

INTELIGENCIA Y COMPRENSIÓN EN LECTURA DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

acacia.santos@saofrancisco.edu.br

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro

dricbs@uol.com.br

Bianca Carolina Vendemiatto

bianca.psic@gmail.com

Universidade São Francisco/ Itatiba, Brasil

Recibido: 15/03/2009.

Aceptado: 20/07/2009

Resumen

Este estudio fue desarrollado con el objetivo de evaluar la inteligencia y la comprensión en lectura medidas con el Test R1 - Forma B y el Test de Cloze, respectivamente. Participaron 63 adolescentes entre 13 y 17 años ($M=14,60$, $DP=1,08$) en situación de riesgo social, siendo 54% ($n=34$) niñas y 46% ($n=29$) varones, residentes en una ciudad del interior del estado de São Paulo-BR. Los resultados indicaron que las puntuaciones promedio obtenidas estuvieron por debajo de lo esperado, siendo identificado un índice de correlación positivo y significativo entre los resultados del test de inteligencia y de comprensión de la lectura. Sólo los promedios de comprensión en lectura presentaron diferencias significativas en función de la escolaridad, siendo más altas en los sujetos de grados más avanzados. Los demás resultados no mostraron diferencias significativas relacionadas con el sexo o la edad. Se sugiere que sean realizados otros estudios, con muestras más amplias y de otras regiones del país.

Palabras clave: Evaluación psicológica, Enseñanza básica, Test de inteligencia, Test de Cloze

INTELLIGENCE AND READING COMPREHENSION OF TEENAGERS AT SOCIAL RISK SITUATION

Abstract

This study means to evaluate the intelligence and reading comprehension by Test R1 - Form B and the Cloze Test respectively. Participated 63 adolescents between 13 and 17 years ($M=14.60$, $SD=1.08$) at social risk, with 54% ($n=34$) girls and 46% ($n=29$) boys living in the inner city the state of Sao Paulo, BR. The results indicated that the mean scores obtained were less than expected, having been identified an index of positive and significant correlation between the test results of intelligence and reading comprehension. Only the average in reading comprehension showed significant differences in the grounds of education, and higher in students of more advanced series. The other results showed no significant differences related to gender or age. It is suggested that further studies are conducted with other larger samples and other regions of Brazil.

Key words: psychological evaluation, Elementary school, intelligence test, Cloze Test.

INTELIGÊNCIA E COMPREENSÃO EM LEITURA DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Resumo

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a inteligência e a compreensão em leitura medidas, respectivamente, pelo Teste R1 - Forma B e pelo Teste de Cloze. Participaram 63 adolescentes entre 13 e 17 anos ($M= 14,60$; $DP=1,08$) em situação de risco social, sendo 54% ($n=34$) meninas e 46% ($n=29$) meninos moradores de cidade do interior do estado de São Paulo-BR. Os resultados indicaram que os escores médios obtidos ficaram aquém do esperado, tendo sido identificado um índice de correlação positiva e significativa entre os resultados do teste de inteligência e de compreensão da leitura. Apenas as médias de compreensão em leitura apresentaram diferenças significativas em razão da escolaridade, sendo mais altas em indivíduos de séries mais avançadas. Os demais resultados não mostraram diferenças significativas relacionadas ao sexo ou à idade. Sugere-se que outros estudos sejam realizados com outras amostras mais amplas e de outras regiões do país.

Palavras-chave: avaliação psicológica, Ensino fundamental, Teste de inteligência, Teste de Cloze

Introducción

A inteligência tem sido um dos construtos psicológicos mais estudados ao longo dos anos, não havendo ainda um acordo quanto a sua definição, o que se reflete na forma como ela tem sido avaliada. Muitos autores a vêem como um mosaico de capacidades, que se dividem entre dimensões, e que diferenciam os indivíduos. Entretanto, nem todas essas capacidades ou habilidades são passíveis de aferição (Sisto, Ferreira & Matos, 2006; McArdele & Woodcock, 1998, entre outros).

Ilustrando essa situação Oliveira-Castro e Oliveira-Castro (2001) afirmam que na década de 1930 do século passado Thurstone (1938) elencou sete habilidades enquanto algum tempo mais tarde Guilford (1959) descreveu 150 habilidades cognitivas. Mais recentemente Gardner (1995) anunciou para a existência de sete tipos de inteligências em proposta que ficou conhecida, inclusive do grande público, como Teoria das Inteligências Múltiplas.

