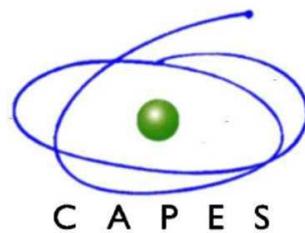


Thatiana Helena de Lima

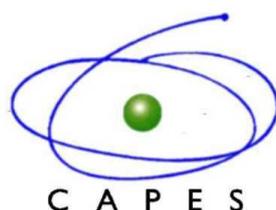


**CLOZE E ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE**

Itatiba

2011

Thatiana Helena de Lima



CLOZE E ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Psicologia; área de concentração: Avaliação Psicológica.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Itatiba

2011

37.015.319 L711c	<p>Lima, Thatiana Helena de. Cloze e escala de avaliação de estratégias de aprendizagem: evidências de validade. / Thatiana Helena de Lima. -- Itatiba, 2011. 76 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Psicologia da Universidade São Francisco. Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.</p> <p>1. Ensino fundamental. 2. Avaliação psicológica. 3. Leitura. 4. Alfabetização. I. Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. II. Título.</p>
---------------------	--

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

Thatiana Helena de Lima, defendeu a dissertação “**Cloze e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 15 de agosto de 2011 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente.

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

A minha mãe Maria Helena
à irmã Caroline
à amiga Luana.

AGRADECIMENTOS

Como é difícil colocar em palavras todo o sentimento de gratidão pelas pessoas que fizeram e fazem parte dos meus dias e estão, de diversas maneiras, caminhando comigo nessa luta diária de conquistas. Aqui está mais uma das minhas vitórias, com a qual sem a maioria dessas pessoas nada seria possível. Esta é a finalização de um trabalho que me traz a reflexão do quanto elas são importantes, necessárias e essenciais nesse caminho já trilhado por mim.

Agradeço a Deus por ter me dado a vida e ser motivo de tanta determinação durante todos esses anos de vida,

a minha família, principalmente a minha mãe Maria Helena e minha irmã Caroline, por estarem sempre do meu lado, independente das minhas escolhas, e por me amarem incondicionalmente. Também aos meus animais de estimação, que fazem parte da minha família, as cachorras Meg e Doris,

aos meus avós Helena e Manoel por me apoiarem e acreditarem em mim, ajudando da melhor forma quando mais precisei,

as minhas tias Irene, Ivone, Sônia, Odete, Queumida e, principalmente, à tia das tias Judite, que sempre acreditou no meu sonho e na minha capacidade de realiza-los,

à Luana e sua família, que me adotaram e me incentivaram, ajudando quando sozinha eu estava,

às amigas de infância Ana Carolina e Paula, por continuarem fazendo parte da minha história apesar de toda a distância presente entre nós atualmente. Ao amigo Raul por festejar comigo as vitórias,

aos novos amigos por mim conquistados, por me mostrarem a força e o significado da palavra amizade, por estarem ao meu lado em momentos em que eu jamais conseguiria seguir sozinha, por me apoiarem e acreditarem em mim, enfim por fazerem me sentir, ao lado deles, da mesma forma que com minha família, a família que eu escolhi, Daniela, Helaine, Mirela, Rafael (Japinha),

à Rebecca pelo exemplo de disposição,

à Adriana Suehiro pelo exemplo de dedicação,

à Adriana Alcará e sua família, principalmente à Luiza, que me mostrou como é ter uma família unida e feliz, família esta que me acolheu em sua casa e onde parte deste trabalho foi realizado,

à Neide e sua família, que assim como outros me adotaram e onde parte desta pesquisa também foi realizada, me acolheram, fazendo me sentir parte da família,

à Lisandra e sua família, que também me deixaram fazer parte, mesmo que por pequenos momentos, de sua alegre família. Principalmente às crianças, Lívia, Maria Clara e Francisco,

aos amigos que já fizeram parte desse quadro de alunos e agora profissionais dedicados e competentes da área em que escolhemos estudar, Nelimar e Rodolfo,

aos professores que nos proporcionaram grandes momentos de conhecimento dos quais jamais esquecerei, Claudette, Fermino, Makilim e Ricardo,

aos colegas de mestrado que muito contribuíram para a confecção deste estudo, Ana Cristina, Andrea, Demerval, Fernanda, Fernando, Luana, Rodney, Thaina e Thalita,

às colegas do grupo de pesquisa pela troca de constante de conhecimento, Daniela, Eliane, Evelin, Lisandra e Neide,

aos colegas de laboratório que dividem comigo horas de trabalho, Caio, Gersa e Marlene,

aos amigos verdadeiros que encontrei na Universidade São Francisco, Ana Cristina, Fernando, Lariana e Luana, sem os quais, eu tenho certeza, meus dias seriam mais difíceis, por com eles eu vivi momentos de felicidade,

a minha orientadora muito mais que professora doutora foi quem mais acreditou no meu trabalho; aquela para quem não existem palavras para descrever, que esteve comigo nos dias tristes e alegres, que me deu broncas e conselhos como uma verdadeira mãe. Talvez nem seja passível de imaginação o tamanho da minha admiração e respeito,

às professoras Katya e Ana Paula, consideradas por mim madrinhas da minha, ainda em construção, carreira acadêmica; pessoas que acreditaram, incentivaram e apoiaram essa importante escolha da minha vida,

ao professor Fabián, considerado por mim um irmão mais velho, sempre me incentivando e ajudando quando mais precisei,

aos funcionários da Universidade São Francisco, sempre dispostos a me ajudar quando precisei, principalmente Ana Lúcia, Ana Paula, Cida, Dona Conceição e Fabiana, Fernanda,

por fim, à CAPES que financiou meu trabalho, confiando a mim a possibilidade de me dedicar à pesquisa.

RESUMO

Lima, T. H. (2010). *Cloze e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 87 p.

Este estudo teve por objetivos buscar evidências de validade de critério e entre construtos relacionados entre instrumentos que se prestam à avaliação da compreensão de leitura e de estratégias de aprendizagem. Ao lado disso, buscou-se identificar eventuais diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo e à localização da escola pública (central e periférica). Participaram 418 estudantes, sendo 207 meninos e 211 meninas, com idades variando entre 7 e 11 anos ($M=8,93$; $DP=0,934$), de terceiro ($n=148$), quarto ($n=132$) e quinto ($n=138$) anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior de São Paulo, uma central ($n=225$) e outra periférica ($n=193$). Os instrumentos utilizados foram dois textos estruturados segundo os padrões tradicionais da técnica de Cloze e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EAVAP – EF). A coleta foi coletiva em crianças, cujos pais autorizaram a participação na pesquisa. Nas análises dos dados, pode-se perceber que houve relação positiva e significativa entre os construtos, bem como foi conferido ao Cloze validade de critério, considerando-se o ano escolar. Foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o sexo, com maiores pontuações para as meninas e em relação à localização da escola as maiores pontuações foram obtidas pelos estudantes da escola central. Mesmo considerando os limites do presente estudo, é possível concluir que os instrumentos estudados apresentam evidências de validade para os propósitos para o quais foram elaborados.

Palavras-chave: ensino fundamental; aprendizagem; avaliação psicológica; leitura; alfabetização.

ABSTRACT

Lima, T. H. (2010). *Cloze and Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem: evidence of validity*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 87 p.

This study aimed to seek evidence of criterion validity between constructs and inter-related instruments that lend themselves to assessment of reading comprehension and learning strategies. Besides, we sought to identify any differences between the children with regard to sex and location of public schools (central and peripheral). 418 students participated, with 207 boys and 211 girls, aged between 7 and 11 years ($M=8.93$; $SD=0.934$), third ($n=148$), fourth ($n=132$) and fifth ($n=138$) years of primary education in two public schools in the interior of Sao Paulo, a central ($n=225$) and other peripheral ($n=193$). The instruments used were two texts structured according to traditional standards of technique and Cloze Assessment Scale Learning Strategies (EAVAP - EF). The collection was collective in children whose parents authorized the participation in research. In the analysis of the data, we can see that there was positive and significant relationship between the constructs and was given the cloze criterion validity, considering the school year. We also found statistically significant differences between the sexes, with higher scores for girls and in relation to the location of the school the highest scores were obtained by the students of Central School. Even considering the limitations of this study, we conclude that the instruments studied show evidence of validity for the purposes for which they were designed.

Keywords: elementary school, learning, psychological evaluation, reading, literacy

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – COMPREENSÃO DE LEITURA.....	04
CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	21
CAPÍTULO III – DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	35
CAPÍTULO IV – RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	54
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 *Scatter plot* entre as pontuações do teste de Cloze e a Escala de 53 Estratégias

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Principais teóricos, ano e estratégias de aprendizagem encontradas.....	24
Tabela 2 Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos.....	39
Tabela 3 Análise de variância para comparação entre os anos escolares.....	40
Tabela 4 Distribuição dos escores do Cloze 1 em relação aos anos escolares.....	40
Tabela 5 Distribuição dos escores do Cloze 2 em relação aos anos escolares.....	41
Tabela 6 Distribuição da pontuação total obtida no Cloze em razão dos anos escolares.....	41
Tabela 7 Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos instrumentos.....	42
Tabela 8 Estatísticas descritivas e Teste t de <i>Student</i> para comparação entre os sexos.....	43
Tabela 9 Estatísticas descritivas e Teste t de <i>Student</i> para comparação entre as instituições.....	45
Tabela 10 Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos por instituição de ensino.....	46
Tabela 11 Análise de variância para comparação entre os anos escolares para escola central.....	47
Tabela 12 Distribuição da pontuação obtida nos dois textos de Cloze e no total para a escola central em relação aos anos escolares.....	48
Tabela 13 Análise de variância para comparação entre os anos escolares por instituição.....	48

Tabela 14 Distribuição pontuação obtida nos dois textos do Cloze e no total para a escola periférica em relação aos anos escolares.....	49
Tabela 15 Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos instrumentos por instituição.....	50
Tabela 16 Estatísticas descritivas e Teste t de <i>Student</i> para comparação entre os sexos para a escola central.....	51
Tabela 17 Estatísticas descritivas e Teste t de <i>Student</i> para comparação entre os sexos para a escola periférica.....	53

APRESENTAÇÃO

A leitura é uma habilidade linguística que pode oferecer àquele que a tem a descoberta, bem como a compreensão do espaço que o rodeia. Muito mais que a decodificação de signos linguísticos, a leitura é uma base para a comunicação básica entre as pessoas (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997; Braibant, 1997; Witter, 1999). A leitura proporciona ao homem a construção do conhecimento, desta forma, é útil a eles (Brandão, 1992; Di Nucci, 2002; Drouet, 1995; Ellis, 1995; Gregoire & Pérart, 1997; Perfetti, 1992).

A leitura está associada às dificuldades de aprendizagem, visto que a falta de compreensão de texto pode levar o aluno ao comprometimento do seu rendimento escolar, especialmente quando for identificada tardiamente (Sisto, 2001). Assim sendo, a importância de sua avaliação está prioritariamente no quanto ela pode favorecer a realização de intervenções apropriadas à criança com dificuldade de leitura, para que ela possa aprender os demais conteúdos que dependem, em muito, do quão bem compreendem o texto e das estratégias de aprendizagem apropriadas para estudar (Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha & Zenorini, 2006; Sisto, 2002).

Uma das formas de favorecer o bom desempenho escolar é ensinar à criança estratégias de aprendizagem que sejam facilitadoras à aquisição e compreensão do conhecimento. Ao fazer uso de estratégias, há a facilitação da aprendizagem, que pode favorecer o bom desempenho escolar (Boruchovitch, 1996, 2001).

Para a avaliação diagnóstica de problemas relacionados à aprendizagem, são necessários instrumentos de medida que possuam propriedades que garantam resultados fiéis para a possível elaboração de propostas de intervenção. Dessa forma, faz-se importante a realização de estudos

que comprovem a eficácia desses instrumentos, a fim de minimizar, cada vez mais, os problemas apresentados na sala de aula.

Considerando-se a importância de se identificar instrumentos de medida apropriados para identificar habilidades que estejam associadas ao desempenho escolar, um dos instrumentos a ser utilizado na presente pesquisa é o teste de Cloze, proposto para avaliação da compreensão de leitura e usado para fins diagnósticos. Por meio de medidas de intervenção, por meio dele se pode acessar as inter-relações estabelecidas entre o leitor e o texto escrito (Kintsch & van Dijk, 1978; Condemarín & Milicic, 1994; Kintsch, 1994; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Alguns autores aplicam o Cloze para verificar a inteligibilidade de materiais empregados no ensino de escolares. É importante ressaltar que, na literatura, as nomenclaturas Cloze, técnica de Cloze e Teste de Cloze são utilizadas como sinônimos e assim será no presente estudo. O outro teste que será empregado no presente trabalho é a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, com ela é possível verificar quais são e de que tipo, cognitivas ou metacognitivas, e o quanto os estudantes se utilizam delas (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2010).

A literatura consultada não evidenciou a existência de estudos de validade entre esses instrumentos, assumidos como construtos relacionados, que envolvem as habilidades de leitura e estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, com base nas afirmações de Anastasi e Urbina (2000), de que a interpretação dos resultados obtidos pelos instrumentos, para que seja válida, depende de verificação para saber se estão medindo aquilo que se propõem a medir, o presente estudo se dispõe a buscar evidências de validade entre dois Testes de Cloze e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem.

Considera-se indispensável a realização de trabalhos que possam diagnosticar eventuais dificuldades de leitura e aprendizagem para que, desta forma, sejam elaboradas possíveis intervenções capazes de minimizar, ou mesmo, prevenir estes problemas que podem prejudicar o

desenvolvimento da criança. É necessário que as pesquisas avaliem aspectos ainda não procurados, a fim de trazer informações importantes ao contexto educacional. Desse modo, estarão disponíveis, às escolas e aos educadores, dados que possam lhe oferecer subsídios aos problemas por eles enfrentados em sala de aula.

Serão averiguadas, inicialmente, as habilidades de compreensão de leitura tal como mensuradas pelos dois textos em Cloze. Também serão investigadas outras variáveis, a saber, diferenças de desempenho por sexo, localização da instituição (central e periférica) e ano escolar, sendo que em relação à etapa escolar se buscará derivar evidências de validade de critério. Em seguida, serão apresentadas as estratégias utilizadas pelas crianças, medidas pela Escala de Avaliação das Estratégias. Serão buscadas, em relação a esse instrumento, tal como para o teste de Cloze, diferenças entre as pontuações médias por sexo e localização da escola. Finalmente, a relação entre os construtos serão analisadas, para que possa ser inferida evidência de validade pela comparação de medidas de construtos relacionados, quais sejam a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem.

Para alcançar esses objetivos, este trabalho apresenta no primeiro capítulo considerações sobre a compreensão de leitura, como a definição do construto e pesquisas realizadas com o instrumento. No segundo capítulo, o foco está voltado às estratégias de aprendizagem, da mesma forma que o anterior, em que após a apresentação do construto são descritas pesquisas, bem como os objetivos do estudo. A seguir, no terceiro capítulo, é apresentado o delineamento da pesquisa, incluindo a descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos. Ao final são apresentadas as referências aos autores citados ao longo da dissertação. Este estudo pretende contribuir para o aprimoramento de instrumentos utilizados na avaliação da leitura e das estratégias de aprendizagem. Ao lado disso, espera-se que esses instrumentos possam se tornar recursos disponíveis e úteis para os educadores.

1. COMPREENSÃO DE LEITURA: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

Este capítulo foi elaborado com o intuito de trazer os principais referenciais teóricos sobre a compreensão de leitura e os resultados de pesquisas recentes referentes ao tema. Pretende-se, com isso, apontar as definições do assunto, com base na literatura clássica e atual, bem como mostrar que estudos vêm sendo realizados com o propósito de aumentar as informações e contribuir para a prática pedagógica de profissionais da área educacional.

