

Originalmente publicado em: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2006). *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições. ISBN: 978-972-98052-7-1.

Avaliação de Dificuldades em Compreensão de Leitura e Escrita

Acácia Aparecida Angeli dos Santos*
Isabel Silva Sampaio*
Maria de Fátima Silveira Polesi Lukjanenko*
Neide de Brito Cunha*
Rita da Penha Campos Zenorini*

Introdução

O fracasso escolar tem sido objeto de estudo e de preocupação de muitos estudiosos e educadores. Diversas são as teorias e concepções que buscam explicar e justificar o fracasso escolar e os problemas de dificuldades de aprendizagem (Boruchovitch e Martini, 2004; Carvalho, 2001). Com base em literatura na área, Rossini e Santos (2001) demonstram que essa é uma questão não resolvida, pois vários são os aspectos relacionados ao fracasso escolar. Entre eles estão também fatores técnico-pedagógicos relacionados a condições da escola, despreparo do professor, entre muitos outros. As autoras ainda acrescentam que, no contexto pedagógico brasileiro, a idéia de fracasso escolar no ensino básico encontra-se associada à escola pública. Dessa forma o fracasso é amplamente discutido como resultante de condições sociais e institucionais e, mesmo havendo discussões prolongadas a respeito, poucas são as ações efetivas para a resolução do problema.

Boruchovitch e Martini (2004) observam que existe uma tendência de os profissionais da educação atribuírem os problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem aos alunos. Destacam que pouco tem sido feito no sentido de se compreender o fracasso escolar do ponto de vista do aluno, que já se apresenta à escola como alguém em situação de «risco de fracassar», ou é daqueles que já vivenciaram experiências de fracasso.

Em razão dos muitos estudos realizados sobre o tema, Sisto (2001) considera que o fracasso escolar e/ou o baixo desempenho são os indicadores mais comuns das dificuldades de aprendizagem. No entanto, alerta para o fato de que é importante que se faça seu diagnóstico diferencial, visto que, por um lado, uma criança que possui um bom desempenho escolar, mesmo tendo algum tipo de dificuldade, poderá passar despercebida pela escola. Por outro lado, o aluno que não estuda, por falta de interesse ou por algum fator emocional, pode ser classificado como portador de dificuldades de aprendizagem.

* Universidade São Francisco, Brasil.

Há controvérsias entre os estudiosos quanto à definição de dificuldade de aprendizagem (DA). Mas é importante destacar que as DA se diferenciam de distúrbios de aprendizagem, porque é comum haver uma sobreposição de diagnósticos entre DA e retardo mental, transtornos profundos, transtornos de *deficit* de atenção/hiperatividade, transtorno de comunicação e outros (Sánchez, 2004).

De qualquer forma, observa-se que uma criança com uma história de insucesso escolar carrega essa frustração como um peso, que acaba se refletindo na família, na escola e na relação com os colegas. Esse aspecto pode vir impregnado de tendências anti-sociais e de sentimento de autodesvalorização; por isso é tão importante a realização de um diagnóstico precoce no início da aprendizagem, e não no fim; isto é, é preciso adotar uma perspectiva preventiva das dificuldades escolares, porque é no início da escolarização que se deve otimizar o potencial de aprendizagem das crianças (Fonseca, 1995).

Este trabalho está voltado especificamente para dificuldades em leitura e escrita entre crianças da primeira fase do Ensino Fundamental brasileiro (primeira à quarta série), com ênfase nas possibilidades de avaliação precoce das DA eventualmente apresentadas por essas crianças. Segundo Halliday (1976), por meio da leitura é possível familiarizar-se com tipos de expressão que não são utilizados em outras formas de linguagem, já que as estruturas próprias da linguagem escrita são a base do uso da língua num nível culto formal. A leitura é a grande fonte para o aumento do vocabulário, pois graças às chaves do contexto, o leitor pode incorporar novas palavras ao seu léxico.

A imagem gráfica da palavra contribui eficazmente para a sua memorização. Também ocorre o aprimoramento da ortografia, visto que leitura e ortografia relacionam-se significativamente. Testes de leitura e ortografia apresentam uma faixa de correlação entre 0,80 e 0,85; essa alta correlação indica que são escassos os bons leitores com deficiência ortográfica e que a maioria dos leitores deficientes tem, por sua vez, má ortografia. A leitura apresenta ao leitor as palavras como seqüência de letras, que lhe proporciona uma imagem gráfica, a qual lhe permite reproduzir corretamente a escrita. Então, quanto mais freqüente seu reconhecimento de palavras na leitura, supõe-se que maior será a familiaridade do leitor com as formas escritas das palavras (Perfetti, 1992).