Dentre os teóricos que se propuseram a definir e mensurar a inteligência, Spearman sem dúvida merece destaque. Ele propôs a chamada Teoria Bifatorial na tentativa de conciliar ou resolver as divergências existentes entre a Teoria Monárquica, a Teoria Oligárquica e a Teoria Anárquica. A primeira postulava uma inteligência geral, a segunda, a Teoria Oligárquica, defendia a existência de várias faculdades diferenciadas e, a última, preconizava múltiplas aptidões independentes (Anastasi, 1977; Spearman, 1927; entre outros).

Desse modo, Spearman postulou que todas as habilidades do ser humano têm um fator comum, um fator geral a todas (fator *g*) e um fator específico para cada uma delas (fator *e*). Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que embora ambos os fatores estejam presentes em todas as habilidades, eles desempenham papéis diferentes e atuam em proporções distintas em cada uma delas. Mais tarde, Spearman aliou a esses dois fatores, um terceiro, denominado de fatores de grupo, criando assim a Teoria Trifatorial.

Em 1942, Catell identificou no fator *g*, dois fatores gerais de inteligência os quais denominou inteligência fluida (*Gf*) e inteligência cristalizada (*Gc*). Na primeira, o foco está no raciocínio, no processamento cognitivo, ou seja, no modo como a pessoa lida com informações das quais não possui um aprendizado prévio. Já na segunda, o foco está no conhecimento, na manipulação de informações das quais se tem um conhecimento prévio (Primi, Santos & Vendramini, 2002).

O estudo realizado por Flores-Mendoza, Nascimento e Castilho (2002) com o intuito de discutir as críticas e levantar os alcances e limites da avaliação da inteligência, mostrou que, dentre as concepções teóricas existentes, a de Spearman continua sendo a mais aceita e empregada na construção de instrumentos de medida, especialmente aqueles não verbais. O R1 Teste Não-Verbal de Inteligência, um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, compartilha dos pressupostos teóricos propostos por Spearman.

O R1 Teste Não-Verbal de Inteligência foi desenvolvido por Reynaldo de Oliveira em 1972 e seu manual foi revisto e ampliado por Alves semente em 2002. Recentemente o R1-Forma B teve suas propriedades psicométricas estudadas no Brasil por Sisto, Santos e Noronha (2004), foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia para uso profissional.

Trata-se de um teste não-verbal de inteligência, o que o permite sua utilização em populações de baixa escolaridade ou com dificuldade de compreensão da língua portuguesa, ainda pouco estudado no meio, o que pode ser comprovado pelo número restrito de pesquisas nas quais foi empregado (Noronha, Santos & Sisto, 2005; Noronha, Sisto & Santos, 2005; Santos, Noronha & Sisto, 2005; Sisto, Ferreira & Matos, 2006). Dentre essas pesquisas, a única que buscou identificar eventuais diferenças no desempenho dos participantes em razão de sua idade e sexo têm foi a de Santos e cols. (2005), cujos resultados apontaram para a não existência de diferenças estatisticamente significativa.

Dado ao fato de que tanto a inteligência, quanto a leitura são habilidades cognitivas, estudos como o de Maia e Fonseca (2002) têm sido realizados com o objetivo de verificar a relação existente entre esses construtos. Para tanto, os autores aplicaram o WISC e um Instrumento de Avaliação de Leitura e Escrita em 50 crianças do Ciclo Básico de Alfabetização, entre 7 e 15 anos. O que encontraram foi que o desempenho no WISC não é um preditor para a aquisição da leitura, uma vez que mesmo aqueles que apresentaram QI abaixo da média aprenderam a ler. Além disso, verificaram que o QI aumentou depois da aquisição da leitura, o que sugere que os construtos inteligência e leitura estão relacionados.

Também Vendemiatto, Santos e Suehiro (2008) estudaram 41 adolescentes de baixa renda, cursando o ensino fundamental, fora das séries esperadas para as respectivas idades. As autoras tiveram como objetivo relacionar a inteligência com a maturidade viso-motora e utilizaram os testes R1-Forma B e o Bender Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). Os resultados indicaram que o escore médio de inteligência foi próximo ao da população normativa, visto que o teste R1 utilizado foi normatizado com amostra advinda de meio sócio-

cultural, igualmente desfavorecido. No entanto, não detectaram a correlação negativa e significativa esperada entre a pontuação de ambos os testes.

