonstrar quais são as necessidades do aluno. Para isso, esses instrumentos devem apresentar propriedades psicométricas favoráveis de modo que garantam resultados eficazes na sua utilização. Dessa maneira, a seguir serão apresentados os instrumentos de avaliação da leitura encontrados na literatura.

A avaliação da compreensão de leitura e instrumentos internacionais e nacionais

A busca pelos instrumentos de avaliação da compreensão de leitura se deu pelo que foi encontrado nos materiais disponíveis nas bases de dados. Essa procura foi realizada nos artigos disponibilizados, assim como nas dissertações e teses que trabalharam com o tema. Os instrumentos foram encontrados utilizando-se como descritor o termo avaliação da compreensão de leitura.

O estudo de Cunha, Suehiro, Oliveira, Pacanaro e Santos (2009) evidenciou que a avaliação da compreensão de leitura, de forma geral, tem sido pouco investigada. As

autoras constataram que, apesar dos esforços de alguns pesquisadores e instituições e do aumento no número de publicações científicas, há vazios de informações em algumas etapas de escolarização, concentração de recursos e falta de instrumentos que se voltem especificamente para esse fim.

A utilização de instrumentos de avaliação da compreensão de leitura permite realizar uma estimativa do nível de leitura do aluno, identificar as dificuldades específicas apresentadas por ele, desenvolver estratégias para lidar com a dificuldade detectada, ajudar o aluno a conhecer suas próprias limitações e avaliar o progresso obtido (Johnson, Kress & Pikulski, 1987). No entanto, Schell (1981) admite que uma verdadeira avaliação da compreensão de leitura de um aluno não pode ser obtida por meio de um instrumento único, mas sim baseada em informações provenientes de várias fontes, e desse modo ser utilizada beneficentemente, favorecendo a superação das dificuldades do aluno.

Segundo Santos (1990), são inúmeras as maneiras de avaliar o comportamento de ler que têm sido propostas. Dessa maneira, a seguir serão descritas algumas das mais utilizadas, entre as quais, testes padronizados, análise de erros na leitura oral, testes com critérios de referência, inventários informais de leitura, verificação de sentença e Teste de Cloze, que será o último a ser apresentado devido a ser o instrumento utilizado na presente pesquisa e, desta forma, será exposto de maneira mais detalhada.

Os testes padronizados para a avaliação de leitura utilizados, principalmente, nos Estados Unidos da América, são constituídos por tarefas que pretendem avaliar a extensão da apreensão correta de uma informação linguística contida numa mensagem (Carrol, 1972). Basicamente, o escore obtido por uma determinada pessoa, num teste padronizado de leitura, é comparado aos escores obtidos por um grupo de pessoas, já submetidas ao mesmo teste, a partir do qual se estabelece uma classificação expressa, geralmente, em

termos percentuais. O grau de critérios adequados que esse grupo normativo consegue reunir, determina, em parte, a precisão dos resultados e a confiança que se pode ter no teste (Schell, 1981).

Johnson et al. (1987) declaram que o mau uso, amplamente difundido, dos testes padronizados de leitura, refere-se à consideração de seu resultado como determinante do grau de instrução em leitura. Tal fato gerou uma resolução, em 1981, por parte da *International Reading Association*, proibindo que fossem empregados dessa forma, ou seja, considerando que esses testes não são apropriados para classificação do nível instrucional de leitura de um estudante, permitindo, apenas, que eles sejam utilizados para a avaliação do nível de desempenho em leitura.

Na categoria dos testes padronizados também está a avaliação a partir do registro do comportamento de ler em voz alta, desenvolvida por Goodman (1967). Um erro ocorre quando o leitor lê algo diferente daquilo que está impresso no texto. O principal objetivo desse teste é analisar qualitativamente os erros, de forma a identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor, bem como suas potencialidades e limitações. Tal como proposta, essa análise dispensa qualquer forma de quantificação, não visando, portanto, o estabelecimento de níveis de leitura, em função do número de erros cometidos (Santos, 1990).

Numa revisão crítica das pesquisas e aplicações existentes sobre a análise de erros na leitura oral, Leu Jr. (1982) afirma que três problemas ficam evidentes, a saber, a falta de um esquema teórico claramente definido, uma inadequada sensibilidade a questões metodológicas e a falha em medir adequadamente as principais pressuposições concernentes a este método. O autor admite também que o primeiro problema foi superado, mas acredita que enquanto os problemas metodológicos não forem resolvidos e as

principais pressuposições não sejam validadas, não é possível utilizar com confiança os resultados obtidos pela análise de erros na leitura oral para se fazer declarações sobre a natureza do processo de leitura ou sobre os métodos de instrução mais apropriados para os alunos (Almeida & Freitag, 2012; Ávila, Kida, Carvalho & Paolucci, 2009; Germano, Pinheiro, Padula, Lorencetti & Capellini, 2012; Salles & Correa, 2014; Salles, Piccolo, Zamo & Toazza, 2013). No entanto, a crítica mais recente encontrada sobre esse tipo de medida é a de que a leitura oral não equivale à leitura silenciosa, pois nesta última o sujeito não cometeria erros que comete na oral. Ainda, há o problema de o sistema ser subjetivo, visto que os pesquisadores desenvolvem seus próprios critérios de análise, tomando decisões pessoais e tornando a pesquisa irreplicável (Leffa, 1996).

Os testes de leitura com critérios de referência comparam o desempenho de um indivíduo com um padrão pré-estabelecido e não com a norma de um grupo de indivíduos, como o fazem os testes padronizados. Assim sendo, são estabelecidos critérios externos que consideram a leitura como um conjunto de sub-habilidades que podem ser avaliadas independentemente. Um problema é o fato de que poucos deles incluem em suas provas a leitura de um texto. Outro problema com esse tipo de teste diz respeito à arbitrariedade de critérios estabelecidos para a correção, o que implica, muitas vezes, comprometimento de qualidade (Johnson et al., 1987).

Entre os testes de aplicação individual, o *Gates-McKillop Reading Diagnostic* foi amplamente utilizado em alunos de segunda a sexta série (Gates & McKillop, 1962). Contém sete subtestes, cujas propostas de avaliação incluem desde a leitura oral de alguns parágrafos, palavras e frases, até o reconhecimento de sílabas e letras. O teste se propõe a detectar as deficiências e medir a capacidade real de leitura de um indivíduo. Segundo

Santa (1981), uma das principais limitações desse teste é o fato de ele não incluir nenhuma prova para a avaliação da compreensão de leitura.

O *Woodcock Reading Mastery Tests* (Woodcock, 1973) é um teste com critérios de referência que, usualmente, é aplicado em alunos de sexta série ao ensino médio, sendo particularmente eficaz para uso em clínica e em pesquisa. É composto de cinco subtestes incluindo identificação de letras e de palavras, repetição de palavras, compreensão de palavras e de passagens. Segundo Smith (1981), esse teste só é válido para a avaliação de alguns aspectos do desempenho em leitura para estudantes da escola elementar, sendo necessário, portanto, que seja utilizado com a devida cautela.

Entre os testes de aplicação coletiva, o *Stanford Diagnostic Reading Test – SDRT* foi um dos mais amplamente divulgados (Karlsen, Madden & Gardner, 1976). Foi estruturado em vários níveis podendo, assim, ser utilizado com alunos da segunda série ao ensino médio e, inclusive, com universitários. O SDRT é baseado no conceito de leitura como um processo em desenvolvimento, cujos principais componentes são a decodificação, o vocabulário, a compreensão e a velocidade de leitura. Os autores partem do pressuposto de que com o desenvolvimento do processo de aquisição de leitura, o valor de cada um desses componentes se altera, e isto se reflete na maneira em que cada uma dessas habilidades deve ser medida, nos diferentes níveis. Na análise crítica que faz do teste, Goldsmith (1981) afirma que entre os testes coletivos de diagnóstico de leitura, o SDRT pode ser considerado como o mais bem construído.

Os inventários informais de leitura, em geral, são elaborados incluindo uma série de atividades, que são cuidadosamente registradas e avaliadas pelo examinador. Por meio da análise da interação leitor-texto, esse tipo de inventário estabelece uma classificação de três

diferentes níveis de leitura, são eles, independente, instrucional e de frustração (Johnson et al., 1987).

Os principais indicadores do nível independente da leitura são a leitura oral com ritmo adequado, em tom de conversação; a ausência de comportamentos reveladores de tensão; decodificação correta (são permitidos pequenos erros que não violem a sintaxe e nem o significado do texto); a compreensão literal, inferencial, e crítica do material lido, o que equivaleria em termos numéricos a 90% de acerto nas questões de compreensão. Como indicadores do nível instrucional seriam considerados a leitura oral em ritmo adequado, em tom de conversação; a ocorrência de dificuldades na leitura oral quando não é dada a oportunidade de leitura prévia, mas que tendem a diminuir acentuadamente na releitura; pequenos erros de decodificação, atribuídos à menor experiência ou desconhecimento do vocabulário; compreensão geral do texto superficial ou incompleta, quantitativamente equivalente a 75%. Os indicadores do nível de frustração em leitura são a leitura oral lenta e sem ritmo; a emissão de comportamentos inadequados, tais como, acompanhar com o dedo, vocalizações, movimento de cabeça; decodificação inadequada que altera o significado do texto; falhas significativas de compreensão, que, em termos numéricos, revelaria que 50% ou menos do material textual foi apreendido.

Johnson et al. (1987) descrevem uma série de atividades que devem ser realizadas num inventário informal de leitura, que serão descritas a seguir. Como primeiro passo, os autores recomendam que seja realizada uma entrevista com o examinando, um segundo passo é solicitar que ele leia em voz alta o material selecionado. Após o término da leitura oral, o pesquisador deverá avaliar o grau de compreensão e retenção do material lido. A quarta etapa de um inventário informal é a solicitação ao avaliando para que leia silenciosamente um outro texto. Em seguida, pede-se a ele que leia em voz alta uma parte

do texto já lido silenciosamente. Uma última etapa proposta para um inventário informal de leitura é a avaliação da compreensão auditiva de um texto lido pelo examinador.

Além disso, Johnson et al. (1987) acrescentam que os procedimentos descritos anteriormente devem ser usados com um conjunto de materiais de vários níveis de dificuldades. Os autores recomendam que o examinador inicie com um nível em que ele possa prever a ocorrência de um desempenho satisfatório, para que possa ser estabelecido o nível independente de leitura do sujeito. A partir daí, o exame da leitura deve continuar, com materiais que apresentem maiores dificuldades, até que se estabeleça o nível de frustração de leitura daquele sujeito. Finalmente, eles ainda se referem à possibilidade de utilização de inventários informais de forma coletiva. Os resultados apresentam razoável grau de acuidade mesmo considerando que alguns aspectos do desempenho em leitura que não são avaliados, como, por exemplo, a leitura oral.

Numa revisão crítica sobre os inventários informais de leitura, Mckenna (1983) afirma que, embora existam problemas decorrentes de sua utilização, eles não são suficientes para justificarem o abandono de seu uso, mesmo porque a maioria das falhas são comuns às das outras técnicas de avaliação de leitura. O autor considera que esses problemas podem ser mitigados se forem reconhecidos como ameaças à validade da técnica e se forem utilizados com algumas recomendações de cautela.

Outra forma de avaliação, a técnica de verificação de sentença, baseia-se na concepção teórica que entende a compreensão de leitura como um processo psicológico. Assim sendo, pressupõe que a leitura ocorra por meio de um processo construtivo, no qual a mensagem linguística, após ser recebida, interage com o conhecimento anterior e com o contexto ambiental e é esta interação que determina a natureza da mensagem recebida,

priorizando o significado em detrimento da estrutura externa (Royer, Hastings & Hook, 1979).

A avaliação da compreensão, desenvolvida a partir desse pressuposto, consiste na organização de vários conjuntos de quatro tipos de afirmações sobre um texto lido, sendo que, dentre elas, duas mantêm o mesmo significado do texto original e as outras duas apresentam significados diferentes. A tarefa do sujeito consiste em distinguir entre as duas classes de sentenças, realizando uma classificação adequada. O desempenho dos sujeitos varia de acordo com a dificuldade do texto e isto é interpretado, pelos autores, como evidência de que a técnica realmente mede compreensão de leitura (Royer et al., 1979).

Royer, Greene e Sinatra (1987) consideram que tanto os testes padronizados, como os testes com critérios de referência são úteis para medir a compreensão dos textos contidos nos testes, podendo desta forma fornecer pistas sobre o progresso em leitura. Contudo, ressaltam que o teste ideal para uso didático é o *Sentence Verification Technique* – SVT, em função de algumas vantagens que ele oferece, a saber, poder ser desenvolvido com qualquer tipo de texto que aborde o assunto que interessa a cada disciplina; poder ser utilizado com textos de graus de dificuldades variáveis, tendo se mostrado apropriado para estudantes desde a terceira série até a universidade; poder ser facilmente elaborado pelo professor, sem especialização na área da leitura, visto que são necessárias apenas instrução e prática mínimas, sendo o mais importante a familiaridade com o assunto abordado.

A última forma de avaliação da compreensão de leitura que será apresentada é a técnica de Cloze. Em 1953, Wilson L. Taylor introduziu o "procedimento Cloze" como um método de medir a legibilidade ou dificuldade de um texto. Assim, era considerado que se várias pessoas conseguiam reproduzir as palavras retiradas de uma passagem do texto ele era fácil de ler, mas se elas não pudessem fornecer as palavras que faltavam, o texto seria

difícil. No entanto, outros estudiosos encontraram correlações entre os escores Cloze e outras medidas de legibilidade, por exemplo, as que consideravam a estrutura frasal (cumprimento das frases e palavras) e a porcentagem de palavras menos vulgares do vocabulário (Bormuth, 1967; Bormuth, 1968; Rankin & Culhane, 1969).

Não demorou muito para que o próprio Taylor visse o potencial de usar o Cloze como uma medida de compreensão de leitura. Em um artigo de 1956, ele argumentou que se a declaração que uma passagem é legível significa que é compreensível, então a pontuação que mede legibilidade deveria, também, medir a compreensão. Pesquisas posteriores ao artigo de 1956 foram empregadas com o objetivo de estabelecer validade de critério para o instrumento, admitindo que ele seria apropriado para medir a proficiência de leitura (Bormuth, 1967, 1969; Rankin & Culhane, 1969; Taylor, 1956; Weaver & Kingston, 1963). As conclusões desses estudos foram, em geral, favoráveis para o uso do Cloze como uma medida de compreensão de leitura com falantes nativos, produzindo coeficientes de correlação variando de moderada (0,54-0,71) a forte (0,80-0,95) (Mckamey, 2006).

Pesquisas posteriores foram demonstrando que os testes Cloze tendem a se correlacionar significativamente com quase todos os tipos de teste de língua (Bachman, 1982). Para exemplo, em dois estudos de validade relacionada a um critério (Hinofotis, 1980; Oller & Conrad, 1971), os resultados em testes Cloze tradicionais foram correlacionados não só com a leitura em testes de compreensão (0,80 em Oller & Conrad e em Hinofotis), mas também com o ditado (0,82, Oller & Conrad), compreensão auditiva (0,71, Hinofotis), estrutura / gramática (0,63, Hinofotis; 0,58, Oller & Conrad), e testes de vocabulário (0,59 em ambos Hinofotis e Oller & Conrad).

O Cloze consiste na estruturação de um texto em que se eliminam alguns vocábulos que são substituídos por um traço e que o leitor deverá completar com a palavra que julgar

mais apropriada para dar sentido ao texto. Essa técnica não pode ser incluída em apenas uma das categorias apresentadas, visto que sua classificação dependerá da forma como é utilizada, podendo ser empregada com critérios de referência ou mesmo como teste padronizado. Menos frequentemente, mas com possibilidade de bons resultados, é usado para a análise de erros na leitura oral.

Um exemplo do uso do Cloze como critério de referência está na classificação proposta por Bormuth (1968) que classifica os leitores em três níveis de compreensão de leitura com base no percentual de acertos obtido no preenchimento do teste. O primeiro deles é o nível de ‘frustração’, que inclui leitores com até 44 % de acertos, e considera que nesses casos não há compreensão em leitura. O segundo é o nível ‘instrucional’ e abrange a faixa de acertos de 44,1% a 57%, referindo-se àqueles leitores que necessitam de ajuda externa para alcançarem a compreensão, pois compreendem apenas algumas ideias trazidas no texto. O último nível é o ‘independente’ e engloba os leitores com aproveitamento superior a 57% dos acertos, demonstrando compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

A correção do Cloze consiste em verificar o preenchimento correto das lacunas, atribuindo um ponto para os acertos e zero para os erros. As dificuldades dos itens estão relacionadas a fatores intrínsecos, que dependem de elementos estruturais e facilitadores do texto e fatores extrínsecos, que incluem o conhecimento do aluno e estratégias utilizadas por ele para realizar a tarefa. Nesse sentido, Abraham e Chapelle (1992) consideram que os acertos no Cloze, assim como nos outros instrumentos, não dependem somente da habilidade do sujeito, mas da dificuldade dos itens do texto, como já mencionado.

Segundo Bensoussam (1990), essa técnica é eficiente para avaliar a compreensão de leitura, pois utiliza os aspectos semânticos e sintáticos do texto. É importante evidenciar,

novamente, que o conhecimento prévio do leitor se destaca como um componente determinante, pois faz com que somente os leitores proficientes possam preencher as lacunas de maneira coerente. Portanto, o teste se apresenta de forma estruturada, simples e com possibilidade de ser utilizado e adaptado desde o ensino fundamental até o superior, como mostram os estudos de medida de inteligibilidade do texto (Molina, 1984; Mello, 1986) e também os de avaliação da compreensão de leitura (Cunha & Santos, 2014; Joly, Bonassi, Dias, Piovesan & Silva, 2014; Joly & Piovesan, 2012; Klein & Lamprecht, 2012; Monteiro & Santos, 2013; Mota et al., 2012; Mota & Santos, 2014).

A forma mais constante de omissão é a retirada sistemática de todo quinto, sétimo ou décimo vocábulo. Contudo, pode-se também optar pela omissão de uma classe gramatical (adjetivos, substantivos, verbos) e eliminar todas as palavras que estiverem nela contidas ou ainda na supressão aleatória de 20% das palavras do texto (Ashby-Davis, 1985; Bachman, 1990; Bormuth, 1968; Braga, 1981; Condemarín & Milicic, 1988; Giordano, 1985; Grant, 1979; Helfeldt & Henk, 1985; Hines & Warren, 1978; Porter, 1979; Riley, 1986; Santos, 1981; Santos, 2004; Zucoloto, 2001).

Apesar de haver uma forma tradicional de aplicação, há também diversas variações da técnica, dependendo do objetivo do avaliador por exemplo, se a intenção é avaliar adjetivos, eles é que são eliminados do texto. Condemarín e Milicic (1988), bem como Oliveira, Boruchovich e Santos (2009) apresentam uma lista de alternativas de emprego do Cloze, com a nomenclatura específica que cada uma recebe, tal como apresentado na Tabela 1

Tabela 1
Nome e descrição das formas diferenciadas das aplicações de Cloze

Nome	Descrição
Cloze tradicional	Omissão sistemática do quinto vocábulo.
Cloze lexical	Omissão de itens lexicais, como por exemplo os substantivos, adjetivos, entre outros.
Cloze gramatical	Eliminação de itens relacionais.
Cloze de múltipla escolha	Apresentação, ao estudante, de várias alternativas para o preenchimento da lacuna.
Cloze cumulativo	Omissão sistemática de uma palavra.
Cloze labirinto	Selecionar as palavras que completam a oração a partir de três opções previamente selecionadas.
Cloze pareado	São excluídas cinco palavras por oração e dispostas em um quadro e o aluno deve escolher a palavra que dá sentido ao espaço.
Cloze restringido	As palavras omitidas são posicionadas abaixo ou ao lado do texto e cabe ao estudante escolher qual serve no espaço, sendo que cada palavra corresponde apenas a uma omissão.
Cloze com chaves de apoio	Ao invés de ter um risco contínuo do tamanho da palavra excluída, ter pequenos riscos correspondentes a cada letra da palavra.
Cloze pós-leitura oral	Assemelha-se ao de tradicional, mas é pedido ao aluno que faça uma leitura oral do texto antes de começar a completar.
Cloze interativo	O aluno deve escolher a palavra e justificar sua escolha, que deve ser anotada pelo aplicador.

Na Tabela 1, pode-se observar que a mudança de um tipo de texto para o outro envolve formas de apresentação diferentes. Ainda, são permitidas variações em alguns dos tipos mencionados, como por exemplo o do Cloze Múltipla Escolha, que pode trazer duas ou três opções de palavras para a escolha. O Cloze com chaves de apoio também pode incluir sílabas ao invés de letras. O Cloze interativo é bastante flexível, e poderá ter muitas formas de aplicação, dependendo da criatividade do aplicador. É importante salientar que a correção depende do objetivo do avaliador, podendo ser literal, ou seja, a palavra a ser escrita deve ser a mesma retirada ou sinônima, ou podem ser aceitas palavras próximas às que deveriam constar no texto (Condemarín & Milicic, 1988).

Dessa forma, a utilização da técnica de Cloze para o desenvolvimento da compreensão de leitura está baseada na concepção da compreensão como um processo que necessita da interação entre o leitor e o escritor do texto, isto independente da forma de apresentação e da estruturação do texto. Para essa interação do processo de compreensão são importantes as pistas gramaticais e semânticas, assim como os padrões de linguagem e, também, o conhecimento prévio dos leitores sobre o tema (Ayres, 1999; Carelli, 1992; Ellis, 1995; Marini, 1980). Ademais, alguns pesquisadores, como Santos e Oliveira (2010) consideram que por meio de atividades com o Cloze pode-se dinamizar o processo de compreensão, visto que a técnica permite muitas possibilidades de variações e, assim, sua utilização em diversos conteúdos e para atingir diferentes objetivos.

Em relação à utilização do Cloze no Brasil, Cunha (2009) publicou o resultado de uma pesquisa bibliográfica em que foram resgatados artigos, dissertações e teses por meio das bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a palavra-chave “Cloze”. A autora recuperou 52 trabalhos de 1976 a 2007, e identificou que a maior parte deles envolveu universitários (48,9%), seguidos daqueles desenvolvidos com alunos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série (23,4%) e de alunos de 5ª a 8ª (19,1%). Os pós-graduandos e candidatos aprovados no vestibular foram a menor população estudada com o Cloze (2,1%). É importante informar que as pesquisas tiveram maior ocorrência em 2002 e que 50% delas concentraram-se a partir do ano 2000.

Mais recentemente, foi realizado um estudo que investigou a produção científica sobre o Cloze entre os anos de 2002 e 2012. A pesquisa passou por três etapas, a saber, na primeira foram focalizados os periódicos disponibilizados no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), na segunda apenas

os artigos que focalizavam o teste de Cloze e, na terceira, apenas os que disponibilizavam *online* os textos completos. Os descritores utilizados foram “Teste de Cloze”, “Cloze Test” e “Técnica de Cloze”. Assim, a autora encontrou 32 artigos. Diferente da pesquisa de Cunha (2009), na maior parte dos artigos a investigação havia sido realizada com alunos do ensino fundamental, seguidos por aqueles que haviam trabalhado com estudantes universitários (Suehiro, 2013).

É importante salientar que o teste de Cloze, no Brasil, é a medida mais utilizada na avaliação da compreensão de leitura. Isso se mostra na pesquisa realizada por Cunha et al. (2009), em que investigaram a produção científica voltada à avaliação da leitura no contexto escolar nos anos de 1996 a 2005. Para tanto, analisaram 33 artigos de 12 periódicos classificados como A Nacional, segundo o QUALIS da CAPES. Dentre os resultados, as análises mostraram que, dentre os instrumentos, a técnica de Cloze foi a mais utilizada.