Entre os instrumentos que têm sido utilizados para diagnosticar as dificuldades de compreensão da leitura está o teste de Cloze, que permite que se analisem as relações que se estabelecem entre o leitor e o texto escrito (Condemarín e Milicic, 1994; Kintsch, 1994; Santos, Primi, Taxa e Vendramini, 2002), com base no trabalho inicial de Taylor (1953), que criou a técnica de Cloze como instrumento para a avaliação da compreensão em leitura e da inteligibilidade de textos.

Para avaliar o desempenho em leitura, esta pesquisa utilizou textos formatados de acordo com a técnica de Cloze, que vem sendo progressivamente utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem, principalmente a partir da década de 70 do século XX. Como procedimento de ensino, o Cloze desdobra-se numa versatilidade de formatos e conteúdos, permitindo ao leitor tomar consciência do jogo entre seu eu e o texto, e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor (Condemarín e Milicic, 1994).

A contribuição do teste de Cloze, desde uma perspectiva lingüística, tem como ponto de partida o fato de que em cada língua, em razão de sua estrutura, existem

contingências estatísticas que determinam a probabilidade de que certas palavras tendam a seguir outras. Por exemplo, em inglês, o adjetivo deve preceder o substantivo. Em espanhol e em inglês o artigo deve preceder o substantivo. Além disso, o emprego das palavras está condicionado parcialmente pelo tema. Assim, se o conteúdo se refere à leitura, é provável que num texto as palavras *compreensão* e *legibilidade* se encontrem em quantidade maior que as palavras *porcas* e *parafusos*, que serão mais prováveis num texto sobre mecânica. Na frequência do uso das palavras também influem certos modismos culturais que funcionam como expressões ou ditos, por exemplo, *é duro como o aço*. Assim, um indivíduo familiarizado com a forma escrita de sua língua pode prever palavras a partir das que as antecedem (Condemarín e Milicic, 1994).

Em muitas pesquisas, foram encontradas diferenças de desempenho no teste de Cloze relacionadas com o assunto abordado no texto. Isso leva a crer que a familiaridade com o assunto aumenta a probabilidade de acerto das respostas dadas, introduzindo uma variável interveniente na comparação dos desempenhos (Cohen, 1975; Page, 1975). Procurando investigar o desempenho no teste, Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) relatam os resultados de uma pesquisa com universitários que mostra que a dificuldade do item está relacionada à categoria da palavra omitida.

Também em pesquisas com universitários, Cunha (2005) utilizou um texto em Cloze para avaliar a compreensão em leitura e uma redação dos alunos, para verificar a correção no uso de tópicos gramaticais. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão da leitura maior o número de erros na escrita, evidenciando uma correlação entre essas habilidades. Já Oliveira e Santos (2005) exploraram a relação entre a compreensão em leitura, com o teste de Cloze, o desempenho acadêmico e a avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas. Os resultados evidenciaram que há correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado. Alliende e Condemarín (1987) e Condemarín e Milicic (1994) já haviam afirmado que a leitura é uma atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo; assim, naturalmente a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar.

No Brasil, instrumentos formatados de acordo com a técnica de Cloze têm sido bastante utilizados por pesquisadores da leitura, com o objetivo de avaliar níveis de compreensão entre estudantes, desde o Ensino Fundamental até a graduação, e também para avaliar a inteligibilidade de textos didáticos e paradidáticos adotados pelas escolas ou indicados aos alunos por seus professores. Além disso, têm sido exploradas as possibilidades do Cloze enquanto instrumento auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura.

Entre esses trabalhos destacam-se o de Mello (1988), Castelo Branco (1992), Neves (1997), Sampaio e Santos (2002), entre outros. Também têm sido utilizadas variações da técnica, como no estudo de Santos (2004), que trabalhou com a Técnica de Cloze Progressiva, variação que permite a introdução gradual de dificuldades, a fim de ajudar o aluno a construir o significado do texto. Nessa variação, a omissão foi feita a partir do décimo vocábulo até atingir-se o quinto, que caracteriza o Cloze Clássico. Foram associadas também pistas de respostas para facilitar o processo (listas de palavras, quantidade de letras da palavra a ser grafada).

