

AS PESQUISAS EM LEITURA E EM ESCRITA

AUTORA: Karla Aparecida Zucoloto (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – campus de Poços de Caldas)

Resumo: Os problemas de leitura e escrita podem ser relacionados a diferentes fatores. A busca de se compreender o processo da escrita e da leitura, bem como entender porque ocorrem as dificuldades de aprendizagem nessas atividades, têm levado os pesquisadores a buscarem respostas por meio de diferentes caminhos de avaliação. O uso de diferentes instrumentos de avaliação, a idade em que o aluno deve ser avaliado, quais testes devem ser utilizados apontam um amplo universo de pesquisas, cujos objetivos e resultados são variados. Muitas perguntas ainda se encontram sem respostas e mostram um amplo campo para pesquisas.

Palavras-chave: escrita, leitura, cloze, dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças aprenderão a ler e escrever e não encontrarão nenhuma dificuldade e outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade. O fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido estudado pelos mais diversos profissionais ligados à escola, na busca de se levantar os fatores que interferem no sucesso escolar e melhorar o ensino público no Brasil. As pesquisas se apóiam em fatores sociais, culturais, econômicos, cognitivos emocionais, institucionais ou orgânicos para explicar o fracasso escolar (Cardoso-Martins, 1991; Brandão, 1992; Oliveira, Sisto, Souza, Brenelli & Fini, 1994; Vieira, 1998; Leffa, 1999; Capellini & Ciasca, 2000; Schiefelbein & Simmons, 2001; entre outros); outras à metodologia de ensino e avaliação (Nunes, 1990; Oliveira, 1992).

A leitura é considerada um sistema simbólico, alicerçado na linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, entre outros. Para a pessoa decodificar e atribuir significado ao que está escrito, é preciso ativar sua estrutura representativa, atribuir significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir a essa palavra o significado correspondente e compreender a mensagem (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000). Também, é necessário coordenar as informações de modo a conseguir interpretar a mensagem dentro de um contexto, pois a compreensão da leitura implica no reconhecimento das estruturas gramaticais, na consideração da ordem das palavras, no papel funcional das palavras, no reconhecimento e uso dos sinais de pontuação. Nesse contexto, a compreensão da leitura tem a ver com a capacidade de fazer inferências, recorrendo a elementos mencionados no próprio texto.

As pesquisas sobre a leitura são diversificadas. A leitura aparece em temas de pesquisa tais como hábito de leitura e compreensão de textos (Santos, 1981);

identificação da palavra no contexto (Vellutino, 1991); programas de remediação (Dias, Moraes & Oliveira, 1995; Batjes, Brown, 1997; Hiebert, 1999); dificuldades na leitura (Bigenho, 1997; Lyon, 1998); a compreensão de leitura em textos argumentativos, explicativos e narrativos (Vieira, 1998); a leitura e seu contexto (Leffa, 1999); a transição de leitura oral para leitura silenciosa (Kragler, 1995); o processo da leitura e sua importância (Brandão, 1992) entre outros.

Segundo Garcia (1998) pode-se analisar a escrita no ditado, forma que foi utilizada na pesquisa de mestrado da autora (Zucoloto, 2001), com base na análise acústica dos sons por meio da qual se pode identificar os fonemas componentes da palavra. É a identificação do código. Segue-se com um reconhecimento das palavras e a atribuição de significado. A seguir ativa-se a forma ortográfica das palavras e os processos motores. É a atribuição de significado ao significante. Esse caminho supõe a compreensão do significado do que está escrito e a aferição da ortografia correta.

Para escrever uma palavra que lhe foi ditada, o sujeito deverá ter construído a noção de letra, de número, de vogal, de consoante, de palavra e de frase. Além dessas construções, que implicam na construção do sistema de representação e na construção do código, o sujeito deverá dominar o sistema de significação, de modo a diferenciar significado e significante. Entretanto, Hayes e Flower (1980, apud Bermejo e Llera, 1997) preferem analisar o processo da escrita por três processos, a saber, construção da representação mental do que pretende escrever antes da ação, a transformação da representação mental em representação escrita mediante um determinado sistema de convenções lingüísticas e a revisão ou análise da representação escrita.