Diante do exposto, pode-se observar a diversidade de modelos que explicam a leitura, descrevendo aspectos a ela relacionados. Também não há um modelo que explique sozinho os aspectos contidos no instrumento de medida aqui utilizado, a saber, o Cloze. Isso porque no modelo simples há a decodificação e a compreensão, num modelo multiplicativo, mostrando a impossibilidade de a leitura acontecer sem um dos dois processos.

Quanto ao modelo de construção-integração de Kintsch e van Dijk (1978), há a macroestrutura ligada a aspectos globais do texto e a microestrutura relativa aos detalhes dos textos. O modelo aponta, ainda, que o leitor constrói uma estrutura que envolve os conhecimentos obtidos no texto com os outros adquiridos previamente. Assim, a

compreensão é uma interação entre o leitor e o texto, sendo este o argumento principal para o desempenho no teste de Cloze.

Há também o processamento de leitura visto pelos processos ascendente e descendente (*bottom-up* e *top-down*). O primeiro processo tem como premissa que o leitor processa toda a palavra e realiza uma análise intensiva de seu significado. Nele, a leitura tem dois componentes essenciais, a saber, a decodificação e a compreensão linguística. No processo descendente (*top down*), o leitor é visto como um experimentador do texto, que se vale de um sofisticado nível de estrutura de conhecimento para construir o significado. Nele, a ênfase está no significado da leitura, da qual o leitor tem que perceber o contexto geral do texto para compreendê-lo. No entanto, o leitor eficiente se utiliza dos dois processos (Nicholson, 1999). Essa possível relação entre os dois processos, utilizada pelo leitor eficiente, também é vista como um argumento para o desempenho no teste de Cloze.

Ainda quanto ao Cloze, pode-se dizer que para o seu preenchimento é necessário recorrer à decodificação, ao conhecimento de aspectos globais do texto, bem como a conhecimentos prévios. Isso justifica a orientação geral de se pedir ao respondente que o texto seja lido até o final antes de começar o completamento das lacunas. É possível, dessa forma, recorrer a mais de um modelo de leitura para explicar o processo subjacente ao preenchimento das lacunas de um texto estruturado do Cloze. A técnica em si foi desenvolvida sem ligação específica com qualquer dos modelo de leitura, tendo sido inspirada apenas nos princípio de fechamento (*closure*) da Gestalt.

O quadro atual remete à praticamente inexistência de instrumentos formais de avaliação da compreensão, que apresentem indicadores de qualidade psicométrica e sejam disponibilizados por editoras. Assim, a quase totalidade dos procedimentos de avaliação encontrados está dispersa em teses, dissertações ou artigos científicos (Gomes &

Boruchovitch, 2005; Spinillo & Mahon, 2007), que consistem na única fonte de recursos dos profissionais que trabalham com avaliação.

Dois subtestes da Bateria PROLEC (Compreensão de Orações e Compreensão de Textos) constituem atualmente os únicos recursos formais que dispomos para a avaliação da compreensão leitora, apresentando normas intragrupo e estudos de fidedignidade e validade (Cuetos, Rodrigues, & Ruano, 2012). Apesar do avanço, uma análise mais detalhada do manual mostra a possibilidade de efeito de teto nos subtestes, o que pode prejudicar a variabilidade dos escores e, conseqüentemente, o diagnóstico de indivíduos com dificuldades de compreensão. Desse modo, o instrumento carece de uma análise cuidadosa dos itens. Depois dessa explanação das possibilidades de medidas para a compreensão de leitura, serão descritos estudos realizados no Brasil em que o teste de Cloze foi utilizado.

Estudos empíricos realizados com o Cloze no Brasil

A seguir, serão descritos alguns estudos publicados com o teste de Cloze para avaliação da compreensão de leitura. Serão apresentados, prioritariamente, os estudos que tiveram como participantes crianças do ensino fundamental, pois esta será a escolaridade utilizada na presente pesquisa eles estão organizados pelo tipo de estudo, podendo ser comparação de desempenho, relação com outros construtos, relação com habilidades linguísticas, desenvolvimento ou melhora da compreensão, análise dos itens do instrumento e relação com a inteligência, sendo que dentro de cada tipo as pesquisas foram colocadas em ordem cronológica. Vale ressaltar que a nomenclatura série/ano escolar será a mesma descrita no trabalho original.

Os artigos foram buscados nas bases de dados disponíveis para a consulta do artigo completo, de modo que informações importantes pudessem ser retiradas dos mesmos e descritas no presente trabalho. Todas as pesquisas encontradas, a partir de 2009, que tiveram como participantes alunos do ensino fundamental e como instrumento de coleta de dados o teste de Cloze foram incluídas. No entanto, no que se refere à análise dos itens não foram encontradas muitos estudos com crianças, assim optou-se por apresentar aqueles que constituíram de participantes de outras faixas etárias.

Antes de começar a descrição dos estudos mais recentes em que foi empregado o Cloze, vale mencionar que o instrumento vem sendo utilizado há muitos anos no Brasil. O primeiro estudo recuperado é o de Savastano (1973). Depois, ainda na década de 1970, há outros trabalhos como os de Moysés (1976) e Witter (1978). Isso mostra que há mais de 40 anos o Cloze vem sendo pesquisado no âmbito nacional.

O primeiro estudo a ser apresentado quanto ao grupo de comparação de desempenho é o de Joly (2009) que teve o objetivo de investigar o desempenho de 500 estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental em compreensão de leitura, com idades entre 9 e 11 anos, de escolas pública e particular. Esses estudantes responderam um teste de compreensão de leitura usando Cloze, denominado pela autora como Sistema Orientado de Cloze (SOC), pois o texto foi organizado por nível de dificuldade, a partir de critérios específicos relativos ao número de palavras e omissões de vocábulos, tanto em relação ao texto bem como ao tamanho de lacunas e opções de resposta para definição dos itens. Os resultados revelaram proficiência em leitura para a maioria dos estudantes da escola particular (89,8%) e para 14,5% dos que frequentavam escola pública. Constatou-se que as meninas compreenderam mais o que leram do que os meninos, corroborando achados de estudos anteriores sobre leitura.

Um dos objetivos de Silva, Witter e Carvalho (2011) foi descrever o desempenho de alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em compreensão de leitura, levando em consideração o sexo dos alunos. Para tanto, responderam ao teste de Cloze para avaliação da compreensão. 60 alunos de uma escola pública, posteriormente, divididos em quatro grupos, a saber, masculino e feminino do terceiro ano e masculino e feminino do quarto ano. Comparando os quatro grupos, observaram não haver qualquer diferença estatisticamente significativa de compreensão de leitura. Os grupos foram reunidos para análise das variáveis ano escolar e sexo, em que os alunos do quarto ano apresentaram médias significativamente maiores que os do terceiro e as meninas obtiveram médias maiores que os meninos. As autoras declararam que, dentro do esperado, o desempenho geral das crianças foi baixo.

A pesquisa de Witter e Silva (2011) teve por objetivo comparar o desempenho na compreensão de leitura entre os tipos de instituição de ensino, sendo eles, particular e pública, assim como comparar os participantes por ano escolar e sexo. Participaram 80 estudantes, metade de cada escola e todos responderam um teste de Cloze. Nos resultados foi encontrado que os alunos da escola particular apresentaram melhor desempenho que os da pública, assim como os alunos da quarta série obtiveram médias melhores que os da terceira, no entanto, não houve diferença entre os sexos.

O trabalho de Joly et al. (2014) avaliou a compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental. Participaram 331 alunos de 6º ao 9º ano, 51,7% do gênero feminino, com idades entre 10 e 14 anos. Foram utilizados três textos nos quais foi aplicado o SOC, com critérios de omissões diferentes, sendo um básico e dois por opção. Os alunos responderam aos instrumentos de forma coletiva em duas sessões. Os resultados evidenciaram diferença significativa para gênero e ano de escolaridade, em que as meninas

e os alunos de nível escolar mais elevado tiveram desempenho melhor. Foram encontradas correlações significativas de magnitudes fraca e moderada entre as provas (básico e opção 1, $r=0,49$; básico e opção 2, $r=0,38$), o que indicou relação entre os diferentes tipos de prova.

Entre os trabalhos que tinham por objetivo comparar os resultados obtidos com o teste de Cloze, por ano escolar, sexo e tipo de escola dos participantes, apontaram para a existência de diferenças significativas entre essas variáveis. Percebe-se que, para o ano escolar, os alunos de anos mais avançados apresentam as maiores médias, quanto ao sexo há divergências, pois alguns estudos mostram que as meninas têm desempenho superior, enquanto em outros essa diferença não é encontrada. Para o tipo de escola, particular ou pública, nota-se que as crianças de escola particular obtêm médias mais elevadas que as da escola pública. Esses achados mostram que o instrumento é capaz de diferenciar os sujeitos quanto ao desempenho no teste, possibilitando informações relevantes para subsidiar novas práticas educativas e, ainda, possíveis ações interventivas.

Dentre os estudos que exploram a relação com outros construtos está o estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) que objetivou buscar a relação entre compreensão de leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Participaram 434 estudantes matriculados nas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, que responderam ao Teste de Cloze. Foram obtidas as notas escolares das disciplinas de português e matemática com as secretarias de cada escola. Os resultados mostraram relação entre compreensão de leitura e desempenho escolar. Assim, estudantes que obtiveram melhor compreensão textual também apresentavam desempenho escolar mais satisfatório em ambas as disciplinas.

A pesquisa de Gomes (2009) buscou a relação entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e motivação. Foram participantes 32 crianças matriculadas na quarta série do ensino fundamental, que responderam a um instrumento de medida para cada construto. Houve uma intervenção, que teve por objetivo o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Essa intervenção teve duração de dois meses, organizada em sete sessões de uma hora e meia cada; a autora incluiu também apoio motivacional e orientação para estudos. Os resultados obtidos mostraram que os construtos estudados estão fortemente relacionados, indicando que quanto maior a utilização de estratégias, melhor a compreensão de leitura, assim como a motivação. A respeito da intervenção foi constatado que o desempenho dos alunos no pós-teste foi maior que no pré-teste, no entanto, a autora não realizou nenhuma análise estatística para comprovar a eficiência dessa intervenção.

No trabalho de Monteiro e Santos (2013) o objetivo foi buscar relações entre os recursos familiares e a compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa, participaram 404 crianças. Essas crianças responderam o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (IRAF) e dois testes de Cloze, para avaliação da compreensão de leitura. Nos resultados obtidos, as autoras encontraram correlações positivas e significativas, sendo uma moderada e três fracas, entre as categorias do IRAF e os escores médios do Cloze (Suporte, $r=0,27$; Interação, $r=0,33$; Recursos, $r=0,43$; Total, $r=0,39$).

Buscando verificar a relação entre o Cloze e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) foi realizada essa pesquisa por Mota e Santos (2014). A amostra do estudo constituiu-se de quarenta e duas crianças, das quais dezenove eram alunas do 2^a ano e vinte e três do 3^a ano do Ensino Fundamental de escolas particulares situadas no interior de Minas Gerais. As

autoras encontraram, nos resultados, diferenças significativas entre os anos escolares, com médias maiores para as crianças do segundo ano. Também encontraram correlação positiva e significativa, com magnitude moderada ($r=0,47$), entre o Cloze e o TDE.

Nas pesquisas que objetivaram analisar a relação da compreensão de leitura e outros construtos que poderiam estar relacionados, observa-se que os construtos utilizados foram desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, motivação e recursos familiares. Os estudos que encontraram relação entre o teste de Cloze e o desempenho escolar mostraram que essa relação foi positiva e significativa, podendo-se pensar no caso de o Cloze ser utilizado como uma medida de desempenho do aluno na escola. Também foi constatada relação positiva e significativa entre as estratégias e a motivação com a compreensão de leitura, mostrando que alunos que se utilizam de estratégias e que estão motivados para aprender possuem um melhor desempenho na compreensão. Por fim, a relação entre a compreensão e os recursos familiares, que foi positiva e significativa, mostra que quanto maior o número de recursos que a criança possui na família maior o seu desempenho; esse resultado remete à situação das crianças que estudam nas escolas periféricas e que não possuem condições mínimas necessárias em casa e nem mesmo na escola.

A seguir, serão explorados os trabalhos que relacionaram a compreensão com habilidades linguísticas e o primeiro deles, é o de Mota e Santos (2009) que ressaltam a importância de estudos que avaliem o papel das habilidades metalinguísticas para a leitura. Assim, realizaram essa pesquisa com o objetivo específico de explorar as relações entre a consciência fonológica e a compreensão de leitura. Participaram 19 crianças da 1ª série e 23 da 2ª série. Dentre os resultados apresentados, as autoras observaram que os escores obtidos nas tarefas de consciência fonológica se associaram aos escores dos testes de Cloze ($r=0,39$; $r=0,51$), utilizados como medida.

Mota et al. (2009), também avaliando o papel das habilidades metalinguísticas, buscaram a relação entre a consciência morfológica e a compreensão de texto, medida pelo teste de Cloze. Participaram 42 estudantes da primeira e segunda série do ensino fundamental. Os resultados apresentaram relação positiva entre os escores obtidos na prova de consciência morfológica e o teste de Cloze, mostrando, mais uma vez, a importância das habilidades metalinguísticas para a compreensão de leitura.

O trabalho de Cunha e Santos (2010) buscou relações entre as pontuações obtidas na Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, na Escala de Reconhecimento de Palavras e no Teste de Cloze. Participaram 266 crianças, de ambos os sexos, de terceiras e quartas séries do ensino fundamental de escolas públicas, particulares e do Sesi, do interior de São Paulo, entre 8 e 13 anos de idade. As autoras observaram que as relações moderadas (Cloze e reconhecimento = 0,65; ADAPE e Cloze = -0,60) entre os instrumentos foram significativas, sendo positiva com o reconhecimento de palavras e negativa com a dificuldade de aprendizagem.

O estudo de Guimarães (2011) buscou a relação entre a segmentação convencional de palavras, a consciência morfosintática, a ortografia e a compreensão de leitura. Foram participantes 40 alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental matriculados em escolas públicas de Curitiba. Os alunos foram avaliados individualmente em três sessões, sendo que apenas os dois textos de Cloze foram aplicados em grupos de cinco crianças antes da terceira sessão. Dentre os resultados apresentados pelas autoras, os alunos mostraram maior dificuldade na identificação oral de palavras do que na segmentação da escrita. Ainda, obtiveram correlações positivas entre os escores obtidos na consciência morfosintática e aqueles alcançados na compreensão de leitura.

O objetivo da pesquisa de Klein e Lamprecht (2012) foi analisar a compreensão de leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Participaram do estudo 12 crianças matriculadas na quarta série do ensino fundamental. Dentre os participantes, três alunos tinham o diagnóstico de TDAH e tomavam medicação supervisionada por um médico neurologista. Foram utilizados três instrumentos, a saber, a avaliação da compreensão em leitura de textos expositivos e a técnica de Cloze aplicada a um texto, e outro para a avaliação da consciência fonológica, sendo ele o instrumento de avaliação sequencial. Os resultados levaram as autoras à conclusão de que os alunos com TDAH apresentaram resultados tão bons quanto os de seus colegas de sala em testes de consciência fonológica e de compreensão de leitura, porém tinham necessidade de que alguém os orientasse, assim como mais tempo para a realização das tarefas.

Por sua vez, Santos e Cunha (2012) propuseram um trabalho com o intuito de analisar as relações entre a consciência metatextual e a compreensão de leitura em crianças do ensino fundamental. Para tanto, foram participantes 315 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas do interior do Estado de São Paulo. As crianças responderam a dois testes de Cloze e a um questionário para a avaliação da consciência metatextual. Dentre os resultados apresentados, observaram que a medida de avaliação da consciência metatextual possui relação positiva e significativa de magnitude moderada ($r=0,68$; $r=0,57$) com a pontuação em compreensão de leitura.

O estudo de Mota et al. (2012) explorou a relação entre duas habilidades metalinguísticas, a saber, a consciência morfológica e fonológica e a compreensão de texto medida pelo Cloze, em um estudo longitudinal. Participaram da pesquisa 42 crianças do segundo e terceiro ano do ensino fundamental de escolas particulares do interior do Estado

de Minas Gerais. As crianças foram avaliadas em um momento e um ano depois dessa primeira avaliação. Responderam a uma tarefa consciência morfológica, uma de analogia gramatical, uma de consciência fonológica, dois textos de Cloze, o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e os sub-testes de vocabulário e dígitos da Escala de Inteligência Wechsler para crianças WISC-III. Os resultados mostraram que houve correlações positivas e significativas de magnitude fraca ($r=0,39$; $r=0,37$) entre os escores obtidos nas tarefas de consciência morfológica e analogia gramatical, nos dois momentos de aplicação.

A pesquisa de Suehiro e Santos (2012) buscou a relação entre instrumentos de avaliação da compreensão de leitura e da aprendizagem da escrita. Participaram 221 crianças, ambos os sexos, entre 6 e 12 anos de primeira a quarta séries do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os respondentes foram submetidos ao teste de Cloze, elaborado para avaliação da compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental, e à Escala de Avaliação da Escrita (EAVE). Os resultados obtidos mostraram índice de correlação de magnitude forte entre os instrumentos, sendo este negativo e significativo, informando que a EAVE pontua erro.

O teste de Cloze também foi usado por Cunha e Santos (2014) com o objetivo de analisar a relação entre a consciência metatextual e a compreensão de leitura em crianças matriculadas no ensino fundamental. Foram participantes 30 crianças de uma escola pública, sendo dez de cada ano escolar, do 3º ao 5º que responderam ao Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual e a dois testes de Cloze. Os resultados revelaram relação positiva e significativa, com magnitude forte ($r=0,73$; $r=0,70$), entre ambas as medidas.

Primeiramente, vale dizer que o maior de número de pesquisas aqui descritas englobam aquelas que relacionam a compreensão de leitura com habilidades linguísticas

diversas, sendo elas a consciência fonológica, morfológica, morfossintática, metatextual, reconhecimento de palavras, escrita e analogia gramatical. Todos os trabalhos mostraram relações significativas e positivas, sendo que os que tiveram correlações negativas, essas ocorreram pelo fato de o instrumento pontuar erro ao invés de acerto. Esses resultados apontam o quanto as habilidades estão ligadas e que é preciso que o aluno seja estimulado a desenvolver todas elas de modo que possua uma aprendizagem eficaz.

O grupo de pesquisas descritas a seguir avaliam trabalhos experimentais em compreensão de leitura. Dessa forma, utilizam o Cloze como medida pré e pós teste, assim como para o desenvolvimento da compreensão.

O estudo de Santos e Oliveira (2010) teve por objetivo verificar a adequação da técnica de Cloze para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão de leitura. Foram realizadas duas etapas; na primeira participaram 314 crianças de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, que responderam a dois testes de Cloze na forma tradicional. Como resultado, as autoras evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares, porém não foram apresentadas as médias obtidas nesses grupos. Na segunda etapa, foram desenvolvidos dois programas experimentais com o intuito de desenvolver e melhorar, nos alunos, a compreensão de leitura. O primeiro grupo continha 85 alunos de quarta série, divididos em dois subgrupos, a saber, experimental e controle. No segundo grupo estavam 73 alunos de terceira e quarta série, também divididos nos mesmo subgrupos do primeiro. Em ambos os grupos, os resultados mostrados evidenciaram que o grupo experimental obteve melhor desempenho no pós-teste, quando comparado ao grupo controle, assim como quando comparado com o pré-teste realizado.

Por sua vez, Coelho e Correa (2010) procuraram mostrar a importância do monitoramento da leitura para a compreensão textual. Como habilidades de monitoramento,

controladas na pesquisa, estão a habilidade verbal, a atenção e a memória de trabalho. Participaram 62 adolescentes com idades entre 14 e 17 anos, que foram distribuídos em dois grupos, a saber, experimental e controle. Responderam textos em que foi aplicada a técnica de Cloze, com a metodologia do paradigma de detecção de erros e as provas de habilidade verbal e de memória do WISC-III, tanto no pré como no pós-teste. Na intervenção, os alunos deveriam monitorar seis textos em seis sessões de 50 minutos, duas vezes por semana. Os resultados mostraram que o grupo experimental foi significativamente melhor do que o grupo controle nas tarefas de leitura e de monitoramento.

Gomes e Boruchovitch (2011) realizaram uma pesquisa que objetivou analisar os efeitos de intervenção na compreensão de leitura de alunos da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública. Participaram 56 crianças divididas em dois grupos, experimental e controle. Além de responderem o teste de Cloze, os estudantes também responderam um questionário informativo e a Escala de Estratégias de Aprendizagem. Para o grupo experimental foram oferecidas sete sessões de intervenção quanto às estratégias de aprendizagem, metacognição, motivação e orientação para o estudo. Os resultados mostraram, na aplicação final, que os alunos do grupo experimental apresentaram melhores resultados na compreensão de leitura, comparados aos do grupo controle.

O trabalho de Bortolanza e Cotta (2012) se propôs a estudar a técnica de Cloze, mostrando que é um instrumento eficiente para melhorar o desempenho em leitura de alunos no ensino fundamental. Para tanto, foram participantes do estudo 12 crianças matriculadas no 5º ano do ensino fundamental no grupo experimental. Esse grupo realizou atividades de leitura por meio de doze testes de Cloze, durante um mês, sendo três sessões por semana. Também houve um grupo controle, composto pela mesma quantidade de

alunos e com as mesmas características do grupo experimental. Os resultados evidenciaram a eficiência da técnica de Cloze para desenvolvimento da compreensão de leitura.

As pesquisas que demonstraram a eficiência do teste como medida para, não só diagnosticar, mas também desenvolver ou melhorar a compreensão de leitura das crianças são as que trabalharam com intervenção. Em todas elas o grupo em que a intervenção foi realizada obteve uma média melhor, comparados com os que não a tiveram. Esses dados ilustram a eficácia do instrumento como meio de promover no aluno uma melhora na compreensão de leitura.

Os estudos que tiveram como objetivo analisar os itens do instrumentos estão descritos na sequência. Vale informar que, nos trabalhos apresentados, os textos utilizados são diferentes dos textos da presente pesquisa, no entanto, em todos está aplicada a técnica de Cloze, também, a amostra utilizada nessas pesquisas são diferentes da que será utilizada no presente trabalho pelo baixo número de estudos realizados com esse objetivo. A primeira pesquisa é de Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) que investigou as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão em leitura utilizando a técnica de Cloze. Participaram 612 estudantes que cursavam o segundo semestre de quatro cursos de uma universidade particular (Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia). Dos participantes, a maioria era do sexo feminino, com idades entre 17 e 52 anos. Os autores observaram um bom ajuste ao modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item, sendo que a escala formada pela soma do número de lacunas corretamente completadas provou possuir consistência interna alta ($KR-20 = 0,84$). Os itens formaram dois grupos em razão da dificuldade: um grupo com itens muito fáceis e outro com itens muito difíceis. Parte da variabilidade dos índices de dificuldade pôde ser explicada pela classe gramatical da palavra a ser descoberta ($r=0,62$, $p<0,001$). Do maior ao

menor nível de complexidade foram observados: adjetivos, verbos, advérbios, substantivos, pronome, preposição e artigo.