Para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem da escrita, foi usada a escala Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), que possibilita a identificação do nível de alfabetização de alunos do Ensino Fundamental e também consegue detectar eventuais dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar. Esse instrumento consiste no ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade, classificada como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa. O conjunto de palavras engloba as dificuldades mais comuns de escrita entre crianças de primeiras e segundas séries, identificadas por um levantamento das palavras comuns utilizadas no material didático dessas séries. Esse levantamento possibilitou a definição de alguns critérios para a construção do texto, a saber: as palavras deveriam ser usuais no cotidiano das crianças, uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade e deveria haver pelo menos um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas. Criado por Sisto (2001), esse instrumento apresenta evidências de validade de critério e índices de precisão satisfatórios.

Muitos pesquisadores brasileiros já utilizaram o ADAPE para avaliar o desempenho em escrita de crianças entre a segunda e a quarta séries do Ensino Fundamental, comparando seus resultados com a avaliação de outras habilidades. Como exemplo, pode ser citada uma investigação sobre a compreensão em leitura de crianças com dificuldades de aprendizagem da escrita, relacionadas ao gênero e à idade, conduzida por Zucoloto e Sisto (2002). Os resultados desta investigação levaram os autores a ressaltar a importância da avaliação precoce das crianças, pois a identificação dos casos de dificuldade de aprendizagem no início do processo de escolarização minimiza as conseqüências desses casos e possibilita sua superação antes que a criança assimile e «automatize» os erros de escrita, um processo que torna muito mais difícil a sua correção.

Outros estudos também utilizando o ADAPE foram realizados no Brasil, entre os quais se destacam os de Guerrero (2002), Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), Sisto e Fernandes (2004) e Pacheco e Sisto (2003), sempre com alunos da primeira fase do Ensino Fundamental e sempre procurando relacionar as dificuldades na escrita com outros aspectos relevantes do desenvolvimento e da aprendizagem.

Considerando a importância dos aspectos apresentados em relação às dificuldades de aprendizagem e a necessidade de avaliação precoce das crianças em fase escolar, de forma a prevenir, e não apenas remediar, o surgimento de DA associadas ao processo de escolarização, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a relação entre as dificuldades de compreensão em leitura e as dificuldades de escrita entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as variáveis sexo, tipo de escola (pública ou particular) e série.

Método

Participantes

Este trabalho contou com a participação de 512 alunos, entre 7 e 14 anos, de segunda a quarta série do Ensino Fundamental. No total foram pesquisadas crianças de

seis escolas particulares e onze escolas públicas, de sete cidades do interior do estado de São Paulo - Brasil.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos, durante a coleta de dados deste estudo. O primeiro consistiu em um texto formatado de acordo com a técnica de Cloze tradicional e o segundo foi um ditado padronizado para avaliação da escrita (ADAPE).

O texto utilizado para verificar a compreensão em leitura foi *A Princesa e o Fantasma*, criado por Santos (2004), e que apresenta quinze lacunas, em função da omissão de uma palavra a cada cinco (Cloze Clássico). Os participantes foram orientados a preencher as lacunas com as palavras que julgassem mais apropriadas para a reconstituição de um texto coerente. Na correção dos testes foi considerado como «acerto» apenas o preenchimento da lacuna com a exata palavra omitida. Assim, o número máximo de acertos foi de 15.

Para o ADAPE os critérios de correção seguiram a escala de pontuação dos erros estabelecida pelo autor do instrumento (Sisto, 2001), conforme apresentado nas Tabelas 1 e 2, a seguir. Como o autor não estabeleceu critérios para a 4.^a série, neste trabalho foram empregados os mesmos critérios da 3.^a série.

Palavra errada	Categoria	2.^a série
Até 20 erros	0	Sem indícios de DA
50 - 79	2	DA leve
80 ou mais erros	3	DA média
Palavra errada	Categoria	3.^a e 4.^a séries
Até 10 erros	1A	Sem indícios de DA
11 - 19	1B	DA leve
20 - 49	3	DA média
50 ou mais erros	4	DA acentuada

Tabela 1. Critérios de correção do ADAPE 2.^a, 3.^a e 4.^a séries.