Escrever supõe tomada de decisões acerca do que vai ser escrito, como será escrito, que letras devem ser empregadas. Se alguém pede ao sujeito que escreva a palavra *aniversário*, ele terá que organizar as letras em um plano coerente e revisar o que foi escrito. Terá que lidar com diferenciações e negações para escrever, ou seja, diferenciar os signos entre si e excluir as letras que não devem ser utilizadas. É um processo muito lento a princípio que vai se tornando automatizado com o tempo, e essa automatização implica em economia de memória e atenção, simplificando a tarefa, ao mesmo tempo em que se torna extremamente rápido.

As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada.

A escrita, assim como a leitura, consiste em um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação. Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. O processo está embasado, também, na consciência sintática e fonológica. A consciência sintática requer a capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pela

representação das palavras, e dessas no seu contexto. Por sua vez, a consciência fonológica requer a capacidade de manipular as subunidades da linguagem falada, ou seja, fonemas e palavras.

Os resultados de Tiosso (1989) mostraram que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não estavam relacionados com o potencial intelectual deficiente, assim como os achados neurológicos não justificavam tais dificuldades. Oliveira, Sisto, Souza, Brenelli & Fini (1994) pesquisaram os fatores que poderiam explicar o desempenho de crianças em um ditado. As crianças foram avaliadas em relação à tendência operatória, tendência criativa, psicomotricidade, leitura e compreensão da leitura, sendo que os dois últimos pareceram explicar melhor o desempenho ruim dos alunos.

A quantidade de pesquisas dedicadas ao estudo da leitura é superior ao número encontrado de pesquisas sobre a escrita, levando a crer que o processo da escrita tem sido relativamente negligenciado pelos pesquisadores. A maior parte das pesquisas realizadas sobre a escrita concentra-se na ortografia, isto é, sobre a capacidade de recordar e reproduzir cadeias de letras aceitas como ortografia correta de determinada palavra. No entanto, poucos trabalhos abordam a leitura e a escrita como uma prática integrada, nos quais ambas determinam o sucesso ou o fracasso escolar com a mesma importância e amplitude.

Para a realização desta pesquisa, tomou-se por questão a relação entre a leitura e a escrita, porque no caso do português, cuja estrutura gramatical, além de ser complexa, possui muitas exceções, as dificuldades de aprendizagem em escrita podem decorrer de inúmeras combinações. É importante ressaltar que uma pessoa ler uma palavra corretamente não implica que possa grafá-la com precisão. Uma coisa é ler e outra coisa é escrever, muito embora as duas atividades possam se desenvolver, integrando-se. Assim, colocou-se a questão: Os alunos com baixa compreensão de leitura são os que apresentam dificuldade de aprendizagem na escrita?

Método

Participantes

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da periferia de Poços de Caldas, cujo nível sócio-econômico foi considerado baixo. Participaram desta pesquisa 194 alunos de 2^{as}. e 3^{as}. séries. Das segundas séries foram estudados 49 meninas e 52 meninos com idades entre 7 e 16 anos, e nas terceiras séries, 47 meninas e 46 meninos com idades entre 7 e 18 anos.

Instrumentos

As provas foram respondidas de forma coletiva na própria sala de aula, no mês setembro de 2000. Primeiramente, foi aplicado um texto em cloze em todas as turmas, a seguir o ditado e, finalmente, quinze dias depois, foi aplicado o segundo texto em cloze.

a) Escrita

Foi usado o instrumento ADAPE (Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita) para avaliar as dificuldades de aprendizagem da escrita (Sisto, 2001), que consiste em um ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo 60 delas com algum tipo de dificuldade lingüística e outras 54 palavras sem essas dificuldades. Por meio dessa prova avaliam-se encontros consonantais, dígrafos, sílabas complexas, sílabas compostas, uso correto do parágrafo e uso correto da letra maiúscula. Esse instrumento possui validade de critério e alta precisão.