Tendo por base considerações sobre as evidências de validade por processo de resposta, foram analisados os erros cometidos num teste de Cloze. Participaram 266 crianças, de ambos os sexos, entre 8 e 13 anos, de terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de São Paulo. Foram formados dois grupos de protocolos, das crianças que tiveram as melhores e as piores pontuações, para a construção de uma escala dos tipos de erros cometidos, a saber, branco, fonológico, lexical, sintático e semântico. Os resultados mostraram que as crianças com médias mais altas cometeram mais erros lexicais e as com médias mais baixas, erros semânticos. Foi encontrada a evidência de validade por processo de resposta, por meio da avaliação da homogeneidade na distribuição dos tipos de erros. No entanto, as autoras consideraram que seria preciso ampliar o conhecimento sobre as características psicométricas do teste de Cloze (Cunha & Santos, 2009).

O objetivo do estudo de Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) foi levantar a compreensão de leitura em alunos do ensino médio e explorar os acertos relativos aos itens de um texto preparado de acordo com a técnica de Cloze. Participaram 83 estudantes de um curso pré-vestibular, com idades entre 17 e 55 anos. Eles responderam um texto preparado em Cloze que passou por uma análise morfosintática, classificando os itens. Em seguida, levantaram a dificuldade de cada item ser preenchido corretamente, obtendo três níveis, a saber, fáceis (29 itens), de média dificuldade (12 itens) e difíceis (5 itens). A aplicação ocorreu de forma coletiva em horário cedido pelo professor da turma. Nos resultados, as autoras identificaram que os estudantes acertaram mais preposições, seguidas por substantivos e artigos. O item mais difícil foi a locução adjetiva, tendo apenas um acerto.

O estudo de Joly e Piovesan (2011) visou analisar o funcionamento diferencial dos itens do Teste de Cloze por Opção EM/U o qual avalia compreensão de leitura. Participaram 489 estudantes, sendo 206 universitários de instituição particular, com 79,1% do gênero feminino, com idade média de 25,89 anos. Outros 283 alunos do Ensino Médio (EM) participaram, com média de idade de 15,98 anos, de escolas públicas e privadas, com maioria do gênero feminino. As autoras constataram que quatro itens (10%) tiveram os maiores índices de dificuldade. Verificaram apenas um item (2,5%) fora do limite adequado para *outfit*. Encontraram que o conjunto de itens desse teste está ajustado do ponto de vista estrutural e que é relativamente fácil para esses estudantes respondê-lo. Doze itens (30%) estavam funcionando diferencialmente para o EM e Superior.

O estudo Oliveira, Santos, Boruchovitch e Rueda (2012) teve por objetivos investigar o ajuste de um Teste de Cloze ao modelo Rasch e avaliar a dificuldade na resposta ao item em razão do gênero dos estudantes (DIF). Participaram da pesquisa 573 alunos das 5^a a 8^a séries do ensino fundamental de escolas públicas estaduais dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo a maioria do sexo feminino, com idade média de 12,8 anos. Na análise do instrumento, os autores evidenciaram um bom ajuste ao modelo Rasch, bem como os itens foram respondidos conforme o padrão esperado, demonstrando um bom ajuste também. Quanto ao DIF, apenas três itens indicaram diferenciar o gênero. Com base nos dados, identificou-se que houve equilíbrio nas respostas dadas pelos meninos e meninas.

O trabalho Carvalho, Monteiro, Alcará e Santos (2013) teve por objetivo verificar os parâmetros dos itens e dos sujeitos, por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), em uma medida de avaliação da compreensão de leitura, englobando análises quantitativas e qualitativas do mapa de itens, assim como investigar a presença de funcionamento

diferencial dos itens (DIF). Participaram 518 crianças do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, com idades entre 6 e 16 anos, de escolas particular e pública de Belo Horizonte, com maioria do sexo masculino. Utilizaram um texto elaborado de acordo com a técnica de Cloze. Os autores confirmaram a unidimensionalidade do instrumento; verificaram média de *theta* maior que a média de dificuldade dos itens; e, a presença de DIF foi observada em alguns itens de acordo com os anos de ensino.

Com a análise dos itens, nessas pesquisas apresentadas nesse grupo, pôde-se perceber que o instrumento está adequado para a utilização, de modo que forneça dados confiáveis sobre a compreensão de leituras dos estudantes. Isso mostra que, cada vez mais, os instrumentos devem ser analisados para que os usuários destes possam utilizá-los com maior frequência.

Há também estudos que mostram a relação da compreensão de leitura com a inteligência, visto que ela é um dos fatores específicos que correspondem ao fator leitura e escrita na teoria CHC da inteligência (McGrew & Flanagan, 1998), mostrando, assim, a importância dessa habilidade não apenas como componente essencial da leitura, mas como aspecto a ser avaliado nas habilidades cognitivas das crianças. Com isso, julgou-se importante buscar, neste trabalho relação entre a compreensão de leitura de uma medida de raciocínio verbal, parte de uma bateria de avaliação da inteligência. Nesse sentido, a seguir serão exploradas as possibilidades da compreensão de leitura como medida de inteligência. Alguns desses estudos não utilizaram como medida de compreensão de leitura o teste de Cloze (Joly & Istome, 2008; Poersch & Chiele, 2000; Santos, Sisto & Noronha, 2010; Santos, Suehiro & Vendemiatto, 2009).

O estudo de Poersch e Chiele (2000) teve por objetivo de investigar a existência de correlação entre os níveis de compreensão de leitura e de inteligência, assim como verificar

se o desempenho em um teste de compreensão de leitura, apresenta a possibilidade de indiciar, de modo geral, o nível de inteligência de um indivíduo. Participaram da pesquisa 142 alunos da rede de ensino de Porto Alegre, com idade máxima de 15 anos e 11 meses e escolaridade 7ª série. Como instrumentos de avaliação foi utilizado, para a compreensão de leitura, um texto acompanhado por vinte itens de múltipla escolha, das quais apenas uma apresentava a alternativa correta. Para a avaliação da inteligência, foi aplicado o *Weschler Intelligence Scale for Children – WISC*, sendo dez subtestes correspondentes às Escalas Verbal e de Execução. Os resultados indicaram a existência de correlação entre a habilidade de compreensão de leitura e o nível de inteligência dos sujeitos, apresentando um índice de correlação de magnitude considerada moderada ($r=0,57$).

O trabalho de Joly e Istome (2008) teve o objetivo de relacionar a compreensão de leitura com a inteligência, por meio da correlação entre o Teste Cloze Básico – MAR e o WISC III. Foram participantes 52 crianças entre 9 e 15 anos matriculadas na 4ª e 5ª série do ensino fundamental. Nos resultados, as autoras observaram correlações moderadas (verbal, $r=0,65$; execução, $r=0,54$; total, $r=0,63$) e significativas para todos os QIs do WISC III com desempenho em compreensão de leitura. Diferenças significativas por sexo foram encontradas na compreensão de leitura, sendo que as meninas obtiveram maiores pontuações que os meninos.

Ainda com o objetivo de buscar relações entre a compreensão de leitura e a inteligência, Santos, Suehiro e Vendemiatto (2009) utilizaram o Teste R1 - Forma B e o Teste de Cloze. Contaram com a participação de 63 adolescentes entre 13 e 17 anos em situação de risco social. Como resultados, encontraram correlação positiva e significativa de magnitude fraca ($r=0,39$) entre os escores obtidos no teste de inteligência e de

compreensão de leitura. Não foram encontradas diferenças pelo sexo dos participantes, apenas na compreensão de leitura para o ano escolar.

Outra pesquisa que mostrou relação entre a inteligência e a compreensão de leitura foi a de Santos, Sisto e Noronha (2010). Os alunos responderam ao TONI 3-Forma A e ao teste de Cloze. Foram participantes 98 alunos da 2^a a 4^a séries do ensino fundamental de escolas públicas. Dentre os resultados, os autores expõem que encontraram correlações positivas e significativas, com magnitudes fracas e moderadas entre os testes em cada série (2^a, $r=0,37$; 3^a, $r=0,33$; 4^a, $r=0,45$) e no geral (todas as séries, $r=0,46$).

O objetivo do estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2013) foi explorar a compreensão de leitura avaliada por meio do teste de Cloze e o coeficiente intelectual verbal mensurado pelo teste de inteligência WISC-III de estudantes do 6^o ao 9^o anos do ensino fundamental, bem como levantar possíveis diferenças de gênero. Participaram 565 estudantes de escolas públicas e privadas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, de ambos os sexos. Além do texto com a técnica de Cloze, a saber, o mesmo texto utilizado como base nesta pesquisa, parte da amostra respondeu a cinco subtestes verbais do WISC-III, são eles, informação, semelhança, aritmética, compreensão e vocabulário. Nos resultados, as autoras observaram diferença por sexo no Cloze, com maiores pontuações para as meninas, o que não foi encontrado para as provas do WISC-III. Evidenciaram também correlação positiva e significativa de magnitude fraca entre os instrumentos ($r=0,28$).

Nos trabalhos que relacionaram a compreensão de leitura com a inteligência, observou-se que foram encontradas correlações positivas e significativas. Isso mostra que há, de alguma forma, uma relação entre esses construtos. Observa-se que em todas as pesquisas aqui levantadas, mesmo que elas tivessem como objetivo geral relacionar

construtos, a maioria apresentou outros resultados, como as diferenças entre os anos escolares e sexo.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de elaborar medidas confiáveis que possam fornecer dados que permitam a elaboração de métodos de trabalho para que a criança compreenda aquilo que lê. Assim, mediante a escassez de testes de Cloze para avaliar a compreensão de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, o objetivo do presente trabalho é adaptar novos textos à técnica de Cloze, aumentando o número de provas avaliativas da habilidade de compreensão de leitura, bem como analisar as propriedades psicométricas destes testes e averiguar a relação deles com uma prova de compreensão verbal de um teste de inteligência.

Método

Etapa I

Objetivo

Estruturar textos de Cloze para avaliar a compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental II.

Procedimento

Para obter a autorização para a seleção dos textos, entrou-se em contato, por e-mail, com três revistas que produzem materiais pedagógicos. Todas elas responderam o e-mail com a autorização, sendo que uma delas pediu que fossem contatados também os autores dos textos, o que não foi preciso, pois os textos foram retirados das outras duas revistas que autorizaram.

Os textos foram inicialmente selecionados e perfizeram o total de 14 textos. Após a autorização dada pelos responsáveis das revistas, eles foram adaptados de acordo com a Técnica de Cloze em sua forma tradicional mais uma modificação para cada um dos textos, podendo ser ela pareada, restringida ou com chaves de apoio. Houve ainda uma diminuição na extensão dos textos, sem que houvesse prejuízo para seu entendimento, para que o número total de palavras não ultrapassasse muito o do texto utilizado como base, a saber, “Coisas da Natureza”, com 250 palavras. Em seguida, foram adaptados à Técnica de Cloze, na forma tradicional e uma modificada cada um dos textos. Essa etapa foi realizada em aproximadamente um mês.

Resultados

Foram estruturados dez textos de acordo com pressupostos da técnica de Cloze em sua versão tradicional (ANEXO I), assim todos os 5ºs vocábulos do texto foram omitidos, respeitando-se o critério de manutenção do primeiro e último parágrafo de cada um deles. No local da omissão foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída (Condemarín & Milicic, 1988). Cada texto contém aproximadamente 300 vocábulos e 40 lacunas, sendo que o respondente deve preenchê-las com as palavras que julgarem as mais adequada para dar sentido ao texto. Além da versão tradicional, os 10 textos também foram preparados em uma das versões modificadas, podendo ser na forma pareada, restringida ou com chaves de apoio (ANEXO II).

Etapa II

Objetivo

Analisar as propriedades psicométricas dos novos testes de Cloze em crianças de 6º a 9º ano do ensino fundamental e a relação de seus resultados com compreensão verbal medida por uma prova de raciocínio verbal de uma bateria de avaliação da inteligência.

Objetivos específicos

- (1) Analisar os níveis de dificuldades dos textos em sua forma tradicional e nas formas alternativas;
- (2) Buscar índices de correlação entre os escores do Cloze “Coisas da Natureza” com os demais textos de Cloze;
- (3) Identificar os índices de correlação entre os escores dos testes de Cloze e a prova de Raciocínio Verbal da BPR-5, para evidenciar validade entre medidas que avaliam construtos relacionados;
- (4) Explorar diferenças entre grupos extremos, a fim de verificar se os alunos que obtiveram maiores e menores pontuações nos testes de Cloze também foram os que obtiveram as maiores e menores pontuações na prova da BPR-5;
- (5) Buscar evidências de validade de critério com base na variável ano escolar;
- (6) Verificar diferenças relacionadas à variável sexo.

Participantes

Participaram da pesquisa 593 estudantes do Ensino Fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, sendo 136 (22,9%) do 6º, 158 (26,6%) do 7º, 155 (26,1%) do 8º e 144 (24,3%) do 9º. Deles, 295 (49,7%) eram do sexo masculino e 298 (50,3%) do feminino. As idades variaram de 11 a 15 anos, com 93 (15,7%) de 11, 133 (22,4%) de 12, 176 (29,7%) de 13, 140 (23,6%) de 14 e 51 (8,6%) de 15. Os estudantes eram provenientes de três escolas públicas do interior do estado de São Paulo, sendo 196 (33,1%) da escola 1, 69 (11,6%) da

2 e 328 (55,3%) da 3. Não foi perguntado aos professores se os alunos eram repetentes ou se sabiam ler, assim, essas variáveis não foram utilizadas como exclusão. O único critério empregado para a inclusão do participante no trabalho foi que ele tivesse respondido o Cloze “Coisas da Natureza” e a prova de raciocínio verbal da BPR-5.

Instrumentos

Testes de Cloze

Trata-se de dez textos preparados de acordo com a técnica de Cloze em sua versão tradicional com todos os 5^{os} vocábulos omitidos. No local da omissão foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída. O respondente deveria preenchê-lo com a palavra que julgasse a mais adequada para dar sentido ao texto.

Vale ressaltar que os textos foram especialmente desenvolvidos para avaliar a compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental, tendo sido construídos para utilização com alunos de 5^a a 8^a série (atuais 6^o ao 9^o anos). A pontuação é dada considerando-se zero para erros ou espaços em branco e um ponto, para cada acerto. A correção é feita de forma literal, ou seja, a palavra precisa estar escrita exatamente da maneira como foi omitida.

Os textos diferem apenas quanto ao tamanho, ou seja, quantidade de palavras, e número de lacunas. São eles Bruxas não existem (274; 49), Um problema difícil (300; 53), Memórias de uma infância química (296; 49), Apenas uma ponte (266; 45), Sobrou pra mim (302; 51), O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu (274; 44), Uma lição inesperada (304; 54), O segredo das formigas (275; 46), Felicidade em excesso pode fazer mal (271; 44) e Mensagens de texto deixam você solitário (265; 45).

A forma diferenciada, que não teve uma especificidade para a escolha do tipo de texto, ficou da seguinte maneira, os textos Bruxas não existem, Apenas uma ponte, Uma lição inesperada e Mensagens de texto deixam você solitário foram transformados na versão pareada. Quanto aos textos Um problema difícil, Sobrou pra mim e O segredo das formigas foram colocados na versão restringida. Já os textos Memórias de uma infância química, O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu e Felicidade em excesso pode fazer mal ficaram no tipo chaves de apoio. No total, foram dez textos na forma tradicional e mais dez, dos mesmos textos diferenciados.

Teste de Cloze “Coisas da Natureza” de Santos (2005)

Trata-se de um texto preparado de acordo com a técnica de Cloze, em sua versão tradicional, assim os 5ºs vocábulos foram omitidos. No local da omissão foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída. Contém aproximadamente 250 vocábulos e 40 lacunas, sendo que o respondente deve preenchê-las com as palavras que julgasse as mais adequadas para dar sentido ao texto.

Vale ressaltar que o texto foi especialmente desenvolvido para avaliar a compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental, tendo sido construído por Santos (2005) para utilização com alunos de 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º anos). A prova possui evidências de validade de critério, visto que separou os alunos por etapa escolar, formando um subgrupo para cada ano escolar, com aumento de média dos escores compatíveis com o avanço na escolarização. A pontuação é dada considerando-se zero para erros ou espaços em branco e um ponto para cada acerto. A correção é realizada de forma literal, ou seja, a palavra deve ser escrita exatamente como foi retirada do texto

No estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), esse mesmo texto foi utilizado, e mais uma vez mostrou-se adequado para medir a compreensão de leitura. As autoras constataram que o desempenho dos alunos no teste de Cloze foi um pouco superior à metade possível de acertos nesse instrumento. Os escores mais altos foram os dos alunos mais velhos, da série mais avançada e de escolas particulares. Ao lado disso as mulheres obtiveram médias significativamente superiores às dos homens.

Bateria de Provas de Raciocínio BPR-5

O BPR-5 (Primi, 1998; Primi & Almeida, 2000a, 2000b) é um instrumento de avaliação das habilidades cognitivas que oferece estimativas do funcionamento cognitivo geral e das forças e fraquezas em cinco áreas específicas, com provas para cada uma delas. Essas áreas são: a) Raciocínio Verbal (RV), indicando extensão do vocabulário e capacidade de estabelecer relações abstratas entre conceitos verbais, composta por 25 itens, com tempo limite de aplicação de 10 minutos; b) Raciocínio Abstrato (RA), indicando a capacidade de estabelecer relações abstratas em situações novas para as quais se possui pouco conhecimento previamente aprendido, composta por 25 itens, com tempo limite de 12 minutos; c) Raciocínio Mecânico (RM), avaliando o conhecimento prático de mecânica e física, composta por 25 itens, com tempo limite de 15 minutos; d) Raciocínio Espacial (RE), indicando a capacidade em formar representações mentais e manipulá-las, transformando-as em novas representações, composta por 20 itens, com tempo limite de 18 minutos e e) Raciocínio Numérico (RN), indicando a capacidade de raciocínio com símbolos numéricos em problemas quantitativos e conhecimento de operações aritméticas básicas, composta por 20 itens e tempo limite de 18 minutos.

Para pontuação dos raciocínios, os escores brutos, constituídos pela soma dos acertos em cada subteste, são convertidos em Escore Padrão Normalizado (EPN), assim como também é convertido em EPN o total de acertos em todos os subtestes da bateria. Além da pontuação em EPN, o manual do teste também fornece os valores em percentis. Na presente pesquisa, será utilizada apenas a prova de raciocínio verbal, com 25 itens e tempo máximo de 10 minutos. Assim, ela será um pouco mais explorada a seguir.

O subteste RV associa-se à inteligência fluida e à inteligência cristalizada (Gc), definida como extensão e profundidade do conhecimento verbal vocabular, e à capacidade de raciocinar utilizando conceitos previamente aprendidos. Ele demonstrou possuir as correlações mais altas com as notas escolares, principalmente, com o desempenho na disciplina Português. Esse resultado é coerente, uma vez que o componente específico avaliado por ele é a inteligência cristalizada referindo-se à extensão e profundidade do conhecimento conceitual-verbal adquirido, principalmente, nas experiências educacionais. Portanto, entre os subtestes da BPR-5, o subteste RV é o que possui conteúdo mais próximo às tarefas escolares. Com relação à precisão foram encontrados coeficientes aceitáveis (0,73) (Primi & Almeida, 2000a).

Procedimentos

Primeiramente foram contatadas as escolas públicas para a autorização da coleta de dados. Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para devida aprovação. Após a aprovação do Comitê, novo contato foi feito com as escolas e foram agendadas as aplicações dos instrumentos. Os testes de Cloze foram aplicados, coletivamente, em sala de aula, em horário previamente cedido pelos professores e cada texto foi respondido em aproximadamente 20 minutos. A

prova de raciocínio verbal da BPR-5 também foi aplicada coletivamente em sala de aula e seu tempo de aplicação foi de 10 minutos, como previsto no manual.

Sabendo da dificuldade de retirar as crianças da sua rotina escolar por muito tempo, optou-se pela seguinte forma de aplicação, todas as crianças responderam ao teste de Cloze “Coisas da Natureza”, por ser um teste que já apresenta boas propriedades psicométricas e será utilizado para validar os novos testes de Cloze, assim como a prova de Raciocínio Verbal da BPR-5. Os testes de Cloze criados foram aplicados pela autora do presente trabalho com a ajuda de duas alunas do curso de Psicologia, bolsistas de Iniciação Científica. Cada texto foi aplicado em pelo menos um ano escolar, por exemplo, o texto novo 1 “Bruxas não existem” foi aplicado em um 6º, um 7º, um 8º e um 9º, assim como os demais. Ao serem aplicados todos os textos na forma tradicional, começaram as aplicações das versões modificadas, ou seja, as crianças que fizeram a versão tradicional não foram as mesmas que responderam a modificada. A seguir, na Tabela 2, estão apresentadas as informações correspondentes a cada texto, bem como o número correspondente à forma que serão tratados nas duas versões. O tempo total de aplicação foi de aproximadamente 70 minutos e a coleta foi realizada em dois meses.

Tabela 2
Apresentação dos tipos de textos aplicados

Texto	Número de palavras	Número de lacunas	Forma de apresentação
Coisas da natureza – CI_1	250	40	Tradicional
Bruxas não existem – CI_2/CI2_Mpar	274	49	Tradicional, pareado
Um problema difícil – CI_3/CI3_Mrest	300	53	Tradicional, restringido
Memórias de uma infância química – CI_4/CI4_Mchav	296	49	Tradicional, chaves de apoio
Apenas uma ponte – CI_5/CI5_Mpar	266	45	Tradicional, pareado
Sobrou pra mim – CI_6/CI6_Mrest	302	51	Tradicional, restringido
O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu – CI_7/CI7_Mchav	274	44	Tradicional, chaves de apoio
Uma lição inesperada – CI_8/CI8_Mpar	304	54	Tradicional, pareado
O segredo das formigas – CI_9/CI9_Mrest	275	46	Tradicional, restringido
Felicidade em excesso pode fazer mal – CI_10/CI10_Mchav	271	44	Tradicional, chaves de apoio
Mensagens de texto deixam você solitário – CI_11/CI11_Mpar	265	45	Tradicional, pareado

A seguir, será apresentada a distribuição dos textos usados em cada escola. Além disso, serão especificados, em cada escola, os anos escolares, com a indicação de quais turmas responderam a quais textos.

Tabela 3
Distribuição dos textos por escola e ano escolar

Escola	Ano escolar	Turma	Texto	
1	6º	A	Cl_1, Cl_2, Cl_3, Cl_8, Cl_9,	
		B	Cl_1, Cl_4, Cl_5, Cl_6, Cl_7	
	7º	A	Cl_1, Cl_2, Cl_3, Cl_6, Cl_7,	
		B	Cl_1, Cl_4, Cl_5	
	8º	A	Cl_1, Cl_4, Cl_5, Cl_8, Cl_9	
		B	Cl_1, Cl_6, Cl_7,	
	9º	A	Cl_1, Cl_8, Cl_9,	
		B	Cl_1, Cl_2, Cl_3, Cl_4, Cl_5,	
		C	Cl_1, Cl_6, Cl_7	
	2	6º	A	Cl_1, Cl_10, Cl_11
		7º	A	Cl_1, Cl_8, Cl_9
		8º	A	Cl_1, Cl_10, Cl_11
9º		A	Cl_1, Cl_10, Cl_11	
3	6º	A	Cl_1, Cl8_Mpar, Cl9_Mrest	
		B	Cl_1, Cl10_Mchav, Cl11_Mpar	
		C	Cl_1, Cl2_Mpar, Cl3_Mrest, Cl4_Mchav	
		D	Cl_1, Cl5_Mpar, Cl6_Mrest, Cl7_Mchav	
	7º	A	Cl_1, Cl6_Mrest, Cl7_Mchav,	
		B	Cl_1, Cl8_Mpar, Cl9_Mrest	
		C	Cl_1, Cl_10, Cl_11, Cl2_Mpar,	
		D	Cl_1, Cl3_Mrest, Cl4_Mchav, Cl5_Mpar	
	8º	A	Cl_1, Cl8_Mpar, Cl9_Mrest	
		B	Cl_1, Cl10_Mchav, Cl11_Mpar	
		C	Cl_1, Cl2_Mpar, Cl3_Mrest, Cl4_Mchav	
		D	Cl_1, Cl5_Mpar, Cl6_Mrest, Cl7_Mchav	
	9º	A	Cl_1, Cl8_Mpar, Cl9_Mrest,	
		B	Cl_1, Cl2_Mpar, Cl3_Mrest, Cl4_Mchav	
		C	Cl_1, Cl5_Mpar, Cl6_Mrest, Cl7_Mchav	
		D	Cl_1, Cl10_Mchav, Cl11_Mpar	

Os itens de cada texto foram agrupados pela classe gramatical correspondente. Para tanto, foi realizada uma análise morfossintática por uma professora da área da linguística, sendo que as locuções e as contrações foram alocadas na classe gramatical preponderante quanto à função sintática. Na Tabela 4 estão os itens distribuídos por texto e em qual classe gramatical pertencem.

