

## Relação entre medidas de Avaliação da Linguagem Escrita em estudantes do Ensino Fundamental

*Adriana Cristina Boulboça Suehiro – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, Brasil*  
*Marilene Moreira da Silva Magalhães – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, Brasil*

### Resumo

Este estudo verificou a relação existente entre leitura e escrita de estudantes de ensino fundamental, bem como buscou por evidências de validade convergente-discriminante e de critério concorrente entre os instrumentos empregados. Participaram 519 estudantes, ambos os sexos, entre 7 e 10 anos ( $M=9,66$ ;  $DP=1,5$ ), do segundo ao quinto ano de escolas públicas de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Os instrumentos aplicados, coletivamente, foram um questionário de identificação dos sujeitos, a técnica de Cloze, a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) e o Reconhecimento de Palavras (EREP). Foi possível constatar validade de construto convergente-discriminante entre os instrumentos, sendo que o Cloze mostrou-se sensível para captar a relação existente entre a aprendizagem da escrita e a compreensão em leitura. Os alunos com baixo desempenho na leitura foram os com pior desempenho na escrita, abarcando uma evidência de validade de critério concorrente para os instrumentos empregados.

*Palavras-chave:* Lectoescrita; Ensino fundamental; Avaliação psicoeducacional.

### Relationship between measures Assessment of Written Language in the Elementary School students

#### Abstract

This study examined the relationship between reading and writing for elementary students, and searched for evidence of convergent validity, discriminant and concurrent criterion among the instruments used. Five hundred nineteen students participated, both sexes, between 7 and 10 years ( $M= 9.66$ ,  $SD=1.5$ ), the second to the fifth year of public schools in a city in the Recôncavo of Bahia. The instruments were collectively applied a questionnaire to identify the subject, the teste de Cloze, the Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) and Reconhecimento de Palavras (EREP). It was possible to construct validity convergent- discriminant between the instruments, and the Cloze was sensitive to capture the relationship between the learning of writing and reading comprehension. Students with low reading performance were the worst performers in writing, covering evidence of concurrent criterion validity for the instruments used.

*Keywords:* Lectoescrita; Elementary school; Psychoeducational assessment.

### Relación entre las Medidas de Evaluación de la Lengua Escrita en los Estudiantes de la Escuela Primaria

#### Resumen

Este estudio examinó la relación entre la lectura y la escritura para estudiantes de primaria, y buscó evidencias de validez, discriminante y concorrente criterio convergente entre los instrumentos utilizados. Quinientos diecinueve estudiantes participaron, ambos sexos, entre 7 y 10 años de ( $M=9,66$ ,  $SD=1,5$ ), el segundo al quinto año de las escuelas públicas en una ciudad en el Recôncavo de Bahía. Los instrumentos se aplicaron colectivamente un cuestionario para identificar el tema, la técnica de Cloze, la Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) y el Reconhecimento de palavras (EREP). Fue posible construir validez convergente – discriminante entre los instrumentos, y el Cloze era sensible para captar la relación entre el aprendizaje de la escritura y la comprensión de lectura. Los estudiantes con bajo rendimiento de lectura fueron los de peor desempeño en la escritura, que cubre la evidencia de la validez de criterio concorrente de los instrumentos utilizados.

*Palabras clave:* Lectoescrita; La educación básica; La evaluación psicoeducativa.

O termo linguagem pode ser utilizado no sentido de comunicação, representação e prática social, bem como ser atribuído a três diferentes modalidades, quais sejam, oral, escrita e corporal. À medida que as pessoas crescem, elas começam, de modo geral, a falar e a escrever sem procurar saber a respeito do significado da linguagem, o que, no início do processo de alfabetização escolar, as torna capazes de utilizar a linguagem com função comunicativa, ou seja, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos.

Assim, essa capacidade linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de modo que orientam, de forma não consciente, o desempenho linguístico do sujeito (Barrera & Maluf, 2003, Curi, 2002; Sternberg, 2000).