Nos aspectos voltados à leitura, pode-se observar que, independente do método de ensino utilizado, ler não é simplesmente uma forma de decodificação de signos lingüísticos, mas um processo amplo que proporciona ao homem viver, descobrir, integrar-se e compreender melhor o mundo (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997; Braibant, 1997; Witter, 1999). Sabe-se que o uso da decodificação lingüística possui sua importância, pois pode ser eficiente para a comunicação básica entre as pessoas. Além disso, o comportamento de ler implica compreender o conteúdo do texto, visto que é necessário contextualizar e dar significado ao que foi lido (Garrido, 1988). Nesse sentido, a compreensão não depende somente do conteúdo impresso, mas de alguns fatores internos e externos do sujeito que o permita protagonizar, dirigir e estabelecer um diálogo com o texto. Ao protagonizar tal papel, o indivíduo faz uso de um modelo de compreensão das informações, modelo este que é construído por meio da relação da pessoa com o mundo, considerando os conteúdos adquiridos anteriormente (Ayres, 1999; Braga & Silvestre, 2002).

É importante apontar que a leitura é uma ferramenta útil aos seres humanos em geral, visto que possibilita a construção de conhecimento mediante o contato com informações registradas pela sociedade por meio da escrita. A leitura é um processo de alta complexidade, que permite o acesso aos conhecimentos contidos nos materiais escritos, compreendendo-os e

reconstruindo-os (Perfetti, 1992; Brandão, 1992; Di Nucci, 2002; Drouet, 1995; Ellis, 1995; Gregoire & Pérart, 1997).

A compreensão de leitura está baseada em dois processos relacionados, denominados *botton-up*, em que para que ocorra a compreensão é necessário que o leitor decodifique as palavras e elementos do texto e, somente no final da leitura haja o entendimento; e o *top-down*, em que a compreensão é construída por meio dos conhecimentos prévios e do uso do contexto (Bitar, 1989; Flippo, 1998; Gonzáles, 1998; Nicholson, 1999; Pearson & Camperell, 2001). Em acréscimo, vale ressaltar que a compreensão de leitura é um processo que depende de variáveis próprias do texto e do leitor. No que diz respeito ao texto, as variáveis mais importantes são a complexidade do vocabulário e a sua estrutura e, em relação ao leitor identificam-se o conhecimento prévio e o interesse pelo assunto como variáveis das mais relevantes (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997; Davis, Davis, Jacobson & Stahl, 1989; Perfetti & Hogaboam, 1975). Considera-se que o leitor proficiente utiliza os dois métodos de processamento do conteúdo do material escrito (Bitar, 1989; Kato, 1987).

Ainda nessa direção, Braibant (1997) ressalta que para a competência em leitura são necessárias duas capacidades importantes, sendo elas, a decodificação e a compreensão de leitura, em que a primeira se refere à precisão e à rapidez no reconhecimento de palavras e a segunda que, quando associada à primeira e com a utilização de recursos cognitivos e metacognitivos permitem a compreensão de um texto. É indispensável, para que haja a compreensão, a recuperação, por parte do leitor, de conhecimento prévio e vocabulário, para que ocorra o relacionamento às novas informações apresentadas no texto. Dessa maneira, para que a compreensão de leitura seja bem sucedida são necessários processos cognitivos de alto nível, como, por exemplo, conhecimento de mundo e habilidades de memória, de forma que processos básicos como o reconhecimento, são importantes, porém não suficientes.

Observa-se que a importância da leitura está na compreensão do conteúdo lido, pois ao adquirir novas informações e compreendê-las, elas são reorganizadas juntamente com o conhecimento já adquirido, resultando no processo de aprendizagem (Smith, 1989; 1997). Nesse sentido, é importante ressaltar que a leitura é utilizada como uma ferramenta de aquisição de informações, promovendo os alunos para além da condição de meros armazenadores de conteúdos (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006; Spires & Donley, 1998; Straw & Sadowy, 1990). A dificuldade de compreensão torna-se um obstáculo constante da vida do aluno, visto que a leitura é a fonte primária de informação dos estudantes (Applebee, Langer & Mullis, 1989; Armbrudter & cols, 1990; Santos & Oliveira, 2004).

Considera-se, portanto, que a leitura é um comportamento complexo composto por diversas habilidades, dificilmente avaliado em sua totalidade. Dessa forma, um bom instrumento de avaliação da compreensão de leitura deve ter como função não só realizar uma estimativa do nível de compreensão dos alunos, mas também identificar as dificuldades específicas que eles apresentam (Hannon & Daneman, 2001; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009a). Dentre as formas de avaliação da compreensão de leitura, a técnica de Cloze se apresenta como um instrumento adequado à realidade nacional, que vem sendo utilizado por muitos pesquisadores, por ser de fácil manuseio e baixo custo (Bitar, 1989; Santos, Suehiro & Oliveira, 2004; Santos, Oliveira & Boruchovitch, 2010, entre outros).

Criado por Taylor, em 1953, a Técnica de Cloze consiste na adaptação de textos com aproximadamente duzentas palavras, do qual se omitem todos os quintos vocábulos, substituindo-os por um traço do tamanho da palavra omitida, sendo esta modalidade denominada como Cloze de razão fixa, que será utilizado no presente estudo. O leitor é solicitado a ler o texto de forma integral e completar os espaços da maneira mais adequada (Kobayashi, 2002). A correção 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, Santos, Primi, Taxa, e Vendramini (2002), 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 (Bitar, 1989). 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, 2010a; 2010,b; Oliveira & Santos, 2006; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2008).

Apontado em pesquisas internacionais como instrumento preditivo do desempenho acadêmico, o teste tem sua eficácia comprovada e apresenta várias outras formas de utilização, a saber, o Cloze lexical, em que são omitidos os itens lexicais, como por exemplo os substantivos, adjetivos, entre outros; o Cloze gramatical, caracterizado pela eliminação de itens relacionais; o Cloze de múltipla escolha, em que são apresentadas ao estudante várias alternativas para o preenchimento da lacuna; o Cloze cumulativo, em que ocorre a omissão sistemática de uma palavra; o Cloze labirinto, em que os alunos devem selecionar as palavras que completam a oração a partir de três opções previamente selecionadas; o Cloze pareado, no qual são excluídas cinco palavras por oração e dispostas em um quadro e o aluno deve escolher a palavra que dá

sentido ao espaço; o Cloze limitado, em que todas 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; o Cloze com chaves de apoio, caracterizado por, ao invés de ter um risco contínuo do tamanho da palavra excluída, ter pequenos riscos correspondentes a cada letra da palavra; o Cloze pós leitura oral se assemelha ao de razão fixa, mas é pedido ao aluno que faça uma leitura oral do texto antes de começar a completar; dessa forma, deve ser aplicado individualmente; e o Cloze interativo, também de aplicação individual, em que o aluno deve escolher a palavra e justificar sua escolha, que deve ser anotada pelo aplicador. Além de ser utilizado como um procedimento diagnóstico, ele pode desenvolver a compreensão de leitura, com resultados significativos em programas de intervenção (Chance, 1985; Giordano, 1985; Bitar, 1989; Riley, 1986; McKenna & Kear, 1990; Oja, 1996; Bernitz, 1998; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009a).

Em relação à utilização do Cloze no Brasil, Cunha (2009) realizou uma pesquisa bibliográfica e identificou que a maior parte delas envolveu trabalhos com 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 a ser estudada com o Cloze (2,1%). É importante informar que as pesquisas tiveram maior ocorrência em 2002 e que 50% das pesquisas concentram-se a partir do ano 2000. Nos parágrafos que se seguem são apresentadas algumas pesquisas nacionais, em ordem cronológica, que focalizam a compreensão de leitura. Todas elas usam instrumentos de avaliação estruturados segundo a técnica de Cloze, sendo primeiramente descritas aquelas realizadas com universitários e, em seguida, aquelas cujos participantes foram estudantes do ensino fundamental, tal como os focalizados no presente estudo. Vale ressaltar que são trazidas pesquisas com universitários devido ao fato de serem maioria nas publicações na área.

Uma pesquisa que apresenta informações relevantes, quanto ao desempenho de estudantes do ensino superior, é a de Santos (2004), que avaliou a compreensão de leitura de universitários em relação ao seu desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e o rendimento médio no primeiro ano letivo. A amostra foi composta por 782 universitários, sendo 254 homens e 528 mulheres, com idade variando de 18 a 50 anos. Os alunos eram provenientes de oito cursos, Medicina, Odontologia, Administração, Pedagogia, Psicologia, Letras, Engenharia Civil e Matemática. Foram utilizados dois instrumentos, a saber, um texto adaptado à técnica de Cloze de razão fixa e uma planilha com as notas dos alunos. Os resultados indicaram que a comparação do rendimento escolar médio e os escores do Cloze resultaram em uma correlação positiva e significativa. Esses dados demonstram que a técnica de Cloze é adequada para avaliar a compreensão em leitura e apresenta evidências de validade concorrente, tendo como critério o desempenho acadêmico.

Com o mesmo intuito do estudo anterior, Santos, Suehiro e Oliveira (2004) buscaram analisar a relação entre a compreensão de leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas do curso de Psicologia como História da Psicologia, Fundamentos da Psicologia e Formação Profissional, Psicologia Geral e Citogenética. Foram aplicados dois textos baseados na técnica de Cloze e um questionário para identificar quais os tipos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores em 115 alunos ingressantes do curso de Psicologia, de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Desses, 87,1% eram do sexo feminino, com idades entre 17 e 53 anos. Os resultados mostraram que houve correlação positiva e significativa entre os dois textos de Cloze e as notas obtidas nas disciplinas de História da Psicologia, Fundamentos da Psicologia e Formação Profissional, Psicologia Geral e Citogenética. Os resultados obtidos pelas autoras corroboraram os obtidos com o anterior já que demonstraram também a existência de correlação entre compreensão de leitura e desempenho escolar.

Buscando a relação entre a compreensão de leitura e o desempenho acadêmico, utilizando as notas escolares de universitários e possíveis diferenças em relação ao sexo e à idade, Oliveira e Santos (2006) utilizaram um texto de Cloze e as notas escolares de 270 alunos ingressantes do curso de Administração, Direito e Psicologia, com idades entre 17 e 53 anos, sendo 30,7% do sexo masculino e 69,3% do feminino. Os resultados não mostraram a existência de diferenças significativas para a compreensão de leitura quanto à faixa de idade e sexo dos participantes. Já para o desempenho acadêmico, assim como para a compreensão de leitura não se encontraram diferenças entre os sexos dos estudantes, porém foram encontradas para as faixas de idade nas quais os estudantes mais novos apresentaram médias maiores que os de idade intermediária e os mais velhos também. Correlações entre a compreensão de leitura e o desempenho acadêmico em conteúdos específicos dos cursos como, por exemplo, comunicação empresarial, foram encontradas pelas autoras. Da mesma forma que nos trabalhos anteriores, mais uma vez o desempenho acadêmico se mostra relacionado à compreensão de leitura.

Em 2008, Silva e Witter realizaram um estudo cujo objetivo foi estudar a compreensão de leitura e relacioná-la a uma disciplina específica (Leitura e Escrita) e outra geral (avaliação diagnóstica, com questões referentes a todas as disciplinas cursadas no período). Aplicaram em 18 universitárias, com idades entre 19 e 32 anos, frequentando o 5º período do curso de Psicologia de uma universidade privada, um texto baseado na técnica de Cloze no início e no fim do período e foram recolhidas as notas de uma disciplina de Escrita e Leitura e de uma avaliação diagnóstica. Como resultado foi encontrado que a pontuação no pré-teste, que variou de 13 a 23 de um total possível de 40, não se diferenciou do pós-teste, que variou de 12 a 22. Houve, no entanto, correlação positiva e significativa entre as pontuações obtidas no pré-teste e da disciplina específica e entre o pós-teste e a mesma disciplina. Dessa forma, observou-se que mesmo não obtendo melhoria na compreensão de leitura dos participantes, com as atividades realizadas

durante o semestre, o teste de Cloze foi capaz de prever o desempenho do aluno em sala de aula, tendo em consideração a compreensão de leitura. Porém, vale ressaltar que o número de participantes foi baixo mas, como nas pesquisas anteriores, a pontuação em compreensão de leitura relacionou-se à nota das disciplinas.

À procura de relações entre a compreensão de leitura e estratégias metacognitivas de leitura, Cantalice e Oliveira (2009) aplicaram em 110 estudantes de uma universidade particular, com idades compreendidas entre 19 e 48 anos, sendo 82,7% do sexo feminino e 17,3% do masculino, uma escala de estratégias metacognitivas de leitura e um texto construído de acordo com a técnica de Cloze. Dentre os resultados apresentados, pôde-se observar que houve correlação positiva e significativa entre o fator estratégias metacognitivas de solução de problemas, a pontuação total obtida na escala e os escores alcançados no texto de Cloze. Dessa forma, as autoras concluíram que os estudantes que utilizavam estratégias metacognitivas obtiveram maiores pontuações na compreensão de leitura.

Um dos objetivos de Vendemiatto (2007) foi avaliar a compreensão de leitura e a habilidade visomotora de 39 adolescentes em situação de risco, sendo 55,6% do sexo feminino e 44,4% do masculino, com idades entre 14 e 16 anos. Para tanto, foram aplicados nesses sujeitos um texto formatado de acordo com a técnica de Cloze e o teste Bender – Sistema de Pontuação Gradual. Os resultados não apresentaram diferenças significativas para a compreensão de leitura, para o sexo, bem como para a série e idade dos participantes. Houve correlação negativa e significativa entre as pontuações obtidas nos instrumentos, assim, os sujeitos que tiveram mais erros foram os que apresentaram menores escores na compreensão de leitura.

Pode-se perceber que as pesquisas aqui relatadas, com estudantes universitários, tiveram como objetivo apontar para a relação existente entre os resultados do teste de Cloze, que avalia a compreensão de leitura, e o desempenho acadêmico, mensurado por notas obtidas em disciplinas

frequentadas na universidade. As pesquisas descritas até então relacionam o Cloze e o desempenho acadêmico, permitindo inferir que o teste de Cloze seja usado como uma forma indireta de medida do desempenho acadêmico.

A seguir, serão relatadas pesquisas realizadas com crianças do ensino fundamental, que são os participantes focalizados na presente pesquisa. Assim, acredita-se que um maior detalhamento dessas pesquisas seja necessário, comparadas às descrições dos estudos com universitários, especialmente com relação aos resultados obtidos com essa população, visto que seus dados empíricos, em especial, serão usados para a discussão dos dados aqui obtidos.

Em relação às pesquisas com crianças, Zucoloto (2001) buscou identificar a compreensão de leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, quanto à idade e ao sexo. Foram sujeitos 194 estudantes sendo da segunda série, 49 meninas e 52 meninos com idades variando entre 7 e 16 anos e, da terceira série, 47 meninas e 46 meninos com idades entre 7 e 18 anos, do ensino fundamental. Foi utilizada a Escala de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita – ADAPE para categorizar as crianças de acordo com sua dificuldade em escrita e para a compreensão de leitura foram aplicados dois textos formatados seguindo a técnica de Cloze. Nos resultados encontrados pela autora, foi verificado que as crianças da segunda série cometeram mais erros, conforme a dificuldade apresentada na escrita. Também foi identificado que as crianças com menos idade apresentavam maior número de erros quando comparados àquelas com mais idade. Já quanto ao sexo não foram encontradas diferenças, tanto na segunda quanto na terceira série. Quando comparadas ambas as séries, foi encontrada semelhança nos resultados, o que levou a autora a supor que os alunos da terceira série tenham automatizado os erros.