As bases para a construção dos critérios de classificação dos níveis de dificuldades em escrita foram: a) distanciamento entre a pontuação de aquisição do instrumental da escrita e a pontuação da criança em razão da série que frequênta; b) a necessidade de se ter pelo menos duas oportunidades para aprender a ler e escrever fez com que apenas a partir do segundo semestre do segundo ano do ensino fundamental fosse caracterizado indícios de dificuldades de aprendizagem; c) a formação do automatismo ou hábito em razão da repetição do erro, pois quanto mais automática ficar a forma errada da escrita o processo fica mais inconsciente e sua correção torna-se mais difícil (Sisto, 2001).

Os alunos foram categorizados, segundo o critério ADAPE. A escala do instrumento para segunda série é a seguinte: sem indícios de dificuldade de aprendizagem (DA) até 20 erros; dificuldade de aprendizagem (DA) leve, de 50 – 79 erros; e dificuldade de aprendizagem (DA) média, 80 ou mais erros. A escala para a terceira série é a seguinte: sem indícios de dificuldade de aprendizagem (DA) até 10 erros; dificuldade de aprendizagem (DA) leve, de 11 – 19 erros; dificuldade de aprendizagem (DA) média, 20-49 erros; e dificuldade de aprendizagem (DA) acentuada, 50 ou mais erros.

Na aplicação, foi explicado que seria efetuado um ditado de um texto, que as palavras seriam lidas uma a uma e não seriam repetidas, além de serem orientados para escrever todas as palavras. Foi entregue ao aluno uma folha em branco para que escrevesse o ditado. Cada uma das palavras foi considerada como um item ou uma unidade de medida para efeitos de pesquisa, atribuindo-se um ponto a cada erro.

b) Leitura

Em 1953 Taylor publica um novo instrumento denominado Técnica Cloze, consistindo na retirada sistemática de cada enésima palavra da mensagem. O teste em cloze foi estudado em relação à inteligibilidade dos textos, compreensão de leitura, tipos de teste, critério de correção, escalas de pontuação e tamanho das lacunas, cujos resultados indicam sua utilização (Weintraub, 1968; Haugh, 1975; Garrido, 1979; Jongsma, 1980; Kirkwood, 1980; Levenston, 1982; Molina, 1984); como também para o desenvolvimento da compreensão em leitores (Santos, 1981; Braga 1986; Carelli, 1992; Joly, 1999; entre outros). No geral, a afirmação da capacidade do cloze foi embasada na correlação com outros instrumentos.

A técnica cloze foi usada como instrumento de diagnóstico e para esta pesquisa adotou-se como critério suprimir a quinta palavra, mantendo intactas a primeira e a última frase. No lugar da palavra suprimida colocou-se uma lacuna de tamanho constante. O leitor preencheria as lacunas de modo a devolver o sentido ao texto, contando apenas com o contexto da mensagem. O primeiro texto ficou com dez lacunas e o segundo texto ficou com quinze lacunas. Na aplicação, solicitou-se que primeiro lessem o texto silenciosamente até o final e, em seguida, completassem as lacunas, garantindo o sentido ao texto. Não foi estipulado tempo para a realização da tarefa.

A análise da compreensão de leitura se deu em razão de três medidas: a) compreensão geral de leitura, produto da somatória de erros nos dois textos, b) em relação ao primeiro texto, com dez omissões, c) em relação ao segundo texto com quinze omissões. Para a correção dos textos em cloze a aceitação dos sinônimos mostrou-se viável, apesar de bastante polêmica (Rankin, 1975; e McKenna, 1976, apud Santos, 1981), atribuindo-se 1 ponto para cada erro. O desempenho na leitura obteve-se pela soma dos erros.

Resultados

A - Segunda série

O número de alunos com dificuldade de aprendizagem leve em escrita, 34 alunos, foi muito próximo do número de alunos com dificuldade de aprendizagem média em escrita, 40 alunos. Uma minoria dessa série, 7 alunos, não apresentou dificuldade de aprendizagem, indicando que constituem exceção os alunos dessa série sem dificuldade em escrita.