Tabela 4
Análise morfo sintática dos itens dos textos em Cloze

Texto	Classe gramatical								
	Adjetivos	Verbos	Advérbios	Substantivos	Pronomes	Preposições	Artigos	Conjunção	Numeral
CL_1	3,	11, 26, 30, 33, 38,	4, 6, 17, 28, 32, 39,	1, 12, 14, 16, 19, 25, 34, 40	7, 22, 29, 31,	5, 8, 9, 13, 15, 35, 37,	20, 24,	2, 10, 18, 21, 23, 27, 36,	
CL_2	6, 17, 24, 39,	1, 13, 20, 27, 28, 32, 33, 35, 40, 41, 44, 48,	12,	3, 5, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 22, 26, 29, 30, 31,	4, 9, 34, 37, 38, 42, 43, 46, 49	7, 19, 36, 47,	21, 23, 25, 45,	2, 18,	
CL_3	2, 19, 20, 28, 33, 37, 48,	5, 13, 14, 15, 16, 34, 40, 41, 53,	36, 42,	3, 4, 6, 7, 23, 26, 32, 38, 43, 45, 46, 49, 51,	8, 35,	10, 12, 25, 31, 39, 47, 52,	1, 9, 11, 17, 18, 21, 22, 24, 30,	27, 29, 44, 50,	
CL_4	14, 23, 33,	1, 5, 6, 7, 8, 18, 21, 29, 37,	10, 26,	3, 4, 13, 19, 25, 30, 32, 39, 40, 43, 47,	15, 17, 24, 27, 34, 36, 45, 48,	16, 20, 35, 49	2, 9, 12, 22, 28, 31, 38, 44,	11, 41, 42, 46,	
CL_5	3, 19, 28,	1, 9, 11, 14, 15, 17, 29, 32, 38, 39, 43, 44,	40,	5, 10, 16, 20, 27, 37, 42,	4, 6, 33, 34, 41,	2, 7, 13, 21, 22, 24, 25, 26, 36,	8, 18, 30, 35, 45	12, 23, 31,	
CL_6	13,	5, 28, 34, 39, 43, 45, 47, 48, 50,	1, 23, 31, 33,	2, 11, 12, 16, 21, 24, 26, 27, 29, 30, 36,	4, 6, 8, 10, 14, 32, 35, 38, 40, 49,	3, 17, 18, 20, 42, 46,	19, 22, 25, 37, 51,	9, 41, 44,	7, 15,
CL_7	31, 34,	11, 13, 18, 41,	3, 30,	1, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 22, 23, 24, 25, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 42, 44	21, 28, 33,	14, 17,	2, 4, 7, 19, 27,	16, 20, 35, 40,	9, 26, 43,
CL_8	15, 30, 47,	1, 8, 20, 22, 23, 31, 33, 41, 43,	32, 49, 51, 52, 53,	3, 5, 16, 19, 25, 28, 29, 35, 36, 37, 44, 54	4, 9, 10, 12, 26, 46, 48, 50,	2, 13, 17, 18, 24, 34, 39, 40, 45,	7, 21, 27, 38,	6, 11, 14, 42,	
CL_9	5, 7, 11,	1, 10, 12, 31, 34, 38, 40,	3, 6, 28, 35, 45,	8, 13, 15, 22, 23, 24, 26, 29, 41, 42, 44, 46,	17, 21, 27,	2, 9, 14, 18, 30, 33, 36,	4, 16, 25, 37, 39,	32, 43,	19, 20,
CL_10	3, 9, 19, 35,	1, 7, 20, 22, 31, 33, 41, 44,	6, 11, 26, 29, 40,	2, 5, 8, 13, 14, 16, 28, 30, 38,	17, 18, 21, 34, 39,	4, 10, 12, 15, 23, 24, 27, 36,	32, 37,	25, 42, 43,	
CL_11	8, 14, 17, 23, 37,	13, 32, 35, 39, 44,	12, 21, 22, 30, 42,	5, 11, 15, 18, 20, 27, 29, 31, 36,	19, 25, 38,	2, 4, 16, 28, 43, 45,	7, 9, 24, 26, 34, 40, 41,	1, 3, 6, 10, 33,	

Análise de dados

Após correção e digitação dos dados no programa estatístico SPSS versão 18, os dados foram analisados. Primeiramente, foram utilizadas análises estatísticas descritivas, a fim de demonstrar as médias, desvios-padrão, pontuações mínimas e máximas obtidas em todos os instrumentos aplicados. As médias obtidas nos testes foram divididas pelo número de itens, tanto no total quanto nos fatores, nas classes gramaticais, para que pudessem ser realizadas as comparações entre as modalidades de Cloze apresentadas, assim como a diferença nas classes formadas.

Em seguida, foram empregadas análises para buscar as evidências de validade de critério e entre medidas que avaliam construtos relacionados, bem como possíveis diferenças entre os sexos e anos escolares dos sujeitos e exploração dos grupos extremos por meio das provas *t* de *Student*, ANOVA e correlação de *Pearson* e *Spearman*.

Resultados

A fim de saber as pontuações médias, os desvios-padrão, as pontuações mínimas e máximas obtidas nos instrumentos foram realizadas estatísticas descritivas. O cálculo das médias de cada um dos textos foi obtido com a soma dos acertos dividido pelo número de itens, de modo a facilitar a comparação entre eles, dado o fato de que eles variaram de texto para texto (mínimo= 40; máximo=54). Os dados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Estatística descritiva das pontuações mínimas, máximas, desvios-padrão e médias

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	593	0	1	0,50	0,124
Cl_2	73	0	1	0,33	0,129
Cl_3	69	0	1	0,34	0,142
Cl_4	87	0	1	0,23	0,127
Cl_5	86	0	0	0,15	0,075
Cl_6	90	0	1	0,50	0,129
Cl_7	91	0	1	0,28	0,094
Cl_8	69	0	1	0,37	0,120
Cl_9	72	0	1	0,22	0,104
Cl_10	64	0	1	0,24	0,117
Cl_11	65	0	0	0,28	0,090
CL2_Mpar	71	0	1	0,81	0,188
CL3_Mrest	79	0	1	0,55	0,249
CL4_Mchav	73	0	1	0,25	0,181
CL5_Mpar	90	0	1	0,71	0,209
CL6_Mrest	82	0	1	0,69	0,240
CL7_Mchav	61	0	1	0,32	0,138
CL8_Mpar	80	0	1	0,81	0,201
CL9_Mrest	75	0	1	0,32	0,216
CL10_Mchav	58	0	1	0,21	0,193
CL11_Mpar	61	0	1	0,75	0,250
RV	593	0	1	0,39	0,172

Observa-se que as médias ficaram entre 0,15 e 0,81 e os desvios-padrão entre 0,075 e 0,250 nos textos de Cloze. Já para a RV, a média foi de 0,39 e o desvio-padrão de 0,172.

A seguir, os resultados serão apresentados por objetivo do estudo. Dessa forma, pretende-se facilitar a leitura dos dados.

Analisar os níveis de dificuldades dos textos em sua forma tradicional e nas formas alternativas

Dentre os objetivos do trabalho, um deles foi comparar as médias obtidas nos textos nas formas tradicional e modificada, bem como, entre aqueles em que a modificação foi a mesma. Como mencionado, as médias foram divididas pelo número de itens, de modo que a comparação possa ser realizada. Primeiramente, estão os textos cujo tipo de modificação foi o pareado, podendo ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6

Estatísticas descritivas dos textos Cl_2, Cl_5, Cl_8 e Cl_11 na forma tradicional e Cl2_Mpar, Cl5_Mpar, Cl8_Mpar e Cl11_Mpar na forma pareada

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tradicional					
Cl_2	73	0	1	0,33	0,129
Cl_5	86	0	0	0,15	0,075
Cl_8	69	0	1	0,37	0,120
C_11	65	0	0	0,28	0,090
Modificado					
CL2_Mpar	71	0	1	0,81	0,188
CL5_Mpar	90	0	1	0,71	0,209
CL8_Mpar	80	0	1	0,81	0,201
CL11_Mpar	61	0	1	0,75	0,250

Na Tabela 6 observa-se que a média nos textos modificados variaram de 0,71 a ,81, enquanto que as dos textos tradicionais foram de 0,15 a 0,37, mostrando que a modificação

facilitou o preenchimento das lacunas. A seguir, a mesma comparação foi realizada com os textos cuja forma diferenciada foi a restringida, os dados estão na Tabela 7.

Tabela 7

Estatísticas descritivas dos textos Cl_3, Cl_6, e Cl_9 na forma tradicional e CL3_Mrest, CL6_Mrest e CL9_Mrest na forma restringida

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tradicional					
Cl_3	69	0	1	0,34	0,142
Cl_6	90	0	1	0,50	0,129
Cl_9	72	0	1	0,22	0,104
Modificado					
CL3_Mrest	79	0	1	0,55	0,249
CL6_Mrest	82	0	1	0,69	0,240
CL9_Mrest	75	0	1	0,32	0,216

Assim como nos textos que tiveram a forma modificada pareada, os textos com a forma restringida também facilitou a compreensão dos estudantes que participaram da pesquisa. No entanto, as médias não foram tão altas como no anterior. Por fim, também foram comparados os textos em que a modificação foi a de chaves de apoio. Os resultados estão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8

Estatísticas descritivas dos textos Cl_4, Cl_7, e Cl_10 na forma tradicional e CL4_Mchav, CL7_Mchav e CL10_Mchav na forma chaves de apoio

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tradicional					
Cl_4	86	0	1	0,23	0,127
Cl_7	91	0	1	0,28	0,094
Cl_10	64	0	1	0,24	0,117
Modificado					
CL4_Mchav	90	0	1	0,25	0,181
CL7_Mchav	61	0	1	0,32	0,138
CL10_Mchav	76	0	1	0,21	0,193

Diferente dos anteriores, a versão modificada dos textos com a introdução de chaves de apoio aumentou a média em apenas dois dos três textos. Isso mostra que esta categoria foi a mais difícil das três modificadas.

Em conformidade com outro objetivo do estudo, os itens foram agrupados de acordo com a sua classe gramatical. As médias também foram divididas pelo número de itens de forma que se possa fazer as comparações entre as classes. O número de itens por classe para cada um dos textos, assim como as estatísticas descritivas de cada um dos textos na versão tradicional serão apresentados a seguir, começando pelo texto Coisas da natureza na Tabela 9.

Tabela 9

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_1

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	1	0	1	0,07	0,251
Verbos	5	0	1	0,14	0,170
Advérbios	6	0	1	0,50	0,222
Substantivos	8	0	1	0,39	0,190
Pronomes	4	0	1	0,28	0,223
Preposições	7	0	1	0,65	0,209
Artigos	2	0	1	0,92	0,209
Conjunções	7	0	1	0,77	0,169

Para o texto Coisas da natureza, observa-se que as menores foram para os adjetivos e verbos, já as maiores médias foram para os artigos e as conjunções. O mesmo foi realizado para o texto 2, Bruxas não existem e os dados estão na Tabela 10.

Tabela 10

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_2

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	4	0	0	0,04	0,090
Verbos	12	0	1	0,19	0,143
Advérbios	1	0	1	0,04	0,200
Substantivos	13	0	1	0,29	0,149
Pronomes	9	0	1	0,30	0,192
Preposições	4	0	1	0,58	0,238
Artigos	4	0	1	0,79	0,274
Conjunções	2	0	1	0,83	0,291

No texto 2, as menores médias foram para os advérbios e os adjetivos, enquanto as maiores para as conjunções e artigos. Na Tabela 11 estão as estatísticas do texto 3, Um problema difícil.

Tabela 11

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_3

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	7	0	1	0,11	0,156
Verbos	9	0	0	0,05	0,077
Advérbios	2	0	1	0,14	0,254
Substantivos	13	0	1	0,32	0,235
Pronomes	2	0	1	0,21	0,290
Preposições	7	0	1	0,47	0,230
Artigos	9	0	1	0,65	0,188
Conjunções	4	0	1	0,74	0,304

Percebe-se, na Tabela 11, que as menores médias foram para as classes de verbos e adjetivos, e as maiores para as conjunções e artigos. Na sequência está a descrição do texto 4, na Tabela 12.

Tabela 12

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_4

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	3	0	0	0,01	0,050
Verbos	9	0	0	0,10	0,098
Advérbios	2	0	1	0,04	0,137
Substantivos	11	0	1	0,15	0,138
Pronomes	8	0	1	0,18	0,146
Preposições	4	0	1	0,31	0,291
Artigos	8	0	1	0,53	0,247
Conjunções	4	0	1	0,48	0,279

No texto 4, as menores médias foram para os advérbios e os adjetivos, enquanto que as maiores para os artigos e conjunções. A seguir estão os dados do texto 5, Apenas uma ponte.

Tabela 13

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_5

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	3	0	0	0,01	0,050
Verbos	12	0	0	0,01	0,035
Advérbios	1	0	0	0,00	0,000
Substantivos	7	0	0	0,04	0,069
Pronomes	5	0	1	0,21	0,164
Preposições	9	0	1	0,29	0,165
Artigos	5	0	1	0,28	0,246
Conjunções	3	0	1	0,51	0,247

As menores médias apresentadas no texto 5 foram os advérbios, os verbos e os adjetivos, sendo as maiores para as conjunções e as preposições. Para o texto Sobrou pra mim, as informações estão na Tabela 14.

Tabela 14

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_6

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	1	0	1	0,45	0,500
Verbos	9	0	1	0,31	0,174
Advérbios	4	0	1	0,25	0,139
Substantivos	11	0	1	0,26	0,187
Pronomes	10	2	1	0,63	0,155
Preposições	6	1	1	0,67	0,214
Artigos	5	1	1	0,90	0,156
Conjunções	3	1	1	0,78	0,213
Numeral	2	0	1	0,53	0,375

Como menores médias apareceram os advérbios e os substantivos e nas maiores as conjunções e os artigos. Para o texto 7, O dia em que a caça consolou o caçado no Pacaembu, os dados estão na Tabela 15.

Tabela 15

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_7

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	2	0	1	0,04	0,134
Verbos	4	0	0	0,01	0,057
Advérbios	2	0	1	0,35	0,230
Substantivos	19	0	0	0,17	0,093
Pronomes	3	0	1	0,21	0,183
Preposições	2	0	1	0,72	0,367
Artigos	5	0	1	0,75	0,223
Conjunções	4	0	1	0,52	0,229
Numeral	3	0	1	0,10	0,162

Os adjetivos e verbos estão nas classes com as menores médias e os artigos e as preposições entre as com as maiores. Dados do texto Uma lição inesperada estão dispostos na Tabela 16.

Tabela 16

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_8

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	3	0	1	0,08	0,152
Verbos	9	0	1	0,21	0,126
Advérbios	5	0	1	0,04	0,116
Substantivos	12	0	1	0,39	0,188
Pronomes	8	0	1	0,34	0,161
Preposições	9	0	1	0,54	0,186
Artigos	4	0	1	0,72	0,272
Conjunções	4	0	1	0,59	0,226

Os advérbios e os adjetivos foram classes que ficaram com médias menores, enquanto que os artigos e as conjunções foram os que obtiveram as maiores médias. Na Tabela 17 está a descrição dos dados do texto 9, O segredo das formigas.

Tabela 17

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_9

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	3	0	0	0,05	0,116
Verbos	7	0	1	0,13	0,151
Advérbios	5	0	0	0,07	0,102
Substantivos	12	0	1	0,33	0,147
Pronomes	3	0	1	0,37	0,307
Preposições	7	0	1	0,40	0,212
Artigos	5	0	1	0,66	0,308
Conjunções	2	0	1	0,26	0,278
Numeral	2	0	0	0,00	0,000

No texto 9, as menores médias foram para os adjetivos e os numerais, já as maiores para os artigos e as preposições. Para o penúltimo texto, Felicidade em excesso pode fazer mal, os dados estão na Tabela 18.

Tabela 18

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_10

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	4	0	1	0,17	0,175
Verbos	8	0	0	0,12	0,099
Advérbios	5	0	1	0,14	0,175
Substantivos	9	0	0	0,17	0,124
Pronomes	5	0	1	0,15	0,152
Preposições	8	0	1	0,37	0,219
Artigos	2	0	1	0,57	0,374
Conjunções	3	0	1	0,71	0,301

Entre as menores médias estão os verbos e os advérbios e entre as maiores os artigos e as conjunções. Por fim, para o último texto, Mensagens de texto deixam você solitário, as análises estão na Tabela 19.

Tabela 19

Estatísticas descritivas das pontuações nas classes gramaticais para o texto Cl_11

	Quantidade de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adjetivos	5	0	1	0,03	0,109
Verbos	5	0	1	0,15	0,190
Advérbios	5	0	1	0,16	0,170
Substantivos	9	0	1	0,27	0,132
Pronomes	3	0	1	0,52	0,269
Preposições	6	0	1	0,33	0,183
Artigos	7	0	1	0,58	0,197
Conjunções	5	0	1	0,20	0,142

No último texto, pode-se observar que as menores médias foram para as classes dos adjetivos e verbos e as maiores para os artigos e pronomes.

Em síntese, Para o texto Cl_1, as menores médias foram para os adjetivos e verbos e as menores para os artigos e conjunções. No Cl_2, as maiores foram para os advérbios e adjetivos e as menores para as conjunções e artigos. O texto Cl_3 teve por menores médias os verbos e adjetivos e por maiores conjunções e artigos. Para o Cl_4, as menores ficaram para os advérbios e adjetivos e as maiores para os artigos e as conjunções. No Cl_5, as menores médias foram dos advérbios, verbos e adjetivos e as maiores para as conjunções e preposições. As médias do Cl_6 foram menores para os advérbios e substantivos e as maiores para as conjunções e os artigos. Para o Cl_7 as menores médias foram para os adjetivos e verbos, enquanto que as maiores foram para os artigos e as preposições. As médias menores do Cl_8 foram dos advérbios e os adjetivos e as maiores para os artigos e as conjunções. No Cl_9 as menores médias obtidas foram para os adjetivos e os numerais, já as maiores para os artigos e as preposições. No texto Cl_10 as menores médias foram para os verbos e advérbios enquanto que as maiores foram para os artigos e as conjunções.

Por fim, as menores médias do Cl_11 foram para os adjetivos e verbos e as maiores para os artigos e pronomes.

Também foram observadas as médias por classe gramatical para cada um dos textos de Cloze. A primeira comparação é entre os adjetivos.

Tabela 20

Estatísticas descritivas das pontuações dos adjetivos

Adjetivos	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	1	0	1	0,07	0,251
Cl_2	4	0	0	0,04	0,090
Cl_3	7	0	1	0,11	0,156
Cl_4	3	0	0	0,01	0,050
Cl_5	3	0	0	0,01	0,050
Cl_6	1	0	1	0,45	0,500
Cl_7	2	0	1	0,04	0,134
Cl_8	3	0	1	0,08	0,152
Cl_9	3	0	0	0,05	0,116
Cl_10	4	0	1	0,17	0,175
Cl_11	5	0	1	0,03	0,109

Para os adjetivos, percebe-se que as médias variaram entre 0,01 e 0,45, sendo que apenas três médias se mostraram acima de 0,10, são elas, 0,11 no texto Cl_3, 0,17 no Cl_10 e 0,45 no Cl_6. Os dados a seguir são dos verbos.

Tabela 21

Estatísticas descritivas das pontuações dos verbos

Verbos	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	5	0	1	0,14	0,170
Cl_2	12	0	1	0,19	0,143
Cl_3	9	0	0	0,05	0,077
Cl_4	9	0	0	0,10	0,098
Cl_5	12	0	0	0,01	0,035
Cl_6	9	0	1	0,31	0,174
Cl_7	4	0	0	0,01	0,057
Cl_8	9	0	1	0,21	0,126
Cl_9	7	0	1	0,13	0,151
Cl_10	8	0	0	0,12	0,099
Cl_11	5	0	1	0,15	0,190

Nos verbos as médias variaram entre 0,01 e 0,31. Nessa classe gramatical as médias, em sua maioria, ficaram entre 0,10 e 0,20. Na Tabela 22 estão os resultados dos advérbios.

Tabela 22

Estatísticas descritivas das pontuações dos advérbios

Advérbio	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	6	0	1	0,50	0,222
Cl_2	1	0	1	0,04	0,200
Cl_3	2	0	1	0,14	0,254
Cl_4	2	0	1	0,04	0,137
Cl_5	1	0	0	0,00	0,000
Cl_6	4	0	1	0,25	0,139
Cl_7	2	0	1	0,35	0,230
Cl_8	5	0	1	0,04	0,116
Cl_9	5	0	0	0,07	0,102
Cl_10	5	0	1	0,14	0,175
Cl_11	5	0	1	0,16	0,170

As médias dos advérbios variaram entre 0,00 e 0,50, no entanto, a maioria ficou com média até 0,20. Na Tabela 23 estão os dados dos substantivos.

Tabela 23

Estatísticas descritivas das pontuações dos substantivos

Substantivos	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	8	0	1	0,39	0,190
Cl_2	13	0	1	0,29	0,149
Cl_3	13	0	1	0,32	0,235
Cl_4	11	0	1	0,15	0,138
Cl_5	7	0	0	0,04	0,069
Cl_6	11	0	1	0,26	0,187
Cl_7	19	0	0	0,17	0,093
Cl_8	12	0	1	0,39	0,188
Cl_9	12	0	1	0,33	0,147
Cl_10	9	0	0	0,17	0,124
Cl_11	9	0	1	0,27	0,132

Para os substantivos, as médias ficaram entre 0,04 e 0,39. Porém, mesmo com a média mais baixa sendo 0,04, as médias restantes, na maioria, estão entre 0,20 e 0,40.

Resultados dos pronomes estão na Tabela 24.

Tabela 24

Estatísticas descritivas das pontuações dos pronomes

	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	4	0	1	0,28	0,223
Cl_2	9	0	1	0,30	0,192
Cl_3	2	0	1	0,21	0,290
Cl_4	8	0	1	0,18	0,146
Cl_5	5	0	1	0,21	0,164
Cl_6	10	0	1	0,63	0,155
Cl_7	3	0	1	0,21	0,183
Cl_8	8	0	1	0,34	0,161
Cl_9	3	0	1	0,37	0,307
Cl_10	5	0	1	0,15	0,152
Cl_11	3	0	1	0,52	0,269

Entre os pronomes, as médias estão entre 0,15 e 0,63, estando a maioria delas acima de 0,20. As preposições podem ser visualizadas na Tabela 25.