Por sua vez, Cunha (2006) buscou a relação entre a compreensão de leitura, o reconhecimento de palavras e a escrita, assim como possíveis diferenças entre sexo e série.

Participaram 266 estudantes de terceira e quarta séries do ensino fundamental, que responderam o teste de Cloze, a Escala de Reconhecimento de Palavras e ADAPE. Houve diferença significativa entre o sexo das crianças em todos os instrumentos, sendo que as meninas tiveram melhor desempenho neles. Quanto às séries, a diferença foi significativa para o reconhecimento de palavras e marginalmente significativa para o Cloze. A autora analisou, também, as relações entre os instrumentos, sendo todas significativas: entre o Cloze e o Reconhecimento de palavras ($r=0,651$; $p=0,000$), o Cloze e ADAPE ($r=-0,605$; $p=0,000$), bem como do Reconhecimento de palavras com ADAPE ($r=-0,760$; $p=0,000$).

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) exploraram as diferenças em compreensão de leitura em razão do sexo, da série e do tipo de escola, em crianças de 7^a (42,2%, $n=87$) e 8^a (57,8%, $n=119$) séries do ensino fundamental. Para tanto, aplicaram um texto baseado na técnica de Cloze em 206 estudantes, com idades variando entre 13 e 18 anos ($M=14,10$; $DP=0,9$), sendo 107 meninas (51,5%) e 99 meninos (48,5%) de duas escolas de Minas Gerais, a saber, uma pública (34,5%, $n=71$) e outra particular (65,5%, $n=135$). Dentre os resultados apresentados, observou-se que as meninas ($M=25$) obtiveram média significativamente ($t=3,04$; $p=0,000$) maior que a dos meninos ($M=22,8$). Para as séries também houve diferença significativa ($t=2,60$; $p=0,01$), assim, os alunos da 8^a série conseguiram médias maiores que os da 7^a série, como era esperado pelas autoras. Quanto à diferença por tipo de escola, a pontuação no Cloze foi maior para os alunos da escola particular, comparados à pública, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($t=7,92$; $p=0,000$).

O trabalho de Guidetti e Martinelli (2007) objetivou identificar relações entre a compreensão de leitura e a escrita em 148 crianças com idades entre 8 e 12 anos, de escolas públicas de ensino fundamental. Utilizaram um texto de acordo com a técnica de Cloze e a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE). Os resultados mostraram a existência de correlação negativa

($r=-0,57$; $p=0,00$) entre as pontuações obtidas nos instrumentos, visto que o EAVE pontua erros, dessa forma, as crianças que compreendem melhor o que leem também possuem melhores habilidades de escrita.

A pesquisa realizada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) buscou explorar a relação entre a compreensão de leitura e o desempenho escolar em estudantes de escolas públicas do ensino fundamental. Foram participantes 434 estudantes, matriculados na quinta (23%, $n=100$), sexta (31,3%, $n=136$), sétima (22,8%, $n=99$) e oitava (22,8%, $n=99$) séries do ensino fundamental, com idades entre 10 e 16 anos ($M=12,9$; $DP=1,2$), sendo 202 (46,5%) meninos e 232 (53,5%) meninas. Utilizaram um texto de Cloze e categorias respondidas pelo professor para as disciplinas de Português e Matemática, sendo que eles deveriam categorizar os alunos em “em processo”, para aqueles que estavam em fase de aprendizagem, “realiza”, para os que faziam, mas necessitavam de ajuda e “realiza plenamente”, para os que realizavam sem precisarem de ajuda. Os resultados mostraram que os grupos foram separados, tanto para Português [$F(2,431)=21,694$; $p\leq 0,001$], quanto para Matemática [$F(2,431)=12,190$; $p\leq 0,001$]. Assim sendo, os alunos “em processo” obtiveram médias mais baixas no Cloze que os “realiza”, que, por sua vez foram menores que os “realiza plenamente”.

Com o foco mais voltado para as propriedades psicométricas das medidas, Suehiro (2008) procurou estabelecer evidências de validade entre instrumentos que se propõem em avaliar a compreensão de leitura, aprendizagem da escrita, desenvolvimento percepto-motor e consciência fonológica e diferenças entre sexo, série e idade. Foram participantes 221 crianças, com idades entre 6 e 12 anos, sendo 54,3% do sexo feminino, frequentando da primeira a quarta série do ensino fundamental, que responderam dois textos baseados em Cloze, a Escala de Avaliação da Escrita, dois testes de avaliação da consciência fonológica (Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica e Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral) e copiaram as nove figuras do

teste de Bender-Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). Entre os resultados obtidos, encontrou-se diferença significativa para um dos textos do Cloze (A princesa e o fantasma) referente ao sexo, com maior pontuação média para as meninas ($M=7,85$). Quanto à série houve diferença para os dois textos e para o total, o mesmo ocorreu para as idades dos sujeitos que foram agrupadas e analisadas em faixas, pois os estudantes mais novos e de séries iniciais obtiveram menores médias quando comparados aos mais velhos e das séries mais avançadas. As pontuações obtidas no Cloze se relacionaram positiva e significativamente com as provas de consciência fonológica ($r=0,64, p=0,000$; $r=0,71, p=0,000$) e negativamente com o B-SPG ($r=-0,84; p=0,000$) e a avaliação da escrita ($r=-0,60; p=0,000$), tendo em vista que ambos os instrumentos pontuam erros.

A busca de relações entre a compreensão de leitura e o reconhecimento de palavras foi feita por Lima e Santos (2009a). Para isso, foram utilizados dois textos de Cloze e a Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP), aplicados em 120 crianças de primeira a quarta série do ensino fundamental, com idades entre 6 e 11 anos. As autoras encontraram diferenças significativas para as variáveis séries e as idades dos participantes, sendo que os mais velhos e das séries mais avançadas obtiveram melhores pontuações quando comparados aos mais novos e das primeiras séries. Houve correlação positiva, significativa e de magnitude forte entre as medidas ($r=0,88; p<0,001$), mostrando que quanto melhor a criança reconhece a palavra mais ela compreende aquilo que lê.

Com o propósito de encontrar relações entre o Cloze e o Bender – Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG), Suehiro e Santos (2009) aplicaram dois textos em Cloze e o Bender em 56 crianças da primeira série do ensino fundamental, com idades entre 6 e 8 anos. Observou-se que, quando comparados em razão do sexo, os dados foram significativos para um dos textos de Cloze (A princesa e o Fantasma) e para a soma dos dois textos, ou seja, a pontuação geral. Quanto à

relação entre os instrumentos, foi identificado que os dois textos do Cloze se correlacionaram positiva e negativamente com a pontuação total obtida no Bender ($r=-0,45$, $p<0,001$; $r=-0,30$, $p<0,02$), bem como a pontuação total no Cloze também se relacionou de forma negativa ($r=-0,42$; $p<0,001$), visto que o B-SPG pontua erros. Assim, conforme esperado teoricamente, quanto maior a pontuação no Cloze menor o erro obtido no B-SPG, o que se configura como expressão de maior maturidade percepto-motora.

O estudo realizado por Guidetti e Martinelli (2009) objetivou avaliar a compreensão de leitura e a percepção de crianças sobre os suportes e recursos do ambiente familiar. Foram participantes 148 estudantes da 2ª a 4ª séries do ensino fundamental, com idades entre 8 e 12 anos. Foi utilizado, para tanto, um texto segundo a técnica de Cloze e o Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar. Índices significativos de correlação foram detectados apenas para o fator recursos materiais do ambiente físico e a compreensão de leitura ($r=0,28$; $p<0,001$). As autoras observaram também que as crianças com bom desempenho em leitura mostraram uma diferença significativa quando comparadas às de baixo desempenho no que se refere à presença de recursos materiais no ambiente físico familiar.

Lima, Mognon e Santos (2009) procuraram identificar relações entre a compreensão de leitura e a escrita em 238 crianças do ensino fundamental, que frequentavam da primeira a quarta série, com idade entre 7 e 10 anos, sendo 128 meninos. As autoras aplicaram dois textos seguindo a técnica de Cloze e também a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE). Como resultados, foram encontradas correlações negativas significativas e de forte magnitude entre cada um dos textos em Cloze e a EAVE ($r=-0,77$, $p<0,001$; $r=-0,71$, $p<0,001$), bem como com o escore total de ambos ($r=-0,79$; $p<0,001$).

Para analisar possíveis relações entre a compreensão de leitura e o desempenho escolar, Lima e Santos (2009b) aplicaram dois textos formatados em Cloze e o Teste de Desempenho

Escolar em 103 estudantes de primeira a quarta série do ensino fundamental; 58 eram do sexo feminino, com idades variando entre 6 e 11 anos. Os resultados apresentados mostraram que houve diferenças significativas em razão das séries para os dois textos em Cloze e cada uma das provas do teste de desempenho escolar, a saber, escrita, aritmética e leitura. Assim, foi verificado que as crianças da quarta série tiveram melhores resultados que as da terceira, que tiveram melhores que as da segunda, que por sua vez tiveram melhores que as da primeira. Também como esperado, pela prova de correlação de *Pearson*, o índice obtido foi positivo e significativo, bem como de forte magnitude ($r=0,81$; $p<0,001$) entre os escores obtidos em ambos os instrumentos.

Em estudo mais recente, Santos, Lima, Silveira, Oliveira e Leme (2010) usaram os mesmos textos de Cloze para verificar uma possível relação entre compreensão de leitura e consciência fonológica em crianças do ensino fundamental. Assim, além do Cloze foi aplicado, individualmente, o Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF) (Santos, 1996) em 234 crianças de 7 a 10 anos, matriculadas no segundo, terceiro, quarto e quinto anos, sendo 53,8% de meninos. Diante das análises realizadas, pôde-se observar que os instrumentos foram capazes de separar significativamente as pontuações em razão das séries e das idades, ou seja, as crianças mais novas e das primeiras séries obtiveram piores resultados quando comparadas às mais velhas e de séries mais avançadas. Quanto à relação entre os construtos, encontrou-se uma correlação positiva e significativa ($r=0,42$; $p<0,001$), indicando que aqueles que possuem melhores índices de consciência fonológica são os que compreendem melhor o que leem.

A pesquisa de Monteiro (2010) teve como objetivo verificar a relação entre a compreensão de leitura, a motivação para aprender e os recursos familiares e, também, identificar possíveis diferenças por sexo, ano escolar e tipo de instituição. Participaram 518 estudantes do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública e outra particular, sendo

54,2% do sexo masculino, que responderam a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE) e o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar e dois textos em Cloze. A autora encontrou diferenças significativas para o sexo nos dois textos por tipo de instituição, sendo que as meninas apresentaram médias superiores às dos meninos. Quanto ao ano escolar, as diferenças também foram significativas, mostrando superioridade das séries mais avançadas em relação às demais. No que se refere à comparação feita por tipo de escola, médias maiores foram obtidas pelos alunos da escola particular. No que diz respeito às metas de aprendizagem, os dois Clozes, apresentaram correlação negativa e significativa com a ‘meta *performance*-aproximação’ ($r=-0,29, p=0,00$; $r=-0,31, p=0,00$) e meta *performance*-evitação ($r=-0,17, p=0,00$; $r=-0,19, p=0,00$). No que se refere à comparação com os recursos familiares, os índices de correlação foram positivos e significativos com o fator suporte parental das rotinas escolares ($r=0,26, p=0,00$; $r=0,24, p=0,00$), interação com os pais ($r=0,30, p=0,00$; $r=0,29, p=0,00$), recursos materiais no ambiente físico ($r=0,38, p=0,00$; $r=0,40, p=0,00$) e o total do Inventário de Recursos Familiares ($r=0,36, p=0,00$; $r=0,35, p=0,00$). Com relação às metas de aprendizagem, a autora levantou uma hipótese de que a preocupação em ser melhor que os colegas e não parecer incapaz poderia prejudicar os resultados em compreensão de leitura. No que se refere aos resultados relativos aos recursos familiares, quanto maior o número de recursos e o suporte dos pais melhor foi a compreensão de leitura.

O objetivo da descrição das pesquisas aqui trazidas foi mostrar a utilização do Cloze como instrumento de medida para avaliação da compreensão de leitura. Pode-se perceber, com a recuperação dos estudos, que não há trabalhos relacionando diretamente a compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem, no âmbito do ensino fundamental. Observou-se, no entanto, diversas pesquisas relacionando a compreensão com outras habilidades lingüísticas, bem como com outras variáveis como a motivação, recursos do ambiente familiar, entre outros.

Dentre os resultados apresentados pelas pesquisas descritas anteriormente, pode-se observar que a maioria procurou diferenças entre os anos escolares, os sexos e explorou a relação da compreensão de leitura com outros construtos relacionados. Na maioria dos estudos, o teste de Cloze, usado como medida de compreensão de leitura, foi capaz de discriminar os anos escolares no sentido esperado, ou seja, a cada ano o nível de compreensão aumenta. No que se refere à comparação entre os sexos, não há consenso, visto que algumas pesquisas mostraram superioridade das meninas e outras não. Foi verificado, ainda, que a compreensão de leitura, medida pelo teste de Cloze, está relacionada a outros construtos, mostrando que há explicação compartilhada da variância relativa ao fenômeno focalizado.

Vale lembrar que a leitura é uma habilidade que se desenvolve com o passar dos anos por meio das interações vividas, portanto, nenhum indivíduo nasce com tal habilidade. Dessa maneira, cabe à escola um papel fundamental na sistematização de estratégias que favoreçam a sua aquisição. No entanto, é importante que as práticas pedagógicas propostas para o ensino da leitura valorizem a apreensão do significado, não se restringindo unicamente aos aspectos superficiais das informações contidas no texto (Carelli, 1992; Cunha & Santos, 2008; Lajolo, 2000; Zilberman & Silva, 1998).

Estudiosos da área defendem inclusive que a dificuldade de aprendizagem está frequentemente associada com problemas de leitura entre as crianças do ensino fundamental. Tais considerações são mais prevalentes na escola pública, fato que tem sido apontado em estudos recentes (Cunha & Santos, 2008; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha & Zenorini, 2006).

Segundo Boruchovitch (2001), crianças que apresentam boa compreensão de leitura tendem a empregar bem estratégias de aprendizagem que, de forma geral, são capazes de facilitar o aprendizado. Nesse sentido, é menor a probabilidade de que a criança venha a apresentar

alguma dificuldade e vivencie o fracasso escolar. Considerando-se a importância dessas duas habilidades e tomando como referencial teórico a Psicologia Cognitiva e, mais especificamente, a teoria do processamento humano da informação, o outro construto a ser focalizado no presente trabalho será o de estratégias de aprendizagem, abordado no capítulo a seguir.

2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS

O uso de estratégias de aprendizagem pode facilitar ao estudante a compreensão da informação e a aquisição de conhecimento. Nesse sentido, o propósito deste capítulo é trazer algumas definições de teóricos a respeito do que são estratégias e quais os tipos que podem ser empregados pelos estudantes. Pretende, também, relatar pesquisas realizadas sobre o tema a fim de demonstrar que os alunos que possuem um repertório mais refinado de estratégias tendem a desempenhar melhor suas tarefas acadêmicas.

Vale lembrar que a educação formal tem a função de não apenas se ater ao conteúdo proposto para a sala de aula, mas ultrapassá-lo visando à transformação da realidade, ou seja, ir além do mero acúmulo de conhecimentos (Dembo, 1994). Nesse sentido, a Psicologia Cognitiva, baseada na teoria do processamento humano da informação, entende que o ensino não deve somente proporcionar conhecimento ou apenas garantir que certos conteúdos sejam aprendidos, mas deve favorecer o desenvolvimento de processos por meio dos quais os conhecimentos serão alcançados (Pozo, 1996). O aumento de estudos sobre a leitura ocorreu com o crescimento da Psicologia Cognitiva, que sugere que os sujeitos são capazes de planejar uma atividade e, também, de controlar sua execução. Esse comportamento, com o passar do tempo, torna-se sujeito à autorregulação (Martín & Marchesi, 1995; Pozo, 1996).