No intuito de se analisar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão da leitura e o gênero, a compreensão de leitura foi considerada variável dependente e as outras, variáveis independentes.

Com relação à *compreensão geral da leitura*, só o nível de dificuldade de aprendizagem em escrita mostrou diferenciar o desempenho geral de leitura de forma significativa. Verificou-se que os alunos sem dificuldade de aprendizagem tiveram menos erros na compreensão da leitura (média de 7,71), enquanto que os alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem média tiveram mais erros na compreensão da leitura (média de 16,85). Além disso, como os alunos com dificuldade de aprendizagem leve em escrita tiveram uma média de 12,08 erros na compreensão da leitura, quando o máximo seria 25 erros, pôde-se inferir que a maioria desses alunos escreve com muitos erros e compreende pouco o que está lendo. Pode-se perceber também que para esses alunos os textos não foram fáceis.

No *primeiro texto*, novamente apenas a dificuldade de aprendizagem em escrita foi significativa. Os alunos sem dificuldade de aprendizagem apresentaram a menor média de erros de compreensão (3,14), seguidos dos alunos com dificuldade de aprendizagem leve (média de 4,58) e, finalmente, os alunos com média dificuldade (média de 6,72). Assim, seguiu-se a mesma tendência anterior, ou seja, conforme aumenta a dificuldade de aprendizagem na escrita, aumentam os erros na

compreensão da leitura. Pode-se perceber que esse texto não foi de fácil leitura para esse grupo de crianças, pois a média de erros na compreensão da leitura foi 5,53 e o máximo seriam 10.

No *segundo texto*, também apenas o nível de dificuldade de aprendizagem apresentou diferença significativa. A tendência observada foi a mesma anterior, e as médias de erros observadas foram de 4,57; 7,34 e 10,25 na ordem do menor para o maior nível de dificuldade. Para esse grupo de alunos o segundo texto não foi de fácil leitura, pois a média de erros foi de 8,63, sendo o máximo 15 erros.

A primeira análise considerou o *desempenho geral de leitura*, cujos resultados indicam que são significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. Considerando que a relação entre dificuldade de aprendizagem em escrita e leitura já foi analisada anteriormente, comentar-se-á apenas os dados em relação à idade. O grupo dos alunos mais novos teve uma média de 11,40 erros na compreensão da leitura, e os alunos mais velhos tiveram uma média de 16,92 erros na compreensão da leitura, indicando que a compreensão da leitura dos alunos mais velhos está mais comprometida do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos.

Pela análise com o *primeiro texto*, somente a dificuldade de aprendizagem em escrita foi significativa e já analisada anteriormente. Com o *segundo texto*, foram significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. Em relação à idade, os alunos mais velhos apresentam mais erros de compreensão (média de 10,3636) que os alunos mais novos (média de 7,0816).

b) Terceira série.

A maioria dos alunos desta série apresentou dificuldade de aprendizagem média em escrita e um grupo razoável, contudo, apresentou dificuldade de aprendizagem acentuada (16,1%). Devido ao número restrito de alunos sem dificuldade de aprendizagem em escrita, para efeitos de análise, o grupo dos alunos sem indícios de dificuldade de aprendizagem foi aglutinado ao grupo dos alunos com dificuldade de aprendizagem leve, recebendo esta última denominação.

Com relação à *compreensão geral da leitura*, só a dificuldade de aprendizagem em escrita mostrou-se significativa. Observou-se que os alunos com dificuldade de aprendizagem em escrita leve tiveram menos erros (média 7,10) que os alunos com dificuldade de aprendizagem acentuada (média 13,07). Considerando que o máximo de erros seria 25, a média destes últimos alunos indicam que sua maioria escreve com muitos erros e apresenta dificuldade para compreender o que está lendo. Pôde-se perceber que para esses alunos os textos não foram fáceis; a prova de escrita também não ofereceu facilidade.