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais utilizadas pela instituição escolar, o que faz com que seu aprendizado preencha uma quantidade expressiva do currículo acadêmico e seja a base das avaliações

escolares (Correa & McLean, 1999; Guidetti & Martinelli, 2007). Verifica-se, assim, que o seu aprendizado é de suma importância, uma vez que é por meio dele que a criança aprende e conhece o que é produzido historicamente, insere-se na sociedade letrada e conquista mais instrumentos para expressar seus sentimentos, ideias e emoções, revelando seu universo psíquico (Ellis, 1995; Guidetti & Martinelli, 2007; Lima, 2012; Suehiro & Santos, 2009). Tal relevância justifica o fato de o aprendizado da leitura e da escrita ser evidenciado como ponto central da ação educacional na escola, haja vista que a deficiência nessas habilidades caracteriza-se como um dos principais empecilhos para a realização do processo de ensino-aprendizagem, ocasionando um dos mais graves problemas da realidade educacional brasileira e que pode ser observado, praticamente, por todo o país e em todos os níveis de ensino, incidindo com maior frequência nos primeiros anos da escolarização (Morais Júnior & Cunha, 2007; Souza & Sisto, 2001; Zucoloto & Sisto, 2002).

Embora as habilidades de leitura e escrita estejam associadas e se constituam nas formas de linguagem mais avaliadas pelo ensino fundamental e, portanto, na base para a avaliação escolar, ambas implicam processos cognitivos diferentes. A leitura é considerada um sistema simbólico, alicerçado na linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. Já 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 (Capellini, Tonelotto & Ciasca, 2004; Leybaert, Alégria, Deltour & Skinkel, 1997; Salles & Parente, 2002; Zucoloto & Sisto, 2002). Dessa forma, constata-se que ler e escrever sintetizam duas significações diferentes, interdependentes e interligadas, pois a primeira leva à segunda e vice-versa, que demandam habilidades linguísticas e cognitivas básicas numerosas e complexas, o que pode levar muitas crianças a apresentarem dificuldades nessas aquisições (Araújo & Minervino, 2008; Barbosa, Bernardes, Misorelli, & Chiappetta, 2010; Guidetti & Martinelli, 2007; Salles & Parente, 2007; Tonelotto e colaboradores, 2005; Zucoloto & Sisto, 2002).

Reconhece-se, desse modo, que a alfabetização configura-se como um processo bastante complexo, gerando operações implícitas no reconhecimento de sons que fazem parte de uma palavra, sua transformação em signos e a impressão manual desses signos (Cunha, Brito & Silva, 2003). Ressalta-se, inclusive, que é possível grafar palavras sem saber produzir textos,

que o domínio da escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita e que a escrita não é o espelho da fala (Guidetti & Martinelli, 2007).

Por conseguinte, a imagem gráfica da palavra contribui eficazmente para a sua memorização e para o aprimoramento da ortografia, visto que leitura e ortografia relacionam-se significativamente. Tal fato pode ser constatado por meio de testes de leitura e ortografia, os quais 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, haja vista que a leitura é a grande fonte para o aumento do vocabulário, por incorporar novas palavras ao seu léxico (Santos, Sampaio, Lukjanenko, Cunha & Zenorini, 2006).

Essas colocações possibilitam refletir sobre a utilidade da escrita como finalidade de formação de escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (Guidetti & Martinelli, 2007). Dessa forma, um escritor competente é alguém que sabe selecionar o gênero do seu discurso, atendendo aos objetivos solicitados, que o planeja, sabe elaborar um resumo, tomar notas durante uma exposição oral, esquematizar suas anotações para estudar um assunto e expressar seus sentimentos, experiências ou opiniões, além de ser capaz de analisar o próprio texto como um objeto e verificar se o mesmo está confuso, ambíguo, redundante ou incompleto. Terá, igualmente, habilidade para revisar e reescrever o texto até considerá-lo satisfatório (Guidetti & Martinelli, 2007). Do mesmo modo, o leitor competente é considerado proficiente, conseguindo não apenas decodificar as palavras, mas também contextualizá-las, utilizando-se de suas experiências anteriores. Ainda, é capaz de extrair os significados implícitos e explícitos do texto por meio da coordenação dos sistemas de processamento visual, linguístico e conceitual, e interagir de forma dinâmica com o autor e o texto, fazendo uma leitura da realidade (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009).

Com base no exposto, diversos estudos têm apontado para a forte relação existente entre a leitura e a escrita (Abraham & Chapelle, 1992; Ashby-Davis, 1985; Cunha, 2006; Cunha & Santos, 2010; Guidetti & Martinelli, 2007; Lima, 2012; Lima & Santos, 2009a; Lima & Santos, 2009b; Lima Mognon & Santos, 2009; Poersch, 1993; Suehiro, 2008; Suehiro & Santos, 2012; Tonelotto

e colaboradores, 2005; Zucoloto, 2001). Cunha (2006), por exemplo, investigou as habilidades linguísticas com base nas variáveis sexo, instituição e série. Além disso, buscou por evidências de validade de critério e convergente-discriminante entre os instrumentos empregados. A autora aplicou a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), a qual deu origem ao instrumento aqui utilizado, a Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP) e o Teste de Cloze em 266 crianças, de ambos os sexos, entre 8 e 13 anos, de terceiras e quartas séries do ensino fundamental de escolas públicas, particulares e do Sesi, do interior de São Paulo.