A correlação baixa entre o rendimento em testes cognitivos e o desempenho acadêmico tem sugerido que esses resultados podem estar relacionados à mensuração de aspectos diferentes do funcionamento intelectual, por exemplo, pelo tipo de avaliação que o professor faz do conteúdo ensinado (Macedo, Andreucci & Montelli, 2004, Oliveira & Santos, 2005; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002). Nesse sentido, é importante ressaltar que quando se avalia a inteligência, o que se obtém é uma amostra de comportamentos do indivíduo diante de tarefas, que reflete sua história de vida, aprendizagens e habilidades, tal como a leitura, ainda que este seja usado como rótulo e/ou classificação daqueles que são submetidos aos testes (Maia & Fonseca, 2002).

O teste de Cloze (criado por Taylor em 1953) propõe-se a avaliar a compreensão em leitura por meio da omissão dos vocábulos de um texto. Embora haja muitas variações na sua forma de apresentação, a mais tradicional envolve a omissão de todo 5º vocábulo, que é substituído por um traço de tamanho proporcional ao da palavra retirada. De maneira geral, os estudos que têm empregado o teste de Cloze têm apontado sua validade e confiabilidade enquanto um instrumento de avaliação e remediação da compreensão em leitura em diferentes amostras. Grande parte dessas pesquisas foi realizada com estudantes universitários (Cunha & Santos, 2005; Marini, 2006; Santos & cols., 2002; Santos, Suehiro & Oliveira, 2004; Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2005; entre outros). Dentre os trabalhos desenvolvidos com crianças destacam-se os de Zucoloto e Sisto (2002), Santos (2004) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007).

Zucoloto e Sisto (2002), por exemplo, realizaram um estudo com 194 alunos de segunda e terceira séries do ensino fundamental, com idades entre 7 e 18 anos. O objetivo dos autores era verificar se o aluno com dificuldade em escrita poderia apresentar dificuldade na compreensão da leitura. Para tanto, aplicaram o teste de Cloze, seguido do ditado da Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) e, depois de 15 dias, um segundo Cloze. Os resultados apontaram que, independente da série, a dificuldade de aprendizagem da escrita está relacionada à compreensão da leitura e à idade. Assim, aqueles que cometem muitos erros na escrita também compreendem pouco do que lêem. Além disso, a automatização da escrita, que acontece na terceira série, também leva à automatização do erro, o que dificulta a sua correção.

Já Oliveira e cols (2007) avaliaram a diferença na compreensão em leitura considerando o sexo, tipo de escola e a série escolar de 206 estudantes de sétima e oitava séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de uma cidade do sul de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram que as meninas apresentaram desempenho significativamente superior ao dos meninos no Cloze e que a média de acertos obtida por ambos ficou abaixo do esperado para a etapa de escolarização na qual os estudantes se encontravam. Houve diferença significativa no desempenho dos estudantes quando foi comparado o tipo de escola e série. Os

alunos de escolas particulares obtiveram escores significativamente superiores aos dos estudantes de escolas públicas e os de oitava série foram os que apresentaram melhor desempenho, tal como esperado em razão do nível de escolarização mais avançado.

Outro aspecto que tem sido apontado como um fator importante para a compreensão em leitura e que atrapalha o seu processo de aperfeiçoamento é a falta de estimulação (Macedo & cols, 2004; Santos, 2004; Santos & cols., 2002; entre outros). Nessa perspectiva, Santos (2004) destaca que a falta de estimulação, seja por parte da família ou da escola, para o hábito de leitura faz com que, especialmente os adolescentes leiam por obrigação e não como uma atividade prazerosa. A autora apresenta resultados que elucidam a adequação do Cloze tanto como medida diagnóstica, como técnica de desenvolvimento da compreensão da leitura em alunos com nível de escolaridade similar à do presente trabalho.

O único estudo recuperado que relacionou a inteligência medida por teste de inteligência não-verbal e o Teste de Cloze como medida da compreensão em leitura, foi o realizado por Santos, Sisto e Noronha (no prelo) com 98 alunos de 2ª a 4ª série do ensino fundamental de escolas públicas. No entanto, o teste utilizado para avaliação da inteligência (TONI 3 - Forma A) foi aplicado individualmente, enquanto os dois textos estruturados sob a forma de Teste de Cloze foram aplicados coletivamente. Os resultados mostraram índices de correlação positivos e significativos entre ambos os testes, sendo detectada a inexistência de diferenças entre o desempenho de meninos e meninas, mas observada diferença estatisticamente significativa em relação às séries. Os autores concluíram que foi demonstrada a evidência de validade convergente entre ambas as medidas, considerando-se a magnitude do índice obtido e a existência de impacto da escolaridade no resultado em ambos os testes.