Em relação à compreensão no *primeiro texto*, os valores não são significativos e as diferenças encontradas foram atribuídas ao acaso. No *segundo texto*, somente a dificuldade de aprendizagem relacionou-se de forma significativa a compreensão da leitura desses alunos.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem leve em escrita tiveram uma média de erros de 4,08; os alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem

média tiveram uma média de erros de 5,60 e os alunos com dificuldade de aprendizagem acentuada, uma média de erros de 8,50. Vale pontuar que, nesse caso, a média de erros entre o nível leve e acentuado é o dobro. Para esse grupo de alunos o segundo texto não foi de fácil leitura, uma vez que a média de erros foi de 5,84, sendo o máximo 15 erros; assim, a terça parte da mensagem ficou fragmentada.

Em relação à compreensão geral de leitura, foram significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem em escrita. Em relação à idade o grupo dos alunos mais velhos (média de 10,07 erros) apresenta mais erros do que os alunos mais novos (média de 7,52 erros). No primeiro texto, somente a idade foi significativa, sendo que os alunos mais novos apresentaram uma média de 2,25 erros na compreensão da leitura e os alunos mais velhos apresentaram uma média de 4,05 erros na compreensão da leitura. A tendência continua mantida. Em relação ao segundo texto, foram significativas a idade e a dificuldade de aprendizagem. A compreensão da leitura dos alunos mais velhos apresenta mais erros (média de 6,62) do que a compreensão da leitura dos alunos mais novos (média de 5,23).

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os dados apontaram que em ambas as séries os resultados para a dificuldade de aprendizagem em escrita e a compreensão da leitura não sofreram influências do gênero, e os erros na compreensão da leitura aumentaram conforme aumentou a dificuldade de aprendizagem em escrita, denotando que a maioria desses alunos escreve com muitos erros e compreende pouco daquilo que lê. Ao lado disso, percebeu-se que os alunos que não apresentaram dificuldade de aprendizagem em escrita constituem exceção e que a maior parte deles se encaixou ou no nível leve ou no nível médio de dificuldade de aprendizagem em escrita. Por sua vez, com relação à leitura geral pôde-se perceber que os alunos mais velhos apresentaram mais erros na compreensão da leitura do que os alunos mais novos. Assim, a compreensão da leitura desses alunos tende a se fragmentar, a fluência tende a diminuir, fazendo com que eles consigam retirar poucas informações do texto.

Quando os resultados encontrados em uma série são comparados com os resultados obtidos para a outra série percebe-se que o desempenho geral da segunda série é inferior ao desempenho geral da terceira série, o que era esperado. Essas diferenças, contudo, se mostraram muito próximas, ou seja, o desempenho esperado para a terceira série foi inferior ao que era esperado. Vale ressaltar a questão do automatismo do erro na terceira série, pois esses alunos já haviam passado por mais de dois anos completos de escolarização. Esses resultados oportunizam várias reflexões na busca de sua interpretação.

De todas as atividades presentes no ato da leitura a mais básica é que ao ler reconhece-se os signos e lhe atribui significado. Duas operações distintas podem ser observadas nessa fase. Quando o aluno está diante de uma palavra conhecida age com rapidez e o reconhecimento é instantâneo. Quando se encontra diante de uma

palavra desconhecida o reconhecimento se torna mais lento e pode tender a transformar em sons as unidades ortográficas que a compõe, dando lugar à pronúncia da palavra (Fonseca, 1995; Garcia, 1998). A compreensão da leitura exige a coordenação de uma ampla variedade de atividades, que podem ser condensadas em dois grandes grupos: atividades envolvidas em atribuir significado aos signos escritos e atividades que integram esses significados na compreensão da mensagem escrita (Coll, Palacios & Marchesi, 1995).

O mecanismo consiste em extrair o significado global da mensagem e ao mesmo tempo seguir organizando os significados locais. É um processo constante em que o aluno deve decodificar e juntar os significados entre si de modo global. Algumas possíveis causas para a baixa compreensão da leitura podem ser encontradas nesse âmbito, uma vez que muitas crianças podem ter deixado de resgatar o significado. Os dados encontrados mostraram que essa integração dos significados ofereceu muita dificuldade na compreensão dos textos em cloze, corroborando a posição de Velutino (1991).