Ao estudar o processo de aprendizagem sob essa perspectiva teórica, o objetivo é identificar como os seres humanos obtêm, armazenam, transformam e aplicam a informação. Esse modelo pressupõe que o sistema da memória humana é dividido em três partes: memória sensorial, memória de curta duração e memória de longa duração. Nessa teoria, a informação é vista como o elemento básico da aprendizagem, que é captada do ambiente e vai para o sistema de memória sensorial. Para que a informação não se perca, ela passa imediatamente para a

memória de curta duração, onde é codificada. A qualidade desse processo determina a profundidade e capacidade de recuperá-la posteriormente. Todos esses processos visam alcançar um objetivo, por meio da focalização da atenção, manipulação da informação, organização e assistência à recuperação da mesma. Dentre esses processos, alguns são automáticos e outros voluntários, ou seja, são controlados pelo sujeito (Dembo, 1994).

Nesse sentido, a teoria do processamento humano da informação propõe que os alunos sejam capazes de ultrapassar a linha do conhecimento puro, buscando pensar sobre os seus próprios pensamentos. Essa capacidade de se avaliar é intitulada de metacognição, que permite ao indivíduo pensar sobre a sua cognição, sobre seus comportamentos e seu processo de aprendizagem, visando uma autorregulação e coordenação das aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de texto, entre outras (Boruchovitch, 1993; 1999; Dembo, 1988; Garner & Alexander, 1989).

De acordo com Ribeiro (2003), não há consenso absoluto sobre a metacognição, mas de que as atividades metacognitivas levam a bons resultados na realização escolar. Paris e Winograd (1990) defendem que a metacognição pode assumir dois sentidos, sendo eles a avaliação de recursos e a metacognição em ação. Na primeira, são realizadas reflexões pessoais acerca dos conhecimentos cognitivos, das características da atividade e das estratégias a serem empregadas. Já, na metacognição em ação são feitas reflexões pessoais acerca da organização e planificação da ação, ou seja, atividades que envolvem o antes, o durante e o depois da tarefa. A seguir, a Tabela 1 mostra os principais teóricos encontrados na literatura que se dispuseram a estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

Tabela 1
Principais teóricos, ano e estratégias de aprendizagem encontradas

<i>Autor</i>	<i>Ano</i>	<i>Estratégias</i>
Flavell	1979	Metacognição
Weinstein e Mayer	1985	Ensaio, elaboração, monitoramento da compreensão e afetivas
Pintrich e Garcia	1991	Gerenciamento de recursos, cognitivas e metacognitivas
Dembo	1994	Cognitivas e metacognitivas
Pozo	1996	Associação e reestruturação; apoio e primárias

Como descrito na Tabela 1, um dos primeiros autores que estudaram as estratégias utilizadas por estudantes para obter conhecimento foi Flavell (1979), que define a metacognição como “conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo” (p. 906). O autor afirma que quando um aluno se dedica mais a uma matéria em que sente dificuldade, percebendo que esta, quando comparadas às outras, exige mais esforço de sua parte, está empregando uma estratégia de metacognição.

Weinstein e Mayer (1985) propuseram a classificação das estratégias em cinco grupos diferentes, a saber, estratégias de ensaio, elaboração, monitoramento da compreensão, regulação e afetivas. Dentre as estratégias de ensaio, um exemplo, é a repetição escrita ou verbalmente do que foi aprendido. Entre as estratégias de elaboração estão atividades como criar analogias, reescrever, resumir, perguntar e responder. Quando o estudante consegue perceber que não entendeu o que estudou está se valendo das estratégias de monitoramento da compreensão. Dessa forma, utiliza-se de objetivos para orientação de seus estudos e se questiona para averiguar se compreendeu. Quando estabelece metas e consegue acompanhar seu avanço recorre às estratégias de planejamento. Por último, quando o aluno é capaz de mudar as estratégias utilizadas por estratégias mais apropriadas, identifica-se que está recorrendo às estratégias de regulação.

Quando o estudante consegue controlar a ansiedade, manter a motivação, a atenção, bem como a concentração, são alguns exemplos de estratégias afetivas.

Diferenciando-se das anteriores, em 1991, Pintrich e Garcia apresentaram três tipos de estratégias de aprendizagem, sendo elas gerenciamento de recursos, cognitivas e metacognitivas. Estão ligadas ao gerenciamento de recursos atividades como administrar o tempo, o ambiente de estudo, o grau de esforço dispensado na tarefa e busca de apoio necessário à realização. Dembo (1994) categorizou as estratégias de gerenciamento de recursos como estratégias metacognitivas, argumentando que elas envolvem planejamento, monitoramento e regulação do esforço, tempo e ambiente.

Autores como Dembo (1994) têm investigado as estratégias de aprendizagem, dividindo-as em dois grandes grupos, as cognitivas e as metacognitivas. As cognitivas estão relacionadas ao fato de a pessoa perceber as partes para poder entender o todo e são responsáveis pelo processo cognitivo em geral, funcionando como forma de o estudante organizar, armazenar e elaborar as informações. Assim, as estratégias cognitivas podem ser entendidas como formas às quais as pessoas recorrem para conseguir resolver as tarefas.

Para o autor, as estratégias metacognitivas são recursos utilizados pelas pessoas a fim de planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Tem por função administrar esse pensamento e necessita do conhecimento de si mesmo, do conhecimento prévio, principalmente adquirido em atividades acadêmicas, e o conhecimento das estratégias a serem utilizadas, bem como do momento exato para fazê-las, dessa forma são mais complexas que as cognitivas. As estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem são, no entanto, as mais estudadas e empregadas como fundamentais.

Ainda segundo Dembo (1994), dentre as estratégias de planejamento, estão comportamentos como o de traçar objetivos para estudar determinados conteúdos. Nas estratégias

de monitoramento, os estudantes precisam ter consciência sobre a compreensão do assunto estudado para saber o melhor momento de fazer pausas, levantar hipóteses, acelerar ou diminuir a velocidade da leitura e selecionar trechos que não ficaram claros. Por fim, atitudes como monitorar seu desempenho e modificar as estratégias de estudo que não funcionam, com o intuito de melhorá-las, são exemplos da estratégia de regulação.

É importante que o estudante aprenda e se utilize das estratégias cognitivas e metacognitivas simultaneamente. Seu desempenho poderá ser comprometido se não conseguir planejar, monitorar e regular seu aprendizado, mesmo que possua o autoconhecimento, o conhecimento prévio e quais as estratégias mais adequadas a serem utilizadas (Costa & Boruchovitch, 2004). Dessa forma, é necessário que os profissionais da área educacional verifiquem quais são as estratégias que os estudantes mais utilizam para auxiliá-los, não só na correção de estratégias mal utilizadas, como no reforço do uso daquelas que produzem bons resultados no aprendizado e, também, no ensino de estratégias se o aluno não as apresenta em seu repertório comportamental. Para tanto, a utilização de ferramentas que os auxiliem na identificação das estratégias utilizadas é de grande importância (Boruchovitch, Costa & Neves, 2005).

Diante das diversas classificações de estratégias de aprendizagem, Pozo (1996) aborda que haja apenas dois tipos, sendo elas por associação e reestruturação. A primeira seria constituída por recordação literal da informação, ou seja, sem acréscimos. Já a segunda, envolveria estratégias que requerem a utilização de novos sentidos à informação. O autor apresenta ainda outra classificação para as estratégias de aprendizagem, dividindo-as em estratégias de apoio e primárias. No entanto, pondera que uma estratégia de apoio não está associada diretamente à recuperação, à organização ou ao aprendizado de uma informação. Tal tipo de estratégia pode ser entendido como formas de autoinstruções que facilitam a aquisição e a

manutenção das estratégias de aprendizagem. Relaciona-se ao estado interno da pessoa que, dependendo de como se sente, de sua motivação, autoestima e atenção pode utilizar com maior eficiência as estratégias de aprendizagem.

Em síntese, percebe-se a existência de uma diversidade quanto às terminologias aplicadas às estratégias de aprendizagem. No entanto, essas diferenças estão ligadas mais aos nomes do que às definições dadas para elas (Boruchovitch & Santos, 2006). Para o presente estudo, as considerações adotadas serão as de Dembo (1994), sendo estas as mesmas utilizadas para a construção do instrumento a ser trabalhado.

Em termos de aplicação educacional, autores como Weinstein e Mayer (1985) e Pfromm Neto (1987) afirmam que é possível ensinar aos alunos a expandir suas notas, a grifar pontos importantes do texto, a monitorar sua compreensão de leitura, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias. Essas estratégias visam desenvolver o “aprender a aprender” ou o “aprender a pensar”. O sucesso acadêmico depende de estratégias de aprendizagem sofisticadas, a fim de elaborarem as demandas escolares que se apresentam cada vez mais complexas (Molina, 1984; Boruchovitch, 1999).

No contexto das práticas pedagógicas, o professor pode oferecer ajuda, como ensinar a utilizar estratégias que possam ajudar na aprendizagem, para que suas dificuldades não tomem uma maior proporção na vida escolar e para prevenir situações de fracasso (Cunha, 2006). Esses problemas poderão ser minimizados se os alunos aprenderem a usar a metacognição e a utilizar estratégias mais adequadas para lidarem com os desafios de aprender a ler e escrever (Cruvinel & Boruchovitch, 2006).

Na busca do aumento do seu repertório de estratégias de aprendizagem, os alunos devem estar engajados na atividade a ser realizada. Dembo (2000) assinala que bons leitores, por exemplo, compreendem melhor e memorizam com mais facilidade o conteúdo lido, do que os

alunos com dificuldades nesta área. Ressalta que, se por um lado, os bons leitores conseguem identificar quando não compreendem um texto, por outro lado, os leitores com dificuldades, por não conseguirem monitorar sua compreensão de leitura, acabam dependendo de outras pessoas para assinalar suas dificuldades.

Nessa direção, pesquisadores têm se preocupado não somente com a transmissão e a aquisição de conhecimento, mas com a consciência do aluno quanto ao processo pelo qual ele aprende (Pfromm Neto, 1987; Pozo, 1996). Para se tornar um aluno responsável pelo seu processo de aprendizagem, é necessário se avaliar e refletir sobre a forma pela qual o conhecimento é adquirido (Brown, 1997). Segundo Holt (1982), para se obter um bom desempenho acadêmico, o aluno precisa ter consciência dos seus processos mentais e principalmente do seu grau de compreensão. Para o autor, não basta que o aluno faça uso das estratégias de aprendizagem de forma correta, mas que seja capaz de dizer se entendeu o assunto estudado, ou se o mesmo ainda demanda maior atenção e tempo de estudo.

Evidencia-se a necessidade de instrumentos de medida que se mostrem capazes de verificar se os alunos se utilizam de estratégias de aprendizagem e caso as utilizem quais seriam elas. A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem, adotada no presente estudo, tem se mostrado sensível para captar a utilização ou não de estratégias e a que tipo se referem. Criada por Boruchovitch e Santos (2004) e revisada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) é composta por 31 itens, que avaliam assuntos relativos às estratégias utilizadas no estudo e aprendizagem, podendo ser cognitivas ou metacognitivas.

Diante do exposto, acredita-se na necessidade da descrição de algumas pesquisas envolvendo o construto estratégias de aprendizagem, a fim de explorar o que tem sido feito para avaliá-las em diferentes etapas de escolarização. Assim, a seguir serão apresentados alguns estudos encontrados acerca do tema no âmbito nacional. Da mesma maneira como no capítulo

anterior, os estudos serão relatados por ordem cronológica e primeiro aqueles que foram realizados no contexto universitário seguidos dos realizados com alunos do ensino fundamental.

Há autores, como Zenorini (2002), se interessam pelo tema. Esta autora estudou a motivação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários. Participaram de seu estudo 189 alunos, do terceiro semestre dos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências – Habilitação a Química e Biologia, Matemática, Engenharia Mecânica e Enfermagem, de uma universidade particular do interior paulista. Entre os sujeitos da pesquisa, 34,5% eram do gênero masculino e 65,5% do feminino, as idades variavam de 18 a 43 anos. Para a pesquisa, foram utilizadas a Escala de Sensibilização às Diferentes Metas de Realização, Escalas de Estratégias de Aprendizagem, além das notas das disciplinas cursadas pelos alunos no primeiro e segundo semestres. Dentre os resultados voltados às estratégias de aprendizagem, pôde-se verificar um maior uso das estratégias metacognitivas, seguidas das estratégias cognitivas. As análises da relação entre os construtos mostraram correlações positivas e significativas entre a utilização das estratégias metacognitivas e as de elaboração e organização, assim como a pontuação nessas estratégias foram maiores no grupo dos alunos com notas mais altas. Tais resultados corroboram com a literatura na área, os quais indicam um melhor desempenho dos alunos que fazem uso das estratégias metacognitivas e estratégias cognitivas.

Nesse sentido, o estudo de Paula (2004) buscou verificar quais as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos universitários e avaliar a compreensão de leitura, assim como verificar a existência de relação entre os dois construtos. Participaram 201 universitários ingressantes, das áreas de Pedagogia, Administração, Psicologia, Engenharia, Computação, Análise de Sistemas, Matemática e Farmácia de uma universidade particular do estado de São Paulo. A idade dos sujeitos variava de 17 a 45 anos, com 46,8 % homens e 53,2% mulheres. Os instrumentos utilizados foram um texto estruturado de acordo com a técnica de Cloze e a Escala

de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados demonstraram que, entre as estratégias utilizadas pelos alunos, as cognitivas de ensaio e elaboração foram mais utilizadas. As análises por gênero mostraram diferenças significativas entre as estratégias de elaboração, metacognição e de organização. Nos resultados voltados à compreensão de leitura, observou-se que o desempenho dos alunos atingiu 61 % do esperado e não houve diferença significativa quanto ao gênero e idade. Quanto à relação entre estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, a correlação não foi significativa. Os resultados evidenciaram semelhanças com outros estudos que revelaram melhor desempenho dos alunos que diziam fazer uso das estratégias metacognitivas, de elaboração e organização. Por fim, a autora ressaltou a carência de pesquisas voltadas para esses dois construtos e sugeriu que novas pesquisas fossem feitas a fim de ampliar a discussão sobre os temas.

Santos, Vendramini, Suehiro e Santos (2006) buscaram o nível de compreensão de leitura, desempenho de leitura autopercebido e as estratégias de aprendizagem. Participaram do estudo 178 universitários de primeiro e quarto ano de uma universidade do interior paulista. As autoras solicitaram a leitura de um texto científico, com perguntas a respeito das dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas e um texto parecido com o lido, formatado em Cloze. Os alunos do quarto ano, quando comparados aos do primeiro, obtiveram um melhor desempenho significativamente no que diz respeito à compreensão de leitura, mesmo os alunos do quarto ano percebendo-se com maior dificuldade na compreensão do primeiro texto, mas esta análise entre as turmas não foi significativa. Para as estratégias de aprendizagem, a única que diferenciou os grupos significativamente foi relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios (não presentes no texto).

Como no capítulo anterior, os estudos com crianças serão mais detalhados pelo fato de ser o público pesquisado neste trabalho. Com o intuito de investigar as estratégias de aprendizagem

durante a leitura de estudantes do ensino fundamental, Boruchovitch (2001) aplicou um instrumento capaz de detectar as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula, no estudo em casa, na realização de tarefas da escola em casa e na preparação para provas. Foram sujeitos 110 alunos de terceiras, quintas e sétimas séries de uma escola municipal do interior de São Paulo, com idade variando entre 8 e 16 anos, de ambos os sexos e de nível socioeconômico desfavorecido. Os dados analisados mostraram que houve pouca diversidade de estratégias relatadas pelos participantes e que alunos repetentes revelaram um conjunto de estratégias mais simples quando comparados aos não repetentes.