Considerando-se a relação apontada pela literatura entre os construtos inteligência e leitura, bem como a necessidade de mais pesquisas com populações minoritárias como a aqui focalizada, a saber, adolescentes em situação de risco social, estabeleceu-se como objetivo descrever os níveis das habilidades cognitivas medidas, respectivamente pelo R1 - Forma B e pelo Teste de Cloze, bem como averiguar a correlação entre os resultados de ambas. Além disso, também foram exploradas diferenças relacionadas às variáveis sexo, idade e escolaridade no grupo de adolescentes que compuseram a amostra do presente estudo.

Método

Participantes

Participaram do estudo 63 adolescentes em situação de risco social, sendo 54% (N=34) meninas e 46% (N=29) meninos, entre 13 e 17 anos ($M= 14,60$; $DP=1,08$), de cidade interior do estado de São Paulo. Todos os participantes eram provenientes de classe sócio-econômica desfavorecida e freqüentavam um programa educativo complementar no qual recebiam, além de orientação religiosa, aulas de informática, música e dança e também alimentação (café da manhã/ou tarde conforme o horário que freqüentavam) e almoço como meio de suprir suas necessidades alimentares básicas.

Instrumentos

PARADIGMA, Vol. XXX, N^o 2, Diciembre de 2009 / 113 - 124

Foram utilizados neste estudo dois instrumentos de medida, quais sejam, (a) Teste Não-Verbal de Avaliação da Inteligência – Forma B e (b) Teste de Cloze. Esses instrumentos são brevemente descritos a seguir.

(a) Teste Não-Verbal de Avaliação da Inteligência – Forma B (R1 - Forma B) – Sisto e cols. (2004) - trata-se de um instrumento constituído por 40 itens apresentados em um caderno, com folha de resposta à parte, nos quais falta um pedaço da figura. Para cada questão há de 6 a 8 possibilidades de respostas. Sua correção implica em atribuir um ponto a cada resposta correta, sendo 40 a pontuação máxima possível.

(b) Teste de Cloze - Técnica de Cloze – Santos (2005) - consiste num texto, de 103 palavras, “A Princesa e o Fantasma”, preparado segundo os padrões tradicionais do teste de Cloze. Tal como aqui utilizado, o Cloze refere-se à estruturação de um texto, do qual se omite todo 5º vocábulo, que é substituído por um traço de tamanho equivalente ao da palavra omitida. O respondente deve completar as lacunas com a palavra que julgar mais adequada para completar o sentido do texto. A correção foi realizada com base na proposta de correção literal (Bitar, 1989), que considera correta somente a respostas que contem uma palavra idêntica à omitida. A pontuação máxima possível é 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas contidas no texto.

Procedimento

Após a aprovação do Comitê de Ética, os instrumentos foram aplicados nos adolescentes, cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A coleta de dados foi realizada em grupos de, no máximo, 10 participantes. Inicialmente foi aplicado o R1-Forma B, conforme instruções do Manual. Em seguida, solicitou-se aos adolescentes que lessem o texto do Teste de Cloze e preenchessem as lacunas com as palavras que mais se adequassem ao contexto.

Resultados

Os resultados foram analisados em função dos objetivos pretendidos. Para tanto, foram utilizadas provas de estatística descritiva e inferencial, tal como descrito a seguir.

Verificou-se, entre os adolescentes pesquisados, uma pontuação média de 22,44 acertos no R1 - Forma B (DP=5,45) e de 8,80 para o Cloze (DP=6,74). A Figura 1 ilustra a distribuição de frequência da pontuação em cada uma das medidas.