Tabela 25

Estatísticas descritivas das pontuações das preposições

Preposições	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	7	0	1	0,65	0,209
Cl_2	4	0	1	0,58	0,238
Cl_3	7	0	1	0,47	0,230
Cl_4	4	0	1	0,31	0,291
Cl_5	9	0	1	0,29	0,165
Cl_6	6	0	1	0,67	0,214
Cl_7	2	0	1	0,72	0,367
Cl_8	9	0	1	0,54	0,186
Cl_9	7	0	1	0,40	0,212
Cl_10	8	0	1	0,37	0,219
Cl_11	6	0	1	0,33	0,183

As médias das preposições ficaram entre 0,29 e 0,72. Suas médias estão acima de 0,30, em sua maioria. A seguir estão os resultados dos artigos.

Tabela 26

Estatísticas descritivas das pontuações dos artigos

	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	2	0	1	0,92	0,209
Cl_2	4	0	1	0,79	0,274
Cl_3	9	0	1	0,65	0,188
Cl_4	8	0	1	0,53	0,247
Cl_5	5	0	1	0,28	0,246
Cl_6	5	0	1	0,90	0,156
Cl_7	5	0	1	0,75	0,223
Cl_8	4	0	1	0,72	0,272
Cl_9	5	0	1	0,66	0,308
Cl_10	2	0	1	0,57	0,374
Cl_11	7	0	1	0,58	0,197

Entre os artigos, as médias estão entre 0,28 e 0,92. No entanto, essa classe gramatical foi a que apresentou as médias maiores, sendo que a maioria delas está acima de 0,50. As conjunções estão dispostas na Tabela 27.

Tabela 27

Estatísticas descritivas das pontuações das conjunções

	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_1	7	0	1	0,77	0,169
Cl_2	2	0	1	0,83	0,291
Cl_3	4	0	1	0,74	0,304
Cl_4	4	0	1	0,48	0,279
Cl_5	3	0	1	0,51	0,247
Cl_6	3	0	1	0,78	0,213
Cl_7	4	0	1	0,52	0,229
Cl_8	4	0	1	0,59	0,226
Cl_9	2	0	1	0,26	0,278
Cl_10	3	0	1	0,71	0,301
Cl_11	5	0	1	0,20	0,142

As médias das conjunções ficaram entre 0,20 e 0,83. Assim como nos artigos as médias foram altas, estando acima de 0,50. Por fim, estão os numerais, apresentados na Tabela 28.

Tabela 28

Estatísticas descritivas das pontuações dos numerais

	Número de Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cl_6	2	0	1	0,53	0,375
Cl_7	3	0	1	0,10	0,162
Cl_9	2	0	0	0,00	0,000

Entre os numerais, apresentados em apenas três textos, as médias foram diversas, sendo zero para um dos textos, no outro 0,10 e 0,53.

Também em síntese, as médias dos adjetivos variaram entre 0,01 e 0,45, porém apenas três médias ficaram acima de 0,10. Nos verbos, as médias ficaram entre 0,01 e 0,31 e, sua maioria, está entre 0,10 e 0,20. Para os advérbios, as médias estão entre 0,00 e 0,50 e a maioria está acima de 0,20. Nos substantivos, as médias foram de 0,04 a 0,39 e a maioria

entre 0,20 e 0,40. As médias dos pronomes ficaram entre 0,15 e 0,63, ficando, a maioria, acima de 0,20. Para as preposições, as médias estão entre 0,29 e 0,72 e a maioria acima de 0,30. Nos artigos, as médias ficaram entre 0,28 e 0,92 e, a maioria, ficou acima de 0,50. As conjunções, assim como os artigos, ficaram acima de 0,50, a menor em 0,20 e maior em 0,83. Para os numerais, como foram apresentados em apenas três textos, houve uma média zero, uma em 0,10 e outra em 0,53.

Buscar índices de correlação entre os escores do Cloze “Coisas da Natureza” com os demais textos de Cloze

A seguir, com vistas a buscar validade concorrente para os novos textos de Cloze foi realizada a correlação de *Pearson* entre os novos textos e o texto “Coisas da Natureza”. Os resultados estão apresentados na Tabela 29.

Tabela 29

Índices de correlação entre os novos textos de Cloze, Cl_2, Cl_3, Cl_4, Cl_5, Cl_6, Cl_7, Cl_8, Cl_9, Cl_10 e Cl_11 e o texto Cl_1

		Cl_1
Cl_2	<i>r</i>	0,597
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	73
Cl_3	<i>r</i>	0,609
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	69
Cl_4	<i>r</i>	0,573
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	87
Cl_5	<i>r</i>	0,511
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	86
Cl_6	<i>r</i>	0,708
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	90
Cl_7	<i>r</i>	0,472
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	91
Cl_8	<i>r</i>	0,735
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	69
Cl_9	<i>r</i>	0,566
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	72
Cl_10	<i>r</i>	0,617
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	64
Cl_11	<i>r</i>	0,703
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	65

Na Tabela 29 pode ser observado que todos os textos novos se correlacionaram positiva e significativamente com o texto Coisas da Natureza. Essas correlações variaram de moderada a forte, sendo a menor 0,472 com o texto O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu e a maior 0,735 com o texto Uma lição inesperada.

Identificar os índices de correlação entre os escores dos testes de Cloze e a prova de Raciocínio Verbal da BPR-5, para evidenciar validade entre medidas que avaliam construtos relacionados

Outro objetivo do presente trabalho foi conferir aos testes de Cloze validade entre medidas que avaliam construtos relacionados, para isto escolheu-se a prova de raciocínio verbal da Bateria de Provas de Raciocínio-5. Os resultados dessa análise podem ser visualizados na Tabela 30.

Tabela 30

Índices de correlação entre os testes de Cloze, Cl_1, Cl_2, Cl_3, Cl_4, Cl_5, Cl_6, Cl_7, Cl_8, Cl_9, Cl_10 e Cl_11 e a prova de raciocínio verbal da BPR-5

		Raciocínio Verbal
Cl_1	<i>r</i>	0,535
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	593
Cl_2	<i>r</i>	0,488
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	73
Cl_3	<i>r</i>	0,501
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	69
Cl_4	<i>r</i>	0,397
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	87
Cl_5	<i>r</i>	0,486
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	86
Cl_6	<i>r</i>	0,567
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	90
Cl_7	<i>r</i>	0,481
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	91
Cl_8	<i>r</i>	0,577
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	69
Cl_9	<i>r</i>	0,403
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	72
Cl_10	<i>r</i>	0,669
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	64
Cl_11	<i>r</i>	0,584
	<i>p</i>	<0,001
	<i>n</i>	65

Percebe-se, nesses resultados, que todas as correlações foram positivas e significativas, com magnitudes que variaram de fracas a fortes (Dancey & Reidy, 2006), sendo a menor 0,397 com o texto Memórias de uma infância química e a maior 0,669 com o texto Felicidade em excesso pode fazer mal.

Explorar diferenças entre grupos extremos, a fim de verificar se os alunos que obtiveram maiores e menores pontuações nos testes de Cloze também foram os que obtiveram as maiores e menores pontuações na prova da BPR-5

Com o intuito de verificar se os estudantes que obtiveram os melhores e os piores escores nos textos de Cloze foram os mesmos com desempenho equivalente na prova de raciocínio verbal da BPR-5, realizou-se a análise por grupos extremos. Esses grupos foram separados pelo quartil da pontuação de cada um dos testes de Cloze. Os dados estão descritos na Tabela 31.

Tabela 31

Média, valores de t e p em relação à RV, grupos extremos nos testes de Cloze

		RV – BPR-5			
	Grupos	N	Média	t	p
Cl_1	1	171	6,89	-13,984	<0,001
	3	193	12,35		
Cl_2	1	20	6,40	-4,768	<0,001
	3	18	12,06		
Cl_3	1	18	6,28	-3,399	0,002
	3	19	10,95		
Cl_4	1	25	7,84	-3,694	0,001
	3	24	11,33		
Cl_5	1	29	7,93	-3,178	0,002
	3	30	10,77		
Cl_6	1	24	6,88	-5,447	<0,001
	3	24	12,50		
Cl_7	1	27	6,96	-4,982	<0,001
	3	27	12,11		
Cl_8	1	19	6,95	-5,776	<0,001
	3	18	13,44		
Cl_9	1	18	7,44	-2,362	0,024
	3	18	11,06		
Cl_10	1	19	6,58	-6,264	<0,001
	3	20	13,35		
Cl_11	1	19	6,26	-5,747	<0,001
	3	16	12,94		

Pode-se observar que, na Tabela 31, em todos os 11 testes de Cloze foram encontradas diferenças significativas quando foram comparados os resultados na prova de

Raciocínio Verbal (RV) da BPR-5. Assim, os alunos com maiores escores em cada um dos testes de Cloze apresentaram pontuação média significativamente superior na RV do que aqueles classificados no grupo com menor pontuação média.

Buscar evidências de validade de critério com base na variável ano escolar

Para buscar evidência de validade de critério para o ano escolar foi realizada a análise de variância ANOVA, para tanto a média foi dividida pelo número de itens de cada texto. Importante mencionar que, como os grupos possuíam menos de 30 sujeitos, foi realizada análise não paramétrica. No entanto, essa análise mostrou os mesmos resultados da paramétrica. Assim, optou-se por manter a paramétrica no presente trabalho. Os dados estão disponíveis na Tabela 32.

Tabela 32

Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes

	<i>F</i>	<i>p</i>
Cl_1	19,617	<0,001
Cl_2	5,412	0,007
Cl_3	4,374	0,016
Cl_4	6,693	<0,001
Cl_5	1,335	0,269
Cl_6	2,821	0,044
Cl_7	3,336	0,023
Cl_8	5,105	0,003
Cl_9	1,622	0,192
Cl_10	4,670	0,005
Cl_11	4,182	0,009
Raciocínio Verbal	32,810	<0,001

Na Tabela 32 pode-se observar que as diferenças entre os anos escolares não foram significativas apenas para os textos 5 e 9, respectivamente, Apenas uma ponte e O segredo das formigas. Para verificar os agrupamentos dos anos escolares em que houve diferenças significativas nas médias foi realizado o teste *post hoc* de *Tukey* e esses agrupamentos serão descritos a seguir.

Tabela 33

Agrupamento das médias para o Cl_1

Ano_escolar	N	Médias Cl_1		
		1	2	3
6	136	0,44		
7	158		0,48	
8	155			0,53
9	144			0,54
<i>P</i>		1,000	1,000	0,820

No texto 1, Coisas da natureza, a menor média foi a dos alunos do 6º ano ($M=0,44$) e a maior dos alunos do 9º ($M=0,54$). No entanto, os anos escolares foram separados em três grupos, juntando os estudantes do 8º e 9º ano, visto que a média apresentada por eles teve um valor próximo. Adiante, na Tabela 34, estão as médias em que se formaram apenas dois grupos.

Tabela 34

Agrupamento das médias para os textos *Cl_2, Cl_3, Cl_4, Cl_7, Cl_8, Cl_10, Cl_11*

Ano_escolar	N	Médias Cl_2	
		1	2
9	24	14,00	
6	22	14,55	
7	27		19,00
<i>p</i>		0,946	1,000
Médias Cl_3			
9	20	14,70	
6	22	17,23	17,23
7	27		20,85
<i>p</i>		0,466	0,213
Médias Cl_4			
7	21	0,16	
6	26	0,21	0,21
8	15		0,28
9	25		0,29
<i>p</i>		0,414	0,101
Médias Cl_7			
6	22	0,23	
7	27	0,27	0,27
8	23		0,31
9	19		0,31
<i>p</i>		0,510	0,525
Médias Cl_8			
6	20	0,32	
7	19	0,34	
8	14	0,36	0,36
9	16		0,46
<i>p</i>		0,664	0,076
Médias Cl_10			
6	16	0,17	
7	18	0,23	0,23
9	13		0,29
8	17		0,29
<i>p</i>		0,451	0,294
Médias Cl_11			
6	16	0,24	
7	18	0,25	0,25

8	17	0,31	0,31
9	14		0,32
<i>p</i>		0,071	0,068

Na Tabela 34 estão os textos em que foram formados apenas dois grupos, são eles, 2, 3, 4, 7, 8, 10 e 11, respectivamente, Bruxas não existem, Um problema difícil, Memórias de uma infância química, O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu, Uma lição inesperada, Felicidade em excesso pode fazer mal e Mensagens de texto deixam você solitário. Para os textos 2 e 3, o 8º ano que preencheu os textos não fez a prova de raciocínio verbal da BPR-5, assim não foram incluídos nos participantes, por isto só estão os demais anos no agrupamento. Em ambos os textos, o 9º obteve a menor média ($CL2_{Mpar}=0,29$; $CL3_{Mrest}=0,28$) e o 7º a maior ($CL2_{Mpar}=0,39$; $CL3_{Mrest}=0,39$), no texto 2 ficaram o 9º e o 6º no grupo 1 e o 7º no 2, já no texto 3 o 9º o 6º no grupo 1 e o 6º e o 7º no 2. No texto 4, a menor média foi dos alunos do 7º ($M=0,16$) e a maior do 9º ($M=0,29$), os grupos foram formados pelos 7º e 6º no 1 e o 6º, 8º e 9º no 2. Para o texto 7, a menor média foi do 6º ($M=0,23$) e a maior do 9º ($M=0,31$), os grupos ficaram da seguinte forma 6º e 7º no 1 e 7º, 8º e 9º no 2. No texto 8, a menor média foi para o 6º ($M=0,32$) e a maior para o 9º ($M=0,46$), ficaram o 6º, 7º e 8º no grupo 1 e o 8º e o 9º no 2. Os grupos do texto 10 foram formados pelo 6º e 7º no 1 e 7º, 9º e 8º no 2, a menor média foi para o 6º ($M=0,17$) e a maior para o 8º ($M=0,29$). Por fim, para o texto 11, o 6º, 7º e 8º ficaram no grupo 1, com menor média para o 6º ($M=0,24$) e no grupo 2 ficaram o 7º, 8º e 9º, como maior média para o 9º ($M=0,32$). A Tabela 35 mostrará o único texto em que houve apenas um grupo para os anos escolares.

Tabela 35
Agrupamento das médias para o texto 6

Ano_escolar	N	Médias CI_6
		1
6	22	0,46
7	27	0,47
8	22	0,54
9	19	0,55
<i>P</i>		0,111

No texto 6, como pode ser visualizado na Tabela 6, os alunos não obtiveram médias tão diferentes que pudessem separá-los em mais grupos. No entanto, a análise foi significativa e a menor média foi para o 6º ($M=0,46$) e a maior para o 9º ($M=0,55$). Na sequência será apresentado o agrupamento para prova de raciocínio verbal da BPR-5.

Tabela 36
Agrupamento das médias para a prova de raciocínio verbal da BPR-5

Ano_escolar	N	Média RV		
		1	2	3
6	136	0,29		
7	158		0,36	
8	155			0,44
9	144			0,46
<i>P</i>		1,000	1,000	0,691

As médias da prova de raciocínio verbal foram separadas em três grupos, a saber, 6º ano, 7º e 8º e 9º, ficando o 6º com a menor média ($M=0,29$) e o 9º com a maior ($M=0,46$). Para os textos que foram aplicados em mais de uma escola, assim como o Coisas da natureza e a prova de raciocínio verbal, foram identificadas as diferenças entre os anos escolares por escola.

Tabela 37

Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes para a primeira escola

	<i>F</i>	<i>p</i>
Cl_1	4,156	0,007
Cl_8	9,341	<0,001
Cl_9	2,505	0,092
RV	6,135	0,001

Percebe-se, para a primeira escola, que entre os instrumentos que também foram aplicados nas outras escolas, apenas os textos 1 e 8, assim como para o raciocínio verbal foram encontradas diferenças entre os anos escolares. Para saber quais foram os grupos formados realizou-se a prova *post hoc* de *Tukey* e os resultados estão na Tabela 35.

Tabela 35

Agrupamento das médias para os textos Cl_1 e Cl_8 e a prova de raciocínio verbal da BPR-5

Ano_escolar	N	Médias Cl_1	
		1	2
6	48	0,45	
7	50	0,47	0,47
8	38	0,50	0,50
9	60		0,52
<i>p</i>		0,074	0,136
		Médias Cl_8	
6	20	0,32	
8	14	0,36	
9	16		0,46
<i>p</i>		0,402	1,000
		Médias RV	
6	48	0,30	
7	50	0,36	0,36
8	38		0,40
9	60		0,43
<i>p</i>		0,250	0,164

Em todas as médias foram formados dois grupos, dividindo principalmente o sexto do nono ano, com médias menores para os primeiros e maiores para os segundos. Na segunda escola em que foi realizada a pesquisa, os textos CI_8 e CI_9, que também foram empregados em outra escola, não foram analisados aqui porque apenas um ano escolar o respondeu. Para os demais, os dados estão apresentados na Tabela 36.

Tabela 36

Análise de variância ANOVA para o ano escolar dos participantes para a segunda escola

	<i>F</i>	<i>p</i>
CI_1	1,769	0,162
CI_10	7,401	0,002
CI_11	5,348	0,008
Raciocínio Verbal	2,660	0,055

Dentre os quatro instrumentos que foram analisados, apenas dois mostraram diferenças significativas, são eles, os textos CI_10 e CI_11. Também foi aplicada a prova post hoc de Tukey e os agrupamentos estão na Tabela 37.

Tabela 37

Agrupamento das médias para os textos CI_10 e CI_11

Ano_escolar	N	Médias CI_10	
		1	2
6	16	0,17	
9	13		0,29
8	17		0,29
<i>P</i>		1,000	0,978
		Médias CI_11	
6	16	0,24	
8	17		0,31
9	14		0,32
<i>P</i>		1,000	0,949

Nos dois textos, observa-se que o sexto, com menor média, foi separado do oitavo com o nono. Por fim, o mesmo foi realizado com a terceira escola. Assim como na segunda, mas para os textos Cl_10 e Cl_11, não foram analisados porque apenas um ano escolar os responderam. Os resultados apontaram diferenças significativas para o Cl_1 ($F=16,355$; $p<0,001$) e para o RV ($F=26,121$; $p<0,001$). Os agrupamentos estão descritos na Tabela 38.

Tabela 38

Agrupamento das médias para os textos Cl_1 e RV

Ano_escolar	N	Médias Cl_1		
		1	2	3
6	72	0,42		
7	87		0,49	
8	99		0,53	0,53
9	70			0,55
<i>p</i>		1,000	0,085	0,858
		Médias RV		
6	72	0,29		
7	87		0,36	
8	99			0,46
9	70			0,49
<i>p</i>		1,000	1,000	0,570

Para a terceira escola, os anos foram separados em três grupos, tanto para o Cl_1 como para o RV. No Cloze, o oitavo ficou no grupo do sétimo e do nono, estando o sexto com a menor média e o nono com a maior. Já no RV, o oitavo e o novo ficaram no mesmo grupo, repetindo a menor média para o sexto e a maior para o nono.

Verificar diferenças relacionadas à variável sexo

Outro objetivo deste trabalho foi verificar se há diferenças entre as médias dos participantes pelo sexo. Os resultados dessa análise estão apresentados na Tabela 39, a seguir.

Tabela 39

Análise t Teste de Student para o sexo dos participantes

	Sexo	N	Média	T	p
Cl1_tot	Masculino	295	0,48	-3,662	<0,001
	Feminino	298	0,51		
Cl2_tot	Masculino	37	0,31	-1,400	0,166
	Feminino	36	0,35		
Cl3_tot	Masculino	34	0,32	-1,187	0,239
	Feminino	35	0,36		
Cl4_tot	Masculino	40	0,22	-0,739	0,462
	Feminino	47	0,24		
Cl5_tot	Masculino	40	0,15	-0,710	0,480
	Feminino	46	0,16		
Cl6_tot	Masculino	45	0,49	-0,720	0,473
	Feminino	45	0,51		
Cl7_tot	Masculino	45	0,29	0,870	0,387
	Feminino	46	0,27		
Cl8_tot	Masculino	40	0,34	-2,626	0,011
	Feminino	29	0,41		
Cl9_tot	Masculino	42	0,22	-0,420	0,676
	Feminino	30	0,23		
Cl10_tot	Masculino	28	0,23	-0,729	0,469
	Feminino	36	0,25		
Cl11_tot	Masculino	28	0,26	-1,769	0,083
	Feminino	37	0,30		
RV_tot	Masculino	295	0,39	0,290	0,772
	Feminino	298	0,39		

A diferença entre o sexo dos participantes foi encontrada apenas no texto Cl_1, Coisas da natureza, e no texto Cl_8, Uma lição inesperada, sendo que em ambos as meninas tiveram desempenho significativamente mais alto, com média de 0,51 no texto Cl_1 e 0,41

no CL_8. Para verificar se esses resultados se repetiam nas escolas dos participantes, essas análises foram realizadas para cada uma delas e os resultados que foram significativos estão na Tabela 40.

Tabela 40

Análise t Teste de Student para o sexo dos participantes para cada uma das escolas

	Sexo	N	Média	<i>t</i>	<i>p</i>
Escola 1					
CL_1	Masculino	103	0,46	-2,749	0,007
	Feminino	93	0,51		
CL_8	Masculino	28	0,35	-2,022	0,049
	Feminino	22	0,41		
Escola 3					
CL_1	Masculino	158	0,48	-2,187	0,029
	Feminino	170	0,51		

Observa-se que as diferenças ocorrem apenas para os textos CL_1 e CL_8 na primeira escola e no CL_1 para a terceira. Para a escola dois nenhuma das médias foi significativa. Dentre as diferenças encontradas, percebe-se que as meninas, em todas elas, obtiveram médias superiores às dos meninos.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral adaptar novos textos com a técnica de Cloze para avaliação da compreensão de leitura de alunos do Ensino Fundamental II. Teve, como objetivos específicos, analisar os níveis de dificuldades dos textos em sua forma tradicional e nas formas alternativas; buscar índices de correlação entre os escores do Cloze “Coisas da Natureza” com os demais textos de Cloze; identificar os índices de correlação entre os escores dos testes de Cloze e a prova de Raciocínio Verbal da BPR-5, para evidenciar validade entre medidas que avaliam construtos relacionados; explorar diferenças entre grupos extremos, a fim de verificar se os alunos que obtiveram maiores e menores pontuações nos testes de Cloze também foram os que obtiveram as maiores e menores pontuações na prova da BPR-5; buscar evidências de validade de critério com base na variável ano escolar; e verificar diferenças relacionadas à variável sexo. A pesquisa se faz apropriada pelo fato de, como relatado na apresentação, haver índices baixos dessa habilidade nas avaliações de larga escala no cenário nacional (Brasil, 2013). Após a confirmação de que os textos realmente avaliam a compreensão pela correlação apresentada com o texto “Coisas da natureza”, devido às análises realizadas, mais materiais o professor e o psicólogo escolar terão disponíveis para utilização.

Antes de dar início à discussão dos resultados obtidos, vale pensar sobre o desempenho dos alunos nos instrumentos. Percebe-se que para alguns textos as médias foram baixas, enquanto em outros a média se mostrou bem próxima da pontuação máxima obtida, o que mostra que os estudantes podem ter se saído bem nos mais fáceis e terem tido dificuldades naqueles que, para eles, eram os mais difíceis. Isso, também, corrobora os resultados das provas realizadas para avaliação do desempenho dos alunos no Brasil, visto que para a maioria dos textos a média foi abaixo de 30% (Brasil, 2013). Ainda, mesmo com

esse baixo resultado, acredita-se que os alunos compreendem o que leem, visto que a partir do modelo simples de leitura, em que não há compreensão sem decodificação e a falta de um deles incapacita a leitura (Braibant, 1997; Correa & Mousinho, 2013; Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2000). Esse dado será mais bem explorado a seguir com a análise da dificuldade dos itens dos textos utilizados na pesquisa.