Os resultados evidenciaram um índice de correlação positivo e significativo entre o Cloze e o EREP ( $r=0,61$ ), uma correlação negativa entre os erros do ADAPE e os acertos do EREP ( $r=-0,76$ ) e uma correlação também negativa entre o Cloze e o ADAPE ( $r=-0,60$ ). Verificou-se, ainda, evidência de validade de critério pela série somente no Reconhecimento de Palavras. Considerando esses dados, pode-se depreender que quanto mais os alunos erraram na escrita, menos compreensão na leitura ocorreu, fato que denota que os instrumentos empregados medem o que se propõem a medir e que há evidências de validade convergente entre eles.

A exemplo de Cunha (2006), Guidetti e Martinelli (2007) examinaram a relação entre compreensão em leitura e desempenho em escrita de 148 alunos regularmente matriculados da segunda à quarta série do primeiro ciclo do ensino fundamental (atuais terceiro ao quinto ano), entre 8 e 12 anos de idade, de três escolas municipais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para tanto, utilizaram a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) e o teste de Cloze. Os resultados obtidos pelos autores evidenciaram que as habilidades de leitura e escrita andam lado a lado em sua construção, porquanto se verificou que quanto maior a compreensão em leitura dos participantes, tanto melhor seu desempenho em escrita, ou seja, quanto melhor foi o resultado na prova de compreensão em leitura, menor quantidade de erros foi verificada na escrita de palavras, resultado este que pode ser observado pelas médias dos grupos nas duas variáveis investigadas.

Estudo similar foi desenvolvido por Lima e colaboradores (2009) em uma amostra de 238 crianças do ensino fundamental, da primeira à quarta série (atuais segundo ao quinto ano), com idades entre 7 e 10 anos, de ambos os sexos. Os instrumentos utilizados foram dois textos de Cloze e a Escala de Avaliação

da Escrita (EAVE). Os resultados foram indicativos de que os construtos avaliados se correlacionam de forma significativa, confirmando os resultados de estudos citados anteriormente, os quais identificaram que quanto melhor a compreensão em leitura, melhor o desempenho em escrita.

Cunha e Santos (2010) também, buscaram verificar a validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas com base nos instrumentos ADAPE, EREP e Cloze e encontraram evidência de validade de critério para a progressão das séries somente no Reconhecimento de Palavras. As autoras destacam que, nessa pesquisa, os escores obtidos por meio dos instrumentos utilizados demonstraram que o desempenho em leitura pode estar relacionado à facilidade para o reconhecimento de palavras e à melhor utilização da informação gráfica, ou seja, da escrita. Verificou-se, na comparação entre as séries, que os escores dos três instrumentos foram melhores para alunos da quarta série, em relação aos da terceira. As diferenças entre as médias por série revelaram um índice estatisticamente significativo somente para o Reconhecimento de Palavras ( $t=-2,050$ ;  $p=0,041$ ), conferindo-lhe a validade de critério. No teste de Cloze a diferença foi marginalmente significativa ( $t=-1,924$ ;  $p=0,055$ ). Entre os acertos do Cloze e do Reconhecimento de Palavras, obteve-se um índice de correlação positivo e significativo ( $p<0,001$ ).

Por sua vez, a pesquisa de Lima (2012) buscou verificar a associação entre sintomas de depressão infantil, compreensão de leitura e a escrita por meio do Teste de Cloze e a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), explorando eventuais diferenças das pontuações em compreensão de leitura e em escrita, considerando-se o sexo e o ano escolar. Participaram do estudo 293 estudantes do ensino fundamental, com idades variando entre 7 e 11, anos de ambos os sexos. A amostra foi constituída por alunos de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo, uma periférica ( $n=127$ ; 43,3%) e uma central ( $n=166$ , 56,7%).

A autora constatou, conforme esperado, que as meninas obtiveram significativamente mais acertos no Cloze (Cloze 1 –  $M=7,57$  e  $M=6,58$ ; Cloze 2 –  $M=4,93$  e  $4,26$ ; Cloze Total –  $M=12,47$  e  $M=11,07$ , respectivamente) e menos erros no EAVE ( $M=22,00$  e  $M=23,00$ , respectivamente), quando comparadas aos meninos. Ao lado disso, verificou que a análise de variância (ANOVA) entre as médias dos textos em Cloze e o EAVE apontou diferenças significativas em todas as medidas de compreensão em leitura realizadas.