O estudo realizado por Costa e Boruchovitch (2004) objetivou encontrar relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade em 155 estudantes de 2^a a 8^a séries do ensino fundamental, com idades entre 6 e 18 anos. Para tanto, foram utilizadas uma entrevista estruturada acerca das estratégias e uma escala de ansiedade. Com os resultados foi possível observar que as crianças que relataram utilizar estratégias de estruturação do ambiente de estudo possuem um nível maior de ansiedade.

Entre as metas do estudo de Gomes e Boruchovitch (2005), uma foi adaptar um jogo para avaliar a utilização de estratégias de aprendizagem e verificar a existência de relações com a compreensão de leitura. Foram aplicados a Escala de Estratégias de Aprendizagem, o Teste de Cloze, o jogo 'Bingo Melhor Estudante' e o formulário de avaliação da metacognição em 29 crianças da quarta série do ensino fundamental de uma escola do interior do estado de São Paulo, com idade variando entre 10 e 12 anos, sendo 62% do sexo masculino e de nível socioeconômico desfavorecido. Nos resultados foram encontradas relações positivas e significativas entre o jogo e a escala de estratégias ($r=0,47$; $p<0,01$), do jogo com as pontuações obtidas no teste de Cloze ($r=0,51$; $p<0,01$), bem como das pontuações obtidas na escala de estratégias e as do Teste de

Cloze ($r=0,17$; $p<0,05$). É importante ressaltar que nesse estudo não foram analisadas as relações entre as pontuações obtidas para estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura.

Entre outros objetivos, o estudo de Oliveira (2008) buscou relações entre as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura de 241 estudantes de segunda a quarta séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de São Paulo e Minas Gerais, com idades entre 7 e 9 anos, com 51,3% de meninas. A autora usou a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e um texto em Cloze, observando nos resultados que houve correlação positiva e significativa entre as pontuações obtidas no texto em Cloze e na Escala de Estratégias ($r=0,23$; $p<0,01$). Para a segunda série, as pontuações médias das meninas foram significativamente maiores que a dos meninos para as estratégias de aprendizagem. Quanto ao gênero foram encontradas médias maiores para as meninas nos fatores estratégias cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, vale ressaltar que, considerando a temática em questão, esse foi o único estudo que relacionou diretamente compreensão de leitura com estratégias de aprendizagem, mostrando que mesmo sendo construtos diferentes estão relacionados.

Para analisar o repertório de estratégias de aprendizagem, Lins, Araújo e Minervino (2009) pesquisaram 92 alunos, de ambos os sexos, com idade variando entre 9 e 16 anos, de quinta a oitava séries do ensino fundamental de escolas públicas. Foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para a coleta dos dados e posteriores análises. Os resultados indicaram não haver diferenças significativas quando comparados alunos repetentes e não repetentes, mas os alunos repetentes se sobressaíram no que se refere a não utilização de estratégias, da mesma forma ocorreu com as análises por série. Os autores apontaram que, diante dos resultados, acreditavam, que as crianças não compreendiam a importância da utilização de estratégias e, dessa forma, não as usavam com certa frequência.

Lopes, Lemos, Lima, Mognon e Santos (2009) se propuseram a identificar as estratégias utilizadas por 375 estudantes do ensino fundamental de duas escolas públicas. Esses alunos frequentavam a quinta, sexta, sétima e oitava séries, com idade variando entre 11 e 14 anos. O instrumento respondido pelos participantes foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem. Na análise dos resultados, procuraram-se diferenças entre as idades e as séries dos participantes, sendo significativas para o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e para o total da escala, em que os alunos da 5ª série se diferenciaram dos da 7ª e 8ª série. Para as idades, a diferença foi significativa para o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, em que os alunos de 11 anos pontuaram mais que os de 13 e 14 anos, respectivamente. Já para o total, somente os de 11 anos se diferenciaram dos de 14, com pontuação maior para os de 11 anos.

Pode-se perceber, com as pesquisas descritas até então, que em sua maioria possuem como objetivo identificar se os alunos utilizam estratégias de aprendizagem e quais são elas. Alguns a relacionam com outras variáveis como, por exemplo, ansiedade e desempenho autopercebido. Porém, apenas uma pesquisa (Oliveira, 2008) relaciona, diretamente, as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do ensino fundamental, principalmente os mais novos, com o nível de compreensão de leitura apresentado por eles, o que é o objetivo do presente estudo.

Vale ressaltar que não foram encontrados estudos com os construtos referindo-se a possíveis diferenças entre crianças que estudam em escolas centrais de uma cidade e de crianças que estudam em escolas da periferia. Dessa forma, algumas hipóteses são levantadas sobre o desempenho dessas crianças quando comparadas, como por exemplo, que as crianças da área central obtenham melhores pontuações que as da periferia. Cabe mencionar que devem existir algumas características dessas escolas que favoreçam a melhor aprendizagem do aluno, já que

muitos pais tiram seus filhos de escolas de onde moram (periferia) e os levam para escolas centrais. Segundo Polato (2007), em pesquisa realizada pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM) em que entrevistaram professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, foi revelado que na escola periférica há um maior número de professores substitutos e temporários e isto pode ser um prejudicial ao desempenho dos alunos. Ainda com relação aos aspectos que são diferentes nas escolas centrais e periféricas, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007), as escolas centrais apresentam maior número de professores com curso superior, bem como menor distorção idade-série.

De acordo com Cunha (2006), dificuldades relacionadas à aprendizagem podem levar a problemas emocionais, tanto na escola quanto na família. Para que isso não acione dificuldades no seu desenvolvimento é importante que se faça um diagnóstico com finalidade preventiva.

É importante que os instrumentos utilizados no diagnóstico possuam propriedades psicométricas adequadas para a população brasileira, ou seja, que os testes meçam o que se propõem e que apresentem a confiabilidade necessária às medidas de avaliação. Dessa forma, optou-se por estudar, nesta pesquisa, a validade, que é uma das propriedades dos testes. Há tempos a validade tem sido estudada e, por conta disto, passou por diversas modificações em sua definição. Uma das que tem sido bastante utilizada é a de Messick (1989, citado por Primi, Muniz & Nunes, 2009) segundo a qual a validade se dá “à medida que as evidências empíricas e os raciais teóricos ou o sumário indutivo embasam os significados interpretativos e os usos propostos para o teste” (p. 5).

Com base nesse estudo de Primi, Muniz e Nunes, 2009, de acordo com Messick (1989), foram estipuladas cinco fontes de estimativas de validade, sendo elas (1) evidência com base no conteúdo, (2) evidência com base no processo de resposta, (3) evidência com base na estrutura interna, (4) evidência com base na relação com variáveis externas e (5) evidências baseadas nas

consequências da testagem. No presente trabalho, serão buscadas evidências provenientes da quarta fonte, visto que serão comparados os escores das medidas com um critério externo associado ao uso do teste e, também, analisadas as correlações obtidas entre as pontuações dos instrumentos medindo construtos relacionados (convergência) (Primi, Muniz & Nunes, 2009). Dessa forma, propõe-se neste estudo alcançar os objetivos descritos a seguir.

(1) verificar a distribuição dos níveis de compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental;

(2) buscar evidências de validade de critério relativas à variável ano escolar para o Cloze;

(3) analisar as evidências de validade relativas a construtos relacionados para os resultados do Cloze, por meio da correlação com os resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem;

(4) explorar eventuais diferenças relativas à variável sexo e localização da escola (central/periférica).

3. DELINEAMENTO DE PESQUISA

Participantes

Participaram da pesquisa 418 estudantes do ensino fundamental, com idade variando entre 7 e 11 anos ($M=8,93$; $DP=0,934$). Deles, 207 (49,5%) eram meninos e 211 (50,5%) meninas, sendo 148 (35,4%) do terceiro ano do ensino fundamental, 132 (31,6%) do quarto e 138 (33%) do quinto. Os alunos da amostra estudavam em duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo, uma periférica ($n=193$; 46,2%) e uma central ($n=225$, 53,8%).

Instrumentos

Teste de Cloze

Composto por dois textos, que somam um total de 204 vocábulos, “*A Princesa e o Fantasma*” e “*Uma Vingança Infeliz*” (Santos, 2005), de tamanhos e dificuldades equivalentes, que foram preparados segundo os padrões do Cloze por razão fixa. Em cada texto, omitiram-se os quintos vocábulos, que foram substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra substituída. O testando deverá completar as lacunas com a palavra que julgar mais adequada para dar sentido ao texto. A correção utilizada será a literal, que considera como corretas somente palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível em cada texto é de 15 pontos, relativos aos acertos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias.

Elaborado por Santos (2005), o teste foi submetido a um estudo piloto com 314 alunos de ambos os sexos, de 2^a a 4^a séries, para verificar sua validade de critério. Os resultados obtidos indicaram que o texto, com total de 103 palavras, das quais foram omitidas 15, mostrou-se adequado para utilização na amostra pretendida. A análise da variância indicou haver diferença estatisticamente significativa entre as séries [$F(3,314)=55,75$; $p<0,001$]. Por meio do teste de

Tukey, os escores das crianças foram separados em grupos correspondentes às três séries frequentadas.

A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, pois o alfa de *Cronbach* foi de 0,83 para as crianças estudadas. A autora verificou também a análise da consistência interna por série, obtendo o índice de 0,85 para a segunda série, de 0,69 para a terceira série e de 0,72 para a quarta série. O tempo estimado para a aplicação dos textos é de aproximadamente 20 minutos para cada um.

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)

A escala de estratégias de aprendizagem, de autoria de Boruchovitch e Santos (2004) e validada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), é composta por 31 itens, a análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax* indicou uma estrutura de três fatores, sendo eles estratégias cognitivas, que é composta pelos itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20; estratégias metacognitivas, com os itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31; e, por fim, ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, com os itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30; nestes itens a pontuação é invertida. Esses fatores apresentaram *eigenvalues* acima de 1,0, capazes de explicar 31,14% da variância total. As cargas fatoriais variaram entre 0,38 e 0,70 e o alfa de *Cronbach* da escala toda foi de 0,79.

Os assuntos abordados no instrumento são relativos às estratégias utilizadas no estudo e aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala *Likert* de três pontos: sempre, às vezes e nunca. A opção 'sempre' vale 2 pontos, a opção 'às vezes' 1 e a opção 'nunca' 0. Dessa forma, a pontuação varia de 0 a 62 pontos, apontando que quanto mais alto o escore

maior o número de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante. Calcula-se para a aplicação da escala cerca de 20 minutos.

Procedimento

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco e da Secretaria da Educação, foram contatadas as direções das escolas participantes. Os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora, nas salas de aula, aos alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As aplicações foram coletivas, havendo a preocupação de manter a similaridade de condições de aplicação dos instrumentos, com instruções específicas que seguiram os moldes tradicionais de cada um.

Para o Teste de Cloze, foi explicado aos alunos que algumas palavras foram retiradas e que, após a leitura do texto completo, eles deveriam preencher os espaços com a palavra que julgassem mais correta para completar o sentido da história. Já para a Escala de Estratégias de Aprendizagem, a pesquisadora, após orientar as crianças para preencher o cabeçalho do instrumento com dados como nome, idade, sexo, escola e série escolar, leu as instruções contidas no instrumento e, em seguida, os itens do teste, um a um, aguardando um tempo para que as crianças respondessem cada um deles.

Para cada sala de aula, os instrumentos foram aplicados em diferentes sequências, de forma que se controlasse o efeito fadiga. Dessa forma, cerca de 50% das crianças responderam primeiro à Escala de Estratégias e posteriormente ao Teste de Cloze, enquanto as demais responderam os instrumentos na ordem inversa. Acredita-se que ambos os instrumentos foram aplicados no mesmo dia em aproximadamente 60 minutos.

4. RESULTADOS

Com o intuito de responder aos objetivos pretendidos, utilizou-se provas de estatística descritiva e inferencial para análise dos dados obtidos no presente estudo. De acordo com o primeiro objetivo, a primeira parte dos resultados se propôs a avaliar a habilidade dos estudantes nos instrumentos Cloze e Estratégias de Aprendizagem. Os resultados da análise descritiva podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2
Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos

Instrumento	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total Cloze 1	418	0	13	6,78	3,355
Total Cloze 2	417	0	14	4,37	2,909
Total Cloze Geral	417	0	26	11,17	5,811
Estratégias Cognitivas	350	0	20	10,79	4,038
Estratégias Metacognitivas	359	0	14	8,99	2,389
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	351	1	26	19,89	4,559
Total Estratégias de Aprendizagem	300	13	58	39,60	6,970

A habilidade de compreensão de leitura foi avaliada com base nos resultados de dois textos em Cloze, cuja pontuação de cada um pode variar de zero a 15, com total de 30 pontos. Assim, identificou-se a média de acertos dos alunos ($n=417$) que foi de 11,17, com um desvio padrão de 5,81. Verificou-se que o mínimo de acertos foi zero e o máximo de 26.

Foram avaliadas também as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos com base nos resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, cuja pontuação poderia variar de 0 a 62. Identificou-se a média do total de alunos ($n=300$) que foi de 39,6, com um desvio padrão de 6,97. Observa-se que a pontuação mínima foi de 13 e a máxima de 58.

De acordo com o segundo objetivo deste estudo, julgou-se importante explorar eventuais diferenças relacionadas ao ano escolar frequentado pela criança para os resultados do teste de

Cloze, com o intuito de buscar evidências de validade de critério para o instrumento. A análise de variância para comparação entre os anos escolares estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

Análise de variância para comparação entre os anos escolares

	<i>F</i>	<i>P</i>
Total Cloze 1	22,000	<0,001
Total Cloze 2	26,461	<0,001
Total Cloze Geral	28,266	<0,001

A análise de variância entre as médias do Cloze para o ano escolar mostrou uma diferença significativa nos dois textos em Cloze, a saber, “A princesa e o Fantasma” [$F(2, 416)=22,000$; $p<0,001$], “Uma vingança infeliz” [$F(2,415)=26,461$; $p<0,001$] e o total [$F(2, 415)=28,266$; $p<0,001$]. Para verificar quais anos justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste post-hoc de *Tukey*, dos anos escolares em relação aos escores do Cloze. Os três agrupamentos resultantes aparecem na Tabela 4.

Tabela 4

Distribuição dos escores do Cloze 1 em relação aos anos escolares

Ano escolar	N	Média no Cloze 1		
		1	2	3
Terceiro	152	5,32		
Quarto	137		6,69	
Quinto	149			7,83
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000

O Teste de *Tukey* separou os escores do Cloze nos três anos escolares, constatando a diferença significativa entre os escores do instrumento. Pode-se inferir, a partir desses resultados e com esta amostra, que o Cloze 1 foi sensível para captar diferenças por ano escolar, concedendo-lhe validade de critério.

Realizou-se também o teste post-hoc de *Tukey* para identificar quais anos escolares se diferenciaram estatisticamente em relação aos escores do texto de Cloze 2. Os agrupamentos dos resultados são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5

Distribuição dos escores do Cloze 2 em relação aos anos escolares

Ano escolar	N	Médias no Cloze 2		
		1	2	3
Terceiro	152	3,19		
Quarto	137		4,05	
Quinto	148			5,50
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000

Foram formados três grupos para os anos escolares de acordo com os escores do Cloze 2. O teste de *Tukey* separou cada ano escolar em um grupo, concedendo ao Cloze 2 validade de critério por diferenciar os anos escolares.