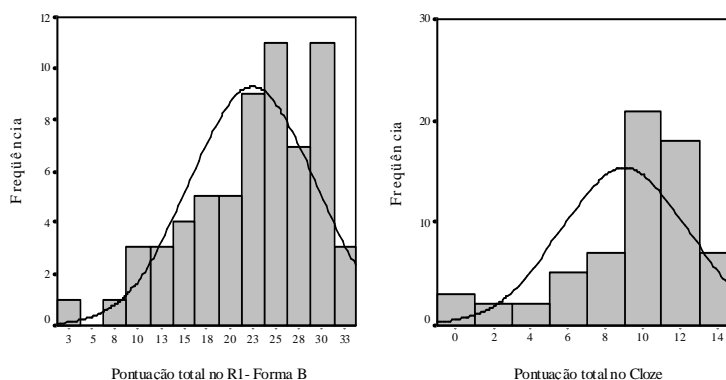


Figura 1. Distribuição da frequência de pontuação no R1 e no Cloze

Analisando-se a Figura 1 verifica-se que em ambos os testes houve uma distribuição assimétrica. Houve um número maior de participante que obtiveram pontuações acima do ponto médio de cada uma das provas.

Para se verificar a hipótese de que os construtos medidos pelos instrumentos, de compreensão em leitura e inteligência estavam relacionados, recorreu-se à prova de Correlação de Pearson. Os resultados da análise mostraram uma correlação positiva e significativa ($r=0,39;p=0,002$) entre os escores do R1 – Forma B e do Cloze, mostrando que quando a pontuação no R1 – Forma B aumenta a compreensão em leitura também aumenta.

Investigou-se também se havia diferença estatisticamente significativa entre o sexo masculino e feminino e a pontuação total dos participantes do estudo, tanto no R1 – Forma B, quanto no Cloze. O teste *t* de Student foi utilizado para a análise, estando os resultados dispostos na Tabela 1.

Tabela 1. Comparação das médias pelo teste *t* de Student entre os adolescentes do sexo masculino e feminino.

<i>Instrumentos</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
R1 - Forma B	Masculino	29	22,66	7,59	0,23	0,821
	Feminino	34	22,26	6,03		
Cloze	Masculino	29	8,71	4,02	-0,69	0,490
	Feminino	34	9,29	2,69		

A análise realizada evidenciou que não houve diferença significativa quanto ao desempenho nos instrumentos utilizados ao se considerar o sexo dos participantes. Com base nos dados dispostos na Tabela 1, constatou-se que os meninos apresentaram média ligeiramente superior no R1 – Forma B, ocorrendo o contrário que se refere à compreensão em leitura, medida pelo teste de Cloze.

Buscou-se, ainda, averiguar se haveria diferença significativa em relação ao desempenho dos adolescentes em razão de suas idades. A Análise de Variância (ANOVA) não apontou diferença estatisticamente significativa em razão da idade em ambos os instrumentos (R1 – Forma B [F(4,59)=0,46; p=0,763]; Cloze [F(4,57)=0,35; p=0,840]). No caso do R1 – Forma B observou-se que os participantes de 17 anos foram os que obtiveram a menor média de acertos (M=19,67), seguidos dos de 13 (M=20,67), 16 (M=21,73), 15 (M=22,88) e 14 (M=23,50) anos, respectivamente. Já no caso do Cloze, as menores médias de acerto foram apresentadas pelos adolescentes de 16 anos (M=7,82), seguidos pelos de 15 (M=8,85), 13 (M=8,89), 14 (M=9,17) e 17 (M=10,00) anos.

Para examinar se haveria diferença significativa em razão da escolaridade dos adolescentes, mais uma vez se recorreu à Análise de Variância. Diferentemente do evidenciado no que se refere à idade, constatou-se diferença estatisticamente significativa em razão da escolaridade dos adolescentes. No entanto, a diferença observada ocorreu somente na pontuação obtida no Cloze [F(4,60)=4,06; p=0,006]. A Tabela 2 mostra os agrupamentos por série formados pelo teste de Scheffe (nível de significância de 0,05) considerando-se o texto em Cloze utilizado.

Tabela 2 Distribuição das séries em relação à compreensão em leitura.

<i>Série</i>	<i>N</i>	<i>Subgrupos para p=0,05</i>	
		1	2
5ª série	10	6,40	
6ª série	10	7,20	7,20
7ª série	14	9,36	9,36
8ª série	20	10,10	10,10
Supletivo Ensino Médio	11		10,64
Sig.	63	0,083	0,127

O teste de Scheffe separou as séries em dois grupos. Assim, quinta, sexta, sétima e oitava séries formaram o primeiro grupo, com pior desempenho. Sexta, sétima, oitava e supletivo, compuseram o grupo com melhor desempenho. A análise realizada mostrou que a quinta série se diferencia do supletivo, evidenciando um aumento no número de acertos e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da escolaridade. Embora não se tenha constatado diferença significativa no desempenho dos adolescentes no R1 – Forma B em razão da escolaridade ressalta-se o fato de que neste caso os participantes com supletivo (M=22,44) e de oitava série (M=23,95) obtiveram pontuações médias inferiores aos da sétima série (M=24,21), estudantes que apresentaram os melhores desempenhos no teste.