Observou-se, ainda, que os escores dos alunos do terceiro ano foram inferiores aos dos de quinto em todas as medidas em Cloze realizadas, o que evidencia que esses estudantes apresentaram uma quantidade menor de acertos no instrumento quando comparados aos de anos mais avançados. Esse incremento no desempenho com o avançar da escolaridade também foi identificado em relação à Escala de Avaliação da Escrita, na qual os estudantes do quinto ano obtiveram uma quantidade de erros menor que os de terceiro ano. As correlações obtidas entre o Cloze e o EAVE também foram significativas para as três medidas em Cloze (“A princesa e o fantasma”  $r=-0,66$ ; “Uma vingança infeliz”  $r=-0,65$ ; Cloze total  $r=-0,71$ ).

De forma semelhante, Suehiro e Santos (2012) buscaram por evidências de validade entre o Teste de Cloze – dois textos, de 204 palavras, “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” e a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE). Para tanto, as autoras contaram com 221 crianças, ambos os sexos, entre 6 e 12 anos ( $M=8,53$ ;  $DP=1,40$ ), de primeira a quarta séries (atuais segundo ao quinto ano) do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Os resultados da análise mostraram uma correlação negativa ou inversa de  $r=-0,84$  ( $p < 0,001$ ) entre o EAVE e o Cloze, evidenciando que, enquanto a compreensão em leitura diminui com os erros no Cloze, a pontuação aumenta em relação aos erros no EAVE. No que concerne à idade e ao sexo, verificou-se que os índices de correlação obtidos entre os instrumentos, quando do seu controle, foram fortes, negativos e estatisticamente significativos ( $r=-0,79$  e  $r=-0,83$ , respectivamente), ratificando a correlação consistente entre os instrumentos e demonstrando que o nível escolar e a idade das crianças são variáveis importantes na avaliação da compreensão em leitura e da aprendizagem da escrita, conforme enfatizado por outros autores como Bradley e Bryant (1983); Pestun (2005); Cantalice e Oliveira (2009); Gomes e Boruchovitch (2009).

Considerando a forte relação existente entre leitura e escrita, tal como confirmado pela literatura consultada, bem como a importância de que o desenvolvimento dessas habilidades consideradas instrumentais para qualquer cidadão se dê em boas condições, de modo estruturado, pensado e organizado, buscou-se, nesta pesquisa, verificar a relação entre leitura e escrita de estudantes de ensino fundamental de uma cidade do Recôncavo da Bahia, assim como buscar por evidências de validade convergente-discriminante entre os instrumentos empregados.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 519 crianças, ambos os sexos, entre 7 e 10 anos ( $M=9,66$ ;  $DP=1,5$ ), do segundo ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do Recôncavo da Bahia. Do total da amostra, 90 crianças (17,3%) frequentavam o segundo ano; 143 (27,6%), o terceiro; 131 (25,2%), o quarto e 155 (29,9%), o quinto ano, sendo a maioria do sexo masculino ( $n=264$ ; 50,9%).

### Instrumentos

*Questões de identificação* – Os sujeitos informaram, na mesma folha da *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)*, os seguintes aspectos: nome, idade, sexo e série à qual pertencem.

*Teste de Cloze* – dois textos, de 204 palavras, “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” (Santos, 2005), de tamanho equivalente, porém níveis de dificuldade diferentes, que foram preparados 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 corretas somente as respostas que contêm palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível tanto para o primeiro Cloze, “A princesa e o fantasma”, quanto para o segundo, “Uma vingança infeliz”, é 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas contidas nos textos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para a técnica de Cloze. As duas histórias do Cloze que foram utilizadas no presente estudo já estão validadas como medidas de compreensão de leitura, pois o estudo, realizado com 314 crianças de escolas públicas, apontou para a existência de evidência de validade de critério, mostrando diferenças significativas no desempenho dos alunos das três séries avaliadas (segunda, terceira e quarta série). A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, sendo o alfa de Cronbach de 0,83 para as crianças estudadas. Procedeu-se também à análise da consistência interna por série. Por essa análise obteve-se o índice para a segunda série de 0,85, para a terceira série de 0,69 e para a quarta série de 0,72 (Santos, 2005).

*Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)* – (Sisto, 2005) – visa avaliar a dificuldade de representação de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário. Consiste no ditado de 55 palavras, das quais 42 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mp, nd, nt, rc, rs, rt, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), sílaba composta (br, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ci, sa). Foi atribuído um ponto para cada erro e zero para cada acerto cometido pelas crianças no ditado das palavras, de acordo com os seguintes critérios de correção: cada palavra será considerada uma unidade; houve uma contagem dos erros de ortografia, das ausências de palavras, da acentuação errada e do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, totalizando 55 pontos possíveis. Considerando que na *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)* se pontuam erros, crianças com até 20 pontos têm seu desempenho caracterizado como bom, de 21 a 47 pontos o desempenho está na média e, por fim, 48 pontos ou mais caracterizam um desempenho abaixo do esperado.

*Reconhecimento de Palavras (EREP)* – (Sisto, 2004) – O instrumento contém 55 palavras, que foram organizadas em ordem alfabética. Para cada uma delas foram criadas outras duas com erros gramaticais. Assim, consiste em um teste de múltipla escolha, com itens que têm três alternativas de resposta, das quais somente uma é correta. A cada acerto foi atribuído um ponto, sendo possível atingir o escore máximo de 55 pontos.

O instrumento original foi apresentado no trabalho de Kingeski (2002) e era composto por 221 palavras escolhidas pelo sorteio das apostilas e dos livros utilizados pelos alunos no seu cotidiano escolar. Elas foram classificadas em palavras sem dificuldades e com dificuldades de escrita, estas poderiam apresentar encontros consonantais, dígrafos, sílabas compostas, sílabas complexas, com uma ou mais dificuldades. Cada item possuía três alternativas de resposta, das quais somente uma era a correta. Apesar das características reveladas por este estudo quanto ao desempenho dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental no reconhecimento de palavras (por exemplo, a existência de diferenças de tempo, variando conforme a série; a ocorrência de diferentes níveis de desempenho, variando conforme o sexo; a ocorrência de diferentes níveis de desempenho, variando conforme a série), algumas lacunas ficaram evidentes. Um novo estudo foi feito, por Sisto e Fernandes (2004), visando reduzir o número de palavras na composição do documento, que

ficou com 55 palavras. A análise da variância entre as médias indicou uma diferença estatisticamente significativa entre as séries ( $p < 0,001$ ), que foi verificada pelo teste de Tukey, o qual separou os escores das crianças nos grupos correspondentes às séries frequentadas, atribuindo a validade de critério ao instrumento. Também a análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios.

#### *Procedimento*

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, os instrumentos foram aplicados, coletivamente, em horário de aula previamente cedido pelo professor nas escolas que autorizaram a realização da pesquisa. Inicialmente, as crianças cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preencheram as questões de identificação do sujeito e foram solicitadas a ler cada um dos textos que lhes foram entregues e a preencher as lacunas com as palavras que melhor se adequassem ao contexto.

Em seguida, a professora da classe explicou à turma que iria efetuar o ditado de algumas palavras, dizendo que daria um tempo para que as crianças escrevessem uma palavra ao lado da outra, deixando um espaço entre elas, e que as palavras seriam ditadas uma a uma e não seriam repetidas. A professora foi orientada, ainda, a solicitar que os alunos não repetissem a palavra ditada e a escreverem como compreenderam, além de ressaltar que, quando a palavra começasse com letra maiúscula, ela diria. Após as devidas explicações, a professora iniciou o ditado das palavras da *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)*, de forma sistemática, palavra por palavra, tendo em vista a familiaridade das crianças com sua entonação de voz. Na sequência, a professora fez a aplicação do *Reconhecimento de Palavras (EREP)*.

### **Resultados e Discussão**

Considerando-se o objetivo do estudo, de verificar a relação existente entre leitura e escrita, recorreu-se tanto à correlação de Pearson, quanto à estatística inferencial. A primeira relação que se quis verificar foi se os instrumentos empregados avaliam construtos relacionados ou distintos. Para tanto, recorreu-se à correlação de Pearson. O índice de correlação obtido entre os instrumentos empregados, a saber, Cloze e EAVE, foi  $-0,79$  ( $p < 0,001$ ), classificado como forte (Dancey & Reidy, 2006) e considerado como excelente, segundo os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000).