Também foi analisado o escore total dos dois testes de Cloze, com base na média das pontuações obtidas nos dois textos, a fim de identificar quais anos escolares se diferenciavam em função da pontuação total obtida no Cloze. O resultado do teste *post-hoc* de *Tukey* pode ser visualizado na Tabela 6.

Tabela 6

Distribuição da pontuação total obtida no Cloze em razão dos anos escolares

Ano escolar	N	Média total no Cloze		
		1	2	3
Terceiro	152	8,51		
Quarto	137		10,74	
Quinto	148			13,37
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000

Percebe-se que a análise da pontuação total do Cloze produziu o mesmo resultado obtido com os dois textos separadamente. Os anos escolares foram separados conforme a pontuação obtida. Dessa forma, as crianças do terceiro ano pontuaram menos, assim como as crianças do quarto e quinto ano pontuaram mais, sendo os três anos separados por médias significativamente diferentes. Esse resultado confirma os anteriores, garantindo ao Cloze validade de critério para essa variável.

Procurou-se, em conformidade com o terceiro objetivo deste estudo, evidência de validade relativa a construtos relacionados. Para tanto, foram realizadas provas de correlação de *Pearson* com os escores alcançados no Cloze e na Escala de Estratégias de Aprendizagem, conforme a Tabela 7.

Tabela 7
Índices de correlações (*r*) e níveis de significância (*p*) entre os escores dos instrumentos

		Estratégias Cognitivas	Estratégias Metacognitivas	Ausência de estratégias	Total Estratégias de Aprendizagem
Total	<i>r</i>	-0,215	0,173	0,207	0,104
Cloze 1	<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	0,069
Total	<i>r</i>	-0,185	0,193	0,183	0,109
Cloze 2	<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	0,055
Total	<i>r</i>	-0,214	0,197	0,215	0,122
Cloze	<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	0,033

De acordo com o apresentado na Tabela 7, verifica-se que entre os acertos no Cloze e o fator estratégias cognitivas a correlação foi negativa e significativa. Já com os fatores estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais os índices de correlação foram positivos e significativos ($p < 0,05$).

Por fim, conforme o previsto como último objetivo, acreditou-se necessário averiguar se haviam diferenças relacionadas ao sexo das crianças. Para tanto, realizou-se o Teste *t de Student* (nível de significância de 0,05), como pode ser visto na Tabela 8.

Tabela 8
Estatísticas descritivas e Teste t de Student para comparação entre os sexos

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Total Cloze 1	Masculino	217	6,00	3,408	-3,673	<0,001
	Feminino	221	7,19	3,398		
Total Cloze 2	Masculino	216	3,88	2,899	-2,576	0,010
	Feminino	221	4,60	2,926		
Total Cloze Geral	Masculino	216	9,90	5,944	-3,366	0,001
	Feminino	221	11,79	5,813		
Estratégias Cognitivas	Masculino	178	10,71	4,199	-0,695	0,488
	Feminino	184	11,01	3,934		
Estratégias Metacognitivas	Masculino	180	8,84	2,390	-1,249	0,212
	Feminino	193	9,15	2,338		
Ausência de estratégias	Masculino	175	19,38	4,806	-1,612	0,108
	Feminino	190	20,16	4,338		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	149	38,70	6,938	-2,132	0,034
	Feminino	161	40,39	6,984		

Observa-se que as meninas pontuaram mais nos dois textos do Cloze, no total, nos fatores e no total da Escala de Estratégias. Assim, no texto 1 do Cloze, a média das meninas foi de 7,19, com um desvio padrão de 3,398, menor que a dos meninos, de 6, com desvio padrão de 3,408. Portanto, as meninas tiveram um melhor resultado, visto que acertaram mais. A diferença entre os sexos gerou um valor estatisticamente significativo ($t=-3,673$; $p<0,001$).

Também no texto 2 do Cloze, o sexo feminino obteve melhor resultado com média de 4,6 e desvio padrão de 2,926, contra a média do masculino 3,88 e desvio padrão de 2,899. Essa diferença também foi estatisticamente significativa ($t=-2,576$; $p<0,001$).

Para o total dos textos de Cloze, a tendência se manteve igual a dos escores anteriores com uma média maior de 11,79 acertos para as meninas, com desvio padrão de 5,813, contra a média de 9,9 e desvio padrão de 5,944 para os meninos. Mais uma vez, o valor da diferença entre as médias por sexo gerou índice estatisticamente significativo ($t=-3,366$; $p<0,001$).

No entanto, para a pontuação obtida em estratégias de aprendizagem, por mais que as meninas tenham conseguido maiores escores em todos os fatores, apenas para o total da escala esse resultado gerou um índice estatisticamente significativo ($t=-2,132$; $p<0,034$). A média das meninas foi de 40,39, com desvio padrão de 6,984, contra 38,7 e desvio padrão de 6,938 para os meninos.

Ainda, conforme o último objetivo, buscou-se explorar eventuais diferenças nos escores dos instrumentos em razão do tipo de instituição frequentada. As estatísticas descritivas e o resultado do Teste *t de Student* para a comparação entre as instituições estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9
Estatísticas descritivas e Teste t de Student para comparação entre as instituições

	Instituição	N	Média	Desvio Padrão	T	p
Total Cloze 1	Central	228	7,60	2,882	6,576	<0,001
	Periférica	210	5,52	3,693		
Total Cloze 2	Central	228	5,18	2,786	7,444	<0,001
	Periférica	209	3,22	2,740		
Total Cloze Geral	Central	228	12,78	5,166	7,501	<0,001
	Periférica	209	8,76	6,043		
Estratégias Cognitivas	Central	208	10,05	3,901	-4,513	<0,001
	Periférica	154	11,96	4,032		
Estratégias Metacognitivas	Central	205	9,12	2,549	1,080	0,281
	Periférica	168	8,85	2,118		
Ausência de estratégias	Central	203	20,13	4,412	1,609	0,109
	Periférica	162	19,35	4,758		
Total Estratégias de Aprendizagem	Central	177	39,26	7,059	-0,933	0,352
	Periférica	133	40,01	6,929		

Os resultados apresentados na Tabela 9 permitem identificar que na escola central as médias nos dois textos de Cloze e no total dos textos indicaram melhor desempenho dos alunos em relação aos da escola periférica. No texto 1, a média de acertos foi de 7,6, com um desvio padrão de 2,882, para a escola central, e 5,52, com desvio padrão de 3,693, para a periférica. Para o texto 2, a média foi de 5,18 para a central, com desvio padrão de 2,786 e de 3,22 e desvio padrão de 2,740, para a periférica. No total do Cloze, obteve-se a média de 12,78, com desvio padrão de 5,166, para a escola central, e 8,76 e desvio padrão de 6,043, para a periférica. As diferenças entre as médias, por tipo de instituição, apresentaram índices estatisticamente significativos para os dois textos de Cloze, sendo eles “A princesa e o fantasma” ($t=6,576$; $p<0,001$) e “Uma vingança infeliz” ($t=7,444$; $p<0,001$), bem como para o total ($t=7,501$; $p<0,001$).

Já para a Escala de Estratégias, apenas no fator 1 (estratégias cognitivas) houve diferenças estatisticamente significativas ($t=-4,513$; $p<0,001$). A média maior foi de 11,96 para a escola periférica, com desvio padrão de 4,032 contra 10,05 e desvio padrão de 3,901, para a central.

Baseando-se nos dados apresentados anteriormente, julgou-se importante fazer as análises separando os sujeitos por tipo de instituição, com o intuito de verificar se os dados são similares.

As estatísticas descritivas estão dispostas na Tabela 10.

Tabela 10
Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos por instituição de ensino

Tipo de instituição		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Central	Total Cloze 1	225	1	13	7,59	2,887
	Total Cloze 2	225	0	14	5,20	2,797
	Total Cloze Geral	225	1	26	12,79	5,190
	Estratégias Cognitivas	205	0	19	9,99	3,871
	Estratégias Metacognitivas	202	2	14	9,10	2,555
	Ausência de estratégias	201	1	26	20,13	4,431
	Total Estratégias de Aprendizagem	175	13	57	39,16	7,016
Periférica	Total Cloze 1	193	0	13	5,83	3,613
	Total Cloze 2	192	0	12	3,41	2,740
	Total Cloze Geral	192	0	23	9,26	5,932
	Estratégias Cognitivas	145	1	20	11,94	4,006
	Estratégias Metacognitivas	157	0	13	8,85	2,157
	Ausência de estratégias	150	1	26	19,57	4,721
	Total Estratégias de Aprendizagem	125	25	58	40,21	6,885

Para a habilidade de compreensão de leitura, medida pelo Cloze, observa-se que as crianças da escola central ($n=225$) obtiveram pontuação média de 12,79, com um desvio padrão de 5,190. Já para as crianças da escola periférica ($n=193$), o escore médio foi de 9,26, com desvio padrão de 5,932.

Ao se focalizar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças, verificou-se que para os alunos da escola central ($n=175$) a pontuação média foi de 39,16, com desvio padrão de 7,016. Os estudantes da escola periférica ($n=125$) obtiveram um escore médio de 40,21, com desvio padrão de 6,885.

A partir da diferença significativa encontrada entre a escola central e periférica, optou-se por verificar as diferenças por ano escolar frequentado pela criança, para os resultados do Cloze, para cada uma das instituições, a fim de explorar mais os resultados já encontrados com a amostra total. Na Tabela 11 pode-se observar os resultados da análise de variância.

Tabela 11

Análise de variância para comparação entre os anos escolares na escola central

Instituição		<i>F</i>	<i>p</i>
	Total Cloze 1	11,900	<0,001
Central	Total Cloze 2	22,517	<0,001
	Total Cloze Geral	20,366	<0,001

Para a escola central, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para os dois textos em Cloze, sendo eles, “A princesa e o fantasma” [$F(2,223)=11,900$; $p<0,001$], “Uma vingança infeliz” [$F(2,223)=22,517$; $p<0,001$] e o total [$F(2,223)=20,366$; $p<0,001$]. Para verificar quais anos justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste post-hoc de *Tukey* em relação aos escores do Cloze. Os dois agrupamentos podem ser visualizados na Tabela 12.

Tabela 12

Distribuição da pontuação obtida nos dois textos de Cloze e no total para a escola central em relação aos anos escolares

Ano escolar	N	Médias no Cloze 1	
		1	2
Terceiro	86	6,66	
Quarto	72	7,53	
Quinto	67		8,85
<i>P</i>		0,138	1,000
		Médias no Cloze 2	
		1	2
Terceiro	86	4,12	
Quarto	72	4,93	
Quinto	67		6,88
<i>P</i>		0,131	1,000
		Médias no Cloze Total	
		1	2
Terceiro	86	10,78	
Quarto	72	12,46	
Quinto	67		15,73
<i>P</i>		0,085	1,000

Pode observar-se que o teste de *Tukey* separou os escores em dois grupos, juntando os alunos de modo um pouco diferente do ocorrido com a amostra total. Para os dois textos, assim como para o total, as médias obtidas pelas crianças do terceiro e quarto anos se mantiveram em um grupo e as do quinto num grupo diferente. Vale ressaltar que as médias seguiram a tendência esperada em relação ao ano escolar frequentado, sendo as menores médias obtidas pelos alunos do terceiro ano e as maiores para as do quinto.

Tabela 13

Análise de variância para comparação entre os anos escolares por instituição

Instituição		<i>F</i>	<i>P</i>
	Total Cloze 1	21,885	<0,001
Periférica	Total Cloze 2	18,129	<0,001
	Total Cloze Geral	24,370	<0,001

Para a escola periférica, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas para os dois textos do Cloze, sendo eles, “A princesa e o fantasma” [$F(2,191)=21,885$; $p<0,001$], “Uma vingança infeliz” [$F(2,190)=18,129$; $p<0,001$] e o total [$F(2,190)=24,370$; $p<0,001$]. Para verificar quais anos justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste *post-hoc* de *Tukey* em relação aos escores do Cloze. Os agrupamentos resultantes podem ser visualizados na Tabela 14.

Tabela 14

Distribuição pontuação obtida nos dois textos do Cloze e no total para a escola periférica em relação aos anos escolares

Ano escolar	N	Médias no Cloze 1		
		1	2	3
Terceiro	62	3,77		
Quarto	60		5,95	
Quinto	71			7,54
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000
		Médias no Cloze 2		
Terceiro	62	2,10		
Quarto	60		3,22	
Quinto	70			4,73
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000
		Médias no Cloze total		
Terceiro	62	5,87		
Quarto	60		9,17	
Quinto	70			12,34
<i>P</i>		1,000	1,000	1,000

Identificou-se que o teste de *Tukey* separou os escores em três grupos, da mesma forma que o resultado obtido com a amostra total. Pode-se inferir que o Cloze foi mais sensível para captar as diferenças por ano escolar para a escola periférica do que para a escola central.

Realizou-se também a correlação de *Pearson* entre os escores obtidos pelo Cloze e pela Escala de Estratégias de aprendizagem, por tipo de instituição, com o intuito de verificar se os resultados obtidos com a amostra total se mantinham. Os resultados estão apresentados na Tabela 15.

Tabela 15
Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos instrumentos por instituição

Instituição			Estratégias Cognitivas	Estratégias Metacognitivas	Ausência de estratégias	Total Estratégias de Aprendizagem
Central	Total	<i>r</i>	-0,146	0,239	0,147	0,123
	Cloze 1	<i>p</i>	0,037	0,001	0,038	0,104
	Total	<i>r</i>	-0,096	0,222	0,147	0,120
	Cloze 2	<i>p</i>	0,171	0,002	0,038	0,113
	Total	<i>r</i>	-0,133	0,252	0,161	0,133
	Cloze Geral	<i>p</i>	0,058	0,000	0,023	0,078
Periférica	Total	<i>r</i>	-0,264	0,077	0,201	0,047
	Cloze 1	<i>p</i>	0,001	0,337	0,013	0,600
	Total	<i>r</i>	-0,207	0,145	0,157	0,097
	Cloze 2	<i>p</i>	0,013	0,070	0,056	0,283
	Total	<i>r</i>	-0,253	0,118	0,204	0,088
	Cloze Geral	<i>p</i>	0,002	0,141	0,013	0,331

Nos resultados da escola central, entre os acertos do Cloze 1 e o fator estratégias cognitivas a correlação foi negativa e significativa, sendo marginalmente significativa para o Cloze total. Já com os fatores estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais os índices foram positivos e significativos ($p < 0,05$). Para a escola periférica, os resultados do Cloze e o fator estratégias cognitivas se relacionaram de forma negativa e significativa. O fator estratégias metacognitivas não se relacionou com o Cloze e o fator ausência

de estratégias metacognitivas disfuncionais se correlacionou positiva e significativamente com o Cloze 1 e o total, com o Cloze 2 a correlação foi marginalmente significativa.

Foram averiguadas as possíveis diferenças por sexo para cada instituição separadamente. Realizou-se, para tanto, o Teste *t* de *Student*, apresentado na Tabela 16 para a escola central.

Tabela 16
Estatísticas descritivas e Teste t de Student para comparação entre os sexos para a escola central

	Sexo	N	Média	Desvio padrão	<i>T</i>	<i>p</i>
Total Cloze 1	Masculino	114	6,96	3,084	-3,423	0,001
	Feminino	111	8,24	2,520		
Total Cloze 2	Masculino	114	4,95	2,806	-1,376	0,170
	Feminino	111	5,46	2,776		
Total Cloze Geral	Masculino	114	11,90	5,527	-2,640	0,009
	Feminino	111	13,70	4,670		
Estratégias Cognitivas	Masculino	101	10,05	4,051	0,233	0,126
	Feminino	104	9,92	3,707		
Estratégias Metacognitivas	Masculino	103	8,96	2,563	-0,781	0,435
	Feminino	99	9,24	2,552		
Ausência de estratégias	Masculino	103	20,07	4,544	-0,201	0,841
	Feminino	98	20,19	4,331		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	87	39,01	7,029	-0,278	0,782
	Feminino	88	39,31	7,041		

Observa-se que, para a escola central, as meninas pontuaram mais nos dois textos do Cloze, no total, nos fatores estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e no total da Escala de Estratégias. Assim, no texto 1 do Cloze a média das meninas foi de 8,24, com um desvio padrão de 2,520, menor que a dos meninos, de 6,96, com desvio

padrão de 3,084. Portanto, as meninas tiveram um melhor resultado, visto que acertaram mais. A diferença entre os sexos forneceu um valor estatisticamente significativo ($t=-3,423$; $p=0,001$).