Procedimento

Esta pesquisa faz parte de um projeto de avaliação psicológica em contextos de escolarização que vem sendo desenvolvido no Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE), no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco, já tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Os instrumentos foram aplicados em sala de aula e os participantes foram orientados a preencher as lacunas, no teste de Cloze, com as palavras que julgassem mais apropriadas para a recuperação do sentido pleno do texto. Já para o ADAPE as palavras foram lidas uma a uma em forma de ditado, sem repetição.

Resultados e Discussão

A habilidade de escrita dos sujeitos foi avaliada com base nos resultados do ADAPE, cuja pontuação poderia variar de 0 a 114. Assim, identificou-se a média de acertos do total de alunos ($N = 512$), que foi de 27,03, com um desvio-padrão de 20,88; o mínimo de acertos foi de 0 e o máximo de 114. Essa média classifica os alunos da 2.^a série no intervalo entre «Sem indícios de DA» e «DA leve». Para Sisto (2001) as crianças que se situam nesse intervalo estão praticamente terminando o processo de alfabetização e apresentam pequenos erros. Já as crianças das 3.^a e 4.^a séries estariam com «DA leve».

Em seguida procedeu-se à avaliação da compreensão em leitura dos sujeitos, com base nos resultados do Teste de Cloze, cuja pontuação poderia variar de 0 a 15. Identificou-se a média de acertos do total de alunos ($N = 512$), que foi de 8,35, com um desvio-padrão de 3,26. Também nesse instrumento ocorreram casos de participantes que obtiveram os números mínimo e máximo de pontos permitidos pelo instrumento. A média de 8,35 corresponde a 55,66% de acertos e demonstra que a compreensão está aquém do esperado, pois quase metade do texto não foi entendida.

Tendo em vista os resultados alcançados, foram consideradas as médias por sexo e a diferença entre elas foi avaliada por meio do teste *t de Student*, como pode ser visto na Tabela 2.

	Sexo	N	Média	Desvio-padrão	t	p
ADAPE	M	260	29,52	21,94	2,75	0,006
	F	252	24,46	19,43	2,76	0,006
Cloze	M	260	7,85	3,25	3,54	0,000
	F	252	8,86	3,19	3,54	0,000

Tabela 2. Estatísticas descritivas e teste *t de Student* para comparação entre os sexos.

Observa-se que, para as meninas, a média do ADAPE foi de 24,46, com um desvio-padrão de 19,43, menor que a dos meninos, de 29,52, com um desvio-padrão de 21,94. Portanto, as meninas obtiveram um melhor resultado, visto que erraram menos. A diferença entre os sexos gerou um índice estatisticamente significativo ($p = 0,006$). Esses resultados corroboram, em parte, os da pesquisa de Sisto e Fernandes (2004), que indicou diferenciação entre os sexos, na 4.^a série. Mas não são semelhantes aos do trabalho de Zucoloto e Sisto (2002), que não apresentou diferença significativa entre os sexos.

No Cloze, se manteve a tendência dos escores anteriores, com uma média maior, de 8,86 acertos, para as meninas, com desvio-padrão de 3,19, contra a média de 7,85 e desvio-padrão de 3,25 para os meninos. Mais uma vez, a diferença entre as médias por sexo gerou um índice estatisticamente significativo ($p = 0,000$). Nas pesquisas citadas neste trabalho não foi encontrado o tratamento da variável sexo, mas pode-se inferir que essa diferença pode estar associada à encontrada no ADAPE, já que houve correlação entre os escores dos instrumentos, como será visto posteriormente.

Em seguida, foram consideradas as médias por tipos de escolas, e a diferença entre elas foi avaliada por meio do teste *t de Student*, como pode ser visto na Tabela 3.

Instrumento	Tipo de escola	N	Média	Desvio-padrão	t
ADAPE	Pública	279	31,54	21,81	5,50
	Particular	233	21,63	18,34	5,58
Cloze	Pública	279	7,73	3,23	4,74
	Particular	233	9,08	3,15	4,75

Tabela 3. Estatísticas descritivas e teste *t de Student* para comparação entre os tipos de escolas ($p = 0,000$).

Verifica-se que a média do ADAPE foi de 31,54, com um desvio-padrão de 21,81, para as escolas públicas, maior que a das particulares, que foi de 21,63, com um desvio-padrão de 18,34. Portanto, nas escolas particulares houve melhor resultado, visto que as crianças erraram menos. A diferença entre os tipos de escolas gerou um índice estatisticamente significativo ($p = 0,000$).