As crianças podem ter apresentado uma baixa compreensão da leitura pela ação de diferentes fatores, que podem ter atuado de forma conjunta ou isolada: dificuldade em diferenciar a forma visual-ortográfica dos signos escritos, podem ter apresentado dificuldade para processar a ordem seqüencial dos estímulos, podem ter se concentrado na decodificação e se esquecido de integrar o significado no todo, podem ter sentido dificuldade para criar um significado global e ordenar a informação segundo a lógica organizacional do texto, bem como as dificuldades podem ser oriundas de problemas de vocabulário. Esta pesquisa não oferece informações para saber em qual dessas possibilidades os alunos com dificuldades de escrita e compreensão de leitura se enquadram ou quais são as mais comuns. Entretanto, é um campo em aberto para outras investigações.

As dificuldades de aprendizagem na escrita encontradas podem ser oriundas de diversos fatores: dificuldade em reconhecer as formas, letras ou sílabas, dessa forma ao registrar a palavra acontece as trocas, as inversões, as omissões. Um outro caminho é afirmar que não existe uma correspondência entre o léxico auditivo e a atribuição de significado semântico, ou seja, a dificuldade está em se fazer a correspondência entre o que se ouve e o que se deve escrever (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Fonseca, 1995; Garcia, 1998; Sisto, 2001). (Sisto (2001) afirma que) Outro fator a se considerar se relaciona com a facilidade e a rapidez na execução da escrita afirma Sisto (2001). Também ficam em aberto essas posições como fontes de explicação, mas talvez sejam um bom indício para explicar porque alguns alunos sem dificuldades na escrita o tiveram na leitura e vice versa.

Um outro aspecto a ser ressaltado é que os erros na escrita dos alunos da terceira estão se automatizando. Quanto mais automatizado o erro estiver, mais difícil se torna sua correção, uma vez que a forma assimilada é a forma errada. É relevante destacar a importância da avaliação das crianças, pois a investigação dos casos de dificuldade de aprendizagem no início do processo de escolarização minimiza os efeitos das mesmas e possibilita sua superação antes de uma automação.

Uma das conclusões a que se pode chegar é que os alunos, dessa escola, não estão alfabetizados tal qual uma primeira série trabalhada por um alfabetizador experiente e competente tecnicamente. Talvez o grande problema de rendimento escolar seja decorrente do fato de que esses alunos ainda não adquiriram o código, não dominam as relações da escrita e da leitura. São os pseudoleitores e pseudo-escretores. E as duas variáveis, aquisição do código ou do instrumental da escrita e a compreensão da leitura, parecem caminhar juntas, no sentido que quanto mais se domina o código da escrita, há mais compreensão da leitura. Aparentemente pode-se supor que são duas construções que caminham juntas, na construção da escrita.

Esse contexto possibilita questionar a afirmação de que o aluno que escreve mal com o tempo, experiência e familiarização com o mundo letrado ele se auto alfabetiza. Os dados desta investigação indicam que eles não sabem escrever e também não compreendem o que lêem, levantando a questão de saber se a leitura sem compreensão estimulará o aluno a continuar sua participação no mundo letrado. Ao lado disso, é interessante lembrar que os alunos das terceiras séries estão piores ou iguais aos das segundas e desvendar o por quê dessa situação não deixa de ser uma pesquisa interessante. Mas também reforça a dúvida colocada pois, apesar de mais um ano de escolarização eles não estão muito diferentes em relação aos de uma série anterior.