Discussão

A inteligência pode ser compreendida como um conjunto de habilidades, agrupadas em diferentes dimensões, capaz de diferenciar os indivíduos e de descrever a maioria das capacidades cognitivas (McArdle & Woodcock, 1998; Sisto & cols., 2006; para citar alguns). Partindo do pressuposto que a inteligência e a compreensão em leitura são habilidades cognitivas, e, portanto, que deveriam se correlacionar entre si o presente estudo buscou descrever os níveis das habilidades cognitivas mensuradas e investigar a correlação entre os resultados de ambas. Além disso, explorou diferenças relacionadas às variáveis sexo, idade e escolaridade no grupo de adolescentes em situação de risco social focalizado.

Os resultados obtidos evidenciaram que os adolescentes estudados obtiveram pontuações médias aquém do esperado para sua faixa etária em ambos os instrumentos. Assim, entre os adolescentes pesquisados, a pontuação média acertos no R1 - Forma B foi de 22,44, acima da pontuação média da população normativa que é de 20,97 (Sisto & cols., 2004). Apesar de a média geral ser maior do que a da amostra de normatização, 39% da amostra obteve pontuação inferior à média normativa. Ao se realizar a comparação pela Faixa Etária 1 do R1-Forma B, que compreende sujeitos entre 15 e 26 anos, a média normativa sobe para 24,69, com desvio padrão de 0,43. Assim, quase metade da população aqui estudada está abaixo da média esperada para sua faixa etária, o que parece indicar que outras variáveis, tais como as questões sócio-econômicas podem estar influenciando o desenvolvimento cognitivo desses adolescentes, tal qual observado em outros estudos como o Macedo e cols. (2004) e de Vendemiatto e cols. (2008).

Quanto aos achados relativos à existência de índice de correlação positivo e significativo entre os resultados dos testes de inteligência e de compreensão da leitura, verificou-se que são congruentes com outros estudos recuperados. A explicação fornecida por Santos (2004) é de que a avaliação da compreensão em leitura por meio do teste de Cloze favorece o exercício de recorrer ao conhecimento previamente aprendido. Este tipo de raciocínio é característico da inteligência cristalizada, tal como definido por Primi e cols (2002).

Quanto às demais comparações propostas, constatou-se, por um lado, a exemplo de outros estudos (Santos & cols., 2005; Santos & cols., 2008) que se propuseram a averiguar eventuais diferenças entre o desempenho de meninos e meninas em instrumentos de avaliação da inteligência, que não houve diferença estatisticamente significativa ao se considerar o sexo dos participantes. Por outro, no que se refere à compreensão em leitura, verificou-se que, embora os resultados tenham evidenciado uma tendência de que as meninas compreendam melhor o que lêem quando comparadas aos meninos, tais achados são incongruentes com os de Oliveira e cols. (2007), que apontaram para a existência de diferença estatisticamente significativa entre eles.

Do mesmo modo, não houve diferença estatisticamente significativa no que concerne à idade dos participantes em ambos os instrumentos, o que corrobora os resultados obtidos por Santos e cols. (2005). Diferentemente do evidenciado no que se refere ao sexo e à idade,

constatou-se diferença significativa em razão da escolaridade dos adolescentes somente no que concerne à compreensão em leitura. Tal qual observado por Oliveira e cols. (2007) houve um aumento no número de acertos e, portanto, melhores desempenhos com o avançar da escolaridade.

O desempenho detectado no R1-Forma B, abaixo da amostra normativa da faixa etária dos participantes do presente estudo, não parece ser o fator que explicaria a dificuldade na compreensão em leitura. No entanto, pode-se hipotetizar que as questões relacionadas à falta de estimulação, repetência e evasão escolar, assim como a situação de risco social em que vivem os adolescentes parecem ter sido fatores mais intimamente relacionados com as defasagens apresentadas pelos adolescentes da amostra pesquisada. Esses fatores têm sido apontados como um aspecto relevante por vários estudos, dentre os quais o de Santos e cols. (2002) e Santos (2004).