Com esses resultados, as crianças das escolas públicas, para a 2.^a série, mantêm a mesma classificação da média geral de 27,03 no instrumento, no intervalo entre «Sem indícios de DA» e «DA leve». O mesmo acontece com as crianças das escolas particulares; porém a média de 21,63 é muito próxima dos 20 erros que as classificariam como «Sem indícios de DA».

Considerando essas médias, de acordo com os critérios de classificação para as 3.^a e 4.^a séries, os alunos das escolas públicas, com 31,54 erros, são classificados com «DA média», os das escolas particulares estariam mais próximos da «DA leve», que considera de 11 a 19 erros.

A tendência dos escores anteriores se manteve no Cloze, com uma média maior de 9,08 de acertos para as escolas particulares, com desvio-padrão de 3,15, contra a média de 7,73 e desvio-padrão de 3,23 para as escolas públicas. A diferença entre as médias por tipos de escolas gerou um índice estatisticamente significativo ($p < 0,001$). A média de 9,08 dos alunos das escolas particulares corresponde a 60,53% de acertos; assim, esses alunos se sobressaíram aos das escolas públicas, que tiveram a média de acertos correspondente a 51,53%.

Pode-se observar que os resultados dos dois instrumentos vêm ao encontro das afirmações de Rossini e Santos (2001), de que, no contexto pedagógico brasileiro, a idéia de fracasso escolar encontra-se associada à escola pública. Também se pode associar esse fracasso a suas considerações de que de entre os aspectos relacionados ao fracasso escolar estão a pobreza, a carência cultural, famílias desestruturadas, subnutrição, conflitos emocionais, linguagem deficitária, QI baixo, imaturidade, falta de estímulo, desinteresse dos pais, alunos desmotivados, problemas relacionados à prática pedagógica da escola e despreparo do professor. Embora esses aspectos possam estar relacionados também às escolas particulares, geralmente são associados à escola pública.

Para verificar se havia diferença significativa entre as médias dos escores dos instrumentos, por série, procedeu-se à análise da variância, que indicou uma diferença

estatisticamente significativa no ADAPE [$F(2, 509) = 5,78; p = 0,003$]. Foi realizada a prova de *Scheffe* para identificar quais séries se diferenciaram estatisticamente, o que é mostrado na Tabela 4.

Séries	N	Média no ADAPE	
		1	2
4	254	23,90	
3	178	29,97	29,97
2	80		30,44
p		0,054	0,983

Tabela 4. Distribuição das séries em relação às dificuldades de aprendizagem na escrita.

A prova *post-hoc* de *Scheffe* separou as séries em dois grupos, das 3.^a e 4.^a séries e das 2.^a e 3.^a séries; ela indicou diferença estatisticamente significativa entre a 2.^a e a 4.^a séries ($p = 0,054$), visto que a 3.^a série se agrupou com ambas. Esse resultado mostra que o ADAPE foi eficiente para identificar as DA por série. Pode-se inferir que a 3.^a série tenha se agrupado com as 2.^a e 4.^a por haver critérios distintos para a classificação somente para as 2.^a e 3.^a séries, e neste trabalho foi usada a mesma classificação da 3.^a para a 4.^a série.

Foram também estabelecidas as correlações entre os erros na escrita e o nível de compreensão da leitura. O índice de correlação entre os escores dos instrumentos foi ($r = -0,664$). Os escores do ADAPE se correlacionaram negativamente com o número de acertos do Cloze ($p < 0,000$). Isso demonstra que quanto mais erros houve na escrita, menor foi a compreensão em leitura. Este resultado é semelhante ao da pesquisa de Cunha e Santos (2005) e ratifica a afirmação de Halliday (1976) e (Perfetti, 1992), de que a leitura é a grande fonte para o aumento do vocabulário, pois, graças às chaves do contexto, o leitor pode incorporar novas palavras ao seu léxico. Supõe-se então que, quanto mais freqüente seu reconhecimento de palavras na leitura, maior será a familiaridade do leitor com as formas escritas das palavras. Assim, são escassos os bons leitores com deficiência ortográfica, e a maioria dos leitores deficientes tem, por sua vez, má ortografia.

Considerações finais

O presente estudo permitiu que se avaliasse preventivamente, durante o processo de escolarização, o desempenho em leitura e escrita de crianças de 2.^a a 4.^a séries. Os resultados obtidos indicaram que há diferenças entre crianças da escola pública e crianças da escola particular, visto que, nas primeiras, as práticas educativas utilizadas muitas vezes ignoram as características de cada criança, o que impede que se lhe dê a atenção merecida.