Assim como na sessão resultados, a discussão será realizada na ordem dos objetivos. Primeiramente, foram observadas as médias obtidas pelos alunos nos textos com forma tradicional e naqueles que foram modificados. Percebeu-se que as médias dos textos modificados se mostraram maiores que a dos tradicionais, apontando que os estudantes se saíram melhor com a dica do texto na forma pareada. O mesmo foi encontrado para a forma restringida, de modo que todas as médias dos modificados foram maiores que as dos tradicionais. No entanto, para a forma chaves de apoio, os respondentes mostraram mais dificuldade, sendo que em apenas dois dos três textos as médias foram maiores, mesmo assim não tão maiores quanto as das outras formas. Isso se deve ao fato de que, na forma modificada com chaves de apoio, as palavras que deveriam estar presentes no texto não eram apresentadas, mas sim um tracejado com a quantidade de letras que deveria ter a palavra daquele espaço. Diante desses resultados, acredita-se que os textos modificados podem ser utilizados em intervenções que tenham por objetivo melhorar a compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II (Bortolanza & Cotta, 2012; Coelho & Correa, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2011), e o modo chaves de apoio, por ter se mostrado mais difícil deverá ser apresentado no final da intervenção (Santos & Oliveira, 2010).

Na sequência, as palavras dos textos foram agrupadas pela classe gramatical, foram elas adjetivos, verbos, advérbios, substantivos, pronomes, preposições, artigos, conjunções e numerais. Foi feita uma comparação entre as classes de cada texto. Observou-se que nos

diversos textos dentre as médias menores ficaram, por várias vezes, os adjetivos e os artigos entre as maiores. Esse resultado vai ao encontro de estudos como o de Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), em que os adjetivos foram os mais difíceis e os artigos os mais fáceis. O mesmo foi apresentado no estudo de Oliveira, Cantalice e Freitas (2009), com os adjetivos entre as classes com menores médias e os artigos com as maiores.

Após a análise das classes gramaticais nos textos, foram analisadas as diferenças entre as mesmas classes gramaticais para os diversos textos, assim os adjetivos de todos os textos, os verbos, os substantivos e assim por diante. Como nos dados anteriores, os adjetivos permaneceram entre as menores médias, enquanto que os artigos entre as maiores. Esses dados corroboram os apresentados anteriormente, em que as médias menores ficaram para os adjetivos e as maiores para os artigos (Oliveira, Cantalice & Freitas, 2009; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Depois, os novos textos adaptados foram correlacionados ao texto já utilizado para a mesma fase escolar para qual os novos foram criados e com parâmetros psicométricos adequados para a avaliação (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007). Os resultados alcançados nessa análise mostraram que houve correlações entre todos os textos e o texto tido como base.

No entanto, essas correlações variaram de magnitude fraca a moderada, isto pode ser explicado pelos diversos elementos que interferem no processo de leitura, consequentemente, na compreensão. Dentre esses elementos estão processos de baixo e alto nível mencionados por Rangel (2005). Assim, são necessários para a compreensão como um todo a atenção, a memória e a consciência linguística (consciência fonológica, morfológica e sintática), bem como o processo inferencial e as estratégias de aprendizagem, podendo ser as cognitivas e/ou metacognitivas. A atenção regula o nível de consciência

disposto no processamento dos estímulos, a memória possibilita a integração das informações novas às já adquiridas e a consciência metalinguística proporciona a manipulação dos sons da fala, facilita para uma compreensão mais eficiente e permite a leitura de palavras desconhecidas. O processo inferencial permite que o leitor faça junções com informações que estejam implícitas no textos, já as estratégias cognitivas e metacognitivas, quando empregadas de maneira suficiente, ajudam no processo de compreensão (Cain & Oakhill, 2004; Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004; Correa, 2005; Kopke Filho, 2001; Mota, 2009; Sternberg, 2000). Assim, pelo fato de não serem estudados, juntamente, neste trabalho, com a compreensão de leitura, não é possível dizer se algum desses aspectos discriminou a relação entre os textos, de forma que possa ser bem provável que isto tenha acontecido.

Outro objetivo do trabalho que foi realizado é a relação entre as pontuações obtidas nos textos e o escore alcançado na prova de raciocínio verbal da BPR-5. Foram encontradas correlações positivas e significativas, com magnitudes de fracas a fortes, mostrando que os construtos possuem relação.

Esse resultado vai ao encontro de outras pesquisas realizadas tendo como objetivo analisar a relação entre a compreensão de leitura e a inteligência, com magnitudes que variaram de fraca a moderada, sendo a do presente trabalho moderada, mostrando que parte da inteligência está relacionada à leitura (Joly & Istome, 2008; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2013; Poersch & Chiele, 2000; Santos, Sisto & Noronha, 2010; Santos, Suehiro & Vendemiatto, 2009). Ainda, a relação entre a compreensão de leitura e o raciocínio verbal afirma a hipótese de que o raciocínio pode ser um recurso importante no momento da leitura, de forma a facilitar o acesso aos conteúdos já armazenados e, conseqüentemente, o entendimento. Assim como, a ideia de que o aluno inteligente é aquele que utiliza suas

melhores habilidades para se sair bem academicamente (Nascimento & Figueiredo, 2002). Contudo, vale ressaltar que nesta pesquisa foi utilizada apenas uma das provas de raciocínio, sendo ela a verbal, da Bateria de Provas de Raciocínio 5 que possui mais provas e, juntas, fornecem o nível de inteligência do indivíduo. A prova aqui utilizada é a que mais se relaciona ao desempenho acadêmico, por isto essa relação pode ter apresentado índices altos de correlação (Primi & Almeida, 2000a). Pensando de outra maneira, esses dados mostram que o teste de Cloze pode ser uma das medidas de uma prova de inteligência, visto que a compreensão de leitura está envolvida neste construto.

Em seguida foi realizada análise com grupos extremos, que mostrou mais uma vez a relação da compreensão de leitura com a inteligência. Os grupos foram formados pelo quartil da pontuação, assim foram separados os que pontuaram mais e os que pontuaram menos. Com isso observou-se se havia diferença entre esses grupos pelo desempenho da prova de raciocínio verbal, e as diferenças foram todas significativas, mostrando que os alunos que pontuaram mais em compreensão de leitura também pontuaram mais em inteligência e o contrário também se faz verdadeiro. Não foram encontradas pesquisas que tenham realizado esse tipo de análise com os mesmos construtos. No entanto, como visto, dentre os processos de alto nível de compreensão de leitura estão as inferências, que segundo Cain e Oakhill (2004) referem-se ao modo de fazer junções com ideias ou informações que estão implícitas no texto. Assim, segundo Marcuschi (1996), a elaboração de inferências permite ao leitor uma interação com o autor, bem como uma compreensão mais adequada do texto.

Para as diferenças por ano escolar, apenas o primeiro texto e a prova de raciocínio verbal separaram as pontuações dos alunos em três grupos, ficando o 8º e o 9º anos no grupo 3. Nos demais textos as médias foram separadas em apenas dois grupos e para um

texto não houve separação entre as médias. Nas análises para cada uma das escolas, algumas diferenças não foram significativas, como para o texto Cl_9, na primeira escola, o texto Cl_1 e a prova de raciocínio, na segunda escola; algumas diferenças ficaram iguais, como os textos Cl_8 para a primeira escola, Cl_10 e Cl_11, para a segunda e Cl_1 e prova de raciocínio para a escola três. O que vale ressaltar é que apenas em dois textos o 9º obteve média menor que os demais anos, enquanto que nos outros textos o 6º sempre se separou do 9º, mostrando a diferença entre estes níveis de escolaridade. Os dois textos em que o nono ano mostrou médias menores que o sexto ano foram respondidos pela mesma turma, apontando o desinteresse pela atividade com os mesmos. Esses resultados vão ao encontro do trabalho de Joly et al. (2014) que também comparou sujeitos dos quatro anos de escolaridade, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º. No entanto, os trabalhos que analisaram apenas dois anos escolares constataram que o ano mais avançado é aquele que demonstra maior média na compreensão de leitura (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Silva, Witter & Carvalho, 2011; Witter & Silva, 2011). Diante desse resultado, pode-se entender que as diferenças relativas à aprendizagem estão entre aqueles que iniciam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, expostos a diversas mudanças, como o convívio com múltiplos professores, por exemplo, daqueles que já finalizam essa etapa e estão seguindo para o ensino médio.

O que também pode estar ligado a isso são os processos de níveis básicos, já citados anteriormente, como a atenção, a memória e as consciências linguísticas que interferem diretamente na compreensão de leitura. Outro ponto que pode ser discutido ao se refletir sobre esse resultado é a motivação dos alunos, tanto pelo estudo quanto pela realização da atividade, pois como visto por Gomes (2009) alunos motivados apresentam maior desempenho em compreensão de leitura. Assim, acredita-se que esse também seja um

aspecto que possa ter influenciado nesses resultados. Há também as estratégias de aprendizagem, que estão entre os elementos do nível alto de compreensão de leitura, elas quando utilizadas de maneira adequada contribuem para uma boa compreensão. Pode ser que alguns alunos não tenham desenvolvidas estratégias positivas, ou mesmo não se utilizem delas para a leitura.

Por fim, foi realizada análise para averiguar possíveis diferenças entre o sexo dos participantes. Neste estudo foram verificadas médias significativamente diferentes apenas para os textos 1 e 8, a saber, Coisas da natureza e Uma lição inesperada, com médias maiores para as meninas nos dois. Essas diferenças se confirmaram, na comparação por escolas, nos alunos das escolas 1 e 3 para o texto CI_1 e para o texto CI_8 na escola 1. Com relação a essa diferença, não há nos modelos explicativos da compreensão de leitura aspectos referentes ao sexo das crianças. No entanto, as pesquisas realizadas com o Cloze apontam, na maioria deles, diferenças entre os sexos na compreensão, sempre com pontuações melhores para as meninas (Joly, 2009; Joly et al., 2014; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2013; Silva, Witter & Carvalho, 2011). Porém, alguns estudos não encontram essa diferença, assim como nos demais textos utilizados neste trabalho em que também não foram encontradas (Witter & Silva, 2011).

Considerações finais

Os objetivos traçados para o presente trabalho foram alcançados, visto que foram observadas correlações entre os textos de Cloze, assim como com a prova de raciocínio verbal da BPR-5. As diferenças por ano escolar se apresentaram para a maioria dos textos, no entanto, mais estudos devem ser realizados de modo a explorar mais esse aspecto nos diversos textos adaptados para a avaliação da compreensão de leitura. Os resultados aqui expostos são considerados importantes de modo que a ampliação de material para avaliação da compreensão seja necessária, principalmente, para o contexto em que se insere. A possibilidade da criação de medidas interventivas mostra a praticidade desses textos para a melhora do desempenho escolar.

Contudo, sabe-se que os textos não estão finalizados, de forma que mais estudos de validação, assim como estudos de precisão, devem ser realizados para melhorar a qualidade dos instrumentos. Análises como as baseadas na Teoria de Resposta ao Item devem ser realizadas de modo a verificar a dificuldade dos itens, assim como a exclusão daqueles textos que se mostrarem inadequados para a avaliação da compreensão de leitura.

Quanto aos textos modificados, nota-se que devem ser ampliadas as formas de modificação para cada um dos textos de forma a apresentarem validade de critério. Eles também podem ser analisados mais profundamente, de modo que se possa propor uma sequência de textos que vise melhorar a compreensão de leitura daqueles alunos que se mostrarem com dificuldade nessa habilidade.

É importante, também, que os textos possam ser aplicados nos mesmos sujeitos, ou seja, a versão tradicional e as diversas modificadas de um mesmo texto para que se analise a diferença de média obtida neles. Assim como, além de uma medida de raciocínio verbal,

fornecer aos respondentes medidas que avaliem os processos de baixo e alto nível, como, por exemplo, a atenção, memória, habilidades linguísticas, estratégias de aprendizagem para verificar se a diferença de média pode ser explicada por algum desses elementos.

Uma das limitações do presente estudo foi não conseguir que a aplicação fosse toda numa mesma escola, devido ao fato de a diretora disponibilizar apenas um período para a coleta de dados. Também houve a dificuldade de entrar duas vezes na mesma sala de aula, pois os estudantes demonstravam, na segunda entrada, falta de vontade em realizar novamente a tarefa.

Talvez se a apresentação dos textos fosse de uma forma diferente, como, por exemplo, com a utilização de computadores, os alunos pudessem mostrar mais interesse no completar das lacunas. Outro fato que pode ser importante é, ao invés de aplicar os instrumentos em todos os presentes na sala de aula, apresentar a pesquisa, detalhando seus objetivos, e realizando-a apenas com aqueles que demonstrassem vontade de participar.

Este trabalho se justifica pela importância da leitura na vida do ser humano, visto que a leitura proporciona o desenvolvimento do sujeito. No entanto, não basta apenas saber ler, é preciso compreender aquilo que foi lido. Assim, trabalhar com a compreensão de leitura é essencial, pois por meio dela há o processo de humanização, sendo que somente o acesso aos conhecimentos leva o indivíduo a ampliar ideias e a transformar, filosoficamente, a percepção dos fatos.

Diante disso, é importante perceber que as pontuações baixas em compreensão de leitura dos alunos que participaram da presente pesquisa apontam falhas das políticas educacionais, mostrando que há deficiências importantes no processo de ensino, que não está adequado às necessidades de formação dos alunos. Os resultados aqui revelados apontam para a necessidade de novas práticas educativas que deverão ser implementadas de

forma a incentivar a leitura entre alunos nessa etapa escolar. É por meio da leitura que as crianças terão acesso ao conhecimento disponível e serão capazes de lidar com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis no mundo. Para exercer sua cidadania é indispensável que tenham domínio dessa importante habilidade.

Referências

- Abraham, R. G., & Chapelle. C. A. (1992). The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
- Alégria, J., Leybaert, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Em J. Grégoire, & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, A. N. S., & Freitag, R. M. K. (2012). Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: provinha Brasil vs. fluência em leitura oral. *Signo*, 37(63), 90-110.
- Ashby-Davis, C. (1985). Cloze and comprehension: A qualitative analysis and critique. *Journal of Reading*, 28(7), 585-589.
- Ávila, C. R. B., Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F., & Paolucci, J. F. (2009). Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(4), 320-325.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24(37), 71-85.
- Bachman, L. F. (1982). The trait structure of Cloze test scores. *TESOL Quarterly*, 16(1), 61-70.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1989). *The psychology of remembering and forgetting*. Londres: Basil Blackwell.

- Bensoussan, M. (1990). Redundancy and cohesion Cloze. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 18-37.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bormuth, J. R. (1967). Comparable Cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 10, 291-299.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Bormuth, J. R. (1969). Factor validity of Cloze tests as measures of reading comprehension ability. *Reading Research Quarterly*, 4, 358-368.
- Bortolanza, A. M. E., & Cotta, M. A. C. C. (2012). Emprego da técnica Cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. *Signo*, 37(63), 69-89.
- Braga, S. M. L. (1981). *Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a técnica de Cloze*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Braibant, J. (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.167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Cain, K., & Oakhill, J. (2004). Handbook of children's literacy. Em T. Nunes & P. Bryant, *The development of comprehension skills* (pp. 155-180). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). *Alfabetização: método fônico* (3ª ed.). São Paulo: Memnon.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47.
- Capovilla, A. G. S., Gütschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- Carelli, A. E. (1992). *Teste da eficiência de programas em compreensão em leitura crítica*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Carrol, J. B. (1972). Defining language comprehension: Some speculations. Em R. O. Freedle & J. B. Carrol (Orgs.). *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washiington: Winston & Sons.
- Carvalho, L. F., Monteiro, R. M., Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2013). Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 47-57.
- Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 121-154.

- Castro, R. M. C. A. (2008). Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento Cloze nos ensinos fundamental e médio. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, 1(1), 70-78.
- Chartier, A. (1995). Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, 17-52.
- Coelho, C. L. G. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 575-581.
- Condemarín, M., & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze: procedimiento par el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.
- Correa, J., & Mousinho, R. (2013). Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. Em M. M. P. E. Mota & A. Spinillo (Orgs.). *Compreensão de textos* (pp. 77-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, N. B. (2009). Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 79-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2009). Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal*, 21(3), 549-562.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(3), 305-314.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2014). Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 141-154.

- Cunha, N. B., Suehiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Pacanaro, S. V., & Santos, A. A. A. (2009). Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. *Psico*, 40(1), 17-23.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(80), 168-200.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática: para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: A display of professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52, 30-40.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Em K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Orgs.), *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gates, A. I., & McKillop, A. S. (1962). *Gates-McKillop reading diagnostic tests*. Teachers College Press: Columbia University.
- Germano, G. D., Pinheiro, F. H., Padula, N. A. M. R., Lorencetti, M. D., & Capellini, S. A. (2012). Desempenho em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita em escolares com dislexia secundária a retardo mental e com bom desempenho acadêmico. *Revista CEFAC*, 14(5), 799-807.
- Giangiacomo, M., & Navas, A. (2008). A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares da 4ª série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 69-74.

- Gilbert, R., Martinez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good text are always better text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction, 15*, 45-68.
- Giordano, G. (1985). Learning to read erased text. *Academic Therapy, 20*(3), 317-322.
- Glenberg, A. M., & Robertson, D. A. (1999). Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes, 28*(1), 1-26.
- Goldsmith, J. (1981). *Stanford diagnostic reading test*. Newark: Ira.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em R. M. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização* (pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, M. A. M. (2009). Apoio motivacional e desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do ensino fundamental. *Educação Temática Digital, 10*(número especial), 313-328.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 23-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(3), 291-299.
- Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *American Journal of Psychology, 119*(2), 223-238.
- González, F. (1998). Metacognition y tareas intelectualmente exigentes. *Zetetiké, Cempem, 6*, 59-70.

- Goodman, K. S. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. Delaware: International Reading Asso.
- Goodman, K. S. (1970). *Behind the eye: What happens in reading*. Delaware: International Reading Asso.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. Em H. Singer & R. B. Ruddell (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 661-686). Delaware: International Reading Association.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Construction inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371-395.
- Grant, P. L. (1979). The Cloze procedure as an instructional device. *Journal of Reading, 22*(8), 699-705.
- Guimarães, S. R. K. (2011). Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2*(1), 23-32.
- Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance. *Learning and Instruction, 13*, 633-651.
- Helfeldt, J. P., & Henk, W. A. (1985). Unfulness of conventional vs total random cued Cloze tests as measure of reading comprehension. *Journal of Reading, 28*(8), 719-125.
- Hines, T. C., & Warren, J. (1978). A computerized technique for producing Cloze test material. *Educational Technology, 18*(9), 56-58.

- Hinofotis, F. B. (1980). Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing. Em J. W. Oller, Jr. & K. Perkins (Eds.), *Research in Language Testing* (pp. 121-128). Rowley, MA: Newbury House.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Johnson, M. S., Kress, R. A., & Pikulski, J. J. (1987). *Informal reading inventories*. Newark: Ira.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Avaliação da Compreensão em Leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Separata*, (7), 1-8.
- Joly, M. C. R. A., & Istome, A. C. (2008). Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico – MAR. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 219-228.
- Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2011). Funcionamento diferencial dos itens do teste Cloze por opção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(2), 58-68.
- Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2012). Avaliação do programa informatizado de leitura estratégica para estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, 22(51), 83-90.
- Joly, M. C. R. A., Bonassi, J., Dias, A. S., Piovezan, N. M., & Silva, D. V. (2014). Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Fractal*, 26(1), 223-242.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The componente model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Karlsen, B., Madden, R., & Gardner, E. F. (1976). *Stanford diagnostic reading test*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kleiman, A. (2002a). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Editora Pontes.
- Kleiman, A. (2002b). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Klein, A. I., & Lamprecht, R. R. (2012). A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Signo*, 37(63), 25-54.
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra.
- Leu Jr, D. J. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly*, 17, 420-437.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69), 64-82.
- Marini, A. (1980). *Remediação da leitura e inteligibilidade de texto: estudos contrastivos*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- McGrew, K. S. & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Mckamey, T. (2006). Getting closure on Cloze: A validation study of the “rational deletion” method. *Second Language Studies*, 24(2), 114-164.

- Mckenna, M. (1983). Informal reading inventories: A review of the issues. *The Reading Teacher*, 35, 670-679.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies – theories, interventions and Technologies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mello, M. T. P. (1986). *Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Mello, R. B. (2006). *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Molina, O. (1984). *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, 44(2), 273-279.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Mortatti, M. R. L. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário Alfabetização e letramento em debate, Brasília, Brasil.
- Mota, M. M. P. E. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 159-166.
- Mota, M. M. P. E., & Santos, A. A. A. (2009). O papel da consciência fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 207-212.

- Mota, M. M. P. E., & Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142.
- Mota, M. M. P. E., Vieira, M. T., Bastos, R. R., Dias, J., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S. & Andrade-Silva, R. (2012). Leitura contextual e processamento metalingüístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 114-120.
- Moysés, S. M. A. (1976). *Criatividade verbal e adjetivação em redação: em estado experimental com a técnica Cloze*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nascimento, E., & Figueiredo, V. L. (2002). A terceira edição das escalas Wechsler de inteligência. Em R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 61-79). Campinas: IBAP.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Em G. B. Thompson, & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark: IRA.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18(41), 531-540.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em: A. A. A. Santos, E. Boruchovich, & K. L.

- Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*, (pp. 47-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2013). Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal. Em M. P. E. Mota & A. Spinilli (Orgs.), *Compreensão de textos: processos e modelos* (pp. 123-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., & Freitas, F. A. (2009). Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 165-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. A., Boruchovitch, E., & Rueda, F. J. M. (2012). Compreensão da leitura: análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 221-229.
- Oller, J. W., & Conrad, C. A. (1971). The Cloze technique and ESL proficiency. *Language Learning*, 21(2), 185-195.
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of texts structures. Em R. B. Rudell, M. R. Rudell, & H. Singer (Orgs.), *Theoretical model and processes of Reading* (4. ed., pp. 448-468). Newark: IRA.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality of comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Pinheiro, A. M. V. & Parente, M. A. M. P. (1999). Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 11(1), 115-123.
- Poersch, J. M., & Chiele, L. K. (2000). A compreensão em leitura como indicadora do nível de inteligência. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*, 203-206.

- Porter, D. (1979). Cloze procedure and equivalence. *Language Learning*, 28(2), 333-341.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000a) Estudo de Validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 16(2), 165-173.
- Primi, R. & Almeida, L. S. (2000b). *Baterias de Provas de Raciocínio (BPR-5): Manual técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Primi, R. (1998). *Desenvolvimento de um instrumento informatizado para avaliação do raciocínio analítico*. (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Rangel, T. (2005). *Processos cognitivos e requisitos da leitura*. (Dissertação de mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable Cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198.
- Riley, J. D. (1986). Progressive Cloze as a remedial technique. *The Reading Teacher*, 39(6), 576-581.
- Roazzi, A., Oliveira, G. G., Bryant, P., & Dowker, A. (1994). As habilidades lingüísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26, 135-158.
- Rossi, J. P., & Bert-Erboul, A. (1990). Selection des information important at comprehension de textes. *Psychologie Française*, 36(2), 135-142.
- Royer, J. M., Greene, B. A., & Sinatra, G. M. (1987). The sentence verification technique: A practical procedure for testing comprehension. *Journal of Reading*, 30(5), 414-422.
- Royer, J. M., Hastings, C. N., & Hook, C. (1979). A sentence verification technique for measuring reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11(4), 356-363.