Para o total dos textos de Cloze, a tendência se manteve igual a dos escores anteriores com uma média maior de 13,7 acertos para as meninas, com desvio padrão de 4,670, contra a média de 11,9 e desvio padrão de 5,527 para os meninos. A diferença entre as médias por sexo gerou um índice estatisticamente significativo ($t=-2,640$; $p=0,009$).

No entanto, para a pontuação obtida em estratégias de aprendizagem, as meninas também conseguiram maiores escores na maioria dos fatores e no total da Escala. A diferença é que esses resultados não foram estatisticamente significativos.

A averiguação de possíveis diferenças relacionadas ao sexo das crianças também foi realizada com os resultados obtidos com dos estudantes da escola periférica. Os dados estão dispostos na Tabela 17.

Tabela 17

Estatísticas descritivas e Teste t de Student para comparação entre os sexos para a escola periférica

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Total Cloze 1	Masculino	93	5,18	3,423	-2,453	0,015
	Feminino	100	6,44	3,696		
Total Cloze 2	Masculino	92	2,80	2,530	-2,992	0,003
	Feminino	100	3,96	2,821		
Total Cloze Geral	Masculino	92	8,02	5,557	-2,836	0,005
	Feminino	100	10,40	6,064		
Estratégias Cognitivas	Masculino	70	11,53	4,194	-1,187	0,237
	Feminino	75	12,32	3,810		
Estratégias Metacognitivas	Masculino	70	8,60	2,196	-1,319	0,189
	Feminino	87	9,06	2,115		
Ausência de estratégias	Masculino	65	18,52	4,985	-2,363	0,020
	Feminino	85	20,36	4,372		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	57	38,33	6,701	-2,866	0,005
	Feminino	68	41,78	6,687		

Observa-se que as meninas pontuaram mais nos dois textos do Cloze, no total, nos fatores e no total da Escala de Estratégias. Assim, no texto 1 do Cloze a média das meninas foi de 6,44, com um desvio padrão de 3,696, menor que a dos meninos, de 5,18 com desvio padrão de 3,423. Portanto, as meninas tiveram um melhor resultado, visto que acertaram mais. A diferença entre os sexos gerou um índice estatisticamente significativo ($t=-2,453$; $p=0,015$).

Também no texto 2 do Cloze, o sexo feminino obteve melhor resultado com média de 3,96 e desvio padrão de 2,821, contra a média do masculino 2,8 e desvio padrão de 2,53. Essa diferença também foi estatisticamente significativa ($t=-2,992$; $p=0,003$).

Para o total dos textos de Cloze, a tendência se manteve igual a dos escores anteriores com uma média maior de 10,4 acertos para as meninas, com desvio padrão de 6,064, contra a

média de 8,02 e desvio padrão de 5,557 para os meninos. Mais uma vez, a diferença entre as médias por sexo foi estatisticamente significativa ($t=-2,836$; $p=0,005$).

Para a pontuação obtida em estratégias de aprendizagem, por mais que as meninas tenham conseguido maiores escores em todos os fatores e no total, apenas para o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais ($t=-2,363$; $p=0,020$) e para o total da escala este resultado gerou um índice estatisticamente significativo ($t=-2,866$; $p<0,005$). Para o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, a média das meninas foi de 20,36, com desvio padrão de 4,372, contra 18,52 e desvio padrão de 4,985 para os meninos. No total, as meninas obtiveram média de 41,78, com desvio padrão de 6,687 contra 38,33 e desvio padrão de 4,985 para os meninos.

Por fim, com o intuito de verificar se a pontuação obtida na Escala de Estratégias pode prever a pontuação no Cloze, realizou-se a Análise de Regressão Linear Simples. Essa relação pode ser visualizada na Figura 1, que traz o *Scatter Plot*.

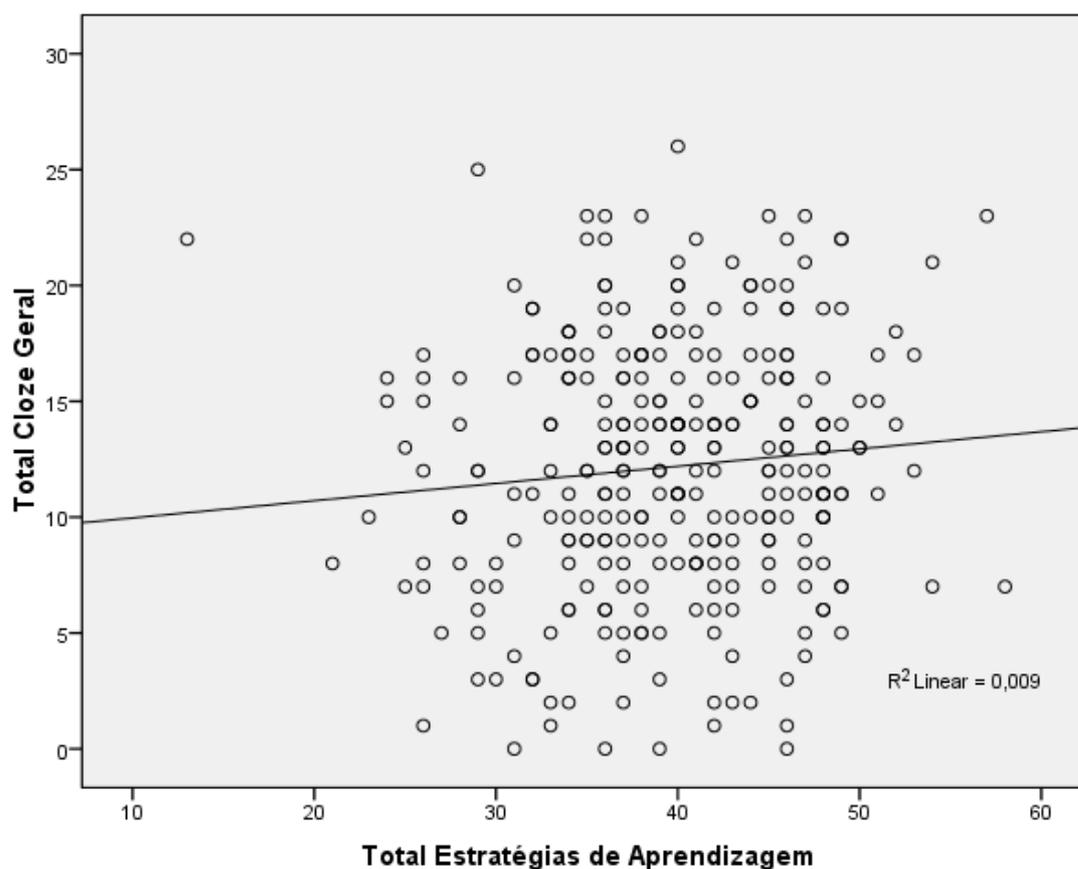


Figura 1. *Scatter plot* entre as pontuações do teste de Cloze e a Escala de Estratégias

Assim, constatou-se que apenas 0,9% da variância da compreensão de leitura é explicada pelo desempenho na Escala de Estratégias. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na Escala de Estratégias de Aprendizagem não é capaz de prever a pontuação obtida no Cloze, ou seja, as estratégias empregadas pelos alunos não predizem a seu desempenho em compreensão de leitura.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será abordada de acordo com os principais pontos mostrados no capítulo anterior e também com os quatro objetivos deste estudo, a saber, (a) verificar a distribuição dos níveis de compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental; (b) buscar evidências de validade de critério relativas à variável ano escolar para o Cloze; (c) analisar as evidências de validade relativas a construtos relacionados para os resultados do Cloze, por meio da correlação com os resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem; (d) explorar eventuais diferenças relativas à variável sexo e localização da escola (central/periférica). A seguir serão descritas as implicações de cada um dos resultados encontrados nesta amostra e suas associações com resultados de outras pesquisas apresentadas nos capítulos introdutórios.

A base da leitura está na compreensão do conteúdo lido, pois ao adquirir novas informações e compreendê-las, elas são reorganizadas juntamente com o conhecimento já adquirido, resultando no processo de aprendizagem (Smith, 1989; 1997). Nesse sentido, é importante ressaltar que a leitura é utilizada como uma ferramenta de aquisição de informações, tirando os alunos da condição de meros armazenadores de conteúdos não compreendidos (Alvermann, Fitzgerald & Simpson, 2006; Spires & Donley, 1998; Straw & Sadowy, 1990).

Com relação à compreensão de leitura, observou-se que a pontuação média obtida pela amostra total não atingiu a média esperada para o instrumento. A dificuldade de compreensão torna-se um obstáculo constante da vida do aluno, visto que a leitura é a fonte primária de informação dos estudantes (Applebee, Langer & Mullis, 1989; Armbrudter & cols, 1990; Santos & Oliveira, 2004). Acredita-se que a compreensão de leitura seja uma habilidade que, quando bem desenvolvida, leve o aluno ao sucesso acadêmico. A pesquisa de Oliveira, Boruchovitch e

Santos (2008) mostrou que os alunos que foram classificados pelos professores como aqueles que realizavam plenamente as atividades nas disciplinas de Português e Matemática foram aqueles que obtiveram maiores pontuações no teste de Cloze, que mede compreensão de leitura, mostrando que a compreensão está diretamente relacionada ao desempenho do estudante na sala de aula. Pode-se atribuir a dificuldade das crianças em compreender o que leem à falta de recursos do ambiente familiar. O estudo de Guidetti e Martinelli (2009) encontrou relação entre a quantidade de recursos materiais do ambiente físico e a compreensão de leitura.

Considera-se que a leitura é um comportamento complexo, composto por diversas habilidades, dificilmente avaliado em sua totalidade. Dessa forma, um bom instrumento de avaliação da compreensão de leitura deve ter como função, não só realizar uma estimativa do nível de compreensão dos alunos (Hannon & Daneman, 2001; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009a).

Ainda considerando o primeiro objetivo, o uso de estratégias de aprendizagem pode facilitar ao estudante a compreensão da informação e a aquisição de conhecimento. Dembo (1994) classifica as estratégias em dois grandes grupos, as cognitivas e as metacognitivas. As cognitivas estão relacionadas ao fato de a pessoa perceber as partes para poder entender o todo, funcionando como forma de o estudante organizar, armazenar e elaborar as informações. Já as metacognitivas são recursos utilizados pelas pessoas a fim de planejar, monitorar e regular o próprio pensamento.

Neste estudo observou-se que a maior média foi para a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Cabe mencionar que o fator citado refere-se à não utilização de estratégias que possam prejudicar o aprendizado do aluno, como, por exemplo, assistir televisão enquanto estuda. Contudo, é importante que os profissionais da área educacional verifiquem

quais são as estratégias que os estudantes mais utilizam para auxiliá-los, se preciso, na correção de estratégias mal utilizadas (Boruchovitch, Costa & Neves, 2005).

Em seguida, a estratégia mais pontuada foi a cognitiva, que envolve atividades como, por exemplo, grifar as partes importantes do texto, fazer resumos etc. Por último, ficaram as estratégias metacognitivas, que abrangem exercícios de pensar sobre o aprendizado, como, por exemplo, perceber que não entende o que lê. Esse resultado difere do trabalho de Zenorini (2002), realizado com universitários, em que as estratégias metacognitivas foram indicadas como de maior uso, comparadas às cognitivas. Pode-se hipotetizar que as crianças se utilizem de estratégias mais simples, enquanto que os alunos de ensino superior tendam a empregar-se de estratégias mais complexas como as metacognitivas.

De acordo com Costa e Boruchovitch (2004), é necessário, para que o estudante aprenda, que se utilize das estratégias cognitivas e metacognitivas simultaneamente. Seu desempenho poderá ser comprometido se não conseguir planejar, monitorar e regular seu aprendizado, mesmo que possua o autoconhecimento, o conhecimento prévio e quais as estratégias mais adequadas a serem utilizadas. Dessa forma, Boruchovitch, Costa e Neves, (2005) salientam que é necessário o reforço do uso de estratégias que produzam bons resultados no aprendizado e, também, no ensino de estratégias se o aluno não as apresenta em seu repertório comportamental. Para tanto, a utilização de ferramentas que auxiliem na identificação das estratégias utilizadas é de grande importância.

No segundo objetivo, cuja intenção foi buscar validade de critério relativa à variável ano escolar para o Cloze, os resultados obtidos mostraram que as crianças dos primeiros anos foram as que pontuaram menos, assim como as dos anos mais avançados foram as que pontuaram mais, garantindo que o instrumento é sensível para captar as diferenças entre os anos escolares. Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado por Cunha (2006) que encontrou diferenças

marginalmente significativas para os anos escolares. O mesmo ocorreu na pesquisa de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), em que os alunos de 8ª série conseguiram pontuações maiores quando comparados aos de 7ª série. Pode-se perceber que esse achado vai ao encontro de diversos estudos realizados com o tema, garantindo ao instrumento validade de critério relacionada à variável ano escolar (Suehiro, 2008; Lima & Santos, 2009^a; Lima & Santos, 2009^b; Santos, Lima, Silveira, Oliveira & Leme, 2010).

Conforme apontam autores da área, a compreensão de leitura é um processo que depende de variáveis próprias do texto e do leitor. No que diz respeito ao primeiro, as variáveis mais importantes são complexidade do vocabulário e a sua estrutura, já em relação ao leitor considera-se o conhecimento prévio adquirido com o passar dos anos e o interesse pelo assunto como variáveis das mais relevantes (Alégria, Leybaert & Mousty, 1997; Davis, Davis, Jacobson & Stahl, 1989; Perfetti & Hogaboam, 1975). Isso posto, acredita-se que a escola seja um importante local de aquisição do conhecimento e de habilidades necessárias para o bom desempenho, sendo adquiridos e aprimorados pelos alunos com o passar dos anos e, conseqüentemente, dos anos escolares.

O terceiro objetivo teve por finalidade buscar validade de construtos relacionados para o Cloze, por meio da comparação dos resultados obtidos com os da Escala de Estratégias de Aprendizagem. Observou-se que as relações entre as pontuações alcançadas nos dois textos e no total do Cloze e as estratégias cognitivas foram negativas, assim quanto maior o nível de compreensão de leitura menor a utilização de estratégias cognitivas. Não foram encontrados estudos que realizaram essa mesma análise a fim de corroborar ou não o que aqui encontrado. Quanto às estratégias metacognitivas, percebeu-se índices de correlação fracos, mas significativos e positivos, mostrando que quanto maior a habilidade de compreensão de leitura maior a utilização de estratégias metacognitivas. O trabalho de Cantalice e Oliveira (2009)

realizado com universitários, vai ao encontro do resultado aqui obtido; assim espera-se que essa seja uma relação que perdure na vida acadêmica do aluno, levando-o ao sucesso escolar. Para as pontuações totais alcançadas nos instrumentos, observou-se correlação positiva e significativa, com coeficiente fraco. Da mesma maneira, o estudo realizado por Oliveira (2008) apresentou relação entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem dispostas pelos alunos. Outra pesquisa que também encontrou resultado semelhante foi a de Gomes e Boruchovitch (2005), em que houve relação positiva e significativa entre os construtos.