Tal qual esperado, a correlação negativa evidenciada pelo desempenho das crianças no Cloze e EAVE, instrumento que pontua erros, está em consonância com a literatura (Guidetti & Martinelli, 2007; Lima, 2012; Lima e colaboradores, 2009; Suehiro & Santos, 2012), demonstrando que aquelas crianças com dificuldades na escrita também tenderam a apresentar pontuações mais baixas no Cloze e vice-versa. Do mesmo modo, a correlação entre o Cloze e EREP ( $r=0,77$ ;  $p<0,001$ ), embora um pouco mais baixa, também é considerada forte (Dancey & Reidy, 2006) e coerente com os resultados veiculados anteriormente (Cunha, 2006; Cunha & Santos, 2010; Santos e colaboradores, 2006), indicando que o desempenho em leitura tem uma relação estreita com a facilidade para o reconhecimento de palavras.

Esses resultados conferem ao Cloze duas novas evidências de validade de construto convergente-discriminante, uma vez que os índices obtidos entre os instrumentos empregados possibilitam afirmar que eles avaliam construtos diferentes, porém inter-relacionados ou interdependentes. Isto porque se entende que os altos índices de correlação observados entre a compreensão em leitura e a aprendizagem da escrita, no presente estudo, não evidenciam que ambos os instrumentos estejam medindo construtos idênticos, mas construtos que apresentam muitos elementos em comum, haja vista que o Cloze também consegue identificar os sujeitos que não escrevem bem, o que por vezes pode ser considerado um problema psicométrico para a técnica.

A fim de analisar melhor a relação existente entre a leitura e a escrita, recorreu-se à correlação parcial para verificar o efeito maturacional que poderia estar

influenciando os índices de correlação encontrados. Esses dados são apresentados na Tabela a seguir.

Ao se controlar a idade dos participantes na análise das medidas adotadas, observou-se que a correlação foi significativa e manteve a mesma tendência apresentada quando o efeito dessa variável não havia sido retirado, embora tenha sofrido uma pequena redução ao se retirar seu efeito. Desse modo, verificou-se que a associação entre os construtos compreensão em leitura e aprendizagem da escrita, independentemente do instrumento de escrita empregado, se dava parcialmente graças à idade das crianças que compuseram a amostra deste estudo.

No mesmo sentido, a correlação entre os instrumentos empregados, quando do controle do sexo, manteve as mesmas tendências apresentadas anteriormente, inclusive no que se refere ao seu nível de significância. Quase não houve alteração no índice de correlação entre a compreensão em leitura e a aprendizagem da escrita ao se retirar o efeito da variável sexo, não havendo mudança na intensidade da magnitude obtida. Logo, na amostra pesquisada, a associação entre compreensão em leitura e aprendizagem da escrita parece não ter sofrido influência relevante das variáveis idade e sexo.

Tal qual observado com relação à idade e ao sexo, verificou-se que, no caso da série, a correlação foi significativa e manteve a mesma tendência apresentada anteriormente. No entanto, os resultados com relação ao controle da série parecem indicar que o efeito dessa variável sobre os construtos aqui estudados foi ainda maior que o da idade e do sexo, uma vez que os índices de correlação obtidos diminuíram ainda mais quando se controlou o efeito dessa variável (de  $r_{EAVE}=-0,79$  e  $r_{EREP}=0,77$ , para  $r_{EAVE}=-0,72$  e  $r_{EREP}=0,69$ ).

Esses resultados corroboram os obtidos por Suehiro e Santos (2012), nos quais se verificou uma influência significativa das variáveis idade e série sobre a associação entre compreensão em leitura e aprendizagem da escrita. Esses achados confirmam que o nível escolar e a idade das crianças são variáveis importantes na avaliação dessas habilidades. Uma hipótese explicativa para esse fato pode ser relacionada ao desenvolvimento maturacional dos alunos, haja vista que com o avançar da idade e da escolaridade, as crianças adquirem novas experiências, conhecimento de mundo e maturação das estruturas cognitivo-comportamentais, a exemplo da atenção, memória, criatividade, flexibilidade, do ritmo e da fluência, que lhes possibilitam evoluir e, portanto, revelar incrementos graduais nas habilidades de leitura

Tabela 1. Correlação parcial entre as pontuações totais obtidas nas medidas empregadas com controle de variáveis (N=519)

Variável controlada	Instrumento	Correlação de Pearson – Cloze
Idade	EAVE	-0,79(**)
	EREP	0,76(**)
Sexo	EAVE	-0,78(**)
	EREP	0,76(**)
Série	EAVE	-0,72(**)
	EREP	0,69(**)

(\*\*)  $p<0,001$

e escrita ao longo desse processo (Bradley & Bryant, 1983; Cantalice & Oliveira, 2009; Gomes & Boruchovitch, 2009; Pestun, 2005).