- Ruddell, R. B. (1969). *Psycholinguistic implications for a systems of communications model*. Delaware: International Reading Association.
- Sailor, K. M., & Abreu, Y. (2005). The nature of memory errors for verbally quantified information. *American Journal of Psychology*, *118*(2), 235-250.
- Salles, J. F., & Correa, J. (2014). A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. *Psicologia USP*, *25*(2), 189-200.
- Salles, J. F., Piccolo, L. R., Zamo, R. S., & Toazza, R. (2013). Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1º ano a 7º ano. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *13*(2), 397-419.
- Santa, C. (1981). *Gates-McKillop reading diagnostic tests*. Newark: Ira.
- 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, São Paulo, Brasil.
- Santos, A. A. A. (1990). *Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, *8*(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (2005). *O Cloze na avaliação da compreensão em leitura com alunos de 5ª a 8ª série*. Manuscrito não publicado.
- Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2012). Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. *Psico-USF*, *17*(2), 233-24.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, *15*(1), 81-91.

- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Sisto, F. F., & Noronha, A. P. P. (2010). TONI 3 - forma A e teste de Cloze: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405.
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Vendemiatto, B. C. (2009). Inteligência e compreensão em leitura de adolescentes em situação de risco social. *Paradigma*, 30(2), 113 – 124.
- Savastano, H. (1973). Correlações entre notas de rendimento escolar e resultados de procedimentos de Cloze. *Boletim de Psicologia*, 65, 205-209.
- Schell, L. M. (1981). *Diagnostic and criterion – referenced reading tests: Review and evaluation*. Newark: Ira.
- Silva, E. M. T., & Witter, G. P. (2009). Eficiência de um curso de português no desenvolvimento da leitura e escrita. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 311-342). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, E. M. T., Witter, G. P., & Carvalho, P. F. (2011). Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 301-309.
- Smith, N. (1981). *Woodcock reading mastery tests*. Newark: Ira.
- Soares, A. B., & Emmerick, T. A. (2013). Compreensão de textos: processos e modelos. Em M. M. P. E. Mota & A. Spinillo (Orgs.), *Compreensão de textos* (pp. 13-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Sternberg, R. J. (1987). The psychology of verbal comprehension. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (pp. 97-151). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o Teste de Cloze. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia Argumento*, 30(68), 131-138.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring read-ability. *Journalis Quarterly*, 30, 415-433.
- Taylor, W. L. (1956). Recent developments in the use of "Cloze Procedure." *Journalism Quarterly*, 33(1), 42-48, 99.
- Weaver, W., & Kingston, A. (1963). A factor analysis of the Cloze procedure and other measures of reading and language ability. *Journal of Communication*, 13, 252-261.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Witter, G. P. (1978). Efeito de dois parâmetros do procedimento de Cloze. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, 30(4), 119-123.
- Witter, G. P., & Silva, E. M. T. (2011). Leitura e escrita: tipo de escola, gênero e série. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 31(81), 434-446.
- Woodcock, R. W. (1973). *Woodcock reading mastery tests: Manual*. American Guidance Service.

Zucoloto, K. A. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita*. (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Anexos

ANEXO 1

Coisas da natureza – CI_1

Diogo costuma ficar lendo na sala de sua casa. Certa vez, próximo da meia-noite, levou um susto daqueles quando ouviu um barulho de algo batendo no vidro da janela.

Quando olhou viu um **passarinho**. Diogo parou de ler e ficou observando a ave **parada** no beiral da janela, **até** que ele foi embora.

NA noite seguinte, mais ou **menos** à mesma hora, o **mesmo** passarinho voltou. Parou novamente **na** janela e ficou bicando **de** leve o vidro, como **se** estivesse batendo para entrar.

Diogo **resolveu** ganhar a confiança do **passarinho**. Na terceira noite, antes **do** passarinho chegar colocou um **pedaço** de fruta e água **no** beiral da janela. O **passarinho** chegou na hora de **sempre**. Comeu pedacinhos da fruta e bebeu um pouco da **água**.

Toda noite Diogo repetia **o** ritual. Colocava alguma fruta e água para o passarinho. **Ele** chegava comia e bebia e ficava por ali movendo **a** cabeça como fazem as **aves**. Depois de alguns dias Diogo **tentou** se aproximar do passarinho, **mas** ele voou e foi **embora**. Ficou muito irritado achando-o um ingrato, pois ele **deu** de comer e beber **tantas** noites e o passarinho **não** quis ser seu amigo.

Contou essa história a um **colega**, cujo pai era criador **de** aves. Ouviu como explicação **que** faz parte da natureza **dos** passarinhos serem ariscos e **fugirem** dos seres humanos. **É assim** que conseguem garantir a **sobrevivência** da espécie!

Bruxas não existem – CL_2

Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós **era** uma mulher muito velha **que** morava numa casinha no **fim** de nossa rua e **nós** só a chamávamos de "**bruxa**".

Era muito feia, ela; **gorda**, enorme. Nunca tínhamos entrado **na** casa, mas tínhamos a **certeza** de que, se fizéssemos **isso**, nós a encontraríamos preparando **venenos** num grande caldeirão.

Nossa **diversão** predileta era incomodar ela. **Quando**, por acaso, a velha **saía** à rua para fazer **compras**, corríamos atrás dela gritando "**bruxa**, bruxa!".

Um dia encontramos, no **meio** da rua, um bode **morto**. E logo descobrimos o **que** fazer com ele: jogar **na** casa da bruxa. Tentamos **empurrar** para dentro, mas aí **os** chifres ficaram presos na **cortina**.

- Vamos logo antes que **a** bruxa apareça. No momento **exato** em que conseguíamos introduzir **o** bode pela janela, a **porta** se abriu e ali **estava** ela, a bruxa. Rindo, **saímos** correndo.

E então, de **repente**, enfiei o pé num **buraco** e caí. Não tive **dúvida**: minha perna estava quebrada. **Tentei** me levantar, mas não **consegui**. E a bruxa aproximava-se. Àquela altura a turma **estava** longe. E a mulher **sem** dúvida descarregaria em mim **sua** fúria.

Em um momento, **ela** estava junto a mim, **transtornada** de raiva. Mas aí **viu** a minha perna e **mudou**. Agachou-se junto a **mim** e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- **Está** quebrada. - Mas podemos dar **um** jeito. Confie em mim.

Tudo ficou bem. Levaram-me **para** o hospital, o médico **engessou** minha perna e em **poucas** semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo dela.

Um problema difícil – Cl_3

Pedro Bandeira

Era um problema dos grandes. A turminha reuniu-se para discuti-lo e Xexéu voltou para casa preocupado.

Xexéu decidiu falar com **o** pai e ele ouviu **calado**, compreendendo a gravidade da **questão**. O pai procurou o **guarda** do quarteirão. O guarda **ouviu** com a maior das **atenções**. Correu depois para a **delegacia** e expôs ao delegado **tudo** o que estava acontecendo.

O delegado passou a mão **no** telefone e ligou para **um** vereador. O vereador ouviu **sem** interromper um só instante. **Foi** para a prefeitura e **pediu** uma audiência ao prefeito, **contando** lhe tudo. O prefeito **ouviu** tudo e foi procurar **um** deputado estadual para contar **o** que havia.

O deputado **estadual** ligou para um deputado **federal**, pedindo uma providência urgente. **O** deputado federal ligou para **o** governador do estado.

O problema era mesmo grave, e **o** governador voou até Brasília **para** pedir uma audiência ao **ministro**.

O ministro ouviu tudinho **e**, como já tinha reunião **marcada** com o presidente, aproveitou **e** relatou-lhe o problema.

O presidente compreendeu a gravidade **da** situação e convocou uma **reunião** ministerial. O assunto foi **debatido** e resolvido.

O ministro **procurou** o governador e contou-lhe a solução. O governador **então** ligou para o deputado **federal** que falou com o **deputado** estadual, que, contou tudo **para** o prefeito. O prefeito **mandou** chamar o vereador e **mostrou**-lhe que a solução **já** tinha sido encontrada.

O **vereador** foi até a delegacia **e** disse a providência ao **delegado**. O delegado chamou o **guarda** e expôs a solução **do** problema. O guarda, na **mesma** hora, voltou para a **casa** do pai do Xexéu **e** relatou-lhe que o **problema** estava resolvido.

O pai **do** Xexéu ficou alegríssimo e **chamou** o filho.

Depois de ouvir tudo, o menino arregalou os olhos:

- Aquele problema? Ora, papai, a gente já resolveu há muito tempo!

Memórias de uma infância química – Cl_4

Oliver Sacks

Muitas das minhas lembranças da infância têm relação com metais. Destacavam-se em meio à heterogeneidade do mundo por seu brilho, pelos tons prateados, pela uniformidade e peso. Eram frios ao toque, **retiniam** quando golpeados.

Eu adorava **o** amarelo do ouro, seu **peso**. Minha mãe tirava a **aliança** do dedo e me **deixava** pegá-la um pouco, **comentando** que aquele material se **mantinha** sempre puro e nunca **perdia** o brilho. Eu sabia **o** que era chumbo, pois **já** segurara os canos pesados e maleáveis que o encanador **uma** vez esquecera lá em **casa**. O ouro também era **maleável**, minha mãe explicou, por **isso**, em geral, o combinavam **com** outro material para torná-lo mais duro.

O mesmo **acontecia** com o bronze. O **cobre** também podia ser combinado **com** zinco para produzir latão, **acrescentou** minha mãe.

Eu conhecia **o** cobre - a reluzente cor **rósea** do grande caldeirão em **nossa** cozinha era cobre; o **caldeirão** era tirado do armário **só** uma vez por ano.

Eu conhecia o zinco e **o** estanho. Minha mãe me **mostrou** que, quando se dobrava **estanho** ou zinco, eles emitiam **um** "grito espacial". "Isso é **devido** à deformação da estrutura **crystalina**", ela explicou, esquecendo que **eu** tinha 5 anos e **por** isso não a compreendia.

Outro metal que eu conhecia **era** o ferro, pois havia **um** enorme rolo compressor de **ferro** fundido no jardim. Nós, **crianças**, mal conseguíamos movê-lo, **mas** meu pai era fortíssimo e conseguia erguê-lo do **chão**. O rolo estava sempre **um** pouco enferrujado, e isso **me** afligia, porque eu temia **que** o rolo inteiro algum **dia** se esfarelasse pela corrosão, **se** reduzisse a uma massa **de** pó e flocos avermelhados. Eu tinha necessidade de ver os metais como estáveis, como é o ouro - capazes de resistir aos danos e estragos do tempo.

Apenas uma ponte – CI_5

João Anzanello Carrascoza

Chegara enfim, o último dia de aula. Havia sido uma longa trajetória até ali. Mas, agora, o professor **observava** com ternura os alunos **à** sua frente, cada um **voltado** para seu caderno. Então, **ele** se recordou do primeiro **encontro** com o grupo. Todos **o** miravam com curiosidade, ansiosos **por** apanhar, como uma fruta, **o** conhecimento que imaginavam **lhe pertencia**.

Naquele dia, experimentara outra **vez** a emoção de se **deparar** com uma nova turma, **e** o que o motivava **a** ensinar, com tanta generosidade, **era** justamente o desafio de **enfrentar** esse mistério. Sim, uma **ponte**. Uma ponte por onde **transitassem** os sonhos daquelas crianças, **o** vaivém do aprendizado em **constante** algaravia.

Lembrou-se da **dificuldade** da Julinha nas operações **de** multiplicar. O que dizer **da** distância entre o José **e** o Augusto no início **do** ano, ambos se temendo **em** silêncio, deixando de desfrutar **da** aventura de uma grande **amizade**?

E lá estava, nas **últimas** fileiras, o Luís Fábio. **Notara** suas limitações e construía **uma** ponte especial para ele, **mas** o menino não conseguira **atravessá**-la. Era assim: para **alguns**, bastavam uns passos; para **outros**, o percurso se encompridava. **O** professor suspirou. Fizera o **seu** melhor. Lembrou-se das **palavras** de Guimarães Rosa: "Ensinar **é**, de repente, aprender". Sim, **aprendera** muito com seus alunos. **Inclusive** aprendera sobre si mesmo. **Aquelas** crianças haviam, igualmente, ligado **pontos** em sua vida. Agora, **seguiriam** novos rumos. Haveriam de **encontrar** outras pontes para superar **os** abismos do caminho. Ele permaneceria ali, pronto para levar uma nova classe até a outra margem. E o tempo, como um viaduto, haveria de conduzi-lo à emoção desse novo mistério.

Sobrou pra mim – CI_6

Ruth Rocha

Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. Nossa rua era sossegada, **quase** não passava carro nem **caminhão**.

Eu ia à escola **de** manhã e de tarde **eu** fazia minhas lições e **ia** pra rua brincar com **meus** amigos.

Às cinco e **meia** em ponto minha avó **me** chamava para tomar banho e rezar, minha avó e **minha** tia rezavam todas as **tardes** às seis horas.

Uma **vez**, eu inventei uma coisa **legal!** Enquanto minha avó e **minha** tia ficavam rezando, às **seis** horas, eu amarrei um **fio** de linha na perna **da** cadeira de balanço. Depois **do** jantar nós fomos para **a** sala. Então, de vez **em** quando, eu puxava o **fio** e a cadeira dava **uma** balançadinha.

No começo elas **não** viram nada. Até que **tia** Emília, muito assustada, chamou **a** atenção da vovó.

- Ó, **Amélia** - minha avó se chamava **Amélia** - Ó, Amélia, você não **viu** a cadeira balançar?

Minha **avó** não ligou muito. Mas **tia** Emília ficou de olho. **Daí** a pouco ela cutucou **minha** avó:

- Olha só, Amélia, **ainda** está balançando. Minha avó **olhou** e ficou desconfiada.

Então **eu** deixei passar uns dois **dias** e de novo dei **uma** balançadinha na cadeira. E **dessa** vez as duas velhas **viram!** Gente, que susto que **elas** tomaram! Me agarraram pela mão e correram para o oratório **para** rezar.

Até aí eu **estava** me divertindo! Mas o **que** eu não podia imaginar é que no dia seguinte, **na** hora em que eu **costumava** ir para a rua **brincar**, minha avó me chamou, **me** mandou tomar banho, me **vestir** e me levou para **a** igreja.

Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!

O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu – Cl_7

Juca Kfourri

Dois alvinegros, Santos e Botafogo, faziam os grandes jogos dos anos 60. Pelé x Garrincha, fora outros gigantes dos dois timaços.

Num desses jogos, em **São** Paulo, os cariocas fizeram **uma** exibição inesquecível e, estranhamente, **pouco** badalada nos embates entre **os** dois melhores times do **país** naquela época.

Pelé e **Mané** estavam em campo, mas **o** diabo estava era no corpo que vestia a camisa **sete**, não a dez. O **lateral**-esquerdo Dalmo, do Santos, **viveu** uma tarde de terror. **Garrincha** pegava a bola e, **andando**, levava Dalmo até dentro **da** grande área, onde o **zagueiro** não podia fazer falta.

E Dalmo resolveu bater antes **de** chegar à grande área. **Bateu** uma vez, Garrincha caiu, **o** árbitro marcou a falta e repreendeu o paulista. Bateu **outra** vez, Garrincha voltou ao **chão**, o árbitro marcou a **falta** e ameaçou Dalmo de **expulsão**, porque naquele tempo o **cartão** amarelo não existia.

A **terceira** falta de Dalmo foi **a** mais violenta, como se **ele** estivesse pensando: "Arrebento essa **peste**, sou expulso, mas ele **não** joga mais". Pensado e **feito**.

Eis que, como um **acrobata**, Garrincha levanta-se, afasta **seus** companheiros, bota o braço **esquerdo** no ombro de Dalmo e o acompanha até a **descida** da escada para o **vestiário**, que, então, ficava daquele **lado**.

Saíram conversando, como se **Garrincha** justificasse a atitude, entendesse **que**, para pará-lo, não **havia** mesmo outro jeito.

O **Botafogo** ganhou de três a **zero** e saiu aplaudido do **estádio**. Tinha visto uma autêntica exibição do Carlitos do futebol, digna mesmo de Charles Chaplin, divertida, anárquica, humana, sensível, solidária.

Uma lição inesperada – CI_8

João Anzanello Carrascoza

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, **tomou** o café da manhã **às** pressas, pegou sua **mochila** e foi ao encontro **deles**.

Sentia-se como um **peixe** de volta ao mar. **Mas**, quando o sino anunciou **o** início das aulas, Lilico **descobriu** que caíra numa classe **onde** não havia nenhum de **seus** amigos. Viu-se perdido **e** o sorriso que iluminava **seu** rosto se apagou. Antes **de** começar, a professora pediu **que** cada aluno se apresentasse. **Aborrecido**, Lilico estudava seus novos **companheiros**.

Tinha um menino, japonês, **de** cabelos espetados com jeito **de nerd**. Uma garota de **olhos** azuis, vinda do Sul, **pareceu-lhe** fria e arrogante. **Um** menino alto, que quase **bateu** no teto quando se **ergueu**, dava toda a pinta **de** ser um bobo.

A **professora**? Tão diferente das que **ele** conhecera... Logo que soou **o** sinal para o recreio, **Lilico** saiu a mil por **hora**, à procura de seus **antigos** colegas. Surpreendeu-se ao **vê**-los em roda, animados, **junto** aos estudantes que haviam **conhecido** horas antes.

De volta **à** sala de aula, a **professora** passou uma tarefa em **grupo**. Lilico caiu com o **japonês**, a menina gaúcha e **o** grandalhão. Começaram a conversar **a** ponto de, ao fim **do** exercício, parecer que se **conheciam** há anos.

Lilico descobriu **que** o menino japonês não **era nerd**, era ótimo em **Matemática**, mas que tinha dificuldade **em** Português. A gaúcha, que **lhe** parecera tão metida, era **gentil**. O grandalhão não tinha **nada** de bobo, pois raciocinava **rapidamente**. Lilico descobriu, inclusive, que **o** haviam achado mal-humorado **quando** ele se apresentara, mas **já** não pensavam assim.

Sim, **justamente** porque eram diferentes havia **encanto** nas pessoas. E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

O segredo das formigas – CI_9

Otávio Cohen

Olhando do alto, parece uma coisinha inofensiva. Nada de garras assustadoras, chifres ou mandíbulas enormes que outras espécies ostentam. É pequena demais e **tem** uma picada que causa, **no** máximo, reação alérgica. Mesmo **assim**, a formiga argentina é **uma** das pragas urbanas mais **graves** do planeta.

Dois séculos **atrás**, algumas formigas da margem **argentina** do rio Paraná pegaram **carona** em navios e desembarcaram **em** outros portos mundo afora. **Bastou** para o estrago estar **feito**. A formiga argentina não é uma boa vizinha. Pelo **contrário**, é competitiva e predadora.

Em 2000, pesquisadores encontraram uma **supercolônia** gigante que ocupa todo o sul da Europa, estendendo-se por 6 mil quilômetros, **de** Portugal à Grécia. São **milhões** de ninhos diferentes e **bilhões** de operárias.

O sucesso **desses** países subterrâneos é a **parceria**. Enquanto formigueiros comuns travam **disputas** entre si, os da **supercolônia** não competem uns com **os** outros. É a maior **unidade** cooperativa do mundo. Sabe-se que as supercolônias existem **também** em locais como nos **Estados** Unidos, no Japão e **na** Austrália. Essas formigas não **passam** batido. E são versáteis. **E**, para piorar, são resistentes **aos** inseticidas comuns, o que **faz** delas formigas quase invencíveis. **Quase**.

Foi em um parque **na** Carolina do Norte que **as** argentinas mostraram sua fraqueza. **Começaram** a perder espaço para **as** formigas chinesas, pois essas **resistem** mais ao frio. No **inverno**, ambas entram em um **estado** parecido com a hibernação. **Mas** a asiática volta à **ativa** antes, e é mais **fácil** conquistar território enquanto o **inimigo** dorme. As implacáveis argentinas podem ter encontrado seu General Inverno e uma possível derrota. Mas as formigas como um todo estão longe de perder no jogo da evolução.

Felicidade em excesso pode fazer mal – CI_10

June Gruber

Ser feliz é uma das maiores preocupações de nossa sociedade hoje. Ela se manifesta na cultura popular, em livros de autoajuda, terapias e palestras de motivação. Não é para menos. **Há** fortes evidências sobre os **benefícios** de ter mais emoções **positivas**, menos emoções negativas e **de** estar satisfeito com a **vida**. No entanto, essa história **também** tem dois lados. Se **for** vivida em excesso, na **hora** errada e no lugar **errado**, a felicidade pode levar **a** resultados indesejados. E, inclusive, **não** ser saudável.

Níveis moderados **de** emoções positivas favorecem a **criatividade**, mas níveis altos não. **Crianças** altamente alegres estão associadas **com** o maior risco de **mortalidade** na idade adulta por **seu** envolvimento em comportamentos arriscados. **Isso** porque uma pessoa muito **feliz** teria menos probabilidade de **discernir** as ameaças iminentes.

Como **você** pode perceber, felicidade não **é** uma só. Ela vem **em** diferentes sabores. Certos tipos **de** felicidade são muito autofocados **e**, por isso, acabam sendo **mal**-adaptados. É o caso **do** orgulho, geralmente ligado às **conquistas** e ao status social.

Muitas vezes, quanto mais as **pessoas** procuram a felicidade, menos **parecem** capazes de obtê-la. **A** razão é simples: elas **concentram** tanta energia e expectativa **nesse** esforço que os eventos **felizes**, como festas e encontros **com** amigos, acabam sendo decepcionantes.

O que fazer então? É **impossível** ser feliz o tempo **todo** ou em todo lugar. **Não** vale a pena nem **tentar**. Pense na situação em **que** você deseja ser feliz. **E** não se esqueça: não **desmereça** os sentimentos negativos. A tristeza, por exemplo, é parte da experiência humana e não necessariamente é ruim. Ela até nos ajuda a manter os pés no chão.

Mensagens de texto deixam você solitário – Cl_11

Sherry Turkle

As mensagens são uma de nossas principais formas de comunicação. Elas são tão sedutoras **porque** nos dão uma sensação **de** controle sobre o jeito **que** nos mostramos aos outros. **Com** os SMS, apresentamos uma **imagem** “editada” do que somos – **que** podemos apagar ou retocar **o** tempo todo. Parecemos sempre **equilibrados** e divertidos, nunca temos **um** dia ruim ou banal. **E** as pessoas preferem enviar **mensagens** em vez de falar **justamente** porque assim elas se **escondem** das outras, mesmo estando **conectadas** o tempo todo.

As **pessoas** não se cansam umas **das** outras desde que mantenham **certa** distância entre si – numa **medida** que possam controlar. Por **isso**, os SMS fazem tanto **sucesso**. A relação não é **nem** muito de perto, nem **muito** de longe. A distância **certa**.

Isso acontece sobretudo com **os** adolescentes. Numa pesquisa, percebeu-se que muitos dos jovens **americanos** de 12 a 17 **anos** mandam mensagens de texto. **Entre** os garotos que usam **mensagens**, mais da metade envia **mais** de 50 mensagens por **dia**. E um terço deles **manda** 100 textos diários, ou **seja**, 3 mil por mês.

O resultado? Estamos deixando de **ter** conversações para ter meras **conexões**. Ao enviar nossas imagens **editadas**, nós trapaceamos uns aos **outros**. Perdemos a capacidade de **negociar** com sutileza. Perdemos, enfim, **a** chance de realmente conhecermos **uns** aos outros.

As tecnologias **sempre** ocuparam um enorme espaço **nas** nossas vidas. A diferença **é** que agora elas estão **nas** amizades e no amor. E isso cria um dilema: as tecnologias contemporâneas oferecem a ilusão de uma companhia sem as exigências de uma relação. Essa é uma oferta atraente, mas preocupante.