Outro aspecto importante que resultou da discussão desses achados, do contato com as escolas e da ampla participação de alunos de graduação, foi a possibilidade de

conscientizar essas futuras professoras em relação à existência das DA e à necessidade de diagnóstico e prevenção das mesmas. Nesse sentido o envolvimento de professores e alunos do curso de Pedagogia (formação de professores para a Educação Infantil e fase inicial do Ensino Fundamental) criou uma oportunidade ímpar para se refletir sobre instrumentos de avaliação psicoeducacional e práticas educativas.

Referências Bibliográficas

- ▶ BORUCHOVITCH, E. e MARTINI, M.L. (2004). *A Teoria da Atribuição da Causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. São Paulo: Alínea.
- ▶ CARNEIRO, G.R.S., MARTINELLI, S.C. e SISTO, F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 16 (3), pp. 427-434.
- ▶ CARVALHO, M.P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: O lado avesso. In *Educação e Sociedade*, n.º 22 (77), pp. 231-252.
- ▶ CASTELO BRANCO, S.M.C. (1992). *Estudo do Desenvolvimento de Leitura Oral em Escolares de 1.ª a 4.ª Série do Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ▶ COHEN, J.H. (1975). The effect of content area material on Cloze test performance. In *Journal of Reading*, n.º 19 (3), pp. 247-250.
- ▶ CONDEMARÍN, M. e MILICIC, N. (1994). *Test de Cloze: Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago do Chile: Andrés Bello.
- ▶ CUNHA, N.B. e SANTOS A.A.A. (2005). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 19 (2), no prelo.
- ▶ FONSECA, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ GUERRERO, P.V.T. (2002). *Desenvolvimento Cognitivo, Aceitação Social entre Pares e Dificuldade de Aprendizagem na Escrita*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Departamento de Psicologia da Educação, UNICAMP.
- ▶ HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- ▶ KINTSCH, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. In *American Psychologist*, n.º 49 (4), pp. 294-303.
- ▶ MELLO, M.T.O.P. (1988). Efeito de um material de história do Brasil para crianças de 8 a 10 anos quanto à inteligibilidade e compreensão do texto. In *Estudos de Psicologia*, n.º 5 (2), pp. 112-126.
- ▶ NEVES, T.R.P. (1997). *O Processamento da Informação na Leitura de Textos em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.

- ▶ OLIVEIRA, K.L. e SANTOS, A.A.A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 18 (1), pp. 118-124.
- ▶ PACHECO, L.M.B. e SISTO, F.F. (2003). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. In *PSIC – Revista de Psicologia*, n.º 6 (1), pp. 43-50. Vetor Editora.
- ▶ PAGE, W.D. (1975). The post-oral reading Cloze test: New link between oral reading and comprehension. In *Journal of Reading Behavior*, n.º 7 (4), pp. 383-389.
- ▶ PERFETTI, C.A. (1992). A capacidade para a leitura. In R. Sternberg, *As Capacidades Intelectuais Humanas: Uma abordagem em processamento de informações*, pp.72-96. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ▶ ROSSINI, S.D.R. e SANTOS, A.A.A. (2001). Fracasso escolar: Estudo documental de encaminhamentos. In SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E. e FINI, L.D.T. (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, pp. 214-235. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ▶ SAMPAIO, I.S. e SANTOS, A.A.A (2002). Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de remediação. In *Psicologia em Estudo*, n.º 7 (1), pp. 31-38.
- ▶ SÁNCHEZ J.N.G. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica* (E. Rosa, trad). Porto Alegre: Artmed.
- ▶ SANTOS, A.A.A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. In *Interação em Psicologia*, 8 (2), pp. 217-226.
- ▶ SANTOS, A.A.A.; PRIMI, R.; TAXA, F. e Vendramini, C.M.M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.º 15 (3), pp. 549-560.
- ▶ SISTO, F.F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E. e FINI, L.D.T. (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, pp. 190-213. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ▶ SISTO, F.F. e Fernandes, D.C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. In *Psicologia Escolar e Educacional*, n.º 8 (1), pp. 75-84.
- ▶ TAYLOR, W.L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. In *Journalism Quarterly*, n.º 30, pp. 415-433.
- ▶ ZUCOLOTO, K.A. e SISTO F.S. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. In *Interação em Psicologia*, n.º 6 (2), pp. 157-166.