Como colocado por Molina (1984) e Boruchovitch (1999), a utilização de estratégias de aprendizagem é importante para a aprendizagem eficiente da criança. Dembo (2000) assinala que bons leitores, por exemplo, compreendem melhor e memorizam com mais facilidade o conteúdo lido, do que os alunos com dificuldades nesta área. Ressalta que, se por um lado, os bons leitores conseguem identificar quando não compreendem um texto, por outro lado, os leitores com dificuldades, por não conseguirem monitorar sua compreensão de leitura, acabam dependendo de outras pessoas para assinalar suas dificuldades.

Por fim, o último objetivo procurou possíveis diferenças nas pontuações obtidas nos instrumentos entre os sexos das crianças. Para a compreensão de leitura, as meninas pontuaram mais que os meninos nos dois textos, bem como no total, sendo essa diferença significativa estatisticamente. Esse achado não é constante nas amostras estudadas, assim trabalhos como os de Cunha (2006); Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007); Suehiro e Santos (2009) e Monteiro (2010) corroboram os resultados obtidos neste estudo, mostrando diferenças significativas entre os sexos das crianças, com maiores pontuações para as meninas. Em contrapartida, as pesquisas de Zucoloto (2001), Oliveira e Santos (2006) e Vendemiatto (2007) não encontraram as mesmas diferenças. Porém, vale ressaltar que a maioria dessas pesquisas foram realizadas com universitários, podendo ser essa uma diferença peculiar do ensino fundamental.

Já para as estratégias de aprendizagem, apesar de as meninas apresentarem médias superiores às dos meninos em todos os fatores, apenas para o total esta diferença foi significativa. Dentre as pesquisas encontradas e descritas neste trabalho, apenas a de Paula (2004) e a de Oliveira (2008) se propuseram a verificar diferenças entre os sexos, sendo a primeira realizada com universitários e a segunda com alunos do ensino fundamental. Para ambas as pesquisas, os resultados foram significativos com médias superiores para as meninas.

No último objetivo, procuraram-se diferenças por tipo de instituição. Com relação à compreensão de leitura, as crianças da escola central obtiveram as maiores médias e essas foram significativas comparadas às obtidas pelas crianças da escola periférica. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) revelam que a escola central, além de obter um índice maior de aprovação, ainda conta com maior número de docentes com curso superior e uma menor distorção idade-série. Há também, segundo Polato (2007), uma quantidade maior de professores substitutos e temporários nas escolas periféricas. Assim, chega-se à conclusão de que a falta de profissionais qualificados, ou mesmo a presença de apenas um deles durante o ano letivo, contribui para a falta de sucesso escolar das crianças, ou seja, são necessários profissionais qualificados para a efetivação do ensino na escola.

Cabe salientar que não foram encontrados, na literatura, estudos que trabalhassem a diferenças entre escolas públicas, centrais e periféricas. No entanto, a maioria deles procura essas diferenças entre escolas públicas e particulares, mostrando que as crianças das escolas particulares se saem melhor na compreensão de leitura se comparadas às crianças das escolas públicas (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Monteiro, 2010).

Procurou-se, diante dos resultados obtidos, as mesmas diferenças separando o tipo de instituição. Foram encontradas diferenças relativas ao ano escolar e sexo para cada tipo de escola, mostrando uma tendência nos dados analisados. Quanto à relação entre os construtos, os

coeficientes de correlação entre a compreensão de leitura e as estratégias cognitivas foram maiores para a escola periférica, enquanto que os da relação entre a compreensão e as estratégias metacognitivas foram maiores para a escola central. A ausência de estratégias obteve índices maiores para a escola periférica e para o total de ambos os instrumentos a correlação não foi significativa, diferenciando-se da análise geral, que foi significativa.

Para finalizar o trabalho, foi realizada uma análise de regressão linear simples, com o propósito de verificar se a pontuação obtida na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem pode prever a pontuação no teste de Cloze, pois de acordo com Boruchovitch (2001), crianças que apresentam boa compreensão de leitura tendem a empregar bem estratégias de aprendizagem que, de uma forma geral, são capazes de facilitar o aprendizado. Dessa maneira, de acordo com a autora são menores as probabilidades de que a criança venha a apresentar alguma dificuldade e vivencie o fracasso escolar. No entanto, a previsão procurada não foi encontrada, de forma que apenas 0,9% da variância da compreensão de leitura é explicada pelo desempenho na Escala de Estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu que se observasse o desempenho dos alunos na compreensão em leitura e nas estratégias de aprendizagem. Os resultados obtidos indicaram que há diferenças de desempenho nos testes relativas ao gênero e ao ano escolar que frequentam. Assim, as meninas apresentaram médias superiores quando comparadas aos meninos, do mesmo modo que as crianças dos anos mais avançados obtiveram melhores resultados que as dos anos iniciais. Vale ressaltar que esses dados vão ao encontro com a literatura pesquisada na área.

Pode-se perceber que, com o passar dos anos, a criança aprende, mas é necessário que haja uma estimulação, como a que acontece em sala de aula, para que o aprendizado seja eficiente. Pensando nessa estimulação, acredita-se que é importante prevenir e ajudar os alunos com dificuldades de compreensão de leitura e, para tanto, pode-se utilizar a ativação do conhecimento prévio que eles já possuem e estabelecer uma relação deste com a nova informação trazida pelo texto. Essa atividade é uma habilidade que se amplia com a idade e está sujeita ao desenvolvimento cognitivo e às situações de aprendizagem. Contudo, é importante que as crianças sejam ensinadas a utilizar de estratégias que possam facilitar o aprendizado e levarem ao sucesso acadêmico tão esperado pela escola, pelos pais e pelo próprio aluno.

Para tornar-se um leitor competente, intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz, como as ajudas e os recursos que o educador proporciona. Assim, é importante entender os acréscimos nas capacidades de compreensão e fluência verbal que são desenvolvidos com a idade. No entanto, constata-se que há minimização da contribuição que poderia ser dada por muitos resultados de pesquisas contidos na literatura científica.

Acredita-se que seja importante estudar, pois o tema não foi abordado neste trabalho, os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, bem como a necessidade de avaliação

precoce das crianças em fase escolar, de forma a prevenir, e não apenas remediar o surgimento de dificuldades de aprendizagem associadas ao processo de escolarização. Para tanto, compreende-se que os testes são ferramentas úteis e necessárias. Pode-se, neste estudo, verificar que os instrumentos de medida utilizados se mostram capazes de avaliar as habilidades dos estudantes.

Vale destacar, contudo, que embora esses instrumentos possam ser considerados como instrumentos promissores de avaliação de habilidades linguísticas e das estratégias de aprendizagem é preciso que mais evidências de validade sejam pesquisadas para propiciar a ampliação do conhecimento sobre as suas características psicométricas. Além disso, elas poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área e para aprimorar os procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e os próprios instrumentos.

Espera-se, que a realização de outras pesquisas supere as limitações deste estudo, principalmente no que se refere ao tamanho e localização da amostra, assim como, possa ser trabalhada a dificuldade das crianças com instrumentos com respostas em alternativas, pois neste estudo muitos estudantes não conseguiram responder o instrumento da forma como foi pedido. Cabe salientar, também, que muitos alunos, principalmente os dos anos escolares iniciais, não possuíam habilidade de leitura necessária para responder o instrumento, fatos estes que podem ter prejudicado, de forma significativa, o desempenho da criança.

Por fim, fica clara a necessidade de estudos que tragam cada vez mais informações a respeito do andamento das crianças na escola, a fim de diminuir o fracasso escolar. Dessa forma, acredita-se que o presente estudo proporcionou mais elementos que possam ajudar nas avaliações e no trabalho contra as dificuldades encontradas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- 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.
- Alvermann, D. E., Fitzgerald, J., & Simpson, M. (2006). Teaching and learning in reading. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (Orgs.), *Handbook of educational psychology* (pp. 427-455). N. J. Mahwah: Erlbaum.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1989). *Crossroads in American education*. Princeton: Educational Testing Service.
- Armbruster, B., Anderson, T., Armstrong, J., Wise, M., Janisch, C., & Meyer, L. (1990). *Reading and questioning in content area lessons* (Technical Report n.502). Champaign: University of Illinois at Urbana – Champaign, Center for the Study of Reading.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24(37), 71-85.
- Bensoussan, M. (1990). Redundancy and cohesion Cloze. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 18-37.
- Bernitz, J. G. (1998). Linguistic perspectives in literacy education. *The Reading Teacher*, 580(2), 110-117.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo.
- Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), 22-28.

- Boruchovitch, E. (1996). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 19-25.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2001). Estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 19-25.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2004). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. Em A. P. P. Noronha, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107-124). São Paulo: Vetor.
- Boruchovitch, E., Costa, E. R., & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuição para a formação de professores nos cursos superiores. Em M. C. R. A. Joly, A. A. Santos, & F. F. Sisto, (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 239-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Braga, R. F., & Silvestre, M. F. B. (2002). *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Fundação Petrópolis.
- Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. Em J. Gregóire & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brandão, M. L. (1992). O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas. *Tecnologia Educacional*, 21(1) 3-7.

- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Cantalice, L. M., & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234.
- Carelli, A. E. (1992). *Teste da eficiência de programas em compreensão em leitura crítica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Biblioteconomia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Chance, L. (1985). Use Cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29(8), 690-693.
- Condemarin, M., & Milicic, N. (1994). *Test de Cloze: procedimiento par el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2006). Sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental: uma análise qualitativa. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem* (pp. 181-206). São Paulo: Vetor.
- Cunha, N. B. (2006). *Instrumentos para avaliação da leitura e escrita: estudos de validade*. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo.
- 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. (2008). Habilidades lingüísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 35-44.

- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 305-314.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2009). Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21 (3), 549-562.
- Davis, R. L., Davis, C. E., Jacobson, M. G., & Stahl, S. A. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(11), 27-41.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman Publishing Group.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dembo, M.H. (1988). *Applying educational psychology in the classroom* (3rd ed.). New York: Longman.
- Di Nucci, E. P. (2002). Letramento: Algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 32-38.
- Drouet, R. C. R. (1995). *Distúrbios da aprendizagem* (2. ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Ellis, A.W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (2^a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52, 30-40.
- Garner, R., & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.

- Garrido, E. (1988). *O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica de Cloze*. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Giordano, G. (1985). Learning to read erased text. *Academic Therapy*, 20(3), 317-322.
- Gomes, M. A. M., Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- González, F. (1998). Metacognition y tareas intelectualmente exigentes. *Zetetiké*, 6, 59-70.
- Gregoire, J., & Piérart, B. (1997). *Avaliação problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. Em A.A.A. Santos, E. Boruchovitch & K.L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 283-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128.
- Holt, J. (1982). *How children fail*. New York: Delta.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kobayashi, M. (2002). Cloze test revisited: Exploring item characteristics with special attention

to scoring methods. *Modern Language Journal*, 86 (4), 571-586.

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

Lima, T. H., Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2009). Estudo da compreensão em leitura e da escrita em alunos do ensino fundamental. Em *XV Encontro de Iniciação Científica, VIII Encontro de Pós Graduação, IV Encontro de Extensão Universitária* [CD-ROM]. Universidade São Francisco, Campinas.

Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2009a). O teste de Cloze como instrumento de avaliação do desempenho escolar. Em *XV Encontro de Iniciação Científica, VIII Encontro de Pós Graduação, IV Encontro de Extensão Universitária* [CD-ROM]. Universidade São Francisco, Campinas.

Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2009b). O Teste de Cloze e sua relação com o desempenho escolar. Em *IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica; V Congresso da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos; XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD-ROM]. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Campinas.

Lins, M. R. C., Araujo, M. R., & Minervino, C. M. (2009). Estratégias de Aprendizagem em Crianças do Ensino Fundamental. *IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica; V Congresso da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos; XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD-ROM]. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Campinas.

Lopes, R. M. M., Lemos, T. H., Lima, T. H., Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental. *VII Congresso Iberoamericano de Evaluación Psicológica* [CD-ROM]. Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Buenos Aires.

- Martín, E., & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Em: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, (pp. 24-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 23, 626-639.
- 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. Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Molina, O. (1984). *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica de Cloze*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo - SP.
- Monteiro, R. M. (2010). *Motivação e recursos familiares: relação com a compreensão de leitura em escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco – Itatiba, São Paulo.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Em G. B. Thompson, & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark: IRA.
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em A. A. A. Santos & Cols. (Orgs.), *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 101-127). Brasília: CFP.
- Oja, L. A. (1996). Using story to develop reading comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (2), 129-130.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de Estratégias de Aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *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. (2009a). 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. (2010). *Manual da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, R. A. M., & Oliveira, K. L. (2007). Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(1), 51-59.
- Paris, S. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. Em B. Jones & L. Idol (Orgs.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Paula, L. M. (2004). *As estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura por universitários*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba-SP.

- 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. A. A. (1992). Capacidade para a leitura. Em R. J. Stenberg (Org.), *As capacidades intelectuais humanas* (pp. 72-76). Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perfetti, C. A. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single Word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. SP: EPU.
- Pintrich, P. H., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the classroom. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Orgs.), *Advances in Motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Polato, A. (2007). Centro e periferia: desigualdades educacionais. Obtido em setembro de 2010 do World Wide Web: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/centro-periferia-desiguales-educacionais-428767.shtml>.
- Pozo J. J. (1996). Estratégias de aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. Em: C. Coll, A. Marchesi, & Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (pp. 145-160). Porto Alegre: Artmed.
- Primi, R., Muniz, J., & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. Em C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (pp. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, C. Metacognição: um apoio ao proceso de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e*

Crítica, 16(1), 109-116.

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

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 Teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura*. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco.

Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.119-148). Petrópolis: Vozes.

Santos, A. A. A., Lima, T. H., Silveira, F. J., Oliveira, N. R. P., & Leme, E. M. (2010). Relação entre a compreensão de leitura e a consciência fonológica. Em L. S. Almeida, B. D. Silva & S. Caires. (Org.), *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1584-1593). Braga: CIED - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & 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., Sampaio, I. S., Lukjanenko, M. F. S., Cunha, N. B. & Zenorini, R. P. C. (2006). Avaliação de dificuldades em compreensão de leitura e escrita. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.

- Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Suehiro, A. C. B., Santos, L. A. D. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia, 23(1)*, 83-91.
- Silva, E. M. T., & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia, 25(3)*, 395-403.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F. (2002). Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. Em F. F. Sisto, E. A. Dobránszky, & A. Monteiro (Orgs.), *Cotidiano Escolar: Questões de Leitura, Matemática e Aprendizagem* (pp. 121-141). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Smith, F. (1997). *Reading without nonsense*. Toronto: Teacher College Press.
- Spires, H. A. & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing Engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 249-260.
- Straw, S., & Sadowy, P. (1990). Dynamics of communication: Transmission, translation and interaction in reading comprehension. In D. Bogdan & S. Straw (Orgs.). *Beyond communication: reading, comprehension and criticism* (pp.21-47). Portsmouth: Boynton & Cook.
- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação*. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2009). O teste de Cloze e o desenvolvimento perceptomotor no início da escolarização. Em A.A.A. Santos, E. Boruchovitch & K.L. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 187-225). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Vendemiatto, B. C. (2007). *Medidas de habilidades cognitiva e visomotora: evidências de validade do Bender-SPG*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. Em M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Witter, G.P. (1999). Metaciência da leitura. Em G.P. Wittes (Org), *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea.
- Zenorini, R. P. C. (2002). *Avaliação das metas de realização e das estratégias de aprendizagem em universitários*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba-SP.
- Zilberman, R. & Silva, E. T. (1998). Leitura: por que a interdisciplinaridade? Em R. Zilberman & E. T. Silva. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (4. ed. pp. 11-17). São Paulo: Ática.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zucoloto, K. A. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.