Buscando confirmar a relação evidenciada por meio das correlações obtidas, bem como verificar se, de fato, as crianças que leem melhor são também as que escrevem melhor e vice-versa, recorreu-se à análise dos grupos extremos em relação ao desempenho em compreensão da leitura, tanto para o EAVE, quanto para o EREP. Esses resultados estão dispostos na Tabela que se segue.

Como pode ser observado na Tabela, de fato, se, por um lado, aqueles estudantes que apresentam desempenhos ruins em leitura, classificados segundo os critérios de Bormuth (1968) no nível de frustração, são os que apresentaram significativamente os piores desempenhos também na escrita, independentemente do instrumento utilizado para a mensuração deste construto, por outro, aqueles que demonstraram bom desempenho em leitura foram os que apresentaram, também, significativamente bom desempenho em escrita. Lembrando que no EAVE se pontuam erros e

Tabela 2. Comparação entre os grupos extremos relativos ao Cloze em relação às pontuações obtidas nos instrumentos de avaliação da escrita empregados (N=519)

Instrumento	Grupos extremos Cloze	N	Média	DP	t	p
EAVE	Nível de frustração em leitura	424	41,71	11,35	13,27	0,000
	Nível independente em leitura	38	17,03	10,95		
EREP	Nível de frustração em leitura	424	24,71	10,86	-16,49	0,000
	Nível independente em leitura	38	46,61	7,51		

que, portanto, quanto maior for a pontuação obtida, pior é o desempenho do estudante em escrita. Tais resultados são coerentes com os identificados por estudos anteriores, como os de Guidetti e Martinelli (2007); Cunha e Santos (2010) e Lima (2012), por exemplo, e trazem novas evidências de validade de critério por grupos extremos para o EAVE e o EREP.

### Considerações finais

Considerando-se os objetivos deste estudo, pode-se afirmar que os dados obtidos permitiram avançar rumo ao maior entendimento da associação entre a compreensão de leitura e a escrita, uma vez que ficou evidenciado que quanto maior a compreensão em leitura, melhor o desempenho ao escrever. Portanto, a partir dos resultados aqui obtidos, pode-se afirmar que os construtos leitura e escrita são habilidades inter-relacionadas, que caminham na mesma direção, e exigidas em grande parte das práticas escolares e acadêmicas. Contudo, é sabido que nem todos os alunos apresentam essas habilidades de maneira plena e adequada no decurso de sua trajetória escolar.

Diante desse contexto, a construção, o desenvolvimento e a avaliação de instrumentos científicos

que auxiliem na identificação das possíveis dificuldades encontradas por estudantes, no que concernem às habilidades de lectoescrita, se fazem imperativos nas mais variadas áreas da conjuntura educacional. Nesse sentido, há que se destacar que as avaliações da compreensão em leitura e da aprendizagem da escrita com base em instrumentos válidos permitiram reconhecer as relações entre esses construtos, evidenciando a necessidade da realização de mais estudos nessa área com vistas a contribuir para a validação de instrumentos capazes de rastrear as dificuldades que os estudantes venham a apresentar na escrita e na compreensão em leitura.

As evidências reveladas com os resultados obtidos no presente estudo ressaltam a necessidade do desenvolvimento, também, de medidas pedagógicas que visem à promoção da aprendizagem da escrita, considerando que os participantes da pesquisa mostraram um baixo desempenho nessa habilidade. A relevância do tema sugere que novas pesquisas sejam realizadas e busquem ampliar as considerações abordadas neste estudo, uma vez que a escrita é uma das principais exigências do ensino formal, já que os conhecimentos trabalhados, em sua maioria,

acontecem por meio da inter-relação entre leitura de textos e escrita.

Outra questão relevante seria investigar as metodologias utilizadas pelos professores que atuam nas escolas públicas alvo do estudo, focalizando desde o processo de alfabetização até o quinto ano, propondo reflexões e avaliações acerca dessas metodologias. Ao lado disso, seria igualmente importante avaliar o impacto da modalidade educacional baseada em ciclos, a qual não reprova o aluno com dificuldades de aprendizagem até que o mesmo chegue no terceiro ano do ensino fundamental.