Considerações Finais

Os estudos aqui descritos e os resultados obtidos neste trabalho vão ao encontro das preocupações da comunidade científica e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), este último visando coibir práticas inadequadas e superar a precariedade dos instrumentos psicológicos utilizados no Brasil. Sob essa perspectiva, têm sido promovidos inúmeros debates a fim de propor resoluções específicas relacionadas à avaliação psicológica, procurando mostrar a necessidade urgente de construir e de aprimorar instrumentos e procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica, para que a partir dela não se forneçam diagnósticos equivocados que desconsiderem o contexto e as condições ambientais. Ao lado disso, os resultados aqui obtidos indicaram que trabalhos similares podem trazer contribuições para que se volte a atenção a esta população carente, reforçando a necessidade de que novos estudos sejam conduzidos com segmentos específicos, que em geral não correspondem às populações para os quais os testes têm sido normatizados.

Em acréscimo, destaca-se que a carência de conhecimentos decorrentes da falta de estudos voltados para essa população dificulta que sejam avaliados corretamente, tenham diagnósticos adequados e encaminhamentos apropriados. Nesse sentido deve-se destacar que há uma gama de requisitos que, juntos, podem contribuir para que haja dificuldade de comparações entre indivíduos dessa faixa etária. Especialmente nessa época de vida, há o costume de se utilizar “gírias” locais, inventadas para acompanhar a “moda” dos grupos aos quais se pertence, inclusive com o objetivo de “reconhecimento” entre os membros do grupo. Isso pode ser considerado também como uma etapa do processo de apropriação do sistema ortográfico da linguagem, e, portanto, como um processo natural e transitório do ato de aprender.

Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas com amostras maiores que a aqui focalizada, o que proporcionaria dados mais seguros quanto a outras evidências validade destes testes. Do mesmo modo espera-se que esses estudos contribuam para que se

compreenda o que está acontecendo com essa população, possibilitando, assim, o desenvolvimento de estratégias para a minimização das dificuldades detectadas entre os adolescentes de classes menos favorecidas.

Referências

- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: E. P. U.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios de primer año. *Revista Paradigma*, XXVI (1), 99-113.
- Flores-Mendoza, C., Nascimento, E., & Castilho, A. V. (2002). A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, 19 (2), 17-36.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria e a prática* (M.A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Macedo, C. S., Andreucci, L. C. & Montelli, T. C. B. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe sócio-econômica desfavorecida. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62, 852-857.
- Maia, A. C. B., & Fonseca, M. L. (2002). Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 261-270.
- Marini, J. A. S. (2006). *Escala de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino médio: evidências de validade*, Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- McArdle, J. J., & Woodcock, R. W. (1998). *Human cognitive abilities in theory and practice*. Mahawah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Inc.
- Noronha, A. P. P., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2005). Teste dos Relógios e R1 – Forma B: evidências de validade. *Psico*, 36 (3), 243-250.
- Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., & Santos, A. A. A. (2005). Teste de inteligência R1 – Forma B e G36: evidência de validade de critério. *Psicologia Argumento*, 23 (42), 41-46.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 41-49.
- Oliveira-Castro, J. M., & Oliveira-Castro, K. M. (2001). A função adverbial de “inteligência”: definições e usos em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 257-264.
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 47-55.
- 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 diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura*, Relatório Técnico, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Sisto, F. F. (2005). Teste de inteligência R1 – Forma B e G36: evidência de validade convergente. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10 (2), 191-197.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C.M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Sisto, F., & Noronha, A. P. P. (no prelo). Inteligência e compreensão de leitura em crianças: evidências de validade entre medidas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- 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.
- Sisto, F. F., Ferreira, A., & Matos, M. P. B. (2006). TCR e R1: duas medidas do fator g. *Psic*, 7 (1), 69-77.
- Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2004). *R1: Teste não verbal de avaliação da inteligência Forma B – Manual*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica Ltda.
- Spearman, C. (1927). *Las habilidades del hombre: su naturaleza y medición*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vendemiatto, B. C., Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2008). Inteligência e maturidade viso-motora: estudo com adolescentes em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 439-448.
- Zucoloto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação*, 6 (2), 157-166

LAS AUTORAS

Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP e Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco/ Itatiba. Bolsista produtividade do CNPq
acacia.santos@saofrancisco.edu.br

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro, Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco/Itatiba. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
dricbs@uol.com.br

Bianca Carolina Vendemiatto, Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco/Itatiba.
bianca.psic@gmail.com