Referências bibliográficas

- Batjes, K.; Brown, T. (1997). **Improving reading achievement of first grade students by integrating phonics skills into a whole language curriculum**. Saint Xavier University, Illinois.
- Bermejo, V. S. E Llera, J. A. B. (1997). **Dificuldades de aprendizagem**. Ed. Síntesis Psicológica, Madrid.
- Bigenho, F. W. (1996). **Models of reading difficulties and methods of reading instruction among primary school teachers**. In: Annual Meeting of the College Reading Association, Charleston.
- Brandão, M. L. (1992). **O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas**. Tecnologia Educacional, v.21, p.3-7..
- Braga, S. M. L.; **Produção de texto e o modelo operante: treino de repertórios específicos**. Universidade de São Paulo, 1986. (Tese de doutorado)
- Capellini, S. A.; Ciasca, S. M. (2000). **Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem**. Temas Sobre Desenvolvimento, v.8, n.48, p.17-23.
- Capovilla, A.G.S.; Capovilla, F. C. (2000). **Problemas de leitura e escrita**. Ed. Memnon, São Paulo.
- Carelli, A. E. **Teste da eficiência de programas em compreensão e leitura crítica**. Pontifícia Universidade Católica, campus de Campinas 1992. (Dissertação de Mestrado)
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. V.3.
- Dias, M. G. B. B.; Moraes, E. P. M.; Oliveira, M. C. N. P. (1995). **Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.47, n.5, 13-24.
- Dockrell, J. E Mcshane, J. (1997). **Dificuldades de aprendizagem en la infancia – un enfoque cognitivo**. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Fonseca, V. (1995). **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª edição, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Garcia, J. N. (1998). **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.

Garrido, E. **A técnica cloze e a compreensão da leitura**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979. (Dissertação de Mestrado)

Haugh, O. M. **Reading and readability**. In: Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, v.65, San Diego, p.1-11, nov.1975.

Hiebert, E. H. (1999). **Text matters in learning to read**. The Reading Teacher, v.52, n.6.

Joly, M. C. R. A. **Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental**. Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de doutorado)

Jongsma, E. R. **Cloze instruction reaserch: a second look**. Newark, Delaware:IRA, 1980.

Kirkwood, K. J.; WOLFE, R. G. **Matching students and reading materials: a cloze procedure method for assessing the reading ability of students and the redability of textual materials**. Ontario, Canada, 1980. /Resumo/

Kragler, S. (1995). **The transition from oral to silent reading**. Reading Psychology, v.16, p.395-408.

Leffa, V. J. (1999). **Fatores da compreensão na leitura**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre.

Levenstone, E. A. **Discourse analysis and the testing of reading comprehension by cloze techniques**. In: International Symposium on Language for Special Purposes, Israel, aug.1982.

Lyon, R. G. (1998). **The NICHD research program in reading development, reading disorders and reading instruction: a summary of research findings**. In: A National Summit on Research in Learning Disabilities, National Center of Learning Disabilities, New York.

Molina, O. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica cloze**. Universidade de São Paulo, 1984. (Tese de Doutorado)

Nunes, A. N. A. (1990). **Fracasso escolar e desamparo adquirido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.6, n.2, 139-154.

Oliveira, G. C.; Sisto, F. F. ; Souza, M. T. C. C.; Brenelli, R. P. & Fini, L. D. T. (1994). **Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa**. Pro-Posições, v.5, n.1, 7-20.

Oliveira, G. (1992). **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita**. Universidade Estadual de Campinas.

Santos, A. A. A. (1998). **A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita**. (215-247). Em: F. F. Sisto; G. C. Oliveira; L. D. T. Fini; M. T. C. C. Souza & R. P. Brenelli Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. 2ª edição, Ed. Vozes, Petrópolis.

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

Schiefelbein, E. & Simmons, J. (2001). **Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, v.35, p.53-71, 1980.

Sisto, F. F. (2001). **Dificuldades de aprendizagem em escrita – um instrumento de avaliação (ADAPE)**. Em: F. F. Sisto; E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli & S. C. Martinelli Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Editora Vozes.

Tiosso, L. H. (1989). **Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar**. Universidade de São Paulo. (Tese de doutorado)

Vellutino, F. R. (1991). **Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction**. Journal of Educational Psychology, v83, n.4, 437-443.

Vieira, M. A. R.; Denhière, G. (1998). **Compreensão de textos e classe social**. Leitura: Teoria e Prática, n. 32, 34-41.

Weintraub, S. **The cloze procedure**. The Reading Teacher, v.21, n.6, p.567-607, mar. 1968.

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