ANEXO 2

Bruxas não existem – CL2_Mpar

Moacyr Scliar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós ____ uma mulher muito velha ____ morava numa casinha no ____ de nossa rua e ____ só a chamávamos de "____".

bruxa nós
fim que
era

Era muito feia, ela; _____, enorme. Nunca tínhamos entrado ____ casa, mas tínhamos a _____ de que, se fizéssemos _____, nós a encontraríamos preparando _____ num grande caldeirão.

certeza isso
gorda na
veneno

Nossa _____ predileta era incomodar ela. _____, por acaso, a velha ____ à rua para fazer _____, corríamos atrás dela gritando "____, bruxa!".

Quando
diversão
saía
bruxa
compras

Um dia encontramos, no ____ da rua, um bode _____. E logo descobrimos o ____ fazer com ele: jogar ____ casa da bruxa. Tentamos _____ para dentro, mas aí ____ chifres ficaram presos na _____.

na
meio
morto
empurrar
que
os
cortina

- Vamos logo antes que ____ bruxa apareça. No momento _____ em que conseguíamos introduzir ____ bode pela janela, a _____ se abriu e ali _____ ela, a bruxa. Rindo, _____ correndo.

saímos
a
o
porta
exato
estava

E então, de _____, enfiei o pé num _____ e caí. Não tive _____: minha perna estava quebrada. _____ me levantar, mas não _____. E a bruxa aproximava-____. Àquela altura a turma _____ longe. E a mulher ____ dúvida descarregaria em mim ____ fúria.

repente
buraco
consegui
Tentei
sem
dúvida
se
estava
sua

Em um momento, ____ estava junto a mim, _____ de raiva. Mas aí ____ a minha perna e _____. Agachou-se junto a ____ e começou a examina-____ com uma habilidade surpreendente.

ela
mudou
transtornad
a
la
mim
viii

- ____ quebrada. - Mas podemos dar ____ jeito. Confie em mim. _____ ficou bem. Levaram-me ____ o hospital, o médico _____ minha perna e em _____ semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo dela.

um
engessou
Tudo
poucas
para
Está

Lacunas: 49

Modificação: Pareado

Um problema difícil – CL3_Mrest

Pedro Bandeira

Era um problema dos grandes. A turminha reuniu-se para discuti-lo e Xexéu voltou para casa preocupado.

Xexéu decidiu falar com __ pai e ele ouviu _____, compreendendo a gravidade da _____. O pai procurou o _____ do quarteirão. O guarda _____ com a maior das _____. Correu depois para a _____ e expôs ao delegado _____ o que estava acontecendo.

__ delegado passou a mão _____ telefone e ligou para _____ vereador. O vereador ouviu _____ interromper um só instante. _____ para a prefeitura e _____ uma audiência ao prefeito, _____ lhe tudo. O prefeito _____ tudo e foi procurar _____ deputado estadual para contar _____ que havia.

O deputado _____ ligou para um deputado _____, pedindo uma providência urgente. __ deputado federal ligou para __ governador do estado.

O _____ era mesmo grave, e __ governador voou até Brasília _____ pedir uma audiência ao _____.

O ministro ouviu tudinho __, como já tinha reunião _____ com o presidente, aproveitou __ relatou-lhe o problema.

__ presidente compreendeu a gravidade _____ situação e convocou uma _____ ministerial. O assunto foi _____ e resolvido.

O ministro _____ o governador e contou-_____ a solução. O governador _____ ligou para o deputado _____ que falou com o _____ estadual, que, contou tudo _____ o prefeito. O prefeito _____ chamar o vereador e _____-lhe que a solução _____ tinha sido encontrada.

O _____ foi até a delegacia __ disse a providência ao _____. O delegado chamou o _____ e expôs a solução _____ problema. O guarda, na _____ hora, voltou para a _____ do pai do Xexéu __ relatou-lhe que o _____ estava resolvido.

O pai __ Xexéu ficou alegríssimo e _____ o filho.

Depois de ouvir tudo, o menino arregalou os olhos:

- Aquele problema? Ora, papai, a gente já resolveu há muito tempo!

Lacunas: 53/Modificação: Restringido

o questão ouviu atenções delegacia O no um sem mandou Foi
contando ouviu um o estadual federal O o o para ministro e
marcada calado e O problema da reunião guarda procurou lhe para
problema deputado para mostrou já vereador e tudo delegado guarda
debatido do federal mesma casa pediu e do chamou

Memórias de uma infância química – CL4_Mchav

Oliver Sacks

Muitas das minhas lembranças da infância têm relação com metais. Destacavam-se em meio à heterogeneidade do mundo por seu brilho, pelos tons prateados, pela uniformidade e peso. Eram frios ao toque, _____ quando golpeados.

Eu adorava _ amarelo do ouro, seu _____. Minha mãe tirava a _____ do dedo e me _____ pegá-la um pouco, _____ que aquele material se _____ sempre puro e nunca _____ o brilho. Eu sabia _ que era chumbo, pois _ segurara os canos pesados _ maleáveis que o encanador _ _ vez esquecera lá em _____. O ouro também era _____, minha mãe explicou, por _ _ _ , em geral, o combinavam _ _ _ outro material para torná-__ mais duro.

O mesmo _____ com o bronze. O _____ também podia ser combinado _ _ _ zinco para produzir latão, _____ minha mãe.

Eu conhecia _ cobre - a reluzente cor _____ do grande caldeirão em _____ cozinha era cobre; o _____ era tirado do armário _ _ uma vez por ano.

_ _ conhecia o zinco e _ estanho. Minha mãe me _ _ _ _ _ que, quando se dobrava _____ ou zinco, eles emitiam _ _ "grito espacial". "Isso é _____ à deformação da estrutura _____", ela explicou, esquecendo que _ _ tinha 5 anos e _ _ _ isso não a compreendia.

_ _ _ _ _ metal que eu conhecia _ _ _ o ferro, pois havia _ _ enorme rolo compressor de _____ fundido no jardim. Nós, _____, mal conseguíamos movê-lo, _ _ _ meu pai era fortíssimo _ conseguia erguê-lo do _____. O rolo estava sempre _ _ pouco enferrujado, e isso _ _ afligia, porque eu temia _ _ _ o rolo inteiro algum _ _ _ se esfarelasse pela corrosão, _ _ reduzisse a uma massa _ _ pó e flocos avermelhados. Eu tinha necessidade de ver os metais como estáveis, como é o ouro - capazes de resistir aos danos e estragos do tempo.

Lacunas: 49

Modificação: chaves de apoio

Apenas uma ponte – CL5_MPAR

João Anzanello Carrascoza

observava
à
voltado
ele
encontro
o
por
o
pertencia

Chegara enfim, o último dia de aula. Havia sido uma longa trajetória até ali. Mas, agora, o professor _____ com ternura os alunos __ sua frente, cada um _____ para seu caderno. Então, ____ se recordou do primeiro _____ com o grupo. Todos __ miravam com curiosidade, ansiosos ____ apanhar, como uma fruta, __ conhecimento que imaginavam lhe _____.

Naquele dia, experimentara outra ____ a emoção de se _____ com uma nova turma, __ o que o motivava __ ensinar, com tanta generosidade, ____ justamente o desafio de _____ esse mistério. Sim, uma _____. Uma ponte por onde _____ os sonhos daquelas crianças, __ vaivém do aprendizado em _____ algaravia.

dificuldade
de
da
e
do
em
da
amizade

Lembrou-se da _____ da Julinha nas operações ____ multiplicar. O que dizer ____ distância entre o José __ o Augusto no início ____ ano, ambos se temendo ____ silêncio, deixando de desfrutar ____ aventura de uma grande _____?

E lá estava, nas _____ fileiras, o Luís Fábio. _____ suas limitações e construíra _____ ponte especial para ele, ____ o menino não conseguira _____-la. Era assim: para _____, bastavam uns passos; para _____, o percurso se encompridava. __ professor suspirou. Fizera o ____ melhor. Lembrou-se das _____ de Guimarães Rosa: "Ensinar __, de repente, aprender". Sim, _____ muito com seus alunos. _____ aprendera sobre si mesmo. _____ crianças haviam, igualmente, ligado _____ em sua vida. Agora, _____ novos rumos. Haveriam de _____ outras pontes para superar __ abismos do caminho. Ele permaneceria ali, pronto para levar uma nova classe até a outra margem. E o tempo, como um viaduto, haveria de conduzi-lo à emoção desse novo mistério.

vez
deparar
e
a
era
enfrentar
ponte
transitassem
o
constante

últimas
Notara
uma
mas
atravessá
alguns
outros
O
seu
palavras
é
aprendera
Inclusive
Aqueles
pontos
seguiam
encontrar
os

Lacunas: 45

Modificação: pareado

Sobrou pra mim – CL6_Mrest

Ruth Rocha

Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. Nossa rua era sossegada, _____ não passava carro nem _____.

Eu ia à escola ____ manhã e de tarde ____ fazia minhas lições e ____ pra rua brincar com _____ amigos.

Às cinco e _____ em ponto minha avó ____ chamava para tomar banho ____ rezar, minha avó e _____ tia rezavam todas as _____ às seis horas.

Uma _____, eu inventei uma coisa _____! Enquanto minha avó e _____ tia ficavam rezando, às _____ horas, eu amarrei um ____ de linha na perna ____ cadeira de balanço. Depois ____ jantar nós fomos para ____ sala. Então, de vez ____ quando, eu puxava o _____ e a cadeira dava _____ balançadinha.

No começo elas _____ viram nada. Até que _____ Emília, muito assustada, chamou ____ atenção da vovó.

- Ó, _____ - minha avó se chamava _____ - Ó, Amélia, você não ____ a cadeira balançar?

Minha _____ não ligou muito. Mas _____ Emília ficou de olho. _____ a pouco ela cutucou _____ avó:

- Olha só, Amélia, _____ está balançando. Minha avó _____ e ficou desconfiada.

Então ____ deixei passar uns dois _____ e de novo dei ____ balançadinha na cadeira. E _____ vez as duas velhas _____! Gente, que susto que _____ tomaram! Me agarraram pela mão ____ correram para o oratório _____ rezar.

Até aí eu _____ me divertindo! Mas o ____ eu não podia imaginar ____ que no dia seguinte, ____ hora em que eu _____ ir para a rua _____, minha avó me chamou, ____ mandou tomar banho, me _____ e me levou para ____ igreja.

Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!

Lacunas: 51/modificação: restringido

quase minha viu elas	caminhão seis avó e	de fio não para	eu Daí que	ia minha ainda é	meus minha ainda na	meia a olhou costumava	me eu dias brincar	e uma uma me	minha tia dessa vestir	tardes a Amélia a	vez Amélia viram a	legal
-------------------------------	------------------------------	--------------------------	------------------	---------------------------	------------------------------	---------------------------------	-----------------------------	-----------------------	---------------------------------	----------------------------	-----------------------------	-------

O dia em que a caça consolou o caçador no Pacaembu – CL7_Mchav

Juca Kfourri

Dois alvinegros, Santos e Botafogo, faziam os grandes jogos dos anos 60. Pelé x Garrincha, fora outros gigantes dos dois timaços.

Num desses jogos, em ___ Paulo, os cariocas fizeram ___ exibição inesquecível e, estranhamente, ___ badalada nos embates entre ___ dois melhores times do ___ naquela época.

Pelé e ___ estavam em campo, mas ___ diabo estava era no ___ que vestia a camisa ____, não a dez. O _____-esquerdo Dalmo, do Santos, _____ uma tarde de terror. _____ pegava a bola e, _____, levava Dalmo até dentro ___ grande área, onde o _____ não podia fazer falta.

_ Dalmo resolveu bater antes ___ chegar à grande área. _____ uma vez, Garrincha caiu, _ árbitro marcou a falta _ repreendeu o paulista. Bateu _____ vez, Garrincha voltou ao ____, o árbitro marcou a _____ e ameaçou Dalmo de _____, porque naquele tempo o _____ amarelo não existia.

A _____ falta de Dalmo foi _ mais violenta, como se ___ estivesse pensando: "Arrebento essa _____, sou expulso, mas ele ___ joga mais". Pensado e _____.

Eis que, como um _____, Garrincha levanta-se, afasta _____ companheiros, bota o braço _____ no ombro de Dalmo _ o acompanha até a _____ da escada para o _____, que, então, ficava daquele _____.

Saíram conversando, como se _____ justificasse a atitude, entendesse ___ , para pará-lo, não _____ mesmo outro jeito.

O _____ ganhou de três a _____ e saiu aplaudido do _____. Tinha visto uma autêntica exibição do Carlitos do futebol, digna mesmo de Charles Chaplin, divertida, anárquica, humana, sensível, solidária.

Lacunas: 44

Modificação: chaves de apoio

Uma lição inesperada – CL8_Mpar

João Anzanello Carrascoza

tomou
às
mochila
deles

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, _____ o café da manhã ___ pressas, pegou sua _____ e foi ao encontro _____.

Sentia-se como um _____ de volta ao mar. _____, quando o sino anunciou __ início das aulas, Lilico _____ que caíra numa classe _____ não havia nenhum de _____ amigos. Viu-se perdido __ o sorriso que iluminava _____ rosto se apagou. Antes __ começar, a professora pediu _____ cada aluno se apresentasse. _____, Lilico estudava seus novos _____.

peixe
Mas
o
descobriu
seus
e
seu
de
que
Aborrecido
companheiro

de
de
olhos
pareceu
Um
bateu
ergueu
de

Tinha um menino, japonês, ___ cabelos espetados com jeito ___ *nerd*. Uma garota de _____ azuis, vinda do Sul, _____-lhe fria e arrogante. ___ menino alto, que quase _____ no teto quando se _____, dava toda a pinta ___ ser um bobo.

A _____? Tão diferente das que _____ conhecera... Logo que soou __ sinal para o recreio, _____ saiu a mil por _____, à procura de seus _____ colegas. Surpreendeu-se ao ___-los em roda, animados, _____ aos estudantes que haviam _____ horas antes.

professora
ele
o
hora
antigos
vê
junto
conhecido

à
professora
grupo
japonês
o
a
do
conheciam

De volta __ sala de aula, a _____ passou uma tarefa em _____. Lilico caiu com o _____, a menina gaúcha e __ grandalhão. Começaram a conversar __ ponto de, ao fim __ exercício, parecer que se _____ há anos.

Lilico descobriu _____ o menino japonês não _____ *nerd*, era ótimo em _____, mas que tinha dificuldade __ Português. A gaúcha, que _____ parecera tão metida, era _____. O grandalhão não tinha _____ de bobo, pois raciocinava _____. Lilico descobriu, inclusive, que __ haviam achado mal-humorado _____ ele se apresentara, mas _____ não pensavam assim.

que
era
Matemática
em
lhe
gentil
nada
rapidament
e
quando

justamente
encanto

Sim, _____ porque eram diferentes havia _____ nas pessoas. E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

Lacunas: 54

Modificação: Pareado

O segredo das formigas – CL9_Mrest

Otávio Cohen

Olhando do alto, parece uma coisinha inofensiva. Nada de garras assustadoras, chifres ou mandíbulas enormes que outras espécies ostentam. É pequena demais e ____ uma picada que causa, ____ máximo, reação alérgica. Mesmo _____, a formiga argentina é ____ das pragas urbanas mais _____ do planeta.

Dois séculos _____, algumas formigas da margem _____ do rio Paraná pegaram _____ em navios e desembarcaram ____ outros portos mundo afora. _____ para o estrago estar _____. A formiga argentina não __ uma boa vizinha. Pelo _____, é competitiva e predadora.

____ 2000, pesquisadores encontraram uma _____ gigante que ocupa todo ____ sul da Europa, estendendo-____ por 6 mil quilômetros, ____ Portugal à Grécia. São _____ de ninhos diferentes e _____ de operárias.

O sucesso _____ países subterrâneos é a _____. Enquanto formigueiros comuns travam _____ entre si, os da _____ não competem uns com ____ outros. É a maior _____ cooperativa do mundo. Sabe-____ que as supercolônias existem _____ em locais como nos _____ Unidos, no Japão e ____ Austrália. Essas formigas não _____ batido. E são versáteis. __, para piorar, são resistentes ____ inseticidas comuns, o que ____ delas formigas quase invencíveis. _____.

Foi em um parque ____ Carolina do Norte que ____ argentinas mostraram sua fraqueza. _____ a perder espaço para ____ formigas chinesas, pois essas _____ mais ao frio. No _____, ambas entram em um _____ parecido com a hibernação. ____ a asiática volta à _____ antes, e é mais _____ conquistar território enquanto o _____ dorme. As implacáveis argentinas podem ter encontrado seu General Inverno e uma possível derrota. Mas as formigas como um todo estão longe de perder no jogo da evolução.

Lacunas: 46

Modificação: restringido

<p>tem no assim uma graves atrás argentina carona em Bastou feito é contrário Em supercolônia o se de milhões bilhões desses parceria disputas supercolônia os unidade se também Estados na passam E aos faz Quase na as Começaram as resistem inverno estado Mas ativa fácil inimigo</p>

Felicidade em excesso pode fazer mal – CL10_Mchav

June Gruber

Ser feliz é uma das maiores preocupações de nossa sociedade hoje. Ela se manifesta na cultura popular, em livros de autoajuda, terapias e palestras de motivação. Não é para menos. __ fortes evidências sobre os _____ de ter mais emoções _____, menos emoções negativas e __ estar satisfeito com a _____. No entanto, essa história _____ tem dois lados. Se ____ vivida em excesso, na _____ errada e no lugar _____, a felicidade pode levar _ resultados indesejados. E, inclusive, ____ ser saudável.

Níveis moderados __ emoções positivas favorecem a _____, mas níveis altos não. _____ altamente alegres estão associadas ____ o maior risco de _____ na idade adulta por ____ envolvimento em comportamentos arriscados. ____ porque uma pessoa muito _____ teria menos probabilidade de _____ as ameaças iminentes.

Como _ _ _ _ pode perceber, felicidade não _ uma só. Ela vem _ _ diferentes sabores. Certos tipos __ felicidade são muito autofocados __, por isso, acabam sendo ____-adaptados. É o caso __ orgulho, geralmente ligado às _____ e ao status social.

_____ vezes, quanto mais as _____ procuram a felicidade, menos _____ capazes de obtê-la. _ razão é simples: elas _____ tanta energia e expectativa _____ esforço que os eventos _____, como festas e encontros ____ amigos, acabam sendo decepcionantes.

_ que fazer então? É _____ ser feliz o tempo _____ ou em todo lugar. _ vale a pena nem _____. Pense na situação em ____ você deseja ser feliz. _ não se esqueça: não _____ os sentimentos negativos. A tristeza, por exemplo, é parte da experiência humana e não necessariamente é ruim. Ela até nos ajuda a manter os pés no chão.

Lacunas: 44

Modificação: chaves de apoio

Mensagens de texto deixam você solitário – CL11_Mpar

Sherry Turkle

As mensagens são uma de nossas principais formas de comunicação. Elas são tão sedutoras _____ nos dão uma sensação ____ controle sobre o jeito ____ nos mostramos aos outros. ____ os SMS, apresentamos uma _____ “editada” do que somos – ____ podemos apagar ou retocar __ tempo todo. Parecemos sempre _____ e divertidos, nunca temos ____ dia ruim ou banal. __ as pessoas preferem enviar _____ em vez de falar _____ porque assim elas se _____ das outras, mesmo estando _____ o tempo todo.

As _____ não se cansam umas ____ outras desde que mantenham _____ distância entre si – numa _____ que possam controlar. Por _____, os SMS fazem tanto _____. A relação não é ____ muito de perto, nem _____ de longe. A distância _____.

Isso acontece sobretudo com ____ adolescentes. Numa pesquisa, percebeu-____ que muitos dos jovens _____ de 12 a 17 _____ mandam mensagens de texto. _____ os garotos que usam _____, mais da metade envia ____ de 50 mensagens por _____. E um terço deles _____ 100 textos diários, ou _____, 3 mil por mês.

__ resultado? Estamos deixando de ____ conversações para ter meras _____. Ao enviar nossas imagens _____, nós trapaceamos uns aos _____. Perdemos a capacidade de _____ com sutileza. Perdemos, enfim, __ chance de realmente conhecermos ____ aos outros.

As tecnologias _____ ocuparam um enorme espaço ____ nossas vidas. A diferença __ que agora elas estão ____ amigas e no amor. E isso cria um dilema: as tecnologias contemporâneas oferecem a ilusão de uma companhia sem as exigências de uma relação. Essa é uma oferta atraente, mas preocupante.

porque
de
que
Com
imagem
que
o
equilibrado
s
um
E
mensagens
justamente
escondem

os
se
americanos
anos
Entre
mensagens
mais
dia
manda
seja

sempre
nas
é
nas

pessoas
das
certa
medida
isso
sucesso
nem
muito
certa

O
ter
conexões
editadas
outros
negociar
a
uns

Lacunas: 45

Modificação: Pareado

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado responsável legal de _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Thatiana Helena de Lima e de Profa. Dra. Acácia Santos do Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco
Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é explorar as propriedades psicométricas dos novos testes de Cloze em crianças de 6º a 9º ano do ensino fundamental, considerando a variabilidade na complexidade dos textos e a relação de seus resultados com compreensão verbal medida por uma prova de raciocínio verbal de uma bateria de avaliação da inteligência;
- 2- Durante o estudo serão aplicados testes de Cloze e uma prova de raciocínio verbal da BPR-5, com tempo aproximado de 60 minutos para as aplicações dos Clozes e 10 minutos para a prova verbal, serão aplicados coletivamente;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional (quando pertinente)
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número; 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
Local data

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (2ª via)

Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado responsável legal de _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Thatiana Helena de Lima e de Profa. Dra. Acácia Santos do Doutorado em Psicologia da Universidade São Francisco
Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é explorar as propriedades psicométricas dos novos testes de Cloze em crianças de 6º a 9º ano do ensino fundamental, considerando a variabilidade na complexidade dos textos e a relação de seus resultados com compreensão verbal medida por uma prova de raciocínio verbal de uma bateria de avaliação da inteligência;
- 2- Durante o estudo serão aplicados testes de Cloze e uma prova de raciocínio verbal da BPR-5, com tempo aproximado de 60 minutos para as aplicações dos Clozes e 10 minutos para a prova verbal, serão aplicados coletivamente;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional (quando pertinente)
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número; 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
Local data

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

ANEXO 4

UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDOS PSICOMETRICOS DO TESTE DE CLOZE E SUA RELAÇÃO COM PROVAS DE COMPREENSÃO VERBAL DA INTELIGÊNCIA

Pesquisador: Thatiana Helena de Lima

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23256813.3.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 443.067

Data da Relatoria: 31/10/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado, composto por duas etapas, na qual a primeira consiste na seleção de textos de revistas, as respectivas autorizações e adequações à Técnica de Cloze. A segunda etapa, por sua vez, consiste na investigação das qualidades psicométricas dos novos testes de cloze em crianças de 6o a 9o ano do ensino fundamental, considerando a variabilidade na complexidade dos textos e a relação de seus resultados com habilidades cognitivas específicas medidas em um teste de inteligência.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com a autora, "o objetivo do presente trabalho é adaptar novos textos à técnica de Cloze, aumentando o número de provas avaliativas da habilidade de compreensão de leitura, bem como analisar as propriedades psicométricas desses testes e averiguar a relação deles com provas de compreensão verbal de um teste de inteligência".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não são previstos riscos ou benefícios conhecidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O delineamento metodológico é adequado aos objetivos estabelecidos.

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900

UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 443.067

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os termos obrigatórios.

Recomendações:

Sugere-se que o TCLE seja preenchido completamente (o nome dos pesquisadores, por exemplo, estão em branco; dentre outros aspectos).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 31/10/2013, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

BRAGANCA PAULISTA, 01 de Novembro de 2013

Assinador por:
MARCELO LIMA RIBEIRO
(Coordenador)

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE CEP: 12.916-900
UF: SP Município: BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 Fax: (11)4034-1825 E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br