### Referências

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: an item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Araújo, M. R., & Minervino, C. A. S. M. (2008). Avaliação cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. *Psicologia em Estudo*, 4(13), 859-865.
- Ashby-Davis, C. (1985). Cloze and reading comprehension: a qualitative analysis and critique. *Journal of Reading*, 28(7), 585-589.
- Barbosa, P. M. F., Bernardes, N. G. B., Misorelli, M. I., & Chiappetta, A. L. de M. L. (2010). Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. *Revista CEEAC*, 12(4), 598-607
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. (Dissertação de Mestrado), PUC – São Paulo, São Paulo.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Cantalice, L. M., & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião dos professores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 79-90.
- Correa, J., & MacLean, M. (1999). Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 273-286.
- Cunha, N. B. (2006). *Instrumentos para avaliação da leitura e escrita: estudos de validade*. (Tese de Doutorado), Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 305-31.
- Cunha, C. A., Brito, M. R. S., & Silva, S. M. F. (2003). Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. *Psico-USF*, 8(2), 155-162.
- Curi, N. M. (2002). *Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando spss para windows*. [Tradução viali, I.]. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Ellis, A.W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Tradução Dayse Batista (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Eds.), *Compreensão da leitura: a técnica de Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção*. (pp. 47-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- Kingeski, M. F. (2002). *Avaliação do reconhecimento de palavras em crianças*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade São Francisco, Bragança Paulista, São Paulo.
- Leybaert, J., Alégria, J., Deltour, J. J., & Skinkel, R. (1997). Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. Em J. Gregoire,



- & B. Piérart, *Avaliação problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 143-166). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, T. H., Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. (2009). Estudo da compreensão em leitura e da escrita em alunos do ensino fundamental. Em *XV Encontro de Iniciação Científica, VIII Encontro de Pós Graduação, IV Encontro de Extensão Universitária* [CD-ROM]. Universidade São Francisco, Campinas.
- Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2009a). O teste de Cloze como instrumento de avaliação do desempenho escolar. Em *XV Encontro de Iniciação Científica, VIII Encontro de Pós Graduação, IV Encontro de Extensão Universitária* [CD-ROM]. Universidade São Francisco, Campinas.
- Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2009b). O Teste de Cloze e sua relação com o desempenho escolar. Em *IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica; V Congresso da Associação Brasileira de Rorschach e Métodos Projetivos; XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD-ROM]. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, Campinas.
- Lima, L. B. V. (2012). *Depressão infantil, compreensão de leitura e escrita: um estudo com crianças do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Morais Junior, R., & Cunha, C. A. (2007). Reconhecimento de palavras e de autoconceito num grupo de crianças. *Psic [online]*, 8, 215-226.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Eds.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 47-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412.
- Poersch, J. M. (1993). *Pontos de convergência entre a leitura e escritura*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
- Salles, J., & Parente, M. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
- Salles, J., & Parente, M. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica* Porto Alegre, 20(2), 220-228.
- Santos, A. A. A. (2005). *O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura*. Relatório técnico de bolsista produtividade enviado ao CNPq. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Santos, A. A. A., Sampaio, I. S., Lukjanenko, M. F. S. P., Cunha, N. B., & Zenorini, R. P. C. (2006). Avaliação de dificuldades em compreensão de leitura e escrita. Em C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & Ramalho. *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 972-978). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Sisto, F. F. (2005). *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)*. Relatório técnico. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Sisto, F. F., & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 75-84.
- Souza, A. R. M., & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 39-47.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos Fonológicos e Perceptuais e Aprendizagem da Leitura e Escrita: Instrumentos de Avaliação*. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2009). O teste de Cloze e o desenvolvimento perceptomotor no início da escolarização. Em A. A. A., Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira, (Eds.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 149-164). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da

compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia Argumento (PUCPR.Online)*, 30, 131-138.

Tonelotto, J. M. F., Fonseca, L. C., Tedrus, G. M. S. A., Martins, S. M. V., Gilbert, M. A. P., Antunes, T. A., & Pensa, N. A. S. (2005). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 33-43.

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

de Mestrado), Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Zucolotto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

Recebido em: 04/12/2013  
Reformulado em: 19/04/2014  
Aprovado em: 28/05/2014

Sobre as autoras:

**Adriana Cristina Boulhoça Suehiro** é doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco e docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Santo Antônio de Jesus. Pesquisadora e líder do Laboratório de Instrumentação e Avaliação Psicológica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LABIAP), é, atualmente, bolsista de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas, pelo CNPq.

**Marilene Moreira da Silva Magalhães** é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bolsista CNPq e membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Instrumentação e Avaliação Psicológica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (LABIAP) – Santo Antônio de Jesus.

Contato com as autoras:

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Centro de Ciências da Saúde  
Avenida Carlos Amaral, 1015 – Cajueiro  
Santo Antônio de Jesus – Bahia  
CEP: 44570-000  
E-mail: dricbs@yahoo.com.br  
Telefone: 7536324629